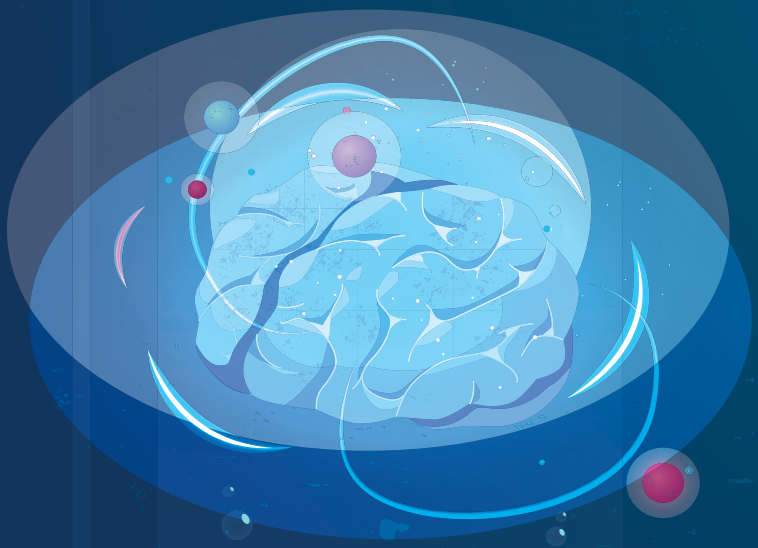
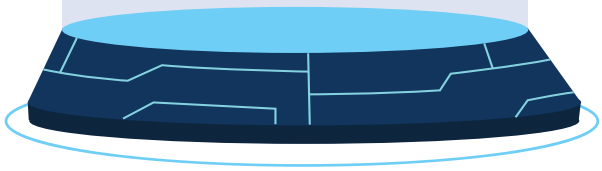
جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الرابعة 1441هـ 2020م | العدد 5 | أبريل 2020م





ردمد 788X - 1658

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل :

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل ، صندوق بريد :٢٤٤٠ الرمز الريدي ٨١٤٨١

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

أولاً/ تعريف بالمجلة:

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكّمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

ثانياً/ رؤية المجلة:

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

ثالثاً/ رسالة المجلة:

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

رابعاً/ أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكين الباحثين- من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

خامساً/ لغة النشر:

١. تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.

٣. يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

سادساً/ مجالات النشر في المجلة:

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية والإنجليزية والسياحة والآثار.
- الإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

سابعاً/ أوعية نشر المجلة:

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكّمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ثامناً/ الشروط العامة للنشر العلمي:

١. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.

٢. أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.

٣. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.

٤. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

٥. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.

٦. يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًّا أو إلكترونيًّا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك

وفق النموذج المعتمد في المجلة.

٧. يقدم الباحث الرئيس (حسب أنموذج ب) تقريرًا عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث.

٨. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.

تاسعاً/ الشروط الفنية للنشر العلمي:

١. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (١٢)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (١٠)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold). ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (١٠)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (٩)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ(Bold).

٢. يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (٢٠٠) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلماته عن (٢٥٠) كلمة، ويكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات.

٣. ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد التحكيم والقبول الأوّلي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

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

٥. تستخدم الأرقام العربية (Arabic.... ١,٢,٣) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.

٦. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، والإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

٧. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة: هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس
Ed American Psychological Association- 6th (APA).

٨. يرسل البحث حسب المواصفات الفنية بصيغتي (Word) و (Pdf) مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة أنموذج(أ) وأنموذج(ب)- ويمكن الحصول عليهما من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: https://uohjh.com - إلى البريد الإلكتروني للمجلة: J.Humanities@uoh.edu.sa.

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. ماجد بن محيّا الحيسوني

هـيئـة التحـريـر

رئيس هيئة التحرير

أ.د. بنيّان بن باني الرشيدي

أمين هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالرحمن بن فريح التميمي
أ.د. مبروك بن حمود الشايع
د. سالم بن عبيد المطيري
د. منى بنت سليمان الذبياني

الهيئة الاستشارية

أ.د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د. ناصر بن علي العجمي
جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University – CANADA
Faculty of Education

أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس– سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Professor of archeology

أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود–الأدب الإنجليزي

أ.د.محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة –فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	اسم البحث	رقم الصفحة
١	فاعلية برنامج تعليمي باستخدام اليدويات الافتراضية على الأجهزة اللوحية لتطوير المهارات الحسابية لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في محافظة جدة أ. ديما غازي الغانمي .....د. سامر عبد الحميد الحساني	٨-٢٤
٢	واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : دراسة ميدانية من وجهة نظر الطالبات .....د. شمس سعد محمد الخويطر .	٢٥-٤٩
٣	دور الإعلام التربوي في تحقيق المواطنة الصالحة في مدارس تعليم حائل بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية .....د. خالد بن مبرك المطيري	٥٠ - ٦٦
٤	دور منظومة تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ..... د. جواهر بنت ظاهر محمد العنزي	٦٧ - ٨٣
٥	فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من مرشدي الطلاب بمدينة الرياض ..... د: خالد بن عبدالرزاق الغامدي	٨٤ - ٩٨
٦	التطرف الفكري، ركائزه وأخطاره على الفرد والمجتمع وسبل معالجته من وجهة نظر طالبات جامعة حائل .....د . رشا سامي إسماعيل خابور	٩٩ - ١١٢
٧	فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة قائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. ..... د. زيد بن مهلهل الشمري	١١٣ - ١٣٢
٨	Preparing Teachers of Learning Disabilities to Identify and Support Students with Giftedness and Learning Disabilities (SGLD) through Professional Development According to the Kingdom of Saudi Arabia's 2030 Vision ..... Dr. Yasir Ayed Alsamiri	١٣٣ - ١٤٣

فاعلية برنامج تعليمي باستخدام اليدويات الافتراضية على الأجهزة اللوحية لتطوير المهارات الحسابية لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في محافظة جدة

(قُدم للنشر في ٢٠٢٠/١/٢٢م، وقُبل للنشر في ٢٠٢٠/٢/١٦م)

أ. ديما غازي الغانمي
باحثة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة جدة
Deema G. Alghanmi
Researcher in the Department of Special Education
University of Jeddah

د. سامر عبد الحميد الحساني
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية، جامعة جدة
Samer A. Alhassani
Associate Professor of Special Education
University of Jeddah

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي باستخدام اليدويات الافتراضية لتطوير المهارات الحسابية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة جدة. واستُخدم في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدفها الرئيس؛ باستخدام تصميم المجموعتين غير المتكافئتين باختبار قبلي وبعدي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقسمت كل مجموعة إلى (١٦) طالبًا وطالبة. وقد تم تطوير أداة الدراسة المكونة من اختبار يشتمل على (٢٤) فقرة، (١٢) فقرة لقياس مهارة الجمع، و(١٢) فقرة لقياس مهارة الطرح، واستخرجت له دلالات صدق وثبات مناسبة. ولتنفيذ التدخل تم تطوير تطبيق (آيباد) باليدويات الافتراضية للتمثيل المحسوس لتعليم مهارتي الجمع والطرح. وأشارت النتائج إلى فاعلية التطبيق التعليمي باليدويات الافتراضية في تطوير مهارتي الجمع والطرح لدى عينة الدراسة. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق في فاعلية البرنامج تعزى إلى متغير الجنس. وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية اليدويات الافتراضية على مجالات التعلم المختلفة التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم في الرياضيات، اليدويات الافتراضية، مهارات الحساب، التمثيل المحسوس

Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of an educational program using virtual manipulatives to develop mathematical skills among students with learning disabilities in Jeddah Governorate. In the present study, the quasi-experimental approach was used to achieve its main objective, using nonequivalent groups pretest-posttest design. The sample of the study consisted of (32) students, divided into two groups, control and experimental, and each group was divided into (16) students. The study tool consisting of a test that includes (24) items, (12) items to measure the addition skill, and (12) items to measure the subtraction skill was developed, and it extracted appropriate validity and consistency indications. In order to implement the intervention, the tablet application was developed with virtual manipulatives for concrete representation to teach addition and subtraction skills. The results indicated the effectiveness of the educational application with virtual manipulatives in developing the addition and subtraction skills of the study sample. The study also indicated that there were no differences in the effectiveness of the program due to the gender variable. The study recommends that more studies be conducted in this field on the various learning areas experienced by students with learning disabilities.

Key Words: Math Learning Disabilities, Virtual Manipulatives, Arithmetic Skills, Concrete Representation.

وجدت الرياضيات (Mathematic) منذ أكثر من (٥٠٠٠) عام على أيدي السومريين (Sumerians)، على الرغم أن هناك ما يثبت أنها كانت موجودة قبل ذلك الوقت. والرياضيات موجودة بكل مكان، فالأرقام ترشدنا إلى الشوارع والمسافات، ونتعرف من خلالها إلى أطوالنا وأوزاننا، وكذلك نستخدمها في تعاملاتنا الحياتية المختلفة بالأسواق عند الشراء والبيع وخلافها (Harwell, & Jackson, 2008).

وتعلم الرياضيات مهمة ليست سهلة فهي من المجالات التراكمية التي تتطلب نمواً متسلسلاً ضمن مراحل النمو المختلفة، وتتطلب مهارات معرفية سابقة لتعلم الرياضيات، ولذلك يواجه (٣٠٪) من مجتمع الطلبة تحديات وصعوبات في تعلم الرياضيات، منهم (٦٪) يتم تصنيفهم على أنهم طلبة يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات (Mathematics Learning Disabilities) (Mather, & Wendling, 2019). وعلى غرار من يواجه صعوبات مرحلية في تعلم الرياضيات، فالطلبة الذين يصنفون فيما بعد كطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات؛ يعانون من اضطراب ترتكز على أسباب بيولوجية (Biological)، وترتبط بصعوبات بالمعالجة المعرفية، والوظائف الدماغية. أما مصطلح (دسكالكوليا) (Dyscalculia) ، فهو مصطلح ضمن الاتجاه الطبي يشير إلى إعاقة شديدة في تعلم الرياضيات، تظهر لدى الطلبة في المراحل الابتدائية وتستمر حتى في المراحل التعليمية المتقدمة المتوسطة والثانوية، وتؤثر على مظاهر الحياة اليومية لدى الطلبة. والجدير بالذكر أن مشكلات تعلم الرياضيات لا تجد الاهتمام المناسب مقارنة بمشكلات تعلم القراءة (Lerner & Johns, 2009).

ويكون تدريس الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في أفضل صورة عندما يتم مراعاة الانتقال التدريجي من المحسوس إلى المجرد، فيعبر المعلم عن المفهوم الرياضي من خلال ثلاث مراحل، ففي المرحلة الحسية يتم توفير اليدويات المحسوسة، ثم الانتقال إلى تدريس الطلاب في صورة تجريدية من خلال الرموز والمصطلحات. (Satsangi, Hammer, & Hogan, 2018). وتعد الوسائل التعليمية بمثابة الجسر الواصل بين المجرد والمحسوس؛ إذ يعتمد تعليم الرياضيات باستخدام الوسائل التعليمية على مفهوم علمي رصين يُعرف بالتعلم بالممارسة، ومفاده أن الطالب يبني مفاهيمه من خلال الخبرات الحسية (المشهداني، ٢٠١٢). واليدويات من أهم الوسائل التعليمية لتطوير المفاهيم الحسابية لدى الطلبة، وهي مجسمات يستخدمها الطالب كي يكتسب المعنى النظري مقترنًا بالجانب التطبيقي. كما تعد اليدويات من أحدث الطرق في تعليم الرياضيات، ويقصد بها استخدام المحسوسات في تجسيد المعرفة الرياضية. ومع ظهور الشبكة العالمية للمعلومات، استحدثت فئة جديدة من اليدويات تسمى باليدويات الافتراضية، يتم عرضها على شاشات الكمبيوتر، والشاشات التي تعمل باللمس مثل الأجهزة اللوحية، والهواتف النقالة، والسبورة التفاعلية من خلال الصور ثلاثية الأبعاد، وقد تم تطوير مجموعات عدة من اليدويات الافتراضية على مر السنين بما في ذلك المكتبة الأمريكية الوطنية لليدويات الافتراضية National Library of Virtual Manipulatives (NLVM) (Moyer, 2016). ولا توجد تطبيقات كافية في اللغة العربية لتطوير مهارات الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، أو طلبة الصفوف العامة، خصوصاً أن توفير الأدوات المحسوسة في الفصول العامة والخاصة ليس من السهل، ولذلك فإن هذه الدراسة تحاول الإسهام في إغناء البيئة العربية بمثل هذه التطبيقات، ودراسة مدى فاعليتها.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الدراسات أهمية التمثيل المادي أو المحسوس في تعليم مهارات الحساب للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولتنفيذ وتصميم هذا النوع من التدخل فمن الضروري توفير أدوات متعددة كالمكعبات، والأشكال الهندسية، والأطعمة، والنقود، والميزان الحسابي، وغيرها من المواد. وتلك اليدويات لها عيوب عديدة، فبعضها مكلفة أو ذات أحجام كبيرة يصعب نقلها، أو تخزينها، والبعض الآخر سريع التلف؛ لذلك فإن المعلمين بحاجة إلى بدائل تدريسية يمكن من خلالها تنفيذ التدريس المادي بتكلفة أقل، ودون الحاجة للتخزين أو الخوف من التلف. ومن تلك البدائل استخدام التقنية في التعليم كتطبيقات الأجهزة اللوحية، كاليدويات الافتراضية التي تحاكي الواقع وتتيح للطلبة التفاعل مع المجسمات الديناميكية بطريقة تمثل المفاهيم الرياضية. وقد أشارت نتائج دراسات عديدة إلى فاعلية اليدويات الافتراضية في تطوير مهارات الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوباتها، فأشارت دراسة (Plute ,2016) ودراسة (Satsangi, Hammer& Hogan,2018) إلى فاعليتها؛ ولذلك ظهرت مشكلة الدراسة الحالية التي تتساءل عن فاعلية تطبيق تعليمي باستخدام اليدويات الافتراضية لتطوير المهارات الحسابية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة جدة، ويمكن اختزال مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما فاعلية برنامج تعليمي باستخدام اليدويات الافتراضية لتطوير المهارات الحسابية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة جدة؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أداء الطلبة في المجموعة التجريبية لمهارة الجمع بين الاختبار القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

α =٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الجمع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أداء الطلبة في المجموعة التجريبية لمهارة الطرح بين الاختبار القبلي والبعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الطرح.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذكور والإناث على الاختبار البعدي في مهارة الجمع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذكور والإناث على الاختبار البعدي في مهارة الطرح.

أهداف الدراسة:
- التعرف على الفروق بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي .
- التعرف على الفروق في أداء الطلبة في المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات الجمع بعد التدخل.
- التعرف على الفروق في أداء الطلبة في المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات الطرح بعد التدخل.
- التعرف على الفروق بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارات الجمع.
- التعرف على الفروق بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارات الطرح.
- التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث على الاختبار البعدي في مهارات الجمع بعد التدخل.
- التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث على الاختبار البعدي في مهارات الطرح بعد التدخل.

أهمية الدراسة:

إن النقص في توافر التطبيقات اليدويات الافتراضية باللغة العربية في متجر آبل (App Store) وفي متجر جوجل للتطبيقات (Google Play)، يجعل تدريس المهارات الحسابية بشكل خاص، ومهارات الرياضيات بشكل عام أمراً مرهقاً وشاقاً؛ لذلك ستسهم هذه الدراسة في إثراء المحتوى العربي في متاجر التطبيقات بتطبيق تعليمي؛ من خلال تطوير تطبيق لليدويات الافتراضية، والتحقق من فاعليته في تطوير مهارات الحساب. كما أن هذه الدراسة ستصبح رافداً مهماً لمزيد من الدراسات والأبحاث حول تطوير واستخدام اليدويات الافتراضية؛ في مجال الرياضيات بشكل عام، والمجالات الأكاديمة وغير الأكاديمية الأخرى للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وغيرهم من الطلبة ذوي الإعاقة، أو الطلبة بالصفوف العامة بشكل عام.

حدود الدراسة:
- الحد البشري: طلبة الصف الرابع ذوو صعوبات التعلم في الرياضيات.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ).
- الحد المكاني: المدارس الحكومية التابعة لمحافظة جدة.
- الحد الموضوعي: فاعلية تطبيق تعليمي باستخدام اليدويات الافتراضية لتطوير مهارتي الجمع والطرح.
- حدود المتغيرات: المتغير المستقل: (البرنامج التعليمي)، المتغير التابع (مهارات الجمع والطرح)

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية (Effectivness). تُعرف إجرائياً في هذه الدراسة أنها: كفاءة التدخل القائم على اليدويات الافتراضية في تطوير المهارات الحسابية لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

صعوبات تعلم الرياضيات: إصطلاحاً تعرف أنها: "اضطراب نوعي في تعلم المفاهيم والرياضيات والحساب والعمليات الحسابية ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي" (خصاونة، الخوالدة، وضمرة، وأبو هواش،٢٠١٦، ٢٠٦). أما الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، فيمكن تعريفهم إجرائياً في هذه الدراسة على أنهم: الطلبة الذين يظهرون تبايناً ملحوظاً بين درجة ذكائهم (على اختبار رافن للمصفوفات) ودرجة تحصيلهم على (اختبار الوزارة التشخيصي).

اليدويات الافتراضية: عرَّف موير(Moyer,2016) اليدويات الإفتراضية (Virtual Manipulatives) بأنها تمثيل مرئي تفاعلي؛ قائم على (متصفح الإنترنت، وبدائله) لجسم ديناميكي يقدم فرصاً لبناء المعرفة الرياضية. وتُعرف إجرائياً بأنها: مجسمات إلكترونية ذات أبعاد ثلاثية يتفاعل الطلبة من خلالها مع أكثر من حاسة تستخدم لتعليم وتعلم المفاهيم الرياضية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

ثمة عدد من الطلبة يواجهون مشكلات في تعلم الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة، من رياض الأطفال، ومروراً بالمرحلة الابتدائية، فالمتوسطة، وحتى الثانوية. وتختلف المهارات التي يجد الطلبة صعوبة فيها، فالأطفال الصغار يواجهون تحديات في تصنيف المواد، والتوفيق بين العناصر، أو فهم اللغة في الرياضيات، أو فهم مفاهيم العد (أبو نيان، ٢٠٠١). وفي المرحلة الابتدائية قد يعاني بعض الطلبة في اكتساب مهارات الجمع، وفي المرحلة المتوسطة قد يظهر الطلبة صعوبة في تعلم

الكسور، والنسب، والتقريب، والقياس. وفي المرحلة الثانوية قد يعاني الطلبة في تعلم المهارات السابقة، والمهارات الجديدة بمحتوى المناهج في تلك المرحلة، كما قد يظهر الطلبة قصور في مهارات مبكرة (كالقيم في الخانات). إن المعرفة في الرياضيات تتطور لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بمقدار عام واحد في كل عامين خلال الأعوام الدراسية، وتشير نتائج الدراسات كما تذكرها ميرسر وميرسر وبولن (Mercer, Mercer, and Pullen, 2014)، أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات يكتسبون مهارات الصف العام الخامس عند التحاقهم في الصف الثالث المتوسط في نهاية العام الدراسي، كما أن المهارات الحسابية لا تتطور لديهم بشكل منتظم حتى مع نهاية المرحلة المتوسطة. ومما لا شك فيه أن هؤلاء الطلبة بحاجة ماسة إلى مناهج، وأساليب تدريس تتسم بالجودة العالية، وتتوافر بها خصائص التعليم الفعال. ولعل أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الطلبة في المراحل المبكرة، مهارات الوعي العددي، وفهم الحقائق الرياضية ومفاهيمها، والعمليات الحسابية، والكسور، والقياس، وتطبيقات الرياضيات (Vaughn, & Bos, 2019).

الوعي العددي:

في مرحلة الروضة –وأحياناً قبلها–يتطور الوعي (الحس) العددي في الرياضيات (Number Sense) ويقصد به: البنية المفاهيمية المهمة لتعلم الرياضيات، وذلك يعني الوصول إلى السلاسة والمرونة في تعامل الطفل مع الأعداد، وإدراك معانيها، والقدرة على الأداء العقلي للرياضيات وإجراء المقارنات (Hal-lahan, Lloyd, Kauffman, & Weiss, 2004). ويتطلب الوعي العددي تطورًا لمهارات المعالجة الصوتية؛ حيث يتم إظهار الحقائق الرياضية بتمثيلات صوتية، وعند قصور المعالجة الصوتية للحقائق تنتج مشكلات في معرفة القواعد الرياضية. ومن المهارات التي يجب أن تكون مألوفة لدى الطلبة الأرقام؛ إذ يتعلم الأطفال الأرقام في اللغة المنطوقة بالتسلسل الصحيح (واحد، اثنان، إلخ)، ثم يتعلمون الأرقام المكتوبة (١، ٢، إلخ)، ويربطون بين شكل الرقم ودلالته (الرمز "٤" دلالة على الرقم أربعة، وهو دلالة على أربع مواد)، ثم يقومون بترجمة دلالة الأرقام من اللغة المكتوبة إلى منطوقة كتحويل الرمز (٢٧) إلى سبعة وعشرين، أو العكس. ويتعلم الأطفال أن الأرقام من (١ إلى ١٠) هي الأرقام الأساسية ويتم البناء عليها لتشكيل أرقام أكبر (Boon, 2010). وعندما يكتسب الطلبة المفاهيم اللازمة في الأرقام؛ يصبحون قادرين على العد (Counting)، ويتعلم الطلبة العد بتسلل أساسي (واحد، اثنان، ثلاثة، إلخ) بدون صعوبة البداية، وقبل دخول المدرسة، ولكن المهم أن يتعلم الطلبة المفهوم الأساسي للعد ضمن قواعد محددة؛ كأن يعرف الطلبة دلالات الأرقام أثناء العد، مثل أن "واحد" يدل على هدف واحد، و"اثنان" يدل على هدفين (Mather, & Wendling, 2019).

مهارات الحساب:

بعد أن يتعلم الطلبة الأرقام ومدلولاتها والعد، يتعلمون العلاقات بين تلك الأرقام من خلال الحقائق الرياضية في عمليات الحساب الأربع (الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة). ويعد مفهوم الجمع المفهوم السابق للعمليات الحسابية الأربع في تطوره ونموه عند الطلبة، كما يمكن أن يلاحظ خلال ممارسة النشاطات، مثل عد الأشياء المنفصلة، وتخصيص عدد لمجموعة كاملة من الأشياء، والجمع هو: إضافة عناصر إلى مجموعة موجودة بالفعل، وهو وضع مجموعتين أو أكثر معاً لتنتج مجموعة مدمجة أكبر (جيورجانز،٢٠٠٩/٢٠٠٧). ويتم تعليم الجمع للطلبة بشكل رأسي أولاً، ثم بشكل أفقي، وتبدأ بعمليات بسيطة وتتقدم للمعقدة، وذلك اعتمادًا على النمو الزمني والمراحل الدراسية. أما الطرح فهو عكس عملية الجمع، ويتشابه بالمستويات ويختلف بالاستراتيجيات المستخدمة، ويعتمد على استراتيجية الاستدانة عند زيادة الخانات، وزيادة تعقيدها. والخطأ في الحساب يمكن أن يصنف ضمن الأخطاء التالية: الاستجابات العشوائية، وخطأ في معرفة الحقائق الرياضية، وإجراء العمليات بشكل خاطئ، والخطأ في الجبر (Shapiro, 2011).

التدخل المستند على البراهين في تطوير العمليات الحسابية:

الطلبة المتميزون في مهارات الرياضيات لديهم إحساس مرتفع بمعنى الأرقام، وبسهولة يندمجون مع الاستدلالات الرياضية (Bender, 2008) . والقدرة على تمثيل الكميات الرياضية بطرق مختلفة مكون مهم للاستدلال الكمي، والتمثيل يسمح للطلبة بتنظيم المعلومات الرياضية، وجعلها منطقية، ويوضح العلاقات الرياضية. والطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم يفتقرون إلى الوعي الحسي، ويجدون صعوبة في تعلم عدد من المهارات في الرياضيات؛ ولذلك مهما كانت المهارة التي يجب أن يتعلمها الطلبة في الرياضيات، كعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، يجب أن تتبع التدرج من المحسوس للمجرد. ومن أبرز التدخلات المستندة على البراهين (Evedence based Intervention) في تعليم الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم نموذج التمثيل من المحسوس إلى المجرد (Concrete Representational Abstract Instructional Model CRAIM)، ويعتمد هذا النموذج على تمثيل الأرقام والمفاهيم الرياضية، وعملياتها بمواد محسوسة، وذلك من أجل تطوير مهارات الوعي العددي للطلبة في المهارة المراد تعليمها (Forbringer, & Fuchs, 2014).

ولهذا النموذج أطر وأسس عند توظيفها عن طريق التمثيل، فأولاً، فالتمثيل المادي يقوم المعلم بتمثيل الأعداد بأشياء محسوسة من حول الطالب، كالحلويات والأوراق، والأقلام، حتى ينمو الوعي الحسي لديهم، ويتم تدريبهم بهذه الطريقة، وبرموز وأشياء مختلفة بثلاثة لقاءات في المهارة الواحدة، على أن يقوم الطالب بتأدية (٢٠) مهمة بأشياء ومواد مختلفة في مجمل الجلسات

(Mather, Goldstein, & Eklund 2015). وفي التدريب لتطوير مهارات الجمع يقوم المعلم بنمذجة مثال لتوظيف العملية الحسابية باستخدام مواد محسوسة. ثم يضع ثلاثة أشياء محسوسة (مثل قطع "البسكويت") إلى جانب أربع مواد محسوسة من نفس النوع (أربع "بسكوتات")، ويقوم بجمع تلك المواد. وأخيراً يطلب من الطالب تأدية نفس التدريب. وبشكل دقيق وواضح يطلب المعلم من الطالب تأدية مهمة أخرى باستخدام مواد محسوسة مختلفة عن التي استخدمها في المرة الأولى. ويقوم المعلم بتقديم الدعم المناسب حتى يتمكن الطالب من إتقان المهارة. وبعد التدريب على (٢٠) تطبيقًا وعندما تصبح نسبة النجاح مرتفعة لدى الطالب، ينتقل للمستوى الثاني (التصويري) (Forbringer, & Fuchs, 2014). وثانياً، في التمثيل التصويري، ينتقل المعلم إلى تدريب الطالب بالأشياء المصورة (أو المرسومة)، وباتباع نفس الطريقة، ونفس عدد الجلسات. ومن المهم أن يتدرج المعلم بالنمو الرياضي الطبيعي في تعليم الطالب العد ضمن خمسة، ثم ضمن العشرة، وهكذا. وثالثاً وأخيراً، فيكون التمثيل المجرد والذي هو الهدف النهائي للمعلم، وفيه يدرب المعلم الطالب على توظيف العمليات السابقة بشكل مجرد، كالرموز المكتوبة فقط. بنفس عدد الجلسات والمهمات (Forbringer, & Fuchs, 2014).

استخدام التقنية في تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم:

إن التقنية هي أداة مهمة لتعليم وتعلم الرياضيات، وهي ذات تطبيقات دائمة التطور، وتقنيات التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني مطلب مهم لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، فهم بحاجة ماسّة إلى استخدامها وفق منظومة تعليمية مناسبة تلبي احتياجاتهم، وتسهم في تطوير مهاراتهم، وفق طرق فعالة (يوسف، والعجمي،٢٠١٥). ومن أبرز التقنيات التي يمكن توظيفها في العصر الراهن الأجهزة اللوحية (IPad). والانتشار الكبير للأجهزة اللوحية (الآيباد) أدى إلى تواجدها في كل مكان، فتشير النتائج الإحصائية في عام (٢٠١٦)، إلى أن (٢٨ ٪) من سكان العالم يمتلكون أجهزة لوحية، ومن المتوقع أن يرتفع هذا الرقم إلى (٣٧ ٪) بحلول عام (٢٠٢٠) (Williams & Shekhar,2019). ومن تطبيقات الأجهزة اللوحية، اليدويات الافتراضية (Virtual Manuplative)، والذي قد يطلق عليه أحياناً (التلاعب الافتراضي). وتعد اليدويات الافتراضية ثورة في القرن الحالي، فقد وفرت المال والجهد لتطبيق ممارسات التدخل المبني على البراهين. فمن خلالها يمكن جعل التعليم ملموساً بشكل واضح، واستخدام عدد غير منتهٍ من المواد.

إن من مزايا اليدويات الافتراضية قدرتها على التفاعل مع مجسمات ديناميكية (Dynamic)، بحيث تتيح هذه التفاعلات فرصاً لبناء المعرفة الرياضية، لذلك فإن ملء أوراق العمل على الشاشة، أو مجرد الإجابة ببساطة عن الأسئلة في وجود كائن مصور؛ لا يتناسب مع مفهوم اليدويات الافتراضية. وتتمثل السمة الرئيسية لليدويات الافتراضية في الفرق بين التمثيل بالصور الثابتة والصور الديناميكية للتمثيل على الشاشة، ويجب أن يكون الطالب قادراً على تحريك أو التلاعب بالتمثيل الرياضي الديناميكي؛ بطريقة تمثّل –بدقة– المفاهيم والعلاقات والإجراءات الرياضية، هذه الميزة التفاعلية للتمثيل المرئي للعنصر الرياضي الديناميكي هي ما يميز بين اليدويات الافتراضية وغيرها من أدوات تكنولوجيا الرياضيات الأخرى. ومن الفوائد الأخرى لليدويات الافتراضية، الوصول المرن وسهولة الاستخدام، والمقدرة على استخدامها في بيئات متعددة، وفي المنزل، ومع أولياء الأمور، ومساعدة الطلبة على الاستقلالية في حل المهارات الحسابية. وعلى الرغم من تلك الأهمية لليدويات الإفتراضة، لا تزال اليدويات الافتراضية محدودة وحديثة نسبياً، والبيئات التعليمية تحتاج إلى مزيد من الدراسات، والأدوات في هذا المجال (Bouck, Working, & Bone, 2018).

الدراسات السابقة:

لا يوجد دراسات سابقة عربية –حسب علم الباحثان– تناولت تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضات بواسطة اليدويات (التلاعب) الافتراضية، فكل الدراسات كانت باستخدام الأجهزة اللوحية، ومن أبرز الدراسات في هذ المجال:

أجرى قطش (٢٠١٥) دراسة سعت إلى الكشف عن أثر استخدام الآيباد في تحصيل طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات واتجاهاتهن لتعلم الرياضيات في دولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق اختبار تحصيلي واستخدام مقياس الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات باستخدام الآيباد على عينة مكونة من (٥١) طالبة من الصف الخامس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات التفضيلية للطالبات نحو استخدام الآيباد في تعلم الرياضيات كانت بدرجة متوسطة (أي أن اتجاهاتهن كانت محايدة).

وأجرى العجمي واليامي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام تطبيق تعليمي (نان وليلى) على جهاز الآيباد مع ذوي الإعاقة الفكرية لتعليم الحروف الهجائية، استخدم الباحثان منهج دراسة الحالة الواحدة المتمثل في التصميم العكسي (A-B-A)، كما تم استخدام تطبيق "نان وليلى" على عينة مكونة من (٣) طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في الصف الأول الابتدائي الفكري والذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩– ١٢) سنة وتتراوح أعمارهم العقلية بين (٧–٩) سنوات، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام تطبيق (نان وليلى) على الآيباد في تعليم الحروف الهجائية.

بينما أجرى السعايدة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الآيباد في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لطلبة الصف السادس الأساسي، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي تم تطبيقه على عينة مكونة من (٥٦) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين شكلت إحداهما المجموعة التجريبية وعددها (٢٦) طالبًا، والضابطة عددها (٣٠) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التحصيل الدراسي تعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى محمد (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام الآيباد في تحصيل طلبة الصف الخامس الابتدائي في التربية الإسلامية، واتجاهاتهم نحوها، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (١٠٤) طالب وطالبة، من الصف الخامس الأساسي، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (٤٧) طالب وطالبة، وضابطة مكونة من (٥٧) طالب، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التي درست باستخدام الآيباد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة الصف الخامس الذين درسوا مبحث التربية الإسلامية باستخدام الآيباد.

وكذلك أجرى اليامي وملحم (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي باستخدام الآيباد لتنمية المهارات اللغوية لطالبات الصف الثالث من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في الإحساء، وتم استخدام مقياس السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) وتطبيق (أبجد)، على عينة مكونة من (٢٠) طالبة، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، كما تم التحقق من وجود تجانس بين المجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في المهارات اللغوية بين المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج لصالح البرنامج، وبين أفراد المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية، لصالح التجريبية.

وأخيراً، أجرى القاسمية (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام الآيباد في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق برنامج تدريبي تم تصميمه باستخدام تطبيقات الآيباد، كما تم إعداد اختبار تحصيلي، وطبق على عينة مكونة من (٥١) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية تكونت من (٢٥) طالب وطالبة تم تدريسهم باستخدام الآيباد، وضابطة تكونت من (٢٦) طالب وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسات الأجنبية:

وجد الباحثان دراسات عديدة عن اليدويات الافتراضية، ودورها في تعليم مهارات الرياضيات المختلفة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ومن أبرزها:

أجرى ميور، وشوماي، وبلوك، وتوكر، واندسون، ويستنسكو، وماكدونالد (Moyer, ShuMway, Bullock, Tucker, Anderson, Westenskow, and MacDonald, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية تطبيقات اليدويات الافتراضية على أجهزة الآيباد (iPad) لتنمية المفاهيم الحسابية، تم جمع البيانات بطريقة كمية ونوعية باستخدام تسجيل مقاطع الفيديو وتقييمات ما قبل وبعد الأداء والوقت المستغرق لإنجاز المهمات. وبعد (٣٠-٤٠) دقيقة من المقابلات حيث تفاعل الأطفال بشكل فردي مع تطبيقات الرياضيات، تعلم الأطفال الصغار خلال المقابلات التشخيصية التي تفاعل فيها كل طفل مع مجموعة متنوعة من التطبيقات، باستخدام تطبيقين لما قبل التقييم، وأربعة تطبيقات للتعلم، وتطبيقين لما بعد التقييم وتكونت العينة من (١٠٠) طفل تتراوح أعمارهم بين (٣ و ٨ سنوات)، وأظهرت النتائج أن الأطفال في مجموعة ما قبل المدرسة تحسن أدائهم، مع استمرار نفس الوقت المستغرق لإنجاز المهمات، بينما تحسن تقلص الوقت المستغرق للأطفال في مجموعة رياض الأطفال لإنجاز المهمات مع استمرار نفس مستوى الأداء، وبشكل عام استجاب الأطفال في مختلف الفئات العمرية بطرق مختلفة للتطبيقات، وكان لبعض التطبيقات تأثير كبير على أداء وفعالية تعلم الأطفال مقارنةً بالآخرين.

وأجرت بلوت(Plute، 2016) دراسة هدفت إلى المقارنة بين فعالية اليدويات واليدويات الافتراضية على مهارات حل المشكلات للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وقياس رضا الطلبة نحو كل منها، استخدم الباحث منهج دراسة الحالة الواحدة (A-B-C) وأعد اختبارات تحصيلية واستبيان لقياس مدى رضا الطلاب، وطبق على عينة مكونة من ٥ طلاب من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وأظهرت النتائج فاعلية اليدويات واليدويات الافتراضية، كما تفوق طلبة المجموعة الذين درسوا بمساعدة باليدويات الافتراضية على أقرانهم الذين درسوا بمساعدة اليدويات العادية. كما أظهرت رضا الطلبة عن استخدام اليدويات الافتراضية.

وكذلك أجرى أوك وبراينت(Ok, & Bryant، 2016) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية التدخل باستخدام تطبيقات الآيباد لتعلم الضرب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، استخدم الباحثان منهج دراسة الحالة الواحدة (تصميم خط الأساس متعدد التدخلات)، وأعدا اختبارًا تحصيليًا ومقابلة مع الطلاب، على عينة مكونة من (٤) طلاب: طالبان، وطالبتان من الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وأظهرت النتائج

تحسن حقائق الضرب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت نتائج المقابلة أن الطلاب كانت لديهم وجهات نظر إيجابية حول تعلم حقائق الضرب باستخدام تطبيقات الآيباد.

بينما أجرى بوك وتشامبرلين وبارك (Bouck, Chamberlain, and Park,2017)، دراسة هدفت إلى المقارنة بين فاعلية اليدويات العادية والافتراضية في تعليم الطرح للطلبة ذوي الإعاقة، واستخدم الباحثون منهج دراسة الحالة الواحدة (تصميم خط الأساس متعدد التدخلات)، تم استخدام تطبيق مكعبات دينز واختبار (Keg Math) على عينة مكونة من (٣) طلاب من ذوي الإعاقة، وأظهرت النتائج أن مكعبات دينز على الآيباد كانت أكثر فاعلية من مكعبات دينز العادية في تعلم الطرح، كما أن الطلبة كانوا أكثر استقلالية باستخدام اليدويات الافتراضية

كما أجرى كل من كور وكوفل وشاني (Kaur, Koval, and Chaney ,2017) دراسة هدفت التعرف على إمكانية استخدام الآيباد (Ipad) كمكمل للتدريس في مادة الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، استخدم الباحثون المنهج النوعي، وتم تطبيق برنامج تعليمي لمدة خمس أسابيع واستخدام عدة تطبيقات مجانية في الرياضيات مقترنة بدمج الأساليب التقليدية في التدريس وتكونت عينة الدراسة من ١٠ تلاميذ من المرحلة الابتدائية تم اختيارهم من مناطق الفقر المرتفع، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الآيباد كمكمل للتعلم أدى إلى تحسن المفاهيم الحسابية لدى الطلبة، وله أثر جيد على ترتيب العمليات الحسابية ومهارات الضرب والقسمة والجبر، كما أن استخدام أجهزة الآيباد ساعد المعلمين على تفريد التعليم وتحديد التطبيقات المناسبة لكل تلميذ على أساس قدراته الفردية، كما أشارت النتائج إلى تحسن مهارات الاستقلالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأخيراً، أجرى ستسانجي وزملأوه(Satsangi, et al 2018)، دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية اليدويات الافتراضية في تعلم المعادلات الجبرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، استخدم الباحثون منهج دراسة الحالة الواحدة (تصميم خط الأساس متعدد التدخلات)، وأعد الباحثون اختبارًا تحصيليًا ومقابلات مع الطلاب، على عينة مكونة من (٣) تلاميذ في المرحلة الثانوية، وأظهر الطلبة أداء أعلى بشكل ملحوظ في حل المعادلات الجبرية باستخدام اليدويات الافتراضية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتقنية في التدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، حاول الباحثان الحصول على الدراسات الأكثر قيمة وفائدة للدراسة الحالية. ونظراً للاختلاف الكبير بين الممارسات في البيئة المحلية، وما يجاورها من البلدان العربية المشابهة للبيئات التعليمية المحلية، وبين الممارسات العالمية، فقد قسم الباحثان الدراسات إلى دراسات عربية، وأخرى أجنبية. وأبرز ما تمت ملاحظته: أولاً: بالنسبة لاستخدام نوع التقنية؛ فعربياً اتسمت الدراسات السابقة المتضمنة في الدراسة الحالية التركيز على استخدامات الأجهزة اللوحية (الآيباد) بشكل عام، ولم يجد الباحثان أي دراسة –حتى الوقت الراهن – ركزت على اليدويات (التلاعب) الافتراضي، أي أنه من المحتمل أن تكون الدراسة الحالية أول دراسة عربية تستخدم اليدويات الافتراضية للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات؛ لتطوير مهارات الحساب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (وربما في جميع المجالات). وبالمقارنة مع الدراسات الأجنبية (وجلها في الولايات المتحدة الأمريكية)، فقد وُجِدت دراسات عديدية استخدمت اليدويات الافتراضية في التدخل مع الطلبة في مهارات الحساب وغيرها.

وثانياً: بالنسبة للمنهج المستخدم (شبه التجريبي)، فالدراسات العربية التي طبقت في مجال استخدامات التقنية في التعليم لذوي الإعاقة، فمعظمها استخدمت نفس التصميم. بينما تميل الدراسات الأجنبية إلى توظيف منهج تصاميم الحالة الواحدة (Single-Subject Research). وثالثاً، كانت نتائج الدراسات في استخدام الأجهزة اللوحية في المملكة العربية السعودية بشكل خاص، وفي الوطن العربي؛ تشير إلى فاعلية هذا النوع من التدخل مع الطلبة باختلاف الفئات، والمجالات. بينما الدراسات الأجنبية أظهرت بشكل واضح فاعلية استخدام اليدويات الافتراضية في التدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات للعمليات الحسابية أو غيرها من المجالات في الرياضيات. ورابعاً وأخيرا فإنه على الرغم من أن التمثيل المادي أحد التدخلات المبنية على البراهين (الأدلة) في تدريس المهارات الحسابية كما يذكر ذلك فوربرنقر وفوكس(Forbringer, and Fuchs ,2014)، إلا أن توظيفها في من خلال تطبيقات الأجهزة اللوحية كان أكثر فاعلية كما وجد بدراسة تكر وزملاؤه (Tucker, et al,2015)، وهو ما عزز أهمية الدراسة الحالية.

المنهج والإجراءات

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وفروضها، فقد أستخدم المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، (Quasi Expe-rimental Methodology) لفحص أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي) على المتغير التابع (مهارات الجمع والطرح) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو المنهج الذي يشمل استقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات المسؤولية عن تشكيل الظاهرة، أو الحدث، أو التأثير فيهما بشكل مباشر أو غير مباشر، وذلك بهدف التعرف على أثر ودور كل متغير من هذه المتغيرات في هذا المجال.(خندقجي وخندقجي، ٢٠١٢، ص٢١٥). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على تصميم المجموعتين غير المتكافئتين باختبار قبلي وبعدي (Nonequivalent Groups Pretest-Posttest Design). ويوضح الجدول (١) التصميم المستخدم في هذه الدراسة.

جدول رقم (١)
التصميم المستخدم في هذه الدراسة

	Posttest	Treatment	Pretest	Groupe
المجموعة التجريبية	O	X	O	A
المجموعة الضابطة	O	_	O	B

حيث إن (O) تعني الاختبار، و (X) تعني التدريب.

ضبط المتغيرات الدخيلة:

تم ضبط المتغيرات في الدراسة من خلال التصميم الإحصائي المستخدم، والذي وضح سابقاً في فرضيات الدراسة. أما المتغيرات الأخرى التي تعذر ضبطها في التصميم ، فيمكن حصرها كما يلي:

الذكاء: تم ضبط متغير الذكاء عن طريق تطبيق اختبار رافن للذكاء والتأكد من تجانس المجموعة.

الخبرة السابقة: جميع أفراد العينة كانوا يتلقون نفس نظام التعليم في الصف العادي في مدارس حكومية.

الظروف الاجتماعية والاقتصادية: من خلال استمارة (ملحق ٢) تحوي معلومات عامة عن الأسرة، لضبط متغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية، وتكشف الاستمارة عن: الحالة الاجتماعية للوالدين، المستوى التعليمي للأم وللأب، ومستوى دخل الأسرة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الذكور والإناث ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الرابع من المرحلة الابتدائية بمدينة جدة في العام (١٤٣٩/ ١٤٤٠). وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الرابع الابتدائي، وذلك لأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم طلبة غير متجانسين، وكل حالة منهم حالة فريدة، وبالتالي فقد تم اختيار الطلبة الذين تم ترشيحهم على أنهم يعانون من مشكلات في مهارتي الجمع والطرح، وإجراء عملياتها، والذين كان أدائهم متدني على الاختبار الذي طور في هذه الرداسة. وتألفت عينة الدراسة من (٣٢) طالبًا وطالبة: (١٦) طالبًا و(١٦) طالبة، موزعين على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة بالتساوي، ويعزى اختيار طلبة الصف الرابع الابتدائي في هذه الدراسة لأن الطلبة بهذا المستوى الصفي تعرضوا لخبرات مناسبة في مهارتي الجمع والطرح.

جدول (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة

المدرسة	الصف	عدد المجموعة التجريبية	عدد المجموعة الضابطة
المئة وواحد وتسعون (بنات)	الرابع الابتدائي	٨	٨
زيد بن خالد (بنين)	الرابع الابتدائي	٨	٤
صقر قريش (بنين)	الرابع الابتدائي	–	٤

تطوير تطبيق اليدويات الافتراضية:

تم تطوير تطبيق تعليمي(App Store)، لأغراض الدراسة الحالية، من خلال اتباع عدد من الخطوات. فأولاً: تم تحديد الأهداف التعليمية التي ترمي الدراسة الحالية لتحقيقها، وثانياً: تمت مراجعة محتوى مناهج الرياضيات من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الرابع بالمملكة العربية السعودية، وأهدافه؛ لبناء محتوى التطبيق، وثالثاً: حُدد الهدف العام للتطبيق. ورابعاً: تم الاطلاع على المعايير المتبعة في الدراسات والجهات المعتمدة كالمكتبة الوطنية الأمريكية لمواصفات ليدويات الافتراضية، وخامساً: صُمم سيناريو التطبيق المتوقع، وحُددت خطة سير تنفيذه. وسادساً: تم الاتفاق مع مستشار لإعداد برمجة التطبيق. وسابعاً: نُفذت تجربة استطلاعية للتطبيق على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٦) طالبات بالصف الرابع الابتدائي. وثامناً: تمت مراجعة التطبيق من متخصصين في التربية الخاصة ومناهج وطرق التدريس الرياضيات، لإبداء الآراء، والتوصيات.

التطبيق التعليمي للتمثيل المادي باليدويات الافتراضية:

يهدف التطبيق إلى تنمية بعض المفاهيم الحسابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصة مفهومي الجمع والطرح بالتمثيل باليدويات الافتراضية. وتم التركيز عند إعداد التطبيق التعليمي على مهارتي الجمع والطرح المتضمنة في مناهج الصفوف: الأول، والثاني، والثالث الابتدائي، كمهارات سابقة لتعليم الرياضيات في الصف الرابع للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ وذلك لأن محور التباين شرط لتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تم عرض التطبيق على مجموعة من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم ومناهج وطرق تدريس الرياضيات لتقويمه. ويمكن وصف التطبيق بأنه: تطبيق تفاعلي ناطق بالعربية لتطوير المهارات الحسابية، وخاصة مفهومي الجمع بالحمل وبدونه، والطرح بالاستلاف وبدونه، من خلال اليدويات

الافتراضية، ويعتمد على استراتيجية الحواس المتعددة، والتي تقوم بتوظيف أكثر من حاسة؛ إذ يتفاعل الطالب مع مجسمات إلكترونية متحركة لتعليم وتعلم المفاهيم الحسابية بنسبة عالية من الإتقان.

يتكون التطبيق (تعلم مع نور) المتاح على المتجر الإكتروني لشركة أبل (App Store) من نشاطين (لعبتين) هما: المخبز، لتعليم وتعلم الجمع والطرح ضمن العدد (١٢) رأسياً وأفقياً من خلال بيئة جذابة تحاكي الواقع، ومكعبات المبنى العشري، والتي تعود للعالم دينز، وتتميز هذه اللعبة بأنها مطابقة للوسائل الموجودة في كتب الرياضيات لمناهج الوزارة في المملكة العربية السعودية، ولكن التطبيق يمثلها بطريقة محسوسة تمكن الطالب من تحريكها والتفاعل معها، وتتدرج في مستويين: فالمستوى الأول يتكون من: تعليم وتعلم الجمع ضمن منزلتين بالحمل وبدونه، والطرح ضمن منزلتين بالاستلاف وبدونه. أما المستوى الثاني فيتكون من: الجمع ضمن ثلاث منازل بالحمل وبدونه، والطرح ضمن ثلاثة منازل بالاستلاف وبدونه.

أداة الدراسة:

لأغراض الدراسية الحالية، تم تطوير اختبار لقياس مهارات الطلبة قبل تنفيذ التدخل (الاختبار القبلي)، وبعد تنفيذ التدخل (الاختبار البعدي). وفيما يلي وصف للاختبار ولصدقه وثباته:

اختبار العمليات الحسابية (للجمع والطرح):

طور الاختبار في هذه الدراسة من قبل الباحثة الرئيسة في هذه الدراسة، ويهدف اختبار العمليات الحسابية إلى التعرف على مستوى إتقان الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لمهارات الجمع والطرح، ولتطوير الاختبار فقد تم تحليل مناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف الرابع في المملكة العربية السعودية، كما اقتصر التحليل على المحتوى المرتبط بالأعداد كمهارة سابقة لمهارات الحساب، وعمليتي الجمع والطرح، وتم الاطلاع على مجموعة من الاختبارات العربية والأجنبية، للاستفادة منها في معرفة الأعداد التي تتكون منها مسائل الطرح والجمع.

ويتألف الاختبار من (١٢) فقرة لعملية الجمع و(١٢) فقرة لعملية الطرح، وبذلك يحتوي الاختبار على ٢٤ فقرة، بناء على تدرج المهارات من الأسهل إلى الأصعب، وقد تم تصميم نموذجين للاختبار، يقدم النموذج (أ) للطالب في اليوم الأول، والنموذج (ب) في اليوم التالي، والهدف من إعداد نموذجين للاختبار هو: الكشف عن مدى ثبات الاختبار في قياس أداء الطلبة في مستوياته، ومن خلال تدرج المهارات التي يقيسها، عن طريق المقارنة بين النموذجين. وقد أضيفت تعليمات للاختبار بطريقة واضحة لتسهيل تطبيقه من قبل المعلمين، ولجعله مفهوماً من قبل الطلبة. وقد تم تطبيقه على عينة مكونة من سبعة من طلبة الصف الرابع الابتدائي للتعرف على المدة الزمنية لأداء الاختبار. ولتفسير نتائج الاختبار، فإن مجموع درجاته في كل قسم هو (١٢)، بحيث تعطى لكل فقرة درجة واحدة، والمجموع الكلي للاختبار (٢٤) درجة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (١٤) طالبًا وطالبة من الصف الرابع الابتدائي، وذلك لحساب معاملات الصدق والثبات، والتأكد من المدة الزمنية الملائمة للاختبار، ولاستخراج دلالات صدق الأداة، فقد تم استخراج ما يلي:

صدق المحتوى:

عرض الاختبار بصورته الأولية والمكونة من (١٥) فقرة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية الخاصة ومناهج وطرق تدريس الرياضيات، وذلك للاطلاع على الاختبار ومدى وضوحه، وملاءمته لأفراد العينة، وتحقيقه للأهداف الذي وضع من أجلها، وقد أفاد المحكمون بموافقتهم على الاختبار وملاءمته للأهداف الذي وضع من أجلها، وملاءمته لأفراد العينة، مع إجراء بعض التعديلات، والتي تمثلت في تغير عدد الفقرات إلى (٢٤) فقرة.

الصدق البنائي:

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع كل قسم والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (٠,٩١٠ و ٠,٩٤٦)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (٣)
معاملات الارتباط بين كل قسم والدرجة الكلية للاختبار

العملية	النموذج	عدد الأسئلة	معامل الارتباط
الجمع	نموذج (أ)	١٢	٠,٩١٠**
	نموذج (ب)	١٢	٠,٩٤٥**
الطرح	نموذج (أ)	١٢	٠,٩٤٦**
	نموذج (ب)	١٢	٠,٩٢٨**

** وجود دلالة عند مستوى (٠,٠١)

.صدق الاتساق الداخلي Internal Validity:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار وذلك بحساب ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية على بقية الفقرات بعد استبعاد قيمة هذه الفقرة من الدرجة الكلية، وظهر أنه قيم فقراته دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى اتساق الاختبار وصدق محتواه (فقراته).

ثبات الأداة:

لحساب الثبات، استُخدمت طريقة كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاختبار، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (٤).

جدول (٤)
قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا

العملية	النموذج	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
الجمع	نموذج (أ)	١٢	٠,٨٢٧
	نموذج (ب)	١٢	٠,٨٩٤
الطرح	نموذج (أ)	١٢	٠,٨٩٥
	نموذج (ب)	١٢	٠,٨٦١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأقسام الاختبار تراوحت بين (٠,٨٢٧ – ٠,٨٩٥) مما يدل على أن معاملات الثبات للاختبار مرتفعة. كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاختبار، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (٥).

جدول (٥)
قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

العملية	النموذج	عدد الأسئلة	التجزئة النصفية	
			سبيرمان	جتمان
الجمع	نموذج (أ)	١٢	٠,٧٦٧	٠,٦٧٩
	نموذج (ب)	١٢	٠,٧٣٧	٠,٦٩٩
الطرح	نموذج (أ)	١٢	٠,٧٨٩	٠,٧١٠
	نموذج (ب)	١٢	٠,٧٩٥	٠,٧٨٧

وتراوحت معاملات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بين (٠,٦٧٩-٠,٧٩٥) وهذه القيم تعد مقبولة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

نفذ في الدراسة الحالية عدد من الخطوات، فقد تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة بغرض الوصول إلى مجتمع الدراسة؛ وتطبيق البرنامج وجمع البيانات، وطبقت أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية والتي تكونت من (١٤) طالبًا وطالبة؛ لاستخراج معاملات الصدق والثبات، ومن أجل التحقق من وجود صعوبات تعلم لدى الطلبة، تم تطبيق مقياس رافن للمصفوفات الملونة بصورة فردية، وتم تطبيق اختبارات الوزارة التشخيصية للتأكد من تدني التحصيل، ووجود التفاوت بين قدرات الطلبة وتحصيلهم الفعلي، وقد تم الاستعانة بمعلمين للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتطبيق التدخل، وتم تدريبهم على استخدام أداة الدراسة والتطبيق التعليمي بالشكل المناسب. وتم أيضاً تطبيق اختبار العمليات الحسابية بشكل جماعي، وتم تقديم النموذج الأول من الاختبار في اليوم الأول، والنموذج الثاني في اليوم الثاني، كما تم حساب متوسط درجة الطالب في النموذجين. ثم شُرح التطبيق على الأجهزة اللوحية للطلبة، وتم تطبيقه أمامهم بعد اختيار العينية. وطبق الاختبار القبلي على عينة الدراسة لقياس تحصيل الطلبة في مقياس مهارات الحساب. ثم نفذ التدخل مع الطلبة، وبعد ذلك طبق الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ لقياس تحصيل الطلبة في الاختبار.

النتائج وتفسيرها:

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي ".

ولاختبار صحة الفرضية في مهارة الجمع أُستخدم اختبار مان–وتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينات المستقلة، والجدول رقم (٦) يبين نتائج الاختبار.

جدول (٦)
نتائج اختبار مان–وتني لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	U قيمة	Z قيمة	الدلالة
الجمع (نموذج (أ)	تجريبية	١٦	١٦,٢٥	١٢٤,٠٠	٠,١٥-	٠,٨٨
	ضابطة	١٦	١٦,٧٥			
الجمع (نموذج (ب)	تجريبية	١٦	١٩,٣٤	٨٢,٥٠	١,٧٣-	٠,٠٨
	ضابطة	١٦	١٣,٦٦			

ويتضح من الجدول (٦) أن قيمة الدلالة لمهارة الجمع في النموذجين (أ)، (ب) كانت (٠,٨٨، ٠,٠٨) على التوالي، وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي فيمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي لمهارات الجمع في النموذجين (أ)، (ب). أما لاختبار صحة تلك الفرضية في مهارة الطرح، فقد تم استخدام اختبار "مان–وتني" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينات المستقلة، والجدول رقم (٧) يبين نتائج الاختبار.

جدول (٧)
نتائج اختبار مان–وتني لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	U قيمة	Z قيمة	الدلالة
الجمع (نموذج (أ)	تجريبية	١٦	١٧,٥٣	١١١,٥٠	٠,٦٣-	٠,٥٣
	ضابطة	١٦	١٥,٤٧			
الجمع (نموذج (ب)	تجريبية	١٦	١٦,٨٨	١٢٢,٠٠	٠,٢٣-	٠,٨٢
	ضابطة	١٦	١٦,١٣			

ويتضح من الجدول (٧) أن قيمة الدلالة لمهارة الطرح في النموذجين (أ)، (ب) كانت (٠,٥٣، ٠,٨٢) على التوالي، وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي فيمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي لمهارات الطرح في النموذجين (أ)، (ب). وبذلك لا توجد فروق في الاختبار القبلي لمهارتي الجمع والطرح بين المجموعات. وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة متجانسين إلى حد كبير، ويمكن تفسير ذلك إلى أن العينة تم اختيارها من بيئة تعليمية واحدة، ولأن العينة قصدية تعاني أفرادها من صعوبات التعلم في الرياضيات، ولديهم قصور في مهارات الحساب في عمليتي الجمع والطرح، وذلك يعني أن أي تحسن يطرأ على أداء المجموعة التجريبية بعد التدخل سيكون عائداً إلى هذا التدخل في الدراسة.

ونصت الفرضية الثانية في هذه الدراسة على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أداء الطلبة في المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارة الجمع". ولاختبار صحتها، تم استخدام اختبار (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينات المرتبطة، والجدول رقم (٨) يبين نتائج الاختبار.

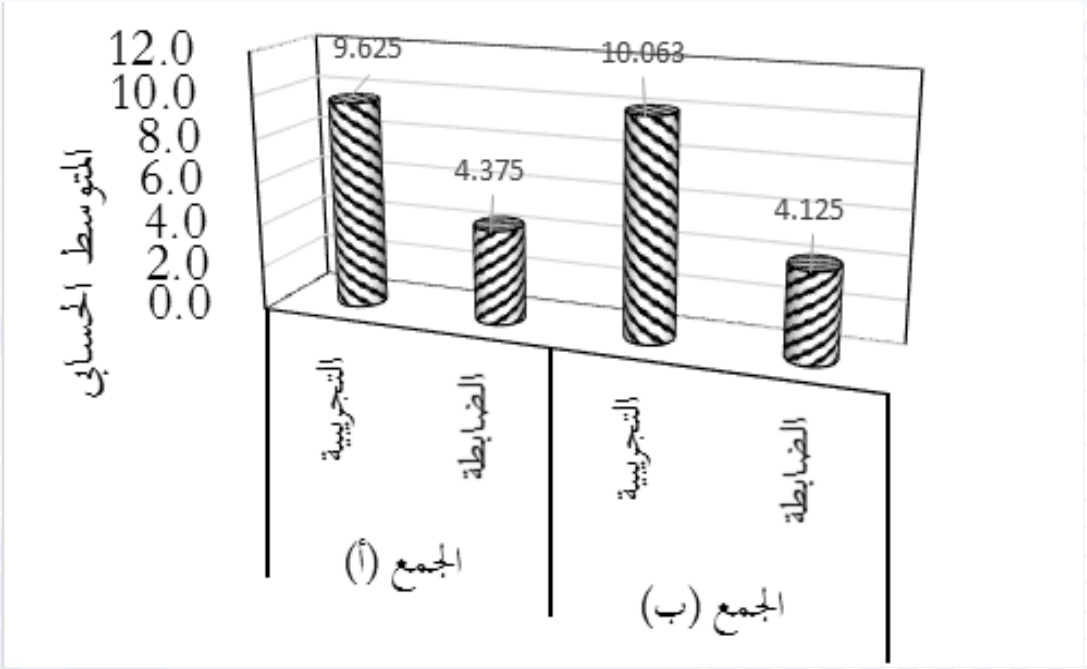
جدول (٨)
الفروق بين متوسطات رتب درجات مهارة الجمع لأفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج

المهارة	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	Z قيمة	الدلالة
الجمع (النموذج أ)	٨,٥٠	٠,٠٠	٣,٥٢٩-	٠,٠٠٠*
الجمع (النموذج ب)	٨,٠٠	٠,٠٠	٣,٤١٨-	٠,٠٠١*

*دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٨) أن قيمة الدلالة لمهارة الجمع في النموذجين (أ)، (ب) كانت (٠,٠٠، ٠,٠٠١) وهي قيم أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥) وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أداء الطلبة في المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة الجمع

في النموذجين (أ)، (ب). وهذه النتيجة تعني أن التدخل المرتكز على اليدويات الافتراضية الذي استخدم مع المجموعة التجريبية؛ ذي فاعلية في تطوير مهارات الجمع لدى عينة الدراسة التجريبية، ويعود السبب إلى أن عملية الجمع في التطبيق تم تمثيلها من خلال المجسمات بشكل محسوس في مجموعة واحدة، والذي أدى إلى جعل الطلبة يشعرون بمعنى الجمع ومفهومه. كما أن التحول التلقائي في مكعبات (دينز)، من المكعبات الكبيرة للمكعبات الصغيرة عندما يصل عددها إلى عشرة، وإلى عمود متحرك؛ ينبه الطلبة للقيام بعملية الحمل، والذي أدى إلى تبسيط مفهوم الجمع بالحمل وتقريبه لأذهان الطلبة، ومع الممارسة المتكررة الموجهة تحسن أداء الطلبة بشكل كبير في المجموعة التجريبية، وظهر ذلك واضحاً من خلال النتائج لهذه الفرضية. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة كور وزملائه (Kaur, et al 2017)، ودراسة بلوت (Plute 2016) في فاعلية اليدويات الافتراضية لتطوير المهارات الحسابية لدى الطلبة.



الشكل (١): الفروق بين متوسطات درجات مهارة الجمع في النموذجين (أ)، (ب) لأفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج.

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الجمع". ولاختبار صحة تلك الفضية، تم استخدام اختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينات المستقلة، والجدول رقم (٩) يبين نتائج الاختبار.

جدول (٩)
نتائج اختبار «مان-وتني» لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	U قيمة	Z قيمة	الدلالة
الجمع (نموذج (أ)	تجريبية	١٦	٢٤,٢٥	٤,٠٠	٤,٧٣-	٠,٠٠*
	ضابطة	١٦	٨,٧٥			
الجمع (نموذج (ب)	تجريبية	١٦	٢٤,٢٥	٤,٠٠	٤,٧٣-	٠,٠٠*
	ضابطة	١٦	٨,٧٥			

*دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة الدلالة لمهارة الجمع في النموذجين (أ)، (ب) كانت (٠,٠٠، ٠,٠٠) على التوالي، وهي قيم أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارات الجمع في النموذجين (أ)، (ب). وبناء على هذه النتيجة، فقد

تم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التغير الذي طرأ على الطلبة في المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي يعود إلى فاعلية التطبيق التعليمي باليدويات الافتراضية في تحسين مهارات الحساب في عملية الجمع. وهذه الفرضية تدعم نتائج الفرضية الثانية، وتؤكد على فاعلية اليدويات الافتراضية. وتتفق مع دراسة كور وزملائه (Kaur, et al,2017) أيضاً

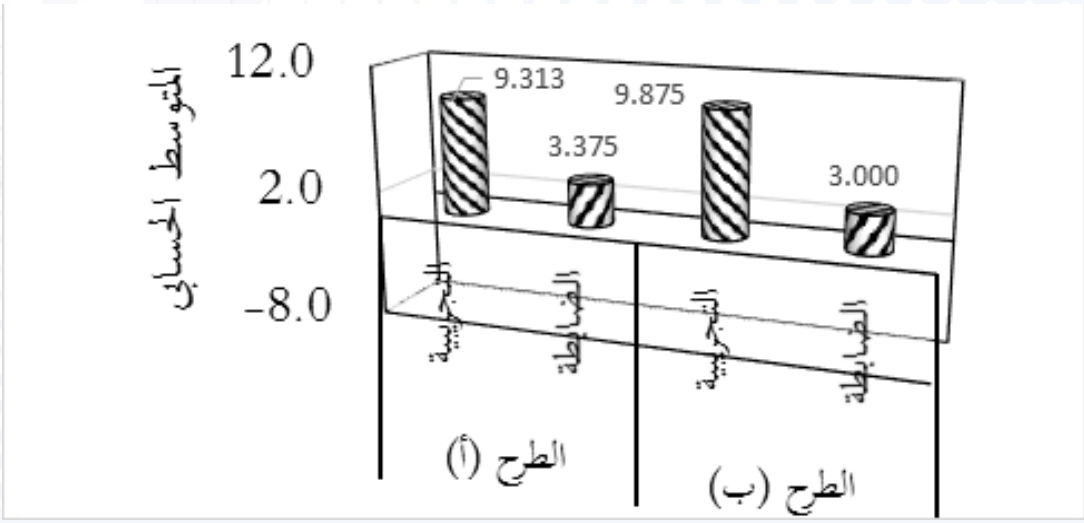
الفرضية الرابعة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أداء الطلبة في المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارة الطرح"، ولاختبار صحة تلك الفرضية، أُستخدم اختبار وليكسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينات المرتبطة. والجدول رقم (١٠) يبين نتائج الاختبار.

جدول (١٠)
الفروق بين متوسطات رتب درجات مهارة الطرح لأفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج

المهارة	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	Z قيمة	الدلالة
الطرح (النموذج أ)	٨,٠٠	٠,٠٠	-٣,٤١٦	٠,٠٠١
الطرح (النموذج ب)	٨,٥٠	٠,٠٠	-٣,٥٣١	٠,٠٠٠

*دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١٠) أن قيمة الدلالة لمهارتي الطرح في النموذجين (أ)، (ب) كانت (٠,٠١، ٠,٠٠)، وهي قيم اقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي فيمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في أداء الطلبة في المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارتي الطرح في النموذجين (أ)، (ب). وتُظهر النتائج في هذه الفرضية التحسن الذي طرأ على الطلبة في مهارة الطرح بعد التدخل المتمثل في التطبيق التعليمي باليدويات الافتراضية. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج الفرضيتين السابقتين، فمهارتي الجمع والطرح مترابطة، وهي عمليات عكسية. ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى قدرة التطبيق على تمثيل الطرح بطرق محسوسة، إذ يتم في التطبيق حذف المجسمات، وإخفاءها من الشاشة مما يسهل فهم الوعي بالطرح للطلبة، كما أن التطبيق يقوم بتحويل آلي للأعمدة التي تمثل العشرات، فيتم سحب وإخفاء عمود من العشرات، أو المئات أثناء عمليات الطرح؛ فتصبح عشر وحدات صغيرة في الآحاد أو العشرات، الأمر الذي أدى إلى تطوير مفهوم الطرح بالاستدانة، وطور لديهم الوعي بمفهوم عملية الطرح. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوك وزملائه Bouck, et al(2017)، ودراسة بلوت Plute (2016)، في فاعلية اليدويات الإفتراضية في تطوير عمليات الحساب للطلبة.



شكل (٢): الفروق بين متوسطات درجات مهارة الطرح في النموذجين (أ)، (ب) لأفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج

الفرضية الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الطرح". ولاختبار صحة الفرضية، أُستخدم اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) للدلالة على الفروق بين متوسطات درجات العينات المستقلة، والجدول رقم (١١) يبين نتائج الاختبار.

جدول (١١)
نتائج اختبار «مان–وتني» لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي في مهارة الطرح

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	U قيمة	Z قيمة	الدلالة
الجمع (نموذج (أ)	تجريبية	١٦	٢٣,٤١	١٧,٥٠	٤,١٩-	٠,٠٠*
	ضابطة	١٦	٩,٥٩			
الجمع (نموذج (ب)	تجريبية	١٦	٢٤,٢٥	٤,٠٠	٤,٧٦-	٠,٠٠*
	ضابطة	١٦	٨,٧٥			

دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١١) أن قيمة الدلالة لمهارة الطرح في النموذجين (أ)، (ب) كانت (٠,٠٠، ٠,٠٠) على التوالي، وهي قيم أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي فيمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارات الطرح في النموذجين (أ)، (ب). وهذه النتيجة تأكيد على أن التغير في أداء المجموعة التجريبية كان نتيجة للتدخل المبني على تطبيق اليدويات الافتراضية في تطوير مهارات الحساب، فلم يطرأ تغير ملحوظ في أداء المجموعة الضابطة، على الرغم أن الظروف التعليمية نفسها، باستثناء تعرض الطلبة في المجموعة التجريبية لليدويات الافتراضية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بوك وزملائه (Bouck, et al,2017)

الفرضية السادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلبة الذكور والإناث على الاختبار البعدي في مهارة الجمع" ولاختبار صحة تلك الفرضية، أُستخدم اختبار مان–وتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينات المستقلة، والجدول رقم (١٢) يبين نتائج الاختبار.

جدول (١٢)
نتائج اختبار «مان–وتني» لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الاختبار البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	U قيمة	Z قيمة	الدلالة
الجمع (نموذج (أ)	تجريبية	١٦	١٦,٩١	١٢١,٥٠	٠,٢٥-	٠,٨٠
	ضابطة	١٦	١٦,٠٩			
الجمع (نموذج (ب)	تجريبية	١٦	١٦,٢٨	١٢٤,٥٠	٠,١٣-	٠,٨٩
	ضابطة	١٦	١٦,٧٢			

*دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١٢) أن قيمة الدلالة لمهارة الجمع في النموذجين (أ)، (ب) كانت (٠,٨٠، ٠,٨٩) على التوالي، وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α =٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلبة الذكور والإناث على الاختبار البعدي لمهارات الجمع في النموذجين (أ)، (ب). ويظهر من هذه النتيجة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، ويعزى ذلك إلى أن ميل الطلبة –باختلاف الجنس – إلى استخدام الأجهزة اللوحية، والاستمتاع بها، أسهم بممارسة الطلبة للأنشطة ذات العلاقة بالمهارات التي هدفت الدراسة لتطويرها، إلى جانب تشابه ظروف تطبيق التدخل بشكل كبير؛ إذ كان يقدم في غرف المصادر بواسطة المعلمين للطلاب، وتم تدريب المعلمين بالشكل المناسب، وتوحيد كل الإجراءات بين أفراد العينة التجريبية باختلاف جنسهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد،٢٠١٧) في عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث عند استخدام الأجهزة اللوحية.

الفرضية السابعة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذكور والإناث عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) على الاختبار البعدي في مهارة الطرح" ولاختبار صحة تلك الفرضية استخدم اختبار "مان–وتني" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينات المستقلة، والجدول رقم (١٣) يبين نتائج الاختبار.

جدول (١٣)
نتائج اختبار «مان-وتني» لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الاختبار البعدي

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	U قيمة	Z قيمة	الدلالة
الجمع (نموذج (أ)	أنثى	١٦	١٧,٥٣	١١١,٥٠٠	-٠,٦٢٦	٠,٥٣١
	ذكر	١٦	١٥,٤٧			
الجمع (نموذج (ب)	أنثى	١٦	١٦,٨٨	١٢٢,٠٠٠	-٠,٢٣٠	٠,٨١٨
	ذكر	١٦	١٦,١٣			

*دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة الدلالة لمهارة الطرح في النموذجين (أ)، (ب) كانت (٠,٥٣١، ٠,٨١٨) على التوالي، وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي فيمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥)، بين متوسط درجات الطلبة الذكور والإناث على الاختبار البعدي لمهارات الطرح في النموذجين (أ)، (ب). وهذه النتيجة تؤكد نتيجة الفرضية السادسة وينطبق في تفسيرها لتفسير النتيجة السابقة من حيث تدريب المعلمين بالشكل المناسب، وتوحيد ظروف التطبيق، وميل الطلبة باختلاف جنسهم للأجهزة اللوحية، كما أن نفس الدراسات السابقة التي تتفق مع نتيجة الفرضية السادسة، تتفق مع نتيجة الفرضية السابعة.

التوصيات:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى فاعلية تطبيق تعليمي باليدويات (التلاعب) الافتراضية للتمثيل المحسوس لتطوير مهارتي الجمع والطرح لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وقد أظهرت الدراسة فاعلية اليدويات الافتراضية في تطوير مهارات الحساب (الجمع والطرح)، وبناء على ذلك يوصي الباحثان بما يلي: (أ) تدريب المعلمين لكيفية الوصول إلى تطبيقات اليدويات الافتراضية، و(ب) عقد دورات تدريبية للمعلمين للتميز بين أنواع التقنية، وخصوصاً ماهية اليدويات الافتراضية، ودورها في تطوير مهارات الطلبة، و(ج) تدريب المعلمين كيفية تطبيق اليدويات الافتراضية، وكيفية دمجها وتوظيفها في التعليم، و(د) توفير قاعدة بيانات حول اليدويات الافتراضية، وأنواع التقنيات التعليمية الأخرى التي يمكن استخدامها وتوظيفها لتطوير مهارات الطلبة في الحساب، والمهارات الأكاديمية الأخرى، (هـ) توفير أجهزة لوحية يمكن تخزينها كي يستخدمها الطلبة في اللقاءات، والحصص التعليمية.

أما على صعيد التوصيات البحثية، فيوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية اليدويات الافتراضية، وخصوصاً مع المجالات الأكاديمية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتطوير مهارات الحساب الأخرى، ومهارات الرياضيات بشكل عام، والمجالات الأكاديمية الأخرى، كما يوصي الباحثان بتطوير المزيد من التطبيقات العربية واجراء الدراسات حول فاعليتها. وأخيراً يوصي الباحثان بإجراء دراسات حول أثر تطبيقات اليدويات الافتراضية على دافعية الطلبة واتجاهاتهم نحو تعلم مهارات الحساب، وغيرها من مهارات الرياضيات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٠١). صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- خصاونة، محمد والخوالدة، محمد وضمره، ليلى وأبو هواش، راضي. (٢٠١٦). صعوبات التعلم الأكاديمية. عمان: دار النشر.
- خندقجي، محمد وخندقجي، نواف. (٢٠١٢). مناهج البحث العلمي. منظور تربوي معاصر. إربد: عالم الكتاب.
- السعايدة، رهام. (٢٠١٧). أثر التدريس باستخدام الآيباد في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ٦(١١). ١٧١-١٨١.
- العجمي، ناصر واليامي، عبدالهادي. (٢٠١٦). فاعلية استخدام تطبيق نان وليلى التعليمي على جهاز الآيباد Ipad في تعليم الحروف الهجائية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة الحالة الواحدة single subject Design. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٣ (١٠). ١-٤٠.
- القاسمية، أماني. (٢٠١٩). فعالية استخدام الآيباد Ipad في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ٥ (٢). ١٩٣-٢٠٨.
- قطش، مهدي. (٢٠١٥). أثر استخدام الحاسوب اللوحي (الآيباد) في تحصيل طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات واتجاهاتهن نحو تعلم الرياضيات في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان
- المشهداني، عباس ناجي (٢٠١٢). طرائق ونماذج تعليمية في تدريس الرياضيات. عمان: دار اليازوري.
- محمد، محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام الآيباد في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد.
- اليامي، خلود والملحم، لطيفة (٢٠١٨). فعالية التعلم الذاتي باستخدام الآيباد في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات الصف الثالث إعاقة فكرية بسيطة في الإحساء. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٦(٢٢). ١٤٧-١٨١.
- يوسف، عرقوب والعجمي، عبد العزيز. (٢٠١٥). الطلبة ذوو صعوبات تعلم الرياضيات: الأسباب، الخصائص، التصنيف. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية. (٤). ١٩١-٢١٢.

Arab References

Abu Nayan, I. (2001). Learning disabilities: Teaching methods and cognitive strategies. Riyadh: Special Education Academy.

Al Qasimia, A. (2019). The effectiveness of the use of the iPad in the academic achievement of science for third-graders. International Journal of Educational and Psychological Studies. 5 (2): 193-208.

Al-Ajmi, N., & Al-Yami., A (2016). The effectiveness of using the Nan and Leila educational application on the iPad to teach alphabets with students with intellectual disabilities: A single subject design study. Journal of Special Education and Rehabilitation. 3 (10): 1-40.

Al-Mashhadani, N (2012). Educational methods and models in teaching mathematics. Amman: Dar Al-Yazouri.

Alsaaidah, R. (2017). The impact of teaching using the iPad on the academic achievement of science for sixth graders. Specialized international educational journal. 6 (11): 171-181.

Al-Yami, K., & Melhem, L. (2018). The effectiveness of self-learning using the iPad in developing language skills for third-grade students is a slight intellectual disability in Al-Ahsa. Journal of Special Education and Rehabilitation, 6 (22): 147-181.

Khandakji, M., & Khandagji, N. (2012). Scientific research methods: A Contemporary Educational Perspective. Irbid: Aalem al-kitab.

Khasawneh, M., Khawaldah, M., Damarah, L., & Abu Hawash, R. (2016). Academic learning disabilities. Amman: Dar alnashr.

Mohamed, M. (2017). The impact of using the iPad on the achievement of fifth-graders in the subject of Islamic education and their attitudes towards it. (Unpublished Master Thesis), Yarmouk University: Irbid.

Qatash, M. (2015). The impact of using the tablet computer (Ipad) on the achievement of fifth grade students in mathematics and their attitudes towards learning mathematics in Kuwait (unpublished master thesis). The University of Jordan: Amman

haviors: using the building blocks model to guide intervention and classroom management. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Mercer, D., Mercer, R., & Pullen, C. (2014). Teaching students with learning problems. Boston: Pearson.

Moyer-Packenham, S. (2016). International perspectives on teaching and learning mathematics with virtual manipulatives. Boston: Pearson

Moyer-PackenhaM, P. S., ShuMway, J. F., Bullock, E., Tucker, S. I., Anderson-Pence, K. L., Westenskow, A., ... & MacDonald, B. (2015). Young children's learning performance and efficiency when using virtual manipulative mathematics iPad apps. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching. 34(1): 41-69.

Ok, M. W., & Bryant, D. P. (2016). Effects of a strategic intervention with iPad practice on the multiplication fact performance of fifth-grade students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly. 39(3): 146-158.

Plute, K. (2016). The effects of cognitive strategies paired with hands-on or virtual manipulatives on math instruction for students with mathematical learning disabilities to learn word problem solving skills.

Satsangi, R., Hammer, R., & Hogan, D. (2018). Studying Virtual Manipulatives Paired With Explicit Instruction to Teach Algebraic Equations to Students With Learning Disabilities. Learning Disability.

Shapiro, E. S. (2011). Academic skills problems: direct assessment and intervention. New York: Guilford Press.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2019). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. New York: Pearson.

Williams, P., & Shekhar, S. (2019). Mobile devices and people with learning disabilities: a literature review. International Journal of Computer Science and Mobile Computing, 8(2), 34-43.

Youssef, A., & Al-Ajmi, Abdulaziz. (2015) Students with mathematics disabilities: Causes, characteristics, and classification. Arab Journal of Social Sciences (4): 191--212.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bender, W. (2008). Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies. 6th Ed. Boston: Person.

Boon, T. (2010). Best practices for the inclusive classroom: scientifically based strategies for success. Waco, TX: Prufrock Press.

Bouck, C., Chamberlain, C., & Park, J. (2017). Concrete and app-based manipulatives to support students with disabilities with subtraction. Education and Training in autism and Developmental Disabilities. 52(3): 317.

Bouck, C., Working, C., & Bone, E. (2018). Manipulative apps to support students with disabilities in mathematics. Intervention in School and Clinic. 53(3): 177-182.

Forbringer, L, & Fuchs, W. (2014). RTI IN MAT: Evidence based Intervention for strugglers. New York: Taylor & Fancies.

Harwell, J., & Jackson, R. (2008). The Complete learning disabilities handbook. San Francisco: John Willy & sons.

Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., & Weiss, P. (2004). Learning disabilities: foundation, characteristic, and effective teaching.(3rd ed). Boston: person.

Kaur, D., Koval, A., & Chaney, H. (2017). Potential of using iPad as a Supplement to Teach Math to Students with Learning Disabilities. International Journal of Research in Education and Science. 3(1): 114-121.

Learner, J., & Johns, B. (2009). Learning disabilities and related mild disabilities. (11th ed). Boston: Wadsworth.

Mather, N,. & Wendling, B. (2019). Essentials Of Evidence-Based Academic Interventions. Hoboken: Joh Wiley & sons.

Mather, N., Goldstein, S., & Eklund, K. (2015). Learning disabilities and challenging be-

واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية دراسة ميدانية من وجهة نظر الطالبات

(قُدم للنشر في ٢٠١٩/١٢/٣١، وقُبل للنشر في ٢٠٢٠/٢/٢٦)

د. شمس سعد محمد الخويطر
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية
كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
Shams Saad Mohammed Alkhowaiter
Assistant Professor, Department of educational principles, Faculty of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University-Riyadh

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث «إدارة البرنامج –أعضاء هيئة التدريس–المقررات الدراسية–الأساليب والتقنيات المستخدمة –التقويم–البيئة المادية–مخرجات البرنامج» من وجهة نظر الطالبات، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات استجابات طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى (اختلاف التخصص، سنوات الخبرة).

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي(المسحي)، وعلى الاستبانة كأداة بحثية، وطُبقت الدراسة على جميع طالبات الدبلوم التربوي وعددهن(٥٠٧) طالبة خلال العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ. وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج الدبلوم العام في التربية قد حضي بدرجة تقدير متوسطة من وجهة نظر الطالبات، كما كشف عن ذلك متوسط الدرجة الكلية لواقع البرنامج. وقد جاء مجال «مخرجات البرنامج» في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة عالية، يليه مجال الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المستخدمة في البرنامج بدرجة موافقة عالية، في حين جاء المجال السادس الخاص بالبيئة المادية والخدمات المساندة في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة متوسطة. وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج الدبلوم التربوي في مجالات (إدارة البرنامج، أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، الطرائق والأساليب والتقنيات، التقويم، مخرجات البرنامج) وفي الدرجة الكلية، تعود لمتغير التخصص. مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة حول واقع (مخرجات البرنامج)، تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة، لصالح الطالبات اللواتي ليس لديهن خبرة.

الكلمات المفتاحية: الدبلوم العام في التربية–جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of an educational program using virtual maniThe study aims to reveal the reality of the general diploma program in education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in terms of"Program Management - Faculty Members –Stady Courses, Methods and Techniques Used - Evaluation - Physical Environment - Program Outcomes". It also reveals the differences of statistical significance in the average responses of students of the General Diploma Program in Education, which can be attributed to (different specialization, years of experience) from the perspective of female students.

The study is based on the descriptive method (survey), and the questionnaire as a research tool. The study is applied to all students of the educational diploma which their number is (507) female students during the academic year 2017\2018. The study has concluded that the general diploma program in education is moderately assessment from the point of view of graduate students. It is also reveals the average degree of the Program reality.The program outputs ranked first with a high degree of approval, followed by the methods and educational techniques used in the program with a high degree of approval, while the sixth field of the physical environment and support services ranked last with a medium degree of approval.

The results view that there are no statistically significant differences between the responses of the study sample on the reality of the educational diploma program in the fields of "Program Management - Faculty Members – Courses, Methods and Techniques Used - Evaluation - Physical Environment - Program Outcomes" and in the overall degree, due to the variable of specialization. With a statistically significant difference (0.01) between the responses of the study sample on thereality of (program outputs), due to the difference in the number of years of experience, in favor of female students who have no experience.

Key Words:General Diploma Program in Education- Imam Muhammad bin Saud Islamic University

مقدمة الدراسة:

تسهم عملية التربية والتعليم في تنمية شخصية الفرد بجميع جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، كما تسهم في تحقيق التوافق والتكيف الاجتماعي، وهي عامل اساسي في تقدم المجتمعات البشرية.

ولما كانت التنمية الشاملة وإعداد الطاقات البشرية هو مسؤولية التعليم، فإن عبء تحقيق ذلك يقع بشكل كبير على الركن الأساسي للعملية التعليمية وهو المعلم، إذ يجمع الخبراء على أن جوهر العملية التعليمية إنما تقاس بكفاءة المعلمين، وإن قدرة المعلم مرهونة بأمور عديدة من أهمها إعداده على مستوى عال من الكفاءة التخصصية والمهنية (التربوية) والثقافية (الناقة، ٢٠٠٤: ١-٢). وتولي الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم جل اهتماماتها وعنايتها، إيماناً بأهمية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم وتحقيق الأهداف التربوية ومستويات الأداء عند الطلاب (العاجز وجبر، ٢٠٠٤: ٥٤١).

وتعد عملية إعداد المعلم من الموضوعات التي تشغل الخبراء والمهتمين بشؤون التربية والتعليم وتطوير إجراءاتها، للخروج بمخرجات ونواتج تعليمية تتناسب مع متطلبات بناء مجتمع المعرفة، والتحول نحو مجتمعات التعلم (رشوان والحديبي،٢٠٠٩: ٤٣١). ولقد اقيمت لذلك العديد من المؤتمرات والندوات لبحث الموضوعات والمشكلات المتصلة بإعداد المعلم، كما قامت دول كثيرة بمشروعات لتطوير نظم وأساليب برامج إعداد المعلم بها على المستوى العربي والمحلي، منها:

- مؤتمر كلية التربية جامعة حلوان بعنوان: (الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، ٢٠٠٣)
- مؤتمر جامعة عين شمس بعنوان:(تكوين المعلم، ٢٠٠٤)
- اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة)، ٢٠٠٦.
- مؤتمر كلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة،٢٠١٠)
- مؤتمر كلية التربية بجامعة حلوان (مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي(٢٠١٠).
- المؤتمر الدولي لكلية التربية بجامعة الملك سعود (معلم المستقبل: إعداده وتطويره، ٢٠١٥)
- مؤتمر كلية التربية بجامعة أم القرى (إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، ٢٠١٦)

وهناك اجماع عالمي ومحلي على أهمية تكوين المعلم سواء قبل الخدمة(الإعداد) واثناءها (التدريب)، وبقدر جودة هذه العملية وفاعليتها، بقدر ما تكون جودة العملية التعليمية في النظام التربوي، ويتطلب ذلك من المؤسسات المسؤولة بذل جهود حثيثة نحو تطوير عملية التكوين(السر،٢٠٠٤: ٧٣٢). وتقع عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة وإثناءها على الجامعات بالدرجة الأولى، من خلال برامجها التربوية المتخصصة، ومن خلال نظاميين، هما: (النظام التكاملي من خلال اعداد المعلم بكليات التربية) و (النظام التتابعي من خلال برامج الدبلوم التربوي). وتسهم برامج الإعداد في كلية التربية في مختلف الجامعات اسهاماً كبيراً في العملية التعليمية، إذ تنعكس نوعية مخرجاتها بشكل مباشر على مخرجات العملية التعليمية في المدارس، لذلك يُنظر لهذه البرامج باهتمام من قبل المسؤولين عليها والمستفيدين منها، لدورها التأسيسي للمعلمين. إذ أن ما تكسبه برامج الإعداد في الجامعات من معلومات ومهارات واتجاهات يسهم في دفع عجلة التنمية (الربعاني، ٢٠٠٨: ٤٦). وتأسيساً على ما تقدم فإن مستوى اداء المعلمين يتوقف بنوعية الإعداد قبل الخدمة، ومدى قدرة كليات التربية على إكساب طلابها المعارف والمهارات والمعتقدات اللازمة للقيام بمهامهم وادوارهم.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة إعادة النظر في برامج اعداد المعلم بكليات التربية وكليات اعداد المعلمين في الدول العربية في الفترة الأخيرة نتيجة لما يحدث في العالم من تغيرات وتطورات، مع أهمية الأخذ بأحدث الاتجاهات في تربية المعلمين وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم، بقدر ما يؤدي إلى نمو التلاميذ وتطورهم (عبد السلام، ٢٠٠٧: ٢٩٥). وجاء في توصيات مؤتمر كلية العلوم التربوية بجامعة جرش (٢٠١٠) "تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة" الدعوة إلى الارتقاء بمستوى إعداد المعلمين. كما جاء في توصيات تقرير واقع برامج اعداد المعلمين في العالم العربي (٢٠١٧: ٤٥) التوسع في تطبيق النظام التتابعي القائم على المعايير وذلك استجابة لمتطلبات العصر وملاحقة التقدم العلمي في مجال الدراسات التربوية والنفسي، وتطوير معايير أداء المعلم والعمل على تطوير أسس المهنة ومعاييرها سواء على مستوى الإعداد أو الالتحاق أو مزاولة المهنة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء أهمية الدور التربوي الذي يقوم به المعلم في إعداد الموارد البشرية اللازمة للتنمية، وحيث أصبح برنامج الإعداد التربوي جزءاً من أي برنامج تضعه الدولة لمعلميها. فقد أوصت دراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠: ٢١٩) بضرورة مراجعة الخطط الدراسية، والممارسات التدريسية في برنامج الدبلوم العام في التربية، كما أوصت الدراسة ذاتها (ص٢٣٢) بإجراء دراسة تقييمية شاملة لبرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الخريجين، للوقوف على مدى فاعلية البرنامج، كما أكدت دراسة الحذيفي (٢٠٠٣: ٢)، ودراسة شطناوي وعليمات (٢٠٠٨)، ودراسة الكماينة (٢٠١٤: ٣٠٩) بضرورة إعادة النظر في خطط

برامج دبلوم التربية وبرامج إعداد المعلمين، وتعديلها بما يحقق الكفايات التي يتطلبها اقتصاد المعرفة، ولتتناسب مع المتغيرات العالمية والمعطيات المحلية.

واوصت دراسة اللقماني (٢٠١٥، ص٢٠٢) ودراسة التويجري والنصيان (٢٠١٥، ص٤٦) ودراسة الدهمش (٢٠١٦، ص٢٦٦) بضرورة المراجعة الشاملة لبرنامج الدبلوم العام في التربية وإعادة تصميم البرنامج بما يتوافق ومتطلبات الجودة الشاملة. وخلصت دراسة المطوع (٢٠١٣: ١٦٩) إلى مجموعة من التوصيات من أهمها رفع مستوى تنفيذ برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء بشكل عام، وإجراء المزيد من الدراسات حول برامج إعداد المعلم.

وأوصت دراسة الصيرفي (٢٠٠٦: ٦٢٦) بضرورة الاستفادة من كافة البحوث التربوية في مجال إعداد المعلم وتوظيفها بما يتناسب مع التغيرات السريعة والمتلاحقة في العصر، وذلك حتى يمكن التغلب على المعوقات التي تواجه برامج إعداد المعلم. كما أكدت كثير من الدراسات السابقة مثل دراسة شطناوى وعليمات (٢٠٠٨) (، ودراسة الربعاني (٢٠٠٨)، ودراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠)، ودراسة المطوع (٢٠١٣)، ودراسة نجوى خصاونة (٢٠١٣)، ودراسة اللقماني (٢٠١٥)، ودراسة الدهمش (٢٠١٦) والتي تتعلق بالدبلوم العام في التربية وبرامج إعداد المعلم على وجود بعض المشاكل في تنفيذه هذه البرامج مما قد يؤدى إلى قصور في تحقيق الأهداف المرجوة منها.

ولما كان في مقدمة أهداف كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إعداد وتأهيل متخصصين وباحثين في العلوم الاجتماعية والتربوية، والتأهيل التربوي لطلاب وطالبات الجامعة، وحيث أن غالبية الملتحقات بالبرنامج يمارسن التدريس بعد تخرجهم من هذا البرنامج، في المدارس الحكومية والأهلية، استناداً إلى ذلك تأكدت الحاجة إلى مراجعة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية الذي تقدمه الكلية، من حيث إدارة البرنامج ومحتواه، ومخرجاته، من وجهة نظر الطالبات الملتحقات بالبرنامج.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطالبات الملتحقات بالبرنامج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات لواقع برنامج الدبلوم التربوي تعزى لمتغير نوع التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات لواقع برنامج الدبلوم التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن واقع برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطالبات من حيث: "إدارة البرنامج -أعضاء هيئة التدريس -المقررات الدراسية-الأساليب والطرق والتقنيات المستخدمة في البرنامج-التقويم-البيئة المادية-مخرجات البرنامج"، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات استجابات طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى (اختلاف التخصص، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة (النظرية والتطبيقية) في الآتي:

- أهمية الموضوع الذي تناقشه، وهو موضوع برنامج الدبلوم العام في التربية كأحد برامج تكوين المعلمين والذي تسعى المنظمات التعليمية القائمة على تطبيقه إلى تطويره وفقاً للحاجات المهنية للمعلمين والمعلمات، لتحقيق التميز والجودة في المخرجات.
- توفير معلومات تساعد على تحسين نوعية البرامج والمقررات في مؤسسات التعليم العالي.
- تأمل الباحثة أن تسهم نتائج هذه الدراسة في معرفة نقاط القوة والضعف في برنامج الدبلوم العام في التربية على مستوى إدارة البرنامج ومحتواه ومخرجاته من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، وهن الفئة المستهدفة من البرنامج، مما يسهم في معرفة الاحتياجات التدريبية للطالبة المعلمة، ومما يمكن متخذي القرار بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من اتخاذ القرارات السليمة وتخطيط الاستراتيجيات التي تسهم في تطويره مستقبلاً.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: الكشف عن واقع برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطالبات في المحاور الآتية: (إدارة البرنامج-أعضاء هيئة التدريس-المقررات الدراسية-الأساليب والطرق والتقنيات المستخدمة في البرنامج-التقويم-البيئة المادية-مخرجات البرنامج)، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات استجابات الطالبات نحو برنامج الدبلوم التربوي والتي يمكن عزوها إلى (اختلاف التخصص، عدد سنوات الخبرة).
- الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود البشرية: طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية
- الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

- برنامج الدبلوم العام في التربية

عُرف برنامج الدبلوم العام في التربية بأنه: "البرنامج الذي يلتحق به الحاصل على درجة البكالوريوس الذي يقيس مدى تأهيل الطالب للعمل في المجالات المهنية التربوية" (الرويشد،

٢٠١٤: ١٨٩) ويُعرف اجرائيا بأنه: برنامج أكاديمي مهني يقدم لخريجات الكليات غير التربوية ويسعى إلى تأهيلهم تربوياً ومهنياً للقيام بأعباء مهنة التدريس ومن ثم فتح المجال الوظيفي لهم للانخراط في مهنة التدريس، ويتكون من (٣٢) وحدة معتمدة، تقدم خلال فصلين دراسيين، تحصل الطالبة بعده على درجة – **الدبلوم العام في التربية**.

مخرجات البرنامج: وهي مدى اكتساب الطلبة للمعرفة والمهارة، ومدى تحسن الممارسات التعليمية للطلبات كمعلمات في المدارس. ويُعبر عنها بالدرجة التي تحددها الطالبات على الفقرات الخاصة بمجال مخرجات البرنامج.

أدبيات الدراسة والدراسات السابقة:

حددت اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية نظام الدراسة في الدبلوم وفق المادة الثانية والثلاثون، كما يلي: تكون الدراسة للدبلوم عن طريق المقررات الدراسية والأعمال الميدانية والتطبيقية، بحيث لا تقل مدة الدراسة عن فصلين، ولا تزيد عن أربعة فصول دراسية، كما لا تقل عدد الوحدات الدراسية عن ٢٤وحدة، ولا تزيد عن ٣٦وحدة، ويحدد مجلس الجامعة بناء على اقتراح مجلسي القسم والكلية المختصين، وتوصية مجلس عمادة الدراسات العليا المقررات المطلوبة للحصول على الدبلوم ومسمى الشهادة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٥: ٢٥٥). ومن برامج الدراسات العليا التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: برنامج الدبلوم العام في التربية. وفيما يلي نبذة عنه:

يهدف برنامج الدبلوم العام في التربية إلى إعداد خريجي الأقسام غير التربوية بالجامعات السعودية للالتحاق بمهنة التدريس، كما يهدف إلى تأهيل مديري المدارس ووكلائهم والمعلمين تربوياً بهدف زيادة كفاءتهم في مجال عملهم، ومدة الدراسة فصلين دراسيين، وتبلغ عدد ساعات هذا البرنامج ٣٢ ساعة، والجدول الآتي يوضح الخطة الدراسية في البرنامج:

جدول (١)
خطة برنامج الدبلوم العام في التربية

عدد الوحدات	اسم المقرر	رقم المقرر ورمزه
	المستوى الأول	
٢	التربية الإسلامية	ترب ٥١١
٢	أصول التربية	ترب ٥١٢
٢	أساسيات المناهج	ترب ٥١٣
٢	الإدارة المدرسية	ترب ٥١٤
٢	طرائق التدريس العامة	ترب ٥١٥
٢	الإشراف التربوي	ترب ٥١٦
٢	التوجيه والإرشاد الطلابي	نفس ٥٠١
١	المدخل إلى مناهج البحث التربوي	ترب ٥١٨
١٥	**مجموع الوحدات**	
٢	علم النفس التربوي	نفس ٥٦٧
٢	القياس والتقويم التربوي	ترب ٥٢٢
٢	تقنيات التعليم	ترب ٥٢٣
٢	التربية ومشكلات المجتمع	ترب ٥٢٤
٢	التعليم في المملكة العربية السعودية	ترب ٥٢٥
٣	التربية العملية	ترب ٥٢٦
٢	الحاسوب في التعليم	ترب ٥٢٧
٢	مشكلات ومواقف تدريسية	ترب ٥٢٨
١٧	**مجموع الوحدات**	

ويتضح من الجدول أن عدد ساعات برنامج الدبلوم العام في التربية للمستوى الأول يبلغ (١٥) ساعة، موزعة على مقررات أصول التربية ، والتربية الإسلامية، والإدارة المدرسية، وأساسيات المناهج، وطرائق التدريس العامة، والإشراف التربوي، والتوجيه والإرشاد الطلابي، ومناهج البحث، بينما بلغ عدد ساعات المستوى الثاني (١٧) ساعة، وزعت على مقررات التربية ومشكلات المجتمع، والتعليم في المملكة العربية ، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم التربوي، وتقنيات التعليم، والحاسوب في التعليم، ومشكلات ومواقف تدريسية بالإضافة إلى التربية العملية.

الدراسات السابقة:

وجدت الباحثة مجموعة من الدراسات العلمية التي تناولت برامج الدبلوم التربوي، وتم ترتيبها وفقاً للتاريخ الزمني تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

هدفت دراسة (الربعاني، ٢٠٠٨) إلى تقويم برنامج الدبلوم التربوي العام من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس لدفعة ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، وتكونت عينة الدراسة من ٢١٠ طالباً وطالبة، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى: أن البرنامج قد أسهم بشكل مرتفع في تنمية اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس، وتفاوت فاعلية إكساب البرنامج لبعض المهارات لدى الطلاب حيث كان مرتفعاً في مجال مهارات التدريس، ومتوسطاً في مجال مهارات البحث العلمي وتكنولوجيا المعلومات. وتباينت آراء الطلاب حول مدى استفادتهم من المقررات الدراسية. وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الطلاب تعزى للتخصص.

وأجرى عطيات وعطيات (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالباً وطالبة من طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال، تم توزيع الاستبانة عليهم. وأظهرت النتائج أن تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية والبرنامج بشكل عام كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروقات دالة إحصائياً في تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات البرنامج تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا في تقييم الطلبة لمحتوى ومخرجات البرنامج تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة قامت بها مهرة العمري (٢٠١٢) إلى معرفة درجة ملائمة برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدارسات من وجهة نظرهن، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ووزعت الاستبانة على عينة من الدراسات في الدبلوم العام في التربية(١٢٥) دارسة. وتوصلت الدراسة إلى اكتساب الدراسات للمهارات المطلوبة في الدبلوم بنسبة كبيرة وكذلك إمكانية تحقيق المهام المنتظرة من الدارسة وإمكانية تحقق السمات الشخصية التي تم اعتمادها في البرنامج بنسبة كبيرة.

وقام المطوع (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء بمحافظات عفيف، والدوادمى، والقويعية فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، واستخدام التقنية في التدريس، ومقر تنفيذ البرنامج. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وعلى الاستبانة كأداة بحثية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبا في العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم تبعاً (مقر التنفيذ والوظيفة والتخصص) مع وجود بعض القصور في تنفيذ البرنامج.

وأجرت نجوى خصاونة (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع البرنامج العام في التربية للطالبات في جامعة الطائف. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وعلى الاستبانة، والتي وزعت على(١٨) من عضوات هيئة التدريس و(٢٥٠) طالبة في البرنامج. وتوصلت الدراسة الى وجود تفاوت في نسب استجابة طالبات الدبلوم حيث مالت إلى الارتفاع الملحوظ في بعض البنود مثل: "مدى مواكبة المادة العلمية لمستجدات العصر"، و"مدى توافق المادة العلمية مع ثقافة المجتمع السعودي"، وإلى الانخفاض في بعض البنود الأخرى مثل: "مدى ملاءمة المادة العلمية وسوق العمل ومتطلبات التنمية" و"الساعات المخصصة لتدريس المادة العلمية كافية"، كما توصلت إلى موافقة الطالبات وعضوات هيئة التدريس على وجود ضعف في تنويع طرائق التدريس، وعلى ضعف قدرة الوسائل التعليمية المستخدمة على تفعيل المحتوى لمقابلة الفروق الفردية، وعلى ضعف الاعتماد على المكتبة خاصة في الأنشطة البحثية وطريقة البحث.

وهدفت دراسة الكمايشة (٢٠١٤) إلى تقويم برنامج الدبلومات التربوية بجامعة شقراء من وجهة نظر الخريجين. وتكونت العينة من(٧٧) خريجاً، واعتُمد في البحث على الاستبانة، التي توصلت إلى أن خريجي هذه البرنامج يرون فعالية عالية جدًا لأهمية المقررات الدراسية، كما يرون فعالية عالية لكل من تلبيه برنامج الدبلومات التربوية لحاجات الطلبة، وطرائق وأساليب التدريس، وتلبية البرنامج لحاجات المجتمع، أما بالنسبة لأساليب تقويم الطلاب والخدمات المكتبية، فقد أشارت النتائج إلى حاجة تطوير وتحسين في هذين المجالين. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لمحور تلبية برنامج الدبلومات التربوية لحاجات الطلبة تعزى لنوع التخصص لصالح طلبة دبلوم الإرشاد والتوجيه.

وهدفت دراسة الرويشد (٢٠١٤) إلى معرفة واقع

برنامج الدبلوم التربوي من وجهة نظر الطلبة في جامعة الجوف خلال العام ١٤٣٢/١٤٣٣، من خلال تطبيق المنهج الوصفي، والاستبانة على الطلبة وعددهم (١٠٠) طالباً وطالبة، وخرجت النتائج إلى أن مجال "أعضاء هيئة التدريس" حصل على أعلى متوسط حسابي، ثم مجال" المقررات الدراسية" ثم مجال "طرق التدريس"، ثم مجال "التقويم" وجاء مجالا "إدارة البرنامج والبيئة المادية" بأقل متوسطين حسابيين، وبدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) لصالح الإناث في مجالات" أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، التقويم، والأداة ككل"، كما لم تظهر أية فروق لمتغير التخصص، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة في مجالي البيئة المادية وإدارة البرنامج ولصالح من خبرتهم أقل.

كما قامت وفاء الفريح (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات المختلفة التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي المقدم في عمادة مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي وعلى الاستبانة التي وزعت على (٢٢٤) طالبة. وأوضحت النتائج أن استجابات أفراد عينة الدراسة على المشكلات الأكاديمية، والمشكلات التنظيمية والاجتماعية والاقتصادية كبيرة جداً، ومن أبرزها: كثرة التكليفات التي تُكلف بها الطالبة، التداخل بين مفردات المقررات الدراسية في البرنامج، صعوبة اللقاءات المكتبية بين الطالبة في برنامج الدبلوم وعضو هيئة التدريس، وقصور في تجهيز القاعة الدراسية، والخوف من عدم استكمال متطلبات الحصول على الدبلوم، وارتفاع ثمن الكتب والمراجع التربوية.

وجاءت دراسة اللقماني (٢٠١٥) مستهدفة التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب. وُطبق فيها المنهج الوصفي المسحي ووزعت الاستبانة على عينة البحث المكونة من (٢٣٣) طالبًا، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقق معايير الجودة الشاملة في البرنامج بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير نوع العمل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات: نوع الدراسة، والتخصص في الدراسة الجامعية، وفترة الانقطاع بين المرحلة الجامعية والالتحاق بالبرنامج. وقامت ندى السياري (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الأميرة نورة في ضوء معايير الجودة الشاملة، في مجالات (سياسة القبول، أهداف البرنامج، ومقررات البرنامج، والتربية العملية)واستُخدام في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد قائمة مقترحة بمعايير الجودة في برامج إعداد المعلم، وتوصلت الدراسة الى أن معايير الجودة في أهداف برنامج الدبلوم العام في التربية، وفي مقررات البرنامج بجامعة الأميرة نورة متوفرة بدرجة كبيرة، بينما معايير الجودة لسياسة القبول، وفي التربية العملية متوفرة بدرجة متوسطة.

وأجرى التويجري والنصيان (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الوقوف على واقع برنامج الدبلوم التربوي المنفذ بعمادة خدمة المجتمع بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب الملتحقين بالبرنامج في تخصصات العلوم الشرعية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وعلى الاستبانة .وبلغت عينة البحث (٧٤) طالباً للعام الجامعي١٤٣٥/١٤٣٦، واسفرت الدراسة عن موافقة افراد العينة على أن أهداف البرنامج تركز على التأهيل المهني لمهنة التدريس، وموافقتهم الى حد ما على مناسبة اهداف البرنامج للاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس، وعلى تكامل محتوى البرنامج بين الجانبين النظري والتطبيقي، وعلى استخدام اساليب تدريس مناسبة لمستوى الدارسين، وموافقة أفراد العينة على وجود قصور في عملية التقويم، وعدم موافقة أكثر من نصف العينة على الخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج كتفعيل الانشطة الخارجية.

وقام الدهمش (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع برنامج الدبلوم التربوي في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بعمادة خدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأُستخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة التي طبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس بالعمادة ومن خارج العمادة الذين يُدرسون بالدبلوم. وأظهرت النتائج موافقة أفرادها بدرجة متوسطة على توفر المتطلبات المتعلقة بتحقيق أهداف وإدارة الدبلوم التربوي، وعلى التعليم والتدريس، وعلى توفر إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة. وموافقون بدرجة ضعيفة علي توفر المتطلبات المتعلقة بالمرافق ومصادر التعلم.

وهدفت دراسة المالكي (٢٠١٧) إلى تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز من منظور الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات الدراسة، وتم توزيعها على جميع الطلبة الملتحقين ببرنامج الدبلوم للعام الدراسي (١٤٣٥-١٤٣٦هـ)، والبالغ عددهم (١٠٦) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: توافرت معايير الجودة في جميع محاور البرنامج بدرجة متوسطة، حيث جاء محور التعلم والتعليم في الترتيب الأول، في حين جاء محور المرافق والتجهيزات في الترتيب الأخير، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة توافر معايير الجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير التخصص ومتغير المسمى الوظيفي، إلا في محور إدارة البرنامج فقط، وظهرت فروق دالية إحصائياً تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في محور (رسالة البرنامج وأهدافه، إدارة البرنامج، التعلم والتعليم، الخدمات الطلابية).

ومن خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة يتبين أن جميع الدراسات اهتمت ببرامج الدبلوم العام في التربية، مثل دراسة (الكماينة، ٢٠١٤)، كما استهدفت بعض الدراسات الأخرى تقييم برنامج الدبلوم التربوي من وجهه نظر الطلبة على مقاعد الدراسة، مثل دراسة كلاً من دراسة الربعاني (٢٠٠٨)، ودراسة (المالكي، ٢٠١٧)، ودراسة (مهرة العمري، ٢٠١٢). وركزت دراسة (التويجري والنصيان، ٢٠١٥) على الطلاب الملتحقين بالبرنامج من ذوي التخصصات الشرعية، واهتمت دراسة (وفاء الفريح، ٢٠١٥م) بالمشكلات التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي.

كما أكدت (دراسة السياري،) و(دراسة اللقماني، ٢٠١٥) ودراسة (الدهمش، ٢٠١٦) على تزايد اهتمام الاتجاهات المحلية بتقييم برامج الدبلوم التربوي بما يتوافق مع معايير الجودة الشاملة، ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

وتنوعت الجامعات التي طبقت فيها الدراسات السابقة مابين جامعات عربية، هي: (جامعة السلطان قابوس- جامعة الحسين بن طلال- الجامعات الأردنية) وجامعات محلية، هي: (الملك عبدالعزيز- ام القرى، الجوف- شقراء- الطائف- الجامعة الإسلامية-القصيم- وجامعة الأميرة نورة)، وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة (الدهمش، ٢٠١٥)، ودراسة (وفاء الفريح، ٢٠١٥) في الحدود المكانية جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، إلا انها تختلف عنهما في الحدود الموضوعية، كما تختلف مع دراسة الدهمش في مجتمع البحث، والذي طبق على أعضاء هيئة التدريس. وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي (المسحي)، وعلى الاستبانة كأداة بحثية، ماعدا دراسة نسرين السياري،٢٠١٥) التي استخدمت المنهج الوثائقي، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة بحثية.

كما أشارت معظم النتائج التي توصلت إليها الدراسات من خلال التقييم لبرامج الدبلوم التربوي إلى ضرورة الاهتمام بالدبلوم التربوي، والتخطيط الجيد له، والحاجة الماسة إلى إجراء المزيد من البحوث التي تساعد في الارتقاء بالبرنامج مما شجع الباحثة بشكل أكبر للتصدي لمشكلة البحث. وإذا كانت الدراسة الحالية معنية بنفس الموضوع الذي عالجته الدراسات السابقة فإنها تختلف عنها في عدد من الجوانب، منها طبيعة مجتمع الدراسة فقد خصت هذه الدراسة بالطالبات الخريجات من برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الإمام للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من عدة جوانب، منها: توجيه النظر إلى الحاجة لبحث المشكلة الحالية من خلال توصية الدراسات السابقة بذلك، والاستفادة من المراجع والأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة. وبناء أداة الدراسة، وفي مناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

-منهج الدراسة:

أُستخدم في الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، والذي يُعرف بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلا" (العساف،٢٠٠٣: ١٩١).

-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية في العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، والبالغ عددهن (٥٠٧) طالبة. وقد طُبقت أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع. ونظراً لوجود صعوبة في الوصول إلى الطالبات بعد التخرج، فقد انتظرت الباحثة إلى الأسبوع الأخير من الدراسة حتى تضمن وجود تصور واضح لدى الطالبات عن البرنامج. وقامت بتطبيق أداة الدراسة.

وحصلت الباحثة على (٣٧٩) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، بنسبة (٧٥٪) من مجتمع الدراسة. والجدول الآتي يبين وصف عينة الدراسة (الاستبانات المسترجعة).

جدول رقم (٢)
توزيع عينة الدراسة وفق البيانات الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
التخصص	علمي	٢٥٩	٦٨,٣
	أدبي	١٢٠	٣١,٧
عدد سنوات الخبرة*	بدون خبرة	٢٤٢	٦٣,٩
	من ١-٥ سنوات	١٣٦	٣٥,٩
	لم تحدد	١	٠,٣
المجموع		**٣٧٩**	**١٠٠,٠**

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة عينة الدراسة من التخصصات الأدبية بلغ (٣١,٧٪)، والذي يعد منخفضاً مقارنة بنسبة العينة من التخصصات العلمية (٦٨,٣٪). كما يتضح أن ما يقارب من نصف أفراد عينة الدراسة بلا خبرة بنسبة (٦٣,٩٪)، وهو ما قد يفسر نسبة الإقبال على الالتحاق بالبرنامج التربوي، والذي يقدر بـ(٥٠٧) طالبة خلال عام واحد في العام الجامعي (١٤٣٨/١٤٣٩هـ).

-أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أُستخدمت الاستبانة، وتكونت الاستبانة من خطاب لطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية، موضحاً فيه عنوان الدراسة، وأهدافها، وطريقة الإجابة عن اداة الدراسة، وبيانات أولية، تشمل التخصص وسنوات الخبرة. وقد تكونت من سبعة محاور، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣)
توزيع عينة الدراسة وفق البيانات الأولية

المحور	(عدد العبارات)
إدارة البرنامج	٩
أعضاء هيئة التدريس	١٤
المقررات الدراسية (المادة التعليمية)	٩
الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المتبعة في البرنامج	٨
التقويم (أساليب تقويم الطالبات)	١٠
البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج	٧
مخرجات البرنامج	١٦
المجموع	٧٣

ولتفسير استجابات افراد الدراسة على الاستبانة، اعتمدت الباحثة على المعيار الاحصائي الآتي: (٣,٢٦ – ٤,٠٠/ موافقة بدرجة عالية)، (٢,٥١– ٣,٢٥/ موافقة بدرجة متوسطة)، (١,٧٦–٢,٥٠/موافقة بدرجة ضعيفة)، (١,٠٠–١,٧٥/ غير موافقة). وقد استخدم في البحث عدداً من الأساليب لقياس صدق الأداة وثباتها، وهي:

أولاً: الصدق الظاهري:

للتأكد من صدق أداة قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كلية التربية، بلغ عددهم(٩) محكمين، طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى معالجة محاور الأداة لموضوع الدراسة، ومدى تجانس الفقرات، وقد ساهمت آراء المحكمين في استبعاد بعض الفقرات في المحور الأول والرابع والسابع، كما تم اعادة صياغة بعضها في بعض المحاور حتى ظهرت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٧٣) عبارة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

٢-١-معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين فقرات الأداة (الاستبانة)، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه: للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث حُسب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بمحورها، كما هو موضح في الجدول

جدول رقم (٤)
معاملات ارتباط فقرات الأداة (الاستبانة) بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه
(العينة الاستطلاعية: ن=٣٨)

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
إدارة البرنامج	١	٠,٦٣٠٣**	٥	٠,٧٠٩٩**	٩	٠,٨٠٦٣**
	٢	٠,٥٩٣٢**	٦	٠,٧٨٠١**		
	٣	٠,٥١٥٨**	٧	٠,٧٣٢٠**		
	٤	٠,٥٤١٥**	٨	٠,٥٩٣٦**		

تابع – جدول رقم (٤)
معاملات ارتباط فقرات الأداة (الاستبانة) بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه
(العينة الاستطلاعية: ن=٣٨)

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
أعضاء هيئة التدريس	١	٠,٥٤٤٤**	٦	٠,٧٦٣٦**	١١	٠,٨٣٨٩**
	٢	٠,٨٣٠٧**	٧	٠,٦٥١٦**	١٢	٠,٦٨٢٥**
	٣	٠,٧٧٥٠**	٨	٠,٧٥٧٢**	١٣	٠,٧٨٨٨**
	٤	٠,٧٥٣٣**	٩	٠,٧٢٤٠**	١٤	٠,٧٥٨٤**
	٥	٠,٧٦٠٨**	١٠	٠,٧٢٨٨**		
المقررات الدراسية (المادة التعليمية)	١	٠,٧٤٣٤**	٤	٠,٧٧٩٨**	٧	٠,٨٢٨١**
	٢	٠,٨٤٦٩**	٥	٠,٨٢٠٥**	٨	٠,٨٠٤٠**
	٣	٠,٧٦٩٣**	٦	٠,٧٧٥٩**	٩	٠,٦١٧١**
الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المتبعة في البرنامج	١	٠,٧٦٤١**	٤	٠,٧٨٧٨**	٧	٠,٧٠٨٨**
	٢	٠,٧٩٨٨**	٥	٠,٧٥٠٢**	٨	٠,٧١٢٢**
	٣	٠,٨٨٠٠**	٦	٠,٧٧٥٤**		
التقويم (أساليب تقويم الطالبات)	١	٠,٦٤١٠**	٥	٠,٨١٣١**	٩	٠,٦٦٣٩**
	٢	٠,٦٦٥٠**	٦	٠,٧٤٥٥**	١٠	٠,٧٩٥٢**
	٣	٠,٧٤٢٦**	٧	٠,٨٠١٦**		
	٤	٠,٧٩٥٩**	٨	٠,٦٣٩٢**		
البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج	١	٠,٨٤٢١**	٤	٠,٨٤٥٥**	٧	٠,٧٦٦٦**
	٢	٠,٥٢٧٥**	٥	٠,٧٧٧١**		
	٣	٠,٦٥٣٠**	٦	٠,٨١٤٤**		
مخرجات البرنامج	١	٠,٨٠٢١**	٧	٠,٧٨٤٥**	١٣	٠,٨٤١٣**
	٢	٠,٧٥٧٦**	٨	٠,٨٤٢٩**	١٤	٠,٨٦٧٨**
	٣	٠,٨٦٠١**	٩	٠,٨٧٣٥**	١٥	٠,٨٦٠٩**
	٤	٠,٨١١٨**	١٠	٠,٨٦١٤**	١٦	٠,٧٤٥٨**
	٥	٠,٧٩٧٤**	١١	٠,٨٢٧٠**		
	٦	٠,٨٧٩٩**	١٢	٠,٨٢٠٢**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع محورها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن جميع فقرات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة جداً، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقرات أداة الدراسة.

٢-٢-معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين فقرات الأداة، بالدرجة الكلية للأداة:

أُستخدم معامل ارتباط بيرسون، لحساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للأداة (الاستبانة) كما هو موضح في الجدول الآتي:

تابع – جدول رقم (٥)
توزيع عينة الدراسة وفق البيانات الأولية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٠٢٢**	١٦	٠,٧١١٤**	٣١	٠,٨٠٣٣**	٤٦	٠,٦٣٩٩**	٦١	٠,٧٧١٩**
٢	٠,٦٦٧١**	١٧	٠,٦١١٩**	٣٢	٠,٧٠٢٨**	٤٧	٠,٥٩٧٤**	٦٢	٠,٧٧٠٠**
٣	٠,٤٣٣٤**	١٨	٠,٦٩٢٢**	٣٣	٠,٦٥٥٨**	٤٨	٠,٦٥٤٦**	٦٣	٠,٨٠٧٧**
٤	٠,٤٢٤٠**	١٩	٠,٦٠٣١**	٣٤	٠,٧٢٠٧**	٤٩	٠,٦٢٢٩**	٦٤	٠,٧٩٨٣**
٥	٠,٥٢١١**	٢٠	٠,٥٣٩٠**	٣٥	٠,٦٩٤٠**	٥٠	٠,٥٩٩٤**	٦٥	٠,٧٢٧٠**
٦	٠,٥١٥٧**	٢١	٠,٧٤٣٨**	٣٦	٠,٨١٨٦**	٥١	٠,٧٨٩٠**	٦٦	٠,٧٤٥٩**
٧	٠,٤٧٣٢**	٢٢	٠,٦٤٨٠**	٣٧	٠,٦١٧٩**	٥٢	٠,٥٥٩٩**	٦٧	٠,٧٥٢٥**
٨	٠,٤٨٣١**	٢٣	٠,٦٦٦١**	٣٨	٠,٧١٣١**	٥٣	٠,٤٦٤٧**	٦٨	٠,٧٨٨٤**
٩	٠,٥٨٤٥**	٢٤	٠,٦٨٢٢**	٣٩	٠,٧١٩١**	٥٤	٠,٤٦٩٥**	٦٩	٠,٦٧٤٦**
١٠	٠,٧١٣٠**	٢٥	٠,٥٨٠٩**	٤٠	٠,٦٤٠٨**	٥٥	٠,٥٥٢٨**	٧٠	٠,٧٠٦٤**
١١	٠,٤٩٨٩**	٢٦	٠,٧٥٤٤**	٤١	٠,٦٥٣٧**	٥٦	٠,٥٧٧٨**	٧١	٠,٧٦٣٥**
١٢	٠,٧٣٥٣**	٢٧	٠,٦٦٩٨**	٤٢	٠,٥٥٢٩**	٥٧	٠,٥٣٦٦**	٧٢	٠,٧٢٠٥**
١٣	٠,٦٨٢٥**	٢٨	٠,٧١١٩**	٤٣	٠,٥٩٩١**	٥٨	٠,٥٨٥١**	٧٣	٠,٧٤٩٥**
١٤	٠,٦٦٣٤**	٢٩	٠,٦٩٥٩**	٤٤	٠,٦٣٢٥**	٥٩	٠,٧٢٤٥**		
١٥	٠,٧٢٣١**	٣٠	٠,٦٥٩٦**	٤٥	٠,٥٦٦١**	٦٠	٠,٦٩٤٧**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١ ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى أن جميع فقرات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة جداً، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقرات أداة الدراسة.

٢-٣-معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الأداة، بالدرجة الكلية للأداة:

جدول رقم (٦)
معاملات ارتباط محاور الأداة (الاستبانة) بالدرجة الكلية للأداة
(العينة الاستطلاعية: ن=٣٨)

المحور	معامل الارتباط
إدارة البرنامج	٠,٧٩٣٦**
أعضاء هيئة التدريس	٠,٨٨٩٩**
المقررات الدراسية (المادة التعليمية)	٠,٨٩١٧**
الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المتبعة في البرنامج	٠,٨٩٥١**
التقويم (أساليب تقويم الطالبات)	٠,٨٤٤٦**
البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج	٠,٧١٠٠**
مخرجات البرنامج	٠,٩٠٥٠**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي بين محاور الأداة بالدرجة الكلية للأداة، وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق فقرات أداة الدراسة بشكل متكامل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثالثاً: ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة معادلة (ألفاكرونباخ) للتأكد من ثبات الأداة.

تابع- جدول رقم (٧)
معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=٣٨)

المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
إدارة البرنامج	٩	٠,٨٧
أعضاء هيئة التدريس	١٤	٠,٩٤
المقررات الدراسية (المادة التعليمية)	٩	٠,٩٢
الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المتبعة في البرنامج	٨	٠,٩٠
التقويم (أساليب تقويم الطالبات)	١٠	٠,٩١
البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج	٧	٠,٨٧
مخرجات البرنامج	١٦	٠,٩٧
الثبات العام (الكلي) للاستبانة	٧٣	٠,٩٨

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات للمحاور الرئيسة، وللأداة ككل كانت عالية.

وأن قيمة معامل ألفاكرونباخ لمحاور أداة الدراسة تراوحت ما بين (٠,٨٧،٠,٩٧)، في حين كان للأداة ككل (٠,٩٨) وهي قيم تدل على درجة عالية من الثبات. وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

ويتضح من خلال ذلك أن أداة الدراسة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها، وتساعد على الوصول إلى نتائج موثوق بها.

- الأساليب الإحصائية:
- التّكرارات والنسب المئوية، لوصف أفراد العينة، ولتحديد استجاباتهن تجاه كلّ فقرات الاستبانة.
- المتوسّط الحسابي، لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عيّنة الدراسة لكلّ فقرة من فقرات المحور، والمتوسّط الحسابي العامّ لكلّ محور.
- الانحراف المعياري، لتحديد مدى تجانس استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول متوسّطات موافقتهن، ومعرفة درجة تشتّت إجابة الطالبات.
- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ: لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
- اختبار "ت T-test للعينات المستقلة" لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغيري التخصص والخبرة.

رابعاً: إجابة تساؤلات الدراسة:

٤-١-السؤال الأول: ما واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطالبات الملتحقات بالبرنامج في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث (إدارة البرنامج -أعضاء هيئة التدريس -المقررات الدراسية -الطرائق والأساليب والتقنيات -التقويم -البيئة المادية والخدمات المساندة -مخرجات البرنامج)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة في كل محاور الأداة، وتم ترتيبها ترتيبا تنازلياً كما يتضح من الجداول الآتية: (٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣).

٤-١-١-المحور الأول: إدارة البرنامج:

جدول رقم (٨)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث إدارة البرنامج

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	تحرص إدارة البرنامج على تقويم الطالبات للبرنامج وفق منهجية علمية	٣,١١	٠,٨٢	١	متوسطة
١	تحرص إدارة البرنامج على تلبية احتياجات الطالبات والإجابة عن استفساراتهن	٣,٠٧	٠,٧٦	٢	متوسطة
٤	يتوفر فريق إداري ذو مهنية عالية في التعامل مع طالبات البرنامج التربوي	٢,٩٣	٠,٨٧	٣	متوسطة
٣	تطبق إدارة البرنامج المعاملات الالكترونية في إصدار اللوائح والتعليمات والتعامل مع الطالبات	٢,٦٩	١,٠٠	٤	متوسطة

تابع – جدول رقم (٨)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات
عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث إدارة البرنامج

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٨	توفر إدارة البرنامج دليل تفصيلي لكل مادة من المواد الدراسية بحيث تكون الأهداف ومخرجات التعلم واضحة ومحددة ويكون الدليل متوفر في يد الطالبات	٢,٦٩	١,٠٦	٥	متوسطة
٥	توفر إدارة البرنامج دليل للطالبات منذ بداية البرنامج يوضح حقوق الطالبات والخطة الدراسية في صورة (مطبوعة أو الكترونية)	٢,٤٨	١,٠٧	٦	ضعيفة
٩	تقدم إدارة البرنامج إرشاداً أكاديمياً للطالبات	٢,٣٨	١,٠٢	٧	ضعيفة
٦	يتم إشراك الطالبات في برنامج الدبلوم التربوي في صنع القرار بطريقة علمية للمساعدة في تحقيق الجودة	٢,٣١	١,٠٩	٨	ضعيفة
٧	تشجع إدارة البرنامج التفوق، وتبني نظام الحوافز والمكافآت للمتميزات	١,٨٤	١,٠٠	٩	ضعيفة
	المتوسط* العام للمحور	٢,٦١	٠,٦٧		متوسطة

يتبين من الجدول أن درجة موافقة طالبات برنامج الدبلوم التربوي على واقع ادارة البرنامج التربوي المقدم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متوسطة، بقيمة (٢,٦٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويشد(٢٠١٤م) حيث كشفت عن موافقة الطلاب بجامعة الجوف على إدارة البرنامج التربوي بدرجة متوسطة.

كما يتضح من الجدول السابق حصول العبارات رقم (١-٢-٣-٤-٨) على درجة (موافقة بدرجة متوسطة)، بينما حصلت أربعة عبارات على موافقة بدرجة ضعيفة، وهي رقم (٥-٦-٧-٩)، ويشير ذلك إلى وجود ضعف في إدارة البرنامج بشكل يلبي جميع رغبات واحتياجات الطالبات الملتحقات بالبرنامج من خلال ضعف توفير دليل للطالبات منذ بداية البرنامج يوضح حقوق الطالبات والخطة الدراسية، وضعف الإرشاد الأكاديمي، وقلة اشراك الطالبات في صنع بعض القرارات بما يسهم في تحقيق الجودة، بالإضافة إلى ضعف تبني نظام للحوافز والمكافآت. وقد حصلت عبارة رقم (٢) " تحرص إدارة البرنامج على تقويم الطالبات للبرنامج وفق منهجية علمية " على أعلى متوسط حسابي في المحور بقيمة (٣,١١) بدرجة متوسطة، يليها عبارة رقم (١) " تحرص إدارة البرنامج على تلبية احتياجات الطالبات والاجابة عن استفساراتهن" بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٧)، وبدرجة متوسطة. مما يعني أن المسؤولين على برنامج الدبلوم التربوي يدركون أهمية تقييم الطالبات بصورة دقيقة، مما يمكن معه من قياس مخرجات التعلم المطلوبة بدقة. وجاءت عبارة رقم (٧) " تشجع إدارة البرنامج التفوق بين الطالبات، وتبني نظام الحوافز والمكافآت للمتميزات" على اقل متوسط حسابي في المحور، بقيمة (١,٨٤)، وبدرجة ضعيفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدهش (٢٠١٦م)، وقد يُفسر ذلك بمحدودية موارد الدبلوم التربوي، مما لايتيح تبني نظام الحوافز والمكافآت للمتميزات.

٤-١-٢-المحور الثاني: أعضاء هيئة التدريس:

جدول رقم (٩)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات
عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أعضاء هيئة التدريس

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٣	يربط أعضاء هيئة التدريس بالواقع الاجتماعي والثقافي ما أمكن	٣,٤٩	٠,٦٦	١	عالية
١٠	يوجد مناخ من الثقة والاحترام والعلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات	٣,٤٦	٠,٦٧	٢	عالية

تابع – جدول رقم (٩)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات
عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أعضاء هيئة التدريس

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١١	يقوم أعضاء هيئة التدريس بتشجيع الطالبات على التعلم الذاتي وتقديم تغذية راجعة مستمرة	٣,٤٥	٠,٦٦	٣	عالية
٣	يشجع عضو هيئة التدريس الطالبات ليكون أعضاء مشاركين ومنتجين في مجال أعمالهم.	٣,٣٦	٠,٧٣	٤	عالية
١٢	يحدد أعضاء هيئة التدريس أهداف ومهارات كل مقرر بشكل واضح في بداية كل فصل دراسي	٣,٣٦	٠,٧٨	٤	عالية
٢	يحرص عضو هيئة التدريس على إكساب الطالبات خبرات جديدة لحل المشكلات التي قد تواجههن	٣,٣٠	٠,٧٣	٦	عالية
٤	يوظف الأعضاء التكنولوجيا ومصادر المعلومات في العملية التعليمية	٣,٢٩	٠,٧٩	٧	عالية
١٤	يأخذ أعضاء هيئة التدريس بعين الاعتبار الخبرات العملية للطلبة في إثراء المقررات الدراسية	٣,٢٧	٠,٨٠	٨	عالية
٩	يهتم أعضاء هيئة التدريس بدورهم التربوي والأكاديمي	٣,٢٥	٠,٧٧	٩	متوسطة
١	يحدد الأعضاء المراجع الأساسية والمساندة للمقررات الدراسية	٣,١٨	٠,٨٣	١٠	متوسطة
٦	يتيح أعضاء هيئة التدريس مناخاً إيجابياً للبحث عن المعلومات من عدة مصادر ومراجعتها	٢,٩٨	٠,٨٧	١١	متوسطة
٧	يتلمس أعضاء التدريس احتياجات الطالبات(العلمية)ويعملوا على تحقيقها	٢,٨٠	٠,٨٨	١٢	متوسطة
٥	يعرض الأعضاء المحتوى التعليمي بشكل مشوق يثير دافعية التعلم.	٢,٦١	٠,٩٦	١٣	متوسطة
٨	يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق العمرية بين الطالبات بشكل مناسب	٢,٥٥	٠,٩٩	١٤	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	٣,١٧	٠,٥٥		متوسطة

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتبين من الجدول أن درجة موافقة طالبات برنامج الدبلوم التربوي على واقع أعضاء هيئة التدريس المكلفين بالتدريس في البرنامج متوسطة، بقيمة (٣,١٧) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الرويشد (٢٠١٤م) التي أشارت إلى ارتفاع تقديرات الطلبة حول دور أعضاء هيئة التدريس المكلفين بالتدريس بالبرنامج التربوي بجامعة الجوف.

كما يتضح من الجدول السابق حصول العبارات رقم (٢-٣-٤-١٠-١١-١٢-١٣-١٤) على درجة (درجة عالية) بينما حصلت العبارات رقم (١-٥-٦-٧-٨-٩) على درجة موافقة متوسطة.

وقد حصلت عبارة (١٣) "يربط أعضاء هيئة التدريس بالواقع الاجتماعي والثقافي ما أمكن" على اعلى متوسط حسابي في المحور بقيمة (٣,٤٩) بدرجة عالية، يليها عبارة (١٠) "يوجد مناخ من الثقة والاحترام والعلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات" بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٦) بدرجة عالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اللقماني (٢٠١٥م) والتي أظهرت أن علاقة الطلاب بأعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة من وجهة نظر الطلاب بجامعة الملك عبدالعزيز. وربما يعود ذلك إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بضرورة الربط بين الجوانب النظرية والواقع في الحياة الأكاديمية، وتأثير العلاقات الإنسانية الفعالة في رفع دافعية الطالبات وتحفيزهم.

وجاءت عبارة رقم (٨) "يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق العمرية بين الطالبات في برنامج الدبلوم التربوي بشكل مناسب" على اقل متوسط حسابي في المحور، بقيمة (٢,٥٥) بدرجة متوسطة.

٤-١-٣-المحور الثالث: المقررات الدراسية

جدول رقم (١٠)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث المقررات الدراسية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	قدم البرنامج مقررات دراسية متوافقة مع احتياجات الطالبات غير التربويات	٣,٣٧	٠,٧٥	١	عالية
٤	يوجد تكامل بين مقررات البرنامج (تعكس المقررات تكاملية المعرفة)	٣,٢٨	٠,٧٣	٢	عالية
٦	تنسجم المقررات مع متطلبات العمل التعليمي والإداري في المدرسة	٣,٢٨	٠,٧٩	٣	عالية
٣	يتناسب عدد الساعات المعتمدة مع محتوى المقررات	٣,٢٦	٠,٨٢	٤	عالية
٩	تقدم المقررات البرنامج حلولاً للمشكلات التي قد تواجهن أثناء التدريس	٣,٢٢	٠,٨١	٥	متوسطة
٢	تتيح المقررات الدراسية فرصاً حقيقة وواقعية للتعلم النشط	٣,٢١	٠,٧٥	٦	متوسطة
٧	تواكب المقررات الدراسية التطورات المعاصرة في المجال التربوي	٣,٢١	٠,٧٩	٧	متوسطة
١	تتميز المقررات الدراسية بالترابط والتسلسل المنطقي في عرض الأفكار	٣,١٠	٠,٨١	٨	متوسطة
٨	تربط المقررات الدراسية بين الجانب النظري والتطبيقي (العملي)	٣,٠٠	٠,٩٠	٩	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	٣,٢١	٠,٥٩		متوسطة

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتبين من الجدول أن درجة موافقة طالبات برنامج الدبلوم التربوي على واقع المقررات الدراسية في البرنامج متوسطة (٣,٢١)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الرويشد (٢٠١٤م)، إذ حصل مجال المقررات الدراسية على درجة تقييم كبيرة من وجهة نظر الطلاب في جامعة الجوف. كما يتضح من الجدول السابق حصول العبارات(٣-٤-٥-٦) على درجة (عالية) بينما حصلت العبارات رقم (١-٢-٧-٨-٩) على درجة متوسطة. وقد حصلت عبارة رقم (٥) "قدم برنامج الدبلوم التربوي مقررات دراسية متوافقة مع احتياجات الطالبات غير التربويات" على اعلى متوسط حسابي في المحور بقيمة (٣,٣٧) بدرجة عالية، يليها عبارة رقم(٤) "يوجد تكامل بين مقررات البرنامج" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٨)، وبدرجة عالية. وربما يفسر ذلك إلى نوعية وجودة المقررات وتوصيفها بشكل مناسب، مما ساهم في تنمية مهاراتهم وقدراتهم العلمية والعملية، وأدى إلى سد احتياجاتهن التربوية.

وجاءت عبارة رقم (٨) "تربط المقررات الدراسية بين الجانب النظري والتطبيقي (العملي)" على اقل متوسط حسابي في المحور، بقيمة (٣,٠٠)، بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠م) على أن برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الحسين يربط بين الجانب النظري والعملي بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب.

وقد أكدت دراسة وفاء الفريح (٢٠١٥م) على أن قلة التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي للمواد الدراسية في برنامج الدبلوم العام في التربية كان من المشكلات الأكاديمية التي واجهت الطالبات بدرجة كبيرة جداً.

٤-١-٤-المحور الرابع: الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المتبعة في البرنامج:

جدول رقم (١١)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطالبات على البحث عن المعلومات من خلال استخدام التقنيات الحديثة	٣,٦٣	٠,٦٠	١	عالية
٥	تعتمد أساليب التدريس المنفذة على تفعيل دور الطالبات بشكل أكبر أثناء تناول موضوعات البرنامج في المواد المختلفة.	٣,٦٢	٠,٥٧	٢	عالية

تابع – جدول رقم (١١)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية

م	العبـارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٧	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطالبات على المناقشة والحوار أثناء المحاضرات	٣,٥٠	٠,٦٢	٣	عالية
٨	يتم استخدام المجموعات التعليمية المصغرة في عملية التعليم	٣,٤٦	٠,٧٥	٤	عالية
٣	تعتمد أساليب التدريس المتبعة على تنمية مهارات التحليل والتفكير لدى الطالبات	٣,١٨	٠,٧٥	٥	متوسطة
٦	تستخدم التقنيات التربوية الملائمة في تقديم برنامج الدبلوم التربوي	٣,١٨	٠,٨١	٦	متوسطة
٢	يتم تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة والمهارات المختلفة مع مراعاة الفروق الفردية	٢,٩٧	٠,٨٧	٧	متوسطة
٤	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تدريس متنوعة في تدريس المقررات الدراسية	٢,٦٢	١,٠٦	٨	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	٣,٢٧	٠,٥٣		عالية

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتبين من الجدول أن درجة موافقة طالبات برنامج الدبلوم التربوي على الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المستخدمة في البرنامج عالية، (٣,٢٧). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويشد (٢٠١٤م) ودراسة الكماينة (٢٠١٤م) في حصول طرق التدريس على درجة عالية من وجهة نظر الطلاب، لكنها تختلف مع دراسة نجوى خصاونة (٢٠١٣م) والتي أشارت إلى وجود ضعف في طرائق التدريس من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف، وتختلف كذلك مع دراسة اللقماني (٢٠١٥م) إذ حصل هذا المجال على درجة متوسطة، كما تختلف مع ودراسة التويجري والنصيان (٢٠١٥م) حيث حصل هذا المجال على موافقة إلى حد ما من وجهة نظر الطلاب. وقد تراوحت متوسطات استجابات افراد مجتمع الدراسة ما بين (٢,٦٢ إلى٣,٣٦) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الأولى والثانية من فئات المقياس، والتي تشير إلى ان (موافقة بدرجة عالية وبدرجة متوسطة). كما يتضح من الجدول السابق حصول العبارات (١-٥-٧-٨) على درجة (موافقة بدرجة عالية) بينما حصلت العبارات (٢-٣-٤-٦) على درجة موافقة متوسطة.

وقد حصلت عبارة رقم (١) "يشجع أعضاء هيئة التدريس الطالبات على البحث عن المعلومات من خلال استخدام التقنيات الحديثة" على أعلى متوسط حسابي في المحور بقيمة (٣,٦٣) بدرجة عالية، يليها عبارة رقم (٥) "تعتمد أساليب التدريس المنفذة على تفعيل دور الطالبات بشكل أكبر أثناء تناول موضوعات البرنامج في المواد المختلفة" بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٢)، وبدرجة عالية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الرويشد (٢٠١٤م) إذ حصلت عبارة "تعطي طرق التدريس مجالاً أوسع لمشاركة الطالب" على أقل تقييم في المجال، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب

وجاءت عبارة رقم (٤) "يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تدريس متنوعة في تدريس المقررات الدراسية " على أقل متوسط حسابي في المحور، بقيمة (٢,٦٢)، وبدرجة متوسطة. مما يتطلب مزيداً من العناية والاهتمام، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن تنويع أساليب التدريس يزيد من دافعية الطلاب لعملية التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدهمش (٢٠١٦م) في أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أساليب تدريس متنوعة في البرنامج التربوي بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم، كما تتفق مع دراسة التويجري والنصيان (٢٠١٥م) اذ حصلت هذه العبارة على موافقة الى حد ما من وجهة نظر الطلاب بجامعة القصيم.

٤-١-٥-المحور الخامس: التقويم

جدول رقم (١٢)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث التقويم (أساليب تقويم الطالبات)

م	العبـارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٩	تتم عملية التقويم بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز	٣,٥٠	٠,٧٣	١	عالية
٣	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تقويم متنوعة (الاختبارات بأنواعها، التقارير، البحوث...الخ)	٣,٤٧	٠,٧٢	٢	عالية

تابع- جدول رقم (١٢)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة
الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث التقويم (أساليب تقويم الطالبات)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٨	يقدم عضو هيئة التدريس صورة واضحة عن آلية تقويم الطالبات مع تدريس بداية المقرر	٣,٣٤	٠,٧٥	٣	عالية
١٠	تقيس الاختبارات التي يضعها أعضاء هيئة التدريس المهارات العليا في التفكير لدى الطالبات مثل (التركيب-التقويم...الخ)	٣,٢٣	٠,٧٩	٤	متوسطة
٧	تتسم أساليب التقويم المنفذة في برنامج الدبلوم التربوي بالشمولية	٣,٠٨	٠,٨٥	٥	متوسطة
٢	توزع درجات التقويم على الاختبارات النهائية وأعمال السنة بشكل مناسب	٢,٩٩	٠,٩١	٦	متوسطة
٥	تتضمن أساليب التقويم المقدمة في البرنامج التغذية الراجعة التي تحتاجها الطالبات	٢,٩٨	٠,٨٩	٧	متوسطة
١	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أسلوب التقويم المستمر (التقويم التكويني)	٢,٩٦	٠,٨٠	٨	متوسطة
٦	تراعي أساليب التقويم المقدمة في البرنامج الفروق الفردية بين الطالبات	٢,٨٥	٠,٩٢	٩	متوسطة
٤	تتضمن أساليب التقويم المقدمة في البرنامج أسلوب التقييم الذاتي	٢,٨٠	٠,٩٨	١٠	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	٣,١٢	٠,٦٠		متوسطة

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتبين من الجدول أن درجة موافقة الطالبات على واقع أساليب تقويم الطالبات المستخدمة في برنامج الدبلوم التربوي المقدم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متوسطة، (٣,١٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكماينة (٢٠١٤م) إذ أشارت الى أن استجابات الطلاب نحو أساليب التقويم المتبعة في جامعة شقراء جاءت بدرجة متوسطة، كما تتفق مع دراسة التويجري والنصيان (٢٠١٥م) حيث حصل هذا المجال على موافقة إلى حد ما من وجهة نظر الطلاب. كما يتضح من الجدول حصول جميع العبارات على العبارات على درجة متوسطة، ماعدا العبارات رقم (٣-٨-٩).

وقد حصلت عبارة رقم (٩) "تتم عملية التقويم بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز" على أعلى متوسط حسابي في المحور بقيمة(٣,٥٠) بدرجة عالية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة اللقماني (٢٠١٥م) إذ تتسم أساليب التقويم بالموضوعية بعيداً عن المحاباة في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب، يليها عبارة رقم (٣) "يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تقويم متنوعة" بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٧) وبدرجة عالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطوع (٢٠١٣م) في حصول هذه العبارة على درجة عالية من وجهة نظر الطلاب بجامعة شقراء، وفي الترتيب الثاني في المحور، لكنها تختلف مع دراسة التويجري والنصيان (٢٠١٥) حيث حصل هذا المجال على موافقة إلى حد ما من وجهة نظر الطلاب.

وجاءت عبارة رقم (٤) "تتضمن أساليب التقويم المقدمة في البرنامج أسلوب التقييم الذاتي" على اقل متوسط حسابي في المحور، بقيمة (٢,٨٠) وبدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة التويجري والنصيان (٢٠١٥م) حيث لم يوافق الطلاب على وجودها.

٤-١-٦-المحور السادس: البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج:

جدول رقم (١٣)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة
واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	مساحة القاعات الدراسية ملائمة لعدد الطالبات	٣,٤٤	٠,٧٦	١	عالية
٣	تتوافر قاعات دراسية مجهزة بشكل ملائم من حيث الإضاءة والتكييف	٣,٠٤	٠,٩٦	٢	متوسطة
١	مناسبة التجهيزات التقنية داخل القاعات الدراسية	٢,٦٣	١,٠٢	٣	متوسطة

تابع- جدول رقم (١٣)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة
واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٤	يتوفر في المبنى التعليمي المكان المناسب لفترات الراحة	٢,٦١	١,١٤	٤	متوسطة
٧	تتسم البيئة التعليمية التي تقدم فيها برنامج الدبلوم التربوي بالإيجابية ومحفزة على عمليات التعلم	٢,٥٧	٠,٩٨	٥	متوسطة
٥	تتوافر الخدمات مثل الحواسيب-التصوير-خدمة الإنترنت... الخ	١,٨٧	١,٠٧	٦	ضعيفة
٦	يتوفر في المبنى مكتبة توفر الخدمات المكتبية لطالبات الدبلوم التربوي من مراجع وإعارة.	١,٧٤	١,٠٢	٧	غير موافقة
	المتوسط* العام للمحور	٢,٥٦	٠,٧٥		متوسطة

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتبين من الجدول أن درجة موافقة طالبات برنامج الدبلوم التربوي على واقع البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج التربوي المقدم في الجامعة درجة متوسطة، بقيمة (٢,٥٦)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويشد (٢٠١٤م) والتي كشفت أن استجابات الطلاب نحو المرافق والبيئة المادية لبرنامج الدبلوم التربوي بجامعة الجوف كان متوسطاً من وجهة نظر الطلاب. وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة ما بين (١,٧٤ إلى ٣,٤٤)، وذلك على النحو الآتي: حصلت العبارة رقم (٢) على الترتيب الأول، وعلى درجة موافقة عالية (٣,٤٤)، وجاءت العبارات رقم(٣-١-٤-٧) بدرجة موافقة متوسطة، وحصلت العبارة رقم (٥) "تتوافر الخدمات مثل الحواسيب-التصوير-خدمة الإنترنت ..الخ "على درجة موافقة ضعيفة (١,٨٧)، وجاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي قدره (١,٧٤) بدرجة غير موافقة "يتوفر في المبنى مكتبة توفر الخدمات المكتبية لطالبات الدبلوم التربوي من مراجع وإعارة". مما يشير إلى التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على واقع البيئة المادية. وتفسر هذه النتيجة بأن هناك نقص في البيئة المادية والخدمات المساندة الموجودة في برنامج الدبلوم العام في التربية الذي تقدمه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما يظهر من اجابات الطالبات، كنقص في الخدمات مثل الحواسيب-التصوير-خدمة الإنترنت، والخدمات المكتبية من مراجع وإعارة، وخدمات رقمية، وهذا يدل على أن هناك قصور في الخدمات من وجهة نظر الطالبات، مما يعني ضرورة توفير أدوات الدافعية نحو التعلم، وضرورة توفير الوسائل والأدوات الحديثة اللازمة لعملية التعليم.

٤-١-٧-المحور السابع: مخرجات البرنامج:

جدول رقم (١٤)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات
عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث مخرجات البرنامج

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٠	أسهم برنامج الدبلوم التربوي على تنمية المهارات البحثية للطالبات	٣,٦٤	٠,٥٦	١	عالية
١٢	ساعد برنامج الدبلوم التربوي في التدريب على مهارات الاتصال والإلقاء	٣,٦٣	٠,٦٠	٢	عالية
١١	ساعد برنامج الدبلوم التربوي في الدبلوم على اكتساب المهارات الأساسية في تدريس الطالبات	٣,٦١	٠,٦١	٣	عالية
١٥	أكسبني البرنامج مهارات وخبرات متنوعة تفيدني في مهنتي كمعلمة	٣,٦٠	٠,٧٠	٤	عالية
٩	ساعد برنامج الدبلوم على اكتساب المهارات الأساسية لتقويم الطالبات	٣,٥٣	٠,٦٦	٥	عالية
١	ساهم برنامج الدبلوم في تنمية اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس	٣,٥٢	٠,٦٦	٦	عالية
١٣	ساهم برنامج الدبلوم في التدريب على مهارات التفكير والتعليم الفعال	٣,٥٢	٠,٦٧	٧	عالية

تابع – جدول رقم (١٤)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات
عينة الدراسة واقع برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث مخرجات البرنامج

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٤	اشعر بالفائدة العلمية والعملية من دراستي في برنامج التربوي	٣,٥٢	٠,٦٩	٨	عالية
٦	يبعد برنامج الدبلوم العام في التربية المعلمات عن دورها (كملقن)إلى دورها (كمخطط وموجه) منظم للعملية التعليمية	٣,٥١	٠,٦٤	٩	عالية
٨	ساهم برنامج الدبلوم التربوي في اكتساب مهارات التعامل مع الطالبات	٣,٤٩	٠,٦٦	١٠	عالية
٣	يزود برنامج الدبلوم العام في التربية بأساليب الإدارة الصفية الحديثة	٣,٤٨	٠,٧١	١١	عالية
٤	يرفع برنامج الدبلوم العام من الروح المعنوية والرضا عن مهنتي كمعلمة	٣,٤٨	٠,٧٥	١٢	عالية
٢	ينمي برنامج الدبلوم العام في التربية الرغبة الذاتية للتعليم المستمر	٣,٤٦	٠,٦٩	١٣	عالية
٧	يلبي برنامج الدبلوم العام في التربية رغبات المعلمات وميولهن ويساعد على اكتشاف قدراتها	٣,٣٤	٠,٧٦	١٤	عالية
١٦	عرّف برنامج الدبلوم بالوسائل التكنولوجية الحديثة في التربية	٣,٣٤	٠,٨٥	١٥	عالية
٥	يسد برنامج الدبلوم العام في التربية الفجوة بين الجانب النظري والعلمي بصفته برنامج تأهيل مهني	٣,١٩	٠,٨٣	١٦	متوسطة
	المتوسط* العام للمحور	٣,٤٩	٠,٥٣		عالية

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتبين من الجدول أن درجة موافقة طالبات على مخرجات البرنامج التربوي المقدم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عالية، بقيمة (٣,٤٩)، مما يعني أن الطالبات راضيات عن نوعية الخبرة الأكاديمية التي تلقونها في البرنامج. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكماينة (٢٠١٤م) إذ أشارت الدراسة إلى تلبية برنامج التربوي بجامعة شقراء لحاجات الطلاب بدرجة كبيرة.

وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة ما بين (٣,١٩ إلى ٣,٦٤)، كما يتضح من الجدول السابق حصول جميع العبارات على درجة(عالية)، ماعدا عبارة رقم(٥) "يسد برنامج الدبلوم العام في التربية الفجوة بين الجانب النظري والعلمي بصفته برنامج تأهيل مهني" والتي حصلت على اقل متوسط حسابي في المحور قدره " ٣,١٩"، بدرجة متوسطة.

وتؤكد هذه النتيجة مع ما جاء في الفقرة الثامنة من محور المقررات الدراسية من الدراسة الحالية، والتي أظهر أن المقررات الدراسية تربط بين الجانب النظري والعملي بدرجة متوسطة في البرنامج، وقد حصلت كذلك على أقل متوسط حسابي في المحور الثالث.

وقد حصلت عبارة رقم(١٠) "أسهم برنامج الدبلوم العام في التربية على تنمية المهارات البحثية للطالبات" على أعلى متوسط في المحور بقيمة (٣,٦٤) بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكماينة (٢٠١٤م) في مساعدة البرنامج التربوي بجامعة شقراء على تنمية المهارات البحثية لدى الطلاب بدرجة كبيرة، لكنها تختلف مع دراسة الربعاني (٢٠٠٨م) التي توصلت إلى أن تنمية المهارات البحثية في البرنامج التربوي بجامعة السلطان قابوس متوسط من وجهة نظر الطلاب. ويتضح من الجدول السابق أن عبارة رقم(١٢) "ساعد برنامج الدبلوم التربوي في التدريب على مهارات الاتصال والإلقاء" جاءت في الترتيب الثاني، بمتوسط (٣,٦٣) بدرجة موافقة عالية.

ويوضح الجدول الآتي الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة حول واقع برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن.

جدول رقم (١٥)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول واقع
برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
إدارة البرنامج	٢,٦١	٠,٦٧	٦	متوسطة
أعضاء هيئة التدريس	٣,١٧	٠,٥٥	٤	متوسطة

تابع- جدول رقم (١٥)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
المقررات الدراسية (المادة التعليمية)	٣,٢١	٠,٥٩	٣	متوسطة
الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المتبعة في البرنامج	٣,٢٧	٠,٥٣	٢	عالية
التقويم (أساليب تقويم الطالبات)	٣,١٢	٠,٦٠	٥	متوسطة
البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج	٢,٥٦	٠,٧٥	٧	متوسطة
مخرجات البرنامج	٣,٤٩	٠,٥٣	١	عالية
الدرجة الكلية لواقع برنامج الدبلوم التربوي	٣,١٢	٠,٤٨		متوسطة

* المتوسط من ٤ درجات

يظهر من الجدول رقم(١٤) أن برنامج الدبلوم العام في التربية حظي بدرجة تقدير متوسطة من وجهة نظر الطالبات، كما كشف عن ذلك متوسط الدرجة الكلية لواقع البرنامج. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن هناك حاجة ماسة لمراجعة البرنامج والممارسات التعليمية وتعديلها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطيات وعطيات(٢٠١٠م) ودراسة اللقماني (٢٠١٥م) حيث أشارت نتائجهما إلى حصول برنامج الدبلوم التربوي على درجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة. كما يظهر من الجدول السابق أن مجال "مخرجات البرنامج" قد حصل على أعلى متوسط حسابي قدره (٣,٤٩)، بينما جاء مجال الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المتبعة في البرنامج "في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٧)، وقد يعزو ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس المكلفين بالتدريس في البرنامج على تفعيل دور الطالبات، وتطبيق الأساليب والتقنيات التربوية الحديثة المبنية على الحوار والمناقشة والتحليل والتعليم التعاوني وإعطاء الطالبات مجالاً أوسع للمشاركة.

وفي المرتبة الثالثة جاء مجال "المقررات الدراسية" وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٢١) كما حصل محور "البيئة المادية والخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج "على أقل متوسط حسابي (٢,٥٦). مما يعني وجود نقص في توفير بعض متطلبات البرنامج المادية، وقد يعزو ذلك إلى قلة دراية القائمين على البرنامج بشكل كافٍ بأهمية البيئة المادية المناسبة وإعداد المكان المناسب بشك لفعّال وتزويده بالوسائل والأدوات الحديثة لعملية التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويشد (٢٠١٤م) ودراسة المالكي (٢٠١٧م) من حيث حصول البيئة المادية على أقل درجة تقييم من وجهة نظر الطلاب في جامعة الجوف وجامعة الملك عبدالعزيز.

٤-٢-السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات الملتحقات بالبرنامج لواقع برنامج الدبلوم التربوي تعزى لأثر التخصص؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة (الطالبات الملتحقات بالبرنامج) على محاور الدراسة تبعاً لاختلاف تخصصهن. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٦)
اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج الدبلوم التربوي باختلاف التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
إدارة البرنامج	علمي	٢٥٩	٢,٦٥	٠,٦٨	٠,٢٠	٠,٨٤٤	غير دالة
	أدبي	١٢٠	٢,٦٤	٠,٦٨			
أعضاء هيئة التدريس	علمي	٢٥٩	٣,١٥	٠,٥٥	١,٠٠	٠,٣١٧	غير دالة
	أدبي	١٢٠	٣,٢١	٠,٥٦			

تابع- جدول رقم (١٦)
اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة
حول واقع برنامج الدبلوم التربوي باختلاف التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الطرائق والأساليب والتقنيات	علمي	٢٥٩	٣,٢٧	٠,٥١	٠,٤٥	٠,٦٥٤	غير دالة
	أدبي	١٢٠	٣,٢٥	٠,٥٨			
المقررات الدراسية	علمي	٢٥٩	٣,٢٢	٠,٦١	٠,١٦	٠,٨٧١	غير دالة
	أدبي	١٢٠	٣,٢١	٠,٥٥			
التقويم	علمي	٢٥٩	٣,١٢	٠,٦٠	٠,٠٤	٠,٩٧٢	غير دالة
	أدبي	١٢٠	٣,١٢	٠,٥٩			
البيئة المادية والخدمات المساندة	علمي	٢٥٩	٢,٤٩	٠,٧٣	٢,٤٤	٠,٠١٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	أدبي	١٢٠	٢,٦٩	٠,٧٧			
مخرجات البرنامج	علمي	٢٥٩	٣,٤٧	٠,٥٣	١,٤٣	٠,١٥٤	غير دالة
	أدبي	١٢٠	٣,٥٥	٠,٥٣			
الدرجة الكلية لواقع برنامج الدبلوم التربوي	علمي	٢٥٩	٣,١١	٠,٤٨	٠,٨٠	٠,٤٢٦	غير دالة
		١٢٠	٣,١٥	٠,٤٨			

يتضح من الجدول أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (إدارة البرنامج، أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، الطرائق والأساليب والتقنيات، التقويم، مخرجات البرنامج)، وفي الدرجة الكلية لواقع برنامج الدبلوم التربوي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج الدبلوم التربوي في تلك المحاور، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة.

وقد يعود ذلك إلى أهمية برنامج الدبلوم التربية بالنسبة للتخصصين الأدبي والعلمي على حد سواء، وذلك لتنوع المقررات الدراسية في البرنامج، والتي تشمل أصول التربية، والتربية الإسلامية، والمناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، والإدارة وغيرها من الموضوعات التي تهم التخصصين العلمي والأدبي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠م) ودراسة المطوع (٢٠١٣م) ودراسة الرويشد (٢٠١٤م)، من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، لكنها تختلف مع دراسة الربعاني (٢٠٠٨م) ودراسة اللقماني (٢٠١٥م) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول برنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها لاختلاف التخصص. كما

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في محور: (البيئة المادية والخدمات المساندة)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج الدبلوم التربوي من حيث البيئة المادية والخدمات المساندة، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح طالبات التخصص الأدبي. وربما يفسر ذلك (حصول أفراد عينة الدراسة "التخصص الأدبي" على استجابات أكثر في تقييم واقع برنامج الدبلوم التربوي من وجهة نظرهم عن مجموعة "التخصص العلمي"، بالنسبة لمحور(البيئة المادية والخدمات المساندة)، إلى الفرق بين طبيعة التخصص الأدبي والعلمي، إذ أن طالبات التخصص الأدبي تعتمد دراستهن على تحصيل المعارف والعلوم الإنسانية المختلفة من خلال الكتب والأبحاث المتوفرة بمصادر التعلم المختلفة، بينما احتياج طالبات التخصص العلمي من الإمكانات العلمية المادية والأدوات والأجهزة أكثر، حيث يغلب على التخصص الجانب العملي التطبيقي بخلاف التخصصات الأدبية.

٤-٣-السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطالبات الملتحقات بالبرنامج لواقع برنامج الدبلوم التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة (الطالبات الملتحقات بالبرنامج) على محاور الدراسة تبعاً لاختلاف عدد سنوات خبرتهن. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٧)
اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة
حول واقع برنامج الدبلوم التربوي باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
إدارة البرنامج	بدون خبرة	٢٤٢	٢,٦٣	٠,٦٩	٠,٧٥	٠,٤٥٥	غير دالة
	من ١-١٠ سنوات	١٣٦	٢,٦٨	٠,٦٥			
أعضاء هيئة التدريس	بدون خبرة	٢٤٢	٣,١٤	٠,٥٤	١,٣٤	٠,١٨١	غير دالة
	من ١-١٠ سنوات	١٣٦	٣,٢٢	٠,٥٧			
المقررات الدراسية	بدون خبرة	٢٤٢	٣,٢٠	٠,٥٨	٠,٦٧	٠,٥٠٦	غير دالة
	من ١-١٠ سنوات	١٣٦	٣,٢٤	٠,٦٢			
الطرائق والأساليب والتقنيات	بدون خبرة	٢٤٢	٣,٢٤	٠,٥٣	١,٠٧	٠,٢٨٤	غير دالة
	من ١-١٠ سنوات	١٣٦	٣,٣١	٠,٥٤			
التقويم	بدون خبرة	٢٤٢	٣,١٠	٠,٦٢	١,٠٨	٠,٢٨١	غير دالة
	من ١-١٠ سنوات	١٣٦	٣,١٧	٠,٥٦			
البيئة المادية والخدمات المساندة	بدون خبرة	٢٤٢	٢,٥٤	٠,٧٨	٠,٦٣	٠,٥٢٧	غير دالة
	من ١-١٠ سنوات	١٣٦	٢,٥٩	٠,٦٩			
مخرجات البرنامج	بدون خبرة	٢٤٢	٣,٥٥	٠,٥٠	٢,٨٢	٠,٠٠٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	من ١-١٠ سنوات	١٣٦	٣,٣٩	٠,٥٦			
الدرجة الكلية لواقع برنامج الدبلوم التربوي	بدون خبرة	٢٤٢	٣,١٢	٠,٤٨	٠,٢٦	٠,٧٩٣	غير دالة
	من ١-١٠ سنوات	١٣٦	٣,١٣	٠,٤٩			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (إدارة البرنامج، أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، الطرائق والأساليب والتقنيات، التقويم، البيئة المادية والخدمات المساندة)، وفي الدرجة الكلية لواقع برنامج الدبلوم التربوي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج الدبلوم التربوي في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

كما يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ في محور: (مخرجات البرنامج)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج الدبلوم التربوي من حيث مخرجات البرنامج، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح الطالبات اللواتي ليس لديهن خبرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة (حصول افراد عينة الدراسة من هم بدون خبرة على استجابات أكثر في تقييم واقع برنامج الدبلوم التربوي من وجهة نظرهم عن مجموعة من هن ذا خبرة (من ١-١٠ سنوات) بالنسبة للمحور السابع (مخرجات البرنامج)، أن تلك الطالبات تلقين عمليات تعليم حديثة وجديدة بالنسبة لهم أدت إلى زيادة الدافعية والرغبة والثقة بالنفس لديهن مما قد لايكون موجوداً لدى من خبرتهن (١-١٠ سنوات) بسبب الممارسة والتجربة، الأمر الذي أدى إلى تقييم أفضل لبرنامج الدبلوم العام في التربية مقارنة بمن لديهن خبرة.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

حضي برنامج الدبلوم العام في التربية بدرجة تقدير متوسطة من وجهة نظر الطالبات، كما كشف عن ذلك متوسط الدرجة الكلية لواقع البرنامج. وقد جاء مجال «مخرجات البرنامج» في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة عالية، يليه مجال الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية المستخدمة في البرنامج بدرجة موافقة عالية، في حين جاء المجال السادس الخاص بالبيئة المادية والخدمات المساندة في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة متوسطة. وجاءت أبرز النتائج في تلك المجالات (من وجهة نظر الطالبات الملتحقات بالبرنامج)

على النحو الآتي:

- تحرص إدارة البرنامج على تقويم الطالبات للبرنامج وفق منهجية علمية، وعلى تلبية احتياجات الطالبات والإجابة عن استفساراتهن بدرجة متوسطة.
- ضعف مشاركة الطالبات في صنع القرار بطريقة علمية، وضعف تشجع إدارة البرنامج للتفوق بين الطالبات، وضعف تبني نظام الحوافز والمكافآت للمتميزات.
- يربط أعضاء هيئة التدريس بالواقع الاجتماعي والثقافي بدرجة عالية، ويوجد درجة عالية من الثقة والاحترام والعلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات.
- يعرض أعضاء هيئة التدريس المحتوى التعليمي بما يعزز دافعية التعلم، مع مراعاة الفروق العمرية بين الطالبات في البرنامج بدرجة متوسطة.
- تتوافق المقررات الدراسية في البرنامج مع احتياجات الطالبات، وعكست المقررات الدراسية تكاملية المعرفة بدرجة عالية.
- تميزت المقررات الدراسية بالترابط والتسلسل المنطقي، وربطت بين الجانب النظري والتطبيقي (العملي) بدرجة متوسطة.
- شجع أعضاء هيئة التدريس الطالبات على البحث عن المعلومات من خلال استخدام التقنيات الحديثة، واعتمدت أساليب التدريس المستخدمة في البرنامج على تفعيل دور الطالبات بشكل أكبر في المواد المختلفة بدرجة عالية.
- تمت عملية التقويم في البرنامج بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز، كما استخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تقويم متنوعة بدرجة عالية.
- مناسبة مساحة القاعات الدراسية لعدد الطالبات بدرجة عالية، وتتوافر قاعات دراسية مجهزة بشكل ملائم من حيث الإضاءة والتكييف بدرجة متوسطة من وجهة نظرهن.
- لا يتوفر في المبنى مكتبة لتقديم الخدمات المكتبية للطالبات من مراجع وإعارة.
- ساهم برنامج الدبلوم العام في التربية على تنمية المهارات البحثية للطالبات ومهارات الاتصال والإلقاء ومهارات التدريس والتقويم بدرجة عالية، وساهم بدرجة متوسطة في سد الفجوة بين الجانب النظري والعلمي بصفته برنامج تأهيل مهني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة حول واقع (البيئة المادية والخدمات المساندة)، تعود لاختلاف التخصص، لصالح طالبات التخصص الأدبي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة حول واقع (مخرجات البرنامج)، تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة، لصالح الطالبات اللواتي ليس لديهن خبرة.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة المراجعة الشاملة للبرنامج، وإعادة تصميم البرنامج وتطويره بما يتوافق ومتطلبات اقتصاديات المعرفة ورؤية ٢٠٣٠م.
- ضرورة تدريب الطالبات على أنشطة البحث والاستقصاء من مصادر المعرفة المختلفة.
- التأكيد على أعضاء هيئة التدريس لاستخدام أساليب تدريس متنوعة تثير دافعية الطالبات نحو التعلم، وتنمي مهارات التفكير لديهن.
- تبني نظام الحوافز والمكافآت للمتميزات في البرنامج.
- أهمية توفير الارشاد الأكاديمي لطالبات برنامج الدبلوم، وإصدار دليل بذلك يوضح الاجراءات الأكاديمية والانظمة والقواعد التنفيذية للبرنامج، ويشمل الحقوق والواجبات.
- دراسة الاحتياجات التربوية للطالبات، ومحاولة تضمينها في المقررات الدراسية، والعمل على ربط الجانب النظري والتطبيقي.
- توفير جميع احتياجات البرنامج من تقنيات تربوية وخدمات مساندة، وتوفير الإمكانات الفنية التي تجعله أكثر تحقيقاً للأهداف المنشودة.
- إعادة النظر في محتويات المقررات الدراسية ودرجة مواكبتها لاحتياجات التكوين المهني للطالبات، بما يتناسب مع أبرز الاتجاهات التربوية، والربط بين الجانب النظري والعملي.
- إجراء دراسات تتعلق بوضع تصور مقترح لبرنامج الدبلوم التربوي أو الماجستير المهني في إعداد المعلم في الجامعات في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وإجراء دراسات تهدف إلى معرفة مدى فاعلية المعارف والمهارات المكتسبة من البرنامج في البيئة المدرسية.
- إعداد معايير الإعداد المهني للمعلمات في جميع التخصصات الدراسية قبل الخدمة واثناءها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

التويجري، أحمد والنصيان، عبدالرحمن. (٢٠١٥). تقويم برنامج الدبلوم التربوي بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب الملتحقين بالبرنامج. تخصص العلوم الشرعية أنموذجا. عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية السنة (١٦). العدد (٥١). ١-٥٤.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠٠٨). دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية. الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحذيفي، خالد. (٢٠٠٣). تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود-العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. جامعة الملك سعود. المجلد (١٦). العدد (١). ١ -٤٥.

خصاونة، نجوى. (٢٠١٣). تطوير مناهج البرنامج العام للتربية(الدبلوم) بجامعة الطائف. مجلة التربية. جامعة الأزهر. كلية التربية. العدد (١٥٣). الجزء (١). ٦٦٥-٦٩٢.

الدهمش، خالد. (٢٠١٦). واقع برنامج الدبلوم التربوي في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. كلية التربية. المجلد (٦٣). العدد (٣). ٢١٧-٢٦٨.

الربعاني، أحمد. (٢٠٠٨). تقويم برنامج الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الطلاب المعلمين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. المجلد (٢). العدد (١). ٤٤-٧٥.

رشوان، أحمد والحديبي، علي. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة أسيوط. المجلد (٢٥). العدد (١). الجزء (٢). ٤٢٩-٤٩٣.

الرويشد، فيصل. (٢٠١٤). واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. العدد (٥٠) ١٨٥-٢٠٨.

السياري، ندى. (٢٠١٥). تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الأميرة نورة في ضوء معايير الجودة الشاملة. عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. السنة (١٦). العدد (٥٢). ١-٤١.

شطناوي، نواف وعليمات، صالح. (٢٠٠٨). مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الشارقة. المجلد (٥). العدد (٣). ٣٥-٦١.

الصيرفي، محمد. (٢٠٠٦). تصور مستقبلي لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. في ضوء مستجدات العصر .مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. كلية التربية. العدد (٣٥). ٥٩٦-٦٣٤.

العاجز، فؤاد وجبر، نبيل. (٢٠٠٤م). تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة. ورقة مقدمة الى المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم). جامعة عين شمس. القاهرة. ٢١-٢٢ يوليو. ٢٠٠٤م. المجلد (٢).

عبدالسلام، عبد السلام. (٢٠٠٧) أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

العساف، صالح. (٢٠٠٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عطيات، مظهر وخالد عطيات. (٢٠١٠). تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك. المجلد (٦). العدد (٣). ٢١٩-٢٣٥.

العمري، مهرة. (٦٠١٦) درجة ملائمة برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدراسات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الفريح، وفاء. (٢٠١٥). المشكلات التي تواجه طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود. العدد (٢). ٤١٧-٤٥٨.

الكماينة، نايل. (٢٠١٤). تقويم برنامج الدبلومات التربوية في جامعة شقراء من وجهة نظر الخريجين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. العدد (٤٦). الجزء (٤). ٢٨٩-٣١٠.

اللقماني، غالي. (٢٠١٥). تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. جامعة العلوم والتكنولوجيا. المجلد (٨). العدد (٢١). ١٧٧-٢٠٤.

المالكي، فهد. (٢٠١٧). تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبدالعزيز من منظور الطلبة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. كلية التربية. المجلد (٤١). العدد (٤). ٢٧١-٣١٤.

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (٢٠١٧). تقرير واقع برامج اعداد المعلمين في العالم العربي.

المطوع، نايف. (٢٠١٣). اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء. العدد (١). ١٤٦-١٧٥.

الناقة، كامل. (٢٠٠٤). مقدمة المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم، جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. القاهرة. ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٤م. المجلد (١).

وزارة التعليم العالي، الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي. (٢٠١٥). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. (الطبعة الرابعة). الرياض. وزارة التعليم العالي.

Arab References

Abdel-Salam, Abdel-Salam. (2007 AD) The Basics of Teaching and Professional Development for the Teacher. Alexandria: Dar ElgamaaElgadida.

Al-Ajez, Fouad and Jabr, Nabil. (2004 AD). Evaluating the training courses for high school teachers during work from the viewpoint of teachers and educational supervisors in Gaza Governorate. A Paper presented to the sixteenth scientific conference (teacher training), Ain Shams University, Cairo, July 21-22, 2004, vol. 2.

Al-Assaf, Saleh. (2003 AD). Introduction to research in behavioral sciences. Riyadh: Obeikan Library.

Al-Dahmash, Khaled (2016 AD). Reality of the educational diploma program within the standards of the National Authority for Academic Evaluation and Accreditation from the viewpoint of the faculty members of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of the Faculty of Education: Tanta University - Faculty of Education, Vol 63, No. 3, 217-268.

Al-Fraih, Wafaa (2015). Problems facing students of the educational diploma at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Educational Sciences: Imam Muhammad bin Saud University, No. 417 - 458.

Al-Hudhaifi, Khalid. (2003 AD). A proposed vision for the competencies necessary to prepare a science teacher for middle school. King Saud University Journal - Educational Sciences and Islamic Studies: King Saud University, Vol. 16, No. 1, 1 - 45.

Alkmainh, Nile. (2014). Evaluation of the educational diploma program at Shaqra University from the point of view of graduates. Arab studies in education and psychology: Association of Arab Educators, No. 46, Pt. 289, 4 – 320.

Al-Maliki, Fahd. (2017 AD). Evaluating the general diploma in education program at King Abdulaziz University from the students› perspective. International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University-Faculty of Education, Vol. 41, No. 4, 271-314.

Al-Mutawa, Naif. (2013 AD). Attitudes of students towards the general diploma program in education at Shaqra University in the Kingdom of Saudi Arabia. Shaqra University Journal, No. 1, 146-175.

Al-Naqah, Kamel (2004 AD). Introduction to the Sixteenth Scientific Conference, Teacher Training, Ain Shams University - Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Cairo, July 21-22, 2004 AD, Vol. 1.

Al-Omari, Mahra. (2016 AD), An Appropriate Degree for the educational diploma program, Faculty of Education at Umm Al-Qura University for the needs of studies, unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Rabbani, Ahmad. (2008).»Evaluating the general diploma program at Sultan Qaboos University's College of Education from the viewpoint of teacher students. Journal of Educational and Psychological Studies: Sultan Qaboos University, Vol. 2, No. 1 ,44 - 75.

Al-Ruwaished, Faisal. (2014). Reality of the educational diploma program at Al-Jouf University from the viewpoint of students. Arab Studies in Education and Psychology: Association of Arab Educators, No. 50, 185-208.

Al-Sayari, Nada. (2015). Evaluation of the general diploma in education program at Princess Noura University within the comprehensive accreditation standards. Educational World: Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development, 16, No. 52, 1-41.

Al-Sayrafi, Muhammad. (2006 AD). A future vision for the preparation of a primary school teacher in the Kingdom of Saudi Arabia: Nowadays Developments. Faculty of Education Journal: Tanta University - Faculty of Education, No. 35, 596-634.

Al-Tuwaijri, Ahmed and Al-Nossian, Abdul Rahman. (2015). Evaluating of the educational diploma program at Al-Qaseem University from the viewpoint of students in the program, «Shariah Sciences as an Example». Educational World: Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development, 16, No. 51, 1-54.

Attiyat, Mazhar and Khaled Atiyyat (2010 AD). Evaluating the general diploma program in education at Al-Hussein Bin Talal Uni-

versity from the students› point of view. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, Vol. 6, No. 3, 219-235.

Imam Muhammad bin Saud Islamic University. (2008). Postgraduate Studies Manual at the College of Social Sciences. Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Khasawneh, Najwa. (2013 AD). Developing curricula for the general program of education (diploma) at Taif University. Education Journal: Al-Azhar University - Faculty of Education, No. 153, Pt. 1, 665-692.

Lukmani, Ghali. (2015 AD). Evaluating the general diploma in education program at Islamic University of Madinah within the comprehensive accreditation standards from the students› point of view. The Arab Journal for Quality Assurance in University Education: University of Science and Technology, Vol. 8, No. 21, 177-204.

Ministry of Higher Education, General Secretariat of the Higher Education Council. (2015 AD). The system of the Council of Higher .Education and Universities and its regulations. 4th ed, Riyadh. Ministry of Higher Education .

Rashwan, Ahmad and Al-Hadibi, Ali. (2009). Effectiveness of a training program in developing the skills of making questions for Arabic language teachers with visual disabilities. Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Assiut University, Vol. 25, No. 1, Pt. 2,. 429-493.

Shatnawi, Nawwaf and Olimat, Saleh. (2008). The Extent to which educational diploma programs achieve educational competencies through the knowledge economy from the perspective of students of the diploma of education in Jordanian universities. University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences: University of Sharjah, Vol. 5, No. 3, 35-61.

The Regional Center for Accreditation and Excellence in Education (2017 AD). A Report about the Reality of teacher preparation programs in the Arab world.n.p.

دور الإعلام التربوي في تحقيق المواطنة الصالحة في مدارس تعليم حائل بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية

(قُدم للنشر في ٢٠١٩/١٢/١٦، وقُبل للنشر في ٢٠٢٠/٣/٨)

د. خالد بن مبرك المطيري
كلية التربية -جامعة حائل

Dr. Khaled Ben Mebrek AlMuteiri
Faculty of Education/ University of Hail

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مساهمة دور الإعلام التربوي في تدعيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. والكشف عن وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإعلام التربوي في تدعيم المواطنة الصالحة وفقا للمتغيرات (النوع الاجتماعي، الوظيفة، الدرجة العلمية)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة اشتملت على أربعة محاور هي:(قيم توجه للديمقراطية, قيم الانتماء الوطني، قيم المسؤولية المجتمعية، قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي، طُبِّقت الدراسة على عينة قوامها (٦٥١) خبيراً ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج جاءت على النحو الآتي: إن للإعلام دوراً تربوياً يدعم قيم المواطنة بدرجة مرتفعة من وجهة نظر الخبراء، وجاء ترتيب المجالات على النحو الآتي: «قيم توجه للديمقراطية « بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية « قيم الانتماء الوطني» وبدرجة موافقة مرتفعة أيضا، واحتل مجال» المسؤولية المجتمعية» المرتبة الثالثة ، وجاء بالمرتبة الأخيرة بين هذه المجالات «قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي»، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات عيّنة الدراسة بالنسبة للجنس في كل من المحورين: الأول والثالث: من محاور الاستبانة، وهذه الفروق في لصالح عيّنة الإناث؛ ، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عيّنة الدراسة في كل من المحورين: الثاني والرابع كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة ،كما أنها أظهرت بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعا لمتغير الدرجة العلمية.

الكلمات المفتاحية:الاعلام التربوي، المواطنة، تعليم حائل..

Abstract

The study aimed to identify the degree to which the role of educational media contributes to the strengthening of good citizenship among secondary school students in Hail, Saudi Arabia. And to reveal the differences in the estimates of the study sample members of the role of educational media in supporting good citizenship according to the variables (gender, function, degree), the study used the descriptive survey method, and to achieve the goal of the study, a questionnaire was designed that included four axes: :(Values that guide democracy, values of national belonging, values of community responsibility, values of the use of social media tool Thee study was applied to a sample of (651) educational experts, and the study reached a set of results as follows: The media has an educational role that supports the values of citizenship to a high degree from the point of view of experts, and the ranking of the areas as follows: 'Values oriented to democracy' ranked First and high, and in second place 'values of national belonging' and with a high degree of approval also, and the field of 'community responsibility' ranked third Thee study also showed statistically significant differences at the indicative level (0.05) between the average scores of study sample responses for gender in both regions: first and third: of the resolution axes, and these Differences in favor of female sample Therese are also no statistically significant differences between the averages of the study sample responses in both the second and fourth regions, and there are no statistically significant differences between the averages of the respondents of the study sample according to the variable of the function, and it also showed no statistically significant differences between the averages of individual answers. Sample of study depending on the degree variable.

Key Words:Educational Media, Citizenship, Hail Education

المقدمة:

أدى التطور المتسارع لوسائل الإعلام والاتصال في منتصف التسعينات من القرن الماضي إلى إحداث تغيرات جوهرية ونقلة نوعية وثورة حقيقية في عالم الاتصال حيث انتشرت شبكة الإنترنت في كافة أرجاء المعمورة، وربطت أجزاء هذا العالم المترامية بفضائها الواسع، ومهدت الطريق لكافة المجتمعات للتقارب والتعارف وتبادل الآراء والأفكار والرغبات، إنها تغيرات جمة مست جميع مجالات الحياة، على مستوى الجماعات والأفراد –على المستوى المحلي والمستوى العالمي– محدثة ظواهر جديدة وتأثيرات مباشرة على مختلف التنظيمات والبنى الاجتماعية، كما ظهرت مفاهيم ونظريات وأطر منهجية عديدة، ومن المفاهيم التي ذاع صيتها بشكل يستدعي الانتباه مفهوم الشبكات الاجتماعية. ولقد أتاحت شبكات التواصل الاجتماعي لمشتركيها إمكانية مشاركة الملفات والصور وتبادل مقاطع الفيديو، كما مكنتهم من إنشاء المدونات الإلكترونية وإجراء المحادثات الفورية وإرسال الرسائل، ويعد "الفيس بوك Facebook وتويتر Twitter اليوتيوب You tube "أهم المواقع التي تصدرت الشبكات الاجتماعية، ونتيجة لتنامي وتطور هذه المواقع فقد أقبل عليها ما يزيد عن ثلثي مستخدمي شبكة الإنترنت وخاصة منهم الشباب، كما لعبت الكوارث الطبيعية كالفيضانات والزلازل والتسونامي، والأحداث السياسية دوراً هاماً في شعبية هذه الشبكات، وأصبحت الوسيلة الأساسية لتبادل المعلومات والأخبار الفورية في متابعة مسار وتطورات الأحداث(الدوي، ٢٠١٧: ص ٢).

لقد أصبحت وسائل الإعلام المختلفة تقوم بدور تربوي مواز لما تقوم به المؤسسات التربوية في المجتمع؛ ذلك أنها تبث رسائلها الإعلامية عبر برامجها المختلفة التي تدخل بيوتنا دون استئذان، وتؤثر في عمليات التنشئة الاجتماعية، والتثقيف، والتوجيه من خلال القيم، وإكساب أنماط السلوك، والعادات وتكوين الرأي العام لدى الفئات المستهدفة من أفراد المجتمع. غير أن فارق الإمكانات البشرية والتقنية والمالية الذي يميل لصالح الدول المتقدمة جعل عملية التدفق الإعلامي تسير في اتجاه واحد لتحقق سيطرة إعلامية عالمية للدول المتقدمة، بحيث تحولت وسائل الإعلام في الدول النامية لمجرد حلقة وسطى تعيد بث الرسائل الإعلامية للدول المتقدمة (علي، ٢٠٠٣).

وتُعدّ المواطنة الصالحة متطلبا أساسياً من متطلبات تنمية المجتمعات ، لتساعدها في الانطلاق نحو غايتها المنشودة لبناء مجتمع مدني قوي ومتماسك تنمو فيه الحريات وتتطور وسط أجواء الحوار المبني على أساس العدل والمساواة والتكافؤ واحترام التعددية, فالمواطنة تشكل انتقالاً من الشخص التابع إلى الشخص المشارك والمساهم في صنع الحياة المجتمعية بكل تعبيراتها، وتتجلي أهمية التربية على المواطنة للمجتمع السعودي في كونها ترسخ وتعزز حب الوطن ، والرغبة في خدمته والدفاع عن قضاياه بالإيجابية والمسؤولية وبكامل الثقة بالنفس والتحلي بالسلوك الديمقراطي، والاندماج مع الجماعة بروح من التضامن والإخاء لفتح أفاق جديدة للأجيال القادمة (منصور، ٢٠١٥).

مشكلة البحث:

في خضم ما يتعرض له المجتمع من مخاطر جمة نتيجة وسائل الاعلام الحديثة، وفي ظل التغيرات الاجتماعية التي يمر بها الوطن العربي بوجه عام، ونتيجة لما صاحب التكنولوجيا الحديثة وثورة الاتصالات ، ومع تغلغل وسائل التواصل على النظم الاجتماعية وما أفرزته من سلبيات تهدد بفقدان قيم الولاء والمواطنة لدى طلبة المدارس، تبرز الدراسة أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه إدارة المدرسة بما يتوافر فيها من موارد وإمكانات تمكنها من حشد وتوجيه جماهير الطلبة نحو القيم المرغوبة اجتماعياً، لاسيما قيم المواطنة بما تتضمنه من ولاء للوطن والتزام بمعايير المجتمع، وشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه ما يواجهه من قضايا. من هذا المنطلق واستناداً إلى دعوات الكثيرين من الباحثين ومن بينهم أبو شنب (٢٠٠٤) والمالكي (٢٠٠٩) و الفراج (٢٠٠٨) بضرورة أن يكون للمؤسسة التعليمية ، وخاصة المدرسة دور توعوي وأخلاقي، يسهم في تنمية شخصية الطالب من أجل بناء المجتمع المدرسي السوي وإلى ضرورة بيان الاتجاهات التي تؤيد أو ترفض انعكاسات استخدام وسائل الإعلام الجديدة على المواطنة وخاصة في مدارس التعليم العام، من هنا يبرز الدافع إلى تلك الدراسة والباعث على إجرائها، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة المتعلقة بدور الإعلام التربوي الحديث في تحقيق المواطنة الصالحة في مدارس منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة الآتية:

- ما دور وسائل الإعلام التربوي الحديث في تحقيق المواطنة الصالحة في مدارس منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تدعيم وسائل الإعلام التربوي في تحقيق المواطنة الصالحة تبعا للمتغيرات (الجنس، الوظيفة، الدرجة العلمية).

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

- تحديد درجة مساهمة دور الإعلام التربوي في تدعيم المواطنة الصالحة لدى طلبة المدارس الثانوية بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء.
- الكشف عن وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى مساهمة وسائل الإعلام التربوي في تدعيم المواطنة الصالحة وفقا للمتغيرات (الجنس، الوظيفة، الدرجة العلمية).

أهمية الدراسة:

١.يستمد هذا الموضوع أهميته من طبيعة فئة الطلبة داخل

المدرسة، فهذه الفئة تعدّ طاقة بشرية مهمة ومؤثرة في كيان المجتمع، وتحتاج للعناية والمحافظة عليها لتأمين مستقبلها ومستقل المجتمع.

٢. يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد مديري المدارس والمعلمين في توعية الطلبة حول الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي.

٣. تعزيز المواطنة الصالحة لدى الطلبة من خلال الإعلام التربوي المدرسي وتعميمه.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة الحالية فيما يلي:

- الدور: يعرّفه (مرسي، ٢٠٠١) بأنه: "مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة". ويعرّف إجرائياً بأنه: الجهود التي يبذلها القائمون على "الإعلام التربوي" حتى يتمكن من تأدية مهامه، والقيام بواجباته بكل مسؤولية، لتسهم بشكل فعّال في خدمة المجتمع، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يقدرها أفراد عينة الدراسة على الاستبانة المستخدمة في الدراسة التي أعدّها الباحث.
- الإعلام التربوي: عرفته الادارة العامة للإعلام التربوي بوزارة التربية والتعليم بانه استثمار وسائط الاعلام وتقنياته لخدمة الأداء التربوي (المنقري، ٢٠٠٢).

ويعرف الباحث الإعلام التربوي وفقاً لموضوع الدراسة بأنه كل ما تبثه وسائل الإعلام المختلفة من رسائل إعلامية ملتزمة، تسعى للقيام بوظائف التربية في المجتمع، من نقل للتراث الثقافي، وغرس لمشاعر الانتماء للوطن، بحيث تتمكن مختلف فئات المجتمع من إدراك المفاهيم، واكتساب المهارات، والتزود بالخبرات، وتنمية الاتجاهات، وتعديل السلوك".

- المواطنة الصالحة: هي علاقة بين الفرد ودولة يحددها قانون تلك الدولة وبما تقتضيه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدولة، والمواطنة تدل ضمناً على مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات (الكواري، ٢٠٠١). وكما يعرّفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة المعايير والمبادئ التي تمثل إطار عمل يوجه سلوك الفرد ويحكم علاقته بالآخرين من جهة، وعلاقته بمؤسساته الوطنية من جهة أخرى، وتجعله قادراً على القيام بمسؤولياته وواجباته، من خلال المشاركة الفاعلة في مجتمعه وتمسكه بحقوقه واحترام حقوق الآخرين، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على الاستبانة المستخدمة في الدراسة.
- الخبراء التربويون: يعرف الباحث الخبراء التربويين: بأنهم المشرفون والمشرفات وقادة وقائدات المدارس والمعلمون والمعلمات ذوو الخبرة ممن لهم خبرات طويلة بالتعليم الثانوي وعايشوا واقعه، ووقفوا على نقاط القوة والضعف فيه.

حدود الدراسة:

تم تحديد إطار الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على التعرّف على دور "الإعلام التربوي" في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية ممثلة بالأبعاد الآتية: قيم توجه للديمقراطية، قيم الانتماء الوطني، قيم المسؤولية المجتمعية، قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٩م.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية الرسمية في تعليم حائل بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري:

تعد المواطنة في حقيقتها سلوكا تطوعيا حضاريا يقوم به الفرد لصالح وطنه، أو المكان الذي يعيش فيه، أو حتى المنظمة التي يعمل بها, فهي التزام ديني وأخلاقي أكثر من كونها سلوكاً يخضع أو يرتبط بنظام رسمي أو لوائح أو مكافآت مباشرة، فهي مبنية على قيم ومبادئ الإنسان السوي تجاه وطنه ومجتمعه، بحيث تصبح المواطنة لديه عبارة عن ممارسة يومية في حياته وضميره، بل تشكل جزءاً من شخصيته وتكوينه، وحظي مفهوم المواطنة باهتمام واسع من الباحثين في قضايا التنمية ومتطلبات التطوير ومجالات تحسين الحياة العامة، فقد تعددت مفاهيم المواطنة حسب وجهات النظر والاتجاهات المؤثرة فيها، ومن هذه التعريفات تعريف (سفر،٢٠٠٠) الذي يشير فيه إلى أن "المواطنة انتماء وولاء لعقيدة ووطن وقيم ومبادئ, والتزام من المواطن بتحمل مسؤولياته تجاه وطنه مقابل الحقوق التي يتمتع بها".

كما يعرّف بعض المختصين في العلوم الاجتماعية المواطنة على أنها التزامات متبادلة بين الأشخاص والدولة، فالشخص يحصل على حقوقه السياسية والمدنية نتيجة انتمائه إلى مجتمع معين، لكن عليه في الوقت نفسه واجبات يتحتم عليه أن يؤديها. ومن منظور نفسي ويعرّفها (هلال، ٢٠٠٠) بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية ويعرّفها القباج (٢٠٠٦) أنها: وصف سياسي لأفراد المجتمع المنطويين تحت دولة وطن تتبنى الاختيار الديمقراطي، فهي وضعية تسمو على الجنسية وتجعل العلاقة مع الدولة علاقة شراكة في الوطن، علاقة تشاركية غير تبعية.

مجالات المواطنة:

للمواطنة أربعة مجالات وأبعاد رئيسة هي: (الأبعاد المدنية، والسياسية، والاجتماعية الاقتصادية، والثقافية)، وتتمتع هذه المجالات بدرجة كبيرة من الدينامية والترابط الوثيق في ظل

علاقة قائمة على دعائم التفاعلات المعقدة، في إطار السياق الراهن للعولمة وفيما يلي تفاصيل تلك الأبعاد:

-المجال المدني للمواطنة: ويشير إلى أسلوب الحياة الذي يمكن للمواطنين من خلاله تحقيق مجموعة من الأهداف المشتركة الوثيقة الصلة بالمبادئ والأسس الديمقراطية للمجتمع، وتتضمن مجموعة القيم الأساسية للمجتمع والقيود المفروضة على قدرة الحكومة على صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالمواطنين الأفراد وحقوق الجماعات والهيئات ذات المصالح الخاصة في المجتمع، كما يتضمن حرية التعبير عن الرأي والمساواة أمام القانون، إضافة إلى حرية الاجتماع وتكوين الجمعيات والوصول إلى المعلومات المطلوبة (Hebert, 2011).

-المجال السياسي للمواطنة: ويتضمن تمتع الفرد بالحق في التصويت في الانتخابات والمشاركة السياسية، وفي هذا الإطار يمكننا الإشارة إلى أن الانتخابات الحرة والنزيهة تعد بمثابة الركيزة الأساسية لهذا البعد، كما هو الحال في حقوق الأفراد في التمتع بالحرية والسعي نحو تولي المناصب السياسية في المجتمع. وبمعنى آخر، فإن المواطنة السياسية تشير في جوهرها إلى مجموعة الحقوق والواجبات السياسية الوثيقة الصلة بالنظام السياسي القائم في المجتمع (الكندري، ٢٠٠٧).

-المجال الاجتماعي الاقتصادي للمواطنة: يشير إلى تلك العلاقة التي تربط بين أفراد المجتمع في سياق مجتمعي معين, إضافة إلى حقوقهم في المشاركة في جوانبه ومجالاته السياسية المختلفة, ويتضمن تعريف الحقوق الاجتماعية والاقتصادية للأفراد تمتعهم بحقوق الرفاهية والكفاية الاقتصادية، ويشير مفهوم المواطنة الاجتماعية بدوره إلى مجموعة العلاقات التي تربط ما بين الأفراد في المجتمع, وتتطلب ضرورة تمتعهم بالولاء والانتماء والتضامن الاجتماعي، أما مفهوم المواطنة الاقتصادية فيشير بدوره إلى العلاقة التي تربط ما بين الفرد وسوق العمل والاستهلاك في المجتمع ويتضمن ضرورة تمتع الفرد بشكل ضمني بالحق في العمل، والحصول على الحد المطلوب من وسائل المعيشة وكسب الرزق، أي: تكافؤ الفرص(المعمري،٢٠٠٦).

-المجال الثقافي للمواطنة: ويشير إلى الطريقة التي تأخذ المجتمعات المختلفة من خلالها في الاعتبار جوانب وأبعاد التنوع الثقافي المتزايد بها، والتي تعود بالأساس إلى تمتعها بدرجات أكبر من الانفتاح على الثقافات الأخرى. كما يشير مفهوم المواطنة الثقافية إلى مدى الوعي بالتراث الثقافي المشترك للمجتمع، وتتضمن سعي الأفراد إلى الحصول على اعتراف المجتمعات بالحقوق الجماعية لأفراد الأقليات بها، وترتكز العلاقة التي تربط ما بين الثقافة والدولة بالأساس على دعائم حقوق الإنسان التي تقر بالأبعاد الإنسانية ذات الطابع الأنثروبولوجي للفرد (Hebert, 2011). وقد ركز الباحث على أبعاد المواطنة المرتبطة بالحدود الموضوعية بالدراسة والتي تمثلت بالآتي:

أولاً: قيم تعزيز الانتماء الوطني: يقصد بتعزيز الانتماء الوطني: مدى الاعتزاز بالوطن، والانتماء الحقيقي له، وحمايته، والتضحية لأجله، مع الالتزام والثبات على المناهج العلمية المحددة، والتفاعل مع تحقيق متطلبات رقي وتقدم الوطن، وصولاً إلى أعلى درجات الإخلاص والتفاني للوطن، وقد تمثلت المساهمة في الجوانب التطبيقية لتحقيق الانتماء الوطني بالمدرسة بالآتي:

١. تبرز المدرسة قيمة الوحدة الوطنية، وتحويلها إلى هدف يعمل الجميع على تحقيقه علي أرض الواقع.
٢. تسهم المدرسة عمليا بطلابها في تطبيق ممارسات الانتماء الوطني، مثل: الحفاظ على ممتلكات الوطن، والأماكن والمرافق العامة، ونظافتها.
٣. تحث المدرسة طلابها والعاملين بها على المشاركة في الأعمال التطوعية، والخيرية التي تخدم المجتمع.
٤. تحث المدرسة طلابها والعاملين بها علي التعاون معا؛ للمساهمة بصورة عملية في علاج المشكلات الوطنية، ووضع البرامج المناسبة لمواجهتها.
٥. تحرص المدرسة على إرساء معيار العدالة واقعيا، بين جميع الطلاب والعاملين بها والمواطنين.

ثانياً: قيم المسؤولية المجتمعية: يكاد يجمع العديد من الأدبيات على أن المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات التعليمية عموما والمدرسة على وجه الخصوص تتمثل بالآتي:

١. التعليم: وهو الوظيفة التي تقوم بها المؤسسات التعليمية بهدف إيجاد مخرجات تعليمية مؤهلة وقادرة على خدمة مجتمعاتها، والتعليم في المؤسسة عملية منظمة تهدف إلى الاستثمار في رأس المال البشري باعتباره رأس المال الحقيقي وهذا يتطلب أن يكون للمؤسسة التعليمية تصور واضح المعالم حول كيفية تلبية حاجات الفرد والمجتمع.
٢. تنمية الجانب القيمي للطلبة: حيث تسهم المؤسسات التربوية في تنمية القيم السليمة لدى طلبتها، والقيم تشكل الضابط والمعيار الأساس للسلوك الفردي والاجتماعي.
٣. خدمة المجتمع: حيث تقوم المؤسسات التربوية بدور ريادي للنهوض بالمجتمع. فالعلاقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع علاقة تكاملية، يتم من خلالها التعرف على أبرز المشكلات التي يواجهها المجتمع، ويكون دور المؤسسات التربوية تشخيص تلك المشكلات على أساس علمي دقيق، ووضع الحلول المناسبة لها؛ لذا يمكن القول بأن المؤسسات التربوية تضطلع بأعباء تربوية إلى جانب الأعباء التدريسية. ويشمل العبء التربوي التربية الخلقية والدينية والجسمية والنفسية، لتكتمل بذلك حلقات التربية الشاملة (ملحم، ٢٠١٨). وفي ضوء

ما سبق ذكره يمكن القول بأن أهم أدوار المدرسة الحديثة هو تنمية السلوكيات الإيجابية والعمل على إكسابها للطلبة وإشاعتها بين أفراد المجتمع، وتعزيز المسؤولية المجتمعية لديهم، باعتبارها الركيزة الأساسية لحفظ المجتمع حيث ترتكز هذه المسؤولية على ضرورة تأدية المدرسة لوظائفها في التعليم والتنشئة الاجتماعية بما يضمن التزامها بالقانون والمعايير الأخلاقية.

ثالثاً: قيم توجه للديمقراطية: يطرح مفهوم الديمقراطية التربوية نفسه بوصفه مفهوماً مركباً، وغامضاً في آن واحد. وهو يتضمن صيغاً، ودلالات متعددة تؤدي إلى صعوبة السيطرة عليه، وامتلاك ناصية المعاني التي يموج بها. ومن أجل تبديد الغموض الذي يحيط به يمكن تفكيكه إلى ثلاثة مستويات أساسية تكشف ملابسات الغموض الذي يكتنفها ومما يجدر ذكره أن هذه المستويات الثلاثة تشكل الركائز الأساسية التي يقوم عليها مفهوم الديمقراطية التربوية، وفيما يلي تعريف بكل واحد من هذه المستويات:

١. ديمقراطية المدرسة أو تكافؤ الفرص التعليمية: وتعني توفير فرص التحاق الأفراد بالمؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة بلا تمييز بين الأفراد على أساس اجتماعي، أو عرقي، أو ديني.
٢. الديمقراطية في المدرسة، أو الممارسة الديمقراطية في الوسط المدرسي: وتعني منظومة التفاعل التربوي القائمة على نسق العلاقات بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة والطلبة وبين المعلمين والإدارة التعليمية
٣. الوعي الديمقراطي أو تعليم الديمقراطية في المدرسة: وتعني منظومة القيم الديمقراطية التي تتأصل في وعي الطلبة وثقافتهم ومن أهمها: قيم التسامح، والحرية، وقبول الآخر، ونبذ التعصب، ورفض التمييز، واحترام حقوق الإنسان(صالح،١٤٤٠).
٤. قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي: أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي اليوم من المؤسسات المهمّة، التي تقوم بدور مهم في تربية النشء ، وإكسابهم عادات وسلوكيات صحيحة، وأداة مهمة من أدوات التغيير الاجتماعي، وقد اهتمّت المؤسسات الاجتماعية والتربوية بوضع البرامج والأنشطة للطلاب، وذلك بقصد الاستفادة من إشغال وقت الشباب بما يفيدهم، وكذلك بقصد زرع جوانب وأمور مهمة وتنميتها في شخصية الطالب، فالعملية التعليمية ليست مجرد تلقين للدارس فقط، وإنما هي عملية مفيدة لبناء شخصية الطالب من جميع النواحي، وبث روح المسؤولية الاجتماعية والاعتداد بالذات، وتحمل المسؤوليات في الحياة، ومحاولة إيجاد التوازن المتكامل في جميع جوانب الشخصية(الشهري، ٢٠١٨). وتعد شبكات التواصل الاجتماعي وسيلة اتصال تفاعلية قد تحقق العديد من الفوائد لمستخدميها فهي:

١. تساعد مستخدميها على متابعة كل ما هو جديد في مجالات الحياة المتعددة من خلال الاطلاع على المؤتمرات والندوات.
٢. تحقق التفاعل والمرونة لمستخدميها، فهي تجعل المستخدم لها مرسلا ومستقبلا.
٣. تُسهم في تنمية الوعي لمستخدميها بقضايا المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
٤. تنمّي لدى مُستخدميها روح المبادرة والحوار واتساع الأفق مما يساعدهم على تبادل الآراء والمقترحات.
٥. تنمّي العديد من المهارات لدى مستخدميها كمهارات البحث والتفكير والمهارات الحياتية كالإنصات، والتحدث، العرض، الاقناع، والحوار والتفاوض، وطرح الأسئلة، واتخاذ القرار وغيرها (حسني، ٢٠١٣).

مفهوم الاعلام التربوي:

الإعلام التربوي مصطلح جديد نسبياً، ظهر في أواخر السبعينيات من القرن المنصرم عندما استخدمته المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، للدلالة على التطور الذي طرأ على نظم المعلومات التربوية، وأساليب توثيقها، وتصنيفها، والإفادة منها، وذلك أثناء انعقاد الدورة السادسة والثلاثين للمؤتمر الدولي للتربية عام ١٩٧٧ (رجب،١٩٩٠).

ومع التطور التقني الهائل الذي طرأ على وسائل الإعلام في العقود الثلاثة الأخيرة، والذي تمثل في إلغاء الحواجز الزمنية والمكانية من خلال تقنية البث الفضائي عبر الأقمار الاصطناعية، تطور مفهوم الإعلام التربوي، وامتد ليشمل الواجبات التربوية لوسائل الإعلام العامة، المتمثلة في السعي لتحقيق الأهداف العامة للتربية في المجتمع، والالتزام بالقيم الأخلاقية، ويعزى هذا التطور للأسباب التالية:

١. تطور مفهوم التربية الذي أصبح أوسع مدىً، وأكثر دلالة فيما يتصل بالسلوك وتقويمه، والنظرة إلى التربية على أنها عملية شاملة ومستدامة، وتحررها من قيود النمط المؤسسي الرسمي.
٢. انتشار وسائل الإعلام على نطاق واسع، وتنامي قدرتها على جذب مستقبل الرسالة الإعلامية، وبالتالي قدرتها على القيام بدور تربوي مواز لما تقوم به المؤسسة التربوية الرسمية.
٣. تسرب بعض القيم السلبية، والعادات الدخيلة على ثقافة المجتمعات، وتحديدا في البلدان النامية تحت غطاء حرية الإعلام.

لقد أخذت التعريفات التي تناولت الإعلام التربوي أربعة اتجاهات رئيسه كما يوردها (البدر،٢٠٠٠)، وهي: الاتجاه الأول: ويعني بالإعلام التربوي "التطور الذي طرأ على نظم المعلومات التربوية، وأساليب توثيقها وتصنيفها والإفادة منها." ويؤخذ على هذا التعريف أنه يحمل دلالة هي أقرب ما تكون لمفهوم نظم المعلومات التربوية، وليس لمفهوم الإعلام التربوي، فمجالات الإعلام التربوي هي نفسها مجالات العملية التربوية، وحيث إن كل المعارف العلمية والمهنية والاجتماعية يمكن أن

تكون موضوعاً للعملية التربوية والبحث التربوي، فإنها بالتالي يمكن أن تكون مادة للإعلام التربوي.

الاتجاه الثاني: يرى أن تعريف الإعلام التربوي يمتد ليشمل» الواجبات التربوية لوسائل الإعلام العامة.

الاتجاه الثالث: يعرف الإعلام التربوي بأن» المحاولة الجادة للاستفادة من تقنيات الاتصال وعلومه من أجل تحقيق أهداف التربية من غير تفريط في جدية التربية وأصالتها، أو إفراط في سيطرة فنون الاتصال وإثارته عليها».

الاتجاه الرابع: ويرى أن الإعلام التربوي يقوم على البرامج التربوية في الإذاعة والتلفزيون، وعلى المجلات والنشرات التربوية، والمحاضرات والندوات.

يتضح مما سبق أنه لا يوجد تعريف محدد للإعلام التربوي يحظى بإجماع بين الباحثين، بل إن هناك اختلافات بين مدلولات تلك التعريفات، وربما يعود ذلك إلى حداثة الأبحاث في مجال الإعلام التربوي، واتساع هذا المفهوم، وتداخله في كثير من مجالات الأنشطة والعلاقات الإنسانية، وتباين وجهات نظر واتجاهات الباحثين فيه.

أهداف الاعلام التربوي في المدارس:

وهي الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال الأنشطة الإعلامية التي تمارس داخل المدرسة، باعتبارها مؤسسة تربوية رسمية، كالإذاعة والصحافة والمسرح المدرسي، والاحتفالات، والمعارض المختلفة، ومن هذه الأهداف كما يوردها (خوري، ٢٠٠٣م) فيما يلي:

١. تنمية مشاعر الانتماء للوطن لدى الطلبة والمعلمين.
٢. تنمية السلوك الإبداعي لدى الطالب، من خلال تنمية قدرته على التخيل، بمصاحبة الأنشطة المختلفة التي تقدم له عبر برامج الإعلام التربوي.
٣. إعداد الطلاب بشكل يسمح لهم باستخدام وسائل الإعلام بشكل جيد.
٤. تطوير قدرة الطلاب على الاستنتاج بشكل يسمح لهم باتخاذ القرارات التي تتلاءم مع المعايير الأخلاقية المتضمنة في المجتمع المدرسي، وذلك من خلال مضمون الرسائل الاعلامية المختلفة التي تقدم لهم عبر الانشطة الاعلامية المدرسية.
٥. ترسيخ المناهج الدراسية، وتوضيحها بشكل تطبيقي مبسط، بعيدا عن أسلوب التلقين الذي لا يزال معمولاً به، بل ويشكل أسلوباً رئيسياً من أساليب التدريس في كثير من المدارس، على الرغم من أنه لم يعد يلقي ترحيبا بين صفوف الطلاب.
٦. دعم التكامل التربوي القائم بين البيت والمدرسة، من خلال إيجاد وسائل اتصال فعالة تنقل وجهات النظر بين الطرفين، فصحيفة المدرسة التي تدخل منازل الطلاب تساهم في نقل وجهة نظر الطلاب والمدرسين إلى الأهل، مما يساعد في دفع العملية التعليمية إلى الأمام.
٧. اغناء الحياة الثقافية للطلاب، وحثهم على المشاركة فيها بشكل فعال، وهذا ما أكدت على توصيات العديد من مؤتمرات التربية المختصة، التي أكدت على ضرورة ربط السياسة الثقافية بالسياسة التعليمية للدول.

والمملكة العربية السعودية كأحد مجتمعات العالم المعاصر لم تكن بعيدة عن هذه التحديات فهي تشهد منذ عدة عقود إقبالاً كبيراً في مجال التحول إلى مجتمع تقني، يقوم على الاستفادة من المزايا التي تقدمها تقنية الاتصال بشكل خاص والتقنية الحديثة بشكل عام في جميع الميادين، لمواكبة عصر المعلومات الذي فرض على الجميع، وحتى لا تجد نفسها في عزلة عن بقية العالم.

الدراسات السابقة:

اهتم العديد من الباحثين في دراسة المواطنة وكيفية تنميتها باعتبارها وسيلة لتنمية المجتمعات ومحفزاً لتحقيق أهداف الفرد والجماعة؛ لذلك يمكن أن نعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة في ضوء ما توافر من الأدب التربوي على النحو الآتي:

١. دراسة أبو شنب (٢٠٠٤) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد القيم التربوية المتضمنة في وسائل الإعلام الفلسطينية من خلال رأي الشباب الجامعي، والتعرف على مدى إقبال الشباب الجامعي على وسائل الإعلام، وتقديم مقترحات تسهم في تفعيل دور وسائل الإعلام في تنمية بعض القيم التربوية لدى الشباب الجامعي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة أداة للدراسة، طبقت على عينة مكونة من (٤٥٠) طالباً وطالبة من طلبة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: ارتباط القيم السياسية لدى الطلبة بنوعية البرامج السياسية التي يعرضها التلفزيون الفلسطيني، وتنوع هذه القيم وزيادة أهميتها لدى الطلبة، وكذلك ارتباط البرامج التلفزيونية المشاهدة بالقيم الدينية لدى الطلبة، كما ان البرامج التلفزيونية لا تعطي دلالة من وجهة نظر الطلبة في النواحي الاقتصادية ولا تنميها.
٢. دراسة الفراج (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى بيان دور التعليم العام في تعزيز الانتماء الوطني دراسة تطبيقية على مدارس التعليم العام في مدينة الرياض»، إلى أهم النتائج منها: توافر ما يحقق حب الوطن في الإسلام، والتعريف بحقوق المواطن وواجباته له أهمية مرتفعة في تحقيق دور المقررات الدراسية في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة. كما توصلت الدراسة إلى أن قيام المعلمين في بيان أهمية حب الوطن في الإسلام والتحذير من مخاطر التطرف له أهمية كبرى في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة.
٣- دراسة (Masek, 2008) والتي هدفت إلى بيان أهمية الإعلام

في ترسيخ المواطنة من خلال استخدام العديد من الممارسات التعليمية في المنهاج. ومن أبرز النتائج إليها توصلت لها الدراسة بيان قوة الإعلام في تطوير مهارات المواطنة وهناك كثير من الوسائل والجوانب الإعلامية التي تحفز الطلبة على التفكير بشكل نقدي من خلال المعلومات الواردة في رسائل وسائل الإعلام من خلال الممارسة الحظية القصدية.

٤. دراسة المالكي(٢٠٠٩) هدفت التعرف إلى دور التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية, والتعرف إلى دور المعلم في غرس وتنمية القيم الوطنية لدى التلاميذ, وتكونت عينة الدراسة من كافة المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة التربية الوطنية بمحافظة الليث وعددهم(٨٥) معلما, وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: درجة موافقة متوسطة لتحقيق أهداف مادة التربية الوطنية من خلال تدريسها بالمرحلة المتوسطة, ودرجة موافقة مرتفعة لمدى توافر القيم الوطنية في مقررات التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية, ولدور المعلم في غرس وتنمية القيم الوطنية.

٥. دراسة (Isman & Ozlem, 2014) وهدفت إلى تطوير مقياس لتقييم المواطنة الرقمية. تكون مجتمع الدراسة من (٤٣٩٥) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في احدى الجامعات التركية المسجلين في العام ٢٠١٣ م. واعتمدت الدراسة على الأدب النظري في تكوين مجموعة من العوامل المستخدمة في قياس المواطنة الرقمية، وبعد التحقق من صدق وثبات الأداة المقترحة توصلت الدراسة إلى إمكانية قياس المواطنة الرقمية باستخدام تسعة عوامل: الأمية الرقمية، والقانون الرقمي، والواجبات والمسؤوليات الرقمية، والاتصالات الرقمية، والأمن الرقمي، والتجارة الرقمية، والوصول الرقمي، والقواعد الرقمية.

٦. دراسة منصور(٢٠١٥) هدفت الدراسة التعرف إلى علاقة وسائل الإعلام الجديدة بعملية تعزيز المواطنة من خلال الإجابة على تساؤل مفاده: هل تقوم وسائل الإعلام الجديدة بتعزيز قيم المواطنة أم تهددها وتنتهكها؟ واقتصر البحث على بيان الاتجاهات التي تؤيد أو ترفض انعكاسات استخدام وسائل الإعلام الجديدة على المواطنة، وتناول الباحث موضوعه من خلال ثلاثة محاور: ماهية المواطنة، الإعلام الجديد مقاربة مفاهيمية، والمحور الثالث حول الإعلام الجديد والمواطنة أية علاقة وأي دور، وتحدث فيه عن نظرية المجال العام التي تشكل الإطار النظري لدراسة المواطنة في ظل وسائل الإعلام الجديدة، وخلص الباحث إلى أن الإعلام الجديد بكلّ مخرجاته ووسائله هو مجرد أداة وتأثيره يعتمد على مدى قدرة النشطاء والفاعلين السياسيين والاجتماعيين على توظيف إمكانات هذه الأدوات بطريقة تعظم دور المواطن على الحصول على حقوق المواطنة، ومن خلال هذا الفضاء الالكتروني توجد مساحة تسهل إمكانيات طرح خطابات وأفكار بديلة للمواطنة.

٧. دراسة الثبيتي وحسين (٢٠١٦) استهدفت هذه الدراسة معرفة دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك فروق في قيم المواطنة تعزى لمتغيرات المستوى الدراسي، والجنس، والتخصص. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي من خلال استبانة طبقت على عينة قوامها (٥٩٠) من طلبة الجامعة وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها ارتفاع المستوى العام للمواطنة لدى الطلبة بجامعة تبوك. كما اتضح أن الولاء للوطن يمثل أعلى قيم المواطنة، يليه الالتزام بمعايير المجتمع، ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع. ولم توجد فروق جوهرية في مستوى المواطنة بوجه عام تعزى إلى التخصص أو الجنس أو المستوى الدراسي، بينما اتضح أن الفتيات أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من الشباب في جامعة تبوك. كما أوضحت الدراسة أن الخريجين أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من المستجدين، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغيرات الدراسة فيما يتعلق بالشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع، وبينت النتائج أيضاً وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الدور الذي تقوم به إدارة الجامعة وبين قيم المواطنة لدى الشباب من الذكور والإناث في جامعة تبوك

٨. دراسةدراسة (Glassman& Choi, 2017) هدفت إلى تطوير مقياس لقياس المواطنة الرقمية. قام الباحثون بتطوير استبانة وتطبيقها على عينة مكونة من (٥٠٨) طالباً جامعياً من طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا، في جامعة ميدو يسترن في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن أبرز النتائج وجود موثوقية جيدة لمقياس المواطنة الرقمية، وهناك علاقة متقاربة مع كفاءة الإنترنت مع الخوف منه.

٩. دراسة السليحات، الفلوح والسرحان (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تعرف درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وتألفت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة وجمع البيانات توصلت الدراسة إلى أن درجة وعي الطلبة بمفهوم المواطنة الرقمية متوسطة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تعزى للجنس أو مكان السكن أو درجة استخدام الإنترنت أو العمر.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي؛ كونه المنهج المناسب الذي مد الباحث ببيانات

ومعلومات تسهم في تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: بلغ العدد الإجمالي للمجتمع الدراسة من (١٧٦٢٨) حيث بلغ عدد القادة الذكور(٤١٩) والإناث (٤٢٣) وبلغ عدد المشرفين الذكور(٤٤١) والإناث (٣٩٠) أما عدد المعلمين فقد بلغ (٧٨٢٨) والإناث(٨١٢٨) في العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ حسب إحصائية وزارة التعليم (١٤٤١هـ).

عَيِّنة الدراسة:

تكونت عَيِّنة الدراسة من (٦٥١) من الخبراء التربويين، المشرفين والمشرفات وقادة وقائدات المدارس والمعلمين والمعلمات ذوي الخبرة ممن لهم خبرات طويلة بالتعليم الثانوي وعايشوا واقعه، ووقفوا على نقاط القوة والضعف فيه وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، التي تناسب طبيعة مجتمع الدراسة من خلال توزيع أفراد العَيِّنة وفق عدد من المتغيرات وهي: (النوع الاجتماعي، والوظيفة، والمؤهل العلمي).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة لقياس هذه الأهداف، وقد تكونت من جزأين، اشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية لأفراد العَيِّنة (الجنس، الوظيفة، المؤهل العلمي)، والجزء الثاني على أربعة محاور رئيسية وهي: قيم تعزيز الانتماء الوطني، قيم المسؤولية المجتمعية، قيم توجه للديمقراطية، قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي.

صدق وثبات أداة الدراسة: تم حساب صدق الأداة بطريقتين هما:

أ.صدق المحكمين: قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أهل الخبرة والاختصاص بالإدارة التربوية بلغ عددهم(١٠) محكمين.

ب.ثبات أداة الدراسة: قام الباحث بالتحقق من ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق على عَيِّنة استطلاعية عددها (٢٠) من خُبَرَاء التربية (مشرفين ومشرفات–قادة وقائدات–معلمين ومعلمات) بمنطقة حائل، عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، وكذلك طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون). فجاءت النتائج الظاهرة في الجدول التالي:

جدول رقم (١)

ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن = ١٠٠)

المجالات	عدد العبارات	طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباخ	التحزئة النصفية (سبيرمان - بروان)
قيم المسؤولية المجتمعية	١٧	٠,٨٢١	٠,٨١٨
قيم توجه للديمقراطية	٨	٠,٧٨٦	٠,٧٦٤
قيم الانتماء الوطني	١٣	٠,٨٢٥	٠,٨١٣
قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي	١٠	٠,٧٨٢	٠,٧٦٩

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور الاداة قد تراوحت بين (٠,٧٨٢)، و(٠,٨٢٥)؛ كما تراوحت قيم معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان_براون) بين (٠,٧٦٤)، و(٠,٨١٨)؛ وهي قيم مناسبة تدل على درجة ثبات مُرضية للاستبانة بما يؤكد ثبات الاستبانة وإمكانية الاعتماد عليها والوثوق في نتائجها في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) بمجموعة من الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، معامل ثبات ألفا كرونباخ, الثبات بطريقة التجزئة النصفية، معامل الارتباط بطريقة بيرسون، اختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين، تحليل التباين أحادي الاتجاه.

– مقياس الحكم على العبارات: ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل الاستبانة، حيث تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (٢) توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
مرتفع	٣,٢٦ – ٤,٠٠
متوسط	٢,٥١ –٣,٢٥
ضعيف	١,٧٦ – ٢,٥٠
ضعيف جدا	١,٠٠ –١,٧٥

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

عرض النتائج ومنا قشتها:

أولا: عرض نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما دور الاعلام التربوي في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة المدارس الثانوية ومن وجهة نظر الخبراء؟". تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وذلك على مستوى كل مجال من مجالات الدراسة، وكذلك المستوى الكلي والجدول (٣) يوضح نتائج ذلك:

أولاً: مجال المسؤولية المجتمعية:

جدول رقم (٣)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العينة لدور الاعلام التربوي في تدعيم قيم المسؤولية المجتمعية

الترتيب حسب عبارات الاستبانة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	يدعو للمبادرة في الاعمال التطوعية لخدمة الصالح العام	٣,٨٣	٠,٤٦٩	مرتفع
١٦	يشجع على العمل الجماعي ونبذ الفردية	٣,٨٠	٠,٥٢٥	مرتفع
١٥	يشجع على الاهتمام بمشكلات المجتمع والمساهمة في إيجاد حلول لها	٣,٧٧	٠,٥٥٥	مرتفع
٤	يسهم في تكوين طالب واع بمسؤولياته الاجتماعية	٣,٧٥	٠,٥٢٤	مرتفع
١٧	يزيد من قدرة الطلبة على العطاء لمساعدة الآخرين	٣,٧٥	٠,٥٦١	مرتفع
٢	يستنهض قدرات الطلبة لإشراكهم في بناء المجتمع	٣,٦٨	٠,٦٧٤	مرتفع
٦	.يدعم قيم المحبة والتآلف بين أفراد المجتمع	٣,٦٧	٠,٥٩٣	مرتفع
٥	.يفعل مبدأ الحوار والمناقشة حول قيم المواطنة	٣,٦٤	٠,٦١٧	مرتفع
١	.يحث على بناء علاقات أخوية بين الطلبة مبنية على أساس الاحترام	٣,٦٤	٠,٧٠٩	مرتفع
١٤	.يشرك الطلبة بحملات توعية لوقاية المجتمع من المخاطر	٣,٥٧	٠,٦٤٣	مرتفع
١١	.يشكل مجموعات طلابية بهدف تعزيز ونشر قيم المواطنة	٣,٥٥	٠,٦٨٧	مرتفع
٨	.يوعي الطلبة بقيم المواطنة من خلال تقديم النماذج الإيجابية	٣,٤٨	٠,٧٧٩	مرتفع
١٣	.ينشر بعض المقالات والدراسات البحثية المجتمعية المتعلقة بقيم المواطنة	٣,٤٧	٠,٧١٠	مرتفع
١٠	.يسهم في تحقيق التقارب والتفاهم بين أفراد المجتمع	٣,٤٧	٠,٧٦٦	مرتفع
١٢	.يوفر قائمة بمفاهيم المواطنة وتزويد الطلبة بها	٣,٣٩	٠,٧٧٩	مرتفع
٣	.يحث الطلبة على الإحسان وفعل الخير لمساعدة المحتاجين	٣,٣٢	٠,٨٥٥	مرتفع
٩	.يوجه الطلبة إلى رعاية حقوق الناس والإصلاح بينهم	٢,٧٣	١,١٢٧	متوسط
	المتوسط العام	٣,٥٦	٠,٣٨٢	مرتفع

يظهر من الجدول (٣) أنّ المتوسط العامّ لدور الاعلام التربوي في تدعيم القيم الخاصة بالشراكة المجتمعية جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٦) وبانحراف معياري(٠,٣٨٢)، وقد احتلّت القيمة المتمثلة بـ"دعوة الطلبة للمبادرة في الأعمال التطوعية لخدمة الصالح العام" في المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣) وبدرجة مرتفعة كما حصلت العبارة "يشجع على العمل الجماعي ونبذ الفردية" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٠) ويعزو الباحث ذلك إلى الحملات التوعوية التي تطلقها الجامعة والمتمثلة بتشجيع الطلاب في جميع الكليات على المشاركة بالمبادرات وبشكل جماعي وليس فردياً،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البثيني وحسين (٢٠١٦) والتي أظهرت ارتفاع المستوى العام للمواطنة لدى الطلبة بالجامعة .في حين جاءت القيمة المتمثلة بـ "يوجه الطلبة إلى رعاية حقوق الناس والإصلاح بينهم"

في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٣) وهو يعكس درجة موافقة متوسطة وقد نعزى هه النتيجة إلى أن الطلبة ليسوا معنيين بالإصلاح بين الناس.

ثانياً: مجال تدعيم القيم الديمقراطية

جدول رقم (٤)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور الاعلام التربوي في تدعيم قيم التوجه للديمقراطية

الترتيب حسب عبارات الاستبانة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	يحث الطلبة على احترام الحريات وحقوق الإنسان.	٣,٩٢	٠,٣٣٢	مرتفع
٢	يزيد من قدرة الطلبة في التعبير عن رأيهم	٣,٨٩	٠,٣٨١	مرتفع
٤	يدفع الطلبة إلى قبول الآخر باعتباره شريكا في بناء الوطن	٣,٨٩	٠,٣٩٠	مرتفع
١	يسعى لبناء مجتمع حاضن للجميع دون تمييز	٣,٨٩	٠,٤٠٠	مرتفع
٨	يؤكد على أن الحوار مسار وحيد لبناء الحياة الحرة	٣,٨٨	٠,٤٠٨	مرتفع
٥	يؤكد أن كرامة المواطن تنبع من التزامه بواجباته والقانون	٣,٨٣	٠,٤٦٦	مرتفع
٦	يسهم في إيجاد طالب مبدع يعبر عن طموحاته	٣,٨٣	٠,٤٩٣	مرتفع
٧	يحث الطلبة على احترام الحريات وحقوق الإنسان	٣,٢٨	٠,٨٤٥	مرتفع
	المتوسط العام	٣,٨٠	٠,٢٦٤	مرتفع

يظهر من الجدول (٤) أنّ المتوسط العامّ لدور الاعلام التربوي في تدعيم القيم الديمقراطية جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٠) وبانحراف معياري(٠,٢٦٤)، وقد احتلّت القيمة المتمثلة بـ"حث الطلبة على احترام الحريات وحقوق الإنسان" في المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢) وبدرجة مرتفعة كما حصلت العبارة "يزيد من قدرة الطلبة في التعبير عن رأيهم" بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٨٩)، في حين جاءت القيمة المتمثلة بـ"يحث الطلبة على احترام الحريات وحقوق الإنسان"و"يسهم في إيجاد طالب مبدع يعبر عن طموحاته.في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي على التوالي بلغ (٣,٢٨)، (٣,٨٣). وهو يعكس درجة موافقة مرتفعة.

ثالثاً: مجال تدعيم قيم الانتماء الوطني

جدول رقم (٥)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور الاعلام التربوي في تدعيم قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي

الترتيب حسب عبارات الاستبانة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	يشجع الطلبة على المشاركة في إحياء ا لمناسبات الوطنية.	٣,٨٢	٠,٤٦٠	مرتفعة
٣	يؤكد على الطلبة ضرورة العناية بثروات المجتمع ومقدراته.	٣,٨١	٠,٤٧٥	مرتفعة
١	يؤكد على الطلبة بان الوطن للجميع مهما اختلفت الانتماءات.	٣,٧٩	٠,٤٧٤	مرتفعة
١١	يعزز في الطلبة حب الوطن والتفاني في خدمته.	٣,٧٩	٠,٥١٩	مرتفعة
٦	يسهم في إيجاد طالب يفتخر بتراثه وتاريخه وثقافته.	٣,٧٦	٠,٥١٩	مرتفعة
٩	يحث الطلبة على تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	٣,٧٤	٠,٥٦٤	مرتفعة
٧	ينمي في الطلبة الشعور بالعز والافتخار بالوطن والدفاع عنه.	٣,٧٤	٠,٥٧٣	مرتفعة

تابع – جدول رقم (٥)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور الاعلام التربوي في تدعيم قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي

الترتيب حسب عبارات الاستبانة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	ينمي في الطلبة مشاعر الوفاء تجاه الثوابت الوطنية.	٣,٧٤	٠,٦٠٠	مرتفعة
١٠	.يبرز دور الشخصيات البارزة والرائدة والفاعلة في إنجازاتها وعطائها في خدمة الوطن	٣,٧٣	٠,٥٥٩	مرتفعة
٨	.يبرز دور النشيد الوطني والعلم كرمز للدولة	٣,٧٣	٠,٥٨٣	مرتفعة
١٢	.يشجع الطلبة على المثابرة والعمل الدؤوب لخدمة البيئة والمجتمع	٣,٦٢	٠,٦٤٨	مرتفعة
١٣	يظهر أهمية المشاركة بالأعياد والمناسبات الوطنية	٣,٣٩	٠,٨٩٠	مرتفعة

يظهر من الجدول (٥) أنّ المتوسط العامّ لدور الاعلام التربوي في تدعيم قيم الانتماء الوطني لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٩) وبانحراف معياري(٠,٤٠٧)، وقد احتلّت القيمة المتمثلة بـ»تشجع الطلبة على المشاركة في إحياء المناسبات الوطنية « المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢) وبدرجة مرتفعة كما حصلت العبارة «يؤكد على الطلبة ضرورة العناية بثروات المجتمع ومقدراته» بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٨١)، في حين جاءت القيمة المتمثلة بـ»تساعد الطلبة على المشاركة بالأعمال التطوعية» في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال و»يظهر أهمية المشاركة بالأعياد والمناسبات الوطنية». في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي على التوالي بلغ (٣,٣٢)، (٣,٣٩). وهو يعكس درجة موافقة مرتفعة. ويعزو الباحث إلى توافر ما يحقق حب الوطن في الإسلام، والتعريف بحقوق المواطن وواجباته له أهمية مرتفعة في تحقيق دور المقررات الدراسية في تعزيز الانتماء الوطني وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الفراج(٢٠٠٨) .

رابعاً: مجال تدعيم قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي

جدول رقم (٦)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور الاعلام التربوي في تدعيم قيم المواطنة على مستوى كل مجال والمستوى الكلي

الترتيب حسب عبارات الاستبانة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	يوجه الطلبة لاستخدام التقنيات التكنولوجية.	٣,٨٥	٠,٤٥٦	مرتفعة
٧	يعرف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم في أثناء تصفح الإنترنت.	٣,٨٣	٠,٥١٩	مرتفعة
٩	.يبين أهمية الوسائل التكنولوجية في جميع مجالات الحياة	٣,٨٢	٠,٤٩٧	مرتفعة
١٠	.يبرز ماهية الاتصال الرقمي وأهميته	٣٧٥	٠,٥٣٧	مرتفعة
٦	.يظهر دور التقنيات التكنولوجيا على أخذ المعلومات العلمية بسهولة	٣,٧٢	٠,٦٠٩	مرتفعة
٨	.يبين أهمية اجتناب الغش في أثناء التسوق الإلكتروني	٣,٧٠	٠,٦٣١	مرتفعة
٤	.يعرف الطلبة بالعقوبات القانونية الخاصة بالجرائم الإلكترونية	٣,٦٥	٠,٧٢٦	مرتفعة
٣	.يوضح أهمية الوسائل التكنولوجية في تنمية مهارات الطلبة في المدرسة	٣,٦٢	٠,٧٠٧	مرتفعة
٢	يعرف الطلبة بتفاصيل أكثر عن أي موقع من المواقع التي يزورها في المدرسة عبر الإنترنت	٣,٤١	٠,٨٤٤	مرتفعة
١	.يوجه الطلبة عند استخدام اليوتيوب عند شرح مفردات دراسية	٣,٤٠	٠,٨٤٣	مرتفعة
	المتوسط العام	٣,٦٨	٠,٤٣٨	مرتفعة

يتبين من الجدول (٦) أنّ المتوسط العامّ لدور الاعلام التربوي في قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨) وبانحراف معياري(٠,٤٣٨)، وقد احتلّت القيمة المتمثلة بـ»توجه الطلبة لاستخدام التقنيات التكنولوجية» المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥) وبدرجة مرتفعة، كما حصلت العبارة «يعرف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم في أثناء تصفح الإنترنت» بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣) في حين جاءت القيمة المتمثلة بـ»تعطى تعليمات للطلبة عند استخدام اليوتيوب عند شرح مفردات دراسية» و»يظهر أهمية المشاركة بالأعياد والمناسبات الوطنية»، في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، وبمتوسط حسابي على التوالي بلغ (٣,٤١)، (٣,٤٠).وهو يعكس درجة موافقة مرتفعة.

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وذلك على مستوى كل مجال من مجالات الدراسة، وكذلك المستوى الكلي والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (٧)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور الاعلام التربوي في تدعيم قيم المواطنة على مستوى كل مجال والمستوى الكلي

الترتيب حسب عبارات الاستبانة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	قيم تعزيز الانتماء الوطني	٣,٦٩	٠,٤٠	مرتفع
٢	قيم المسؤولية المجتمعية	٣,٥٦	٠,٥٨	مرتفع
٣	قيم توجه للديمقراطية	٣,٨٠	٠,٧٦	مرتفع
٤	قيم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي	٣,٦٨	٠,٤٣٨	مرتفع
	المتوسط الكلي	٣,٦٨	٠,٥٤	مرتفع

يبين الجدول(٧) أنّ المتوسط الحسابي لدور الإعلام التربوي في تحقيق المواطنة الصالحة في مدارس منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الكلي جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي(٣,٦٨)، وبانحراف معياري(٠,٥٤)، أما على مستوى المجالات فقد مجال «قيم توجه للديمقراطية» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٨٠) وبدرجة مرتفعة, وجاء في المرتبة الثانية مجال»تعزيز الانتماء الوطني» بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٩), وبدرجة موافقة مرتفعة أيضا، واحتل مجال» قيم المسؤولية المجتمعية» المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٦), وأخيرا جاء مجال قيم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين هذه المجالات وبمتوسط حسابي(٣,٦٨) وبدرجة مرتفعة. أظهرت النتائج أنّ دور الاعلام التربوي في تدعيم قيم المواطنة وعلى المستوى الكلي قد جاء بدرجة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة البرامج المتنوعة التي يقدمها الاعلام التربوي لتدعيم قيم المواطنة لدى طلبة المدارس الثانوية، التي تركز على الجانبين السلوكي النظري والجانب التطبيقي لمثل هذه القيم على أرض الواقع الذي ساهم بدرجة فاعلة في تدعيمها وتأصيلها لدى الطلبة، فهي تقدم للطلبة من خلال برامجها المعلومات والمفاهيم الوطنية التي من شأنها توسيع وصقل مشاعره المتعلقة والمرتبطة بالوطن، كما تضع تأكيداً أعظم على الامتثال للقانون والسلطة واحترام حريات الآخرين، كما أن الاعلام التربوي تعمل كجزء من المؤسسة التربوية على التنشئة الاجتماعية لنقل العديد من القيم الوطنية للطلاب من خلال توجيههم وحثهم على ممارسة النشاطات والاحتفالات والمناسبات الوطنية وكذلك الحملات التطوعية التي يشارك بها الطلبة إضافة إلى تنفيذ البرامج التدريبية والندوات. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة هذه قيم المواطنة التي تعد موجها لسلوك الطالب في هذه المرحلة العمرية، وهي التي تحدد تحركاته باعتبارها مرجعا في الحكم على أفعاله وإطارا لتحقيق تماسك المجتمع وبالتالي فهو يسعى إلى الالتزام بما يوجهه الاعلام التربوي في ذلك والالتحاق بكافة النشاطات المرتبطة بمثل هذا النوع من القيم بنوع من الدافع والحافز الداخلي لتحقيق أكبر فائدة ممكنة من اكتسابه لهذه القيم. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة الفراج (٢٠٠٨) التي جاءت نتائجها بدرجة مرتفعة، ودراسة (Masek٢٠٠٨) التي بينت قوة الإعلام في تطوير مهارات المواطنة لدى الطلبة، ودراسة منصور (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن الإعلام الجديد له دور بتوظيف أدوات تعظم دور المواطنة، إلا أنها جاءت مختلفة مع كل من دراسة المالكي(٢٠٠٩) والسليحات والفلوح والسرحان(٢٠١٨م) والآتي جاءت بدرجة متوسطة.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تدعيم الاعلام التربوي لقيم المواطنة

تبعا للمتغيرات (الجنس، الوظيفة، الدرجة العلمية)؟». وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بما يلي:

١. متغير الجنس: قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين فجاءت النتائج كما في الجدول (٨):

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العَيِّنة تبعا لمتغير الجنس (ذكر-أنثى)

محاور الاستبانة	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
المجال الأول	ذكر	٢٥٣	٥٩,٩٠٩١	٦,٧٠٥٥١	-١,٩٢٦	٠,٠٥
	أنثى	٣٩٩	٦٠,٩١٢٣	٦,٣٣٦٨٤		
المجال الثاني	ذكر	٢٥٣	٣٠,٢٢٩٢	٢,٩٤٩٧٨	-١,٣٩٠	غير دالة
	أنثى	٣٩٩	٣٠,٥٢٣٨	٢,٤١٧٢٣		
المجال الثالث	ذكر	٢٥٣	٤٧,٤٨٢٢	٥,٤٦١٦٩	-١,٩٨٣	٠,٠٥
	أنثى	٣٩٩	٤٨,٣٢٣٣	٥,١٥٩٥٩		
المجال الرابع	ذكر	٢٥٣	٣٦,٣٨٣٤	٤,٦٩٧٩٤	-١,٧٣٩	غير دالة
	أنثى	٣٩٩	٣٦,٩٩٥٠	٤,١٥٨٣٠		

يتبين من الجدول (٨) ما يلي: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات عَيِّنة الدراسة في كل من المحورين: الأول والثالث: من محاور الاستبانة، وهذه الفروق في اتجاه عَيِّنة الإناث؛ لأن متوسط درجة استجاباتها الحسابي أكبر، بمعنى أن عَيِّنة الدراسة من الإناث أكثر اتفاقا على أهمية مُتَطَلَّبات هذين المحورين من محاور الاستبانة, , كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عَيِّنة الدراسة في كل من المحورين: الثاني والرابع من محاور الاستبانة، بمعنى أن هناك تقارباً بين آراء أفراد عَيِّنة الدراسة من الذكور والإناث على أهمية مُتَطَلَّبات هذين المحورين من محاور الاستبانة. ولعل هذا يدل على أن دور الإعلام التربوي في تحقيق المواطنة الصالحة في مدارس منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية واحدة لدى الجميع على اختلاف الجنس وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي وحسين (٢٠١٦م) والتي أشارت أن الإناث أكثر شعوراً بالمواطنة.

٢. **متغير الوظيفة**: للتعرف على الفروق في إجابات عَيِّنة الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة (مشرف/ مشرفة – قائد/ قائدة-معلم ومعلمة)، قام الباحث باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، فجاءت النتائج كما في الجدول (٩):

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العَيِّنة تبعا لمتغير الوظيفة

محاور الاستبانة	النوع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الأول	بين المجموعات	٣,١٧٣	٢	١,٥٨٦	٠,٠٣٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٤٦٥,٤٨٢	٦٤٩	٤٢,٣٢٠		
	الكلي	٢٧٤٦٨,٦٥٥	٦٥١			
المجال الثاني	بين المجموعات	٢٧,٢١٤	٢	١٣,٦٠٧	١,٩٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥٠٤,٤٤٧	٦٤٩	٦,٩٤١		
	الكلي	٤٥٣١,٦٦١	٦٥١			
المجال الثالث	بين المجموعات	٦٢,٧١٩	٢	٣١,٣٥٩	١,١٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨١٥٩,٢٧٥	٦٤٩	٢٧,٩٨٠		
	الكلي	١٨٢٢١,٩٩٤	٦٥١			

تابع – جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العَيِّنة تبعا لمتغير الوظيفة

محاور الاستبانة	النوع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٤٠,٠٦٨	٢	٢٠,٠٣٤		
المجال الرابع	داخل المجموعات	١٢٤٦١,٦٤٤	٦٤٩	١٩,٢٠١	١,٠٤٣	غير دالة
	الكلي	١٢٥٠١,٧١٢	٦٥١			

نستنتج من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد عَيِّنة الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة (مشرف/ مشرفة – قائد/ قائدة- معلم ومعلمة)، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بين أفراد عَيِّنة الدراسة على اختلاف تخصصاتهم وربما يعود السبب في ذلك إلى أن أفراد عَيِّنة الدراسة(مشرف/ مشرفة – قائد/ قائدة-معلمين) على اختلاف طبيعة عملهم قريبون من بيئة التعليم الثانوي فهم يدركون دور الإعلام التربوي في تحقيق المواطنة الصالحة في مدارس منطقة حائل الثانوية وهو يتفق مع مُتَطَلَّبات تطوير التعليم الثانوي المطلوبة لتحقيق ،كما يدركون أهمية هذه المتطلبات لإحداث توازن بين النظام التعليمي وحاجات المجتمع في عصر التفجر المعرفي والانفجار السكاني والثورة التكنولوجيا وما يترتب عليها من سرعة انتقال المعرفة والقيم المختلفة .

٣. متغير الدرجة العلمية: للتعرف على الفروق في إجابات عَيِّنة الدراسة تبعا لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس–دبلوم عالي – ماجستير–دكتوراه) استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، فجاءت النتائج كما في الجدول (١٠):

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العَيِّنة تبعا لمتغير الدرجة العلمية

محاور الاستبانة	النوع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٢٦,٥٧٥	٣	٨,٨٥٨		
المجال الأول	داخل المجموعات	٢٧٤٤٢,٠٨٠	٦٤٨	٤٢,٣٤٩	٠,٢٠٩	غير دالة
	الكلي	٢٧٤٦٨,٦٥٥	٦٥١			
	بين المجموعات	٣٤,١٢٠	٣	١١,٣٧٣		
المجال الثاني	داخل المجموعات	٤٤٩٧,٥٤١	٦٤٨	٦,٩٤١	١,٦٣٩	غير دالة
	الكلي	٤٥٣١,٦٦١	٦٥١			
	بين المجموعات	٣٣,١١٧	٣	١١,٠٣٩		
المجال الثالث	داخل المجموعات	١٨١٨٨,٨٧٧	٦٤٨	٢٨,٠٦٩	٠,٣٩٣	غير دالة
	الكلي	١٨٢٢١,٩٩٤	٦٥١			
	بين المجموعات	٤٩,٤٧٢	٣	١٦,٤٩١		
المجال الرابع	داخل المجموعات	١٢٤٥٢,٢٤٠	٦٤٨	١٩,٢١٦	٠,٨٥٨	غير دالة
	الكلي	١٢٥٠١,٧١٢	٦٥١			

ونستنتج من الجدول السابق ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات أفراد عَيِّنة الدراسة تبعا لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس–دبلوم عالي – ماجستير–دكتوراه)، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بين أفراد عَيِّنة الدراسة على اختلاف درجاتهم ومؤهلاتهم العلمية على، وربما يعود السبب في عدم وجود فروق إحصائية بين أفراد عَيِّنة الدراسة الذين يحملون المؤهلات العلمية (بكالوريوس–دبلوم عالي – ماجستير–دكتوراه) كون متابعة الإعلام لتعزيز المواطنة يكتسب من خلال متابعة المستجدات والتغيرات العصرية، وليس من المؤهل العلمي.

التوصيات:

- إعداد برنامج متكامل في تعليم حائل لتوظيف دور الإعلام التربوي الحديث في نشر الوعي بمفهوم المواطنة والانتماء لدى الطلاب.
- توفير البرامج التوعوية لطلاب التعليم الثانوي عن الاستخدام

الأمثل لشبكات التواصل الاجتماعي مع العمل على تدعيمها بوسائل لتنمية روح المواطنة والانتماء لديهم.

- عقد دورات تدريبية لطلاب التعليم بحائل تستهدف تطوير مهاراتهم في توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في خدمة قضايا المجتمع.
- توصي الدراسة بضرورة زيادة مساحة المواد الإعلامية ذات المضامين الحاملة للقيم الوطنية، والعناية بالمقاطع والفلاشات القصيرة، والالتفات للدراما والاستفادة من قوة تأثيرها في غرس هذه القيم.
- زيادة الاهتمام بالبرامج الاعلامية والمشاريع التي تدعم القيم والممارسات الديمقراطية لدى طلبة المدارس الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو شنب، حازم. (٢٠٠٤). دور وسائل الإعلام في تنمية القيم التربوية لدى الشباب الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة.

البدر، حمود. (٢٠٠٠). الإعلام التربوي في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

الثبيتي، فتحي، وحسين عثمان. (٢٠١٦). دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. المجلد (١١). العدد (٣). ٣٤٩-٣٦٧.

حسني، عبد الحافظ. (٢٠١٣). التعليم عبر شبكات التواصل الاجتماعي مزايا ومآخذ. مجلة المعرفة. المملكة العربية السعودية. الرياض. العدد (٢١٠).

الدوي، إبراهيم أحمد. (٢٠١٧). شبكات التواصل الاجتماعي. مركز البحوث والمعلومات. المنظمة العربية للهلال الأحمر والصليب الأحمر.

رجب، مصطفى. (١٩٩٩). الإعلام التربوي في مصر واقعه مشكلاته. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

سفر، محمود. (٢٠٠٠). الوطنية كائن هلامي. وزارة التربية والتعليم. الرياض: رونا للإعلام.

السليحات، روان، الفلوح، روان، الرجاء، خالد. (٢٠١٨م). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. دراسات العلوم التربوية. المجلد (٤٥). العدد (٣). ١٩-٣٣.

الشهري، فراح. (٢٠١٨). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. العدد (٣). مجلدى(٢). ٤٣٠-٤٨٨.

صالح، عبد الرحمن. (١٤٤٠هـ). ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسة الجامعية. عمان: دار اليازوري.

علي، سعيد. (٢٠٠٣). الأصول السليمة للتربية. القاهرة: عالم الكتب.

الفراج، حسن. (٢٠٠٨). دور التعليم العام في تعزيز الانتماء الوطني، دراسة تطبيقية على مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

فهمي، خالد. (٢٠٠٩). حرية الرأي والتعبير. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

القباح، محمد. (٢٠٠٦). مدارات المواطنة المعاصرة نحو مفهوم جديد للمواطنة في عهد التكتلات الكبرى والنظام العولمي في الدولة ومواطنوها. المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون. تونس: بيت الحكمة قرطاج.

الكندري، لطيفة. (٢٠٠٧). نحو بناء هوية وطنية للناشئة. الكويت: المركز الاقليمي للطفولة والأمومة.

الكواري، علي. (٢٠٠١). المواطنة والديمقراطية في الوطن العربي. مجلة المستقبل العربي. مركز دراسات الوحدة العربية.

المالكي، عطية. (٢٠٠٩). دور التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ام القرى. مكة المكرمة.

مرسي، محمد منير. (٢٠٠١). الادارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

المعمري، سيف بن علي. (٢٠٠٦). تربية المواطنة الصالحة توجهات وتجارب عالمية في إعداد المواطن الصالح. سلطنة عمان: مكتبة الجيل الواعد.

ملحم، يحيى. (٢٠١٨). دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة عجلون. مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد (٢٤). المجلد (٢). ١-١٩.

منصور، خالد. (٢٠١٥). دور الإعلام الجديد في تعزيز المواطنة، مجلة الفنون والإعلام. الجزائر. العدد (١). ١٢٩-١٥٠.

المنقري، محمد. (٢٠٠٢). الإعلام التربوي آفاق رحبة وعالم مثير. (الطبعة الأولى). جدة: دائرة الإعلام التربوي.

هلال، فتحي. (٢٠٠٠). تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. دراسة ميدانية. الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية والتعليم.

Arab References

Abu Shanab, Hazem. (2004). The Role of Media in Developing Educational Values Among University Youth. Unpublished Master Thesis. College of Education. Al-Aqsa University, Gaza, 2004.

AlBadr, Hammoud .(2000). Educational Media in the Arab Gulf States, Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.

AlDawi, Ibrahim Ahmed. (2017). Social media, Research and Information Center: ArabOrganization The Red Crescent and the Red Cross.

AlFarraj, Hassan .(2008). The Role of Public Education in Enhancing National Affiliation: An Applied Study on General Education Schools in the City of Riyadh. Unpublished doctoral thesis. Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Ali, Saeed .(2003). The Political Origins of Education. Second Edition. World of Books, Cairo.

AlKabbaj, Mohammed .(2006). The Orbits of

Contemporary Citizenship: Towards a New Concept of Citizenship in the Era of Major Blocs and the Global System in the State and Its Citizens, Tunisian Academy of Sciences, Arts and Arts, House of Wisdom Carthage, Tunisia

AlKandari , Latifa .(2007). Towards Building a National Identity for Young Women, Kuwait: Regional Center for Childhood and Motherhood

AlKuwari, Ali .(2001). Citizenship and Democracy in the Arab World, Arab Future Magazine, Center for Arab Unity Studies.

AlMaamari, Saif Bin Ali .(2006). Raising Good Citizenship: Global Trends and Experiences in Preparing Good Citizens. Sultanate of Oman: The Promising Generation Library.

AlMaliki, Attia .(2009). The Role of National Education in Developing the Values of Citizenship among Primary School Students. Unpublished Master's thesis. Umm Al Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

AlManqari, Muhammad .(2002). Educational Media: Broad Perspectives and an Exciting world.1st edition. Department of Educational Information, Jeddah.

AlShehri, Farah. (2028). Using social networks in developing life skills for high school students from the viewpoint of students and teachers, International Journal of Educational and Psychological Studies, No. 3, Volume 2, pp. 430-488.

AlSulaihat, Rawan, Al-Falouh, Rawan, and Raja Khaled .(2018). Degree of Awareness of the Concept of Digital Citizenship Among Undergraduate Students at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, Studies of Educational Sciences, Volume 45, Number 3, pp. 19-33.

Fahmy, Khaled (2009). Freedom of Opinion and Expression. 1st edition, Alexandria: Dar Al-Fikr Al-Jami›a.

Hilal, Fathi .(2000). Citizenship Development of Secondary Level Students in the State of Kuwait, Field Study, Kuwait, Educational Research and Curricula Center at the Ministry of Education.

Hosni, Abdel-Hafiz. (2013). Education via social networks, advantages and disadvantages, Knowledge Magazine, No. 210, Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh.

Mansour, Khaled .(2015). The Role of New Media in Promoting Citizenship. Arts & Media Magazine, Issue 1, Algeria, pp. 129-150.

Melhem, Yahya. (2018). The school's role in developing the social responsibility of its students from the viewpoint of school principals in Ajloun Governorate, Journal of Educational and Psychological Sciences, No. 24, Volume 2, pp. 1-19.

Morsi, Mohamed Mounir .(2001). The Educational Administration: Its Origins and Applications, 1st edition. Cairo, the Literary World.

Rajab, Mustafa.(1990). Educational Media in Egypt: Its Reality and Problems. The Egyptian General Book Authority, Cairo.

Safar, Mahmoud.(2000). Nationalism as Gelatinous Organism. Ministry of Education, Riyadh, Rona for Media.

Saleh, Abd al-Rahman. (1440 H) Democracy in education, the problem of authoritarianism and crises in the university institution, Dar Al-Yazouri, Amman: Jordan.

المراجع الأجنبية ثانياً:

AlThobiti Fathi, Hussein and Othman (2016). The Role of University Administration in Developing the Values of Citizenship of Tabuk University Students, Thebes University Journal for Educational Sciences, Volume 11, No. 3, pp. 349-367.

Choi, M. and Glassman, M., &Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale.Computers & Education, 107, 100-112.

Hebert,YSearsn.(2003).A.CitizenshipEducation.TheCanadian Education ssociation,Retrievedfrom: http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2004-citizenship-education.pdf.12/10/2013 Isman, A. and Canan Gungoren, O. (2014). Digital citizenship. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 13(1), 73-77.

Masek, Jan.(2008).Citizenship Education and Media Pedagogy &Cunningham,(eds.) Reflecting on Identities :Research, Practice and Innovation London:-CiCe,pp.713-716.

دور منظومة تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

(قُدم للنشر في ٢٠٢٠/٢/٤م، وقُبل للنشر في ٢٠٢٠/٣/٨م)

د. جواهر بنت ظاهر محمد العنزي
أستاذ مساعد-قسم تقنيات التعليم – جامعة طيبة
Jawaher Dhaher Muhammed Alanazi
Assistant Professor- Department of Education Technology- Taibah University

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم منظومة تكنولوجيا التعليم ودورها في تطوير التعليم، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، مستخدمةً المنهج الوصفي، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات المختارة وهي: جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الجوف، جامعة حائل، جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد، وتم إعداد استبانة مكونة من أربعة محاور، وبعد جمع البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج spss؛ أظهرت النتائج موافقة أفراد العينة على دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمدخلات، وكعمليات، وكمخرجات، وكتغذية راجعة في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير الجامعة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتعزيز المفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم من خلال برامج كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين، والإفادة من المفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم عند تصميم البرامج والبيئات التعليمية، وإعداد المعلمين في كليات التربية إعدادًا جيدًا متوافقًا مع المفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم، والإفادة من منظومة تكنولوجيا التعليم في التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم عند تطوير العملية التعليمية وفقًا لرؤية ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية : منظومة تكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم، تطوير التعليم، رؤية ٢٠٣٠.

Abstract

The study aimed to determine the concept of education technology system and its role in developing education in light of Saudi Vision 2030, using descriptive method. The study was applied on a sample of 45 faculty members at selected universities: King Saud University, King Abdul-Aziz University, Jouf University, Hail University, King Faisal University, and King Khalid University. A questionnaire of four aspects was prepared. After gathering and processing data using SPSS, the findings showed the sample individuals agreement on the role of education technology system as inputs, processes, outputs, and feedback in developing education in view of Saudi Vision 2030. In addition, the findings showed no statistically significant differences among the responds of the study individuals attributed to university variable. Based on the findings, the study recommended enhancing the systematic concept of educational technology through teachers' colleges programs and teachers preparation programs and benefiting from such systematic concept in designing educational programs and environments. In addition, the study recommends benefiting from educational technology system in planning, organization, implementation, and evaluation on developing the educational process as per Saudi Vision 2030.

Key Words:Educational Technology System, Education Technology, Education development, Saudi Vision 2030.

المقدمة:

تحتل تكنولوجيا التعليم دورًا رئيسًا في إحداث التغيرات المطلوبة في عمليتي التعلم والتعليم، وهي أساس عملية تطوير التعليم وتجويده وتحسين مخرجاته، حيث تعد قضية تطوير التعليم من القضايا المهمة التي حظيت بالاهتمام الدولي؛ فقد تعالت الأصوات، وزادت المطالبات بضرورة النظر في النظم التعليمية؛ لتحديثها وتطويرها؛ لتغدو بيئة مناسبة لتعلّم الخبرات، وإتقان المهارات، واكتساب القيم، وممارسة الحياة العصرية المنتجة؛ والتوافق مع الانتصارات التكنولوجية والمعرفية بمختلف جوانب الحياة.

ولهذا السبب كانت عمليّة تطوير التعليم حاجةً ملحّة، تمليها المسؤوليّة الأخلاقيّة، والمصلحة الوطنيّة، لأنّها تستهدف المتعلّم اليوم، وباني المستقبل غدا (تمام وصلاح، ٢٠١٦)، وتستند عملية تطوير التعليم في جميع مراحلها إلى تكنولوجيا التعليم التي فرضت نفسها على النظم التعليمية محدثةً تغيرات جوهرية في العلاقات والمفاهيم وأنماط الحياة المختلفة، بل إنها قد أعادت تشكيل آليات التعاطي مع مستويات الأهداف المختلفة، وطرق التعامل معها وتسهيل الوصول إلى تلك الأهداف (الشرمان، ٢٠١٣م)، وتكنولوجيا التعليم كما عُرفت في الأدبيات هي عبارة عن منظومة متكاملة تشمل العنصر البشري والآلات والمعدات والنظريات وأساليب العمل (Martirosyan et al.,2017)، أي أنها لا تقتصر على الآلة كما كان شائعًا في فترة من الزمن، وقد ذكر جاردنر وهاورد Gardner & Howard أن تكنولوجيا التعليم تعيد هيكلة المدارس بالكامل؛ إذ إنها تغير طرق التعلم، وإدارة المدرسة، والتنظيم، كما أن التكنولوجيا بوجه عام هي أداة التطوير الرئيسة التي يطوعها الإنسان في التطوير والإبداع (Mur-phy et al., 2019)، ولهذا السبب أوصى مؤتمر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (٢٠١٣) بوضع السياسات التي تشجع السير نحو القرن الحادي والعشرين بالاستعانة بتكنولوجيا التعليم في تطوير العملية التعليمية، وكذلك أوصى المؤتمر الدولي الرابع عشر للتكنولوجيا الحديثة (٢٠١٨) بضرورة الاعتماد على التكنولوجيا بوصفها الأساس في التطوير؛ مما يحتم على المسؤولين استثمار تكنولوجيا التعليم بمفهومها الواسع في تطوير التعليم، وخاصة في المملكة العربية السعودية التي حرصت رؤيتها الطموحة ٢٠٣٠ التي أطلقتها عام ٢٠١٦-كخارطة طريق إصلاحية في كل المجالات-على تطوير المنظومة الحياتية بشكل عام، بما يتلاءم مع النمو المعرفي، والثورة التكنولوجية والمعلوماتية، والتقدم الاقتصادي، محافظةً في ذات الوقت على أصالتها وقيمها الإسلامية، وهويتها العربية، وقد أبرزت رؤية ٢٠٣٠ أهمية التعليم ودوره في تحقيق أهدافها؛ حيث تضمنت تلك الرؤية العديد من المضامين والمؤشرات ذات الصلة بتطوير التعليم والتعلم بلغت تقريبا (٢٦) مؤشرًا (الأحمدي، ٢٠١٨)؛ وعليه فقد ظهرت الحاجة إلى معرفة دور تكنولوجيا التعليم، في تطوير التعليم وفقًا لرؤية ٢٠٣٠.

مشكلة الدراسة:

تعاني معظم الدراسات العربية التي تناولت مفهوم تكنولوجيا التعليم من حصر ذلك المفهوم في الأجهزة والأدوات، الأمر الذي بات غير مقبولٍ خاصةً مع اعتماد المفهوم الشامل لتكنولوجيا التعليم، ويزداد الأمر غموضًا عندما تتناول تلك الدراسات دور تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم، وتحصر دور تكنولوجيا التعليم في الأجهزة والأدوات، ورغم حداثة بعض تلك الدراسات فإنها لم تأخذ بالمفهوم الشامل لتكنولوجيا التعليم، ومنها دراسة ينج وآخرين (Yang et al., 2020)، ودراسة الصليلي (٢٠١٩)، ودراسة ابن نافلة (٢٠١٩)، ودراسة (Lee, 2019)، ودراسة حسنين (٢٠١٨) ؛ مما دفع الباحثة – وبما يمليه عليها تخصصها الأكاديمي (تكنولوجيا التعليم) الذي تمتلئ أدبياته بتأصيل نظري لمصطلح تكنولوجيا التعليم يتجاوز مفهوم الأجهزة والمعدات – إلى القيام بالدراسة الحالية التي تتناول مصطلح تكنولوجيا التعليم بمفهومه الواسع بوصفه منظومة متكاملة، ومعرفة دور تلك المنظومة كمدخلات وكعمليات وكمخرجات وكتغذية راجعة في تطوير التعليم وفقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠؛ نظرًا لكون مفهوم تكنولوجيا التعليم الواسع يشمل جميع عناصر التطوير؛ ورغبةً من الباحثة في تعزيز المفهوم المنظومي الشامل لتكنولوجيا التعليم عند معرفة دوره في تطوير التعليم؛ وعليه انحصرت مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

س١: ما منظومة تكنولوجيا التعليم؟

س٢: ما مكونات منظومة تكنولوجيا التعليم اللازمة لتطوير التعليم وفقًا لعناصر المنظومة (المدخلات، المخرجات، العمليات، التغذية الراجعة)؟

س٣: ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمدخلات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

س٤: ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم كعمليات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

س٥: ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمخرجات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

س٦: ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم كتغذية راجعة في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟

س٧: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمقر الجامعة؟

أهمية الدراسة:

قد تسهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية التي تعاني نقصًا في الدراسات المتعلقة بالمفهوم الشامل لتكنولوجيا التعليم؛ حيث حصرت معظم تلك الدراسات مفهوم تكنولوجيا التعليم في الأجهزة والأدوات؛ لذا فإن الدراسة الحالية تزيل الغموض عن مفهوم تكنولوجيا التعليم من خلال التأصيل العلمي لمفهوم تكنولوجيا التعليم، وربط ذلك التأصيل بالتطبيق العملي من خلال منهج بحثي وأدوات بحثية، كما أنها توجه أنظار المسؤولين في التعليم إلى أهمية اعتماد المفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم، وذلك في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم ذات العلاقة بالعملية التعليمية، كما تكتسب أهميتها من أهمية تطوير التعليم الذي تعول عليه رؤية ٢٠٣٠؛ حيث تحدد الأدوار الفعلية لمنظومة تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم وفقًا لرؤية ٢٠٣٠.

فروض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمقر الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

تكنولوجيا التعليم: عرفتها رابطة الاتصالات والتكنولوجيا التربوية الأمريكية بأنها: كلمة مركبة تشمل عدة عناصر هي: الإنسان والآلات والتجهيزات المختلفة والأفكار والآراء، وأساليب العمل وطرق الإدارة لتحليل المشاكل وابتكار وتنفيذ وتقويم وإدارة الحلول لتلك المشاكل التي تدخل في جميع التعليم الإنساني (Warner et al., 2018)، وتتبنى الدراسة الحالية ذات التعريف.

تطوير التعليم: إجراء التغيرات التي تسهم في تحسين العملية التعليمية بأسلوب مخطط ومنظم بهدف إحداث الإصلاح في جميع جوانب ومجالات العملية التعليمية (طه، ٢٠١٨) والتطوير في الدراسة الحالية: هو تحسين المدخلات للحصول على مخرجات أكثر تميزًا وجودةً وكفاءةً.

المنظومة: مشتقة من النظام، وتعني مجموعة العناصر المادية والبشرية التي تعمل كوحدة واحدة، وتتكامل في تفاعلاتها لتحقيق الأهداف المرجوة (أبو حشيش، ٢٠١٠م)، وتتبنى الدراسة الحالية ذات التعريف.

حدود الدراسة:

حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩/١٤٤٠.

حدود مكانية: طُبقت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تكنولوجيا التعليم في بعض الجامعات المختارة (الملك سعود، الملك عبد العزيز، الجوف، حائل، الملك فيصل، الملك خالد).

حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على دور منظومة تكنولوجيا التعليم (المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية الراجعة) في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم تكنولوجيا التعليم:

ظهر مصطلح تكنولوجيا Technologie في ألمانيا وذلك في عام ١٧٧٠م، ويتكون المصطلح من جزأين هما: techn وتعني في اللغة اليونانية الفن أو صناعة يدوية و Logie وتعني علمًا أو نظرية، وينتج عن تركيب الجزأين معنى علم صناعة المعرفة النظامية في فنون الصناعة أو العلم التطبيقي، وليس لديها مقابل أصيل في اللغة العربية، بل استخدمت بنفس لفظها تكنولوجيا Technologie (دليو، ٢٠١٠)؛ وقد مر مفهوم تكنولوجيا التعليم بمراحل تاريخية متعددة؛ حيث أثرت تلك المراحل في المفهوم، وأصبح المفهوم مرتبطًا بالمرحلة التاريخية التي تمثله وهي على النحو الآتي:

مراحل تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم:

مرّ مفهوم تكنولوجيا التعليم في تطوره بأربع مراحل على النحو الآتي (Keith & Mia, 2009):

المرحلة الأولى: تعتمد على مخاطبة الحواس، وتتبنى فكرة التعلم عن طريق الحواس (التعليم المرئي أو السمعي).

المرحلة الثانية: تعتمد على استخدام الوسيلة التعليمية في التدريس وإيصال المعلومة.

المرحلة الثالثة: تستند إلى نظرية الاتصال التربوي، ومفادها انتقال المعرفة أو المعلومات من شخص لآخر، وتتكون عملية الاتصال من مرسل ورسالة ومستقبل ووسيلة لنقل الرسالة والتغذية الراجعة.

المرحلة الرابعة: المرحلة المنظومية، وهي مشتقة من النظام، والنظام هو عبارة عن مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة تعمل معا لتحقيق هدف معين.

ويدل تتابع تلك المراحل على تطور الفكر الإنساني في التعاطي مع مفهوم تكنولوجيا التعليم، وذلك بناءً على احتياجات الإنسان ودائرة علاقاته، فعندما كان يحتاج إلى إيصال المعلومة فقط دون اعتبار لبقية العوامل تم الاعتماد على مخاطبة الحواس، واعتبار تكنولوجيا التعليم منحصرة في التعليم المرئي أو السمعي، وعندما تطور مفهوم التدريس وأصبحت تكنولوجيا التعليم حاضرةً في الصف المدرسي ويستخدمها المعلم في كثير من الأحيان، تم الانتقال إلى مفهوم الوسيلة التعليمية، الذي ترادف فترة من الزمن مع مصطلح تكنولوجيا التعليم حتى بداية ظهور نظرية الاتصال، التي أعادت النظر إلى مصطلح تكنولوجيا التعليم وحررته من مفهوم الوسيلة التعليمية، حيث أصبحت عملية الاتصال التربوي جزءًا لايتجزأ من مفهوم تكنولوجيا التعليم، وذلك يعني أن تكنولوجيا التعليم أصبحت مكونة من (مرسل ورسالة ومستقبل ووسيلة تعليمية وتغذية راجعة)؛ مما مهد للوصول إلى المرحلة الأخيرة في تطور المفهوم وهي المرحلة المنظومية.

وعليه اتضح أن المرحلة المنظومية هي مرحلة نضج

مصطلح تكنولوجيا التعليم واستقراره، وهي المرحلة التي تزيل الغموض واللبس عن المفهوم؛ حيث إنها قد شملت جميع المراحل السابقة وأضافت إليها عناصر وأدوات جديدة، هيأتها تلك الأدوات لأن تكون منظومة متكاملة ومترابطة من العناصر التي تتأثر وتؤثر فيما بينها؛ ولهذا السبب عرفت اليونسكو unisco تكنولوجيا التعليم بأنها منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها كلها تبعًا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدًا من الفاعلية (war-ner et al., 2018)، وعرفتها جمعيّة الاتّصالات والتكنولوجيا التربويّة في تعريفها عام ١٩٩٤م بأنها: النظريّة والتطبيق في تصميم العمليّات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلّم (الحيلة، ٢٠١٧)، وعرفها هوبان Hoban نقلا عن جيل (Gill,2019) بأنها: "منظومة متكاملة تضم الإنسان والآلة والأفكار والآراء وأساليب العمل بحيث تعمل جميعًا داخل إطار واحد لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف محددة؛ وعليه تتفق التعريفات السابقة على المعنى الواسع لمصطلح تكنولوجيا التعليم الذي لا ينحصر في الأجهزة والأدوات، وأن الآلة تشكل جزءًا من تكنولوجيا التعليم وليست هي تكنولوجيا التعليم، وعلى هذا الأساس فتكنولوجيا التعليم هي منظومة متكاملة تشمل العنصر البشري والأدوات والأجهزة والنظريات وأساليب العمل والتخطيط والتنظيم والتقويم، وكل ما يؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية وتحسينها وتطويرها.

عناصر منظومة تكنولوجيا التعليم:

أوضح تشارلز هوبان Charleshaubane نقلا عن لاهي وفالن (Leahy & Phelan, 2014) أن تكنولوجيا التعليم عبارة عن تنظيم متكامل يضم العناصر الآتية: الإنسان، الآلة، الأفكار والآراء، أساليب العمل، والإدارة، وتعمل تلك العناصر داخل إطار واحد على النحو الآتي:

أ- الإنسان: عنصر أساس في العملية التعليمية، فهو المعلم، والمتعلم، والميسر، والمقيّم، والمقوّم، ولأجله توضع الأهداف والخطط والبرامج.

ب- الآلة: تعمل الآلة لتحقيق أهداف معينة، وقد دخلت الآلة جميع المناشط الحياتية منذ الثورة الصناعية لأجل اختصار الوقت والجهد والمال.

ت- الأفكار والآراء: تعمل الآراء والأفكار على توجيه الجهود وتنسيقها وتمكين الآلة من تحقيق الأهداف التي يسعى إليها الإنسان.

ث- أساليب العمل: تعمل الأساليب والطرق المأخوذة من النظريات على توجيه العمل ضمن المنظومة للوصول إلى الأداء الأفضل.

ج-الإدارة: تعمل الإدارة على ابتكار الأساليب والأنظمة التي تحكم سير العمل وتنظيمه بما يضمن تحقيق الأهداف بكل كفاءة.

وتتفاعل تلك العناصر بعضها مع بعض في إطار متكامل، حيث تؤثر وتتأثر بعضها ببعض، ولكل منها دوره المحدد الذي تقوم به.

مكونات منظومة تكنولوجيا التعليم اللازمة لتطوير التعليم وفقًا لعناصر النظام:

يتكون النظام من أربعة أجزاء رئيسة (المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية الراجعة)، ترتبط وتتكامل بعضها مع بعض، ولكل منها خصوصية في حركة النظام الكلي وسلوكه (يونس، ٢٠٠٧)؛ وحيث إنه تم الاستقرار على أن مفهوم تكنولوجيا التعليم عبارة عن منظومة (التسمية مشتقة من النظام)، فإنه لابد من إيضاح مكونات تلك المنظومة؛ أي إيضاح مكونات تكنولوجيا التعليم وفقًا لعناصر النظام، وهي كما ذكر أبو حشيش (٢٠١٠) تتمثل في: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، وبعد الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة كـ (القرعاوي، ٢٠١٤) و (سلامة والدايل، ٢٠١٣م) و(الشرمان، ٢٠١٣) يمكن تفصيل عناصر تلك المنظومة على النحو الآتي:

١ – المدخلات: وتتكون من جميع العناصر الضرورية التي تشكل الركيزة الأساسية، وتشمل مدخلات منظومة تكنولوجيا في تطوير التعليم مايلي: الأفراد (المعلمين والطلاب والمشرفين ومديري المدارس)، والأفكار، والنظريّات، وأساليب العمل، وخصائص المتعلمين، والأهداف، والأدوات، والمواد، والأجهزة والخامات وما إلى ذلك.

٢ – العمليات: وهي ما يجري على المدخلات من إجراءات تحويلية، وتعني الأنشطة الهادفة إلى تحويل المدخلات وتغييرها من طبيعتها الأولى إلى شكل آخر يتناسب وأهداف التطوير.

٣ – المخرجات: وهي عبارة عن الناتج الفعلي للعمليات، وتتحدد مخرجات أي نظام وفق أهداف النظام ووظائفه، وفي عملية تطوير التعليم تتعدد المخرجات فقد تكون المخرجات معلمين متميزين أو طلابًا ماهرين، أو مناهج مجودة، أو بيئات مدرسية مطورة، وذلك حسب أهداف التطوير.

٤- التغذية الراجعة: وهي التي تقوم بدور المراقبة بين عناصر النظام الأخرى وتكون مهمتها ضبط مسار عملية التطوير وتصحيحها.

تطوير التعليم:

المعنى اللغوي للتطوير: مأخوذة من كلمة طور، حيث ورد في لسان العرب طوّره أي حوّله من طور إلى طور، وتطوّر: تحوّل من طور إلى طور، والتطور: التغيّر التدريجيّ الذي يحدث في أي شيء مثل تطور المجتمع، وتطور العلاقات، أو النظم (ابن منظور، ١٩٩٨م)، أما في الاصطلاح فإن المقصود في التطوير

هو التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة (البدوي،٢٠١٧)، وتعد قضية تطوير التعليم من أهم القضايا الملحة محليا وعالميا؛ ذلك أنها مرتبطة بالاستثمار في العقل البشري؛ حيث يعد الاستثمار في العقل البشري هو الاستثمار الحقيقي الذي ينبغي أن تسخر له جميع الإمكانات والطاقات المتاحة، فهو أفضل وسيلة وخير مطية لمواكبة الألفية الثالثة، ولتحقيق نقلة نوعية على كافة المستويات، وقد بذلت المملكة جهودا تطويرية لتطوير التعليم وإصلاحه منذ بداية تأسيسها وحتى عهدها الحالي، ومن أبرز تلك المشاريع التطويرية مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم، وهو كما أشار العثمان (٢٠١٥) من أكبر المشاريع الإصلاحية لتطوير التعليم في الوطن العربي، وخصصت له ميزانية ضخمة تصل إلى (٩) تسعة مليارات، ويشمل: تطوير المناهج، تدريب المعلمين والمعلمات، تطوير البيئة المدرسية، تطوير الأنشطة اللاصفية، وقد بدأت شركة تطوير للخدمات التعليمية – وهي المنفّذ الحصري لمشروع الملك عبدالله – في المضي قدما لإنجاز المشروع والعمل على تحقيق أهدافه، ولم تتوقف المشاريع الإصلاحية عند ذلك المشروع، بل استمرت المملكة في مشاريعها الإصلاحية التي توجتها برؤية ٢٠٣٠ التي جعلت التعليم ركيزة أساسية في الإصلاح والتنمية.

رؤية المملكة ٢٠٣٠:

هي رؤية تبنتها السعودية في عام ٢٠١٦، وقد رسمت تلك الرؤية التوجهات العامة للدولة، والأهداف والالتزامات الخاصة بها، لتكون السعودية نموذجا رائدًا على كافّة المستويات)العويد، ٢٠١٧)، وتعد رؤية إصلاحية تنموية شاملة لمواكبة مطالب العصر ومتغيراته والدخول بقوة إلى المستقبل؛ من خلال الاستناد إلى ثلاث دعائم تختص بها المملكة وهي العمق العربي والإسلامي، والموقع الجغرافي، والقوة الاستثمارية (الأحمدي، ٢٠١٨)، وترتكز تلك الرؤية على ثلاثة محاور هي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف هذه الرؤية (التويجري والمحيميد، ٢٠١٨)، وقد اشتملت تلك الرؤية على عدد من الأهداف الاستراتيجية، والمستهدفات، ومؤشرات لقياس النتائج، والالتزامات الخاصة بعدد من المحاور، التي يشترك في تحقيقها كل من القطاع العام والخاص وغير الربحي، وأقر مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية إطار حوكمة فعال ومتكامل؛ بهدف ترجمة هذه الرؤية إلى برامج تنفيذية متعدّدة، يحقّق كل منها جزءًا من الأهداف الاستراتيجية والتوجهات العامّة للرؤية (العويد،٢٠١٧)، وقد تناولت تلك الرؤية جميع المناشط الحياتية مركزة بشكل خاص على المنظومة التعليمية من خلال محوري مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، دعمًا للتعليم ورسالته السامية (التويجري والمحيميد، ٢٠١٨)؛ حيث تضمنت تلك الرؤية (٢٦) مؤشرًا مرتبطًا بتطوير التعليم والتعلم (الأحمدي، ٢٠١٨)، لذا قامت وزارة التعليم في إطار سعيها لمواكبة هذه الرؤية بحصر أهم التحديات التي تواجهها وتشكل حجر عثرة أمام مشاريعها التطويرية، ومن أبرزها تدني جودة المناهج الدراسية، والاعتماد على طرق التدريس التقليدية، وضعف مهارات التقويم لدى المعلمين (الأحمدي، ٢٠١٨م)؛ مما أوجب عليها تطوير التعليم لمواكبة تلك الرؤية الطموحة؛ حيث بدأت الوزارة بوضع أهداف للتعليم في إطار التحول الوطني ٢٠٢٠ – وهو برنامج وطني يمهد لتحقيق الرؤية يحتوي على أهداف استراتيجية إلى عام ٢٠٢٠– ومن أهم تلك الأهداف حسبما ورد في تقرير وزارة التعليم (٢٠١٩) تطوير المناهج، وأساليب التعليم والتقويم، وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.

تطوير التعليم في ضوء رؤية السعودية ٢٠٣٠:

وضعت الرؤية خطة تطوير تركز على حزمة متكاملة من البرامج لتطوير البيئة التعليمية، ويأتي في صدارتها تحديث شامل للمناهج وأداء المعلمين، وتحسين البيئة المدرسية، والتركيز على تطوير طرق التدريس وتوفير كل الإمكانات للمعلمين (اليامي، ٢٠١٨)، ووفقًا لما جاء في الموقع الرسمي لرؤية السعودية فإن هناك مجموعة من الأهداف التي تتضمنها الرؤية في مجال التعليم العام تشمل: تطوير التعليم العام؛ إعادة التأهيل ومرونة التنقل بين المسارات التعليمية، أن يحرز الطلاب نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية، والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل العلمي (https://vision2030.gov.sa)، وأضافت هادية اليامي (٢٠١٨) أن الرؤية اشتملت على نظرة شاملة لقطاع التعليم تبدأ بتطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها، واستحداث مجموعة كبيرة من الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والترفيهية، والتعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية، وتأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتطوير المناهج الدراسية.

الدراسات السابقة:

وتم تقسيمها إلى محورين حسب علاقاتها بالدراسة الحالية على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات متعلقة بتكنولوجيا التعليم ودورها في تطوير التعليم:

دراسة ماو وآخرين (Mao et al.,2019) هدفت إلى معرفة السياسات الوطنية نحو تكنولوجيا التعليم في خمسة بلدان (ألمانيا، بريطانيا، الصين، إيطاليا، اليابان)، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات المنشورة في قواعد البيانات الإلكترونية والتقارير الرسمية من الإدارات التعليمية، وشمل ذلك التحليل فحص السياسات الوطنية، والسياسات التعليمية، والنظم التعليمية وعلاقتها بتكنولوجيا التعليم، وتوصلت النتائج إلى أن هناك جهودًا متواصلة لاستكشاف كيفية تأثير

التكنولوجيا التعليمية في تعلم الإنسان وأدائه، كما أن تكنولوجيا التعليم بحد ذاتها هي البنية التحتية لعملية التحديث والتحسين والتطوير، وأن هناك تأثيرًا مباشرًا للسياسات الوطنية في تنفيذ التكنولوجيا التعليمية، وتبني الابتكار والتغيير، كما توصلت الدراسة إلى دور تكنولوجيا التعليم في اقتراح الاستراتيجيات والإصلاحات التي اعتمدتها مختلف البلدان لإعداد الجيل القادم للقرن الحادي والعشرين، وهذا يعني دورها كمدخلات في عملية التطوير، أما دراسة إنجيو (Ingyu,2019) فقد ناقشت ماضي وحاضر تكنولوجيا التعليم في المدارس الابتدائية في كوريا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف الوضع الراهن لتكنولوجيا التعليم في جميع المدارس الابتدائية بكوريا من خلال دراسة تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم، وتحديد معنى أنشطة تكنولوجيا، وتحليل الفكر التربوي، والمفاهيم الأساسية للتعليم التكنولوجي الكوري، ومقارنة قضايا تكنولوجيا التعليم في كوريا بالمستوى الدولي، وبناءً على ذلك توصلت الدراسة إلى تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم وفقًا للفكر التربوي، وأن تكنولوجيا التعليم ليست مجرد عناصر مادية وبشرية، بل إنها تشمل الأهداف والنظريات المتعلقة بأفضل الممارسات قبل أن تكون مجرد اقتناء معدات، علاوة على كفاءة تكنولوجيا التعليم في حل المشكلات التعليمية، وقدرتها على تخطيط وتصميم نظم التعليم، والقدرة على تطبيق النظريات التربوية، وهذا يعني دورها الواضح كعمليات في منظومة التعليم، وقد سعت دراسة حلواني (٢٠١٩) إلى معرفة أثر التكنولوجيا التعليمية في تجويد التعليم في المدارس الرسمية في طرابلس بلبنان، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج المسحي واستخدمت المقابلة والملاحظة والاستبانة أدواتٍ للدراسة، وطبقت الدراسة على معلمي ومعلمات (١١) مدرسة ثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن تكنولوجيا التعليم لها دور فعال في تجويد التعليم من خلال إيضاح الأهداف وتيسير التعليم وإعطاء أفضل الممارسات والخطط، أما دراسة وارنر وآخرين (warner et al., 2018) فهي دراسة وصفية تحليلية تستكشف تعريفات التكنولوجيا والتكنولوجيا التعليمية؛ من خلال استخدام التربويين لمصطلح تكنولوجيا التعليم، وكذلك استخدام الجمهور العام لذات المصطلح، وتوصلت الدراسة إلى أن مصطلح التكنولوجيا يتم حصره في بعض الأحيان في الجانب التقني، وهي ظاهرة تكاد تكون متفقا عليها عالميًا، واقترحت الدراسة أنه لكي تدعم التكنولوجيا في المدارس تعلم الطلاب، يجب تعريفها بطريقة تصف التكنولوجيا أداةً لحل المشكلات، وأن تقترن بالممارسات التي تركز على المعلم، الذي يجعل الطلاب مستفيدين للمعرفة بدلاً من حفظ المعرفة، أي النظرة إلى التكنولوجيا كعمليات؛ وذلك يعني التطبيق المنظم للمفاهيم والحقائق ونظريات العلوم المختلفة لأجل أغراض عملية، وبذلك لا يقتصر مفهوم التكنولوجيا على الأدوات والآلات والأجهزة فقط، بل إنه يشمل العمليات، وتدعو الدراسة القادة في مجال تكنولوجيا التعليم إلى اعتماد تعريف يتضمن كونها عمليات، وهدفت دراسة توم (٢٠١٧) إلى معرفة العلاقة بين وعي أساتذة كليات التربية بأهمية تكنولوجيا التعليم في التطوير، وواقع استخدامهم لمعطياتها، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية مقدارها ٤٠٢ من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بولاية الخرطوم، وبعد تحليل بيانات الدّراسة إحصائيًا، توصلت الدراسة إلى وعي أساتذة كليات التربية بأهمية تكنولوجيا التعليم، ووجود اتجاهات إيجابية لديهم نحو إمكانية تطوير التعليم العالي باستخدام تكنولوجيا التعليم، وسعت دراسة مارتيروسيان (Mar-tirosyan,2017) إلى معرفة الممارسات التي تؤديها التكنولوجيا في التعليم التنموي، ومعرفة الوضع الحالي للتكامل التكنولوجي في تطوير التعليم في ولاية تكساس، واتبعت الدراسة المنهج المسحي من خلال تحليل بيانات المسح من أعضاء هيئة التدريس في (٧٠) كلية في ولاية تكساس، وتوصلت النتائج إلى أفضل الممارسات لتكنولوجيا التعليم في التعليم التنموي المتمثلة في إدراك معنى تكنولوجيا التعليم كمنظومة متكاملة من العناصر المادية وغير المادية، المرتبطة مع بعضها في إطار متكامل يحتوي على أدوات للمراقبة والضبط من خلال التغذية الراجعة التي تحتوي على جميع عناصر المنظومة وتوجهها لتحقيق التعليم التنموي، كما كشفت الدراسة عن التحديات التي تواجه تكنولوجيا التعليم التنموي.

مناقشة دراسات المحور الأول:

تتوافق جميع دراسات هذا المحور مع الدراسة الحالية في اتباعها المنهج الوصفي، كما أنها تلتقي مع جميع الدراسات السابقة في التركيز على مفهوم تكنولوجيا التعليم، ومعرفة دوره في الارتقاء بالعملية التعليمية، إلا أن بعض الدراسات السابقة قد توسعت في الدراسة التاريخية لمفهوم تكنولوجيا التعليم ومعرفة مراحل تطوره كدراسة (Mao et al.,2019)، ودراسة (In-gyu, 2019)، ودراسة (warner et al., 2018) أما باقي الدارسات فقد سعت بشكل رئيس إلى معرفة دور تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم وبذلك تتفق بشكل أكبر مع الدراسة الحالية كدراسة حلواني (٢٠١٩)، ودراسة توم (2017)، ودراسة (Martirosyan,2017)، كما اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في العينة (أساتذة الجامعة) كدراسة توم (2017)، ودراسة (Martirosyan,2017)، ويلاحظ تعمق الدراسات الأجنبية في تناولها لمفهوم تكنولوجيا التعليم كمنظومة متكاملة؛ حيث ركزت تلك الدراسات على المفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم، أو بعض مكونات ذلك المفهوم سواءً المدخلات أو العمليات أو المخرجات أو التغذية الراجعة، في حين لم تتناول الدراسات العربية المفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم، حيث اقتصرت معظمها على المفهوم الضيق لتكنولوجيا التعليم

المنحصر في الأجهزة والأدوات، عدا دراسة حلواني (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن تكنولوجيا التعليم لها دور فعال في تجويد التعليم من خلال إيضاح الأهداف وتيسير التعليم وإعطاء أفضل الممارسات والخطط؛ وهذا يدل على اعتبارها ضمنيًا ضمن المدخلات، وعليه اتضح النقص في الدراسات العربية التي تناولت تكنولوجيا التعليم مما دفع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية.

وتتميز الدراسة الحالية عن دراسات هذا المحور بكونها أسست بعمق لمفهوم منظومة تكنولوجيا التعليم؛ حيث تناولت جميع أبعاد المنظومة (المدخلات والعلميات والمخرجات والتغذية الراجعة) التي لم يتم تناولها بشكل متكامل في الدراسات السابقة، كما استثمرت تلك الأبعاد الأربعة لمعرفة دورها في عملية تطوير التعليم.

المحور الثاني: دراسات متعلقة بتطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠:

دراسة اليامي (٢٠١٨) التي هدفت إلى إعداد استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من أجل تطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الوثائقي المقارن؛ من خلال استعراض الأدبيات السابقة والأطر النظرية ذات الصلة، وتحديد أوجه القوة والفرص المتاحة وأوجه الضعف والتحديات الحالية والمستقبلية، والاستعانة بالخطط الاستراتيجية للوزارة، وأهداف برنامج التحول الوطني الخاصة بالتعليم، وتوصلت النتائج إلى العديد من القضايا والاستراتيجيات والسياسات ذات العلاقة بمستقبل التعليم، والتي تم تقديمها بشكل مبسط وواضح وجاهزة للتطبيق العملي على أرض الواقع، وهدفت دراسة الأحمدي (٢٠١٨) إلى تحديد متطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الاستراتيجية لرؤية ٢٠٣٠، ووضع تصور مقترح لآلية التطوير في ضوء تلك المتطلبات، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة تكونت من خمسة محاور، تم تطبيقها على ٩٢ مختصًا في تعليم العلوم، وأظهرت النتائج موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة جدا على متطلبات التطوير المقترحة، وفي ضوء ذلك قام الباحث ببناء التصور المقترح لكيفية تطوير مكونات مناهج العلوم الطبيعية في ضوء أهداف ٢٠٣٠، أما دراسة الروقي (٢٠١٨) فقد هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، في ضوء رؤية ٢٠٣٠؛ وتم إعداد قائمة بالمعايير المهنية لجودة الأداء، وقد طُبقت بطاقة الملاحظة على (٤٠) معلماً، أظهرت النتائج ضعفًا في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المعايير المهنية، وذلك لا يتوافق مع رؤية ٢٠٣٠، وعليه تم إعداد البرنامج المقترح القائم على التمكن من المادة الدراسية، والتخطيط الجيد وتنظيم بيئة التعلم، ومتابعة التحصيل الدراسي للطلاب، والاستفادة من نتائج التقويم لتحسن الأداء.

مناقشة دراسات المحور الثاني:

تتفق دراسات هذا المحور مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم (المنهج الوصفي)، كما تتفق معها في تركيزها على تطوير التعليم وفق رؤية ٢٠٣٠، وكانت أقربها دراسة اليامي (٢٠١٨) التي ركزت على تطوير التعليم وفق رؤية ٢٠٣٠، أما الدراستان الباقيتان، دراسة الأحمدي (٢٠١٨)، ودراسة الروقي (٢٠١٨)، فركزتا على تطوير جوانب أخرى في العملية التعليمية كجانب المناهج وجانب المعلمين، كما أن جميع دراسات هذا المحور قد اتفقت فيما بينها على تقديم استراتيجية أو مقترح للتطوير، أما الدراسة الحالية فسعت إلى تسليط الضوء على الدور الواسع لتكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم، وعدم حصر ذلك الدور في الآلات والأجهزة، حيث مازالت بعض الدراسات تحصر تكنولوجيا التعليم في الأجهزة والأدوات مغفلةً باقي مكونات تكنولوجيا التعليم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بشكل عام ٧١٣٤٧ (تقرير وزارة التعليم،٢٠١٩).

عينة الدراسة:

عينة قصدية مكونة من (٤٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تكنولوجيا التعليم في بعض الجامعات المختارة (الملك سعود، الملك عبد العزيز، الجوف، حائل، الملك فيصل، الملك خالد).

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بمنظومة تكنولوجيا التعليم، وعلى الدراسات السابقة ذات العلاقة تم إعداد استبانة مكونة من جزأين؛ الجزء الأول معلومات عامة، والجزء الثاني يقيس دور منظومة تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم مقسما إلى أربعة محاور، كل محور يتناول جانبًا من مكونات منظومة تكنولوجيا التعليم (المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية الراجعة) لقياس دوره في تطوير التعليم.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في تكنولوجيا التعليم وعددهم سبعة، وطلب منهم إبداء آرائهم حول صحة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات للمحور الذي تنتمي إليه، وبعد الأخذ بملاحظاتهم تم تعديل بعض فقرات الاستبانة، وإضافة بعض الفقرات، لتصبح مكونة من (٣٥) فقرة موزعة على أربعة محاور تحتوي على خمسة بدائل تم تحديد قيمتها من خلال المعادلة:

مقدارالبدائل = أكبر قيمة في المقياس– أقل قيمة في المقياس / عدد بدائل الاستبانة = ٥ — ١ / ٨ = ٠,٨ وعليه تم تصنيف الفئات كما في الجدول (١)

جدول (١)

تصنيف الفئات وفق تدرج الاستبانة

	أوافق بشدة	أوافق	أوافق أحيانا	لا أوافق	لا أوافق بشدة
مدى المتوسطات	٥- ٤,٢١	٤,٢٠-٣,٤١	٣,٤٠-٢,٦١	٢,٦٠-١,٨١	١,٨٠-١

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل فقرة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه، وكذلك الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبانة، كما في جدول (٢).

جدول (٢)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للاستبانة

المحور الأول: دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمدخلات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.			المحور الثاني: دور منظومة تكنولوجيا التعليم كعمليات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.		
رقم العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.٨٨٦**	٠,٨٣٦**	١	٠,٨٣٦**	٠,٧٤٢**
٢	٠,٨٤٦**	٠,٦٩٩**	٢	٠,٧٤١**	٠,٦٤١**
٣	٠,٧٣٣**	٠٧٤٤**	٣	٠,٦٩٦**	٠,٨٥٦**
٤	٠,٩٠٠**	٠,٨٠٦**	٤	٠,٨٠٩**	٠,٨٤٦**
٥	٠,٨١٦**	٠,٧٢٦**	٥	٠,٨٠٢**	٠,٧٤٦**
٦	٠,٧٠٦**	٠,٨١٢**	٦	٠,٦٤٤**	٠,٨٤١**
٧	٠,٧٣٦**	٠,٨٧٦**	٧	٠,٨٩٠**	٠,٩٢٦**
٨	٠,٦٩٩**	٠,٨٧٧**	٨	٠,٧٨٠**	٠,٦٤٣**
٩	٠,٩٠١**	٠,٨٩٨**	٩	٠,٦٩٠**	٠,٧٤٠**
المحور الثالث: دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمخرجات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.			**المحور الرابع: دور منظومة تكنولوجيا التعليم كتغذية راجعة في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.**		
رقم العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.٧٩٦**	٠,٧٤٦**	١	٠,٦٤٦**	٠,٦٧٠**
٢	٠,٦٠٦**	٠,٦٤٩**	٢	٠,٧٠٦**	٠,٨١٩**
٣	٠,٨٠٧**	٠,٧٧٦**	٣	٠,٨٤٢**	٠,٦٤٦**
٤	٠,٧٠٦**	٠,٧٥٦**	٤	٠,٦٧٠**	٠,٧٦٨**
٥	٠,٨٠٦**	٠,٦٧٨**	٥	٠,٨٧٧**	٠,٧٠٦**
٦	٠,٨٤٤**	٠,٧٩٥**	٦	٠,٨٥٣**	٠,٧٦٦**
٧	٠,٨٣٩**	٠,٨٠٨**	٧	٠,٦٤٦**	٠,٨٠٥**
٨	٠,٨٠١**	٠,٨٢٢**	٨	٠,٧٠٥**	٠,٧٦٥**
٩	٠,٧٣٣**	٠,٩٢٠**	٩	٠,٨٢١**	٠,٧٧٩**

**دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

اتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

وتم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على جميع محاور الاستبانة، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة، وللأداة ككل كما في جدول (٣).

جدول(٣)

معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمحاور أداة الدراسة والأداة ككل

المحاور	معامل الثبات	عدد الفقرات
دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمدخلات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠	٠,٨٧	٩
دور منظومة تكنولوجيا التعليم كعمليات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠	٠,٩٤	٩
دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمخرجات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠	٠,٩١	٩
دور منظومة تكنولوجيا التعليم كتغذية راجعة في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠	٠,٨٨	٨
الأداة ككل	٠,٩٠	٣٥

يظهر من الجدول (٣) أن قيم معامل الثبات لمحاور الدراسة تراوحت بين٠,٩٤ – ٠,٨٧ ، كما بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٠)، وهي قيم ثابتة جيدة ومقبولة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: تم الإجابة عنه من خلال الإطار النظري.

إجابة السؤال الثاني: وتم الإجابة عنه من خلال الإطار النظري.

إجابة السؤال الثالث: ونصه "ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمدخلات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور المخصص وحساب المتوسط العام، كما في جدول (٤):

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بدور منظومة تكنولوجيا التعليم كمدخلات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقييم
١	تتضمن تكنولوجيا التعليم أهداف التطوير الذي تنشده رؤية ٢٠٣٠	٤,٨٨	٠,٩٤	١	موافقة شديدة
٢	تتضمن تكنولوجيا التعليم النظريات والممارسات المتعلقة بعملية التطوير.	٤,٧٠	٠,٩٦	٣	موافقة شديدة
٣	تشمل تكنولوجيا التعليم جميع الأجهزة والأدوات التي تحقق التطوير الذي تطمح إليه رؤية ٢٠٣٠	٤,٢١	٠,٨٦	٦	موافقة شديدة
٤	تتضمن تكنولوجيا التعليم المناهج الدراسية التي تحتاج إلى التطوير في ظل رؤية ٢٠٣٠	٣,١٣	٠,٩٠	٩	موافقة متوسطة
٥	تتضمن تكنولوجيا التعليم المتعلم الذي سيُعدل سلوكه وفقًا لرؤية ٢٠٣٠	٤,٨٠	٠,٨١	٢	موافقة شديدة
٦	تتضمن تكنولوجيا التعليم المعلم الذي سيُطور أداءه المهني وفق رؤية ٢٠٣٠.	٤,٣٣	٠,٨١	٥	موافقة شديدة
٧	تشمل تكنولوجيا التعليم البيئات المدرسية التي تحتاج إلى التطوير وفق رؤية ٢٠٣٠	٣,٩٩	١,٠٤	٧	موافقة
٨	تتضمن تكنولوجيا التعليم طرق التدريس التي ستُطور بما يتفق مع رؤية ٢٠٣٠	٣,٦٠	١,٠٩	٨	موافقة
٩	تتضمن تكنولوجيا التعليم الأنشطة التعليمية المستهدفة في التطوير المناسب لرؤية ٢٠٣٠	٤,٣٥	٠,٩٩	٤	موافقة شديدة
	المتوسط العام	٤,٢٢	٠,٩٣		

اتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (٤,٢٢) مما يدل على الموافقة الشديدة من قبل أفراد العينة على دور تكنولوجيا التعليم كمدخلات في عملية تطوير التعليم، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٨٨ - ٣,١٣)، حيث حصلت (٦) فقرات على درجة موافقة شديدة بداية بالفقرة رقم (١) التي تنص على أنه: "تتضمن تكنولوجيا التعليم أهداف التطوير الذي تنشده رؤية ٢٠٣٠"؛ حيث حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٨٨)، وانتهاءً بالفقرة رقم (٣) التي تنص على أنه "تشمل تكنولوجيا التعليم جميع الأجهزة والأدوات التي تحقق التطوير الذي تطمح إليه رؤية ٢٠٣٠"؛ حيث حصلت على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٤,٢١)، فيما حصلت فقرتان على موافقة بشكل عام، وهما الفقرة (٧)، التي تنص على أنه تشمل تكنولوجيا التعليم البيئات المدرسية التي تحتاج إلى التطوير وفق رؤية ٢٠٣٠ بمتوسط حسابي (٣,٩٩)، والفقرة (٨) التي تنص على أنه "تتضمن تكنولوجيا التعليم طرق التدريس التي ستُطور بما يتفق مع رؤية ٢٠٣٠" بمتوسط حسابي (٣,٦٠)، فيما جاءت الفقرة (٤) في المرتبة الأخيرة ونصها: "تتضمن تكنولوجيا التعليم المناهج الدراسية التي تحتاج إلى التطوير في ظل رؤية ٢٠٣٠"؛ حيث حصلت على موافقة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,١٣)، وتدل هذه النتائج على وعي أفراد العينة بمصطلح تكنولوجيا التعليم بمفهومه المنظومي الذي يعني أن تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم تشمل جميع مدخلات عملية تطوير التعليم (الأهداف، النظريات، العنصر البشري، الأنشطة التدريسية، طرق التدريس، البيئة المدرسية)، أي أن المدخلات هي الأساس والمرتكز ونقطة البداية، وتشمل جميع العناصر المادية والبشرية لعملية التطوير، يضاف إليها العوامل والظروف المحيطة التي يجب أخذها في الاعتبار عند بدء عملية التطوير، علمًا أن تلك المدخلات ستكون هي ذاتها المخرجات بعد خضوعها للمعالجة من خلال العمليات التي تُجرى في النظام، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Mao et al., 2019) التي توصلت إلى أن تكنولوجيا التعليم تمثل البنية التحتية لعملية التطوير سواء على مستوى العناصر المادية أو العناصر البشرية، وكذلك تتفق مع دراسة (Ingyu, 2019) التي توصلت إلى أن تكنولوجيا التعليم عبارة عن أهداف ونظريات قبل أن تكون مجرد اقتناء معدات، وكذلك تتفق مع دراسة حلواني (2019) التي توصلت إلى أن تكنولوجيا التعليم لها دور فعال في تجويد التعليم من خلال إيضاح الأهداف وإعطاء أفضل الممارسات والخطط وهذا يعني دورها كمدخلات.

إجابة السؤال الرابع:

ونصه: "ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم كعمليات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور المخصص وحساب المتوسط العام، كما في جدول (٥):

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بدور منظومة تكنولوجيا التعليم كعمليات في تطوير التعليم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقييم
١	.تطبق تكنولوجيا التعليم المفاهيم والحقائق والنظريات لتحقيق التطوير	٤,٢٩	٠,٨٩	٦	موافقة شديدة
٢	.تحلل تكنولوجيا التعليم خصائص المتعلم لتحديد طريقة التعلم المناسبة	٣,٩٦	٠,٧٣	٨	موافقة
٣	تحلل تكنولوجيا التعليم الموارد المتاحة لأجل استخدامها الاستخدام الأمثل.	٤,٣٩	٠,٧٤	٣	موافقة شديدة
٤	.تصمم تكنولوجيا التعليم بيئات التعلم المناسبة للتطوير	٤٤ .٤	٠,٨٧	٢	موافقة شديدة
٥	تصمم تكنولوجيا التعليم المواد التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية.	٤,٥٠	٠,٧٤	١	موافقة شديدة
٦	.تستخدم تكنولوجيا التعليم المواد التعليمية بما يتواءم مع عملية التطوير	٣,٨٨	٠,٦٩	٩	موافقة
٧	تنفذ تكنولوجيا التعليم عمليتي التعليم والتعلم بما يحقق أهداف التطوير.	٤,٣٠	١,٠١	٥	موافقة شديدة
٨	تؤثر تكنولوجيا التعليم في التفاعلات والعلاقات بين عناصر العملية التعليمية.	٤,١١	٠,٦٩	٧	موافقة
٩	.تقيّم تكنولوجيا التعليم عمليتي التعليم والتعلم وفقًا لأهداف التطوير	٤,٣٣	٠,٧٧	٤	موافقة شديدة
	المتوسط العام	٤,٢٤	٠,٧٩		

اتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (٤,٢٤)؛ مما يدل على الموافقة الشديدة من قبل أفراد العينة على دور تكنولوجيا التعليم كعمليات في تطوير التعليم، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٨ – ٤,٥٠)، حيث حصلت (٦) فقرات على درجة موافقة شديدة، بداية بالفقرة رقم (٥) التي تنص على أنه "تصمم تكنولوجيا التعليم المواد التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية"، حيث حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٠)، وانتهاءً بالفقرة رقم (١) التي تنص على أنه "تطبق تكنولوجيا التعليم المفاهيم والحقائق والنظريات لتحقيق التطوير؛ حيث حصلت على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، فيما حصلت (٣) فقرات على موافقة بشكل عام، بدءًا من الفقرة رقم (٨) التي حصلت على المرتبة السابعة والتي تنص على أنه "تؤثر تكنولوجيا التعليم في التفاعلات والعلاقات بين عناصر العملية التعلمية"، بمتوسط حسابي (٤,١١)، وانتهاءً بالفقرة (٦) التي حصلت على المرتبة التاسعة والتي تنص على أنه "تستخدم تكنولوجيا التعليم المواد التعليمية بما يتواءم مع عملية التطوير"، بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، وتدل تلك النتائج على موافقة أفراد العينة بشكل عام على الدور الذي تؤديه تكنولوجيا التعليم كعمليات، إذ إنها الأداة الرئيسة في تحويل المدخلات إلى مخرجات؛ من خلال التطبيق النظامي للمفاهيم والحقائق ونظريات العلوم المختلفة، ومن خلال تصميم عمليتي التعلم والتعليم والمواد التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية، ومن خلال تصميم الأنشطة والخبرات وتنفيذ الاستراتيجيات التعليميّة المناسبة لعملية التطوير، وتشمل العلميات كما أشار القرعاوي (٢٠١٤) جميع عمليات المعالجة التي تتم من خلال منظومة تكنولوجيا التعليم على مدخلات التطوير، ويتوقف نجاح النظام بدرجة كبيرة على كفاءة العمليات وقدرتها على استيعاب المدخلات المتاحة وتحويلها إلى مخرجات حسب النتائج المستهدفة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (warner et al., 2018) التي توصلت إلى أنه لكي تدعم التكنولوجيا في المدارس تعلم الطلاب يجب تعريفها من خلال النظرة إليها كعمليات تطبق المفاهيم والحقائق ونظريات العلوم المختلفة لأجل تحقيق أهداف العملية التعليمية، ودعت الدراسة القادة في مجال تكنولوجيا التعليم إلى اعتماد تعريف يتضمن كونها عمليات، وكذلك تتفق مع دراسة (Ingyu, 2019) التي أثبتت كفاءة تكنولوجيا التعليم في حل المشكلات التعليمية، وقدرتها على تخطيط وتصميم نظم التعليم، والقدرة على تطبيق النظريات التربوية وهذا يعني دورها كعمليات.

إجابة السؤال الخامس:

ونصه: "ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمخرجات في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور المخصص وحساب المتوسط العام، كما في جدول. (٦)

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بدور منظومة تكنولوجيا التعليم كمخرجات في تطوير التعليم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقييم
١	.تنتج تكنولوجيا التعليم مناهج تعليمية مطورة	٤,٥١	٠,٨١	١	موافقة شديدة
٢	.تحقق تكنولوجيا التعليم تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين المعرفي	٤,٤١	٠,٨٨	٢	موافقة شديدة
٣	.تحقق تكنولوجيا تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين المهاري	٣,٧٦	٠,٦٥	٧	موافقة
٤	.تحقق تكنولوجيا تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين الوجداني	٠٤ .٤	٠,٨١	٤	موافقة
٥	.تحقق تكنولوجيا التعليم تغيرات إيجابية في أداء المعلمين المهني	٣,٣٣	٠,٧٩	٨	موافقة متوسطة
٦	.تنتج تكنولوجيا التعليم بيئات مدرسية مطورة	٤,٠٠	٠,٧٨	٥	موافقة
٧	.تنتج تكنولوجيا التعليم طرق تدريس مناسبة للمتعلم	٣,٨٠	٠,٩٩	٦	موافقة
٨	.تنتج تكنولوجيا التعليم أنشطة تعليمية محققة لأهداف التطوير	٢,٩٦	٠,٧٨	٩	موافقة متوسطة
٩	.تنتج تكنولوجيا التعليم خبرات تعليمية متنوعة	٤,٢٢	٠,٦٤	٣	موافقة شديدة
	المتوسط العام	٣,٨٩	٠,٧٩		

اتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام (٣,٨٩) مما يدل على الموافقة بشكل عام على دور منظومة تكنولوجيا التعليم كمخرجات في تطوير التعليم، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٩٦– ٤,٥١)، حيث حصلت (٣) فقرات على موافقة شديدة، ابتداءً بالفقرة رقم (١) ومتوسطها (٤,٥١) التي تنص على أنه " تنتج تكنولوجيا التعليم مناهج

تعليمية مطورة"، وانتهاءً بالفقرة رقم (٩) التي حصلت على المرتبة الثالثة، والتي تنص على أنه "تنتج تكنولوجيا التعليم خبرات تعليمية متنوعة"، بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، فيما حصلت (٤) فقرات على موافقة بشكل عام، بدءًا من الفقرة رقم (٤) التي حصلت على المرتبة الرابعة، والتي تنص على أنه" تحقق تكنولوجيا تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين الوجداني"، بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، وانتهاءً بالفقرة (٣) التي حصلت على المرتبة السابعة، والتي تنص على أنه "تحقق تكنولوجيا التعليم تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين المهاري"، بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وقد حصلت فقرتان على موافقة متوسطة هما الفقرة (٥) التي حصلت على المرتبة الثامنة، وتنص على أنه "تحقق تكنولوجيا التعليم تغيرات إيجابية في أداء المعلمين المهني"، بمتوسط حسابي (٣,٣٣)، والفقرة (٨)، التي حصلت على المرتبة التاسعة، ونصها: " تنتج تكنولوجيا التعليم أنشطة تعليمية محققة لأهداف التطوير"، بمتوسط حسابي (٢,٩٦)، وتدل هذه النتائج على أن أفراد العينة يدركون أن المخرجات في أي نظام هي عبارة عن المدخلات بعد مرورها بمرحلة المعالجة من خلال العمليات، إلا أنها تختلف عن المدخلات في كونها أكثر تميزًا وجودةً وكفاءة، وقد تمثلت المخرجات في جميع العناصر المستهدفة في عملية التطوير في ضوء رؤية ٢٠٣٠، سواء كانت تلك العناصر مادية أم بشرية، وتعتمد جودة تلك المخرجات ومدى تحقيقها لأهداف التطوير على مدى قدرة العمليات على إعادة صياغة المدخلات وهندستها من جديد.

إجابة السؤال السادس:

ونصه: "ما دور منظومة تكنولوجيا التعليم كتغذية راجعة في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور المخصص وحساب المتوسط العام، كما في جدول (٧).

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بدور منظومة تكنولوجيا التعليم كتغذية راجعة في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقييم
١	تقدم تكنولوجيا التعليم وسائل وأساليب لتقويم المدخلات.	٣,٤٨	٠,٨٨	٧	موافقة
٢	تقدم تكنولوجيا التعليم وسائل وأساليب لتقويم العمليات.	٣,٨١	٠,٨١	٥	موافقة
٣	تقدم تكنولوجيا التعليم وسائل وأساليب لتقويم المخرجات.	٤,٠٦	٠,٦٩	٣	موافقة
٤	تحدد تكنولوجيا التعليم نقاط الضعف والقوة في النظام التعليمي.	٤,٢٣	٠,٦٤	٢	موافقة شديدة
٥	تقدم تكنولوجيا التعليم الدَّعْم الفَوْرِي بما يحقق أهداف التطوير.	٤,٥٣	٠,٧٦	١	موافقة شديدة
٦	تسهم تكنولوجيا التعليم في تصحيح مسار العملية التعليمية.	٤,٠١	٠,٩٩	٤	موافقة
٧	تساعد تكنولوجيا التعليم في اتخاذ القرار حول جدوى الاستمرار في عملية التطوير.	٢,٩٨	٠,٨١	٨	موافقة متوسطة
٨	تقدم تكنولوجيا التعليم حلولا آنية لرفع كفاءة العملية التعليمية.	٣,٤٣	٠,٩٤	٦	موافقة
	المتوسط العام	٣,٨١	٠,٨٢		

اتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (٣,٨١)؛ مما يدل على الموافقة العامة من قبل أفراد العينة على دور تكنولوجيا التعليم في التغذية الراجعة في عملية تطوير التعليم، تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٩٨- ٤,٥٣)، حيث حصلت فقرتان على درجة موافقة شديدة، وهما الفقرة رقم (٥) ومتوسطها (٤,٥٣)، ومرتبتها الأولى والتي تنص على أنه "تقدم تكنولوجيا التعليم الدَّعْم الفَوْرِي بما يحقق أهداف التطوير"، والفقرة رقم (٤) ومتوسطها (٤,٢٣)، والتي تنص على أنه "تحدد تكنولوجيا التعليم نقاط الضعف والقوة في النظام التعليمي"، فيما حصلت (٥) فقرات على موافقة بشكل عام، بدءًا من الفقرة رقم (٣) التي حصلت على المرتبة الثالثة، والتي تنص على أنه "تقدم تكنولوجيا التعليم وسائل وأساليب لتقويم المخرجات"، بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، وانتهاء بالفقرة (١) التي حصلت على المرتبة السابعة، والتي تنص على أنه "تقدم تكنولوجيا التعليم وسائل وأساليب لتقويم المدخلات"، بمتوسط حسابي (٣,٤٨)، فيما حصلت الفقرة (٧) ونصها: "تساعد تكنولوجيا التعليم في اتخاذ القرار حول جدوى الاستمرار في عملية التطوير" على المرتبة الأخيرة، حيث حصلت على موافقة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وتدل هذه النتيجة على وعي أفراد العينة بدور تكنولوجيا التعليم في الضبط والتوجيه وتعديل المسار من خلال

التغذية الراجعة التي تمثل دور المراقب لعناصر المنظومة وتفاعلاتها؛ مما ينتج عنه اتخاذ القرار بشأن جدوى الاستمرار في عملية التطوير، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Martirosyan,2017) التي توصلت إلى معنى تكنولوجيا التعليم كمنظومة متكاملة من العناصر المادية وغير المادية المرتبطة مع بعضها في إطار متكامل يحتوي على أدوات للمراقبة والضبط من خلال التغذية الراجعة، وتتفق كذلك مع دراسة توم (٢٠١٧) التي توصلت إلى وعي أساتذة كليات التربية بأهمية تكنولوجيا التعليم، ووجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو إمكانية تطوير التعليم العالي باستخدام تكنولوجيا التعليم.

وخلاصة القول: إن عملية تطوير التعليم تستند إلى تكنولوجيا التعليم في كل مراحلها؛ ذلك أن تكنولوجيا التعليم هي المكونات اللازمة لعملية التطوير، وكذلك هي العمليات التي تُجرى في أثناء عملية التطوير، ثم ستكون هي المخرجات المأمولة من عملية التطوير، عدا كونها تقدم التغذية الراجعة في كل مراحل التطوير.

وفي جانب تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠ تتفق هذه الدراسة مع دراسة اليامي (٢٠١٨)، التي قامت بإعداد استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وتتفق كذلك مع دراسة الأحمدي (٢٠١٨) التي توصلت إلى وضع تصور مقترح لتطوير مناهج العلوم الطبيعية في ضوء أهداف رؤية ٢٠٣٠، كما تتفق مع دراسة الروقي (٢٠١٨) التي توصلت إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح؛ لتطوير أداء معلمي اللغة العربية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

إجابة السؤال السابع:

ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة تعزى لمقر الجامعة؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة التي تعزى لمقر الجامعة، كما في جدول (٨):

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة التي تعزى لمقر الجامعة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤	٠,٩٩٧	٠,٤٠٥	١,٥٦٥	٠,٢٦٣*
داخل المجموعات	٤٤	١٥,٩٢٨	٠,٢٦١		

*غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة ف غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى مقر الجامعة؛ وعليه تم قبول الفرض الصفري، ويعود ذلك إلى أن عينة الدراسة في مختلف الجامعات السعودية هم من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم المتأسسين نظريًا من خلال دراستهم التخصصية على الإحاطة بالمفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم؛ حيث يقتضي بروتكول الدراسة التخصصية بناء إطار نظري وخلفية عميقة لمفهوم تكنولوجيا التعليم، إضافة إلى أنهم من حملة درجة الدكتوراه؛ وهذا يعني إلمامهم العميق بالمفهوم، كما أن ممارستهم الأكاديمية للتخصص تفرض عليهم التعمق في المفهوم من خلال المقررات النظرية التي يدرسونها لطلابهم، أو من خلال الأبحاث التي يقومون بها، لذا فإنه لا إشكال لديهم في الإحاطة بالمفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم ودوره في التطوير مهما اختلف مقر الجامعة.

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- تعزيز الوعي بمفهوم منظومة تكنولوجيا التعليم الشامل من خلال برامج كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين.
- الإفادة من المفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم عند تصميم البرامج والبيئات التعليمية.
- إعداد المعلمين في كليات التربية إعدادًا جيدًا متوافقًا مع المفهوم المنظومي لتكنولوجيا التعليم.
- الإفادة من منظومة تكنولوجيا التعليم في التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم عند تطوير العملية التعليمية وفقًا لرؤية ٢٠٣٠.
- اقتراح نموذج تعليمي قائم على منظومة تكنولوجيا التعليم وقياس أثره في تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

المقترحات:

في ضوء النتائج تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسات حول دور منظومة تكنولوجيا التعليم في التصميم التعليمي.
- إجراء دراسات حول اتجاهات المعلمين نحو منظومة تكنولوجيا التعليم.
- إجراء دراسات حول أثر التكامل بين عناصر منظومة تكنولوجيا التعليم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

الأحمدي، علي بن حسن. (٢٠١٨). تصور مقترح لمتطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الاستراتيجية لرؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود. المجلد (٣٠). العدد (٣). ٤٧٩-٥٠٨.

ابن منظور. (١٩٩٨). لسان العرب. دار المعارف.

ابن نافلة، يوسف..(٢٠١٩) دور التكنولوجيا والرقمنة في صناعة وهندسة التعليم. المجلة العربية للتربية النوعية. العدد (٧). ١٧٣-١٨٤.

أبو حشيش، بسام محمد. (٢٠١٠). تطوير نظام التعليم الأساسي في فلسطين في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية. دراسة نظرية تطبيقية. جامعة القدس المفتوحة. غزة.

البدوي، محمد السيد. (٢٠١٨). إدارة الجودة الشاملة، كيف تطور مشروعك ومنتجك. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

تقرير وزارة التعليم. (٢٠١٩). التقرير السنوي لوزارة التعليم للعام المالي ١٤٣٩/١٤٤٠. الرياض: وزارة التعليم.

تمام، شادية عبد الحليم، وصلاح، أحمد فؤاد. (٢٠١٦). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. دبي: مركز ديبونو للتفكير.

توم، آسيا. (٢٠١٧). المستحدثات التكنولوجية ودورها في تطوير التعليم بكليات التربية بالجامعات السودانية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية الدّراسات العليا كلية التربية.

التويجري، حمد بن محمد والحميد، سلطان عبد الله. (٢٠١٨). تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية ٢٠٣٠ مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ جامعة القصيم. خلال ١٤ -١٣ ربيع الثاني ١٤٣٨.

حسنين، مهدي سعيد (٢٠١٨). دور تكنولوجيا التعليم في برامج التعليم عن بُعد بكليات التربية بالجامعات السودانية من وجهة نظر اختصاصي تكنولوجيا التعليم. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل. العلوم الإنسانية والإدارية. المجلد (١٩). العدد (١)

حلواني، ميرنا. (٢٠١٩). أثر التكنولوجيا التعليمية على تطوير وتجويد التعليم في المدارس الرسمية في طرابلس الشمال. مؤتمر تطوير الأنظمة التعليمية العربية. لبنان. طرابلس. ٢٢-٣/٢٣ / ٢٠١٩.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٧). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. (الطبعة العاشرة). عمان: دار المسيرة.

دليو، فضيل. (٢٠١٠). التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال المفهوم الاستعمالات الآفاق. الأردن: دار الثقافة.

الروقي، راشد محمد عبود. (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (٩). العدد (٢).

زمام، نور الدين وسليماني، صباح وبسكرة، محمد. (٢٠١٣). تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العملية التعليمية. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد (١١).

سلامه، عبد الحافظ والدايل، سعد (٢٠١٣). مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الشرمان، عاطف. (٢٠١٣). تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهج. عمان: دار وائل.

الشملان، خالد عبد العزيز والفوزان، الجوهرة سليمان. (٢٠١٨). متطلبات تطبيق الجامعات للإدارة الاستراتيجية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء الجمعية السعودية للإدارة. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية٢٠٣٠. جامعة القصيم. خلال الفترة ١٤ — ١٣ربيع الثاني .١٤٣٨

الصاوري، لطيفات عبد اللطيف. (٢٠١٩). جودة التعليم العالي بين التعليم الرقمي والتقدم التكنولوجي. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. العدد (٥). ٣٣-٥١.

الصليلي، أحمد مبارك. (٢٠١٩). مفهوم وسائل تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية. دراسات العلوم التربوية. المجلد (٤٦). ٢٣٥.-العدد (٢). ٢٢١

العبدلي، إيمان. (٢٠١٩). تطوير التعليم وفق رؤية ٢٠٣٠ متاح على الرابط https://www.new-educ. com/تطوير-التعليم-وفق-رؤية-٢٠٣٠ استرجعت بتاريخ ٢٢ ديسمبر ٢٠١٩.

العثمان، سلطان. (٢٠١٥). عبد الله بن عبد العزيز لا يزال يراهن على العنصر البشري في تنمية وطنه. صحيفة الرياض. العدد (١٦٧٦٨).

العليان، نرجس قاسم. (٢٠١٩). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. العدد (٤٢).

العويد، نورة ناصر. (٢٠١٧). وظائف التعليم الجامعي السعودي والمساهمة في تحقيق أهداف برنامج التحّول الوطني لرؤية ٢٠٣٠ مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠. جامعة القصيم.١٤ — ١٣ ربيع الثاني ١٤٣٨.

القرعاوي، عبد العزيز. (٢٠١٧). تكنولوجيا التعليم وأسلوب النظم متاح على الرابط: http://amg400.blogspot.com/2017/01/blog-post_51.html، استرجع بتاريخ ٢٠/١١/ ٢٠١٩.

مؤتمر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (٢٠١٣). تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطوير الأداء في المؤسسات التعليمية. عمان. ٢٩-٣١/ ١٠ / ٢٠١٣.

المؤتمر الدولي الرابع عشر للتكنولوجيا الحديثة. (٢٠١٨). التكنولوجيا الحديثة والنشر الرقمي. إسطنبول. ٢٨-٣٠ يونيو ٢٠١٨.

الموقع الرسمي لرؤية 2030https://vision2030.gov.sa

طه، نهى إبراهيم. (٢٠١٨). ثورة إنترنت الأشياء الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية بجامعة الطائف. دراسة تحليلية. تكنولوجيا التربية. العدد (٣٧). ٣٣٠-٣٠٩.

اليامي، هادية بنت علي. (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (٢). العدد (٢٦). ٣٢-٤٩.

يونس، إبراهيم عبد الفتاح. (٢٠٠٧) التكاملية في منظومة تكنولوجيا التعليم، العلوم التربوية. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية. المجلد (١٥). العدد (٣). ٢-٤٦

Arab References

Abu Hashish, Bassam Mohammed. (2010). Development of Basic Education System in Palestine in the light of the experiments of certain foreign and Arab states, applied theoretical study, Opened Quds University, Gaza.

Al Abdali, Eman. (2019).The development of education as per Vision 2030 which is available on the link: https://www.new-educ.com – development – education – as per vision 2030 retrieved on 22 December 2019.

Al Ahmadi, Ali Bin Hassan. (2018). Proposed conception for the requirements of developing the natural science curricula for the secondary stage in the light of the strategic objectives for the Vision of 2030 from the viewpoint of the specialists in education of sciences, educational science journal, King Saud University, V 30, N 3, Pages 479 – 508.

Al Alian, Nargis Qasim. (2019). Using the modern technology in the educational process, Magazine of Basic Education College for Educational and Human Sciences, Babl University, N 42.

Al Badoi, Mohammed Al Said. (2018). Inclusive Quality Control, how to develop your project and product, Cairo, Science Dar for Publication and Distribution.

Al Haila, Mohammed Mahmoud (2017). Education technology between the theory and application, T 10, Oman, Dar Al Masira.

Al Othman, Sultan. (2015). Abdullah Bin Abdul Aziz is still depending on the human element in developing his nation, Riyadh Newspaper, N 16768.

Al Qarawi، Abdul Aziz. (2017). The technology of the education and the system method which is available on the link: http://amg400.blogspot.com/2017/01/blog-post_51.html , retrieved on 20/11/2019.

Al Roki, Rashid Mohammed Aboud, (2018). Training proposed program for developing the teaching performance of Arabic teachers in the secondary school in the light of Vision 2030, Um Alqura University Magazine for Educational and Psychological Sciences, v 9, N 2.

Al Salaili, Ahmed Mubarak. (2019). The concept of the education technology means from the viewpoint of the audio disability teachers, education science studies, V 56, N 2, p 221-235.

Al Saory, Latifat Abdul Latif Ahmed. (2019). The quality of the higher education between the digital education and the technological progress, Arab Magazine for Media and Child Culture, N5, p 33-51.

Al Shamlan, Khalid Abdul Aziz. Al Fawazan, Al Jawhara Suliman. (2018).The requirements of applying by the universities the strategic management to achieve Vision 2030 from the viewpoint of the members of Saudi Management Society, Conference of the role of the Saudi universities in activating Vision 2030, Al Qasim University through the period of 13-14 Rabai Al Thani 1438.

Al Sharman, Atef (2013). Modern education technology and development of the curriculum, Oman, Dar Wael.

Al wid, Norah Nasser. (2017). Functions of the Saudi university education and contribution in achieving the objectives of the national shift program for Vision 2030, Conference of the role of the Saudi universities in activating Vision 2030, Al Qasim University, 13-14 Rabai Al Thani

1438.

Al Yami, Hadia Bin Ali. (2018). Future vision for developing education in the light of Vision 2030, journal of Educational and Psychological sciences, V 2, N 26, p 49-32.

Altouwjri,Hamad Bin Mohammed ,Al Mohimid, Sultan Bin Abdullah, (2018). Proposed conception for the program outputs of preparing instructors in the light of vision 2030, Conference of the role of Saudi universities in activating Vision 2030 through Al Qasim University, 13 – 14 Rabai Al Thani 1438.

Conference of information technology and telecommunication (2013). The information technology and telecommunications, developing the performance in the educational institutions, Oman, 29-31 / 10 / 2013.

Fadil, Delio (2010). The new technology of media and communication, concept, usages, horizons, Jordan, Dar of Culture.

Halawani, Merna. (2019). The effect of the education technology on developing the education in the official schools in Tripoli – North, Conference of developing the Arab education systems, Lebanon, Tripoli, 22-23/ 3 / 2019.

Hasanin, Mahdi Saed. (2018). Role of education technology in the remote education program in the colleges of education in the Sudanese universities from the viewpoint of the education technology, scientific magazine of King Faisal University (Human and Administrative Sciences), v 19, n1.

Ibn Manzour. (1998). Arab Tongue. Dar Al Maraf.

Ibn Naflah, Yusef. (2019). Technology and digital role in industry and engineering of education, Arab Magazine for Quality Education, N7, P 173 – 184.

Report of Ministry of Education. (2019). Annual report issued by the Ministry of Education for the fiscal year 1439 / 1440, Riyadh, Ministry of Education.

Salamah Abdul Hafez, Al Dail, Saad (2013). Introduction to education technology, Riyadh, Al Kharigi Dar for Publication and Distribution.

Taha, Noha Ibrahim. (2018). The internet revolution of the digital things and its employment in the educational process in Taif University, Analytical study, education technology, N 37, p 309 – 330.

Tamam, Shadia Abdul Halim, Salah, Ahmed Foad. (2016). Inclusiveness in curricula and modern education and learning methods, Dubai, Debono Thinking Center.

The fourteenth international conference for the modern technology (2018). The modern technology and the digital publication, Istanbul, 28 – 30 June 2018.

The official website of Vision 2030 https://vision2030.gov.sa

Tom, Asia. (2017). The technological developments and their role in developing the education in the education colleges in Sudanese universities, unpublished theory of PhD, Sudan University for Science and Technology, Higher Studies College, College of Education.

Yunus, Ibrahim Abdul Fatah. (2007). The integration in the education technology system, educational sciences, Cairo University, College of Higher Studies for Education, V 15, N 3, p 2-46.

Zemam, Nour Aldain, Sulimani, Sabah, Baskara Mohammed. (2013). eveloping the concept of the technology and its usages in the educational process, Magazine of Social and Human Sciences, N50 11.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Gill, David D. (2019). A Technology Education Teaching Framework: Factors That Support and Hinder Intermediate Technology Education Teachers, International Journal of Technology and Design Education, v29, n4, p669-684.

Ingyu, Go. (2019). Analysis on trends of technology education shown in national curriculum at the elementary level in Republic of Korea, International Journal of Technology and Design Education, v 29, p 1-32.

Keith Wetzel, Teresa S. Foulger, and Mia Kim Williams (2009). The Evolution of the Required Educational Technology Course, Journal of Computing in Teacher Education, V 25, N 2,

Leahy, Keelin; Phelan, Pat. (2014). A Review of Technology Education in Ireland; a Chan ging Technological Environment Promoting Design Activity, International Journal of Technology and Design Education, v24 n4 p375-389.

Lee, Lung-Sheng Steven. (2019). Status and Challenges of the Technology Education as an Integral Part of General Education

in Taiwan, Online Submission, Paper presented at the International Conference on Technology Education in the Asia Pacific Region, South Korea, Jan 16-18, 2019.

Mao, Jin; Ifenthaler, Dirk; Fujimoto, Toru; Garavaglia, Andrea; Rossi, Pier Giuseppe. (2019). National Policies and Educational Technology: A Synopsis of Trends and Perspectives from Five Countries, TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning, v63, n3, p284-293.

Martirosyan, Nara M.; Kennon, J. Lindsey; Saxon, D. Patrick; Edmonson, Stacey L.; Skidmore, Susan T. (2017). Instructional Technology Practices in Developmental Education in Texas, Journal of College Reading and Learning, v47, n1, p3-25.

Murphy, David; Slovak, Petr; Thieme, Anja; Jackson, Dan; Olivier, Patrick; Fitzpatrick, Geraldine. (2019). Developing Technology to Enhance Learning Interpersonal Skills in Counsellor Education, British Journal of Guidance & Counselling, v47, n3, p328-341.

Warner, Connor K.; Bell, Clare V.; Odom, Arthur Louis. (2018). Defining Technology for Learning: Cognitive and Physical Tools of Inquiry Middle Grades Review, v4 n1, Article 2 Apr 2018.

Yang, Dazhi; Baldwin, Sally J. (2020). Using Technology to Support Student Learning in an Integrated STEM Learning Environment, International Journal of Technology in Education and Science, v4, n1, p1-11.

فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من مرشدي الطلاب بمدينة الرياض

(قُدم للنشر في ٢٠٢٠/٢/٢٦، وقُبل للنشر في ٢٠٢٠/٣/٨)

د: خالد بن عبدالرزاق الغامدي

أستاذ علم النفس المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة شقراء

Khalid abdulrazak alghamdi
Associate Professor of Psychology
Specialization:Psychology, Shaqra University

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، وتكونت العينة من (٢٠) مرشداً طلابياً، وزعت عشوائيا إلى مجموعتين، (١٠) في المجموعة التجريبية، و(١٠) في المجموعة الضابطة، وتم استخدام مقياس الاحتراق النفسي ، والبرنامج الارشادي، من إعداد الباحث (٢٠١٧م)، وأجريت الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته لمثل هذه الدراسات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي، مما يدل على تأثير البرنامج في الحد من مستوى الاحتراق النفسي لدى العينة التجريبية، بينما لم تظهر فروق إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى افراد المجموعة الضابطة، وكذلك توصلت الدراسة إلى استمرار تأثير فاعلية البرنامج على القياس التتبعي لدى افراد المجموعة التجريبية بعد (٣٠) يوماً من المتابعة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج، وجاءت أهم توصيات الدراسة بإعطاء موضوع الاحتراق النفسي اهتماما ومتابعة وخاصة لدى ذوي المهن الإنسانية ،ومن يعملون في بيئات مكتظة ، كالمدارس والمستشفيات، ومنح العاملين حوافز ومكافئات تخفف من وطأة الشعور بالتوتر والضغط ، ومن الاحتراق النفسي، وكذلك إجراء دراسات تهدف إلى معرفة فاعلية البرامج الإرشادية التي تبنى على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستويات الاحتراق النفسي لفئات أخرى من المهنيين.

الكلمات المفتاحية: فاعلية –برنامج إرشادي – الاحتراق النفسي – المرشد الطلابي

Abstract

The current study aimed at building a collective counseling program and knowing the level of psychological burnout among student counselors in Riyadh, as well as the effectiveness of the counseling program in reducing the level of psychological burnout among a sample of them, and the study sample consisted of (20) student guides, randomly distributed into two groups (10) In the experimental group, and (10) in the control group, the psychological combustion scale and the indicative program were used, prepared by the researcher (2017), and the study was conducted according to the quasi-experimental approach to its suitability for such studies, and the study found that there were statistically significant differences between the two groups In favor of the experimentation group Which subjected to the indicative program, which indicates the effect of the program in reducing the level of psychological combustion among the experimental sample, while there were no statistical differences between the pre and post measurements among the members of the control group, and the study also found the continued impact of the effectiveness of the program on the follow-up measurement among members of the experimental group After (30) days of follow-up, which indicates the continuing impact of the program, and the most important recommendations of the study came to give attention to the subject of psychological combustion and follow-up, especially for those with human professions and those working in overcrowded environments such as schools and hospitals, and to give workers incentives and rewards that reduce N the impact of stress and pressure and then psychological combustion, as well as conducting studies to find out the effectiveness of guidance programs based on the rational treatment of emotional behavior in reducing combustion levels and other categories of professional

Key Words:Effectiveness- indicative program- psychological Burnout- Student guide

مقدمة

ذكر داوني وزملاؤه (١٩٨٩م: ٢٥٤) أن مصطلح الاحتراق النفسي أصبح شائع الاستخدام في بداية العقد الأخير من القرن الماضي وذلك لوصف الحالة النفسية للمهنيين الذين يعملون في مجال الخدمة الاجتماعية أو الإنسانية، ويقضون وقتاً طويلاً متواصلاً في العمل المجهد مع عملائهم، إذ إن طبيعة عملهم تقتضي أن يكونوا على اتصال مباشر ووثيق مع الافراد الذين يحتاجون مساعدتهم، فالمرشد أو المعلم أو الطبيب أو كل من يمتهن مهنه –يكون التفاعل فيها بين المهني والعميل – معرضون للاحتراق النفسي بسبب تفاعلاتهم مع مشكلات العميل النفسية والاجتماعية والعاطفية والجسدية، والتي قد تكون مصحوبة بمشاعر الغضب أو الارتباك أو الخوف واليأس ، وأحيانا أخرى قد تكون مشكلات العميل غير واضحة المعالم، فتصبح حياته بالنسبة للمهني أكثر غموضاً وأشد إحباطاً، والشخص الذي يعمل باستمرار مع الأفراد تحت ظروف كهذه يمكن أن يصاب بالتوتر الذي يتطور إلى استنفاذ انفعالي يؤدي بدوره إلى الاحتراق النفسي. ويعتبر الاحتراق النفسي المرحلة المتأخرة من المراحل التي تواجه الفرد نتيجة الضغوط النفسية، سواء تعلق الأمر بالجانب الأسري أو الاجتماعي أو المهني أو الدراسي، ولكن الأساس في ظهور هذا المصطلح هو ميدان العمل، وما قد يعانيه الفرد من أعباء ومسؤوليات كثيرة وضغوطات شديدة قد تؤدي به في نهاية المطاف إلى الإصابة بالضغوط النفسية، ومنه إلى الاحتراق النفسي، خاصة وأن الاحتراق النفسي يعتبر انهيار الفرد تحت وطأة الضغوط والتوترات التي تفوق احتماله، سواء في العمل أو الأسرة أو الظروف التي يتعرض لها (فرج، ٢٠٠٩م).

وترى ماسلاش (Maslach، 1982) أن الاحتراق النفسي مجموعة اعراض تتمثل في الاجهاد العصبي واستنفاذ الطاقة العاطفية والتجرد من النواحي الشخصية، والاحساس بعدم الرضا عن الإنجاز الشخصي في المجال المهني، والتي يمكن ان تحدث لدى الاشخاص الذين يؤدون الاعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الافراد. والاحتراق النفسي عند المعلم والمرشد الطلابي يحدث نتيجة تداخل العوامل والمصادر البيئية والشخصية، لذلك فهو يمثل تعطيلاً لقدرات الفرد الأدائية، وينتج عن إدراك الفرد لمجموعة من الضغوط في المجال المهني وتفاعلها مع شخصيته، (عبدالرشيد، ٢٠١١م).

وأشارت بعض الدراسات العربية والأجنبية الى ان الاحتراق النفسي مصدر قلق للكثير من العاملين في المجال التعليمي عموما والارشادي بشكل خاص، فهو يحدث بسبب التعرض باستمرار للضغوط لفترات طويلة، والمرتبطة بزيادة اعداد الطلاب ونقص الموارد وغموض الدور وقلة الدعم والتدريب وعدم المشاركة في صنع القرار (دراسة العلي، ٢٠٠٣م دراسة عبدالرشيد، ٢٠١١م، Friedman,1991). وأشار(KYRIACOU, 2001) الى عدة عوامل ومصادر للاحتراق النفسي عند المعلمين واهمها، وجود طلبة ذوي دافعية تعليمية منخفضة، ضغط الوقت وحجم العمل، والتعايش معه التغيير والتقييم المستمر من قبل الاخرين كالطلاب والاباء والمشرفين، وأخيرا حالة الفرد ومستوى تقييمه لذاته.

ويرى الباحث ان الاحتراق النفسي كنتيجة سلوكية ما هو الا مجموعة اعراض ظاهرة لمشكلات كثيرة ليس اقلها الضغوط النفسية التي يعانيها الفرد، كما انه نتيجة متوقعة لخلل فكري وسلوكي لفترة زمنية غير قليلة، وأبرزها التفكير بطريقة غير عقلانية ومهددة للذات مع ارتباط كل ذلك بمشاعر الدونية والحط من تقدير الذات مما يظهر منطقياً على سلوك وتصرفات الفرد على شكل علل نفسية وجسدية بعدد من المظاهر والاعراض تنطوي جميعها تحت ما يُعرف "بالاحتراق النفسي". ونظراً لنتائج عدد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين المهن الإنسانية والاحتراق النفسي والتي أكد بعضها العلاقة ونفاها البعض الاخر، وكون الباحث ممارس سابق لمهنة المرشد الطلابي، وعلى اطلاع تام بكل العوامل المحيطة بها، ولأن مهنة الإرشاد الطلابي من المهن التي تحتاج الى مهارات وخبرة واتقان بالإضافة الى صفات شخصية ينبغي أن يتصف بها الممارس للإرشاد الطلابي، كالاتزان الانفعالي والصبر وغيرها، فضلا عن أعداد الطلاب الكبيرة ومشكلاتهم السلوكية المتنوعة والمتزايدة، مما يزيد من المعاناة والظروف المهنية الصعبة التي يشعر بها مرشدوا الطلاب في المدارس، لكل ذلك واثراءً للمكتبة العلمية رأى الباحث اجراء هذه الدراسة وبناء برنامج ارشادي جمعي للمساهمة في الحد من الاحتراق النفسي لدى مرشدي الطلاب بالمدارس.

مشكلة الدراسة:

يعد (فرويد ببرجر) أول من استخدم مصطلح الاحتراق النفسي ليشير إلى الأفراد الذين يعملون في المهن الإنسانية والذين يرهقون أنفسهم في السعي لتحقيق أهداف مستحيلة. (Cedo-line, 1982: 18)، وأشار(Friedman,1991) الى ان مفهوم الاحتراق النفسي يرتبط بمهنة التعليم أكثر من غيرها من المهن، وكلما كان العاملون بهذه المهنة، سواء كانوا معلمين او مرشدين او مديرين او مشرفين تربويين، أكثر وعيا للاحتراق النفسي والوقاية منه والتقليل من آثاره كلما أدى ذلك الى فاعلية أفضل (عبد الرحمن، ١٩٩٢م: ١٠).

ويشير الباحث – وحسب أحدث النظريات النفسية المعرفية–إلى أن المعتقدات وأفكار الفرد حول ذاته هي أبرز أسباب السواء أو الاستواء النفسي، حسب نوع تلك الأفكار سلباً او إيجاباً، واهم تلك المعتقدات والأفكار هي الأفكار غير العقلانية تجاه الاحداث والمؤثرات. "وتأخذ الأفكار غير العقلانية أشكال المطالب المطلقة والكمالية الزائدة؛ وفي ضوئها ينبغي ويجب، وتتمثل في إصدار الحكم والتقييم على الأحداث بناء

على قناعاتهم ومعتقداتهم اللاعقلانية، وتقودهم إلى الانفعالات السلبية غير الصحية وهي ما يوصلهم إلى المشكلات النفسية" (Warren, 2011). وقد طور البرت أليس (Ellis) نظرية في العلاج العقلاني الانفعالي، وبين أن الأفراد لديهم استعداد لأن يطوروا التفكير اللاعقلاني "Irrational thinking" لديهم خلال مراحل حياتهم، كما أظهرت بعض الدراسات أن العلاج المعرفي يعتبر أسلوباً مناسباً وفاعلاً في خفض الاحتراق النفسي لدى المعلمين (Howard & Johnson , 2004).

ويرى الباحث أن واقع المدارس في المملكة العربية السعودية يؤكد أن أعداد المرشدين قليلة جدا ولا تتناسب مع أعداد الطلاب الكبيرة، مما لا يساهم في تقديم خدمة ارشادية مُثلى، فضلا عن أن معظم المرشدين الطلابيين غير متخصصين، بل وللحاجة الملحة تم تحويل عدد من المعلمين بتخصصات مختلفة إلى مهن الإرشاد الطلابي، فضلا عن المشكلات الأسرية والاجتماعية ، والتقدم التكنولوجي الهائل الذي لا شك له أثر على سلوك الطلاب وحدته، لكل ما تقدم وغيره، فإن المرشد الطلابي يتعرض لضغوط نفسية كبيرة تقلل من الإنجاز في العمل ، وتزيد من التعب والإنهاك، مما ينتج عنه في النهاية ما يعرف بالاحتراق النفسي، ومن هنا رأى الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة ، وبناء برنامج علاجي إرشادي في محاولة للحد من الاحتراق النفسي عند عينة من مرشدي الطلاب بمدينة الرياض.

وتتلخص مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني للحد من الاحتراق النفسي لدى عينة من مرشدي الطلاب بمدينة الرياض؟

وينبثق من التساؤل الرئيسي هذين التساؤلين التاليين:

س١/ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاحتراق النفسي بعد تطبيق البرنامج؟

س٢/ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي التتبعي بعد تطبيق البرنامج؟

أهمية الدراسة:

- محاولة الحد من الاحتراق النفسي الذي قد يتسبب في أعراض وتحديات كبيرة للمرشد الطلابي، مما يشعره بعدم الرضا عن الإنجاز الشخصي له في المجال المهني، وربما يتسبب في انسحابه من عمله ومهنته كمرشد.
- تنبع أهمية الدراسة من أهمية تطوير برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وتطبيقه على عينة تحتاج إلى الدعم والمساندة النفسية في هذا المجال.
- يتوقع الباحث أن تكون الدراسة الحالية رافداً علمياً تجاه استحداث إجراءات وأساليب نفسية للحد من الاحتراق النفسي لعينة الدراسة.
- الدراسة الحالية قد تكون نواة لدراسات قادمة تتناول فاعلية برامج الإرشاد الجمعي القائمة على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى عينات أخرى مشابهة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالمكان الذي أجريت فيه وهو مدينة الرياض، وشملت المدارس التابعة لمكتب اشراف شرق الرياض.

وارتبطت الحدود الزمنية بفترة تطبيق الدراسة لمدة شهرين خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، كما تحدد هذه الدراسة ونتائجها بأفراد الدراسة والذين تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم، وبالمقياس المستخدم وخصائصه السيكومترية، والبرنامج الإرشادي المطور الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة التجريبية.

مصطلحات الدراسة:

الاحتراق النفسي: "مجموعة من الاعراض تتمثل في الاجهاد العصبي، واستنفاذ الطاقة والتجرد من النواحي الشخصية، والاحساس بعدم الرضا عن الإنجاز الشخصي في المجال المهني، والتي يمكن ان تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون الاعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الافراد" (Maslach،١٩٨٢م).

ويعرف الاحتراق النفسي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

برنامج الإرشاد الجمعي:

يعرف (الخواجة، ٢٠١٠م) البرنامج الإرشادي الجماعي بأنه "نوع من الأساليب والخدمات الإرشادية، والتي تتضمن النشاطات والعمليات الإرشادية المخططة والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة من خلال المجموعة الإرشاديةً، ويحدث من خلاله عملية تفاعل بين مجموعة من الطلبة المسترشدين والذين يعانون من مشكلة مشتركة متشابهة، حيث يتم جمعهم وفق مبادئ ومعايير محددة، بغرض مساعدتهم في التعبير عن مشكلتهم بحرية وأمان وثقة، وكشف أسبابها وصولا إلى الحلول المناسبة لتحقيق التكيف لأفراد هذه المجموعة".

ويعرف الباحث البرنامج الارشادي في هذه الدراسة بالإجراءات العلمية المنظمة والهادفة والمخطط لها، تنفذ من خلال مجموعة من الجلسات الإرشادية، والتي تستند على فنيات معرفية عقلانية، ويستخدم في تنفيذها أسلوب الإرشاد الجماعي لمساعدة عينة الدراسة التجريبية للحد من مستوى الاحتراق النفسي، والمكون من (٨) جلسات ارشادية تدريبية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اولاً: مفهوم الاحتراق النفسي

في السنوات الأخيرة، تلقت قضية الاحتراق النفسي اهتماماً كبيراً من البحث، فهناك عدد هائل من الدراسات

والبحوث التي أجريت حول ظاهرة الاحتراق النفسي، والتي أكدت على خطوة هذه الظاهرة وعواقبها البينة سواء على العمل أو في الحياة الأسرية للفرد (Evers, 2005). وارتبطت ظاهرة الاحتراق النفسي (Burnout) مع ما يعرف بتغيير العمل والبحث عن عمل جديد، وأيضاً التغيب عن العمل، وانخفاض الروح المعنوية، وانخفاض في مشاعر الرضا الوظيفي لأولئك الذين يعانون منه (Koustelios & tsigilis, 2005). وترى ماسلاش (maslach) أن الاحتراق النفسي بمثابة حالة إنهاك للنواحي البدنية والذهنية تؤدي إلى تكون مفهوم سلبي للشخص عن ذاته، فضلاً عن تكوين اتجاهات سلبية نحوا لعمل والحياة والناس والآخرين وكذلك الافتقاد إلى الدافعية والشعور بالغضب (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

كما ينظر إلى الاحتراق النفسي على أنه حالة من الاجهاد العاطفي والعقلي والجسمي والناجمة عن تعرض الفرد إلى الضغط النفسي لمدة طويلة، ويحدث ذلك عندما يشعر الفرد بالإرهاق وأنه غير قادر على تلبية مطالب ثابتة مع استمرار الضغط، والبدء بفقدان الاهتمام والدافع الذي أدى إلى القيام بدور معين أو وظيفة معينة فيا لمقام الأول، بحيث تظهر أعراض مثل الانخفاض الحاد في الانتاجية واستنزاف الطاقة، ويترك الفرد في حالة من الشعور بالعجز المتزايد، وحالة من اليأس والاستياء، وفي نهاية المطاف، إحساس الفرد بأنه كان لديه شيئاً أكثر مما أعطى. والفرد المحترق نفسياً في العمل، يشعر بأن كل يوم في العمل هو يوم سيء وغير سار (Gold, 2001).

ويمكن أن يعرف الاحتراق النفسي بأنه متلازمة نفسية مكونة من التعب والإنهاك الانفعالي وتغيير في الشخصية أو تبددها (Depersonaliztion) أي – الشعور بانه لم يعد هو نفسه–، وانخفاض الإنجاز الشخصي الذي يحدث عند الأفراد والذين يعملون في مهن تتطلب التعامل مع أفراد آخرين (Maslach, 1993). ويعرف مقابلة وسلامة (١٩٩٣) الاحتراق النفسي بأنه "الاستجابة المؤلمة لضغوط العمل المتراكمة والمتعاقبة ذات التأثير السلبي على الفرد وتنوع الاستجابة لهذه الضغوط في طبيعتها من حيث درجة تكرارها وتعرض الفرد لها". ويعرف الاحتراق النفسي أيضاً بأنه ظاهرة تتمثل في التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات والسلوك الخاص بالفرد كرد فعل لضغوط العمل، ومن أهم مظاهرها فقدان الاهتمام بالعميل وأداء العمل بطريقة روتينية، والنفص في الدافعية، ومقاومة التغيير وفقدان الابتكارية (عسكر، ١٩٨٦م).

ثانياً: أسباب الاحتراق النفسي

تؤكد كابل (١٩٩١) أن الضغوط النفسية والاحتراق يرتبطان بخصائص الشخصية، فالأشخاص المحققين لذواتهم أكثر قدرة على التعامل والتحكم في الضغوط وبالتالي لا يصلون الى مرحلة الاحتراق (عبد الجواد، ١٩٩٤). وقد ذكر (ياسين وآخرون، ١٩٩٩) اهم الأسباب التي تؤدي الى الاحتراق النفسي سواء ما يتعلق بالجانب الفردي او الاجتماعي او الوظيفي، ومنها، مدى واقعية الفرد في توقعاته وامالة، وزيادة حصر الاهتمام بالعمل، وعدم الوعي والتبصر بمشكلة الاحتراق النفسي، وزيادة اعتماد افراد المجتمع على المؤسسات الاجتماعية، مما يولد عبئاً وظيفياً على العاملين في تلك المؤسسات، ومن ثم تقديم خدمات ذات مستوى منخفض، مما يؤدي الى شعور المهني بالإحباط وتزايد الضغوط عليه. "وهناك شبه اتفاق بين معظم الباحثين على أن المهني الأكثر اخلاصاً والتزاماً في عمله يكون أكثر عرضه للاحتراق النفسي، كما أنه كلما ازداد طموحه في احداث تغييرات اجتماعيه ازداد احتمال تعرضه للضغوط ومن ثم الاحتراق النفسي" (داوني وآخرون، ١٩٨٩).

ثالثاً: أعراض الاحتراق النفسي

تشير (الحرتاوي، ١٩٩٩) إلا أن بعض الباحثين قد صنفوا أعراض الاحتراق النفسي إلى أربع فئات هي:

١- الأعراض الفسيولوجية (الجسمية): وتشمل ارتفاع ضغط الدم، وآلام الظهر، والإنهاك الشديد بحيث يفقد الفرد حماسه ونشاطه والشعور بالتعب وضعف عام في الجسم.
٢- الأعراض المعرفية الإدراكية: وتتمثل بعدم القدرة على التركيز وتغيير في نمط إدراك الفرد وينعكس ذلك على شخصيته وتصرفاته.
٣- الأعراض السلوكية: ومنها رداءة الأداء وعدم الرضا عن مستواه فضلاً عن التغيب عن العمل وعدم الالتزام.
٤- الأعراض النفسية: وتتمثل بتغييرات عواطف الفرد وانفعالاته وظهور الطابع السلبي عليها مثل الإحساس بالخوف والقلق والنسيان واليأس.

ويؤكد (Cedoline, 1982) بإمكانية الاستدلال على وجود الاحتراق النفسي من خلال عدد من المؤشرات او الاعراض، وأبرزها:

أ. شعور الفرد بالإنهاك الجسدي والنفسي، مما يؤدي الى شعور الفرد بفقدان الطاقة النفسية والمعنوية، وبالتالي فقدان الشعور بتقدير الذات.
ب. الاتجاه السلبي نحو العمل والفئة التي يقدم لهم الخدمة، وفقدان الدافعية للعمل.
ت. النظرة السلبية للذات والاحساس باليأس والعجز والفشل (الفرج، ٢٠٠٠م).

رابعاً: مراحل الاحتراق النفسي

اشارت شهاب (٢٠٠١) الى ثلاث مراحل تمر بها عملية الاحتراق النفسي، وهي:

أ. المرحلة الأولى: مرحلة ضغط ناجم عن عدم التوازن بين متطلبات العمل والقدرات اللازمة لتنفيذه
ب. شعور الفرد بالقلق والإجهاد.

ت. التغيرات التي تظهر في اتجاهات الفرد وسلوكه مثل: الميل لمعاملة الأشخاص بطريقة آلية

وذكر زيدان (١٩٩٨) مجموعة من المراحل للاحتراق النفسي ، وهي :

أ. مرحلة التبلد، تنمو ببطء، وينخفض فيها الرضا وتقل الكفاءة

ب. مرحلة الانفصال، يدرك الفرد ما حدث، ويبدأ في الانسحاب النفسي واعتلال صحته

ت. المرحلة الحرجة، وهي أقصى مراحل الاحتراق، حيث يختل تفكير الفرد، وقد يفكر في الانتحار.

الدراسات السابقة:

فيما يلي سأتناول الدراسات السابقة، وسوف أقوم بسردها حسب التسلسل التاريخي، كما يلي:

-دراسة (الحرتاوي، ١٩٩١)، بعنوان "مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بالأردن"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين، وبيان أثر متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة في الارشاد، بالإضافة الى عدد الطلبة الذين يتعامل معهم المرشد في درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) مرشداً ومرشدة ، وتوصلت الدراسة إلى أن المرشدين التربويين يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة، وأن الذكور كانوا مستفيدين أكثر من الاناث على مستوى التكرار، وأن درجة الاحتراق النفسي لدى الاناث أعلى منها عند الذكور على مستوى الشدة، وكان هناك اثر لعدد الطلبة في الشعور بالاحتراق بينما لم يكن هناك أثر لمتغيري المؤهل أو الخبرة.

- دراسة (الزيود، ١٩٩٩) بعنوان "واقع الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة الزرقاء في الأردن" وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الاحتراق النفسي عند المرشدين النفسيين والتربويين في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الزرقاء، واستخدم مقياس (جليدر) للاحتراق النفسي، وضمنت الدراسة متغيرات الجنس والخبرة والتخصص والمؤهل، واظهرت نتائج الدراسة ان مستوى الاحتراق النفسي عموماً بلغ درجة متوسطة لدى عينة الدراسة، كما ان الاحتراق لدى الاناث اكثر منه لدى الذكور، كما اثرت الخبرة والمؤهل الأقل في ارتفاع درجة الاحتراق النفسي.

-دراسة (Porter, 2000) وهدفت إلى تقييم فاعلية برنامج نفسي تربوي جمعي (Psychoeducational) لخفض الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس العامة. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية من أربع مناطق تعليمية في ولاية "وايومنج" (Wyoming) على أساس تطوعي وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق الداخلي، وقد أظهرت نتاج الدراسة عدم فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي في خفض مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة، وتم إرجاع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة كانوا يتصفون بمستويات عالية من الاحتراق النفسي لم يؤثر البرنامج الإرشادي الجماعي على خفضها.

- دراسة المهداوي (٢٠٠٢) وهدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الاحتراق النفسي للمرشدين النفسين للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية، حيث اتبعت الدراسة الأسلوب الوصفي، حيث تكونت العينة الدراسية من (١٠٥) مرشد طلابي، واستخدم مقياس ماسلك للاحتراق النفسي، وتوصلت الدراسة إلى إن عينة الدراسة تعرضت لدرجة عالية من الاحتراق النفسي ببعدي الانفعالية ونقص الشعور بالإنجاز وبدرجة متوسطة بتبلد المشاعر وذلك بمستوى التكرار , وتعرضوا بمستوى متوسط في الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر على مستوى الشدة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص والخبرة والمرحلة التعليمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي السمات المرتفعة والمنخفضة (السيطرة، المسئولية الاجتماعية، الانفعالية) في جميع أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) على مستوى التكرار والشدة.

-دراسة العنزي والمشعان (٢٠٠٢م)، وهدفت الى التعرف على خصائص العمل وعلاقته بالاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى موظفي القطاع الحكومي بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) موظفا من الجنسية الكويتية، و(١٥) من العمالة الوافدة، واستخدم الباحثان مقياس الاحتراق النفسي، من اعداد ماسلاش وآخرون (١٩٩٢م)، وتوصلت الدراسة الى نتائج منها وجود علاقة موجبة بين الأداء الوظيفي الفعال وبين شعور الموظف بالإنجاز الشخصي، بينما كانت العلاقة سلبية بين الانهاك الانفعالي والأداء الوظيفي.

-دراسة الزهراني (٢٠٠٨) وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية (الثبات الانفعال، الاجتماعية، السيطرة، المسؤولية) وكذلك معرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاحتراق النفسي نتيجة الاختلاف (سنوات الخبرة، العمر، المؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية) لدى عينة من العاملات في مدينة جدة، وقد أجريت الدراسة على (١٥٠) عاملة بطريقة عشوائية حيث تم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي ماسلك ومقياس البروفيل الشخصي لجوردن البورت،و كشفت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية (الثبات الانفعالي، الاجتماعية، السيطرة).

- دراسة (هونجلين وبوشينج وموشينج Honglin, Yu-Cheng. & Mao- Sheng (2009) وأجريت على عينة مكونة من (٣٤٢) مساعدا ومرشدا طلابيا من (٦ جامعات) في شنغهاي

(Shanghai) أظهرت نتائجها أن الحالة النفسية الجيدة ترتبط عكسياً مع الضغط النفسي عند المرشد، وأن الاستراتيجيات الجيدة للتعامل مع الضغوط النفسية هامة جداً في التغلب على مختلف المشاكل النفسية لدى ذوي مهن المساعدة. كما أظهرت النتائج أن المرشدين الذكور كتبوا تقارير عن أنفسهم كانت أكثر سلبية من الإناث بخصوص معاناتهم من الضغوط النفسية والمهنية، وأن هناك حاجة لتدريبهم على مهارات التكيف والتعامل الإيجابي مع هذه الضغوط.

-دراسة القذافي (٢٠١٠) وهدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم النشط في خفض الاحتراق النفسي وتنمية مهارات التفاعل اللفظي لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية بالوادي الجديد منهم (١٥) من الذكور، و(١٥) من الإناث. وأظهرت بعض نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم النشط (استراتيجية التفكير الجمعي) في تدريس علم النفس في خفض الاحتراق النفسي لدى المعلمين.

- دراسة عبدالرشيد (٢٠١١) وهدفت الى معرفة فعالية برنامج ارشادي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى عينه من معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلما، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث مقياس الاحتراق النفسي والبرنامج الارشادي الذي قام بإعداده، واظهرت النتائج فروقاً دالة احصائياً في خفض مستوى الاحتراق النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة (warren, 2011) دراسة نوعية هدفت لمعرفة أثر الاستشارة النفسية المبنية على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (rept) والتي قدمت لهم من قبل المرشدين النفسيين ومدى فاعليتهم في هذا المجال، حيث أجريت الدراسة على فئة من المعلمين الذين تلقوا تدريباً واستشارات نفسية مبنية على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي للتعامل مع أعراض الاحتراق النفسي لديهم، وأظهرت النتائج أن خبرات المعلمين الذين تلقوا الاستشارات النفسية المبنية على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي قد أظهرت ردوداً إيجابية لديهم حول المساعدة المقدمة لهم، وأن هذه الاستشارات كانت السبب في تحسن الصحة النفسية لديهم، وأيضاً حسنت في علاقاتهم مع الآخرين مع زملائهم المعلمين والطلبة وكذلك عائلاتهم.

- دراسة النوري (٢٠١١م) وهدفت الى قياس مستويات الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض كليات ومعاهد بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) أستاذا، واستخدم الباحث مقياس (روبرت وانجلو) للاحتراق النفسي، واظهرت النتائج تعرض أعضاء هيئة التدريس الى مستويات عالية من الاحتراق النفسي، كما أظهرت النتائج أن الذكور أكثر عرضه للاحتراق النفسي من الاناث.

- دراسة (schaufeli,et.al, 2011) وهدفت الى التعرف على فاعلية التدخل المعرفي السلوكي في خفض الاحتراق النفسي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) فردا في المجموعة التجريبية و(٧٢) في المجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس الاحتراق النفسي الاكاديمي لسكوفيلي (schaufeli, 2002)، وبرنامج معرفي سلوكي، واظهرت النتائج ان المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج المعرفي السلوكي كانت أكثر ارتفاعا في الكفاءة الذاتية وتحسنا في الاندماج الدراسي، كما أظهرت نفس المجموعة انخفاضا في مستويات الاحتراق النفسي بعد انتهاء جلسات البرنامج الارشادي.

- دراسة (Hamamci,&Bercin, 2012) وهدفت للتعرف على اهم الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية لدى مدرسي الطلاب في مدارس غازي عنتاب في تركيا، والتي تساعد في خفض الاحتراق النفسي، وتكونت العينة من الذكور ومعلمة من الاناث، واستخدم الباحثان مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وبرنامج ارشادي قائم على المهارات المعرفية والسلوكية، وتوصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في خفض مستوى الاحتراق النفسي، كما أفادت النتائج ان التدريب على السلوك التوكيدي من اهم التقنيات الفعالة في خفض الاحتراق النفسي.

- دراسة (Rahmatia, 2015) دراسة هدفت إلى دراسة الاحتراق الأكاديمي لطلاب الجامعات على عينة مكونة من (١٢٠ طالباً وطالبة)، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم، مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الاحتراق النفسي. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي الأكاديمي، والمتغيرات الأخرى مثل استنفاد المدة الأكاديمية وعدم الاهتمام الأكاديمي وعدم الفعالية الأكاديمية.

- دراسة المشاقبة (٢٠١٦) وهدفت الى التعرف على مستوي الاحتراق النفسي لدى المرشد الطلابي في منطقة الحدود الشمالية وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) مرشدا ومرشدة، واستخدم الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، واظهرت النتائج ان مستوى الاحتراق النفسي عند المرشد الطلابي كان بدرجة متوسط، بينما لم تظهر فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث على مقياس الاحتراق النفسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدارسات السابقة فان الباحث سيتناولها من حيث الاتي:

(ا) من حيث الهدف:

الدراسات السابقة أهدافها تنوعت واختلفت، فبعضها درس مدى شيوع الاحتراق النفسي من عدمه لدى عينات مختلفة، وبعضها هدف إلى معرفة كفاءة برنامج ارشادي

للحد من الاحتراق النفسي وخفضه، والبعض منها ايضاً هدف الى معرفة العلاقات والفروق بين الاحتراق النفسي ومتغيرات أخرى، اما الدراسة الحالية فقد هدفت الى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في الحد من مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة.

(ب) من حيث المنهج:

الدراسات السابقة تعددت أهدافها وعيناتها وبناءً على ذلك تنوعت واختلفت المناهج المستخدمة في تلك الدراسات ما بين المنهج الوصفي، والوصفي الارتباطي، والتجريبي، اما الدراسة الحالية وبناءً على هدف الدراسة وعينتها فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق اهداف الدراسة.

(ج) من حيث النتائج:

أشارت اغلب النتائج الى شيوع الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمرشدين، وعموما مستوياته اعلى عند الاناث منه عند الذكور، وأثبتت معظم الدراسات أهمية وفاعلية البرامج الارشادية في الحد من الاحتراق النفسي ماعدا دراسة بورتر (porter, 2000) التي أشارت إلى عدم فاعلية البرنامج الارشادي في خفض الاحتراق النفسي عند عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتائج بعض الدراسات السابقة في الاغلب وكانت هناك دراسة واحدة تعارض تلك النتيجة، ويسعي الباحث في الدراسة الحالية لتأكيد تلك النتائج او العكس، وللوصول الى بناء برنامج ارشادي فاعل للحد من مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاحتراق النفسي بعد تطبيق البرنامج.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي التتبعي بعد تطبيق البرنامج.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي من خلال تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم إجراء القياس القبلي والبعدي للمجموعتين، والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، وتعامل الباحث مع المتغيرات التالية:

١- المتغير المستقل، وهو البرنامج الارشادي.

٢- المتغير التابع، وهو درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاحتراق النفسي بعد تطبيق البرنامج.

وبناء على ما سبق يكون التصميم التجريبي كما في جدول (١):

جدول (١) تصميم المنهج المستخدم في الدراسة

مجموعة تجريبية	قياس قبلي	البرنامج الارشادي	قياس بعدي	قياس تتبعي
مجموعة ضابطة	قياس قبلي	.....	قياس بعدي	قياس تتبعي

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مرشدي الطلاب التابعين لمكتب اشراف شرق الرياض، للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة التجريبية من (٢٠) مرشداً طلابياً والذين اختيروا بطريقة قصدية ممن كانت درجاتهم مرتفعة على مقياس الاحتراق النفسي، حيث وزعت بطريقة التعيين العشوائي إلى مجموعتين متساويتين (مجموعة تجريبية(١٠) مرشدين، ومجموعة ضابطة (١٠) مرشدين.

إجراءات الدراسة:

- زيارة مكتب إشراف شرق الرياض، والاطلاع على النطاق الجغرافي للمدارس الثانوية التابعة لهم، وكذلك أعداد المرشدين الطلابيين، وتوزيعهم بتلك المدارس، والحصول على الموافقة؛ لتطبيق مقياس الدراسة والبرنامج الإرشادي.
- تم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي على مرشدي الطلاب بمدارس القطاع الثانوية الممثلة للنطاق الجغرافي، وتم اختيار عينة الدراسة من (٢٠) مرشدا بطريقة قصدية ممن كانت مستويات الاحتراق النفسي لديهم عالية.
- وزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من خلال سحب الأرقام إلى مجوعتين متساويتين؛ مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تكون كل منها من (١٠) أفراد؛ حيث تم ضبط عوامل الصدق الداخلي، التي يمكن أن تؤثر على نتائج البحث، من خلال استخدام العشوائية في توزيع الأفراد على المجموعتين.
- قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تم تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي موضوع الدراسة من قبل الباحث على المجموعة (التجريبية) فقط، أما المجموعة الضابطة فلم تخضع لأي برنامج تدريبي أثناء فترة إجراء الدراسة.
- قام الباحث بإجراء القياس البعدي على المجموعتين وتم أيضاً تطبيق قياس المتابعة بعد شهر من انتهاء البرنامج على المجموعة التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة:

مقياس الاحتراق النفسي:

طور الباحث مقياساً ليكون مناسباً للبيئة السعودية من مرشدي الطلاب والعاملين في المهن الانسانية كمعلمي وزارة التعليم او من يعملون مع حالات وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، وقد استفاد الباحث من أفكار الدراسات ذات العلاقة بموضوع الاحتراق النفسي في أعداد المقياس. وتم الاستفادة من بعض المقاييس المعدة لهذا الغرض؛ مثل مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي (Maslach & Jackson, 1986)، ومقياس الرافعي والقضاة (٢٠١٠)، ومن خلال الأدب النفسي في هذا المجال، وعليه فقد اختيرت الفقرات التي تم الإشارة إليها في العديد من الدراسات والمقاييس كمؤشرات للاحتراق النفسي عند توافرها بدرجة معينة، وتكون المقياس في صورته الأولية (٥٧) فقرة، وقد تم حذف (٧) فقرات لعدم ارتباطها بالمجال او لعدم مناسبتها، وبذلك تكونت الصورة النهائية من (٥٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، (بعد الإجهاد الانفعالي وفقراته من (١ – ١٧) وبعد تبلد المشاعر وفقراته من (١٨ – ٣٤) وبعد انخفاض الإنجاز الشخصي وفقرته من (٣٥ – ٥٠).

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

اولاً: صدق المقياس

١ – الصدق الظاهري:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث قام الباحث باستخراج صدق المحتوى للمقياس، من خلال عرضه على (٨) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإرشاد النفسي وعلم النفس في جامعة الملك سعود وجامعة ام القرى ومرشدين طلابيين من الميدان، وذلك؛ لإبداء آرائهم من حيث وضوح الفقرات، ومدى انتماء الفقرات للمقياس، وتم الاخذ بملاحظات المحكمين، وأبقيت الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها (٨٠٪) فما فوق، وأجريت التعديلات على بعض الفقرات بناء على ملاحظاتهم العلمية.

٢ – صدق الاتساق الداخلي:

كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مرشدا طلابيا بطريقة الاختيار العشوائي، وقد وجد الباحث تشبع جميع مجالات مقياس الاحتراق النفسي بالفقرات المنتمية لها، كما تم حساب معاملات الارتباط للفقرات مع المجالات المنتمية لها بمعاملات ارتباط تراوحت بين (٠،٦٨– ٠،٧٨) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١)، وهذا يؤكد تميز المقياس باتساق داخلي يدل على صدقه.

ثانياً: ثبات المقياس

١–طريقة إعادة التطبيق:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (٣٠) مرشدا، ثم إعادة التطبيق بعد أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون وبلغت الدرجة الكلية (٠،٨٦)، وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى (٠،٠١).

٢–كرونباخ الفا:

كما تم استخرج معامل ثبات الاتساق الداخلي (التجانس) للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٩٤٤) وهي قيمة مناسبة لثبات المقياس، كما استخرج معامل ثبات المقياس باستخدام الطريقة النصفية، وتمت تجزئة المقياس إلى نصفين: الأول هو الفقرات الفردية، والثاني الفقرات الزوجية، واستخرج معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون حيث كانت قيمة معامل الثبات المصحح بمعادلة سبيرمان براون (٠,٩١١)، وبالتالي اعتبر المقياس مناسباً لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس:

المقياس يحتوي على تدريج خماسي (موافق بشدة – موافق – متوسط – غير موافق – غير موافق بشدة). حيث تأخذ الدرجات التالية على التوالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وبناء على ذلك فإن اعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (٢٥٠)، وأقل درجة هي (٥٠). كما تم تحديد درجة مستوى الاحتراق النفسي بناء على متوسطات الأوزان (١ – ٥)، وعلى النحو التالي؛ ١,٤٩ فما دون منخفضة، ١,٥ – ٣,٤٩ متوسطة، ٣,٥ – ٥ مرتفعة. حيث اعتبر كل مرشد يحصل على درجة أكبر من أو تساوي المتوسط (١٥٩,٥) فأعلى يعاني من الاحتراق النفسي، وهذه الدرجة تعادل متوسطات الأوزان ما بين (٣,٥ – ٥) واعتبر كل من يحصل على درجة أقل من أو تساوي المتوسط (٦٥,٥) لا يعاني من الاحتراق النفسي، وهذه الدرجة تعادل متوسطات الأوزان (أقل أو يساوي ١,٤٩).

برنامج الإرشاد الجمعي:

لتحقيق اهداف هذه الدراسة طور الباحث برنامجا للإرشاد الجمعي، والذي يتضمن تدريباً على مهارات التفكير العقلاني والمكون من (٨) جلسات مدة كل منها (٤٥) دقيقة. وللتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على(١٢) محكما من المختصين في الإرشاد وعلم النفس، ومرشدي الطلاب؛ وبناء على ملاحظاتهم واقتراحاتهم تم إخراج البرنامج في صورته الحالية. وتميز البرنامج بدرجة صدق مرتفعة بلغت (٩١٪)، ويحتوي البرنامج على جلسات تدريبية تتضمن مهارات التفكير العقلاني والسلوكي، وأنشطة تدريبية يمارسها المشاركون في الجلسات التدريبية، وفيما يلي وصف موجز لجلسات البرنامج التدريبي:

الجلسة التمهيدية: وتهدف إلى التعارف وبناء الألفة بين المشاركين.

الجلسة الأولى: وتهدف إلى التعريف بالبرنامج الارشادي وأهدافه والإجراءات التي ستتبع.

الجلسة الثانية: وهدف إلى التعريف بالاحتراق النفسي واسبابه وبعض اعراضه وضرورة مواجهته او الحد منه.

الجلسة الثالثة: وهدفت إلى تدريب المشاركين على فنيات انفعالية Emotive Techniques ، وهي الفنيات التي تتصدى لمشاعر وأحاسيس المسترشد وردود فعله تجاه المواقف والمثيرات المختلفة، وخبرته السابقة خاصة ما يتعلق منها بمشكلاته المتعددة. ولتحقيق ذلك تم تدريبهم على مهارات التفكير العقلاني والتي يقوم بها المسترشد، واستخدام فنيات لعب الدور، وتقديم التغذية الراجعة، واستخدام عرض البوربوينت لبعض الرسومات المعبرة عن الانفعالات المختلفة.

الجلسة الرابعة: وتهدف الى التدريب على مهارة (ABC) وبيان أثر المعتقدات اللاعقلانية في السلوك والمشاعر. ومدى أهمية الاعتقادات في الوصول الى نتائج مرضيه او سوية.

وملخص هذه الجلسة ان الحدث او المثير (A) مثل وفاة قريب او الفشل في تجاوز مقرر دراسي لا يؤدي الى النتيجة او السلوك(C) كالحزن او الانطواء، بل ما يؤدي علمياً الى النتيجة هو طريقة تفكيرك او اعتقادك(B)

الجلسة الخامسة: تدريب المشاركين على ممارسات معرفية عملية من خلال تطبيق ربط النتائج بالاعتقادات

الجلسة السادسة: وهدفت إلى تدريب المشاركين على مهارة التعرف على السلوكيات غير المقبولة والناجمة عن التفكير اللاعقلاني لديهم. ولتحقيق ذلك، تم مناقشة مهارات استخدام الفنيات السلوكية، وهي الفنيات التي تساعد المسترشد على التخلص من السلوك غير المرغوب فيه أو تعديله أو تغييره إلى سلوك مرغوب فيه وتدعيمه، وتشجعيهم التوقف عن السلوكيات غير المقبولة من خلال التدريب على الاسترخاء ولعب الدور، وأسلوب النمذجة، وأسلوب الفكاهة والمرح.

الجلسة السابعة: تم استعراض موجز لما دار خلال البرنامج التدريبي، ومناقشة خبرات المشاركين فيه ومدى انعكاس تطبيق التفكير العقلاني على حياتهم من جوانبها المختلفة، ومناقشهم في الواجبات المنزلية والتي هدفت إلى إعطاء الفرصة للمسترشد؛ ليقوم بممارسة ما تدرب عليه ،وما تعمله من مهارات أثناء الإرشاد الجمعي، وكذلك استخدام أساليب الأشراط الجزائي، كالتعزيز التفاضلي ،وفنيات الضبط الذاتي للأفكار، وأسلوب التدريب على الاسترخاء ؛ لتحسين التأمل الذاتي للأفكار العقلانية ، وتحليلها، ورفض الأفكار اللاعقلانية المسببة للتوتر، والسلوك والمشاعر السلبية، وتقديم التغذية الراجعة.

الجلسة الثامنة: وهدفت إلى تقييم البرنامج من خلال عرض كل مشارك لخبراته أمام المجموعة ومناقشتهم؛ لمواقفه ومدى تقدمه. وقد تحقق ذلك من خلال تلقي الأعضاء؛ للتعزيز من قبل أفراد المجموعة، ومناقشتهم في سبل الاستمرار بما تم تدريبهم عليه، وأهمية ذلك في حياتهم الدراسية والمهنية والاجتماعية.

وفي ختام الجلسة الأخيرة جرى تطبيق المقياس عليهم، وتقديم الشكر للمشاركين على استمراريتهم في البرنامج الإرشادي، وتم التأكيد على حضورهم لمناقشة الاستمرارية في جلسة لاحقة بعد(٣٠) يوماً.

الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة.
- تحليل التباين المشترك (a nova) للكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستويات الاحتراق النفسي.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاحتراق النفسي بعد البرنامج).

وللتحقق من ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على القياس البعدي (مقياس الاحتراق النفسي) كما هو مبين من الجدول (٢):

جدول (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس القبلي التجريبية	١٦٣,٢	٥,٠١
القياس القبلي الضابطة	١٦١,٥	٥,٣٨
القياس البعدي التجريبية	١٤٤,٣	٥,١٥
القياس البعدي الضابطة	١٦٠,٥	٧,٠٥

من خلال الجدول السابق أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي. وأن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية مما يعني أن البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة كان فعالاً في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى العينة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفرق بين المتوسطات الحسابية ذا ت دلالة إحصائية عند مستوى α فقد تم حساب تحليل التباين المشترك (a nova) وذلك بعد أخذ متغير التباين (الأداء على القياس القبلي) بعين الاعتبار والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)
نتائج تحليل التباين المشترك لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القياس القبلي المصاحب	٥٦٤,٥١٦	١	٥٦٤,٤١٣	*١٩,٢٧٦	*٠,٠٠
بين المجموعتين	١٦١٧,٤٦٤	١	١٦٣٢,٥٥٤	٥٧,٤٢*	*٠,٠٠
الخطأ	٥٢٦,١٨٥	١٦	٢٩,٧٧٦		
الكلي	٢٢٨٧,٦	١٨			

يلاحظ من الجدول (٣) ان نتائج تحليل التباين المشترك للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي عند أخذ الفروق على القياس القبلي بعين الاعتبار تدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً على العلاج العقلاني الانفعالي على مقياس الاحتراق النفسي. إذ بلغت قيم ف (١٩,٢٧٦) وهذه القيمة للقياس البعدي ذات دلالة إحصائية، مما يجعلنا نقبل الفرض الاول. وبالنظر إلى المتوسطات الوارد في الجدول (٢) فإن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة كان فعالاً في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى العينة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج، ولذا نقبل الفرض الأول. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Hamamci,&Bercin, 2012) ودراسة (schaufeli,et. al, 2011) ، ودراسة (عبد الرشيد، ٢٠١١) ودراسة (القذافي، ٢٠١٠م) ، بينما جاءت نتيجة الدراسة الحالية غير متفقة مع دراسة (Porter,2000)

ويرجع الباحث هذه النتيجة الى ما هو متوقع من اكتساب افراد العينة التجريبية لعدد من أساليب التفكير المنطقية التي احتواها البرنامج الارشادي من خلال الجلسات الارشادية التي حضروها، كالتعرف على الأفكار غير المنطقية التي لدى كل منهم ومدى تأثيرها على مشاعره ومن ثم سلوكه، وكذلك مهارة التصدي لتلك الأفكار ومواجهتها واستبدالها بأفكار عقلانية تؤدي الى سلوك إيجابي يساعد الفرد في التخلص من الأعباء وحل مشكلاته بطريقة تهيئ له نتائج مرضية وتشعره بالإنجاز والعطاء بدلا من الإحباط والانهاك.

كما ان البرنامج الإرشادي اعتمد على نظرية "البرت اليس" وما جاء فيها من العلاقة بين المثيرات والأفكار والسلوك ، وهو ما رمز له ب(A-B-C)، وما احتوته من معيار هام واساسي للحكم على مدى النتائج السلبية او الإيجابية التي يتوصل اليها الافراد ، ويتشكل بناءً عليها سلوكهم الإيجابي او السلبي، ومن هنا فقد اكتسب افراد المجموعة التجريبية تكنيكات وأساليب هامة في التفريق بين المثير او الحدث وبين ما يتوقعونه من نتائج، وان قدرتهم على تغيير أفكارهم غير العقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية منطقية سيؤدي طبيعياً الى شعورهم بشكل افضل ومن ثم التصرف بشكل إيجابي، وقد انعكس ذلك على نتائج الدراسة الحالية من خلال الفروق الإحصائية الواضحة بين استجاباتهم على المقياس القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

وفاعلية البرنامج الارشادي جاءت بشكل أساسي من تبني النظرية العقلانية الانفعالية مما ساهم في تزويد المرشدين بفنيات عديدة يمكن استخدامها خلال الإرشاد الجمعي مثل؛ لعب الدور والاسترخاء، وتفنيد الأفكار غير المنطقية والسخرية منها، وأيضاً تركيزها على تدريب الفرد على ممارسة هذه الفلسفة العقلانية في حياته العملية الطبيعية. كما نتبين من خلال النتائج لهذه الدراسة فاعلية المهارات المعرفية السلوكية في زيادة فاعلية المرشدين، وهذا سوف يؤثر إيجاباً على كيفية أدائهم وانجازهم المهني، مما يؤدي إلى أن يصبح المرشدين الذين تلقوا تدريبا من خلال البرنامج الارشادي أكثر تحملاً لضغوط العمل والتوتر الناتج عنه، كما ان تحول تفكير المرشدين إلى تفكير عقلاني ساهم في فاعلية الأداء، وبشكل أكثر منطقية وأكثر تفهماً وضبطاً لسلوكياتهم. ويمكن القول بأن التدخلات الإرشادية ذات أثر وفاعلية في إكساب المتدربين المهارات المتخصصة للتعامل مع المواقف الصعبة سواء في بيئة العمل المدرسية أو في الحياة العادية لهم، وبالتالي تجنبهم الوصول إلى حالة الاستنفاذ والاحتراق النفسي، وانعكاس ذلك إيجابياً على المواقف الارشادية خصوصا والأداء في العملية التربوية عموما.

الفرض الثاني: (توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي القبلي والتتبعي).

وللتحقق من ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

جدول (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة / مقياس الاحتراق النفسي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس القبلي التجريبية	١٦٣,٢	٥,٠٢
القياس القبلي الضابطة	١٦١,٥	٦,٤٨
القياس التتبعي التجريبية	١٤٥,١	٨,٢١
المقياس التتبعي الضابطة	١٦٠,٩	٧,٢٧

يتبين من الجدول (٤) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي (قياس المتابعة).

ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق بين المتوسطات الحسابية ذا دلالة إحصائية، فقد تم حساب تحليل التباين المشترك (a nova) وذلك بعد أخذ متغير التباين (الأداء على القياس القبلي) بعين الاعتبار والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)
نتائج تحليل التباين المشترك لأداء أفرد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي قياس المتابعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القياس القبلي المصاحب	٢٢٦,٨١٥	١	٢٢٦,٨١٥	*١١,٠٨٧	*٠,٠٠
بين المجموعتين	٢٠٤,٧٧٨	١	٢٠٤,٧٧٨	*٩,٩٨٨	*٠,٠٠
الخطأ	٣٩٠,١٧٦	١٧	٢٤,٣٦٤		
الكلي	٦٤٠,٠٢	١٩	٢٢٦,٨١٥	*١١,٠٩٦	*٠,٠٠
القياس القبلي (المصاحب)	٢٢٦,٨١٥	١			

يلاحظ من الجدول (٥) أن نتائج تحليل التباين المشترك للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي عند أخذ الفروق على القياس القبلي بعين الاعتبار تدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على قياس المتابعة للمجموعة التجريبية التي تلقت تدريباً على العلاج العقلاني الانفعالي على مقياس الاحتراق النفسي. إذ بلغت قيم ف (٩,٩٨٨) وهذه القيمة للقياس البعدي وقياس المتابعة ذات دلالة إحصائية، وعليه فقد تم قبول الفرض الثاني.

وبالنظر إلى المتوسطات الواردة في الجدول (٤) فقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة للقياس التتبعي على مقياس الاحتراق النفسي. وأن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية مما يعني أن برنامج الإرشاد الجمعي القائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي كان فاعلاً في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى المجموعة التجريبية بعد ٣٠ يوما من تطبيق البرنامج، ومما يبين استمرار فاعلية البرنامج الارشادي خلال فترة المتابعة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة وارن (War-ren, 2011)، ودراسة (schaufeli,et.al.2011)، فالاستشارة النفسية المتخصصة المبنية على النظرية العقلانية الانفعالية، والدعم والمساندة للمعلم أمور هامة في تحسين الحالة النفسية له، وهامة أيضاً في احداث قناعة لدى المعلم في تبني فلسفة أكثر عقلانية في الحياة، واستمرار أثرها لفترة تتجاوز فترة تطبيق البرنامج.

وتدلل النتيجة أن البرنامج الارشادي كان فعالاً من حيث استمرار تأثيره بعد الانتهاء من المعالجة في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية. فاستمرار تأثير البرنامج الإرشادي في المجموعة التجريبية بما أحتوى من مهارات واستراتيجيات إرشادية انعكس إيجاباً على المرشدين، وتمثل في تحسين مستوى تفاعلاتهم مع الآخرين من ناحية المبادرة، والبدء بالتفاعل الإيجابي مع الآخرين، إضافة إلى العناية بالذات، وقلة أعراض الاحتراق النفسي. وهذا يشير إلى الأثر الواضح للبرنامج الإرشادي في المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة.

ويرى الباحث ان هذه نتيجة منطقية بناءً على الادب النظري لعلم النفس، وما اسفرت عنه التطبيقات النفسية المعتمدة على النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية في العلاج النفسي، وما

تحتويه من أساليب معرفية وسلوكية تعمل على تعديل الأفكار بفعالية، وقدرة على احداث أثر بعيد المدى ومستمر، بعكس بعض الأساليب النفسية الأخرى كتلك التي تمارس في النظرية السلوكية، حيث تحدث اثرا مباشرا، لكنه قصير الأمد، وغير مستمر لفترات زمنية طويلة. كما نتبين ومن خلال نتائج الدراسة أن التحسن في مستوى انخفاض الاحتراق النفسي بسبب البرنامج كان مستمراً؛ مما يعني أن التغيير في طريقة التفكير من التفكير اللاعقلاني إلى التفكير العقلاني؛ يعد مهارة واستراتيجية هامة للتعامل مع الاحتراق النفسي، فالتفكير العقلاني ساهم في تحسين تفسير ورؤية العوامل الضاغطة، والتي كان يفسرونها سابقاً بطريقة لاعقلانية، أي سلبية أو تضخيميه أو مثالية، هذه وبحسب نظرية أليس، فإنه يؤدي إلى دائرة من السلوكيات السلبية والمشاعر السلبية ومن ثم التفكير السلبي وهلم جراً، والعكس صحيح بالنسبة للأفكار العقلانية.

التوصيات:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فإنه الباحث يقترح التوصيات التالية:

- اعطاء موضوع الاحتراق النفسي اهتمام ومتابعة وخاصة لدى ذوي المهن الإنسانية ومن يعملون في بيئات مكتظة كالمدارس والمستشفيات.
- الحاق المرشدين الطلابيين بدورات تدريبية نفسية قائمة على نظريات علمية تساعدهم على اكتساب آليات تعينهم في تخطي الضغوط النفسية وصعوبات العمل الارشادي خصوصاً والمهني عموماً.
- اثبتت الحوافز المعنوية والمادية فاعليتها في الدعم النفسي للأفراد، لذا يقترح الباحث منح العاملين حوافز ومكافآت تخفف من وطأة الشعور بالتوتر والضغط ومن ثم الاحتراق النفسي.
- إجراء دراسات تهدف إلى معرفة فاعلية برامج إرشادية تبنى على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستويات الاحتراق لفئات أخرى من المهنيين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الحرتاوي، هند عبد الله. (١٩٩١). مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.

الخواجة، عبدالفتاح. (٢٠١٠). برامج الإرشاد والعلاج الجماعي. الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

دوني وآخرون، شتاء. (١٩٨٩). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن. المجلة التربوية (١٩). المجلد (٥).

الرافعي، يحيى عبد الله والقضاة، محمد فرحان. (٢٠١٠). مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين في ابها في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية.٢ (٣).

الزهراني، نوال عثمان احمد. (٢٠٠٨). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة ام القرى. مكة المكرمة.

زيدان، ايمان محمد. (١٩٩٨). مدى فاعلية كل من الارشاد النفسي الموجه وغير الموجه في تخفيف حدة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمات. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

الزيود، نادر فهمي. (١٩٩٩). الدليل العلمي للمرشدين النفسيين والتربويين. عمان: دار الفكر.

شهاب، سامية فهمي. (٢٠٠١). مستوى الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة الزرقاء بالأردن. جامعة عمان. كلية التربية. مجلة العلوم التربوية. العدد (١١).

عبد الجواد، وفاء محمد. (١٩٩٤). فعالية برنامج ارشادي في خفض الضغوط لدى عينة من المعلمين. قسم الصحة النفسية. كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر.

عبد الرحمن، علي احمد. (١٩٩٢). مستويات الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين. رسالة ماجستير. جامعة الأردن. عمان.

عبدالرشيد، ناصر. (٢٠١١). فاعلية الإرشاد بالواقع في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بأسيوط. مصر. ٢٧ (١). ١٢٢-٢٢٠.

عسكر، علي. (١٩٨٦). مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي. المجلة التربوية. جامعة الكويت. ٣ (١٠). ١٤-٨١.

العلي، عبدالله سالم. (٢٠٠٣). مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديمغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

العنزي، عوض والمشعان، عويد. (٢٠٠٢). خصائص العمل وعلاقته بالاحتراق النفسي والأداء الوظيفي لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت. مجلس النشر العلمي.

فرج، عبدالقادر. (٢٠٠٩). علم النفس الصناعي والإداري. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرج، عدنان. (٢٠٠٠). الاحتراق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في قطر. كلية التربية. جامعة قطر.

القذافي، خلف. (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم النشط في خفض الاحتراق النفسي وسمية مهارات التفاعل اللفظي لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

المشاقبة، محمد احمد. (٢٠١٦). الاحتراق النفسي لدى المرشد الطلابي في منطقة الحدود الشمالية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. (١٧). (١).

مقابلة، نصر يوسف وسلامة،كايد محمد. (١٩٩٣). دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة جامعة دمشق.

المهداوي، عبد الله محمد. (٢٠٠٢). مستويات الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة ام القرى. مكة المكرمة.

النوري، مرتضي. (٢٠١١). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية عند أعضاء الهيئة التدريسية في بعض كليات ومعاهد بغداد. مجلة الإدارة والاقتصاد. معهد الإدارة. بغداد.

ياسين، حمدي محمد وشاهين، هيام صابر وابو الديار، مسعد نجاح. (١٩٩٩). الاحتراق النفسي وأساليب المواجهة لدى الأطفال الذاتويي. مركز الخدمة للاستشارات البحثية. كلية الآداب. جامعة المنوفية. مصر.

Arabic references:

Abdel-Gawad, Wafa Mohammed (1994): the effectiveness of a pilot program to reduce stress among a sample of teachers. Department of Mental Health, Faculty of Triage, Ain Shams University, Egypt.

Abdel-Rahman, Ali Ahmed (1992): levels of psychological combustion among educational supervisors. Master's message, University of Jordan, Amman.

Abdul Rasheed, Nasser (2011): The effectiveness of counseling in reality in reducing psychological burnout among teachers of special education in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education, Assiut - Egypt, 27 (1), 122 - 220.

Al-Ali, Abdullah Salem (2003): The concept of self and the effect of some demographic variables and its relationship to the phenomenon of psychological combustion among government secondary school teachers in the governorates of Jenin and Nablus. Unpublished Master Thesis, An-Najah National University: Nablus.

Al-Anzi, Awad and Al-Mashaan, Awaid (2002): Work characteristics and its relationship to psychological burnout and job performance among employees in the government sector in the State of Kuwait. Journal of Social Sciences, Kuwait University, Scientific Publishing Council.

Al-Faraj, Adnan (2000 AD): psychological burnout among student counselors in Qatar. College of Education, Qatar University.

Al-Hartawi, Hind Abdullah (1991): Levels of psychological burnout among educational counselors in government schools in Jordan, unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Khawaja, Abdel-Fattah (2010): counseling and group therapy programs. Jordan: Dar Al-Bedaya Publishers and Distributors.

Al-Mahdawi, Abdullah Muhammad (2002): levels of psychological combustion and its relationship to some personal variables. "Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Mashaqbah, Muhammad Ahmed (2016): «Psychological Burning of the Student Adviser in the Northern Borders Region and its Relationship with Some Variables.» Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 17, (1).

Al-Nuri, Mortada (2011): Psychological combustion and its relationship to some demographic variables among faculty members in some colleges and institutes of Baghdad. Journal of Administration and Economics, Institute of Management, Baghdad.

Al-Rafii, Yahya Abdullah and Judges, Muhammad Farhan (2010 AD): "Levels of psychological burnout among faculty members in the Teachers College in Abha in light of some variables." Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 2 (3).

Al-Zahrani, Nawal Othman Ahmed (2008): «Psychological combustion and its relationship to some personality traits of workers with special needs.» Master degree, unpublished, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Zayoud, Nader Fahmy (1999 AD): Scientific Guide for Psychological and Educational Guides. Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.

Askar, Ali (1986): The extent of exposure of secondary school teachers in the State of Kuwait to the phenomenon of psychological combustion. Educational Journal - Kuwait University, 3 (10), 14-81.

Donny et al., Winter (1989): levels of psychological burnout among teachers of public schools in Jordan. Educational Journal 19, Vol. 5.

Faraj, Abdel-Qader (2009). Industrial and administrative psychology (1st floor). Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Gaddafi, Khalaf (2010). A strategic effectiveness based on active learning in reducing psychological combustion, and the toxicity of verbal interaction skills for secondary school psychology teachers. Unpublished Master Thesis - Institute of Educational Studies: Cairo University.

Interview, Nasriousif and Salama, Kayed Muhammad (1993): a study of the phenomenon of psychological combustion among a sample of Jordanian teachers in the light of a number of variables, Damascus University Journal.

Shihab, Samia Fahmy (2001): the level of psy-

chological combustion of the psychological and educational guide in Zarqa Governorate, Jordan. Amman University, College of Education, Journal of Educational Sciences, No. (11).

Yassin, Hamdi Mohamed and Shaheen, Hayam Sabroabo Al-Diyar, Massad Najah (1999): Psychological Burning and Confrontation Techniques among Self-Employed Children. "Service Center for Research Consulting, Faculty of Arts, Menoufia University, Egypt.

Zidan, Iman Mohamed (1998): The extent of the effectiveness of both directed and unguided psychological counseling in reducing the severity of psychological combustion among a sample of female teachers. PhD thesis, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Cedoline, A. (1982): Job Burnout in public Education, Symptoms, Causes, and Survival Skill, Teacher Collegs, Columbia University, New York.

Evers, W., Tomic, W., & Brouwers. A. (2005). Constuructive thiking and burnout among secondary school teachers. Social Psychology of Education, 8, 425 – 439.

Gold, Y. (2001). Burnout: A Major Problem for the teaching profession. Education, 104 (3), 271 – 274.

Hamamcia ,A, Berin,S,;(2012):). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. Social Psychology of Education, 7, 399-420.

Honglin, C., Yu-cheng. W, Mao-Sheng, R. (2009). Stress among shanghai university. Journal of social work, 9, 323 – 345.

Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. Social Psychology of Education, 7, 399-420.

Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. European Phsical Education Review, 11, 189 – 203.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53, 28 – 35.

Maslach, C., & Jackson, S. (1986). Maslach burnout inventory manual, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., (1982). Understanding Burnout: Definitional Issue in Analyzing A complex Phenomenon, Chaptering Job tree and Burnout, Research Theory, and Interventional Perspectives, edited by Whiton, paine, sage publications, Inc, Berverly Hills, California.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (1993). Job burnout. Annual Review of psychology. 52, 397 – 422.

Porter, S. (2000). Teacher burnout: a quasiexperimental study of psycholeducational group interventions. Proquest-dissertation abstract, University of Wyoming, degree, PhD, umi number: 9938253.

Rahmatia, Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level Of Self-Efficacy. Procedia- Social and Behavioral Sciences. 171, 49 – 55.

Warren, J. (2011). School Counselor Consultation: Teacher›s Experiences with Raithional Emotive Behavior Therapy, Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 31 (1), 1 – 15.

التطرف الفكري، ركائزه وأخطاره على الفرد والمجتمع وسبل معالجته من وجهة نظر طالبات جامعة حائل

(قُدم للنشر في ٢٠٢٠/١/٢٧، وقُبل للنشر في ٢٠٢٠/٣/٩)

د. رشا سامي إسماعيل خابور
أستاذ مساعد، تخصص أصول تربية في جامعة حائل
Dr. Rasha Sami Ismail Khabor
Degree: Assistant Professor
Ha'il University

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى تعريف التطرف الفكري، وعرض ركائزه وأخطاره، وسبل معالجته من وجهة نظر طالبات جامعة حائل فرع الشملي. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد أدوات الدراسة: الاستبانة، وأسئلة المقابلة وتوزيعها على عينة الدراسة التي بلغت ١١٨ طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن التكرارات والنسب المئوية لمفهوم التطرف الفكري، أظهرت مفهوم المغالاة في التحيز لفكرة أو مبدأ معين دون التفكير في البدائل أو مناقشتها في المرتبة الأولى، وجاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتظهر أن أهم ركائز ظهور التطرف الفكري هي العولمة، وفيما يتعلق بالآثار الناجمة عن التطرف الفكري فقد جاء انعدام التواصل الاجتماعي في المرتبة الأولى، وأما أخطار التطرف الفكري على الفرد فقد جاء التفكك الأسري في المرتبة الأولى، وعلى المجتمع فقد جاء تمزيق وحدة المجتمع وحدوث خلل في التركيبة الثقافية والاجتماعية في المرتبة الأولى. أما التكرارات والنسب المئوية عن سبل معالجة التطرف الفكري فقد جاء الفهم الصحيح للإسلام في المرتبة الأولى، ثم الاهتمام بالتربية الأسرية في المرتبة الثانية، ثم التعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي في المرتبة الثالثة. وأوصت الدراسة باهتمام أعضاء هيئة التدريس بتنمية التفكير الإيجابي والوعي النقدي لدى الطالبات للحد من التطرف الفكري.

الكلمات المفتاحية: التطرف الفكري، ركائزه، سبل معالجته.

Abstract

This study aims this research is to define intellectual extremism, its pillars and dangers dangers to the individual and society and ways to address it from the viewpoint of students Ha'il University, Shamlli branch. An analytical investigation was used, and the study survey tools were prepared, and interview questions and distributed it to the study sample and reached 118 students. The results of the study showed that the concept of intellectual extremism is related mainly to the excessive bias of a particular idea or principle without thinking about or discussing alternatives. Where this concept came in the first place. Results shows also that globalization is ones of the most importin pillars of the intellectual extremism. In fact, arithmetic averages and standard deviations of this pillar comes in the first place. However, among, the effects of intellectual extremism, the lack of social communication comes the first. Hence, intellectual extremism can causes family disintegration and family distraction, which came in the first place as intellectual extremism dangers on individual. But, as intellectual extremism dangers on society, disruption of the unity of society and an imbalance in the cultural and social structure came in the first place. Finally, correct understanding of Islam, comes firs as repetitions and percentages of ways to address intellectual extremism. Then interesting and improving, family education came in the second place. Moreover, the cooperation between institutions and the community is also an importin way to address intellectual extremism that comes in the third place. Aiming to reduce intellectual extremism, it is advised that the faculty members reflect positive thinking. Same, they should refuse abusive behavior.

Key Words: Intellectual extremism, its pillars, and ways to treat it.

المقدمة:

إن انتشار العولمة بشكل كبير وسريع وما رافقها من انفجار معرفي هائل، وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي، وثورة الاتصالات والإنترنت التي جعلت من العالم قرية صغيرة، وكذلك دور الغزو الفكري، وتصارع الحضارات، وتعدد المذاهب، أظهر ما يسمى بالفكر المتطرف الذي يضعف قوة الأمة ويفقدها أمنها واستقرارها. ولقد أشارت تحليلات في مجالات نفسية واجتماعية وشرعية إلى ظهور تهديدات أمنية بكافة صورها تنطلق من فكر منحرف يدفع بعض الأفراد والجماعات إلى تبني رؤى وتصورات ومعتقدات معينة تبرر لهم القيام بأعمال تهدد أمن المجتمع لتحقيق أهدافهم، ومن هنا تعد قضية التطرف الفكري وخطره على الفرد والمجتمع أمرا بالغ الأهمية (البكر، ٢٠١٢).

ولا شك أن الشباب هم بناة المستقبل لأي مجتمع من المجتمعات يطمح نحو مستقبل أفضل، فهو الرصيد الأساسي لكل أمة وعمادها المتين من القوى البشرية والرقي. وقطاع الشباب لا يوجد بمعزل عن مجريات الحياة الاجتماعية والسياسية من حوله، فدوره يؤثر في هذه المجريات ويتأثر بها، مما ينعكس على سلوكه وأخلاقياته وشبكة علاقاته الاجتماعية وانتماءاته. ويتميز مجتمعنا العربي بالكثافة السكانية في بنائه الديموغرافي ولاسيما في فئة الشباب، وهذا يعني أن المجتمع يملك في بنائه قوة مهمة من قواه الأساسية. فإذا ما استطاع أن يوظف القوة بشكل ملائم وفعال، ويستثمر طاقاتها على نحو سليم، كانت هذه القوى إيجابية بناءة تستطيع ممارسة دورها الصحيح في تحديث المجتمع والنهوض والسير به قدما نحو مستقبل أكثر رفاهية واستقرار، كذلك إذا فشل المجتمع في استيعاب قوة شبابه وإمكاناته الكبيرة وترك الشباب يعاني من مشكلات مختلفة، فإنه يصبح مهددًا بالعديد من الاضطرابات التي تهدد أمنه واستقراره وتعوقه عن التنمية، ودخوله مصيدة التطرف الفكري (سليمان ومنيب، ٢٠٠٧).

ويعرف التطرف الفكري بأنه المبالغة في التمسك فكرا أو سلوكا بجملة من الأفكار قد تكون دينية عقائدية أو سياسية أو اقتصادية أو أدبية أو فنية تشعر القائم بها بامتلاك الحقيقة المطلقة، وتخلق فجوة بينه وبين النسيج الاجتماعي الذي يعيش فيه وينتمي إليه، الأمر الذي يؤدي إلى غربته عن ذاته وعن الجماعة، ويعوقه عن ممارسة التفاعلات المجتمعية التي تجعله فردا منتجا (البرعي، ٢٠٠٢: ٢٥). والتطرف الفكري يخل بالنظام الاجتماعي وبالنظام المجتمعي، بحكم انحرافه عن الاعتدال في الفهم والاستقامة في التفكير، فيكون له أثر تخريبي في النظام الاجتماعي، ويشكل خطرا على العناصر المعيارية المجتمعية التي هي الأساس في نظام اجتماعي مستقر، وفي أمن مجتمعي واقعي.

وحينما يشق التطرف الفكري طريقه في المجتمع، ويتحول من حالة فردية إلى حالة مجتمعية قد تأخذ شكل تيار في المجتمع أو فرقة أو تنظيم أو ما شابه ذلك، فإنه يلعب دورًا سلبيا في خلط الأوراق، والتشويش على الحقائق، والتضليل وضرب نسق القيم والمعايير، كما يترك أثرا سلبيا في المسيرة الحضارية للأمم والشعوب، لأنه يعرقل هذه المسيرة أو يتسبب في حرفها أو قصورها، وهذا يسبب إشكالية قد تتحول إلى فتنة في المجتمع. ربما تكون فتنة دينية أو سياسية أو ثقافية (محمد، ٢٠١٥).

وفي العقد الرابع من القرن العشرين الميلادي مرّ الفكر الإسلامي بمرحلة حرجة تستدعي معالجة منهجية تلتفت نحو التطرف الفكري لأنه يؤدي إلى التآكل والتحلل والضعف والاضطراب. والتطرف نتاج عوامل شتى تستدعي تتبعها وتوظيف أفضل النظريات العملية لفهمها بموضوعية قدر الإمكان وعدم إغفال أسبابها وآثارها وسبل مواجهتها وكيفية التعايش معها (Jose,2008:.351).

ويأتي دور الجامعات لما تحويه من مصادر الطاقة البشرية المتميزة علمياً، والقادرة على التفاعل والتعامل إيجابياً مع جميع المستجدات والمتغيرات ومواكبة التطورات العلمية والعملية، ولقد أصبح التعليم الجامعي المعاصر رسالة مهمة في مجتمعنا العربي المتطلع إلى التقدم والتطور والنمو والازدهار، وعليه تقع مسؤولية نشر الثقافة العامة، وتعاليم الدين الإسلامي والآداب والأخلاق الحميدة، والإسهام في حل المشكلات المختلفة، وتوعية الفرد بمخاطر التطرف الفكري والعمل على مواجهتها، والتسلح بالفكر الإيجابي البناء الذي يتوافق مع تعاليم ديننا الحنيف (الخطيب، ٢٠٠٣). وتعد الجامعات من أهم المؤسسات التعليمية التي تسهم في حل الكثير من المشكلات داخل المجتمع، نظراً لما يقع على عاتقها من وظائف متعددة هدفها بناء المجتمع وتطويره، من خلال رفده بالكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة. كما تُعد من أهم القطاعات التي تضم أبناء المجتمع ذوي التأهيل العالي، والتخصصات المتميزة والخبرة العميقة الواسعة في جميع المجالات، من أجل نشر المعرفة وتطويرها وتعميقها، وهي بذلك تُكوّن القيادة الفكرية والعلمية للمجتمع (أبو مغلي، ٢٠٠٠).

إنَّ التّعليم هو الأسلوب الأمثل للحصول على نوعية متميزة من الأفراد القادرين على بناء حضارة قوية متماشية مع متطلبات العصر، والجامعات هي مجال خصب تنضج فيه مدارك المتعلمين نضوجا يؤهلهم لإدراك العلم وطلبه، ويساعدهم على معرفة نظرياته ومناهجه، ويعطيهم المقدرة على معالجة مشكلاتهم، وتعد عملية تعديل مستمر في سلوك الفرد لتحقيق حاجاته ورغباته (عبد الحكيم وزوين والميالي، ٢٠٠٩). وتعد الجامعات جزءاً لا يتجزأ من منظومة الشراكة بينها وبين المجتمع، ولها قدرتها على تعزيز سياسات وبرامج المؤسسات التعليمية، والنتيجة تحقيق الأهداف المرجوة منها (Alberta ducation,2005).

تكون خطورة التطرف الفكري على الشباب أشد إذا أدى إلى نشوء الإرهاب فيشكل خطرا على الأمة (كونا،٢٠٠٩: ٢٩، القديمي،٢٠٠٨، الحارث،٢٠٠٧، ١٦). والخطر الحقيقي لا

يكمن في وجود بعض الأفراد من ذوي الفكر المتطرف، فهؤلاء لا يخلو منهم أي مجتمع أو دين، وإنما يكمن في انتشار فكر التطرف، واتساع دائرته، وتزايد أشياعه، وتحوله إلى جزء من ثقافة المجتمع، ثم محاولة فرضه بالقوة (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠٠٩). وينحرف الشباب في مقتبل أعمارهم لعدة أسباب، منها عدم نضج المشاعر والأفكار، وقلة الخبرة في التعامل الاجتماعي، والتأثر بأحلام اليقظة، والعيش في طفولة محرومة، والفشل في تحقيق الأهداف، ومصاحبة رفاق السوء (العمر، ٢٠٠٩: ٧٣). والجهل بثقافة الآخر (الوقيان، ٢٠٠٩، ١٠٠). وقد حذر الإسلام أشد التحذير من جميع صور التطرف والغلو (البرهاري،٢٠٠٩: ٢١٢). (المقدم، ٢٠٠٨). وهناك مجموعة من المفاهيم المتقاربة يقود بعضها إلى البعض الآخر مثل الانحراف والتطرف والعنف والإرهاب. (حسانين، ١٩٩٥).

سيتطرق هذا البحث لبيان المراد بالتطرف الفكري وأسبابه أو ركائزه، وآثاره وسبل معالجته، من منظور طالبات جامعة حائل فرع الشملي. وإن التصدي للتطرف الفكري أمر لابد منه لتحقيق اليقظة بين أفراد المجتمع، والعمل على مراجعة المعطيات المرتبطة بالواقع والمستقبل على المستوى الأسري، والفردي، والمجتمعي لمعرفة مواطن الخلل، وتجنب الانحرافات الفكرية التي تهدد استقرار الأفراد والمجتمع، مثل الإرهاب والعنف، ونحتاج إلى جهود كبيرة لحفظ الأجيال وعدم التأثر بها. (الجحني، ٢٠٠٧م). ويجب العمل على بناء الأجيال وتعزيز دور الشباب، ويكون ذلك من خلال التعليم (القرني، ٢٠٠٩).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الناظر إلى المجتمعات العربية على الصعيد العمري يجد أنها مجتمعات شابة حيث يشكل الشباب تقريبا أكثر من نصف المجتمع، وعليه تحرص الجامعات ومؤسسات التربية والتعليم المختلفة على إطلاع الشباب على الآثار الوخيمة للتطرف والغلو والإرهاب وآثارها السيئة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٠٦: ٢١). (المري،٢٠٠٥: ١٤١). من هنا جاء هذا البحث لبيان خطورة الفكر المتطرف والعمل على معالجته وتحصين المجتمع وأفراده من التطرف الفكري.

في ظل الثورة المعلوماتية الرقمية والعولمة أضحى للجميع قدرته الفائقة على التأثر والتأثير بالأفراد، مما فتح المجال لدفع المعرفة – بكافة أشكالها الإيجابية والسلبية–وحجبها عن الناس؛ لأننا أصبحنا في عصر يصعب فيه السيطرة على الأفكار والقناعات، كما أن التحدي صار أكبر في دحض الأفكار التي تدعو إلى التطرف ومناقشة شبهاته، ومنع الأفكار المتطرفة من التسلل إلى عقول الناس، والعمل على تبصيرهم بهذا الفكر المنحرف. ويعد الطالب هو المدخل والمخرج الرئيس في الجامعات، وتعمل على إكسابه المعرفة والمعلومات والتفكير العلمي والبحث والتحلي بالقيم الأخلاقية الحميدة وتعاليم الدين الإسلامي وتكوين الاتجاهات الإيجابية، وتنمية قدراته ومواجهة الأفكار المتطرفة لهذا جاءت هذه الدراسة: التطرف الفكري وركائزه وأخطاره على الفرد والمجتمع من وجهة نظر طالبات جامعة حائل وآليات معالجته، وتسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مفهوم التطرف الفكري؟
٢- ما العوامل المؤدية لظهور التطرف الفكري كما تراها طالبات جامعة حائل /فرع الشملي؟
٣- ما أخطار التطرف الفكري على الفرد والمجتمع كما تراها طالبات جامعة حائل /فرع الشملي؟
٤- ما الآثار الناجمة عن التطرف الفكري كما تراها طالبات جامعة حائل /فرع الشملي؟
٥- ما سبل معالجة التطرف الفكري كما تراها طالبات جامعة حائل /فرع الشملي؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على:
- مفهوم التطرف الفكري والتعرف على آثاره.
- أسباب وركائز ظهور التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة حائل.
- أخطار التطرف الفكري على الفرد وعلى المجتمع.
- سبل معالجة التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة حائل فرع الشملي.

أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة الحالية على النحو الآتي:
- وضع مقترحات حول آليات معالجة التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة حائل.
- يؤمل أن تساعد الدراسة القيادات الجامعية والمسئولين في استخدام نتائجها لتوعية الطلبة بتعريف مفهوم التطرف الفكري وكيفية معالجته.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المجتمع ومؤسساته في التعرف على الخطورة التي تهدد أمن الأفراد والأسر والمجتمع وسلامتهم.
- يؤمل أن تساعد الدراسة الباحثين في دراسة التطرف الفكري وأخطاره في مختلف مؤسسات التعليم.

مصطلحات الدراسة: تعرف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

التطرف الفكري: الغلو والتنطع في قضايا الشرع، والانحراف المتشدد في فهم قضايا الواقع والحياة، فالميل نحو أي طرف سواء كان غلوا أو تقصيرا، تشددا أو انحلالا يعد أمرا مذموما في العقل والشرع (القحطاني، ٢٠٠٩). ويعرف أيضا على أنه أسلوب يتسم بعدم القدرة على تقبل أية معتقدات تختلف عن معتقدات الشخص أو على التسامح معها (رمضان،٢٠٠٧: ١٤٠).

التطرف الفكري إجرائياً: هو أن يتبنى الفرد فكرًا ما، ولا يلتزم فيه بالأعراف ووسطية الدين والنظم الاجتماعية المنظمة

للمجتمع، وأخطار هذا الفكر المتطرف تقع على من يتبنى الفكر المتشدد الفرد نفسه وأسرته والمجتمع.

الطالبات: هنَّ الفتيات الملتحقات بالدراسة فعلاً في جامعة حائل فرع الشملي في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على الآتي:

- **حدود بشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على طالبات جامعة حائل فرع الشملي تخصص رياض الأطفال.
- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جامعة حائل فرع الشملي في المملكة العربية السعودية.
- **حدود زمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول عام ٢٠١٩/٢٠٢٠م.
- **حدود موضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة التطرف وركائزه وأخطاره على الفرد والمجتمع وسبل معالجته.

الدراسات السابقة:

تناول عدد من الباحثين في الدراسات السابقة التطرف الفكري، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات.

دراسة عبيد (١٩٩٦) عن التطرف والعنف، أجريت على طلبة التعليم الثانوية الأزهري، وذلك من أجل حمايتهم من الوقوع في دائرة التطرف والعنف، وهي دراسة ميدانية، وطبقت أدوات الدراسة (استبانتان) واحدة على الطلبة والأخرى على المدرسين وشيوخ المعاهد الدينية والموجهين والمديرين. وحددت الدراسة مسئوليات تربوية تقوم بها وسائط التربية في المجتمع المصري لحماية هؤلاء الطلبة، وذلك لأنهم يمرون بمرحلة خطيرة من حياتهم تتمثل في مرحلة الشباب التي تحتاج إلى نوع خاص من العناية والاهتمام، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تبعا لمتغيرات الجنس والمنطقة الجغرافية والفرقة الدراسية والتخصص علمي / أدبي، وقدمت الدراسة توصيات للمسئولين عن التعليم الديني لحماية دارسيه من الانزلاق في دائرة التطرف والعنف التي كانت تجتاح المجتمع المصري خلال حقبتي الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين.

وفي دراسة قام بها إلن بيرسن وميشيل بيرسن (Berson and Berson,2001) بعنوان صدمة التطرف، مساعدة الأطفال على التغلب عليها. تناول الباحثان دور المعلمين في تحقيق الاستقرار وتخفيف الصدمات والكوارث التي تمر بالبلاد، وأشارت الدراسة إلى أن التطرف يولد الخوف والاكتئاب في نفوس الطلاب، ولا بد للمدرسة من مواجهة هذه الأزمة، علما بأن الإرهاب أو التطرف لا يترك آثاره الخطرة على نفوس وعقول الصغار فقط، بل يمتد الأمر ليشمل مجتمع الكبار، فهم أكثر استجابة لتعكر المزاج. أشارت الدارسة إلى أن بعض المعلمين يتجنب علاج قضايا التطرف خوفا من ردود الفعل، أو بسبب نقص المعلومات، مما يدفع إلى تجنب مناقشة الأحداث والتركيز على تحضير وتخطيط الدروس والعمل الروتيني. الدعم المقدم في أنحاء المدرسة والمجتمع الأوسع نطاقا يمكن أن يساعد المتعلم على مكافحة الآثار السلبية للتطرف. طالبت الدراسة المعلم بالعناية بعدة أمور لمواجهة صدمة التطرف، وهي فتح باب المناقشة والتعرف على مشاعر الطلاب واتجاهاتهم، وإيجاد بيئة آمنة وداعمة وواعية، والتأكيد أن رعاية المجتمع للجميع، وبيان القدرة على التعامل مع القضايا المعقدة، وتمكين الشباب من خبراتهم بالوقائع والصور المتنوعة، وتعزيز القيم والأخلاق الإيجابية مثل الصدق ومحاربة الإشاعات، والتأكيد على المعلمين أن مسؤولية الكبار خلق الأمان للأطفال، والحث على السلوك المنتج السوي، والابتعاد عن الخوف والرعب، وبيان استراتيجيات التصدي الفعال للتعامل مع المصاعب والأمراض النفسية.

وأجرى السعيدين (٢٠٠٥) دراسة تناولت قضية دور المؤسسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف، وأكدت الدراسة أنها قضية على درجة كبيرة من الأهمية نظرا للأخطار المترتبة عليها، وتنبع هذه الأهمية من كونها ظاهرة أصبحت ملموسة على أرض الواقع في مختلف المجتمعات الإنسانية على حد سواء. وهي قضية باتت تؤرق الإنسان وتزعجه بعد أن صارت تستخدم الوسائل التدميرية لتحقيق أغراضها. كما تنبع أهميتها من صلتها الوثيقة بالأمن والاستقرار، وبفئة مهمة من الشعوب وهم فئة الشباب. وقد تناولت الدراسة تحليلا لهذه الظاهرة من حيث جذورها، والعوامل التي أسهمت في وجودها، والسبل الكفيلة بالوقاية منها، والمؤسسات التربوية المعنية بمعالجتها ومواجهتها.

وقامت بنجر (٢٠٠٦) بدراسة بعنوان: الدور التربوي للأسرة الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف–منظور تربوي إسلامي. اهتمت بظاهرة التطرف ومعرفة دوافعها وتحديد حجمها وآثارها وتداعياتها على دول الخليج، وفي ذات الوقت تضع الدراسة رؤيتها لتحديد دور الأسرة الخليجية المتعلق بتنشئة الأبناء على الاعتدال والوسطية الإسلامية قبل أن يقع الأبناء ضحايا تيار الغلو والتطرف والعنف والإرهاب، فليس أعظم من توجيهات التربية الإسلامية في حماية الأبناء وصيانة شخصياتهم إذا ما اتبعت الأسرة الوسطية الذهبية التي أقرها القرآن الكريم وطبقها الرسول صلى الله عليه وسلم مع أسرته وأهله.

أجرى الحريري (٢٠٠٦) دراسة عن دور التربية الإسلامية في المدرسة الابتدائية في مواجهة ظاهرة التطرف. أشار الباحث إلى أنها ظاهرة قديمة متجددة ولها انعكاسات سلبية على تطور المجتمعات البشرية وأمنها واستقرارها، ووضح موقف الإسلام الذي يحرم أشكال العنف والتطرف كافة، ثم تطرقت الدراسة إلى دور التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في تحصين

الطلبة من الانزلاق في مهاوي الانحراف الفكري الذي يؤدي إلى التطرف الفكري والإرهاب. وخلصت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أن ظاهرة الإرهاب ظاهرة عالمية لا دين لها ولا وطن، وهي عمل إجرامي، وهي تناقض قيم الدين الإسلامي الذي يحرم تحريما قاطعا قتل النفس وترويع الآمنين وإهلاك الحرث والنسل، وأن اتباع أسلوب التربية الإسلامية لهو الضمان الأساسي بعون الله تعالى لإعداد جيل متمسك بعقيدته التي تحميه من أشكال التطرف كافة، وهو من التوصيات الرامية إلى تعضيد دور التربية الإسلامية في تحقيق أهدافها في المرحلة الابتدائية.

وأما دراسة الدغيم (٢٠٠٦) بعنوان الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، فوجدت أن الانحراف الفكري يعني انحراف الأفكار، أو المفاهيم، أو المدركات عما هو متفق عليه من معايير وقيم، ومعتقدات سائدة في المجتمع، وكشف البحث عن مجموعة من مظاهر الانحراف مثل النزعة في العداء والانتقام وقدرة المنحرفين فكريا على التضليل وخداع الناس وبخاصة التغرير بالشباب واستغلالهم، مع تشويه الحقائق وطمسها، وتقديم أدلة غير كافية أو مناقضة للواقع وذلك من خلال أحادية الرؤية. ومن مظاهر الانحراف تبرير الغايات والمقاصد والوصول إليها بطرق تخالف الشريعة والعادات والقوانين مثل القتل والتفجير والتدمير في كل زمان ومكان، ومن أشكال الانحراف الميل إلى الخلاف والتناقض الفكري السلوكي، وكذلك التبسيط المخل لقضايا عظيمة من خلال النظر إلى توافه الأمور نظرة جدية، وعظائمها نظرة سطحية، وأن أسباب الانحراف هي الغلو والتطرف وسوء التنشئة الاجتماعية والمنهج الخفي والتقليد الأعمى وهامشية مؤسسات المجتمع المدني وأخيرا التعميم والتسرع في الأحكام. ومن الطرق العلاجية لتصحيح الفكر وتقويمه من منظور الباحث تأكيد دور الأسرة وإيجاد بيئة أسرية سليمة يجد فيها الأبناء التوافق والحوار الهادف والاحترام المتبادل مع مراعاة المراقبة الواعية للأبناء والبنات، وتكريس المزيد من الوقت لمتابعة نشاطاتهم والحرص على عدم انجرافهم مع التيارات المنحرفة والمشوهة. كما أكد البحث أهمية دور وسائل الإعلام في محاربة الأفكار المتطرفة التي تغذي الإرهاب والعنف وذلك من خلال دعم الأفكار التي ترفع من الروح المعنوية لدى المواطنين في مواجهة الحوادث الإرهابية، كما نوه البحث بأهمية استضافة المختصين في علوم الشريعة والحياة لتوضيح المنزلقات الفكرية التي يتبناها الفكر المنحرف والرد عليها بصورة موحدة وموضوعية. ومن سبل علاج الإرهاب ضرورة فسح المجال للرأي الآخر وقبول الحوار معه والدعوة واستخدام الحجة والبرهان، وكذلك ربط المدرسة بالمجتمع المحلي من خلال وضع مناهج جديدة حول الوقاية من الجريمة والانحراف، إضافة إلى جانب تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية كالمساجد والنوادي الرياضية وتوظيف التكنولوجيا لتنمية جيل من الدعاة والأئمة والخطباء المتخصصين في التعامل مع الإنترنت بسرعة وحرفية فائقة، مع التمتع بقدرة على التفنيد الفكري والرد على الشبهات.

أجرى المتولي والعنزي (٢٠٠٧) دراسة بعنوان أثر الانحراف الفكري على الأمن الوطني الخليجي. هدفت إلى التعرف على مفهوم الانحراف الفكري وأسبابه ودوافعه في دول الخليج العربية ودراسة آثار الانحراف الفكري في الأمن العام في دول المنطقة. اعتمد البحث على المنهج الوصفي الاستنباطي التحليلي، وأظهرت النتائج أن الانحراف الفكري هو السلوك الإنساني العقلي المخالف لقواعد الضبط الاجتماعي والنظام العام بمدلولات، مما يحدث اضطرابات في المجتمع، وأهم الآثار المترتبة على ظاهرة الانحراف الفكري في دول مجلس التعاون الخليجي هي الغلو في الدين والتكفير والتحريض على الجرائم الإرهابية، وأوضحت الدراسة وجوب اتباع دول الخليج العربية لاستراتيجية أمنية موحدة لمكافحة ظاهرة الانحراف الفكري والآثار المترتبة عليها في إطار المسئولية التضامنية لأجهزة الدولة في المكافحة. أوصت الدراسة بإنشاء مراكز متخصصة للحوار الوطني بين كافة فئات المجتمع في مجلس التعاون لدول الخليج العربية، كما أوصت بإنشاء مواقع على شبكة الإنترنت تعنى بالحوار.

التعليق على الدراسات السابقة:

أكدت معظم الدراسات السابقة حول التطرف الفكري أنه ظاهرة لقيت اهتماماً من قبل الباحثين والدارسين.

١- أهمية الموضوع؛ أن التطرف الفكري يتزايد في المجتمعات في العصر الحاضر، ويحتاج ذلك لمعرفتها وإجراء دراسات عن مفهومها وأسبابها ومعالجتها.

٢- وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمحاولتها الكشف عن مفهوم التطرف الفكري ومرتكزاته من وجهة نظر طالبات جامعة حائل.

٣- كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بوضع سبل ومقترحات لمعالجة التطرف الفكري.

٤- كما أن الدراسة الحالية توضح التأثيرات السلبية للتطرف الفكري في الفرد والمجتمع.

٥- وندرة وجود دراسات مشابهة لموضوع هذه الدراسة في المجتمع السعودي، وترى الباحثة تفرد دراستها عن هذه الدراسات وتعتقد في أهميتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تضمن هذا الجزء الإجراءات التي تتعلق بتصميم الدراسة وتنفيذها، من حيث منهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، فضلاً عن إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخراج النتائج.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي،

بهدف وصف وتحديد مفهوم ومرتكزات ومعالجة التطرف الفكري، وتحليله وتفسيره بناء على ما تم جمعه من بيانات، ومعالجتها إحصائيا، ويعد هذا المنهج أكثر المناهج مناسبة لهذا النوع من الدراسات (الجنحي، ٢٠٠٧). (السعيدين، ٢٠٠٥). (والزايد، ٢٠٠٦). نظراً لملاءمتها لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٢٣٤)طالبة من طالبات جامعة حائل فرع الشملي من مرحلة البكالوريوس، تخصص رياض الأطفال حسب إحصائية القبول والتسجيل في جامعة حائل/ فرع الشملي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٤٠/١٤٤١هـ الموافق ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالبة في جامعةائل فرع الشملي إذ تكون مجتمع الدراسة من (٢٣٤) طالبة في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠م، تشكل ما نسبته (٥٠,٤٢٧٪) من مجموع مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

تم إعداد أدوات الدراسة وهي الاستبانة والمقابلة حيث إنه تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وقد تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من ٣٥ فقرة؛ إذ تم الاستعانة بدراسة (عبيد، ١٩٩٦)؛ ودراسة (المتولي والعنزي، ٢٠٠٧). إذ إن دراسة (عبيد، ١٩٩٦) استخدمت أداتين وزعتا على الطلبة ممن هم في مرحلة الشباب، وهذه الدراسة وزعت أدواتها على طالبات الجامعة وهن في مرحلة الشباب أيضا. كما أن دراسة (المتولي والعنزي، ٢٠٠٧) تناولت أثر التطرف الفكري ومفهومه وأسبابه ودوافعه وعليه فإن الاطلاع على الأدب النظري للدراسة المذكورة تم لإعداد أدوات هذه الدراسة.

أما الأداة الثانية فهي أسئلة المقابلة؛ إذ استخدمت هذه الأداة للإجابة عن السؤالين (الأول، والخامس) حيث تم عرضها على عينة الدراسة ومن ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

صدق الأدوات:

تم عرض أدوات الدراسة على خمسة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حائل، حيث قاموا بمراجعة فقرات الأداة وإبداء الرأي حول مدى وضوحها وانتمائها للمجال، وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل وحذف بعض الفقرات لتصبح فقرات الدراسة (٣٤) فقرة.

ثبات أدوات الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (١٥) طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (١) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (١)
معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأداة ككل

الموضوع	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
ركائز ظهور التطرف الفكري	٠,٨٧	٠,٧٩
الآثار الناجمة عن التطرف الفكري	٠,٨٩	٠,٨١
أخطار التطرف الفكري على الفرد	٠,٨٦	٠,٧٦
أخطار التطرف الفكري على المجتمع	٠,٩٠	٠,٨٥

إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من صدق أداة القياس وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، وزعت الاستبانة على أفراد عينة الدراسة حيث تكون مجتمع الدراسة من (٢٣٤) طالبة من طالبات جامعة حائل فرع الشملي من مرحلة البكالوريوس تخصص رياض الأطفال، وبلغ عدد الاستبانات العائدة (١٢٠) استبانة، استبعد منهم (٢) استبانتان لعدم اكتمال إجاباتها، وبذلك أصبح عدد الاستبانات التي أدخلت إلى الحاسوب (١١٨) استبانة، وجرى تحليلها بحسب الطرق الإحصائية المناسبة، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية على الأداة المقابلة عن السؤال الأول والأخير.

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الثلاثي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (موافق، محايد، معارض) وهي تمثل رقمياً (٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج:

- قليلة من ١,٠٠- ١,٦٦
- متوسطة من ٢,٦٧- ٢,٣٣
- مرتفعة من ٢,٣٤-٣

المعالجة الإحصائية:

استخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

١- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع والخامس تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات الأداة.

٣- للإجابة عن السؤال السادس تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على سبل المعالجة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مفهوم التطرف الفكري؟

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية لمفهوم التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة حائل

الموضوع	الإجابات	
	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المغالاة في التحيز لفكرة أو مبدأ معين دون التفكير في البدائل أو مناقشتها	٤٠	٣٣,٩٪
التشدد في الرأي الشخصي وفرضه بالقوة وعدم احترام آراء الآخرين	٥٧	٤٨,٣٪
مخالفة الدين والقيم والعرف	٦٨	٥٧,٦٪
انحراف في أساليب التفكير وأهدافه والأساليب الإيجابية السوية	٨٣	٧٠,٣٪
التعصب لطائفة معينة أو عرق أو فكر معين	٥٩	٥٠,٠٪
أخرى	٢٠	١٦,٩٪

يتضح من خلال الجدول (٢) فيما يتعلق بالتكرارات والنسب المئوية لمفهوم التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة حائل، أن العينة تتفق على أن المغالاة في التحيز لفكرة أو مبدأ معين دون التفكير في البدائل أو مناقشتها وبتكرار بلغ (٤٠) وبنسبة مئوية بلغت (٣٣,٩٪) جاءت في المرتبة الأولى، وتعزى هذه النتيجة إلى أن جميع عينة الدراسة يعرفن مفهوم التطرف الفكري، وهذه النتيجة تشير إلى مدى تأثير التطرف الفكري في الأفراد، وكرههم لممارسة التطرف الفكري، وأن عينة الدراسة يتفقن على أن الخلل في التفكير والتشدد في الأمور وإلغاء الآخر والإكراه في إلزام الناس بالأفكار الهدامة وغير الإيجابية أكثر وأشمل لتعريف التطرف الفكري، وتتفق التعريفات المذكورة في الدراسة الراهنة مع ما جاء في دراسة (المتولي والعنزي، ٢٠٠٧م، الدغيم، ٢٠٠٦م).

تلاها التشدد في الرأي الشخصي وفرضه بالقوة وعدم احترام آراء الآخرين وبتكرار بلغ (٥٧) وبنسبة مئوية بلغت (٤٨,٣٪)، وتلاها مخالفة الدين والقيم والعرف وبتكرار بلغ (٦٨) وبنسبة مئوية بلغت (٥٧,٦٪)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التشدد في الرأي يلغي حق الآخرين في التسامح والعيش بسلام وعدم إيذاء الآخرين، والابتعاد عن أوامر ونواهي الإسلام مما يؤدي إلى الابتعاد عن القيم والعرف القائم عليه في المجتمع، تلاها التعصب لطائفة معينة أو عرق أو فكر معين بتكرار بلغ (٥٩) وبنسبة مئوية بلغت (٥٠,٠٪)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعصب لجماعة أو فكر معين لا ينمي العقل ولا يقرب بين الناس ويزرع الفتن والتعالي على الناس، وعدم احترامهم وتنفيذ كل ما تطلبه الجماعة منه مهما كان إيجابيًّا أو سلبيًّا.

السؤال الثاني: ما العوامل المؤدية إلى ظهور التطرف الفكري كما تراها طالبات جامعة حائل/ فرع الشملي؟

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات لعوامل ظهور التطرف الفكري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	ركائز ظهور التطرف الفكري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٧	العولمة	٢,٣٦	.٨٣٢	١	مرتفعة
١	الظلم والقهر	٢,١٤	.٧٨٤	٢	متوسطة
٢	التبعية العمياء	١,٩٠	.٧٥٩	٣	متوسطة
٤	الفراغ	١,٧٣	.٧٤٧	٤	متوسطة
٣	الجهل	١,٦٢	.٧٠٣	٥	قليلة

تابع – جدول رقم (٣)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات لعوامل ظهور التطرف الفكري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	ركائز ظهور التطرف الفكري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٥	التأثر بالغرب	١,٥٩	.٧١٩	٦	قليلة
٦	التفكك الأسري	١,٥٠	.٦٨٩	٧	قليلة
٨	أفكار هدامة عبر وسائل الإعلام المختلفة	١,٣٧	.٧٠٢	٨	قليلة

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١,٣٧-٢,٣٦)، حيث جاءت العولمة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٣٦) وبدرجة مرتفعة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن العولمة تثير الأفكار السلبية وتبعد الأفراد عن قيمهم، في حين جاءت (أفكار هدامة عبر وسائل الإعلام المختلفة) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٣٧) وبدرجة قليلة، وتعزى هذه النتيجة المنخفضة إلى أن العينة يميزن بين ما تنشره وسائل الإعلام المختلفة إن كان ضارا أو مفيدا ولا يتأثرن به. تتفق هذه الدراسة مع دراسة الدغيم (٢٠٠٦م) من حيث أهمية دور وسائل الإعلام في محاربة الأفكار المتطرفة التي تغذي الإرهاب والعنف وذلك من خلال دعم الأفكار التي ترفع من الروح المعنوية لدى المواطنين في مواجهة الحوادث الإرهابية.

السؤال الثالث: ما الآثار الناجمة عن التطرف الفكري كما تراها طالبات جامعة حائل/ فرع الشملي؟

جدول رقم (٤)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات والآثار الناجمة عن التطرف الفكري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الآثار الناجمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	انعدام التواصل الاجتماعي	٢,٦٠	.٦٦٨	١	مرتفعة
٦	انتشار الخوف	٢,٣٦	.٧٥٧	٢	مرتفعة
٣	الابتعاد عن الوازع الديني	١,٩٧	.٨٣٦	٣	متوسطة
٤	زعزعة الأمن	١,٧٢	.٨٠٥	٤	متوسطة
٢	انتشار العنف	١,٦٤	.٧٢٢	٥	قليلة
٥	التبعية	١,٥٧	.٧٣٤	٦	قليلة

فيما يتعلق بالآثار الناجمة عن التطرف الفكري، يبين الجدول (٤) أن انعدام التواصل الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٦٠) وبدرجة مرتفعة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن نتيجة التطرف الفكري تؤثر في التواصل الاجتماعي بين الناس والانعزال عن الآخرين، وتقطع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، في حين جاءت التبعية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٥٧) وبدرجة قليلة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن التبعية العمياء وراء أفكار أو طائفة أو جماعة لا تنمي التفكير الإيجابي والتوصل للمعلومة الصحيحة، ويجب التركيز على التحلي بالصفات والأخلاق الحميدة والوازع الديني. تتفق هذه الدراسة مع دراسة عبيد (١٩٩٦م) من حيث إنه ركز على توصيات للمسئولين عن التعليم الديني لحماية الأفراد من الانزلاق في دائرة التطرف.

السؤال الرابع: ما أخطار التطرف الفكري على الفرد والمجتمع كما تراها طالبات جامعة حائل/ فرع الشملي؟

جدول رقم (٥)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات الناجمة عن أخطار التطرف الفكري على الفرد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	أخطار التطرف الفكري على الفرد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	التفكك الأسري	٢,٣٣	.٧١٩	١	متوسطة
٨	شيوع أمراض نفسية لدى أفراد المجتمع	٢,٢٧	.٨٦٤	٢	متوسطة
٢	شيوع أفكار تخالف قيم المجتمع بين الأفراد	١,٧٠	.٧٨٨	٣	متوسطة

تابع – جدول رقم (٥)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات الناجمة عن أخطار التطرف الفكري على الفرد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	أخطار التطرف الفكري على الفرد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٤	يضعف من شخصية الفرد	١,٦٤	.٧٣٤	٤	قليلة
٥	عدم شعور الفرد بالأمان	١,٦٠	.٧١٨	٥	قليلة
٣	عدم الثقة	١,٥٩	.٧٤٢	٦	قليلة
٧	يصبح الفرد تابعًا للآخرين لا عقل له	١,٥٢	.٧٣٧	٧	قليلة
٦	الشعور بالخوف	١,٤٢	.٧٤٣	٨	قليلة

يبين الجدول (٥) أن "التفكك الأسري" جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٣٣) وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن نتيجة التطرف الفكري أنه يؤثر في العلاقات بين الأسر والأزواج والناس ويؤدي إلى الانعزال عن الآخرين وعدم بناء العلاقات بين الناس، في حين جاء الشعور بالخوف في المرتبة السادسة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٤٢) وبدرجة قليلة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأحداث الجارية من جراء التطرف الفكري من تخريب واعتداءات وقتل تشعر الفرد بالخوف وعدم الأمان، على الرغم من أنها جاءت بآخر مرتبة وبدرجة قليلة، فإن ذلك لشعورهم بمواجهة وتحدي الخوف ومسبباته. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الدغيم (٢٠٠٦م) من حيث التأكيد على دور الأسرة وإيجاد بيئة أسرية سليمة يجد فيها الأبناء التوافق والحوار الهادف والاحترام المتبادل مع مراعاة المراقبة الواعية للأبناء والبنات

جدول رقم (٦)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات للفقرات المتعلقة بأخطار التطرف الفكري على المجتمع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	أخطار التطرف الفكري على الفرد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٣	تمزيق وحدة المجتمع وحدوث خلل في التركيبة الثقافية والاجتماعية	٢,٨٧	.٣٨٢	١	مرتفعة
٢	التأثير السلبي في الجانب الاقتصادي للمجتمع	٢,٨١	.٥٢٧	٢	مرتفعة
٦	شيوع أفكار مخالفة لقيم المجتمع	٢,٧٦	.٥٣٤	٣	مرتفعة
٤	توقف التنمية في المجتمع	٢,٧٥	.٥٩٨	٤	مرتفعة
١١	انتشار العنف داخل المجتمع	٢,٧٤	.٦١٩	٥	مرتفعة
٧	فقدان المجتمع لطاقات وجهود أبنائه	٢,٦٧	.٦٦٧	٦	مرتفعة
٨	زعزعة أمن المجتمع	٢,٦٥	.٦٧١	٧	مرتفعة
١٠	انطواء أصحاب هذه الأفكار وانعزالهم عن المجتمع	٢,٦٤	.٦٣٦	٨	مرتفعة
٥	تشويه صورة الإسلام والمسلمين	٢,٦٣	.٦٦٤	٩	مرتفعة
٩	انعدام التواصل بين أفراد المجتمع	٢,٥٧	.٧٢٢	١٠	متوسطة
١	انعدام الثقة بين أفراد المجتمع	١,٣٩	.٦٦٧	١١	متوسطة
١٢	الإسهام في نشر الجهل	١,٣٠	.٦٣١	١٢	قليلة

فيبين الجدول (٦) أن "تمزيق وحدة المجتمع وحدوث خلل في التركيبة الثقافية والاجتماعية" جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٨٧) وبدرجة مرتفعة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن نتيجة التطرف الفكري أنه يؤثر في المجتمع في جوانبه المختلفة الثقافية والاجتماعية حيث يمنع التواصل الاجتماعي بين الناس، ويؤدي إلى الانعزال عن الآخرين، في حين جاء تفشي الأمراض داخل المجتمع في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٣٠) وبدرجة قليلة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الإسهام في نشر الجهل يحدث بسبب العودة إلى الوراء في التفكير بدلا من التقدم للأمام، أو التخلف والجهل وتفشي الأمية وعدم تنمية التفكير الإيجابي والتوصل للمعلومة الصحيحة. وقد جاءت في المرتبة الأخيرة لأن نسب الأمية تقل عن السنوات السابقة،

كما أن الأمّيين يعيشون في مجتمع يبحثون عن الأمن والسلام والابتعاد عن التطرف الفكري ولا يشجعون على ممارسته. تتفق هذه النتيجة مع دراسة المتولي والعنزي (٢٠٠٧) من حيث إنهم أوصوا بإنشاء مراكز متخصصة للحوار الوطني بين كافة فئات المجتمع.

السؤال الخامس: ما سبل معالجة التطرف الفكري كما تراها طالبات جامعة حائل/ فرع الشملي؟

جدول رقم (٧)
التكرارات والنسب المئوية لسبل معالجة التطرف الفكري

الرقم	الفقرة	التكرارات	النسب المئوية
١	الفهم الصحيح للإسلام	٥٢	١٢,٦٢١٤
٢	الاهتمام بالتربية الأسرية	٥٢	١٢,٦٢١٤
٣	التعاون بين مؤسسات المجتمع المحلي	٣١	٧,٥٢٤٢
٤	تحقيق العدالة	٣٠	٧,٢٨٢
٥	تنمية الولاء والانتماء	٢٩	٧,٠٣٨٩
٦	الابتعاد عن رفاق السوء	٢٥	٦,٠٦٨
٧	تربية الأفراد على أن الإسلام دين حياة	٢٥	٦,٠٦٨
٨	النهوض بدور العلماء في التوعية والتثقيف	٢٠	٤,٨٥٤
٩	الاهتمام بالتربية الإسلامية	٢٠	٤,٨٥٤
١٠	فتح باب المناقشة والتعرف على مشاعر الطلبة واتجاهاتهم	٢٠	٤,٨٥٤
١١	إيجاد بيئة داعمة وآمنة وواعية	١٩	٤,٦١٢
١٢	التأكيد أن رعاية المجتمع للجميع	١٧	٤,١٢٦
١٣	بيان القدرة على التعامل مع القضايا المعقدة	١٥	٣,٦٤١
١٤	تمكين الشباب من خبراتهم بالوقائع والصور المتنوعة	١١	٢,٦٦٩
١٥	تعزيز القيم والأخلاق الحميدة مثل الصدق ومحاربة الإشاعات	١١	٢,٦٦٩
١٦	مساعدة الطلبة في التعلم من مأساة التطرف الفكري	١١	٢,٦٦٩
١٧	الحث على السلوك المنتج السوي والابتعاد عن الخوف والرعب	٩	٢,١٨٤٥
١٨	تعقّد وضخامة صدمات الإرهاب	٥	١,٢١٤
١٩	مناقشة تبعات التطرف الفكري داخل القاعة وخارجها لغرس المفاهيم الصحيحة	٥	١,٢١٤
٢٠	التركيز على أهمية الصحة النفسية واللجوء إلى المرشد النفسي للعلاج	٥	١,٢١٤
	المجموع	٤١٢	١٠٠,٠٠

يبين الجدول (٧) أن "الفهم الصحيح للإسلام" جاء في المرتبة الأولى بأعلى نسبة تكرار ٥٢، وبلغت النسبة المئوية (١٢,٦٢١٤)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن اتباع تعليمات الدين الإسلامي واتباع أوامره والتحلي بالأخلاق الحميدة وتجنب السلوك غير المقبول يتم من خلال فهم تعليمات الدين وتطبيق تعاليمه عندئذ يسعى الفرد إلى معالجة التطرف الفكري، والابتعاد عنه يتم من خلال الفهم الصحيح للإسلام وتعليماته، واتباع وتنفيذ كل ما جاء فيه، في حين جاء التركيز على أهمية الصحة النفسية واللجوء إلى المرشد النفسي للعلاج في المرتبة الأخيرة وبتكرار بلغ ٥ تكرارات وبنسبة مئوية بلغت (١,٢١٤)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الذين لديهم تطرف فكري يعانون من مشاكل نفسية، وعلاج هذه المشاكل يتم عن طريق معالج نفسي متخصص حتى يبتعد عن الأسباب التي تؤدي إلى التطرف الفكري لديه. تتفق هذه الدراسة مع دراسة عبيد (١٩٩٦) من حيث إنه ركز على

التعليم الديني لحماية الأفراد من الانزلاق في دائرة التطرف.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتنمية التفكير الإيجابي والوعي النقدي لدى الطالبات للحد من التطرف الفكري.
- إبراز النموذج والقدوة الحسنة لدى الطالبات من خلال السماح للطالبات بالتعبير عن آرائهن بأسلوب سليم والاهتمام بآراء الآخرين وأخذ آرائهم بعين الاعتبار وعدم التشدد والمغالاة.
- والتركيز على الصحة النفسية من خلال مشاركة المرشد النفسي في المعالجة والتخلص من الأفكار المتطرفة.
- ضرورة العمل على محو الأمية والجهل حتى لا يتأثروا بأفكار المتشددين والمتطرفين.
- إتاحة الفرص الكافية لتوظيف الطلبة بعد التخرج من

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو مغلي، سميح. (٢٠٠٠). تطوير التعليم العالي نظرة مستقبلية. ورقة عمل منشورة مقدمة إلى مؤتمر: التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح. جامعة الزرقاء الأهلية. الأردن. ١٦-١٨ أيار، ٢٠٠٠. تقرير شادية التل. جامعة الزرقاء الأهلية. عمان

بالحارث، عدنان حسن. (٢٠٠٧). أسس التربية العقلية للفتاة المسلمة. (الطبعة الأولى). بيروت.

البربهاي، أبو محمد الحسن بن علي بن خلف. (٢٠٠٩). غاية المنة على شرح السنة. تقديم أحمد بن سبالك.]دراسة وتعليق وتحقيق جمعة بن صالح[. (الطبعة الثانية). ألفا للنشر والتوزيع.

البكر، رشيد. (٢٠١٢). المفاهيم الأمنية في مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة البحوث الأمنية. المجلد (٢٤). العدد (٢٩). ٤١-٧٧.

بنجر، آمنة بنت أرشد. (م٢٠٠٦). الدور التربوي للأسر الخليجية في وقاية أبنائها من الغلو والتطرف-منظور تربوي إسلامي. مستقبل التربية العربية. المجلد (١٢). العدد (٤٣). أكتوبر ٢٠٠٦. القاهرة.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (٢٠٠٩). المؤتمر الدولي – الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف. 27-25 مايو 2009. http;//www.iu.edu.sa/erhaabcon/index.htmi

الجني، علي بن فايز. (٢٠٠٧). دور التربية في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري. مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولي في الإرهاب في العصر الرقمي. عمان، الأردن.

حريري، عبد الله بن محمد. (٢٠٠٦). دور التربية الإسلامية في المدرسة الابتدائية في مواجهة ظاهرة الإرهاب. مجلة البحوث الأمنية. الرياض. العدد (٣٣). المجلد (١٥).

حسانين، محمد سمير. (١٩٩٥). التربية والمجتمع. دور التربية إزاء مشكلات الأسرة والتلوث والإدمان والإرهاب. (الطبعة الأولى). مصر.

الخطيب، أحمد. (٢٠٠٣). البحث العلمي والتعليم العالي. جامعة اليرموك. (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدغيم، محمد. (٢٠٠٦). الانحراف الفكري وأثره على الأمن الوطني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربي. الأمانة العامة.

رمضان، محمود عبد العليم. (٢٠٠٧). الأنشطة الطلابية ودورها في مواجهة العنف السياسي لدى طلاب جامعة القاهرة دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. العدد (٣٦). مجلد (١). ١٠٦-٢٠٣.

الزايد، عبد الله بن عبد العزيز. (٢٠٠٦). حماية المجتمع المسلم من الانحراف الفكري. مجلة البحوث الإسلامية. الرياض. العدد (٧٧).

السعيدين، تيسير بن حسين. (٢٠٠٥). دور المؤسسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف. مجلة البحوث الأمنية. المجلد (١٤). العدد (٣٠). ربيع الآخر-مايو. الرياض.

سليمان، عزة محمد، ومنيب، تهاني محمد عثمان. (٢٠٠٧). العنف لدى الشباب الجامعي. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

عبيد، أبو بكر زيدان. (١٩٩٦). دراسة تربوية لوقاية طلاب وطالبات التعليم الثانوي الأزهري من الوقوع في دائرة التطرف والعنف. مجلة التربية. كلية التربية جامعة الأزهر. العدد (٦٥).

العمر، معن خليل. (٢٠٠٩). علم اجتماع الانحراف. (الطبعة الأولى). عمان: دار الشروق.

القحطاني، مسفر. (٢٠٠٩). التطرف الفكري وأزمة الوعي الديني. موقع مدارك استرجع بتاريخ ٢٠٢٠/٢/٢٣م. من الموقع الويب .hittp://mdarik.islamonline.net

القديمي، نواف. (٢٠٠٨). الإسلاميون سجال الهوية والنهضة مقاربات في الفكر والممارسة. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

القرني، علي بن عبد الخالق. (٢٠٠٩). أجيالنا إما مذعورة وإما مأخوذة وإما لا مبالية. فماذا نفعل. في جسور تربوية- مكتب التربية العربي لدول الخليج – العدد الخامس. الكويت.

كونا. (٢٠٠٩). الانحراف الفكري أضر بالمجتمعات الإسلامية، جريدة الوطن، العدد ١١٩٨٨-٦٤٣٤ السنة ٤٨. موقع كونا- .http://www.kuna.net.kw

المتولي، محمد، والعنزي، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). أثر الانحراف الفكري على الأمن الوطني الخليجي. (الطبعة الأولى). الكويت: دار الإيمان للطباعة.

محمد، الفاتح عبد الرحمن. (٢٠١٥). دور الشباب والمرأة في مكافحة التطرف العنيف. بحوث .http;//www.islamtoday.net/bohooth/artshow-86-218116.htm تاريخ الزيارة ٢٠١٩/١٠/١.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠٠٦). وثيقة الأهداف العامة للمواد الدراسية بمراحل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج الكويت.

المري، حمد سالم. (٢٠٠٥). الصحافة الكويتية حرة...ولكن. الكويت.

المقدم، محمد بن أحمد بن إسماعيل. (٢٠٠٨). أصول بلا أصول: بحث واف في الرد على عدوان الصوفية ومدعي المهدية على مصادر التلقي والمرجعية الشرعية. (الطبعة الثانية). الإسكندرية: الدار العالمية.

الوقيان، فارس مطر. (٢٠٠٩م). المواطنة في الكويت-مكوناتها السياسية والقانونية وتحدياتها الراهنة. (الطبعة الأولى). الكويت: مركز الدراسات الاستراتيجية والمستقبلية.

Arab References

Abu Mughali, Samih (2000). Higher Education Development: A Future Outlook, a published working paper presented to the conference: Higher Education in Jordan: Reality and Ambition, Zarqa Private University, Jordan. May 16-18, 2000 CE, Shadia Al Tal Report, Amman: Al-Zarqa Private University.

Al-Juhani, Ali bin Fayez. (2007). The role of education in protecting society from intellectual deviation, Hussein Bin Talal International University conference on terrorism in the digital age, Amman, Jordan.

Al-Deghaim, Muhammad Al-Deghaim. (٢٠٠٦). Intellectual Deviation and Its Impact on National Security in the Countries of the Cooperation Council for the Arab Gulf States, Riyadh: The Cooperation Council for the Arab Gulf States. General Secretariat.

Al-Zayed, Abdullah bin Abdul Aziz. (2006). Protecting the Muslim Society from Intellectual Deviation, Islamic Research Journal, No. 77, Riyadh.

Al-Saeedeen, Tayseer Bin Hussain. (2005). The role of educational institutions in the prevention of extremist thought, Journal of Security Research, Volume 14, No. 30, Rabih Al-Akher - May. Riyadh.

Al-Marri, Hamad Salem. (2005). The Kuwaiti press is free ... but, Kuwait.

Arab Center for Educational Research for the Gulf States. (2006). Document of the general objectives for the educational subjects in the stages of education in the member states of the Arab Bureau of Education for the Gulf States, Kuwait.

Al omr, Maan Khalil. (2009). Deviation Sociology, 1st floor, Amman, Jordan: Dar Al Shorouk.

Al bker, Rashid. (2012). Security concepts in the legal sciences curricula at the secondary level in the Kingdom of Saudi Arabia. Security Research Journal, Volume 24, No. 29, pp. 41-77.

Al-Qadimi, Nawaf. (2008). Islamists a record of identity and renaissance Approaches in thought and practice, 1st floor, Casablanca: Arab Cultural Center.

Al-Qahtani, Mesfer. (2009). Intellectual extremism and the crisis of religious awareness. Madrak retrieved on February 23 2020. From the website hittp: //mdarik.islamonline.net.

Al-Waqyan, Fares Matar. (2009). Citizenship in Kuwait - its political and legal components and its current challenges, i 1, Kuwait: Center for Strategic and Future Studies.

Alberta Education. (2005).The Heart of Matter: Character and Citizenship Education in Alberta School, Learning and Teaching Resources Branch, Alberta, Canada.

Al moqdm. Muhammad bin Ahmed bin Ismail. (2008/1429 H). Origins without origins: a thorough research in responding to the aggression of Sufism and the prosecutor of Mahdia on the sources of receiving and the legal reference, 2nd floor, Alexandria, Jordan: Al-Dar Al-Alamiya.

Al qarni, Ali bin Abdul Khaliq. (2009). Our generations are either terrified or taken or not careless. So what do we do. In Educational Bridges - Arab Bureau of Education for the Gulf States - Fifth

Bl-Harith, Adnan Hassan. (2007). The foundations of mental education for a Muslim girl, 1st floor, Beirut: Jordan.

Bengar, Amna bint Arshad. (2006). the educational role of Gulf families in protecting their children from extremism and extremism - an Islamic educational perspective. The Future of Arab Education, Volume 12, No. 43, October 2006. Cairo.

Barbhari, Abu Muhammad al-Hassan bin Ali bin Khalaf. (2009). the very purpose of explaining the Sunnah. Ahmed bin Sabalak presented, study, commentary and investigation Juma bin Saleh. Alpha 2, for publication and distribution.

Jose, M (2007). Globalization, education, and cultural diversity. In Educational theories and practices from the majority world. Edited by; Dasen, p & Akkari, A. London; SAGE Publication

Hassanein, Mohamed Samir. (1995). Education and society, the role of education about family problems, pollution, addiction and terrorism, 1st edition, Egypt.

Hariri, Abdullah bin Mohammed. (2006). The role of Islamic education in the elementary school in facing the phenomenon of terrorism, Journal of Security Research, No. 33, Volume 15, Riyadh.

Metwally, Muhammad, and Al-Anzi, Abdul Rahman. (2007). The Impact of Intellectual Deviation on Gulf National Security, 1st Fl. Kuwait: Dar Al-Iman for Printing.

Mohammed. Al-Fateh Abdul Rahman. (2015). the role of youth and women in combating violent extremism. Search http://www.islamtoday.net/bohooth/artshow-86-218116.htm. Date of visit 1/10/2019.

Obaid, Abu Bakr Zidan. (1996). an educational study to prevent male and female high school students from Azhari from falling into the cycle of extremism and violence. Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University, No. 65.

Khatib, Ahmed. (2003). Scientific Research and Higher Education, Yarmouk University, 1st floor, Amman, Jordan: Al Masirah House for Publishing and Distribution.

Kuna. (2009). Intellectual deviation has harmed Islamic societies, Al-Watan newspaper, issue No. 11988-6434, year 48. KUNA http: // www.kuna.net.kw.

Ramadan Mahmoud Abdel-Alim. (2007). Student activities and their role in facing political violence among Cairo University students, a field study, Journal of the Faculty of Education, Tanta University, No. 36, Volume 1, pp. 106-203

Suleiman, Azza Muhammad, and Muneeb, Thanni Mohamed Othman. (2007). Violence among university youth, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh. P. 3.

Islamic University of Madinah (2009). International Conference - Terrorism between extremism of thought and the thought of extremism. May 25-27, 2009. http://ww.iu.edu.sa/erhaabcon/index.htmi

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Alberta Education. (2005).The Heart of Matter: Character and Citizenship Education in Alberta School, Learning and Teaching Resources Branch, Alberta, Canada.

Berson, I. R. and Berson, M. J. (2001). The Trauma of Terrorism; Helping Children Cope. Social Education. Volume; 65. Issue;6. Page Number;341. National Council for the Social Studies.

Jose, M 2007. Globalization, education, and cultural diversity. InEducational theories and practices from the majority world. Edited by; Dasen, p & Akkari, A . London; SAGE Publication.

فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة قائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط

(قُدم للنشر في ٢٠١٩/١٢/٣١ ، وقُبل للنشر في ٢٠٢٠/٣/١١)

د. زيد بن مهلهل الشمري
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك – جامعة حائل

Dr. Zeid Bin Muhalhl al-Shammari
Associate Professor of curriculums and Arabic language teaching methods
Faculty of Education
Hail University

المستخلص:

هدف البحث إلى دراسة فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة قائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، واعتمد على المزاوجة بين المنهجين الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي في تحقيق أهدافه، وقد قام الباحث بتحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة البحث، وإعداد اختبار الفهم القرائي في ضوئها، وتلى ذلك اختيار الوحدتين الأولى والثانية من كتاب (لغتي الخالدة) المقرر على طلاب الصف الأول المتوسط، كما تم تصميم عدد من الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة، والتي تتلاءم مع محتوى الوحدتين، ومهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وأعد الباحث دليلًا إجرائيًا لتدريسهما، وتكونت عينة البحث من عدد (٦٥) طالباً من طلاب مدرسة المتنبي الابتدائية بمدينة حائل، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهم ضابطة، وثانيهما: تجريبية درست الوحدتين المشتملتين على الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة، وقد توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح درجات المجموعة التجريبية»، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار الفهم القرائي في مستويات الفهم القرائي (الحرفي – الاستنتاجي – التطبيقي) كلٍ على حدة لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: ما وراء الذاكرة – الفهم القرائي– تعرف الكلمات

Abstract

The research aimed at studying the effectiveness of meta-memory based on proposed enrichment activities in developing reading comprehension skills of first middle Grade Students. the researcher used a compromise of both the Descriptive Method and Quasi-experimental Approach as he determined a list of reading comprehension skills suitable for the research sample and prepared a test for reading comprehension in the light of this list, then he choosed two units (first & second) from "Loghaty Al-Khaleda" textbook and designed some enrichment activities that are based on meta-memory which are convenient with the content of the two units and the reading comprehension skills that are intended to be developed, In addition, the researcher made a guide for teaching them. Furthermore, he selected a random sample of "EL Metanaby Elementary School" (65 Student) on Hail and divided it into two equal groups control that studied then with the traditional method and experimental which studied the two units with the enrichment activities. The study results confirmed that there are significant statistical differences on (0.05) level between the average scores of the two groups (experimental and control in posttest of reading comprehension skills as a whole for the experimental one and also there are significant statistical differences on 0.05 level between the average scores of experimental - control groups in the post-test of reading comprehension skills in its levels (verbatim-deductive-applied) Separately for the average scores of post-Test..

Key Words :Meta Memory – developing- Enrichment Activities-Reading Comprehension Skills.

المقدمة:

لقد كرم الله الإنسان وفضله على سائر المخلوقات، بنعمة العقل و قدرته على التفكير، وتطوير لغته إلى مستوى مكنه من أن يصنع لنفسه تاريخًا وإرثًا حضاريًا يتوارثه جيل بعد جيل، ويطور حاضره، ويستشرف مستقبله حتى يحقق مفهوم الاستخلاف كما قدره له الخالق سبحانه وتعالى، وتتميز اللغة العربية على سائر لغات العالم بخصائص عديدة ارتقت بها لتنال شرف استيعاب القرآن الكريم بإعجازه العلمي واللغوي. وللغة العربية — كسائر اللغات – فنون أربعة؛ هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، مع الأخذ في الاعتبار القواعد والتفكير قاسمين مشتركين بين هذه الفنون. وفي الاستماع والقراءة يكون الشخص مستقبلا، أما في التحدث والكتابة فيكون مرسلا، ويجب أن يتم التركيز على هذه الفنون في أثناء تعليم اللغة العربية. والقراءة في جوهرها عملية اتصال بين الكاتب والقارئ تساعد القارئ على استحضار المعاني التي يراها قريبة أو مماثلة لما يقرؤه (مدكور، ٢٠٠٦:٣٤).

وتُمثل القراءة المدخل الرئيس للتعلم، والركيزة الأساسية لرقي الشعوب؛ حيث إن مكانة الفرد اجتماعياً وثقافياً ترتبط بقدرته على القراءة، كما تعد القراءة بأشكالها المختلفة من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه؛ فهي النافذة المفتوحة التي يطل من خلالها على العالم الخارجي، وهي الوسيلة التي يكتسب بها المعارف والمعلومات والخبرات، وتكمن أهميتها للفرد في أنها وسيلته الأساسية للكلام مع الآخرين (الخمايسة، 2010م: 87). والقراءة –منذ القدم– من أهم وسائل التعلم الإنساني، وأساس تقدمه، وبناء فكره واتجاهاته وتنمية شخصيته بأبعادها المختلفة؛ حيث –من خلالها– يتمكن الإنسان من الانفتاح على معارف العصر الحديث، والاتصال بالمعرفة حاضرها وماضيها، فضلًا عن ومواصلة تعلمه وأداء وظائفه على النحو المطلوب، فهي كانت؛ ولا تزال من أهم ما يميز الشعوب والأمم المتقدمة.

إن امتلاك الطالب لمهارات القراءة –بمستوياتها المختلفة– تمكنه من التقدم تعليميًا، حيث تكسبه القدرة على تنمية قدراته الذهنية، وتوسع من مداركه الفكرية وتمكنه على المدى البعيد من منطقية التفكير والقدرة على توجيه أفكاره والحديث والكتابة الإقناعية. وبناءً عليه فإن هناك ضرورة لأن يتمكن الطالب من مهارات القراءة في مراحل التعليم العام المختلفة، ولابد أن تكون عملية الفهم والاستيعاب مرافقة لعملية القراءة، باعتبارها المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، فهي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة. فلقد أكد (جاد، ٢٠٠٣) على ان الفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة في العملية التعليمية ككل، ومن ثم يجب أن يحرص المعلم على تحقيقه؛ فقراءة بلا فهم تعد مضيعة للوقت و إهدارًا للطاقات البشرية.

ومن ثم فإن الهدف الأساس من القراءة هو تمكين الطالب من مهارات الفهم القرائي، وبالتالي السمو بفكره، وإظهار موهبته، وتوسيع آفاقه، وإبراز ابتكاراته. إن ارتقاء الإنسان وثقافته لم تعد تتوقف على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة نفسها واستثماره للمقروء، فوقوع الطالب في الأخطاء القرائية ينجم عن إخفاقه في عملية الفهم القرائي، وضعف قدرته على استخلاص المعاني من النص المقروء (عيسى، ٢٠١٧: ٣). ويتطلب ذلك بلا شك قدرة من الطالب على الانتباه المستمر كما سبق القراءة وعلى الانغماس في النص ومع النص، ليتمكن من سبر معانيه وفهم ما يرمي إليه الكاتب، ويتعود قراءة النص برؤيته الخاصة، ومن ثم يصبح ليس ملمًا بالمعنى فحسب بل شريكًا فيه.

وتعد المرحلة المتوسطة من المراحل التعليمية المهمة والحرجة، حيث تتوسط ما بين التعليم الابتدائي والثانوي، ويشهد الطلاب في هذه المرحلة تغيرات فسيولوجية، تتبعها تغيرات في نمط الشخصية، وبالتالي تتغير نظرتهم للحياة، وهي المرحلة الأمثل في توجيه الشخصية؛ ففيها يتطلع الطالب للبحث عن القدوة، وحب المعرفة والاستطلاع، والرغبة الشديدة في مجاراة الكبار والتشبه بهم (شند وآخرون ٢٠١٧). ويدفعه ذلك في الغالب لحب القراءة و الإقبال الكبير عليها، وذلك ما ينبغي أن يدركه المعلمون بصفة عامة ومعلمو اللغة العربية بصفة خاصة، نظرًا لارتباط اللغة العربية بالقراءة فضلًا عن علاقة الأخيرة ببناء منظومة القيم وعادات العقل وآليات التفكير. وذلك ما حدا الباحث إلى التركيز على المرحلة المتوسطة، والصف الأول المتوسط تحديًا لتوجيهه وتأهيله وتمكينه من مهارات الفهم القرائي من بداية المرحلة التعليمية.

ويؤكد كل من (Cutting. M& Cole.P.2009) أن غاية مهارة القراءة هي عملية الفهم التي تخدمها مكونات أخرى مثل سرعة القراءة ودقتها، ومن ثم يترتب على ضعف الفهم القرائي نتائج سلبية تهدد فعليًا المستقبل التعليمي للطالب. ومن ثم فإن إهمال الاهتمام بالفهم القرائي والعمليات ما وراء المعرفية، وآليات الذاكرة، وما وراءها منذ مراحل مبكرة سوف يكون له ما بعده سلبيًا على تحصيل المواد الدراسية، وتقدم الطالب في مراحل التعليم المختلفة. حيث يتطلب الفهم القرائي عمليات ذهنية معقدة أثناء عملية القراءة وما بعدها، ويوازيها عمليات تتعلق بالذكرة، وبقدرة القارئ أن يتحكم في مخزون الذاكرة، واستدعائه في الوقت المناسب، ومن ثم فإنه كلما زادت قدرة القارئ على الوعي بآليات تخزين المعلومات وتشفيرها، زادت قدرته على احتمالية استدعائها والتحكم فيها بشكل أفضل (الفهيقي،٢٠١٧).

ويمثل ما وراء الذاكرة بعدًا موازيًا لما وراء ما وراء

المعرفية. حيث تركز الأولى على الوعي بكيفية التشفير والتخزين، ومن ثم الاستدعاء، وبذا تختلف عن الثانية التي تركز على عمليات ما قبل التعلم ومراقبة عمليات المعرفة، وبناء عليه تسبق الثانية الأولى زمنيًا أثناء عملية القراءة أو التعلم بوجه عام. تعرف ما وراء الذاكرة بأنها المعرفة الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة لديه والتنظيم الذاتي لعملياتها، وتشمل وعيه الإجراءات والاتفاق مع مدير مدرسة المتنبي بمدينة حائل ومدرس الفصل، قام الباحث – أثناء الحصة – بتوجيه عدد من الأسئلة التي تقيس مستويات الفهم المشار إليها للطلاب في الفصل، وكانت استجاباتهم على النحو التالي:

جدول (١)

أعداد الطلاب والنسب المئوية لتوافر الصعوبة في مهارتي التعرف والفهم

السؤال	مستوى الفهم الذي يقيسه السؤال	عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة تعكس توافر الفهم الحرفي لديهم وفقًا للسؤال	متوسط تحقق مستوى الفهم في العينة
حدد الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الدرس	مستوى الفهم الحرفي	١١	٥٥٪
ماذا أفادت جملة يشد بعضه بعضًا" بعد قوله (صلى الله عليه و سلم): "كالبنيان المرصوص"؟	مستوى الفهم الاستنتاجي	٥	٢٥٪
خير موقفًا من حياتك اليومية، يمكن أن تطبق فيه ما تعلمته من الدرس	مستوى الفهم التطبيقي	٣	١٤٪

يتبيّن من النسب المئوية التي وردت في الجدول السابق أنّ الطلاب لديهم ضعف شديد في مهارات الفهم القرائي عند مستويات (الحرفي – الاستنتاجي – التطبيقي)، و ذلك يعطي مؤشرًا بأن المستويات الأعلى مثل الناقد والتذوقي والإبداعي بها قصور أيضًا.

تحديد مشكلة البحث وأسئلته:

وفي ضوء ما تقدم يتضح وجود مشكلة، تتمثل في: "ضعف في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية (مجتمع البحث)؛ مما قد يعزى إلى قصور في التركيز على الأنشطة والتدريبات القائمة على ما وراء الذاكرة." ومن ثم استهدف البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١: ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

س٢: ما الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة المناسبة لكتاب (لغتي الخالدة) التي يتوقع إسهامها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى (عينة البحث) ؟

س٣: ما فاعلية الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى (عينة البحث)؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.
٢. التوصل إلى عدد من الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة، والتي تناسب محتوى كتاب لغتي الخالدة المقرر على الصف الأول المتوسط (مجتمع الدراسة)، وفي الوقت نفسه يتوقع إسهامها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة (لعينة البحث).
٣. دراسة فاعلية الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط (عينة البحث).

أهمية البحث:

١. توجيه عناية القائمين على تطوير المناهج الدراسية إلى أهمية ما وراء الذاكرة في تعليم القراءة.
٢. توجيه المعلمين إلى ضرورة مراعاة ما وراء الذاكرة في الأنشطة و التدريبات وطرائق التدريس أثناء تعليم اللغة العربية بوجه عام و تعليم القراءة بوجه خاص.
٣. إلقاء الضوء على ضرورة اهتمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية بالفهم القرائي من خلال التركيز على المتغيرات ذات الصلة بالذاكرة والعمليات العقلية التي تهتم بمراقبة تخزين المعارف وتشفيرها و تنظيمها، ومراقبة هذه العمليات.
٤. إمداد المعلمين والمعلمات بقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط، مما قد يسهم في الاهتمام بشكل أكبر بتنميتها.
٥. تقديم نموذج عملي لمعلمي اللغة العربية على أهمية الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي.
٦. يفيد هذا البحث المشرفين التربويين في توجيه المعلمين لأهمية ما وراء الذاكرة في تنمية الفهم القرائي بوجه خاص و التحصيل الدراسي بوجه عام.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. **الحدود الموضوعية:** الكشف عن فاعلية أنشطة إثرائية قائمة على ما وراء الذاكرة – تناسب محتوى كتاب لغتي الخالدة – في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي عند مستويات (الحرفي – الاستنتاجي – التطبيقي) المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث).

٢. **الحد الزمني:** تم تطبيق المعالجة شبه التجريبية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، ٢٠١٩/٢٠٢٠، في خلال الفترة من ٢٠١٩/١٠/١م إلى ٢٠١٩/١٢/١٨م.

٣. **الحد المكاني:** طبقت الدراسة بمدرسة المتنبي المتوسطة، التابعة لإدارة التعليم بمدينة حائل.

فروض البحث: تحددت فروض البحث الحالي في:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي في المستويات (الحرفي – الاستنتاجي – التطبيقي) كلٍ على حدة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

منهج البحث: استخدم البحث الحالي:

(أ) المنهج الوصفي التحليلي: للتوصل للإجابة عن سؤالي البحث الأول والثاني، من خلال استقراء الدراسات السابقة والأدب التربوي ذات الصلة.

(ب) المنهج شبه التجريبي: الذي يعتمد على نظام المجموعتين المتكافئتين؛ و ذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، واختبار صحة الفروض.

مصطلحات البحث:

مهارات الفهم القرائي: يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: مهارات الفهم الحرفي و الاستنتاجي والتطبيقي التي يتقنها طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) الذين يدرسون كتاب لغتي الخالدة في الفصل الدراسي الأول باستخدام أنشطة إجرائية قائمة على ما وراء الذاكرة، ويستدل على إتقانه لهذه المهارات من خلال تحليل إجاباته في اختبار الفهم القرائي الذي أعد في ضوء المهارات المشار إليها سلفًا.

ما وراء الذاكرة: يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: مجموعة من العمليات التي يقوم بها طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) قبل عملية القراءة وأثنائها وبعدها تتمثل في قيامهم بمراقبة أنفسهم في ترميز المعرفة، وتخزينها بشكل منظم، يمكنهم من استرجاعها بسهولة متى أرادوا ذلك، ويتم تدريبهم على هذه العمليات من خلال مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي أعدت لذلك قصدًا.

الأنشطة الإثرائية: يقصد بالأنشطة الإثرائية تعديل في شكل إضافة لمحتوى (كتاب لغتي الخالدة) الفصل الدراسي الأول – تحديدًا في الوحدتين (الأولى والثانية) – المقرر على طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) لجعله مناسبًا لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وذلك بتضمينه خبرات تعليمية تعكس عمليات ما وراء الذاكرة واستراتيجياتها الغير موجودة في المقرر بصورته الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تستهدف الدراسة النظرية استقراء الدراسات السابقة والأدب التربوي ذات الصلة بالفهم القرائي، وكيفية تنميته لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال الاهتمام بما وراء الذاكرة، سيما الأنشطة الإثرائية التي تصمم في ضوئها، وذلك بهدف الإجابة التوصل إلى قائمة الفهم القرائي المناسبة لعينة البحث، وتصميم عدد من الأنشطة الإثرائية المناسبة لكتاب لغتي الخالدة، والتي تعكس الأطر الفلسفية لما وراء الذاكرة.

وبناءً عليه سيتم تناول الدراسة النظرية من خلال المحورين التاليين:

المحور الأول: مهارات الفهم القرائي في المرحلة المتوسطة.

المحور الثاني: الأنشطة الإثرائية في ضوء ما وراء الذاكرة.

المحور الأول : مهارات الفهم القرائي في المرحلة المتوسطة:

تعد القراءة من أهم فنون اللغة؛ فهي بوابة المعرفة، وهي الوسيط المهم في عمليتي التعليم والتعلم، فضلًا عن علاقتها القوية بالارتقاء بتفكير المتعلم، وبالتالي التأثير على حياتيه الشخصية والعملية بشكل مباشر. والقراءة كونها تتكون من مهارات تراكمية ومتداخلة، وعمليات ذهنية بالغة التعقيد، فقد تعددت الدراسات العلمية التي تناولتها من مناح مختلفة. وتشمل القراءة مجموعة من المهارات، مثل: التعرف الفهم، والتذكر، والاستنتاج، والتقويم، تتم من عمليات لا يمكن ملاحظتها في ذاتها، وما نلمسه منها فقط هو المثيرات التي تحدث في البداية، وتتمثل في رؤية الرمز المكتوب، والاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما يقرأ.

ومن ثم فإن الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد ، وتتوسط بين المثيرات والاستجابات، فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عمليًا؛ لأنه أمر بالغ التعقيد، إلا أن الثابت فيه يتمثل في التفرد والخصوصية التي تميز قارئ عن غيره في استقباله لمعاني النص المقروء (موسى، ٢٠٠٧). وبناءً عليه فإن لكل قارئ بصمته في استقبال النص المقروء، ولعل ذلك ما نسخ المفهوم القديم عن كون القراءة تمثل مهارات استقبال، وهذا شيء يخالف الواقع، حيث يستحيل أن يستقبل القراء مضمون النص بدلالات واجدة، فكل يرى النص بمفهومه ومنظوره الخاص الذي كونه من خبراته ومستوى معرفته وتفكيره، وليس ذلك يعني أنه لا توجد بين القراء قواسم مشتركة في فهم نص بعينه، لكن

هي شخصية القارئ التي قد تكافئ إلى حد كبير شخصية كاتب النص نفسه في طرحه و تعاطيه مع قضية بعينها.

ويشير إبراهيم (٢٠٠٢) إلى أن القراءة تتمثل في جانبين رئيسين هما:

الجانب الأول: وهو الجانب الفسيولوجي، ويعني (الاستجابة الفسيولوجية) لما هو مكتوب، متمثلًا في حركة العين وتنقلاتها عبر الكلمات وربط ذلك بمركز الإبصار، ومن ثم المخ.

الجانب الثاني: طبيعة القراءة، وتعني العمليات العقلية التي يبرز منها التفسير، والاستنتاج. فالقراءة ليست مجرد عملية عقلية متميزة، وإنما هي نشاط فكري متكامل. فتعلم القراءة يجب أن يقوم على الأبعاد التالية: تعرف نطق، فهم، نقد موازنة، حل مشكلة. وقد انعكست طبيعة القراءة وخصوصيتها على تعريف المتخصصين لها، فقد عرفها شريف وأخرون (٢٠٠٩) بأنها: «عملية عقلية، انفعالية، دافعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات» (ص ١٧). وعرفها السفاسفة (٢٠١١) بأنها: «عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، والقراءة في ضوء ذلك هي عملية استخلاص المعنى من الرمز المكتوب، أو هي أداة اتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز المكتوب» (ص ٨٥).

وكما تمت الإشارة سابقًا فإن تعريفات القراءة تعكس طبيعتها التي تتجاوز مجرد فك الرموز والنطق إلى مستويات عليا من الفهم تكون نتاجًا لعمليات ذهنية بالغة التعقيد، كما تعكس التعريفات و طبيعة القراءة مدى أهميتها التي تتمثل بالنسبة للفرد والمجتمع.

وتنقسم مهارات القراءة إلى قسمين: الأول يتمثل في مهارات التعرف، والأخير يمثل مهارات الفهم، ويعد من نافلة القول إن القسم الثاني يستحيل تحققه دون الأول، فالطالب الذي لا يجيد مهارات تعرف الحروف والأصوات والكلمات، يصعب عليه تحقيق الفهم، وبالتالي، يكون جل اهتمام تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية، هي إكساب الطالب لمهارات التعرف، والمستويات الدنيا وأيضًا مهارات الفهم بما يتناسب مع قاموسه اللغوي. وذلك لأن الفهم القرائي عملية معقدة من خلالها يستخدم القارئ قدراته العقلية لاستنباط المعنى من النص المكتوب، والحصول على المعنى من خلال السياق وربطها بخبراته السابقة. ويشير (خلف الله، ٢٠١١) إلى أن الفهم القرائي هو: الحصول على المعنى عن طريق القراءة، وأثناء القراءة لا يستطيع القارئ أن يكمل الفكرة في ذهنه حتى ينهي الفقرة التي يقرأها، فإن كلمة واحدة قد يكون لها أكثر من معنى في عبارتين مختلفتين، والقارئ لابد له أن يقرأ الموضوعين حتى النهاية ليعرف معنى الكلمة في كلا الموضوعين.

ونظرًا لتركيز البحث الحالي على مهارات الفهم القرائي للمرحلة المتوسطة، فسيتم التركيز عليها من خلال استقراء الدراسات السابقة والأدب التربوي ذات الصلة.

وقد صنف (أبو لبن وخلف الله، ٢٠١٠) مهارات الفهم القرائي في المستويات التالية:

١- مستوي الفهم المباشر: (الحرفي): ويعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرًا كما ورد ذكرها صراحة في النص.

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به قدرة الطالب على استنتاج العلاقات بين الأفكار والربط بينها، والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء.

٣- مستوى الفهم الاستيعابي: ويعني قدرة الطالب على فهم المحتوي جيدًا ثم تصنيفه وتنظيمه في إطار فكري معين.

٤- مستوى الفهم التطبيقي: ويعني القدرة علي تطبيق المعلومات الواردة في النص في مجالات أخري جديدة والقدرة علي استخدام المقروء في حل المشكلات.

٥- مستوى الفهم النقدي: ويعني قدرة التلميذ ومهارته في إصدار الحكم علي المادة المقروءة من حيث اللغة والدلالة والوظيفة، ثم تقويمها .

٦- مستوى الفهم التذوقي: (الفهم الوجداني): ويعني القدرة على اكتشاف مشاعر الكاتب والتعبير عنها من وجهة نظره بأسلوب لغوي مناسب.

٧- مستوي الفهم الإبداعي: ويقصد بهذا المستوي قدرة التلميذ على ابتكار أفكار جديدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد، حيث يبدأ الطالب مما هو معروف من حقائق ومعلومات؛ ولكنه يرى لها استخدامات جديدة وغير تقليدية أو يرى بينها علاقات متميزة.

وهناك العديد من الدراسات التي صنفت مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الخير من المرحلة الابتدائية والصف الأول من المرحلة المتوسطة، وفق هذا الاتجاه، مثل دراسة (السيد، ٢٠١٢) ودراسة (عابد، ٢٠١٣)، دراسة (حسين، ٢٠١٤م) ودراسة (كامل، ٢٠١٥)، دراسة (الفهيقي، ٢٠١٧)، ودراسة (الطارف، ٢٠٢٠) يمكن إجمالها على النحو التالي:

(١) تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية.

(٢) التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.

(٣) تصنيف الأفكار والمعلومات.

(٤) فهم العلاقات القائمة بين الأفكار.

(٥) توظيف علامات الترقيم لفهم العلاقات بين الجمل.

(٦) إدراك علاقات الألفاظ بمعانيها.

(٧) فهم المعنى من المحتوى والتراكيب.

(٨) فهم التفاصيل في النص المقروء.

(٩) تتبع التسلسل في النص المقروء.
(١٠) تصور النتائج المتوقعة.
(١١) تلخيص الأفكار الرئيسة للمقروء.
(١٢) إدراك هدف الكاتب واتجاهاته.
(١٣) الربط بين النص المقروء وبين المعارف السابقة.
(١٤) ربط المادة المقروءة بفروع اللغة الأخرى.
(١٥) الطلاقة في القراءة الجهرية.
(١٦) السرعة في القراءة الصامتة.
(١٧) تنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء.
(١٨) تلخيص المقروء أو بعض فقراته.
(١٩) اختيار عناوين مناسبة لما يقرأ.
(٢٠) التفريق بين الحقيقة والخيال.
(٢١) نقد النص المقروء.
(٢٢) جودة النطق.
(٢٣) صحة النطق.
(٢٤) تمثل المعنى.
(٢٥) تنمية مهارات التعرف على الكلمة

جدير بالذكر إن الباحث قد قام ببناء قائمة مهارات الفهم القرائي (الصورة المبدئية) لطلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) في ضوء ما سبق، ولذا يكون قد أجاب عن **السؤال الأول من أسئلة البحث.**

المحور الثاني: الأنشطة الإثرائية في ضوء ما وراء الذاكرة

تلعب الذاكرة دورًا رئيسًا في شتى مناحي حياتنا اليومية، فلا تفكير بدون ذاكرة، وغياب التفكير يساوي غياب الحياة، لذا فإن الذاكرة تمثل الحياة الحقيقية للإنسان. ونظرًا لأهميتها يرى علماء النفس المعرفي أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فعاليتها وسعة استيعابها من خلال تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار العلمي والمعرفي الحاليين (الدمرداش، ٢٠١٠). وتؤثر الذاكرة في العديد من المهارات الضرورية اللازمة للنجاح الدراسي، وتحديدًا القدرة على فهم المقروء واستيعابه، وتلعب سعة الذاكرة دورًا مهمًا في التمييز بين الطلاب في مستويات الفهم التي يحققونها.

فقد أكد (الجراح، ٢٠١٠) أن الطلاب يستخدمون ثلاث عمليات تتعلق بالذاكرة عند تعلمهم لمادة جديدة هي: (حفظ المعلومات في الذاكرة، واتخاذ القرار بخصوص محتوى هذه المعلومات، ثم تفعيل المعرفة السابقة من أجل التوفيق بين جميع المعارف والمعلومات الموجودة في البناء المعرفي). وتعد الذاكرة شرطًا أساسًا للحياة النفسية، وحجر الزاوية للنمو النفسي، بدونها يدرك الفرد الإحساسات التي تتكرر عليه، كما أدركها في المرة الأولى وبذلك لا يحدث تعلم، ولا نستطيع أن نخطط للمستقبل استنادا إلى الخبرة الماضية. وتشارك الذاكرة عددا من العمليات المعرفية الأخرى في بنية العقل مثل الإدراك والتصور والتفكير، وتحكم الذاكرة الكثير من أداءات الفرد الظاهرة والمضمرة، مما دعا بعض العلماء والمفكرين لاعتبار أن الحضارة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الذاكرة (عاشور، ٢٠١٣).

ويعد مفهوم ما وراء الذاكرة (Meta-memory) أحد المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس المعرفي، فقد ظهر في الأدب السيكولوجي ليشير إلى العلاقة بين الوعي(Aware-ness) والذاكرة Memory، وأثر المعرفة الاستبطانية Intros-pective Knowledge للفرد بمكونات ما وراء الذاكرة. حيث تشير إلى العمليات التي من خلالها يستطيع الناس فحص محتوى ذاكرتهم، و من ثم تقييمه؛ لذا فإنها على الرغم من اعتمادها على الذاكرة إلا أنها تختلف عنها حيث تقوم بدور المراقب و المقيم للذاكرة نفسها (Metcalfe & Dunlosky, 2008).

وتحدد بأنها ما نعرفه عن ذاكرتنا، وكل ما يناسب عمليات تسجيل المعلومات وتخزينها وإعادة اكتشافها، وما يتطلبه ذلك من استخدام استراتيجيات وأنشطة معينة بطريقة سليمة، وتعميم استخدام هذه الاستراتيجيات والأنشطة في مواجهة مشكلات الذاكرة والتغلب عليها في أي موقف من مواقف الحياة (Maltin,W, 2005) . ولذا فإن ما وراء الذاكرة تعد متطلباً مهمًا من المتطلبات الجوهرية للفهم القرائي وعملية التعلم بوجه عام، فبدونها تنشأ مجموعة من الاضطرابات تمتد من مشكلات التعلم المتوسطة وحتى العجز عن التعلم تمامًا، كما أنها توفر تغذية راجعة ضرورية للطالب في تعزيز معلوماته المتعلقة بما وراء الذاكرة (زكري، 2008).

ووفقا لسكنيدر (Schneider, 2008) فإن ما وراء الذاكرة تتألف من المعرفة ثلاثة مستويات من الاستراتيجيات، هي، الاستراتيجيات الداخلية، مثل: التصور العقلي عن شيء ما، والاستراتيجيات الخارجية، مثل: المعرفة بقوائم التسوق، واستراتيجيات المعرفة العامة بأداء الذاكرة، مثل: المعرفة بتأثير الإرجاء. ويتفق كارابلى، زابروكى (Karably &Zabrucky, 2009, P.34)، الشرقاوي (٢٠٠٣) على أن ما وراء الذاكرة هي المعرفة الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة لديه، والتي يستطيع أن يعبر عنها لفظيا والخاصة بكل من:

- متغيرات الفرد: وتشمل وعيه الذاتي بمنظومة الذاكرة و كيفية عملها وعملياتها و تحليل الذاكرة ومهاراتها والقدرات المرتبطة بها.
- المهمة: وتشمل معلومات عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة والسعة المحدودة بالنظام لتلبية هذه المتطلبات.
- الوعي بالاستراتيجية و اختيار الاستراتيجية المناسبة و توظيفها و مراقبة فاعليتها و كفاءة النشاط المعرفي.

أما الكيال (٢٠٠٦) فيرى إنها الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة و صعوبة المهام ومتطلبات

معالجتها وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر وتوظيفها بما يحقق زيادة دقة أحكامه حول قدرته على المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي للذاكرة. في حين تركز السليمان (٢٠٠١) علىأنها تعتمد على مكونين هما: المراقبة Monitoring وتعنى معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها أو معالجتها، والضبط Control ويعنى معرفة الفرد بالاستراتيجيات المتاحة لتحسين قدرته على تجهيز أو معالجة المعلومات.

أما عيسى (٢٠٠٨) فيراها وعي الطفل بعمليات الذاكرة لدية، وكل ما له صلة بتشفير المعلومات، وتخزينها، واستدعائها متى أراد ذلك. أما ريهمان(Rehman, 2011) فيرى أنها وعي المتعلم بالاستراتيجيات المستخدمة والتي يجب استخدامها في بعض المهام، فهي تتضمن المعرفة والمعلومات حول أنظمة الذاكرة واستراتيجياتها.

ويرى القفاص (٢٠١٣) إنها المعرفة بمنظومة الذاكرة وكيفية عملها وعملياتها ومهاراتها والقدرات المرتبطة بالذاكرة وكذلك معلومات الفرد عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة والسعة المحدودة بالنظام لتلبية تلك المتطلبات ووعي الفرد باستراتيجيات التذكر واختيار المناسب منها وتوظيفها ومراقبة فعاليتها وكفاءة النشاط المعرفي. ومن مجمل التعريفات السابقة يتبين أن الباحثين قد ركزوا على أن ما وراء الذاكرة تمثل معرفة الفرد وإدراكه ووعيه بذاكرته أو بأي شيء له صلة بتشفير المعلومات، وتخزينها، والتعرف على كيفية استدعائها.

وتحتوي ما وراء الذاكرة على عدة عمليات تم استقراؤها من الدراسات السابقة على النحو التالي:

1. الوعي:Awareness وهو يعنى أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر بالطبع ف في طريقة تعلمه وفهمه لها، ومن ثم يستطيع تقييم ذاكرته، حينئذ يعرف نقاط القوة والضعف لديه (عيسى، ٢٠٠٤). وهو أيضاً "إلمام المتعلم بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري للذاكرة الفعالة وملما بنواحي القوى والضعف في ذاكرته" (عبد الفتاح، ٢٠٠٤). وقد صنف الشرقاوي (٢٠٠٣) الوعي إلى:

أ. الوعي بالانتباه: يعكس معرفة الفرد بأهمية انتباهه للمهمة، مثل أن يتحدث بصوت عال لنفسه أو أن يعيد بناء البيئة لتصبح مناسبة له أو يقلل من عناصر التشتيت فيها.

ب. الوعي بالذاكرة: و يقصد به معرفة عمليات الذاكرة وتنظيمها كما هو الحال عندما يعي الأفراد بأن استدعاءهم للمعلومات سيكون أفضل إذا ما أجابوا عن الأسئلة الموجهة إليهم في الحجرة نفسها التي اختبروا فيها من قبل.

ج . الوعي بالفهم: و يشير إلى مراقبة الفرد لفهمه لما يتلقاه من معلومات ومعرفته بالاستراتيجيات المناسبة لزيادة قدرته على الفهم، والتعديل فيها إذا ما فشل في فهم شيء ما.

2. التشخيص Diagnosis: وبقصد به الأنشطة الأساسية التي تتضمن تخطيط الفرد وتوجيهه وتقييمه لسلوكه الخاص بذاكرته (النجار،٢٠٠٧). ويشير التشخيص لمهارتين فرعيتين :

تقدير صعوبة مهمة التذكر: ويقصد بها تحديد موضع صعوبة التذكر و المتغيرات المتعلقة به، فبدهي أن يكون مستوى صعوبة التذكر مختلف من معلومة لأخرى أو من موقف لآخر، كما أن الصعوبة قد تكون مرتبطة بأدوات تتعلق بمتغير أو بالأدوات التي تساعد على التذكر (الفهيقي، ٢٠١٧). وبشكل عام ترتبط صعوبة التذكر بكل من مقدار المادة والألفة بالمعلومات وسرعة تقديم المادة وطريقة تنظيمها. فكل ما كانت المعلومات المطلوب تعلمها أكثر كانت صعوبة المهام التذكرية أكبر .

تحديد متطلبات التذكر :عادة ما يتم التذكر بطريقة مختلفة وفقا لنوع الاختبار، هل من نوع اختيار من متعدد أو من النوع المقال أو الشفوي . حيث إن مطالب التذكر لكل نوع منها تختلف عن غيرها لاختلاف الهدف من التذكر(فضل، ٢٠١٣). ومن ثم يمكن القول بأن التشخيص يؤدي إلى معرفة الفرد بالاستراتيجيات التي تستخدم في تخزين واسترجاع المعلومات بطريقة ذات كفاءة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل مهمة ما وتنفيذها.

(ج) المراقبة Monitoring: ذكر جروان (٢٠٠٢) أن المراقبة المعرفية ضرورية عندما يكون الهدف منها تحسين العمليات المعرفية، وذلك لأنها تحتوى على مجموعة من المهارات الفعالة، وهي: تحديد الهدف من المهمة، الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، واختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأهداف.

وبناءً عليه فإن مراقبة الذاتية تتمثل في متابعة الفرد لما تم عمله، وما يجرى عمله، وما يحتاج إلى عمله؛ لإكمال مهمة التذكر، التي تعمل كتغذية راجعة يقدمها الفرد لنفسه.

دور الأنشطة الإثرائية القرائية القائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط: يقصد بالأنشطة الإثرائية تعديل في شكل إضافة لمحتوى (كتاب لغتي الخالدة) الفصل الدراسي الأول – تحديدًا في الوحدتين (الأولى والثانية) – المقرر على طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) لجعله مناسبًا لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وذلك بتضمينه خبرات تعليمية تعكس عمليات ما وراء الذاكرة واستراتيجياتها الغير موجودة في المقرر بصورته الحالية.

الأنشطة الإثرائية بوجه عام تنقسم إلى قسمين تم الأخذ بهما في البحث الحالي:

١. الأنشطة الإثرائية الأفقية: ويقصد بها تزويد الطلاب بخبرات غنية في عدد من الموضوعات الدراسية والمهارات المختلفة.
٢. الأنشطة الإثرائية الرأسية: ويقصد بها تزويد الطلاب بخبرات غنية في موضوع معين من الموضوعات الدراسية، أو في مهارات بعينها.

أهم الملامح العامة للأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة التي تبناها البحث الحالي:

١. تكون مفتوحة النهايات فلا يستلزم بالضرورة أن تكون الاستجابات لها واحدة.
٢. يتطلب أداء هذه الأنشطة تطبيق عمليات ما وراء الذاكرة.
٣. مرتبطة بمهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وعمليات ما وراء الذاكرة، والمحتوى الثقافي للدرس.
٤. تهيئ فرصًا حقيقية للانغماس في النصوص المقروءة ثم إعطاء الفرص للتعبير عن الخبرات الذاتية في ضوء فهم النص المقروء، كما أنها توفر فرصًا للمعلم لمراعاة الفروق الفردية بين طلابه بصورة فعالة.
٥. فتح آفاق واسعة للبحث و الاستكشاف وحل المشكلات والربط بين الخبرات السابقة واللاحقة، والربط بين خبرات التعلم التي يحتويها النص المقروء والخبرات الأخرى في المواد الدراسية المختلفة.

أسس تصميم الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى (عينة البحث):

١. الأساس اللغوي:

وقد اشتق من خلال دراسة طبيعة اللغة بصفة عامة، وطبيعة مهارات الفهم القرائي عند المستويات (الحرفي – الاستنتاجي – التطبيقي)، ويمكن عرض أهم خصائصه على النحو التالي:

- اللغة كل متكامل تبدأ بالاستماع، والتحدث ثم القراءة، فالكتابة، ومن ثم لا يمكن الفصل بين المهارات اللغوية عند تعلمها من ناحية، ولا يمكن الفصل بين أي من مهارات اللغة ومهارات التفكير من ناحية أخرى.
- إن إتقان الطالب لمهارات الفهم القرائي لا تكون بمعزل عن مهارات ما وراء الذاكرة.
- تنمية مهارات الفهم القرائي تعتمد على الممارسة و التدريب للعديد من الأنشطة اللغوية التي تراعي وعي الطالب بإدارة مخزون الذاكرة.
- التركيز في التجربة على الأنشطة الإثرائية، وتوجيهها لتنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة.
- أن تكون الأنشطة الإثرائية في التجربة مكتوبة بلغة سهلة وواضحة ومناسبة لسن عينة البحث.

٢. الأساس النفسي: من خلال دراسة خصائص النمو المختلفة للطلاب في المرحلة المتوسطة، يمكن اشتقاق ما يلي:

- مراعاة خصائص وقدرات الطلاب (عينة البحث) الجسمية والعقلية واللغوية، وذلك من خلال:
- تنوع الأنشطة الإثرائية، والتأكد من مناسبتها لخصائص الطلاب (عينة البحث)
- مراعاة حاجات وميول الطلاب المختلفة كالنشاط و لحركة، والتعلم الفردي والجماعي، والتشجيع المستمر لهم، وعمل المسابقات للمنافسة الشريفة فيما بينهم.

٣. الأساس التربوي:

- تتنوع الأساليب التدريسية في تطبيق تجربة البحث، حيث تكون مرتبطة بأهدافه والأنشطة الإثرائية مع مناسبتها للطلاب (عينة البحث).
- شرح الأساس النظري لمهارة الفهم القرائي المستهدفة قبل ممارسة الطلاب لها، وتدريبهم عليها وبيان أهمية ما وراء الذاكرة في مساعدته على إتقانها.
- التدريب المستمر، و بط التقويم والواجبات بالأنشطة الإثرائية، وعمليات ما وراء الذاكرة التي تمثلها الأنشطة.

أشكال الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة التي سوف يتم تضمينها دروس وحدتي (قيم إسلامية – أعلام) من كتاب لغتي الخالدة، الفصل الدراسي الأول المقرر على الصف الأول المتوسط (عينة البحث):

جدير بالذكر إنه تم مراعاة محتوى كل درس ومهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها في محتوى النشاط وهدفه، وقد اشتمل كل درس من دروس الوحدة على ثلاثة أشكال للأنشطة الإثرائية على النحو التالي:

١. أنشطة ما قبل القراءة:

أتت هذه الأنشطة في شكل موجهات على النحو التالي :

عزيزي الطالب قبل أن تبدأ القراءة، قم بالآتي:

- حدد مهارة الفهم القرائي التي سوف تتدرب عليها في هذا الدرس، من خلال الرجوع إلى نواتج التعلم في الكتاب، وإذا لم تستطع من تحديدها، اسأل المعلم.
- انتبه، سوف يواجهك المعلم بأسئلة تقيس هذه المهارة.
- قيامك بالخطوات السابقة سوف يجعلك قادرًا الفهم أكثر واسترجاع المعلومات.

٢. أنشطة أثناء القراءة:

- هل تتذكر المهارة التي تتدرب عليها في هذا الدرس، لقد حددتها في نشاط ما قبل القراءة.
- هل فهمت ما قرأته؟ إذا كانت إجابتك بلا، حدد السبب.
- حدد موضع الصعوبة فيما قرأت، وسببها من وجهة نظرك.
- اختر السبب الذي قد يجعلك لا تتذكر ما قرأته و فهمته للتو (طول النص – صعوبة اللغة – التشتت الذهني بسبب خارجي – التشتت الذهني بسبب داخلي) – سبب آخر

هو.....).

- إذا حددت الموضع الذي تتوقع أنك ستنساه، قم بترميزه (اربطه بشيء مألوف تعرفه)، سيساعدك ذلك على تذكره.

٣. أنشطة ما بعد القراءة:

- أسئلة تقيس مهارات الفهم المستهدفة.
- قبل الإجابة تذكر النشاط الذي قمت به أثناء القراءة.
- هل بالفعل نسيت ما توقعته و حددته في نشاط أثناء القراء؟
- هل الترميز الذي قمت به ذكرك بالإجابة الصحيحة؟ إذاكانت الإجابة (لا) اذكر السبب.
- أعد الإجابة عن السؤال مرة أخرى. إذا كانت إجابتك غير صحيحة، ارجع للنص مرة أخرى، وقم بتحديد موضع النسيان، وأعد ترميزه مرة أخرى، ثم عد للإجابة عن السؤال مرة أخرى، و هكذا.

ولذا تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

إجراءات البحث

تضمنت إجراءات البحث ما يلي:

أولًا: تحديد قائمة مهارات الفهم القرائي: وتطلب ذلك القيام بالإجراءات التالية:

من أجل الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي استهدف التوصل إلى قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، تمت الإجراءات التالية:

أ . تحديد الهدف من إعداد القائمة: وهو التوصل إلى مهارات الفهم القرائي المناسبة لمجتمع البحث، والمراد تنميتها لدى عينة البحث من خلال الأنشطة الإثرائية – القائمة على ما وراء الذاكرة – والتي سيتم تضمينها في تدريس دروس الوحدتين الأولى والثانية (القيم الإسلامية – الأعلام) من كتاب لغتي الخالدة (الفصل الدراسي الأول) المقرر على الصف الأول المتوسط، والاعتماد عليها في إعداد اختبار الفهم القرائي.

ب . مسح الدراسات السابقة و الأدب التربوي ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي.

ج . تحليل أهداف تعليم القراءة في الصف الأول المتوسط.

د. الاطلاع على كتاب الطالب المقرر (لغتي الخالدة)، و دليل المعلم .

هـ . استخلاص مهارات الفهم القرائي ووضعها في قائمة مبدئية.

و. عرض القائمة على عدد من الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية؛ لتأكد من صدقها، ثم إجراء التعديلات المطلوبة.

ز . أصبحت القائمة في صورتها النهائية، وقد اشتملت على (١٧) مهارة فرعية.

ثانيًا ـ إعداد الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة:

وقد مر إعدادها بالخطوات التالية:

أ– تحديد الهدف من (إعداد الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة):

تمثل الهدف في استخدام هذه الأنشطة من خلال دروس الوحدتين موضع البحث لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة البحث.

ب– مصادر بناء الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة: اعتمد الباحث على عدد من المصادر، تمثلت في الآتي:

- الدراسات السابقة و الأدب التربوي ذات الصلة بما وراء الذاكرة.
- الدراسات و البحوث ذات الصلة بالأنشطة اللغوية بشكل عام، وما يتعلق بالأنشطة القرائية على وجه الخصوص.

جـ – الصورة المبدئية : للأنشطة القائمة على ما وراء الذاكرة والتي تناسب مهارات الفهم القرائي المشار إليها سابقًا، و تناسب في الوقت نفسه دروس الوحدتين موضع الدراسة.

د– التأكد من صدق الأنشطة الإثرائية: تم ذلك من خلال عرضها على عدد من الخبراء المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، ثم وضعت في صورتها النهائية.

ثالثًا: إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدتين الأولى والثانية: (القيم الإسلامية – الأعلام) من كتاب لغتي الخالدة (الفصل الدراسي الأول) المقرر على الصف الأول المتوسط، باستخدام الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة المحددة سلفًا.

أ. الهدف من إعداد الدليل:

مساعدة المعلم على تدريس الوحدتين موضع البحث من كتاب لغتي الخالدة بالاعتماد على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات الفهم القرائي.

ب. محتوى الدليل:

- مقدمة تشرح الهدف منه، وفلسفة إعداده.
- إطار نظري يتناول تنمية مستويات الفهم القرائي من بالاعتماد على ما وراء الذاكرة، مع التركيز على الانشطة الإثرائية.
- خطوات تدريس دروس الوحدتين (القيم الإسلامية – الأعلام) مضمنة الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة. (كل درس على حدة)
- يضمن كل درس عدداً من مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وتصاغ في شكل نواتج تعلم.
- تضمن النصوص القرائية الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة المناسبة للمحتوى الثقافي للدرس، وفي الوقت نفسه تناسب مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها.
- التقويم يكون مستمرًا من بداية الدرس إلى نهايته، على أن يتم إثراؤه بما يحقق قياس مهارات الفهم القرائي المضمنة في كل درس.
- يوجد تقويمي تجميعي في نهاية الوحدة لقياس مهارات الفهم القرائي التي تم التدريب عليها في جميع دروس الوحدة مجتمعة.

• الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة موزعة على الدرس في ثلاثة أشكال: (أنشطة ما قبل القراءة – أنشطة أثناء القراءة – أنشطة بعد القراءة)، و ذلك لضمان تمثيل جميع عمليات ما وراء الذاكرة.

رابعاً: إعداد اختبار الفهم القرائي: تم بناء اختبار مهارات الفهم القرائي وفقاً للخطوات التالية:

أ . الهدف من الاختبار: هو قياس مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) من مهارات الفهم القرائي، وقياس أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية تلك المهارات.

ب . صياغة مفردات الاختبار: تم اختيار محتوى الاختبار في شكل فقرات متنوعة، وتم صياغة مفردات كل اختبار في صورة اختيار من متعدد.

جـ . ضبط الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس، وذلك للتأكد من صدق مفرداته، ووضوحه، وملاءمته لهدف الاختبار، وكذلك للتأكد من وضوح التعليمات. وقد تم تعديل الاختبار، و من ثم وضعه في صورته النهائية .

د . التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على (٣٣) طالبًا من مجتمع البحث من غير عينة البحث الأصلية بمدرسة المتنبي المتوسطة، وذلك بهدف: التأكد من وضوح مفردات كل اختبار، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار. وقد وجد أن متوسط الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة كل اختبار (٦٠) دقيقة.

هـ . ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط، ثم أعيد تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين ووجد أنه يساوي (٠,٨٣) ، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، وبالتالي فهو صالح للتطبيق.

– تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي: طبق الباحث الاختبار قبلًا على المجموعة التجريبية، والتي تكونت من (٣٣) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة المتنبي، في شهر أكتوبر من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، ثم تم تطبيقه بعديًا في نهاية التجربة في شهر ديسمبر من العام نفسه.

بعد عرض لأدوات الدراسة، وكيفية تطبيقها، والتحكيم عليها، توصل الباحث إلى المعالجة التجريبية، وفيما يلي توضيح ذلك تفصيلًا:

– التدريس (المعالجة التجريبية): اعتمدت على الطريقة السمعية الشفهية إلى جانب استراتيجية فك التشفير الصوتي. واشتمل كل درس على مجموعة من التدريبات، الهدف منها تنمية مهارات تعرُّف الكلمات والفهم القرائي، باستخدام استراتيجية فك التشفير الصوتي، كما ينبغي أن تتسم الأنشطة بالمرونة، واللعب مع التلاميذ، حتى تثير دافعية التلاميذ نحو التعلم. وقد وضعت الدراسة الحالية في اعتبارها عند اختيار الوسيلة أن تكون مناسبة للمحتوى الذي يهتم بتدريسه، وتكون سهلة الاستخدام ومتاحة، ويوفر استخدامها جوا من التفاعل بين المعلم والتلميذ في أثناء عملية التدريس، ومن هنا كان اختيار الباحث للمعينات والوسائل الآتية: السبورة البيضاء والأقلام الملونة، البطاقات المصورة، قصص الحروف، وقد راعى الباحث الأسس العامة لإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها.

خامسًا: التصميم التجريبي للبحث:

استخدم الباحث طريقة المجموعتين المتكافئتين: الأولى تجريبية والأخرى ضابطة. وقد روعي ضبط المتغيرات، عدا المتغير التجريبي؛ وهو فاعلية الأنشطة الإثرائية المقترحة القائمة على ما وراء الذاكرة والذي يتوقع أن يؤثر على متغير البحث التابع المتمثل في مهارات والفهم القرائي.

جدول (٢)
التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	قبلي	المعالجة التجريبية	بعدي
التجريبية	مهارات الفهم القرائي	التدريس باستخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة القائمة على ما وراء الذاكرة	مهارات الفهم القرائي
الضابطة		التدريس بالطريقة التقليدية	

سادسًا– التجربة الميدانية: مرت عملية تطبيق التجربة الميدانية بعدة مراحل، هي:

أ– اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من مجتمع البحث المتمثل في طلاب الصف الأول المتوسط بحائل، بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، من خلال عدد من الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكرة بعد تضمينها المحتوى القرائي في الوحدتين الأولى والثانية من كتاب (لغتي الخالدة) الفصل الدراسي الأول المقرر على الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. وقد بلغ عدد أفراد العينة في التجربة النهائية ٦٥ من مدرسة المتنبي المتوسطة بمدينة حائل، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية وعددها ٣٣ تلميذاً، ومجموعة ضابطة وعددها ٣٢ تلميذاً).

ب – تطبيق أدوات البحث قبلًا: تم تطبيق أداة البحث (اختبار الفهم القرائي) قبليًا؛ بعد اكتمال الإجراءات الرسمية المقننة لذلك. وقد تم التطبيق يوم الثلاثاء الموافق ١/١٠/ ٢٠١٩م.

ج- تنفيذ التجربة الأساسية: تم تنفيذ التجربة الأساسية ابتداء من ١/١٠/ ٢٠١٩م إلى ٢٠/١٢/٢٠١٩م، حيث استغرقت مدة التطبيق شهرين وعشرين يومًا، هي مدة التدريب على تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة، وقد استغرق التدريب على بعض المهارات أسبوعاً وبعضها ١٠ أيام، و مهارات أخرى كانت موجودة في كل درس على مدار الوحدتين، بداية من درس (قبس من القرآن في الوحدة الأولى انتهاءً بدرس (أم سلمة رضي الله عنها) نهاية الوحدة الثانية .

نتائج البحث و تفسيرها:

الإجابة عن السؤال الثالث (و الأخير) من أسئلة البحث، و نصه : ما فاعلية أنشطة إثرائية قائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟ وللإجابة عن السؤال السابق واختبار صحة الفرض المتعلق به؛ تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيم (ت) T-test لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية؛ والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مهارات الفهم القرائي	عدد الأسئلة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الحرفي	١٢	التجريبية	٣٢	٩,٧٨	١,٦٢	٦٣	٥,٣٩	دالة*
		الضابطة	٣٣	٦,٩١	٢,٥٨			
الاستنتاجي	١٢	التجريبية	٣٢	٩,٢٥	١,٤٦	٦٣	٨,٠٧	دالة*
		الضابطة	٣٣	٥,٨٨	١,٨٨			
التطبيقي	١٢	التجريبية	٣٢	٨,٥٦	١,٥٨	٦٣	٨,٩١	دالة*
		الضابطة	٣٣	٤,٦١	١,٩٨			
الدرجة الكلية	٣٦	التجريبية	٣٢	٢٧,٥٩	٤,٣١	٦٣	٨,٢٩	دالة*
		الضابطة	٣٣	١٧,٣٩	٥,٥٤			

(*) حيث إن قيمة (ت) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين؛ التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي)؛ لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً عليه، يتم الفرض الأول، ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي في المستويات المحددة ككل لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية".

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي في المستويات (الحرفي – الاستنتاجي – التطبيقي) (كلٍ على حدة) لصالح متوسط الدرجات في التطبيق البعدي." . ولتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (التدريس باستخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة القائمة على ما وراء الذاكرة) على المتغير التابع المتمثل في مهارات الفهم القرائي؛ تم حساب قيمة (η^2 ، d) بمعلومية قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب، والجدول التالي يوضح قيمة هذا التأثير:

جدول (٤)

قيمة (d) ومقدار حجم تأثير الأنشطة الإثرائية المقترحة القائمة على ما وراء الذاكرة كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي- الاستنتاجي- التطبيقي) لدى عينة البحث.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة (η^2)	قيمة (D)	دلالة حجم التأثير
التدريس باستخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة القائمة على ما وراء الذاكرة	الحرفي	٥,٣٩	٠,٥٦	١,٣٦	كبير
	الاستنتاجي	٨,٠٧	٠,٧١	٢,٠٣	كبير
	التطبيقي	٨,٩١	٠,٧٥	٢,٢٥	كبير
	مهارات الفهم القرائي ككل	٨,٢٩	٠,٧٢	٢,٥٩	كبير

يتضح من جدول (٤) أن حجم تأثير التدريس باستخدام الأنشطة الإثرائية المقترحة القائمة على ما وراء الذاكرة كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي- الاستنتاجي- التطبيقي) لدى عينة البحث؛ حيث إن قيمة (d) تراوحت ما بين (١,٣٦ – ٢,٥٩)، وهي قيم مرتفعة بمقارنتها بالقيمة (٠,٨) المعيارية (المرجع السابق، ٦٥)؛ وهذا بدوره يعزز من قبول الفرض الثاني ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي في المستويات (الحرفي – الاستنتاجي – التطبيقي) (كلٍ على حدة) لصالح متوسط الدرجات في التطبيق البعدي".

وفي ضوء ما تقدم تكون تمت الإجابة عن السؤال الثالث والأخير من أسئلة البحث.

التعليق على النتائج و تفسيرها:

١– تتفق النتائج المشار إليها أعلاه مع ما أكده الإطار النظري؛ حيث تأكد أن ثمة علاقة إمبريقية قوية بين متغيري البحث، فما وراء الذاكرة تعتمد على قدرة المتعلم على التحكم في مخزون الذاكرة من خلال عدة عمليات بالغة التعقيد تتمثل في (التشفير، المعالجة والتنظيم، الاستدعاء).

٢. و ذلك ما تمت مراعاته في الأنشطة الإثرائية التي كانت توجه الطالب قبل القراءة إلى التركيز وترميز المعارف والمفاهيم حتى يمكنه استدعاؤها، وأما أنشطة أثناء القراءة فكانت في شكل موجهات للطالب تحفزه على مراقبة نفسه أثناء القراءة والتأكد من تنظيم ما تعلمه بطريقة تسهل عليه استدعاؤه، وكان يترك لكل طالب الحرية في ذلك، ينظم ويعالج بالطريق التي تناسبه.

٣. ثبت أن أنشطة ما وراء الذاكرة تناسب هذه الفئة العمرية تفضل خوض المجهول والتحدي، حيث أكد طلاب المجموعة التجريبية أن التجربة كانت ثرية وجذابة جدًا بالنسبة لهم، لعدة أسباب، ذكروها على النحو التالي:

- استخدام أنشطة ما وراء الذاكرة في تعلم القراءة جعلته ذا معنى وقيمة.
- اكتشف كل منهم قدراته ومواهبه التي لم يعرف عنها من قبل.
- بدأوا يكتشفون معاني و أفكار جديدة من النص.
- رغم صعوبة الأسئلة مقارنة بما درسوه من قبل إلا أنها ممتعة.
- كانت هناك حرية أكثر في عملية التعلم.
- المعلم كان أكثر تحفيزًا و تشجيعًا لهم.

٤. بناءً عليه، تتفق نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه دراسة الجراح (٢٠١٠)، ودراسة سالمان (٢٠١١)، ودراسة Al Farahati (٢٠١٢) دراسة الفهيقي (٢٠١٧)، و دراسة الطارف (٢٠٢٠).

٥. وبذا فإن دليل المعلم للوحدتين موضع الدراسة، يعد نواة جيدة يمكن الإفادة منها في تغطية بقية مقرر (لغتي الخالدة).

٦– كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي عنيت بوضع برامج تدريبية لتنمية مهارات تعرُّف الكلمات، مثل: دراسة (العنزي، ٢٠٠٨)، (جابر وآخرون، ٢٠١٤).

٧. اشتملت المعالجة التجريبية على مجموعة كبيرة من الأنشطة والتدريبات الإثرائية القائمة على ما وراء الذاكر، وقد تنوعت بين (الفردي والجماعي)، وما هو (قبل القراءة – أثناء القراءة – بعد القراءة).

٨– المشاركة الإيجابية للطلاب أثناء فترة تطبيق التجربة ساعدتهم على الشعور بالثقة، والحرية وعدم الخجل، وقد ساعد هذا في التفاعل بسهولة في جميع الدروس.

٩– تزويد المعالجة التجريبية بالمعينات التعليمية؛ من لوحات وبطاقات وعروض تقديمية تتناسب مع الأنشطة الإثرائية المقترحة قد زاد من فاعليتها وتفاعل الطلاب معها، ومن ثم أثر ذلك على إيجابية النتائج.

توصيات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تضمين كتب (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة أنشطة إثرائية قائمة على ما وراء الذاكرة لتنمية مهارات الفهم القرائي.

٢. الإفادة من نتائج هذا البحث في إعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية المكررة في مراحل التعليم العام لمراعاة ما وراء الذاكرة في معالجة محتواها الثقافي والمهاري.

٣. إعادة النظر في أدلة معلمي اللغة العربية للاهتمام باستخدام طرائق التدريس و الأنشطة و التدريبات في ضوء ما وراء الذاكرة.

٤. نتائج هذا البحث تعطي مؤشرًا إيجابيًا لإمكانية تنمية التحصيل الدراسي في مراحل التعليم العام في جميع المواد الدراسية، إذا تم مراعاة ما وراء الذاكرة في بناء المناهج وتدريسها.

٥. تفعيل دور الطلاب في تطوير مناهج اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام، فقد أثبتت نتائج البحث الحالي أن مراعاة وجهة نظر الطلاب وإشراكهم في العملية التعليمية لها دور كبير في تنمية مهاراتهم و قدراتهم.

٦. تطوير قدرات المعلم بكثرة الاطلاع، وتلقي الدورات التأهيلية المناسبة، والإعداد الجيد ووضع الخطط المناسبة لتنمية مهاراته التدريسية في ضوء النظريات و المداخل التدريسية الحديثة التي تسهم في تنمية مهارات القراءة لدى طلابه.

٧. تدريب تلاميذ المرحلة المتوسطة على استخدام عمليات ما وراء الذاكرة في تعلم مهارات اللغة العربية بشكل خاص والمواد الدراسية الأخرى بشكل عام.

البحوث المقترحة:

١– فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على ما وراء الذاكرة في

تنمية مهارات تدريس القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

٢- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء الذاكرة في تنمية الفهم الاستماعي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٣- تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مفاهيم وعمليات ما وراء الذاكرة.

٤- فاعلية أنشطة مقترحة قائمة على ما وراء الذاكرة في علاج الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٥- فاعلية استراتيجية المراقبة الذاتية في تنمية الفهم التذوقي للنصوص الأدبية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، محمد السيد. (٢٠٠٢). فعالية نمط الاختبارات في تنمية مستويات الفهم في القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. القاهرة.

أبو لبن، وجيه المرسي وخلف الله، محمود عبد الحافظ. (٢٠١٠). الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية. مطبوعات نادي الجوف الأدبي. وزارة الثقافة والإعلام، المملكة العربية السعودية.

أبو مسلم، مايسة فاضل. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وأثره في عمليات الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين منخفضي التحصيل وذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة، مصر: مجلة التربية الخاصة. مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق. العدد (١٣).

أحمد، أحمد عبد الله ومصطفى، فهيم. (٢٠٠١). التلميذ ومشكلات القراءة. (الطبعة الرابعة). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

بشير، محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على مدخلي التعرف والفهم لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة زاريا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المدينة العالمية.

بقيمي، ناقز أحمد. (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين.

جابر، عبد الحميد جابر وشعبان، تماني صابر كمال والسيد، منى حسن. (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات؛ لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية. معهد الدراسات والبحوث التربوي. جامعة القاهرة. مجلد (٢٢). العدد (٣).

جاد، مصطفى لطفي. (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي . مجلة القراءة والمعرفة. عين شمس. مصر. العدد (٢٢). جامعة

الجراح، عبدالناصر ذياب. (٢٠١٠). ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (٧). العدد (١). ٢٧-٥٧.

جروان، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). تعليم التفكير: مفاهيم و تطبيقات. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

حسن، محمد إسماعيل والحداد، عبد الكريم سالم. (٢٠١٤). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي. المجلة التربوية. الأردن. العدد (٦٤). مجلد (٢٧). ١٣ -٣٩.

حسين، فتحية المختار. (٢٠١٤). اقتراح استراتيجية قائمة على التعلم البنائي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

خلف الله، محمود عبد الحافظ. (٢٠١١). فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة لكتاب القراءة العربية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس، مصر. العدد (١٢١). الجزء الثاني.

الخمايسة، إياد محمد. (٢٠١٠). طرق تدريس اللغة العربية من منظور حديث. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

الخوالدة، ناجح علي. (٢٠١٢م). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية بالأردن. المجلة التربوية المتخصصة. المجلد (١). العدد (٤). ١٢٧-١٤٥.

الدمرداش، فضلون سعد. (٢٠١٠). أثر تدريبات ما وراء الذاكرة في بعض عمليات الذاكرة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم). مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. العدد (٤٢). ٤٣-٧٠.

رجب، ثناء عبد المنعم. (٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مصر. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (٦٥).

زكري، نوال محمد عبدالله. (٢٠٠٨). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكرة ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان. جامعة أم القرى. كلية التربية.

الساعدي، ذرغام جابر. (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية روبنسون في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة المطالعة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة المستنصرية. بغداد.

سالمان، أسامة. (٢٠١١). فعالية استراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل وبعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة في مادة البلاغة لدى طلاب الصف الثاني

الثانويّ. جامعة المنصورة. مجلة بحوث التربية النوعية. العدد (٢٣). ٣١-٨٠.

السفاسفة، عبدالرحمن. (٢٠١١). طرائق تدريس اللغة العربية. (الطبعة الأولى). عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

السليمان، مها عبد الله. (٢٠٠١). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي. البحرين.

السيد، محمود مصطفى. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

الشرقاوي، أنور محمد. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شريف، سليم وأبو رياشي، حسين والصافي، عبدالحكيم. (٢٠٠٩). تعلم القراءة السريعة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

شند، سميرة محمد إبراهيم، وآخرون. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي. العدد (٥٠). ٣٧٩- ٤٠٣.

الطارف، منال عواد. (٢٠٢٠). فاعلية التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة دومة الجندل. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الجوف.

عابد، وليد نادي. (٢٠١٣). فاعلية برنامج باستخدام بعض استراتيجيات تحليل المهمة في اكتساب مهارات الفهم القرائي لأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشوره. معهد البحوث والدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

عاشور، أحمد (٢٠١٣). تباين مكونات ما وراء الذاكرة و الكفاءة الذاتية للذاكرة و التحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار ونمط الثقافة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. مجلد (٢). عدد (١٥٥). ٤١٥-٤٧٤.

عبد الفتاح، فوقية محمد. (٢٠٠٤). فعالية برنامج مقترح لتحسين الوعي بنسق الذاكرة لدى عينة من طالبات الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد (٤٥). المجلد (١٤). ٢٠٩- ٢٩٣.

عطية، جمال سليمان وخلف الله، محمود عبد الحافظ. (٢٠١٣). نموذج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة الإسلامية الناطقين بلغات اخرى في المدينة المنورة. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. العدد (٢٨).

العنزي، أمينة دغال. (٢٠٠٨). فاعلية نموذج تشخيصي علاجي قائم على التجهيز الصوتي في تنمية مهارات تعرف وقراءة الكلمة لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. كلية الدراسات العليا. البحرين.

العويضي، وفاء حافظ. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز. دراسات عربية في التربية وعلم النفس كلية التربية. جامعة طيبة.

عيسى، ماجد محمد. (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.

عيسى، مراد علي. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات القراءة. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. المجلد (١٧). العدد (٧٢). ٩٥-١٢٧.

عيسى، مراد علي. (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في عمليات الذاكرة لدى الأطفال التوحديين. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. المجلد (١٨). العدد (٧٤). ١٩٥-٢٢٥.

عيسى، وجدان رمضان. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

فضل، بكر حسين. (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. الاسقاط. العدد (٢٠٣). ١٥٢٥- ١٥٦٥.

الفهيقي، ماطر شامان. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على ما وراء الذاكرة في علاج بعض صعوبات القراءة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة سكاكا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الجوف.

القثامي، طارق عبدالرحمن. (٢٠١٣). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

القفاص، وليد ابو المعاطى. (٢٠١٣). سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة وعلاقتها بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الامارات العربية المتحدة. العدد (٣١).

٣٢٤- ٣٦١.
كامل، عاصم عبد المجيد. (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم رسالة دكتوراه. قسم علم النفس التربوي. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
الكيال، مختار احمد. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية.
مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٦م). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة.
مصطفى، فهيم. (٢٠٠١). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.
طلاب الجامعة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الامارات العربية المتحدة. العدد (٣١). ٣٢٤- ٣٦١.
كامل، عاصم عبد المجيد. (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم رسالة دكتوراه. قسم علم النفس التربوي. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
الكيال، مختار احمد. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية.
مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة.
مصطفى، فهيم. (٢٠٠١). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.
طلاب الجامعة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الامارات العربية المتحدة. العدد (٣١). ٣٢٤- ٣٦١.
كامل، عاصم عبد المجيد. (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم رسالة دكتوراه. قسم علم النفس التربوي. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
الكيال، مختار احمد. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية.
مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٦م). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة.
مصطفى، فهيم. (٢٠٠١). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.
موسى، محمد محمود محمد. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
النجار، حسني زكريا السيد. (٢٠٠٧). اثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.

Arab References

Abdel Fatah, Fawqia Mohammed (2004): The Effectiveness of a proposed program for developing awareness of Memory Format of a Sample of University Female Students, Egyptian Journal for Psychological Studies, Vol.14, No.45, Egypt.

Abid, Waleed Nady (2013): The Effectiveness of a program by using some Teaching Analysis Strategies in the acquisition of Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities, Unpublished MA Thesis, Institute for Educational Researches & Studies, Cairo University, Egypt.

Abu Mesalam, Maisa Fadel (2015): The Effectiveness of a Training Program for developing Meta Memory Skills and its Effect in Memory Processes and academic Achievement of Low Achievement-Normal Student and Simple Mental Handicap Students, Special Education Journal, No.13, Educational, Psychological & Environmental Centre, Faculty of Education, Zagazig University.

Abu-Baker, Abdullatif Abdelqader (2002): The Effectiveness of Using Literary jokes in developing Literary appreciation of First Secondary Grade Students, Benha Faculty of Education Journal, Benha University, January.

Abu-Laben, Wagih Elmorsy & Khalaf Allah, Mahmoud Abdel Hafez (2010): Current Trends in Teaching Arabic Language, Al Guff Literary Club Publications, Ministry of Culture & Media, KSA.

Ahmed, Ahmed Abdullah and Mustafa, Fahim (2001). student and reading problems. 4th edition, Cairo: Egyptian Lebanese publisher.

Al Garah, Abd Elnaser Zeiab (2010): Meta Memory of a sample of El Yarmouk University Students in the light of Gender, Test Anxiety and Academic Achievement, Journal of Al Sharqa University for Human & Social Sciences, Vol.7, No.1.

Al Qathamy, Tareq Abdul Rahman (2013): Relationship between Meta Memory and Academic in Mathematics of second Secondary Grade in Taif City, Unpublished MA

Thesis, Faculty of Education, Om El Qoura University, KSA.

Al Sharqawi, Anwer Mohammed (2003): Current Cognitive Psychology, Egyptian Anglo Library, Cairo.

Al Suliman, Maha Abduallah (2001): The Effect of Multi- Approaches Program for dealing with some Reading Learning Problems in First-three Grades in Primary Stage in Kuwait State, Unpublished MA Thesis, Ain Shams University, Egypt.

Al Taref, Manal Awad (2020): The Effectiveness of Differentiated Learning in developing Reading Comprehension Skills of SIX Elementary Grade Students in DAOMAT El-Gandool Governorate, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, El Guff University.

Al-Anzi, Amina Daghal Saleh (2008). "The effectiveness of a therapeutic diagnostic model based on vocal preparation in developing reading and word recognition skills among those with reading difficulties from second-grade primary students in Kuwait," Master Thesis, Arab Gulf University, College of Graduate Studies, Bahrain.

Al-Eweidy, Wafaa Hafez (2011): The Effectiveness of a Remembering Technique-based Training Program in developing Reading for Study for a Sample of Female Students in King Abed EL-Aziz University, Arabic Studies for Education and Psychology, Vol.18, No.145, Egypt, January.

Al-Fuhaqi, Mater Salem (2017): A proposed strategic effectiveness based on metacognition in treating some readers 'difficulties for sixth-grade primary students in Sakaka, unpublished master study, College of Education, Al-Jouf University.

Al-Khawla, Najah Ali (2012): The effectiveness of an educational program based on the strategy of interactive teaching to develop the skills of reading understanding of people with learning disabilities in the basic stage in Jordan, specialized educational journal, volume (1), issue (4), 127-145.

Al-Saadi, Zargam Jaber (2011): The impact of the use of Robinson›s strategy to develop reading literacy skills among middle-school students in reading, master›s thesis, Mustansiriyah University, Baghdad, Iraq.

Ashoor, Ahmed (2013): Variance of Meta Memory Components and Self-Efficiency for Memory with Test Anxiety Level and Culture type of University Students, Education Journal, Faculty of Education, Vol.2, No.155, Al Azhar University, Egypt.

Attia, Jamal Suleiman, Khalafallah, Mahmoud Abdul Hafiz (2013): A proposed model based on the structural theory of treating the difficulties of reading understanding among students of the Islamic University speaking other languages in Medina, The Journal of the Faculty of Education, Binha University, issue 28.

Baqmi, Naqz Ahmed (2013): Beyond memory and cognitive flexibility among first-year students, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain.

Basheer, Mohamed (2015): Cognition and Acknowledgement-based proposed Program for Reading Difficulties of Elementary School Students in Zaria City, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Al Medina Al Alamia University, Malaysia.

Bazah, Amal Abdul Samee (2003). Communication disorders and their treatment, Anglo Egyptian Library, Cairo.

Eisa, Murad Ali (2008): The Effect of a Meta Memory Training Program on the Memory Processes of Autism Children, Faculty of Education Journal, Vol.18, No.74, Benha University, Egypt.

Eissa, Maged Mohammed (2004): The Effect of a Meta Memory Training Program on the Performance of unproductive children for Strategies, Unpublished PhD Dissertation, Faculty of Education, Al Azhar University.

Eissa, Murad Ali (2007): The Effectiveness of a Phonological Training Program in developing some Reading Skills in English Language of Fifth elementary Grade Students with Reading Disabilities, Faculty of Education Journal, Vol.17, No.72, Benha University, Egypt.

Eissa, Wijdan Ramadan (2017), The Impact of Using Branched Thinking Strategies in Developing Reading Comprehension

Skills for Fourth-Grade primary Students, Master Thesis, College of Education, Islamic University of Gaza.

El Khamaisah, Eiad Mohammed (2010): Methods of Teaching Arabic Language from a current Perspective, Dar El Andalos for publishing, Hail, KSA.

El Nager, Hosny Zaria (2007): The Effect of a Meta Memory Training program on Memory Processes and some Information Processing Strategies of First Phase of Primary Education, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Kafr El Sheikh University, Egypt.

El-Dimerdash, Fadloon Saad (2010): The Effect of Met Memory Exercises on Memory Processes of Mental retardation Students) Educables), Faculty of Education Journal, No.42, Tanta University.

El-Kayal, Mokhtar Ahmed (2006): The Effectiveness of a Program in developing the Amount

of Awareness Information of Meta Memory and its Effect on developing the Efficiency of Cognitive Processing System with the Working Memory of Students with Learning Disabilities, International Conference for Learning Disabilities, Riyadh, KSA.

El-Qafas, Waleed Abdel Moeity (2013): Information Processing Capacity and Meta Memory and its Relationship with Verbal Communication of University Students, International Journal for Educational Researches, no.31, Emiratis University, Emiratis.

El-Safasfa, Abdel Rahman (2011): Arabic Teaching Metods, Al Falah Liberary for Publishing and Distributing, Kuwait.

El-Sayed, Mahmoud Mostafa (2012): A Self-Organized Learning –based Strategy for treating Weakness in Reading Comprehension Skills of Students with Disabilities in Preparatory Stage, Unpublished MA Thesis, and Institute for Educational Researches & Studies, Cairo University, Egypt.

El-Shahat, Magdy Mohamed Ahmed (2012): The effect of a training program to develop vocal awareness skills in word recognition for students with learning difficulties, Journal of Special Education - Information and Psychological and Environmental Education Center at the Faculty of Education, Zagazig University, No. 1.

Fadel, Baker Hussein (2013): The Effectiveness of a Training Program for developing Meta Memory Skills of Preparatory StageK El Esqat, No.203.

Garwan, Fathi Mostafa (2002): Learning of Thinking; Concepts and Applications, University Book Dar, Beirut.

Hassan, Mohamed Ismail & El Hadad, Abde El-Kareem Salim (2014): The Effect of Imagination- based Strategy on developing Reading Comprehension Skills, The Educational Journal, Vol.27, No.64, Jordan.

Hussein, Fathia Al Mokhtar (2014): Suggesting Constructive Learning- based Strategy for developing Reading Comprehension of Elementary Stage Students in Libya, MA Thesis, and Institute for Educational Researches & Studies, Cairo University, Egypt.

Ibrahim, Mohamed Elsayed (2002): The Effectiveness of Test Type in developing comprehension levels in Reading of a sample of El-Azhar Elementary Stage Students, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, El-Azhar University, Egypt.

Jaber, Abdel Hamid Jaber, Shaaban, Tahani, Saber Kamal, and Said, Mona Hassan (2014). "A training program based on information processing; to develop verbal awareness and phonemic output, and its effect on improving skills of word recognition, understanding, and pronunciation for who with learning difficulties in the first cycle of primary education", Journal of Educational Sciences, Egypt, Volume 22, No. 3.

Jad, Mostafa Lotfy (2003), effectiveness of proposed strategy in developing some reading comprehension skills for second preparatory grade students. Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University, Issue 22.

Kamel, Asem Abdul Megeid (2015): The Effect of a Mental Perception on developing working Memory and Reading Comprehension of Elementary Stage Students with Learning Disabilities, Unpublished PhD Dissertation, Institute for Educational Researches & Studies, Cairo University, Egypt.

Khairy Al-Maghazi (2004): Reading and reading comprehension difficulties, diagnosis and treatment, second edition, Dar Al-Wafaa for printing, publishing and distribution.

Khalaf Allah, Mahmoud Abdel Hafez (2011): The Effectiveness of proposed Enrichment Activities for Arabic Reading Textbook in developing CREATIVE Thinking Skills of Gifted Students in Middle Stage in KSA, Reading & Knowledge Journal, No.121, Part.2, Faculty of Education, Ain Shams university, Egypt.

Mousa, Mohamed Mahmoud (2007): The Effectiveness of Using Computers in developing Reading Comprehension of Eleventh Secondary Grade Students in UAE, Reading & Knowledge Journal, No,34, Ain Shams University, Egypt.

Mustafa, Fahim (2001): "Reading problems from childhood to adolescence - diagnosis and treatment", Dar Al-Fikr Al-Arabi

Ibrahim, Mohamed Elsayed (2002): The Effectiveness of Test Type in developing comprehension levels in Reading of a sample of El-Azhar Elementary Stage Students, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, El-Azhar University, Egypt.

Jaber, Abdel Hamid Jaber, Shaaban, Tahani, Saber Kamal, and Said, Mona Hassan (2014). «A training program based on information processing; to develop verbal awareness and phonemic output, and its effect on improving skills of word recognition, understanding, and pronunciation for who with learning difficulties in the first cycle of primary education», Journal of Educational Sciences, Egypt, Volume 22, No. 3.

Jad, Mostafa Lotfy (2003), effectiveness of proposed strategy in developing some reading comprehension skills for second preparatory grade students. Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University, Issue 22.

Kamel, Asem Abdul Megeid (2015): The Effect of a Mental Perception on developing working Memory and Reading Comprehension of Elementary Stage Students with Learning Disabilities, Unpublished PhD Dissertation, Institute for Educational Researches & Studies, Cairo University, Egypt.

Khairy Al-Maghazi (2004): Reading and reading comprehension difficulties, diagnosis and treatment, second edition, Dar Al-Wafaa for printing, publishing and distribution.

Khalaf Allah, Mahmoud Abdel Hafez (2011): The Effectiveness of proposed Enrichment Activities for Arabic Reading Textbook in developing CREATIVE Thinking Skills of Gifted Students in Middle Stage in KSA, Reading & Knowledge Journal, No.121, Part.2, Faculty of Education, Ain Shams university, Egypt.

Mousa, Mohamed Mahmoud (2007): The Effectiveness of Using Computers in developing Reading Comprehension of Eleventh Secondary Grade Students in UAE, Reading & Knowledge Journal, No,34, Ain Shams University, Egypt.

Mustafa, Fahim (2001): «Reading problems from childhood to adolescence - diagnosis and treatment», Dar Al-Fikr Al-Arabi

Ragab, Thannaa Abdel Moneam (2007): A proposed Program for developing for treating Oral Reading Disabilities of third Primary Grade, MA Thesis, Institute for Educational Researches & Studies, Cairo University, Egypt.

Salem, Mohamed Mohamed (2007). Teaching word recognition skills and strategies (balanced approach), the seventh scientific conference, difficulties in learning to read between prevention, diagnosis and treatment, volume two.

Salman, Usama (2011): The Effectiveness of Met Memory Strategy in developing Achievement and some Critical Reading Skills and Creative Writing in Rhetoric Subject for Second Secondary Grade Students, Specific Education Research Journal, No.23, Al Mansoura University.

Shand, Samira Mohammed Ibrahim, and others (2017): The psychometric characteristics of the reading understanding scale among middle school students, The Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, Psychological Counseling Center, Issue (50), 379-403.

Sherif, Seleim, Abu Raiashi, Hussein & Al Safi, Abdul-hakim (2009): Fluent Reading Learning, Dar El Thaqafa for Publishing & Distributing, Jordan.

Maltin, W. (2005) Cognition (sixth edition). John Wiley &Sons, Inc (P476).

Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. Mind, Brain, and Education, 2, 114–121.

Karably , K &Zabrucky, K.(2009). Children›s metamemory: A review of the literature and implications for the classroom. International Electronic Journal of Elementary Education, 2(1),32-52

Rehman.F. (2011).Assessment of Science Teachers Metacognitive Awareness and Its Impact on the Performance Assessment of Science Teachers Metacognitive Awareness and Its Impact on the Performance of students. Doctoral Thesis.

Zekri, Nawal Mohamed (2008): Meta Memory and Memorization Strategies and Control Destination of a sample of both Female honor and normal students in Faculty of Education in Gazan, Unpublished MA Thesis, Om Elqoura University, KSA.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al Farahati Al Sayed (2012) The Effectiveness of a Meta -Cognitive Strategy Training Program in Improving Reading Comprehension Skills of Learning Disabled Grade Five Students. International Journal of Psycho-Educational Sciences,1(1), 63-74.

Cutting. Michael D, Cole, Pauol (2009): Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus. Ohio.

Weed, K., Ryan, E. B., & Day, J. D. (1990). Metamemory and attributions as mediators of strategy use and recall. Journal of Educational Psychology, 82, 849-855.

Esam, Naser, G. (2015) The Effects of Advance Graphic Organizers Strategy Intervention on Improving Reading Comprehension of Struggling Readers in Primary Five. International Journal of Psycho-Educational Sciences, 4(2), 24-30.

Metcalfe, J., &Dunlosky, J. (2008).Metamemory. In H. L. Roediger III (Ed.), Learning and memory: A comprehensive reference (pp. 349-362). Oxford UK: Elsevier.

Preparing Teachers of Learning Disabilities to Identify and Support Students with Giftedness and Learning Disabilities (SGLD) through Professional Development According to the Kingdom of Saudi Arabia's 2030 Vision

(قُدم للنشر في ٢٠٢٠/٣/٢٦ ، وقُبل للنشر في ٢٠٢٠/٤/٣)

Dr. Yasir Ayed Alsamiri
Assistance Professor of Spécial Education
Department of Spécial Education
Hail University

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية إعداد معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للمساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. واستخدم البحث النوعي وكانت أداة الدراسة (مقابلات)، وتكونت العينة من مقابلة ١٨ من معلمي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: غياب التطور المهني الخاص بمعلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. والتخطيط من أجل التطور المهني لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. كما تشير النتائج إلى أن هناك حاجة لبناء قدرات معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتطويرها بما يتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. كما يجب أن تقود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عملية بناء هذه القدرات للمعلمين وتطويرها. كما تساعد نتائج الدراسة المعلمين على البحث عن الأساليب المثلى للتعرف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ودعمهم من أجل تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. وأوصت الدراسة أن على وزارة التعليم توفير مدارس واستراتيجيات تقويم وبيئات تعلم داعمة لتعزيز قدرة المعلمين على تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣.

الكلمات المفتاحية: الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات، معلمو صعوبات التعلم، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

Abstract

This study aimed to identify the importance of preparing teachers of students with learning disabilities to help realise the Kingdom's Vision 2030. The researcher conducted the qualitative approach (interviews) by holding interviewing with 18 teachers of learning disabilities from Al Madinah.The study has concluded a number of resulted through the two sections. Frislly, absence of SGLD-Specific Professional Development and the secondly, and the planning of professional development to achieve Vision 2030. The findings suggest that there is a need for capacity building of SGLD teachers in keeping with Saudi Arabia's Vision 2030.The capacity-building process should be spearheaded by the Ministry of Education in Saudi Arabia. The results will help teachers to seek optimal methods to identify and assist SGLD to achieve this aim. The findings have implications for the Ministry of Education, which needs for schools and assessment systems to provide identification processes and supportive learning environments to enhance teachers' ability to meet the needs of SGLD to achieve Vision 2030.

Key Words:Students with giftedness and learning disabilities, Teachers of learning disabilities, 2030 Vision.

Introduction.

Saudi Arabia is struggling to adjust its education system. The goal of the transformation is to align the system with the Kingdom's strategic plan, Vision 2030. However, the process has been challenging because it calls for imparting skills to students that will enable them to work anywhere in the world. The reforms should also be sustainable. The study aims to provide a background and context to Saudi Arabia's educational system and its 2030 Vision (Mitchell & Alfuraih, 2018). It also aims to show the importance of preparing the teachers of students with learning disabilities to realise the Kingdom's Vision 2030. The study argues that focus should be placed on the education sector. This includes the continuous training of diverse education cadres to help identify and support students with giftedness and learning disabilities (SGLD) as opposed to at home.

Saudi Arabia's Vision 2030 is in line with the goal of their education. They both aim to develop a generation that can make decisions responsibly. Vision 2030 aims to provide the Kingdom's citizens with learning opportunities. It also seeks to improve the outcomes and quality of learning and upgrade teachers' ability and skills. Furthermore, Vision 2030 encourages creation and innovation in the capacity building of teachers and learners (Saudi Arabia's Vision 2030, 2016). It considers the teachers to be the crucial players in the education sector, thus the need for their empowerment (Fakeeh, 2016). It is important to prepare teachers of students with learning disabilities to identify and support SGLD. This holistic approach will help society to develop and become self-reliant.

In my own experience as an academic and an educator working with SGLD in Saudi primary schools, many SGLD in general classrooms seem to be misidentified as students with learning disabilities by their teachers. A review of the scholarly literature on students with learning disabilities in Saudi Arabia suggests that this issue has not yet been thoroughly or systematically investigated (Alsamirim, 2018). Therefore, this study will contribute to the emerging body of work on preparing teachers of learning disabilities to identify and support SGLD in the KSA to achieve Vision 2030.

Moreover, there is currently a gap between the skills required in workplaces and those that students have been able to acquire through education (Alsamiri, 2019). Therefore, it can be argued that investment in teachers is a suitable method for filling the gap. For instance, preparing teachers of students with learning disabilities to identify and support SGLD can help prepare students for life after school. Studies have shown that the preparation of students with learning disabilities at both the local and international levels is deficient in identifying and supporting SGLD (Alsamiri & Aljohni, 2019). Consequently, the main objective of this study is to investigate how learning disabilities teachers can identify and support SGLD in achieving Vision 2030. This includes developing curricular goals and education policy and philosophy and integrating these into teachers' training. The goal of empowerment is to facilitate the realisation of Saudi Arabia's Vision 2030 (Fakeeh, 2016). The study seeks to develop a proposed perspective that will encourage the professional development of teachers so that the Vision can be met.

Literature Review.

Scholars have been able to determine the possibility of a gifted person having a learning disability. This has been elaborated in studies that consider the discrepancy and paradox between academic performance and SGLD (Alsamiri, 2019; Chimhenga, 2016; Gari et al., 2015; Wormald, Rogers, & Vialle, 2015). SGLD are capable of high achievement in regard to general intellectual ability, content areas, creativity, divergent thinking, and/or leadership. This is despite the fact that they possess at least one disability according to the eligibility standards set by the relevant educational authorities (Ramsay-Cohen, 2016; Ronksley-Pavia, 2015).

SGLD are arguably heterogeneous. Some scholars have indicated that they are too diverse and, hence, should not be categorised as one group (Lovett & Sparks, 2011; Mayes, 2016). Others have argued that SGLD require unique learning approaches and patterns (Ramsay-Cohen, 2016). SGLD characteristics cannot be generalised, as individuals have unique and inimitable development patterns (Troxclair, 2013).

Some features of SGLD cause them to experience academic challenges and to need specialised instruction and remediation (Alsamiri, 2019; Barnard-Brak et al., 2015; Webster, 2015). Some students might have difficulty handling activities that require sequencing and memorisati-

on. Some might also find spelling, phonics, and computation difficult (Gilman et al., 2013). A significant number of SGLD have poor organisational and handwriting skills (Abramo, 2015). Additionally, SGLD often perform poorly on timed tests and may fail to achieve learning objectives (Wormald et al., 2015) and experience difficulties engaging in attention-intensive activities, including reading and writing. These activities require efforts that exceed the students' capacities. According to Gilman et al. (2013), SGLD might at times substitute or omit small words but never lose the context.

The identification of SGLD relies in part on the recognition of deficits in particular areas (Nielsen & Higgins, 2005). For instance, some SGLD have perfectionist personalities, while others appear distracted and often fail to complete assignments. Some also resist engaging in drills and repetitive tasks (Alsamiri& Aljohni, 2019; Ronksley-Pavia, 2015). Some of these issues emerge as SGLD pressure themselves to perform well in the subjects in which they are tested (Ramsay-Cohen, 2016). Failure to address these issues at an early age might lead to adverse effects for the students. Some of these effects include conditioned helplessness, low self-esteem, and fear of failure (Wellisch, 2016). These issues are common among students who advance to secondary school without being properly diagnosed and, hence, undergo no appropriate intervention measures (Ruban, 2005).

Learning disabilities teachers are inadequately prepared to comprehensively support and recognise SGLD (Alsamiri, 2018). However, teachers are willing to help the students when relevant forms of administrative and teaching support are offered. Therefore, it is important to build learning disabilities teachers' behaviour management strategies and skills to be used in the classroom. Learning disabilities teachers also need to be able to give specialised instructions to SGLD (Alsamiri, 2019). According to Bracamonte (2010), capacity building for teachers is important in ensuring the success of SGLD support plans. For instance, classroom teachers should be supported by special and gifted educators to enable the effective implementation of support strategies.

Studies have shown that the perspectives of learning disabilities teachers can significantly impact their students' well-being and progress (Alkhunaini, 2013; Carruthers, 2012). Coolahan (2004) and Chessman (2005) have shown how learning disabilities teachers who have received postgraduate training in gifted education can impact the lives of learners. They have also demonstrated that experienced learning disabilities teachers have a deeper appreciation and understanding of gifted students, including those with learning impairments. Studies have called for learning disabilities teachers to analyse their understanding of and dispel the myths associated with SGLD (Alsamiri, 2019). They call for equipping the learning disabilities teachers with the appropriate resources, training, and skills to improve their competence in supporting SGLD.

Learning disabilities teachers' perspectives on SGLD are determined by their knowledge, or lack thereof, of the field. Teachers who have undergone capacity building in gifted education are less likely to be prejudiced against SG compared to those without this expertise or training (Alkhunaini, 2013; Alsamiri, 2018; Ramsay-Cohen, 2016). A comparison of the perspectives of specialised learning disabilities teachers and ordinary education teachers has indicated that the latter often resist labelling the students as gifted (Carruthers, 2012). The failure to perceive the SG as an "elite" group often makes these teachers reluctant to place them in special programs (Wormald et al., 2015).

Bianco and Leech (2010) argue that inadequate teacher training in the field of SGLD is a hindrance to the identification and referral of SGLD to support programs; this is because it is the learning disabilities teachers who are expected to conduct the screening to determine SGLD status. Failure of capacity building in regard to these teachers makes it difficult to identify SGLD among the general population (Finger & Palmer, 2001), and the inclusion in the assessment process of standardised tests makes this even more difficult. General education teachers, unlike their special education counterparts, lack adequate training in how to recognise SGLD attributes (Shaunessy, 2007). Generally, only a small proportion of classroom teachers have the capacity to identify the traits of gifted students (Alkunaini, 2013; Alsamiri, 2018; Chimhenga, 2016).

According to Baum and Owen (2004), there is a need to address the deficiencies among the learning disabilities teachers before enriching SGLD. learning disabilities leachers need to be trained in how to reach SGLD by focusing on their strengths (Silverman, 2003). In agreement,

Ruban (2005) argues that it is important to focus on the gifted characteristics of the students, as opposed to their LD. This helps to encourage their productivity and ingenuity. Henley et al. (2010) and Nielsen and Higgins (2005) advance similar views, arguing that SGLD should first be considered gifted learners. The training and preparing of learning disabilities teachers needs to address the dichotomy between teachers' weaknesses and strengths in regard to their identification abilitie in identifying SGLD. It also needs to focus on the development of appropriate skills to enhance the students' academic and social achievement (Alsamiri, 2018).

A study conducted in Australia integrated a mixed-methods approach to determine the extent of their knowledge of teachers on SGLD (Wormald, 2011). It also analysed the education programs that the teachers implemented at their respective schools. The respondents included 11 teachers from secondary and primary schools within the New South Wales Department of Education and Training in the metropolitan area. The teachers' responses showed that they had been able to study only a single subject related to gifted students at the undergraduate level. This made about 9.2 percent of teachers. About 20.6 percent of teachers had learned at least one subject about learning disabilities at the undergraduate level. An analysis of teachers pursuing a master's in special education indicated that two had taken a course on gifted students, while another had taken a course on learning disabilities. However, most of the teachers had no formal training in either learning disabilities or gifted education.

A study conducted in Greece and the Czech Republic showed that culture and distinct educational parameters can influence teachers' attitudes towards SGLD (Gari et al., 2015). The data were collected using 26 fixed-choice and three open-ended questions to collect quantitative and qualitative data, respectively. The data were collected from 157 and 225 teachers in the Czech Republic and Greece, respectively. The results indicated an urgent need for teachers to be trained in SGLD. The main area of concern is the need to identify and support the specific SGLD traits. It was also suggested that parents and counsellors need to collaborate.

Webster (2015) conducted a qualitative study in the United States. The case study involved documentary and interview analysis. The areas of focus were two local elementary schools in North Carolina, and the study examined the knowledge, training, and experiences of mainstream education teachers with regard to twice-exceptional students. Eight teachers were randomly selected from each school. The study findings showed that there was a lack of confidence among most of the mainstream classroom teachers when dealing with twice-exceptional students. This lack of confidence could be linked to their inadequate training in the area of interest. Teachers who had been trained in dealing with such students believed that they had the capacity to assess and refer such students including those with attention-deficit hyperactivity disorders to gifted programs. One of the teachers indicated that "not having the best training or experience" affected his ability to identify the students (p. 68). The evidence shows that teachers need to receive more professional development and training. The area of focus should be the identification and support of SGLD (Bianco & Leech, 2010; Shaunessy, 2007; Silverman, 2003). The study also indicated that the teachers who are trained in SGLD matters are more capable of confidently addressing the students' needs (Webster, 2015).

Recently, Alsamiri and Aljohni (2019) investigated learning disabilities teachers' attitudes about professional development to address the needs of SGLD in Yanbu city, Saudi Arabia. The authors interviewed eight learning disabilities teachers. The findings from the study suggest that further professional development in learning disabilities, giftedness, and SGLD may assist in improving the educational outcomes of SGLD. The results of this study may assist teachers and educational personnel to seek the optimal methods to identify and assist SGLD in achieving Vision 2030.

Research Methodology.

Research Instrument.

The interview protocol was based on the literature. The interview entailed the use of pictograms and photos related to the topics of discussion to enhance the respondents' understanding. The questions focused primarily on the learning disabilities that teachers need to know about. They also captured the professional development that teachers need in order to help them identify and support SGLD. Vision 2030 was the strategic plan that guided the questions. In the current study, the items were reviewed by nine experts from universities in the KSA. Neither the interviewees nor the experts suggested amendments or expe-

rienced any difficulties. Moreover, conceptual validity was supported, and no changes to the interview questions were indicated.

Research Process.

The study was approved by the Ministry of Education of Saudi Arabia. All the teachers of students with learning disability in Maddenh were contacted based on their eligibility and interest in participating in the research study. The participants were interviewed after being informed of the study goals and signing the consent form. The interviews were conducted in a private room within the school. The participants were taken through varied questions based on a semi-structured interview guide. The questions focused on professional development preparation with the goal of identifying and supporting SGLD, as per Vision 2030. The interviews were recorded with the consent of the participants. The audio data were then transcribed and analysed using inductive content analysis (Elo & Kyngas, 2008).

Research Participants.

The research participants were 7 female and 11 male teachers from Al Madinah. The average age of the participants was 30 years, with the youngest and eldest being 25 and 40 years old, respectively. The average length of teaching experience was 12 years, with the range being 4 to 26 years. The majority of the participants, 17, had a bachelor's degree, while one had a master's degree; however, none had SGLD training. The participants were coded as FT= female teacher and MT = male teacher. Therefore, MT2 stands for the second male teacher interviewed. The interviews lasted between 9.26 minutes to 62:44 minutes.

Analysis.

The data were analysed using open coding. One of the transcribed interviews was read and manually coded by the research assistant. The transcribed interview was read line by line to identify the initial codes, after which the coded results were compared to identify any inconsistencies and disagreements. Rigorous discussions were conducted to ensure agreement on the coded data. This helped develop a guideline according to which the rest of the transcribed data were coded. The results of the open-coding phase and transcribed interviews were repeatedly checked and read to ensure that the coded information was accurate. The research assistant identified the emerging categories in the coded information, which were later merged to develop themes and subthemes. With the help of an expert in special education, the research assistant reviewed all the themes to ensure reliability. The process enabled peer checking and investigator triangulation. Moreover, the researcher and the research assistant jointly reflected on these data sources as a way to ensure that the reality of the participants was accurately reflected in the findings.

Results.

The study focused on the following key areas: the absence of SGLD-specific professional development and the planning of professional development in SGLD to help realise Vision 2030.

Theme 1: Absence of SGLD-Specific Professional Development.

None of the teachers had training in the identification and support of SGLD. However, a significant number had undergone training and workshops about gifted students and/or those with learning disabilities. For instance, MT6 had a certificate in gifted education but indicated that the course had not been comprehensive. However, some of his colleagues underwent a year of training. FT3 had also completed a certified course in gifted education but argued that he had derived limited benefits from it. The course, which was taught within a single semester, did not address SGLD nor learning disabilities. Similarly, another participant, MT7, who undertook the course indicated that the school did not provide training in SGLD nor how to handle gifted students:

I was lucky to take a course in gifted education. I was an in-service teacher, thus making the course shorter. Some of my colleagues went through a year of training. I have never heard of SGLD nor its training. Even though I have training in gifted education, I would attest that it was not detailed.

In-service professional development programs seldom entail SGLD-specific content. This explains why teachers who receive gifted education through the program are unable to learn how to identify and handle SGLD. However, the problem is often at the pre-service stage of the training program. For example, FT1, MT2, FT5, and MT9 noted that they managed to cover several pedagogical topics during their university education. However, they indicated that the courses had limited SGLD-related benefits. FT7 also has similar sentiments:

The pre-service training should do more than focus on teaching technologies and strategies. They should also train in SGLD. We believe that the study will help rectify the problem by informing policy changes. I hope this will lead to training courses focused on SGLD.

One of the participants, FT2, indicated that the main concern is inadequate support. He argued that the teachers were not adequately trained in SGLD, learning disabilities, and giftedness. The Ministry of Education has also failed to provide the necessary support in the field. Lack of or inadequate training in SGLD has made it difficult to support or assist the students. According to MT4, teachers need to receive professional development in SGLD to enable them to identify such students and offer them support.

A significant number of respondents, 14, were eager to compensate for the SGLD shortcomings. MT6 was ready to participate in professional development to enable him to identify and support SGLD. Numerous teachers were ready to undergo professional development in different fields, including SGLD. Therefore, if the schools or the Ministry of Education were to offer such professional development, they would have willing clients. Educators have shown an interest in participating in such courses with the goal of helping the students with giftedness and/or learning disabilities. FT5 indicated that teachers should undergo training and professional development, which can take the form of a workshop conducted over a number of days. The workshop will help the teachers understand and gain knowledge of how best to identify and support SGLD. FT1 expressed a preference for professional development because undergraduate degrees are not sufficiently comprehensive with regard to SGLD. The undergraduate degree has proven to be shallow regarding SGLD matters, thus the need for specialised training in this area.

Theme 2: Planning of Professional Development to Realise Vision 2030.

Most of the participants, 15, indicated that postgraduate qualification and in-service training will benefit SGLD by facilitating the achievement of Vision 2030. Teachers already have a significant amount of experience dealing with different kinds of students and are probably aware of SGLD needs. FT1 argued that postgraduate training provides teachers with SGLD knowledge and understanding. He indicated that in-service training in SGLD is more important than pre-service training vis-à-vis helping to realise Vision 2030. This is because the teachers are already aware of their students' needs. MT8 indicated that he prefers in-service training because it is in line with Vision 2030. He calls for the completion of short-term courses before undertaking postgraduate training in SGLD. Similarly, MM3 indicated that there is a need to complete intensive courses in SGLD to facilitate the achievement of Vision 2030. He argues that such training would advance teachers' understanding of their students and, thus, enhance SGLD identification and support.

The respondents provided a number of suggestions for how professional development and training should be delivered. One teacher, JF3, indicated that careful planning is crucial to the realisation of SGLD initiatives. He added that there is a need to identify and develop a testing mechanism for SGLD. Another teacher, HM1, recommended compulsory SGLD training, especially for the primary teachers. JF1 indicated that specialists needed to be regularly assigned to schools to build the capacity of SGLD teachers. This would enable collaboration between the teachers, deputy principals, and principals, thus making the process holistic and sustainable. JF3 expressed his hope that the ministry would provide training to the teachers. He indicated that some teachers need to be trained overseas while others undergo training within the country and conduct research in the field. MF4 also indicated that the headmasters should provide SGLD training materials to the teachers.

Most participants recognised the importance of supporting the implementation of the SGLD strategy in achieving Vision 2030. However, opinions seem to differ regarding how it ought to be implemented. According to MF2, teachers need to receive training that will assist them in identifying students with learning disabilities. Schools should also develop a framework that included specific exams for identifying SGLD characteristics. MF2 indicated that most schools often neglect such students simply because they are unaware of how to identify and support them. MF3 confirmed this, indicating that teacher training is crucial if SGLD students are to be supported.

The respondents' main wish was for the benefits of training in SGLD to be maximised. They showed that they are careless at the time of in-service and pre-service training or postgra-

duate studies. For instance, MF4 indicated that pre-service and in-service training are both important in achieving Vision 2030. However, he argued that in-service should take the form of a master's degree or a postgraduate diploma. MT8 indicated that professional development is a crucial component of teachers' pre-service education. He is a beneficiary of such a course. FT8 stated that he has been in need of professional development and calls for support from the Ministry of Education. Finally, JF1 indicated that there is a need for professional development in learning disabilities and giftedness in order for Vision 2030 to be achieved. He argued that short courses can help enhance the identification of SGLD. Furthermore, JF1 indicated that there is a need for resources, including SGLD-related literature and technologies.

All the female respondents were eager to enhance their capacities with regard to SGLD. MT1 indicated that she hoped to undertake training focused on SGLD identification and support that would empower her to deal with such students. Several teachers desire to have the knowledge to identify the SGLD in their schools. According to FT4, teachers need training in SGLD to enable the achievement of Vision 2030.

In summary, no teacher among the respondents has been able to undergo professional development in SGLD. Although some respondents indicated that SGLD would be best delivered as an in-service session, the majority believed that the type of training does not matter. Most participants also indicated that the Ministry of Education is best placed to offer SGLD programs and to train teachers in universities and schools, as per Saudi Arabia's Vision 2030

Discussion.

The study has shown diverse means by which the question of professional development in SGLD can be handled in achieving Saudi Arabia's Vision 2030. Although the issue is complex, some of the possible solutions are simple. Notably, an insignificant number of teachers have been fortunate enough to have undergone professional development in learning disabilities and giftedness upon becoming teachers. However, none has been able to undertake an SGLD course.

The primary reasons for the failure include the costs and unavailability of opportunities in Saudi Arabia. This means that teachers are not aware of the latest teaching and learning developments with regard to gifted students or those with learning disabilities. Some of the teachers are also unaware of the existence of SGLD and are, hence, unable to identify and support such students. They are also unable to make referrals due to their unawareness of the institutions and professionals around them. A factor that has contributed to this is that SGLD is conflated with giftedness in some literature (Alkhunaini, 2013; Alsamiri, 2019). It is clear that some teachers have claimed to witness learning disabilities and giftedness in their classrooms; however, they are not certain how to handle these cases. This shows a deficit model in Saudi Arabia's education system.

The study has shown that the model focuses on learning disabilities and not giftedness. Although teachers have been able to observe learning disabilities and giftedness in their classrooms, they have been unable to determine whether they are SGLD. This is because they are unaware of the characteristics of SGLD. This scenario is not unusual, as some studies have also shown a similar level of ignorance among teachers (Alsamiri, 2018; Gari et al., 2015). As evidenced by the results of the study by Gari et al. (2015), some of the teachers in Saudi Arabia have been able to recognise SGLD based on its characteristics. However, they have found it difficult to comprehend the difference between learning disabilities and giftedness.

A number of studies support the findings of this research. For instance, according to Henley et al. (2010), there is limited professional development and training in SGLD. Similarly, Troxclair (2013) indicates that teachers' ability to handle SGLD cases is significantly affected if they do not undergo giftedness training. Alsamiri (2018) argues that teachers that have undergone professional development in SGLD are more likely to understand their students. They are also more likely to facilitate the realisation of Vision 2030. However, according to the study, most of the Saudi teachers have been unable to undergo professional development in either SGLD or giftedness.

The results of the study indicate an urgent need for professional development among teachers in Saudi Arabia. This will facilitate the realisation of Vision 2030. The study shows that the teachers know little about SGLD; this means that there are many unidentified SGLD cases in the current education system. At worst, these students are neglected (Alsamiri & Aljohni, 2019; Alkhunaini, 2013; Gari et al., 2015). The lack

of professional development, more so in regard to SGLD and giftedness, has made it impossible for teachers to address the complex and unique needs of some of the students. Therefore, SGLD in Saudi Arabia is less likely to maximise their potential in the school setting because their giftedness often goes unidentified.

The study participants also indicated that the Ministry of Education in Saudi Arabia should be running SGLD professional development programs to enable the achievement of Vision 2030. The professional development needs to be free or affordable if Vision 2030 is to be realised. The ministry should also provide the necessary resources in schools to support SGLD. Some of the respondents expressed a preference for studying overseas rather than locally, and this might be because of the scarcity of knowledge on giftedness in Saudi Arabia. The results also indicated that the teachers' responses were compatible with SGLD needs. For instance, most teachers have SGLD education needs that require tailored programs, such as differentiated instructions for giftedness and learning disabilities and enrichment strategies (Alsamiri, 2018). This can be achieved only through the development of a faculty that is well aware of SGLD needs and resources. Currently, this is not the case in Saudi Arabia (Alkhunaini, 2013).

This study calls for evidence-based practice in regard to the identification of and support for SGLD. This can be realised only if teachers undertake professional development, which should, therefore, be made available to teachers of students with learning disabilities. Additionally, the Ministry of Education should acknowledge that SGLD is a unique group that requires tailored support. It should also enhance the development and implementation of SGLD policies and programs at all schools. This should include the provision of adequate resources in public schools.

Limitations of the Study:

For this research study, teachers of learning disabilities were interviewed, while the remainder were ignored. The results might have been different if mainstream teachers or teachers of gifted students had been involved in the study. Another study limitation relates to context, as the area of focus was Al-Madina. Therefore, the results might fail to reflect the situation that obtains in other regional or rural areas. The study also focused on public primary schools, thus omitting the private sector and the lower and higher levels of education. The inclusion of private schools in future studies might yield different results, because teachers in the private sector often have more opportunities for professional development than those in the public sector. Furthermore, the private sector tends to have more resources and is, thus, more likely to meet the needs of SGLD. A number of more specific study limitations need to considered: For instance, the small study size (18) might have influenced the research; the study design was based on the available information, hence the focus on primary schools; and some of the international literature fails to reflect the Saudi Arabian context.

Conclusion.

The study was qualitative in nature. Qualitative content analysis was used to analyse the interviews of 18 primary-school teachers of students with disabilities. The study results indicated the need for capacity building among teachers of SGLD, as per Saudi Arabia's Vision 2030. The Ministry of Education needs to develop policies that will acknowledge gifted students and provide them with development opportunities. This can be achieved solely through the capacity building of teachers, especially those at the primary-school level. The Ministry of Education should also support teachers' capacity-building programs by connecting with other countries with a view to encouraging overseas studies. This can serve as a useful alternative, as local institutions might have inadequate SGLD experience.

As a result of lacking or inadequate professional development, it is impossible for SGLD teachers to meet the unique and complex requirements of their students. Consequently, SGLD are unable to maximise their potential, as their giftedness remains unidentified and is, thus, not nurtured. Additionally, identifying learning disabilities among gifted students might be difficult. This makes the functions of teachers of students with learning disabilities crucial in the school setting, as they are the only ones who might have the ability to identify and support such students. Therefore, there is a need for capacity building among SGLD teachers, who should be given appropriate instructions, strategies, and programs. The resources that are provided should also be tailored to Saudi Arabia's Vision 2030.

Based on the present findings, an important con-

sideration for further research is the development of an instrument to assess SGLD by preparing all educators, including principals, teachers of the gifted, and mainstream teachers. Protocols for both identification and appropriate instructional strategies for the classroom should be included in this assessment. A desirable outcome of such a project would be the development of materials, and programs for supporting SGLD for Saudi Arabia's Vision 2030 that consider educators' perspectives and values concerning such students.

References.

Abramo, J. M. (2015). Gifted students with disabilities: "Twice exceptionality" in the music classroom. Music Educators Journal, 101(4), 62–69. doi: 10.1177/0027432115571367

Alkhunaini, N. A. (2013). Twice-exceptional learners: Saudi teachers' awareness and referral of gifted students with disabilities (Unpublished master's thesis). School of Education, University of Elon, Elon, United States.

Alsamiri, Y. A. (2018). Teachers' perspectives of identifying students of Saudi primary students with giftedness and learning disabilities (Doctoral thesis), School of Education, UNSW,

Sydney, Australia.Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. Gifted Child Quarterly, 54(2), 102–115. doi: 10.1177/0016986209355974

Alsamiri, Y. A. (2019). Twice-exceptional students in Saudi Arabia: A review of the research literature from 1990 to 2018. International Journal of Learning Management Systems, 7(2). 63-70 .doi.org/10.18576/ijlms/070105

Alsamiri, Y. A., & Aljohni, S. A. (2019). Learning disabilities teachers' attitudes about professional development to address the needs of students with gifted and learning disabilities (SGLD): A qualitative study. Global Journal of health Science11 (1), 81-91. doi:10.5539/gjhs.v11n1p81

Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. Roeper Review, 37(2), 74–83. doi:10.1080/02783193.2015.1008661

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. Frontiers in Psychology, 7, 368. doi:10.3389/fpsyg.2016.00368

Baum, S., & Owen, S. (2004). To be gifted & learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Bianco, M., & Leech, N., (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 33(4), 319-334. https://doi.org/10.1177/0888406409356392

Bracamonte, M., (2010). 2e students: Who they are and what they need. Retrieved from http://www.thelangschool.org/News/2e_Newsletter_Issue_39.pdf

Carruthers, C. K. (2012). New schools, new students, new teachers: Evaluating the effectiveness of charter schools. Economics of Education Review, 31(2), 280–292. doi: 10.1016/j.econedurev.2011.06.001

Chessman, A. (2005). Policy development and practice: The New South Wales experience. International Education Journal, 6(2), 156–163.

Chimhenga, S. (2016). The challenges of intervention practices for gifted children with learning disabilities in primary schools of Zimbabwe. Global Journal of Advanced Research, 3(8), 764–770.

Coolahan, J. (2004). The historical development of teacher education in the Republic of Ireland. Teacher Education in the Republic of Ireland, 3

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing, 62, 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Fakeeh, K. A. (2016). KSA 2030 Vision (Kingdom of Saudi Arabia's 2030 project) and its focus on families and students. International Journal of Computer Applications, 149(1), 46-48.

Finger, S., & Palmer, E. (2001). Child and adolescent mental health: A journal for all professionals working with children and young people. Association for Child and Adolescent Mental Health, 6(2), 50–100.

Gari, A., Mylonas, K., & Portešová, S. (2015). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. Gifted Education International, 31(3), 271-286. https://doi.org/10.1177/0261429413511887

Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K.,

Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., & Ryder-Schoeck, M. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. SAGE Open, 3(3), 74–83. doi: 10.1080/02783193.2015.1008661

Henley, J., Milligan, J., McBride, J., Neal, G., Nichols, J., & Singleton, J. (2010). Outsiders Looking In? Ensuring that Teachers of the Gifted and Talented Education and Teachers of Students with Disabililties are Part of the'In-Crowd'. Journal of Instructional Psychology, 37(3). 203-209.

Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2011). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis. Journal of Learning Disabilities, 46(4), 304–316. doi: 10.1177/0022219411421810

Mayes, R. D. (2016). Educators' perceptions of twice exceptional African American males. Journal of African American Males in Education, 7(1), 20–34.

Ministry of Education of Saudi Arabia. (2016). Regulations of special education programs andInstitutes of Saudi Arabia. Retrieved from Ministry of Education website: http://www.se.gov.sa/rules/se_rules/index.htm

Mitchell, B., & Alfuraih, A. (2018). The Kingdom of Saudi Arabia: Achieving the Aspirations of the National Transformation Program 2020 and Saudi Vision 2030 Through Education. Journal of Education and Development, 2(3), 36- 46. doi. org/10.20849/jed.v2i3.526

Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm: Services and programs for twice-exceptional learners. Teaching Exceptional Children, 38(1), 8–15.

Ramsay-Cohen, P. (2016). Where do they belong? Teacher experiences with twice-exceptional students in streamed gifted classes (Unpublished master's thesis). Department of Curriculum, University of Toronto, Toronto, Canada.

Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. Journal for the Education of the Gifted. Retrieved from http://jeg.sagepub.com/content/early/2015/06/29/0162353215592499.abstract doi: 10.1177/0162353215592499

Ruban, L.M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. Theory Into Practice, 44(2), 115–124. doi: 10.1207/s15430421tip4402_6

Shaunessy, E. (2007). Implications for gifted education. Gifted Child Quarterly. 51(2),119–135. doi: 10.1177/0016986207299470

Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed., pp. 533–543). Boston, MA: Allyn & Bacon

Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. Roeper Review, 35(1), 58-64. https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603

Webster, L. L. (2015). Today's Gifted Child: A Qualitative Case Study on the Teachers and the Twice Exceptional Student. (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of the School of Education, Northcentral University. Arizona United States.

Wellisch, M. (2016). Gagné 's DMGT and underachievers: The need for an alternative inclusive gifted model. Australasian Journal of Gifted Education, 25(1), 18–30.

Wormald, C. (2009). An enigma: Barriers to the identification of gifted students with a learning disability (Unpublished doctoral thesis). School of Education, University of Wollongong, New South Wales, Australia.

Wormald, C., Rogers, K. B., & Vialle, W. (2015). A case study of giftedness and specific learning disabilities: Bridging the two exceptionalities. Roeper Review, 37(3), 124–138. doi:10.1080/02783193.2015.1047547

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Fourth Year 1441 - 2020 Issue 5 Apr 2020

uohjh.com j.humanities@uoh.edu.sa