ردمد: ١٦٥٨-٨٩٨٣

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (٦) الرياض (شعبان ١٤٤٣هـ/مارس ٢٠٢٢م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

ردمد: 8983 – 1658

رقم الإيداع: 1360-1443

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد (6) الرياض

شعبان 1443هـ/مارس 2022م

المجلة السعودية للعلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن سعد القرني
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ.د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ.د. فوزية بنت محمد أبا الخيل
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (السعودية)
أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي
جامعة صنعاء (اليمن)
د. صالح بن حمد العساف
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

❁ ❁ ❁

© 1443هـ/ 2022م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

- جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

- توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان الآتي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية
هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

رابط النظام الإلكتروني للمجلة
https://sjes.org.sa

رئيس التحرير

أ. د. مسفر بن سعود السلولي
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

أ.د. صلاح الدين بن فرح بخيت
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)
أ.د. أحمد بن زيد المسعد
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ.د. ماهر بن محمد العرفج
جامعة الملك فيصل (السعودية)
أ.د.مها بنت محمد العجمي
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن(السعودية)
أ.د. نضال بن كمال الشريفين
جامعة اليرموك (الأردن)
د. راشد بن سيف المحرزي
جامعة السلطان قابوس (عُمان)
د. نادية بنت محمد المطيري
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

بكيل أحمد الدرواني

❁ ❁ ❁

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر في (مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)، وتصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وتهتم بجميع موضوعات وقضايا التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي الرصين، وتتطلع للارتقاء بمستوى البحوث والدراسات التربوية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الإسلامية ويحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

التميّز والريادة محليًا وعربيًا ودوليًا في نشر البحوث التربوية الأصيلة والمبتكرة.

الرسالة:

نشر البحوث العلمية الرصينة في مجال التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي ونقل التجارب في البيئة السعودية والعربية للعالم الخارجي.

الأهداف:

- **تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.**
- **المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
- **نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالو اقع المحلي والعالمي.**
- **نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
- **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
- **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب و أبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

مجالات النشر:

تنشر المجلة جميع التخصصات التربوية والتعليمية التي تهتم بالقضايا التربوية والمشكلات التي تتعلق بالأنظمة التعليمية، والمدرسة، والمعلم، والطالب، والمنهج.

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	**27- جمادى الأولى - 1439هـ/ 12- مارس- 2018م**

❁ ❁ ❁

تعليمات النشر

أهداف المجلة

- تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.
- المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

سياسة المجلة

- تلتزم المجلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالمياً.
- تنشر المجلة الأوراق العلمية الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية والتي لم يسبق نشرها، ولم تقدم لجهة أخرى.
- النشر في المجلة بالغتين العربية أو الإنجليزية مع ملخص في كلتا الحالتين لا يزيد عن (200) كلمة.
- لا تقبل المجلة استلام أي ورقة أو تحكيم تحمل أفكاراً تناهض الأمن الفكري والمجتمعي، أو تحمل أي نوع من أنواع التحامل، أو العدوانية أو التطرف أو التشدق الأيديولوجي.
- يتم استقبال الأوراق العلمية للنشر على مدار العام وفي حالة وجود توقف سيتم وضع رد تلقائي يصلكم على البريد الإلكتروني.
- تستقبل المجلة مراجعات الكتب ذات الصلة بتوجه المجلة.
- حالياً المجلة لا تتقاضى أي أجر أو رسوم مالية مقابل عملية النشر العلمي وإجراءاته (النشر مجانًا لجميع الباحثين).
- تقبل المجلة الأوراق العلمية المستلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك.
- تنشر الأوراق العلمية على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون فترة لا تزيد عن 100 يوم كمتوسط عمل منذ تسليمه للمجلة وإعطائه رقم قيد.
- جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة، ولا يسمح بإعادة طبع أو نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

شروط النشر في المجلة

- قراءة بنود التعهد التي يتضمنها نظام استقبال الورقة العلمية الالكتروني والموافقة عليها.
- أرفاق ملف البحث بصيغة الوورد (DOC) بدون أسم المؤلف أو بياناته، وهنا يجب على المؤلف عدم تضمين ما يكشف هويته في "ملف البحث"، حيث ان "ملف البحث" سيرسل كما هو للمحكمين.
- تعبئة جميع البيانات المتعلقة بالبحث والمعلومات الشخصية للباحث والباحثين المشاركين في الحقول الخاصة بذلك على نظام المجلة الالكتروني.
- وفقاً لسياسة المجلة، فإنه يتوجب على الباحثين ضبط أوراقهم العلمية وفقاً لشروط ومواصفات ملف البحث، واتباعها بدقة متناهية، حيث إن عدم الالتزام بها بأي وجه من الأوجه سيمثل عائقاً لنشر الورقة.

مواصفات الورقة العلمية

- ألا يتجاوز عدد كلمات الورقة العلمية 8000 كلمة في أي حال من الأحوال (شاملة المراجع والجداول والأشكال والملخصان العربي والإنجليزي والهوامش والرومنة).
- ألا تزيد عدد كلمات الملخص عن 200 كلمة. يوضح فيه عنوان الورقة العلمية وأهدافها ومنهجها ونتائجه والكلمات المفتاحية.
- يستخدم الخط Sakkal Majalla للعربي والإنجليزي بنط 14 مع تغميق العناوين الرئيسية.
- كتابة متن البحث على شكل عمودين ماعدا الصفحة الأولى والتي تتضمن عنوان الورقة والمخلصين (العربي والإنجليزي).
- هوامش الصفحة2.5 سم من جميع الجهات عدى الجهة اليمنى 3 سم؛ والمسافة بين العمودين 1 سم.
- تباعد الاسطر في المتن مفرد.
- مقاس بنط الخط في الجداول 10، وعنوان الجدول بنط 12.
- جميع الأرقام في البحث تكتب بالعربي كالآتي: 1,2,3,4.
- الالتزام بنظام APA الإصدار السابع في الكتابة والتوثيق.

آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- يتطلب إرسال الورقة العلمية أن يكون المؤلف (الباحث) مسجل في نظام المجلة الكتروني، لذا يجب أن يكون للمؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة سر) على النظام.
- ينبغي أن يطلع الباحث بعد الدخول على حسابه على سياسة المجلة وتعليمات وشروط النشر.
- من "طلب جديد" يمكن للمؤلف تقديم ورقته العلمية من خلال عدة خطوات متدرجة، حتى إتمام رفع الطلب.

تعليمات النشر

يتبع آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- بمجرد الانتهاء من إتمام رفع الطلب يستقبل رئيس هيئة التحرير الطلب، وبعد اطلاعه عليه يحول لهيئة التحرير للفحص الأولي.
- عند موافقة هيئة التحرير على صلاحية البحث مبدئيا يحال لمحكمين متخصصين في مجال الورقة العلمية.
- بعد عودة ردود المحكمين يطلع رئيس التحرير عليها، ويتخذ قرار بتحويلها للباحث وفقاً لرأي المحكمين إما بإجراء التعديلات أو الاعتذار للباحث.
- تعرض الورقة العلمية بعد إجراء التعديلات على رئيس التحرير مع ملف يتضمن جدول لبيان تنفيذ الملاحظات.
- يحول رئيس التحرير ملف الورقة العلمية للمدقق للحكم على مدى التزام المؤلف بتنفيذ الملاحظات.
- بعد أن يصل الرد من المدقق يعرض على هيئة التحرير وبناء عليه يخاطب الباحث بالقرار النهائي.

مهام هيئة التحرير

- رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
- العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
- الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
- متابعة إجراءات النشر.
- مراجعة النسخة الأولى من كل إصدار للتأكد من سلامتها من الأخطاء.

❖❖❖❖

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين. أمّا بعد:

نسعد أن نقدم للقراء والباحثين الكرام العدد السادس من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من البحوث التي تسهم في الرفع من فهمنا للو اقع التربوي وتساعد في حل مشكلاته.

ويتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: موضوع دور برنامج تطويرٍ مهنيٍ قائمٍ على البحث الإجر ائي في تنمية تقدير الذات و اتخاذ القرار لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، وثانيها: دور التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا في دعم دمج التقنية في التعليم: دراسة نوعية، فيما تناول البحث الثالث: فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، بينما تناول البحث الر ابع: تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، وتناول البحث الخامس: تحليل محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء مهارات الإرشاد الأُسريّ، وتناول البحث السادس: تطبيق التحليل الهَرَميّ في بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم، فيما تناول البحث الأخير في العدد فاعلية اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة.

وهيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم واستحسانهم ويضيف إلى معارفهم، آملين أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها بوصفها وعاء علمياً ومعرفياً يسهم في تطوير العلوم التربوية.

والله الهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. مسفر بن سعود السلولي

المحتويات

الموضوع	الصفحة
دور برنامج تطويرٍ مهنيٍ قائمٍ على البحث الإجرائي في تنمية تقدير الذات واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة أ. مبارك بن سعيد آل طراد أ.د سعيد بن محمد الشمراني	**1**
دور التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا في دعم دمج التقنية في التعليم: دراسة نوعية د.فوزية بنت عمر عبدالله العوبثاني	**23**
فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية د.علي بن طاهر بن عثمان اليافعي أ.د. محمد بن عبدالله بن عثمان النذير	**41**
تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج أ.أمل عبد الرحمن العمر د.بدر ناصر القحطاني	**63**
تحليل محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّر على طلاب التعليم الثانويِّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء مهارات الإرشاد الأُسريّ د. عبدالعزيزبْنُ فالحٍ العصيل	**81**
تطبيق التحليل الهَرَمِيّ في بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم أ. شهاليل بنت علي بن محمد الغنام	**99**
اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة أ.فاطمة منصور آل منصور د. مريم حافظ تركستاني	**125**

❁ ❁ ❁

دور برنامج تطويرٍ مهنيٍ قائمٍ على البحث الإجرائي في تنمية تقدير الذات و اتخاذ القرار لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة*

أ.مبارك بن سعيد آل طراد[1] أ.د. سعيد بن محمد الشمراني[2]

(قدم للنشر 1442/10/29هـ -وقبل 1443/3/21 هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف على دور برنامج تطويرٍ مهنيٍ قائمٍ على البحث الإجرائي في تنمية تقدير الذات واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. وتم في هذا البحث بناء برنامج تطوير مهني قائم على البحث الإجرائي معتمدًا على مهارات البحث الإجرائي في نموذج مركز تكنولوجيا التعليم (CTE) بجامعة جونز هوبكنز، وهي: الإحساس بالمشكلة وتحديدها وصياغتها، وتجميع معرفة عن موضوع البحث الإجرائي، وإعداد خطة البحث الإجرائي، وتنفيذ الإجراءات، وكتابة تقرير البحث، ويقع التأمل في مركزها، ومن ثم تدريب المعلِّمين عليه عن بعد عبر مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)، وجُمعت البيانات ونُظمت عن طريق تطبيق أداة للكشف عن مستوى تقدير الذات، وأخرى للكشف عن مستوى اتخاذ القرار، قبل تطبيق البرنامج وبعده، كما جُمعت بيانات نوعية ذات صلة بالمتغيرين التابعين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج باستخدام بطاقتي مقابلة شبه منتظمة؛ لغرض تعزيز فهم دور البرنامج المقترح في تحسين تقدير الذات واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم. شارك في البحث (16) معلمًا للعلوم بالمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم محافظة سراة عبيدة، واستغرقت مدة تطبيق البرنامج اثني عشر أسبوعًا في أثناء الفصل الدراسي الثاني للعام 1442هـ وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين نتائج العينة قبل تطبيق برنامج التطوير المهني وبعده لكلا المتغيرين، إلا أن البيانات النوعية قدمت مؤشرات إيجابية على وجود دورٍ للبرنامج في تحسين متغيري تقدير الذات واتخاذ القرار لدى المعلمين، مما أتاح للباحثين التوصية بتطبيق برنامج التطوير المهني المقترح لتعزيز هذين المتغيرين، وأوصيا -في الوقت ذاته - بتطبيق البرنامج على عينة أوسع؛ لغرض الوصول إلى بيانات كمية ونوعية أثرى تساعد في فهم دور البرنامج على المتغيرين لدى معلمي العلوم.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، معلمي العلوم، المرحلة المتوسطة، البحث الإجرائي، تقدير الذات، اتخاذ القرار.

The Role of a Professional Development Program Based on Action Research on middle School Science Teachers' Self- Esteem and Decision-Making

Mubarak bin Saeed Al Tarad[1] *Saeed bin Muhammad Al-Shamrani*[2]

(Submitted 10-06-2021 and Accepted on 27-10-2021)

Abstract: The aim of the research is to identify the role of a proposed professional development program based on action research in developing self-esteem and decision-making among middle school science teachers. In this research, a professional development program based on action research was built based on the skills involved on CET model, which are: Defining and formulating the problem, learning more about the research issue, preparing an action research plan, gathering and analyzing data, writing a research report, and having the reflection at the center of the model, then teachers were trained through Microsoft Teams platform. Data were collected by applying two quantitative instruments to identify the level of self-esteem and decision-making, before and after implementing the program. To deepen our understanding of the role of the program on the variables, qualitative data was collected after implementing the program using two interview protocols. 16 middle school science teachers participated in the study in the Educational Administration of Sarat Abidah. The program implementation lasted 12 weeks during the second semester of the academic year 2020/2021. The results showed that there was no statistically significant differences between the results of the sample before and after implementing the program for both variables, but the qualitative data provided positive indications of the role of the program on improving the self-esteem and decision-making for the teachers, therefore, the researchers recommended the implementation of the proposed program to improve both variables, also, for a future research, they recommended implementing the program with a larger sample to collect richer data that might provide deeper understanding of the role of the program on the two variables.

Keywords: professional development, science teachers, middle school, action research, self-esteem, decision-making.

---

* البحث مستلٌ من رسالة دكتوراه تحت الإعداد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

(1) باحث دكتوراه بجامعة الملك سعود - بإدارة تعليم سراة عبيدة.
(2) أستاذ المناهج وتعليم العلوم- كلية التربية – جامعة الملك سعود

E-mail: Mubark4244@gmail.com

(1) *PhD researcher at King Saud University - Sarat Abidah Education Department.*
(2) *Professor of Curriculum and Science Education - College of Education - King Saud University.*

E-mail: project.sashamrani@gmail.com

المقدمة

تولي الأنظمة التعليمية التطور المهني للمعلم أهمية عالية؛ لانعكاساته على أداء المعلم لأدواره المطلوبة منه، وبالتالي على مخرجات التعلم لدى الطلبة، وتستهدف الأنظمة التعليمية في جميع الدول تعزيز دور المعلِّم؛ ليكون شريكًا في تطوير العملية التعليمية، ومن أساليب التطوير المهني ذات الأهمية البحث الإجرائي (Action Research)، وتزايد الاهتمام بالبحث الإجرائي في أواخر ستينيات القرن الماضي؛ نتيجةً لظهور حركة المعلِّم كباحث (Teacher as a Researcher)، (Feldman, 1996). ورأت الجمعية الوطنية لمعلِّمي العلوم National Science Teachers Association (NSTA) في عام 1948م أنَّ المعلِّم سيطبق نتائج البحوث إذا كان هو القائم عليها، ودعت إلى برنامج "كل معلِّم باحث" Each Teacher is a Researcher (ETR) (Scok, 2003).

ويأتي هذا الحماس تجاه البحث الإجرائي من التربويين لدوافع يجملها الربيعان والدغيم (2020) في كونه يساعد في تكوين الشخصية المهنية المتفكرة للمعلم، ويقود إلى دراسة الجوانب الأخلاقية والإنسانية في العملية التربوية واستمرار التفكر فيها، ويتيح الفرصة للمعلم للتقويم والبحث والاستقصاء وتجويد الممارسة المهنية وتحسين الأداء والتغيير نحو الأفضل، مما يؤول بالمعلم إلى أن يكون باحثًا متأملًا في ممارساته ومطورًا لها. وأكد أولفيك وريس ورونس (Ulvik et al., 2018) أن البحث الإجرائي هو وسيلة لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، وبين المعرفة القائمة على الأبحاث في الجامعة والخبرات المكتسبة من التدريس العملي، إضافة إلى كونه وسيلةً لإعمال التفكير في الممارسات التدريسية الذاتية؛ مما يعطي الفرصة لجعل تجاربهم الخاصة أداة معينة لتطويرهم المهني. وبينت دراسة ياقيت وباقسيسي (Yigit & Bagceci, 2017) أن البحث الإجرائي يساعد المعلمين على المشاركة الإيجابية، والقيام بخطط مشتركة، وتقديم فرص لإبداء النقد الذاتي، وتحسين التواصل مع الطلاب وزيادة مستوى وعيهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات المختلفة تجاه ممارساتهم المهنية. كما أظهرت دراسات عدة أهمية البحث الإجرائي في تطوير المعلِّمين مهنيًّا، وزيادة معارفهم وخبراتهم وثقتهم بأنفسهم، إضافة إلى دوره في تحسين الممارسات التدريسية، وإدارة الصف، والحلّ الإبداعي للمشكلات الصفية (West, 2011; Roth,2007; Henson, 2001).

ويقدم التربويون تعريفات متعددة للبحث الإجرائي إلا أن مجملها يركز على أنه تشخيص للواقع التدريسي، وربط النظرية بالتطبيق، والتأمل في كيفية هذا الربط، وضرورة أن يبني المعلم قراراته التدريسية وفقًا لما يصل إليه من بيانات. إذ يعرفه تايلور وويكي وبيسر (Taylor et al., 2006) أنه تشخيص للمشكلات في مواقف معينة، والعمل على حلها عن طريق المهارات البحثية للمعلم، مثل كتابة التقارير، والتأمل الناقد في الممارسات، وحل المشكلات، وتقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق. في حين أن أولفيك وريس ورونس (Ulvik et al., 2018) يرون أنه وسيلة لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق عبر إعمال المعلمين تفكيرهم في ممارساتهم الخاصة. في حين يشير ياقيت وباقسيسي (Yigit & Bagceci, 2017) إلى البعد الجماعي التشاركي في البحث الإجرائي بوصفه نشاطًا للمعلمين يتضمن المشاركة الإيجابية بينهم، وبناء الخطط المشتركة، وإبداء النقد الذاتي التشاركي للممارسات، والتواصل المستمر بينهم؛ لزيادة مستوى وعيهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات المختلفة تجاه ممارساتهم المهنية.

وتأكيدًا للدور التشاركي الإيجابي بين المعلمين في البحوث الإجرائية، أظهرت دراسة ويسِّلز ووود (Wessels & Wood, 2019) أن الاتصال الاجتماعي غير الرسمي المتكرر مع الزملاء، إلى جانب اتخاذ إجراءات صريحة للتركيز على المشاعر الإيجابية، يمكن أن يحسّنا تجارب

المعلمين في الشعور بالرفاهية، وتقديرهم لذواتهم وحالتهم الاقتصادية؛ فقد ساعد تصميم التعلم الإجرائي التشاركي والبحث الإجرائي A participatory action learning and action research approach(PALAR)، المعلمين على تحسين شعورهم بالرفاهية واستدامتها. ويشير كل من محمد والفقي وعلام (2014) أنَّ هيرون (Heron) أكّد أن المعلِّمين المشاركين في البحث الإجرائي يتعاونون في اتخاذ القرار الذي يرغبون في تحقيقه، ويعملون على تغيير وتعديل ما يتم اكتشافه بما يناسب الموقف، ولهذا يمكن عَدُّ المشاركين في البحوث الإجرائية إيجابيين متفاعلين.

ويُعَدّ مفهوم تقدير الذات (Self- Esteem) من المفاهيم التي حظيت بالاهتمام في السياق التربوي؛ لأن مفهوم تقدير الذات من أهم المتغيرات التي تساعد على تحقيق الفرد لقدر مناسب من الصحة النفسية والاجتماعية. فشعور الفرد بأنه ذو قيمة من حيث التقبُّل الاجتماعي من قِبَل الآخرين ينمّي لديه الثقة بالذات (النملة، 2017)، ويمثّل تقدير الذات لدى المعلِّمين مفتاحًا أساسًا في بناء تقدير الذات لدى الطلاب، فالمعلِّمون الذين يشعرون بالرضا عن أنفسهم يميلون إلى جعل طلابهم يتعلّمون بشكل نشط، وينمّون استراتيجيات حلّ المشكلات لدى طلابهم، وضبط صفوفهم على التعاون والألفة والعمل الجماعي (سلامة وإبراهيم، 2002)؛ مما يؤكد أهمية تنمية تقدير الذات لدى معلِّمي العلوم لتحقيق الرضا النفسي والثقة بالنفس في حلّ مشكلاتهم وتحسين ممارساتهم. لذا فإن تقدير المعلِّم لذاته صفةٌ أساسية يجب أن تتوفر فيه حتى تنعكس على أدائه وطريقة تدريسه (جبر والزعبي، 2018).

وأكدت دراسات متعددة أهمية تقدير الذات كعامل فاعل ومؤثر على المستويين التعليمي والتربوي؛ لانعكاساته المتعددة على جوانب شخصية المعلِّم المختلفة وممارساته؛ إذ يؤكد علوي (2017) أن تقدير الذات لدى المعلمين هو المفتاح الأساس في بناء تقدير الذات لدى طلابهم، كما ربط بين كل من تقدير الذات واتخاذ القرار؛ إذ إن التقدير الإيجابي أو السلبي للذات قد يؤثر في القرارات والاختيارات، وإن تقدير الذات مع الفعل والإنجاز يتحقق بسعي الإنسان إلى البحث عن الدور والوظيفة؛ لتأكيد وجوده، والتعبير عن كفاءته وانتمائه إلى الجماعة، وبأخذ المبادرة واتخاذ القرارات المناسبة. ويؤكد معوض (2007) أن التربويين يرون أن عملية التدريس لا بد أن تقوم على تعليم المتعلم وتدريبه على صنع القرارات واتخاذها، وتنمية قدرة المتعلِّم على تقصّي المشكلات وتحديدها، والنجاح في ذلك يعتمد على المعلِّم. كما يشير اليوسف (2011) إلى اتفاق كثيرٍ من المتخصصين على أن حلّ المعلِّم لكثير من المشكلات التربوية والتعليمية داخل الغرفة الصفية وخارجها يكمن في اتخاذه القرارات الصحيحة بمهارة واقتدار.

ويرى هيس وباسيغالوبو (Hess & Bacigalupo, 2011) أن اتخاذ القرار عملية عقلية مركبة يستخدم فيها الفرد قدراته؛ بهدف فهم المشكلة وتحليلها؛ لتحديد البدائل الممكنة لحلها، وتقويمها لاختيار أفضلها في حل المشكلة، في ضوء معايير المجتمع الذي يعيش فيه، وبالمقارنة مع الآخرين في المنظمة أو المجتمع. وذهبت عدة دراسات إلى أن اتخاذ القرار جزء لا يتجزأ من التفكير التأملي؛ فقد أوضحت دراسة كالك وآخرون (Kalk et al., 2014) أن مفهوم التفكير التأملي يعني تبصر الفرد في المهام التي يقوم بها؛ مما يؤدي به إلى تحليله للخطوات والقرارات، والنتائج بتقويم العمليات التي يُتوصَّل إليها. وأشارت دراسة مايرزاي وآخرين (Mirzaei et al., 2014) إلى وجوب توفر عدد من المهارات الخاصة بالتفكير التأملي لدى المعلمين، وهي: الملاحظة، والاتصال، والحكم، واتخاذ القرار، والعمل الجماعي. وعلى هذا، فالتفكير التأملي يشير إلى "التدبر والتبصر في المهام التي يقوم بها الفرد بتعامله مع المهمة وتحليلها؛ كي يصل إلى قرار ملائم

يناسب المهمة التي يؤديها" (عابدين وعبد الواحد، 2019، ص 16).

ولأهمية اتخاذ القرار في تدريس العلوم؛ فقد أجرى أوزتورك وألتان (Ozturk & Altan, 2019) دراسة لقرارات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة حول محطات الطاقة النووية وفق نظرية القرار المعياري. وأكدت نتائج الدراسة ضرورة تضمين الممارسات التي تستخدم عمليات صنع القرار في الفصول الدراسية لمعلمي العلوم، بعدِّ مهارات اتخاذ القرار من بين مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن عملية اتخاذ القرار وفق نظرية القرار المعياري التحليلي (التي تركز على كيفية اتخاذ القرارات، وتسمح بالتعامل مع عملية صنع القرار كعملية). وتوصلت دراسة رينك (Rinke, 2008) إلى أن التغذية الراجعة من المجتمعات المهنية، والتطوير المهني قد أسهما بشكل كبير في زيادة مستوى قدرة معلِّمي العلوم على صنع القرار المهني بشكل خاص، ومهارات اتخاذ القرار بشكل عام.

وعلى المستوى المحلي، أظهرت نتائج مجموعة من الدراسات، مثل: دراسة الشمراني وآخرون (2012)؛ ودراسة حسين وآخرون (2019) وجود ضعف في ممارسة النشاطات التي تعتمد على الجهود الذاتية للمعلم، ومنها محور إجراء البحوث في الممارسات التدريسية، وأن هذا الضعف قد يُعزى إلى ضعف ثقافة ممارسة البحث الإجرائي لدى المعلِّمين أو المعلمات، وعدم حصولهم على دورات تأهيلية أو تثقيفية في مجال البحث الإجرائي. وأوصت بإعداد ورش وبرامج تدريبية للمعلمين والمعلمات وتأصيل هذه الممارسة. وأوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الشنبري (1437) أن نسبة 92% من أفراد العينة لم تسمع بالبحث الإجرائي من قبل، في حين أن نسبة 8% لديها تصورات خاطئة عن البحث الإجرائي. وباستقصاء الدراسات المتعلقة بالبحث الإجرائي بالمملكة العربية السعودية (العتيبي، 2016؛ المزيني والمزروع، 2012) يتضح أنها تناولت البحث الإجرائي في برامج تدريبية؛ بهدف تنمية مهارات البحث الإجرائي ذاتها، دون دراسة تأثير هذه المهارات في الواقع على الممارسات التدريسية، وتقصي أثرها في المهارات والخصائص الشخصية للمعلِّم.

مشكلة البحث

أكدت نتائج دراسة الربيعان والدغيّم (2020) أن استخدام البحث الإجرائي من قِبل معلمات العلوم كان بدرجة قليلة، مع وجود تحديات تتعلق بتنفيذ البحوث الإجرائية في المدارس، وأوصت ذات الدراسة ضرورة تنظيم وزارة التعليم دورات في البحث الإجرائي وتوفير المناخ الداعم لتنفيذها. كما بيَّنت نتائج دراسة التونسي (2021) أن غالبية المعلمات عينة الدراسة ليس لديهنّ أيّ معرفة بمفاهيم البحث الإجرائي، وأوصت بإثراء خطة التطوير المهني للمعلمين ببرامج تدريبية متكاملة حول البحث الإجرائي، واقتراح آليات محددة لتعميمه أهمها: التدريب الميداني، وتبادل الخبرات.

كما أشارت دراسات أخرى إلى قلة الاهتمام بدراسة تقدير الذات للمعلِّمين، وأهمية دراسة تقدير الذات لتحقيق الرضا النفسي للمعلِّمين، وتحقيق الأهداف التربوية، وخلق جوّ مدرسيّ جيد (سلامة وإبراهيم، 2002؛ الكويز وقصيبات، 2009)، وأوصت دراسة المدهون (2015) بتعزيز الثقة بالنفس لدى المعلمين في قدراتهم وإنجازاتهم، بممارسة الأنشطة الاجتماعية التي تتّسم بالحوار والمناقشة للوصول لحلّ مشكلاتهم.

وأكدت دراسة كلاف وآخرين (Clough et al., 2009) أهمية سد الفجوة بين البحث والممارسة في الفصول الدراسية عن طريق البحوث التعليمية عمومًا، سواء في الجامعات، أو بحوث عمل المعلمين، وتعليم الممارسة عن طريق البحث، وإدماجها في نظام موحَّد يوجه عملية صنع القرار واتخاذه لدى معلمي العلوم، وضرورة استرشاد

معلمي العلوم بأبحاث التعليم الإجرائية في قراراتهم، وسلوكيات المعلم القائمة على البحث التي تُنفَّذ في بيئات تفاعلية ذات مغزى بالتشارك مع الأقران ومساعدتهم، وفهم العلاقة بين تدريس العلوم القائم على البحث واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم. وتناولت الدراسات تطوير اتخاذ القرار لدى المعلمين وتحسينه، عن طريق البرامج التدريبية، والاستراتيجيات المختلفة.

وبالتالي فإن تنمية تقدير الذات واتخاذ القرار يمكن أن يتحقق عبر البحوث الإجرائية للمعلمين، بصفته نشاطًا اجتماعيًّا يتّسم بالحوار والمناقشة ودراسة الحلول وجمع البيانات بين معلِّمي العلوم بعضهم مع بعض أو مع مشرفي العلوم؛ ولذلك هدف البحث الحالي إلى تقديم برنامج للتطوير المهني لمعلِّمي العلوم يقوم على البحث الإجرائي بطريقة نظرية وتطبيقية على الواقع في ممارساتهم في الصفوف الدراسية، وبطريقة تشاركية بين المعلمين؛ لتقصي دور البرنامج في تنمية تقدير الذات واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم.

أسئلة البحث

أجاب البحث عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يسهم برنامج التطوير المهني المقترح القائم على البحث الإجرائي لمعلِّمي العلوم في المرحلة المتوسطة في تنمية تقديرهم للذات واتخاذهم القرار؟ وذلك بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

1) ما دور برنامج التطوير المهني المقترح القائم على البحث الإجرائي في تنمية تقدير الذات لدى معلِّمي العلوم في المرحلة المتوسطة؟
2) ما دور برنامج التطوير المهني المقترح القائم على البحث الإجرائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لمعلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1) التعرف إلى دور برنامج التطوير المهني المقترح القائم على البحث الإجرائي في تنمية تقدير الذات لمعلِّمي العلوم في المرحلة المتوسطة.
2) التعرف إلى دور برنامج التطوير المهني المقترح القائم على البحث الإجرائي في تنمية اتخاذ القرار لمعلِّمي العلوم في المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من مسايرته للاتجاهات العالمية في التطوير المهني للمعلِّم، وتغيير دور المعلم من متلقٍّ للمعرفة إلى متعلمٍ ذاتيًّا، ومستكشفٍ للتحديات اليومية التي تواجهه، ومُتقصٍّ لحلولها، كما تنبع أهميته من تناوله لمتغيرين مهمين للمعلم، هما: تقدير الذات واتخاذ القرار ودراستهما من منظور علاقتهما بممارسة المعلمين للبحث الإجرائي. إضافة إلى أهمية البحث الإجرائي ذاته، وما يتضمنه من ضرورة بناء قرارات المعلم التدريسية على بيانات يصل إليها عن طريق البحث والتقصي، ومن الناحية التطبيقية، فيُتوقع من هذا البحث أن يقدم تصورًا عن برنامجٍ للتطوير المهني معتمدًا على البحث الإجرائي يمكن أن يفيد جهات التطوير المهني للمعلمين في الاعتماد عليه لتقديم برامج لتطوير ممارسة المعلمين للبحث الإجرائي.

منهج البحث وإجراءاته

للإجابة عن سؤالي البحث، أُستخدم المنهج شبه التجريبي لعينة واحدة باختبار قبلي وبعدي، وتم المزج بين البيانات الكمية مع البيانات النوعية عبر التصميم التفسيري المتتابع (Explanatory Sequential Design)؛ إذ تضمَّن البحث جمع بيانات كمية، وبعد تحليلها جُمعت البيانات النوعية لفهم دور برنامج التطوير المهني على المتغيرين التابعين: تقدير الذات، واتخاذ القرار، والإجابة عن كل سؤالٍ من سؤالي البحث.

وبالتالي تم عرض البيانات الكمية ثم ربطها بالبيانات النوعية؛ للتعمق في فهم البيانات الكمية، وتوضيح مدى توافق أو عدم توافق نوعي البيانات؛ للوصول إلى استنتاج يجيب عن كل سؤال من سؤالي البحث الجدول (1):

جدول (1): إجراءات المعالجة البحثية وجمع البيانات

الاتجاه الزمني للإجراءات		←	
القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي	البيانات النوعية
تقدير الذات	برنامج التطور المهني	تقدير الذات	تقدير الذات
اتخاذ القرار		اتخاذ القرار	اتخاذ القرار

مجتمع البحث

شمل مجتمع البحث جميع معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة سراة عبيدة وعددهم (40 معلِّماً) (شؤون المعلمين سراة عبيدة، 1441هـ).

عينة البحث

للإجابة عن أسئلة البحث؛ أُختيرت عينة قصدية من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالتنسيق مع إدارة الإشراف التربوي في إدارة التعليم بمحافظة سراة عبيدة؛ وقد رُكّز على من أبدوا التعاون والانضمام لبرنامج التطور المهني المقترح ممن لديهم القدرة على المشاركة في البرنامج التدريبي وورش العمل، والبرنامج الإلكتروني خارج وقت الدوام الرسمي، وقد بلغت العينة 16 معلمًا يمثلون نسبة 40% من مجتمع البحث الأصلي، وجميعهم يحملون مؤهل البكالوريوس، منهم خمسة متخصصين في تدريس الأحياء، وسبعة متخصصين في تدريس الكيمياء، وأربعة متخصصين في تدريس الفيزياء، وتراوحت خبرتهم في التدريس بين خمس سنوات و(22) سنة، ويتبعون لعدد (15) مدرسة متوسطة في إدارة سراة عبيدة من أصل (26) مدرسة متوسطة تتبع للإدارة، ومن أفراد العينة معلمان يُدرسان في ذات المدرسة.

سياق تطبيق البحث

تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ، وتم تقديم برنامج التطوير المهني عبر منصة مايكروسوفت تيمز لعينة البحث؛ نظرًا لظروف جائحة كوفيد-19، كما أن عينة البحث استخدمت في تدريسها ذات المنصة، وطبقت أبحاثها الإجرائية عن بعد. وقدم أحد الباحثين البرنامج؛ لكونه أحد منسوبي إدارة التعليم، وسانده في التقديم مشرفان تربويان من إدارة تعليم سراة عبيدة، ويحمل الباحث المُقدم للبرنامج التدريبي وأحد المشرفين التربويين الداعمين له درجة الماجستير في تعليم العلوم، في حين يحمل المشرف التربوي الآخر درجة البكالوريوس في تدريس الكيمياء، وتمثل دور المشرفان التربويان في المشاركة في مجموعات النقاش، ودعم المعلمين للإجابة عن بعض الاستفسارات.

ومع نهاية تنفيذ البرنامج وفق خطته الموضحة في الجدول (4)، أنجزت عينة البحث 16 بحثًا إجرائيًا فرديًا، و8 أبحاث إجرائية تشاركية، ومن أمثلة الأبحاث التي أنجزتها عينة البحث: "ظاهرة قلة التركيز للطلاب في حصص العلوم عبر منصة مدرستي وعلاجها"، "قلة الدافعية في دخول دروس العلوم في منصة مدرستي"، "أثر الواجبات المنزلية في تحسين تحصيل الطلاب في تعليم العلوم عن بعد"، "أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (واتس أب) في تعليم العلوم عن بعد"، "أثر التعلم التعاوني عبر التيمز في مستوى التحصيل في مادة العلوم عن بعد".

حدود البحث

اقتصر البحث على معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في إدارة تعليم سراة عبيدة، إضافة إلى اقتصاره على تطبيق برنامج التطوير المهني المعتمد على البحث الإجرائي، ودراسة فاعليته في تنمية متغيرين اثنين، هما: تقدير الذات ومهارات اتخاذ القرار لدى المعلمين،

واقتصر وقت تطبيقه على الفصل الدراسي الثاني من العام 1442هـ.

أدوات البحث

للإجابة عن سؤالي البحث؛ جُمعت بيانات كمية ونوعية لكل سؤال، وفيما يأتي توضيح لهذه الأدوات وما يتعلق بها.

أولًا: أدوات البحث الكمية

أُستخدمت أداة لجمع بيانات كمية لكل سؤال من أسئلة البحث، وتمثلت الأداتان في الآتي:

1) استبانة تقدير الذات: للتعرف إلى دور البرنامج المقترح في تحسين تقدير الذات لدى عينة البحث، صُمِّمت استبانة لتقدير الذات؛ لجمع البيانات قبل البرنامج وبعده بالاستفادة مما حددته دراسة مبوفا (Mbuva, 2016) التي تضمنت وصفًا لتقدير الذات المرتفع والمنخفض لدى المعلمين، إذ وصفت تقدير الذات المرتفع بمثل: الثقة، والتوجيه الذاتي، وعدم توجيه اللوم، في حين وصفت تقدير الذات المنخفض بمثل: النظرة السلبية للحياة، والموقف الكمالي، وعدم الثقة بالآخرين. وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (30) فقرة، واستُخدم للاستجابة عليها تدرج ليكرت الثلاثي (غالبًا، أحيانًا، نادرًا).

صدق الأداة: تم التحقق من صدق المحتوى والصدق الظاهري للأداة عبر عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعددهم ستة. وقدم المحكمون مجموعة من الملاحظات أسهمت في تطوير صياغة الفقرات وبنائها، وعُدِّلت الأداة وفق تلك الملاحظات، دون تغيير في عدد فقراتها.

الاتساق الداخلي: حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع البحث، وخارج عينته، وعددها (20) معلمًا؛ وذلك لمعرفة العلاقة بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة، والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات:

جدول (2): معاملات الاتساق الداخلي لأداة تقدير الذات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.533	11	*0.544	21	*0.605
2	*0.565	12	*0.585	22	*0.525
3	*0.592	13	*0.474	23	*0.613
4	**0.614	14	*0.547	24	*0.414
5	*0.567	15	*0.526	25	*0.425
6	*0.492	16	**0.656	26	*0.489
7	**0.664	17	**0.686	27	*0.473
8	**0.817	18	*0.613	28	**0.724
9	**0.832	19	**0.625	29	*0.630
10	**0.793	20	**0.668	30	*0.506

يتضح من الجدول (2) أن معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية موجبة، وأقل معامل ارتباط مقداره (0.414)؛ مما يعني أن فقرات الأداة بمجملها متسقة، ومن ثم فإن ما تم من إجراءات في بناء الأداة، وما ذكره

المحكمون من ملاحظات، بالإضافة إلى وجود قيم الارتباط هذه القيم، كل ذلك يدعم الاطمئنان إلى صدق الأداة في قياس تقدير الذات للمعلمين.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة؛ استخدم الباحثان معامل (ألفاكرونباخ) بالاستفادة من البيانات في التطبيق على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ المعامل للأداة ككل (0.748)، مما يعطي مؤشرًا لثبات الأداة ومناسبة تطبيقها.

2. استبانة مهارات اتخاذ القرار: بمراجعة الأدب التربوي (Ozturk & Altan, 2019؛ إبراهيم، 2015؛ أبو النجا ومحمد، 2018؛ مدكور، 2019، عويد، 2019)، انتهى الباحثان إلى أن مهارات صنع القرار لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة تنتظم في ستة محاور، هي: تحديد المشكلة، وإيجاد البدائل، وتقويم البدائل، واتخاذ القرار، وتقويم القرار، وتقويم فعالية القرار. وتم على إثر ذلك بناء الاستبانة التي تألفت في صورتها النهائية من (40) فقرة، واستُخدم للإجابة عليها تدرج ليكرت الرباعي (غير موافق بشدة، غير موافق، موافق، موافق بشدة).

صدق الأداة: تم التحقق من صدق المحتوى والصدق الظاهري لأداة مهارات اتخاذ القرار لدى معلِّمي العلوم عبر عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس وعددهم سته. وتضمنت ملاحظاتهم طلب تعديل صياغة بعض الفقرات بما يراعي التوازن بين العبارات السلبية والإيجابية للأداة، وفصل أفكار ثلاث فقرات؛ لتتضمن كل فقرة من الفقرات الجديدة فكرة واحدة فقط.

الاتساق الداخلي: حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بعد تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية وعددها (20) معلمًا؛ لمعرفة العلاقة بين درجة كل عبارة من عباراتها مع الدرجة الكلية لها، ويوضح الجدول (3) معاملات بيرسون بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية لها.

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الأداة بمحورها

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
تحديد المشكلة					
1	*0.602	5	*0.533	11	**0.645
4	**0.669	10	*0.498		
إيجاد البدائل					
7	**0.808	9	*0.392	34	*0.549
8	*0.445	23	*0.482	40	*0.571
تقويم البدائل					
2	*0.521	21	*0.580	30	*0.532
16	*0.460	27	*0.542		
17	**0.628	29	*0.503		
اتخاذ القرار					
3	*0.456	14	**0.623	33	**0.697
6	**0.809	18	*0.495	36	*0.542
12	**0.757	24	*0.523		
تنفيذ القرار					

19	*0.601	26	*0.573	38	*0.675
22	*0.586	28	0.640	39	*0.644
25	*0.548	32	**0.683		
تقويم فعالية القرار					
13	*0.532	20	*0.536	35	*0.575
15	*0.622	31	*0.556	37	**0.639
** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل *دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل.					

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بمحاورها موجبة، وأقل معامل ارتباط مقداره (0.392)؛ مما يعني أن فقرات الأداة بمجملها متسقة، ومن ثم فإن ما تم من إجراءات في بناء الأداة، وما ذكره المحكمون من ملاحظات، بالإضافة إلى ظهور قيم الارتباط هذه، كل ذلك يدعم الاطمئنان إلى أن صدق الأداة في قياس مهارات اتخاذ القرار للمعلمين.

ثبات استبانة اتخاذ القرار:

للتأكد من ثبات الأداة، استخدم الباحثان معامل (ألفا كرو نباخ)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (4).

جدول (4): معاملات ألفا كرو نباخ لمحاور أداة اتخاذ القرار

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ
تحديد المشكلة	5	0.765
إيجاد البدائل	6	0.776
تقويم البدائل	7	0.609
اتخاذ القرار	8	0.764
تنفيذ القرار	8	0.641
تقويم فعالية القرار	6	0.631
للأداة ككل	40	0.762

يتضح من الجدول أن معاملات ألفا كرو نباخ تراوحت ما بين (0.609)، و(0.776) للمحاور، في حين بلغ المعامل للأداة ككل (0.762)، وهذه القيم تعطي مؤشراً على ثبات الأداة وإمكان استخدامها.

ثانيًا: أدوات البحث النوعية

لتعزيز البيانات الكمية والفهم الأعمق لدور برنامج التطوير المهني المقترح، طُبقت أداة مقابلة شبه منظمة لكلٍ من: تقدير الذات، واتخاذ القرار على (14) معلمًا أبدوا عدم ممانعتهم من إجراء المقابلة. وتضمنت المقابلة أسئلة أساسية محددة قبل إجراء المقابلة، مثل: سؤال العينة عن رأيهم عن مدى تأثير برنامج التطوير المهني في مستوى اتخاذهم القرار، ثم طرح أسئلة تفصيلية عليهم في أثناء المقابلة؛ لتقديم أمثلة لهذا التغير إن وجد. وطُبقت الأداة بعد انتهاء مدة البرنامج. وتم إجراء المقابلات عن بعد باستخدام الاتصال الهاتفي، وتحديد وقت المقابلة مع كل معلم، ثم إجرائها من قبل أحد الباحثين، واستغرقت المقابلة ما بين 30 إلى 60 دقيقة، وسُجِّلت إجابات المعلمين ورقيًّا في أثناء المقابلة مع مراجعة هذه الإجابات بعد المقابلة مباشرة وإضافة توضيحات عليها وفق ما أفاد به كل معلم. ولم يتم استخدام التسجيل الصوتي للمقابلة؛ استجابةً لرغبة المعلمين.

الموثوقية والاعتمادية

لتحقيق الموثوقية في أداة المقابلة؛ عُرضت أسئلتها على أحد المشرفين التربويين المشاركين في تدريب المعلمين لمراجعتها والتأكد من مناسبتها، كما عرضت الأسئلة على اثنين من المعلمين للتأكد من وضوح الأسئلة لهما، والتأكد من مستوى فهمهما للمطلوب من كل سؤال منها، وتم أخذ بعض الاعتبارات في إجراء المقابلة وطريقة عرض الأسئلة الأساسية والتفصيلية بناءً على نتائج هذا العرض. كما عززت موثوقية البيانات التي جُمعت من الأداة بجمعها من عينة ذات خبرة متباينة (تتراوح خبرتهم بين خمس و22 سنة، وينتمون إلى 15 مدرسة متوسطة)، وتخصصات متعددة (فيزياء – كيمياء – أحياء)، كما أعطي المشاركون وقتا كافيًا لتقديم إجاباتهم على أسئلة المقابلة، وقُدم لهم أسئلة تفصيلية حسب الموقف؛ لدعم إجاباتهم بأمثلة توضيحية، وقابل الباحثان بين البيانات النوعية والبيانات الكمية التي جُمعت؛ لمقارنة أو دعم بعضها بعضًا. وقام الباحثان بتحليل البيانات الكمية وفقًا لعدة مراحل تتضمن القراءة العامة لها، ثم ترميزها، وتصنيفها إلى أفكار كبرى تقابل ما تم التوصل إليه من أفكار في البيانات الكمية للربط والمقارنة بينهما؛ للوصول إلى تعميق لفهم البيانات الكمية، وتم عرض النتائج للبيانات النوعية وربطها بالبيانات الكمية لدعم موثوقيتها.

وعزز الباحثان الاعتمادية عبر حرصهما على العرض التفصيلي لبرنامج التطور المهني المطبق، وعرضهما للإجراءات والسياق البحثي، وكيفية جمع البيانات وتحليلها، بصورة تمكن الباحثين الآخرين من الحكم على ما توصل إليه الباحثان مقارنة بما قاما به من إجراءات.

أساليب تحليل البيانات:

أولًا: البيانات الكمية: استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

1)الإحصاء الوصفي المتمثل في التكرارات، والمتوسط الحسابي، والنسب المئوية.

2)اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لحساب دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمقياسين.

ثانيًا: البيانات النوعية:

حُلِّلت البيانات وفُسِّرت وفقًا للآتي:

- فُرِّغت البيانات كتابيًّا وقُرئت وكُوّن وعيٌ مجمل عنها، ثم رُوجعت وكُتبت التعليقات الأولية حولها، بربطها بنتائج الدراسة الكمية.
- صُنفت وفقًا للتعليقات الأولية، ورُمزت البيانات، ثم كُتبت الملاحظات المطولة المساعدة في تفسيرها والربط فيما بينها، وفيما بينها وبين البيانات الكمية.
- لغرض التأكد مما تم التوصل إليه من نتائج ومن ربط بالبيانات الكمية؛ رُوجعت الملاحظات الرابطة المفسرة للعلاقات، وتم التأمل فيها وأُعيد بناؤها.
- لُخِّصَت النتائج، ثم رُبطت بسياق كتابة النتائج؛ بما يعزز فهم البيانات الكمية بصورة أعمق.

إجراءات تطبيق البحث وخطواته: مرَّ البحث بالخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: تصميم برنامج التطوير المهني المقترح القائم على البحث الإجرائي:

تم تبنّي مهارات البحث الإجرائي الواردة في نموذج مركز تكنولوجيا التعليم (CTE) بجامعة جونز هوبكنز، الذي يشمل خمس مهارات، هي: الإحساس بالمشكلة وتحديدها وصياغتها، وتجميع معرفة عن موضوع البحث الإجرائي، وإعداد خطة البحث الإجرائي، وتنفيذ الإجراءات، وكتابة تقرير البحث، ويقع التأمل في مركزها (نصر، 2008، ص272). كما هو موضح بالشكل (1).

شكل (1): نموذج مركز تكنولوجيا التعليم (CTE) بجامعة جونز هوبكنز

وتمت مرحلة تصميم برنامج التطوير المهني المقترح وفق الخطوات الآتية:

1) بناء الصورة الأولية للبرنامج بالرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة.
2) عرض الصورة الأولية للبرنامج على ستة من المتخصصين في تعليم العلوم، واثنين من مشرفي العلوم، ومن ثم تطوير هذه الصورة وتجويدها بناء على ما وصل من ملاحظات وتحسينات، إلا أن ملاحظات المحكمين لم تتضمن تعديل المهارات الخمس للبحث الإجرائي التي أُشير إليها.

وتضمنت الصورة المعدلة من البرنامج مجموعة من أنشطة التعلم، شملت: ورش عمل، وتبادل أفكار وحوارات، وتطبيقٍ فعليٍ للبحث الإجرائي فرديًا وتشاركيًا، كما صاحَبَ هذه الأنشطة دعم مستمرٌ للمعملين من قبل أحد الباحثين، واختير برنامج مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) منصةً للتواصل وتقديم الورش؛ لما يتضمنه من دعم للتواصل الثنائي والجماعي، ودعمه تبادل الملفات وتخزينها، وتمكينه المستخدمين من إنشاء المحتوى ومشاركته باستخدام البرامج المتاحة التي يتضمنها حساب مايكروسوفت تيمز، مع ما تميز به من إمكان الاستخدام في الأجهزة النقّالة، أو اللوحية، أو أجهزة الحاسب الآلي. ويوضح الجدول (5) محتوى برنامج التطور المهني وتسلسله الزمني:

جدول (5): محتوى برنامج التطوير المهني القائم على البحث الإجرائي وتسلسله الزمني

المحتوى	زمن التنفيذ بالأسبوع	الأنشطة عبر برنامج مايكروسوفت تيمز
مفردات الجزء النظري للبرنامج		
ماهية البحث الإجرائي، وما مسلماته؟ البحث الإجرائي في التطوير المهني للمعلم بالمملكة العربية السعودية ورتب المعلمين. أهمية البحث الإجرائي وخصائصه. أهداف البحث الإجرائي. العناصر الأساسية في البحث الإجرائي (أدوار الباحث الإجرائي). مقارنة بين البحث الإجرائي والبحوث التطبيقية والأكاديمية. مجالات البحث الإجرائي ومشكلاته. مستويات البحث الإجرائي ونماذجه. ونموذج مركز تكنولوجيا التعليم (CTE) بجامعة جونز هوبكنز للبحث الإجرائي.	الأسبوع الأول (خمسة أيام - 4 ساعات يوميًا)	ورشة عمل تضمنت أنشطة تقديمية، ومناقشات، وعروض فديو بالاستفادة من مصادر في اليوتيوب.
الجزء التطبيقي للبرنامج وفق نموذج مركز تكنولوجيا التعليم (CTE) بجامعة جونز هوبكنز		
الإحساس بمشكلة البحث وتحديدها وصياغتها.	الأسبوع الثاني	▪ حلقات نقاش أسبوعية (حول كل موضوع وفق التسلسل الزمني).
تجميع معرفة كافية عن موضوع البحث.	الأسبوع الثالث	

إعداد خطة البحث الإجرائي.	الأسبوع الرابع الأسبوع الخامس	▪ قيام أفراد العينة ببحوث إجرائية فردية. ▪ المشاركة في بحوث إجرائية تشاركية عبر المجموعات. ▪ واجبات أسبوعية مرتبطة بمهام تنفيذ البحث الاجرائي. ▪ قراءات أسبوعية فردية. ▪ أنشطة تدريبية في أثناء الجلسات التدريبية.
تنفيذ إجراءات البحث، وجمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها.	الأسبوع السادس الأسبوع السابع الأسبوع الثامن الأسبوع التاسع	
طريقة التثليث في جمع البيانات	الأسبوع العاشر	
التأمل والمراجعة.	الأسبوع الحادي عشر	
كتابة تقرير البحث الإجرائي	الأسبوع الثاني عشر	
مجموع أسابيع البرنامج	**12 أسبوعًا (بمجموع 42 ساعة)**	

المرحلة الثانية: مرحلة تطبيق البرنامج وجمع البيانات حول متغيرات البحث:

- اختيار (16) معلمًا من معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة كعينة قصدية يطبَّق عليها البرنامج، ممن أبدوا تجاوبهم وتعاونهم بالتنسيق مع مشرفي العلوم.
- تطبيق مقياسي تقدير الذات ومهارات اتخاذ القرار على عينة البحث قبل تطبيق البرنامج.
- تطبيق البرنامج المقترح على عينة البحث من المعلِّمين، بالتعاون مع المشرفين التربويين مدة (12) أسبوعًا عبر المنصة الإلكترونية (Microsoft Teams) وفق الآتي:
- إقامة برنامج تدريبي لأفراد العينة لمدة أسبوع بالتعاون مع المشرفين التربويين، وتعريف العينة بالبحث الإجرائي بشقيه: النظري، والعملي.
- الممارسة الفعلية للبحوث الفردية والتشاركية في الفصول (إلكترونيًّا) من قبل المعلِّمين لمدة 11 أسبوعًا، مع استمرار اللقاءات التي تجمع عينة البحث مع أحد الباحثين ومع المشرفين التربويين (ورش عمل، وتبادل أفكار، وحوارات عبر البرنامج، والتطبيق الفعلي للبحث الإجرائي داخل الفصول الافتراضية بعد حصر المشكلات التي يعالجها البحث الإجرائي فرديًّا في صفوفهم، وتشاركيًّا (إلكترونيًّا) عبر برنامج مايكروسوفت تيمز.
- التطبيق البعدي لمقياس تقدير الذات، ومقياس مهارات اتخاذ القرار.
- تطبيق المقابلة مع المعلِّمين بعد تحليل البيانات الكمية.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات قبليًّا وبعديًّا، وطُبّق اختبار وليكسون للتعرف إلى أثر البرنامج في تطوير تقدير الذات لدى معلِّمي العلوم في المرحلة المتوسطة. كذلك أُجريت مقابلة بعدية لعينة الدراسة؛ لإثراء البيانات والكشف بشكل أعمق عن دور البرنامج في مستوى تقدير الذات للمعلمين (عينة الدراسة). ويوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لنتائج التطبيق القبلي والبعدي للأداة، ويبين الجدول (6) نتائج اختبار وليكسون في التطبيقين لذات الأداة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث وفقًا لأداة تقدير الذات

المقياس	العدد	قبلي		بعدي	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
تقدير الذات	16	2.67	0.17	2.74	0.11

جدول (7): نتائج اختبار وليكسون في التطبيق القبلي والبعدي لأداة تقدير الذات

البعد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
تقدير الذات قبلي- بعدي	السلبية*	4	8.63	34.5	1.45	0.15
	الإيجابية**	11	7.77	85.5		
	ثابت***	1				

*تقدير الذات قبليًا > تقدير الذات بعديًا، **تقدير الذات بعديًا > تقدير الذات قبليًا، ***تقدير الذات قبليًا = تقدير الذات بعديًا.

يتضح من الجدول (6) ارتفاع متوسط تقدير الذات لدى أفراد العينة من (2.67) في التطبيق القبلي إلى (2.74) في التطبيق البعدي، كما يبين الجدول (7) نتائج اختبار ويلكوكسن وأن قيمته (z)، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بلغ (1.45) وهو غير دالّ إحصائيًا. وباستقصاء عموم البيانات وجد أن (11) معلمًا من أفراد العينة أظهروا مستوى تقدير للذات بعديًا أكبر من مستوى تقدير الذات القبلي، مقارنة بأربعة معلمين أظهروا عكس ذلك، في حين ظهر ثبات مستوى تقدير الذات لدى معلم واحد من أفراد العينة.

ولتفسير عدم وجود فرق دالّ إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تقدير على العينة، تم الوصول إلى ثلاثة أفكار أظهرتها المقابلات البعدية مع المعلمين:

1) تقدير الذات يُعدّ سمة شخصية تؤثر فيها طبيعة المعلم، فقد أظهرت استجابات بعض أفراد العينة أن لطبيعة المعلم وسماته الشخصية دورًا في مستوى تقدير الذات، فعلى سبيل المثال: يشير المعلم (م2) إلى أسباب عدم التحسن في تقدير الذات لدى بعضهم بقوله: "*تنحصر الأسباب من وجهة نظري في ثقة الشخص برأيه، والخوف من مواجهة التحديات لدى البعض*"، كما يشير المعلم (م4) إلى سبب عدم تحسن مستوى تقدير الذات لدى بعض المعلمين، بقوله: "*بعض المعلمين ليس لديه القدرة على معرفة ما يحتاجه؛ فلم يتحسن مستوى تقديره لذاته*". وهذا لا يتفق مع عدّ تقدير الذات نتاجًا اجتماعيًا يتشكل منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة بمحدّدات معينة يكتسب الفرد خلالها -بصورة تدريجية- فكرته عن نفسه وتقديره لها (الكويز وقصيبات، 2009).
2) ارتباط مستوى تقدير الذات بالإنجاز، إذ تعكس استجابات أفراد العينة ارتباط مستوى تقدير الذات بإنجاز البحث الإجرائي، وحل المشكلات؛ فيشير المعلم (م1) إلى ذلك بقوله: "*البعض من المعلمين لم يبادر، ولم يطور قدراته من خلال تطبيق البرنامج ومن خلال المداولات والاستشارات والالتزام بمنهجية ونموذج البحث الإجرائي المطبقة في البرنامج، وهذا نتج عنه غموض لديهم في بعض الجوانب، وهذا يولد شعورًا بعدم النجاح وتراجع مستوى تقدير الذات وعدم تطويره لديهم*". وأكد ذات المعني المعلم (م1)، بقوله: "*البعض من المعلمين في المجموعة التشاركية ليس لديه دافع نحو البحث ولم يبادر ولم يطور قدراته من خلال تطبيق البرنامج، وهذا يولد شعورًا بعدم النجاح وتراجع مستوى تقدير الذات وعدم تطويره لديهم*"، في حين عبَّر عنها معلم آخر بمدى اكتساب المعلم لمهارات البحث الإجرائي، فيشير المعلم (م4) إلى سبب عدم تحسن مستوى تقدير الذات أو ثباته عن طريق البرنامج، بقوله: "*حسب اعتقادي إن المعلم الذي لم يكتسب مهارات البحث الإجرائي التي يحتاجها لم يتحسن تقديره لذاته*".
3) ضعف اكتساب المعلمين القدرة على التأمل: أكد بعض أفراد العينة دور التأمل في اكتساب مهارات البحث الإجرائي، وبالتالي فإن ضعف القدرة على التأمل قد يؤدي في النهاية إلى ضعف التغير في تقدير الذات، إذ يشير المعلم (م8) إلى: "*أن البحث الإجرائي والتأمل مرتبطان ببعضهما بدرجة فائقة، فالتأملات العلمية المحكمة والدقيقة هي عنصر محفز وداعم ومؤثر جدًا في نجاح سير البحث الإجرائي، وهذا النجاح والانسيابية في سير البحث الإجرائي يولدان*

شعورًا إيجابيًا يعزز من تقدير الباحث لذاته لا شك".

ويشير المعلم (م5) *"إلى أن الدافعية سبب رئيس للتفكير والتأمل وتطبيق البحث الإجرائي عبر البرنامج القائم على البحث، وبالتالي التفكير والتأمل وحل المشكلات للمعلم بنفسه يؤدي لزيادة تقديره لذاته، ولذلك الدافعية لدى المعلم في تنفيذ البحث الإجرائي شيء مهم وضروري".*

ومن زاوية أخرى، فإن البيانات النوعية التي تضمنتها المقابلات مع المعلمين تدعم وجود مؤشرات إيجابية على تحسن مستوى تقدير الذات لديهم؛ فقد أشاروا عند سؤالهم عن دور البرنامج في تحسن مستوى تقدير الذات لديهم، وأسباب ذلك إن وجد. فيجيب المعلم (م1) بقوله: *"نعم أرى أنه زاد من تقديري لذاتي، فالمعلم عندما يخوض ويمارس مهارات البحث الإجرائي، وهو الموضوع الجديد عليه في ممارساته التدريسية أو نقول ليس جديدًا ولكنه قليل جدًا، وبالتالي سيكتشف المعلم قدراته ويطورها، وهذا بلا شك سيزيد تقديره لذاته"*. كما أكد المعلم (م2) ذلك بقوله: *"أسهم برنامج التطوير المهني في رفع مستوى تقدير الذات لديَّ من خلال شعوري باحترام الآخرين في البرنامج، وإحساسي بمكانتي وقيمتي في فريق العمل، وشعوري بتطور كفاءتي، وبالرضا تجاه ما قدمته في البرنامج"*، ويقول المعلم (م4): *"نعم وبشدة كونه* [البرنامج] *أتاح لي التعبير والتحدث، وتقديم وجهة نظري بحرية تامة، والإسهام في حل المشكلات، وإبداء الرأي في الحوار والنقاش.* وأفاد المعلم (م5) أن البرنامج قد أسهم في زيادة تقديره لذاته بقوله: *"نعم؛ وذلك لأن البرنامج أتاح لي تقويم أدائي المهني، وإيجاد الحلول للمشكلات التي أواجهها بنفسي؛ إذ شعرت بتحسن أدائي وزيادة قدرتي على العمل والإنتاج، وعزز الدافعية لدي للتفكير والعمل، والرغبة المستمرة في الوصول إلى نتائج محددة ومستوى جيد".*

وقد يكون لمدة تطبيق البرنامج (12) أسبوعًا تأثيرٌ إيجابيٌّ يدعم ما أشار له أفراد العينة في المقابلات معهم عن دور البرنامج في تحسن مستوى تقدير الذات لديهم، فقد أكدت دراسة ويسّلز ووود (Wessels & Wood, 2019) أن الاتصال الاجتماعي غير الرسمي المتكرر مع الزملاء عبر مدخل التعلم التشاركي والبحث الإجرائي (PALAR) يمكن أن يحسن تقدير المعلمين لذواتهم. كذلك فإن البحوث الإجرائية يمكن أن تسهم في نهاية المطاف في تطوير هوية المعلمين في أثناء التدريس، والممارسة، وإنشاء شبكات يمكن للمشاركين بواسطتها مقارنة خبراتهم مع أقرانهم، وبناء الذات (الهوية) بطرق تعاونية (Fraser, 2018).

وفيما يتعلق بوسيلة التواصل الإلكترونية في برنامج التطوير المهني، فقد قدم أفراد العينة مؤشرات إيجابية لدور برنامج مايكروسوفت تيمز في تحسين مستوى تقدير الذات لديهم، فيشير المعلم (م8) إلى: *"سهولة التواصل بين مجموعة التطوير المهني لهذا البرنامج وسهولة اللقاءات، وطرح التساؤلات، وتشاركية الآراء تعزز دور المعلم مع زملائه، وتكسبه ثقة أكبر وتقديرًا أعمق لذاته وقدراته"*. كما ذكر المعلم (م7): *"أسهم برنامج التيمز في تحسين تقدير الذات لدي؛ لأني استطعت كمتحدث التعبير عن رأيي بكل شفافية بعيدًا عن المواجهة المباشرة التي قد تكون عقبة عندي أو عند غيري من الزملاء"*. وأضاف كذلك المعلم (م9): *"أتاح برنامج التيمز الفرصة لكل عضو تأمل الآراء بين المعلمين بهدوء وروية بشكل فردي وجماعي؛ مما أسهم في اكتساب المعلمين مستوى جيدًا في تقدير الذات"*. ودعمت مجموعة من الدراسات ما أشار له المعلمون من دورٍ لوسيلة التواصل الإلكترونية في تحسن تقدير الذات، فتشير دراسة فرناندیز دیازا وآخرين (Fernandez-Diaza et al., 2017) أن تدريب الطلاب المعلمين على البحث الإجرائي باستخدام برنامج تقني معتمد باسم أغورا (agora)، قلّل القيود وكسر حواجز الوقت والمسافة والموارد؛ لتبادل النتائج بين المعلمين الباحثين؛ مما حسن العلاقات الاجتماعية بينهم. وأسهم

هذا التحسن في دعم تحسين تقدير الذات لديهم (Orth & Robins, 2014).

وتتفق هذه النتائج إجمالًا مع دراسة جعفر وزملائه (Jaaffar et al., 2019) في تأكيدها دور برامج التعلم الجماعية والتشاركية في العمل، كما تتفق مع دراسة ويسلي ووود (Wessels & Wood, 2019) في تأكيدها دور الاتصال الجماعي المتكرر مع الزملاء، ومع دراسة الدسوقي (2015) في تأكيدها دور التعلم التشاركي في تحديد المشكلات وحلها واتخاذ القرارات المناسبة، ومع دراسة جبر والزعبي (2018) في تأكيدها دور التعلم التشاركي في تنمية تقدير الذات لدى المعلمين.

وللإجابة عن السؤال الثاني؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات في مقياس مهارات اتخاذ القرار التي تم الحصول عليها قبل تطبيق البرنامج وبعده، وطُبّق اختبار وليكسون للتعرف إلى أثر البرنامج على تطوير مهارات اتخاذ القرار لمعلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور أداة اتخاذ القرار، ويبين الجدول (8) نتائج اختبار وليكسون في التطبيق القبلي والبعدي لأبعاد الاداة.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة اتخاذ القرار

المحور	العدد	قبلي		بعدي	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
تحديد المشكلة	16	3.40	0.350	3.61	0.361
إيجاد البدائل	16	2.68	0.215	2.87	0.239
تقويم البدائل	16	3.02	0.155	3.08	0.250
اتخاذ القرار	16	2.83	0.310	2.97	0.207
تنفيذ القرار	16	3.23	0.241	3.25	0.295
تقويم فعالية القرار	16	3.35	0.278	3.42	0.344
للأداة ككل	16	3.09	0.167	3.20	0.211

جدول (9): نتائج اختبار وليكسون في التطبيق القبلي والبعدي لأبعاد أداة اتخاذ القرار

المحور	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
تحديد المشكلة قبلي- بعدي	السلبية	2	6.50	13.0	1.80	0.072
	الإيجابية	9	5.89	53.0		
	ثابت	5				
إيجاد البدائل قبلي- بعدي	السلبية*	3	4.67	14.0	1.98	0.047
	الإيجابية**	9	7.11	64.0		
	ثابت***	4				
تقويم البدائل قبلي- بعدي	السلبية*	5	9.60	48.0	0.695	0.487
	الإيجابية**	10	7.20	72.0		
	ثابت***	1				
اتخاذ القرار قبلي- بعدي	السلبية*	6	6.0	36.0	1.37	0.171
	الإيجابية**	9	9.33	84.0		
	ثابت***	1				
تنفيذ القرار قبلي- بعدي	السلبية*	8	7.25	58.0	0.115	0.909
	الإيجابية**	7	8.86	62.0		
	ثابت***	1				
تقويم فعالية القرار قبلي- بعدي	السلبية*	4	8.63	34.50	0.779	0.436
	الإيجابية**	9	6.28	56.50		

	ثابت***	3				
للأداة ككل قبلي- بعدي	السلبية*	4	7.75	31.0	1.913	0.056
	الإيجابية**	12	8.75	105.0		
	ثابت***	0				

*رتب التطبيق القبلي > رتب التطبيق البعدي، ** رتب التطبيق البعدي> رتب التطبيق القبلي، *** رتب التطبيق القبلي= رتب التطبيق البعدي.

يتضح من الجدول (8) ارتفاع المتوسط الحسابي لاتخاذ القرار لدى أفراد العينة من (3.09) في التطبيق القبلي إلى (3.20) في التطبيق البعدي، كما يبين الجدول (9) نتائج اختبار وليكسون وأن قيمة (z)، عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بلغ (1.913)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ إلا أن مستوى دلالتها لم يكن بعيدًا عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وقد يكون لقلة عدد أفراد العينة تأثير في الوصول إلى هذا المستوى من الدلالة. أما استقصاء بيانات عينة البحث الفردية بشكل عامّ فتُظهر أن (12) معلمًا أبدوا تحسنًا في نتائج التطبيق البعدي مقارنة بنتائج التطبيق القبلي، في حين أن أربعة معلمين أظهروا عكس ذلك. وفيما يأتي عرض النتائج وفق محاور اتخاذ القرار المحددة بأداة الدراسة، مع دعم ما يتعلق بكل محور ببيانات نوعية جُمعت من المقابلة مع عينة البحث:

المحور الأول: تحديد المشكلة

توضح النتائج في الجدولين (8) و(9) أن متوسط مستوى المعلمين في محور تحديد المشكلة قد ارتفع من (3.40) إلى (3.61) بين التطبيقين، وأن قيمة (z) للمحور بلغت (1.80) وبمستوى دلالة (0.072)، وهو مستوى غير دالّ إحصائيًا.

أما البيانات النوعية التي جُمعت من عينة البحث فتعطي مؤشرات إلى أن للبرنامج دورًا في تحسين مستوى المعلمين في تحديد المشكلة، فعلى سبيل المثال: يذكر أحد المعلمين: "*نعم لقد أسهم برنامج التطوير المهني القائم على البحث الإجرائي في رفع مستوى اتخاذ القرار لدي من خلال قدرتي على تحديد المشكلة ...*" (م1)، كما يشير المعلم (م5) إلى ذات المعنى بقوله: "*مؤكد جدًا أن البرنامج قد أفادني كثيرًا في اتخاذ القرار، فخيارات البحث ورحلته بدءًا بموضوعه وتحديد مشكلته، وبقية مراحله كلها كانت خاضعة لمعطيات معينة واحتياجات محددة، وهذا خاضع في كل خطوة لحسن اتخاذ القرار.*

المحور الثاني: إيجاد البدائل

توضح النتائج في الجدولين (8) و(9) أن المتوسط الحسابي في محور إيجاد البدائل قد ارتفع من (2.68) إلى (2.87)، وأن قيمة (z) للمحور بلغت (1.98)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ إذ بلغت قيمة الدلالة المقترنة بها (0.047)؛ مما يعطي مؤشرًا على دور البرنامج في تحسن محور إيجاد البدائل، وبتحليل استجابات المعلمين في المقابلات، يظهر عبارات داعمة لهذا التحسن، مثل: "*قدرتي على طرح جميع أو معظم الحلول الممكنة للمشكلة تحسنت بعد هذا البرنامج وذلك لمراعاة التشاركية والتوافق في اتخاذ القرارات أثناء البرنامج مع الزملاء*" (م2)، و"*زادت قدرتي وزملائي على إيجاد البدائل والحلول لأي مشكلة في البحث؛ بسبب تحييد أسلوب الاستبداد بالرأي من قبل أعضاء الفريق*" (م4).

المحور الثالث: تقويم البدائل

تبين النتائج في الجدولين (8) و(9) أن المتوسط الحسابي في محور تقويم البدائل قد ارتفع من (3.02) إلى (3.08) بين التطبيقين، وأن قيمة (z) للمحور بلغت (0.695)، وتمثل مستوى غير دال إحصائيًا؛ إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة المقترنة بهذه القيمة (0.487). أما البيانات النوعية التي قدمها المعلمون فتقدم مؤشرات على دور البرنامج في رفع مستوى اتخاذ القرار لدى بعضهم في محور تقويم البدائل، فعلى سبيل المثال: يذكر المعلم (م8): "*قدرتي على تحديد إيجابيات وسلبيات الحلول المطروحة كلًا على حدة زادت بعد البرنامج*"، ويذكر المعلم (م11): "*أن اكتساب الخبرة والمهارة وتعلم اتخاذ القرار زاد لدى المعلمين عينة البحث، فكلما زادت معرفة المعلم زادت*

قدرته على تحديد المشكلة، وإيجاد البدائل وتقويمها بالطريقة الصحيحة، وبالتالي اتخاذ القرار الصحيح".

المحور الرابع: اتخاذ القرار

توضح النتائج في الجدولين (8) و(9) أن المتوسط الحسابي في محور اتخاذ القرار قد ارتفع من (2.83) إلى (2.97) بين التطبيقين، وأن قيمة (z) للمحور بلغت (1.37)، وبمستوى غير دال إحصائيًا، إذ بلغ (0.171). أما البيانات النوعية فتقدم مؤشرات على تحسن قدرة المعلمين على اتخاذ القرارات، فعلى سبيل المثال: يشير المعلم (م14) إلى "*أن التحديات التي واجهتنا كمعلمين أثناء سير البحوث الإجرائية عبر البرنامج كشفت عن قدرتنا على اتخاذ القرارات المناسبة، فاتخاذ القرار المناسب من قبلنا أسهم في نجاح البحث*". ويشير المعلم (م9): "*خوض التجربة والمداولات والمحاولات المستمرة في برنامج التطوير المهني القائم على البحث الإجرائي أكسبتنا نحن المعلمين القدرة على اتخاذ القرار*".

المحور الخامس: تنفيذ القرار

تبين النتائج في الجدولين (8) و(9) أن المتوسط الحسابي في محور تنفيذ القرار قد ارتفع بصورة طفيفة من (3.23) إلى (3.25) بين التطبيقين، إذ بلغت قيمة (z) للمحور (0.115)، وبمستوى غير دال إحصائيًا؛ إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.909). أما البيانات النوعية التي جُمعت من المقابلة فتعطي مؤشرًا إلى وجود تحسن لدى المعلمين في هذا المحور؛ إذ يذكر المعلم (م8): "*أن معلم العلوم في البرنامج اكتسب الثقة والكفاءة التي تمكنه من قدرته على تنفيذ القرار*". كما أن المعلم (م5) قال: "*أسهم البرنامج في تحسين قدرتي على تطبيق ومتابعة إجراء الحل الذي تم اختياره كحل للمشكلة*".

المحور السادس: تقويم فعالية القرار

تبين النتائج في الجدولين (8) و(9) أن المتوسط الحسابي في محور تقويم فعالية القرار قد ارتفع من (3.35) إلى (3.42) بين التطبيقين، وأن قيمة (z) للمحور بلغت (0.779)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ إذ بلغت قيمة الدلالة المقترنة بها (0.436). أما البيانات النوعية فتقدم مؤشرًا إلى وجود فاعلية للبرنامج في تحسن مستوى اتخاذ القرار لدى عينة البحث في هذا المحور؛ إذ يذكر المعلم (م9): "*أن توفُّر الرقابة الدقيقة في البرنامج والسيطرة على مجريات الأمور بعد تنفيذ القرار في البرنامج أدت إلى تنمية الوعي بأهمية تقويم فعالية القرار لدي بشكل كبير، والبحث عن بدائل في ظل عدم فعاليته*" ، أما المعلم (م6) فذكر: "*أن التقويم المستمرّ للحلول للمشكلات التي يتضمنها البحث الإجرائي والقرارات المصاحبة لهذه العملية في البرنامج قد أسهم في تنمية مهارة تقويم فعالية القرار، وتحديد مدى الفائدة من الاستمرارية أو التعديل أو الإلغاء لهذه القرارات*".

وبالاستفادة من البيانات النوعية التي تم الوصول إليها، يمكن استخلاص بعض المؤشرات التي قد تفسر عدم وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيٍّ بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار:

1)عدم إتقان بعض المعلمين خطوات البحث الإجرائي وفق النموذج المعتمد في البرنامج، والذي يرتكز على التأمل؛ فقد ذهبت عدة دراسات إلى أن اتخاذ القرار جزءٌ أساس من التفكير التأملي، فقد أوضحت دراسة كامبير وآخرين (Kember et al., 2000)، ودراسة يوست وآخرين (Yost et al., 2000) أن التأمل الناقد يشمل التأمل في الأفعال، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وأن الفرد المتأمل يتخذ قراراته معتمدًا على وعيه بذاته، ويأخذ في اعتباره الافتراضات التي يجب أن يبني عليها الفرد قراراته؛ وهذا قد يفسر عدم تحسن مستوى مهارات اتخاذ القرار وفقًا للبيانات الكمية، ويؤكد ذلك استجابات بعض أفراد العينة؛ مثل ما ذكره المعلم (م8): "*هناك علاقة بين ممارسة البحث الإجرائي والتأمل، أعتقد أنهما مرتبطان ببعضهما بدرجة فائقة، فالتأملات العلمية المحكمة عنصر محفز وتتطلب عادة اتخاذ قرارات، وتعطي دعمًا مؤثرًا لنجاح البحث والوصول للحلول؛ مما يولد لدى المعلم شعورًا إيجابيًا يعزز من تقدير المعلم أو الباحث لذاته*".

2)ارتباط مستوى اتخاذ القرار لدى المعلم بمستوى تقدير الذات؛ فقد يكون لعدم تحسن مستوى تقدير الذات لدى بعض أفراد العينة تأثيرٌ في انخفاض مستوى اتخاذ القرار لديه، ويؤكد ذلك المعلم (م6) بقوله: "*العلاقة وطيدة بين ممارسة البحث الإجرائي والتأمل ومستوى تقدير الذات واتخاذ القرار ومترابطة بشكل وثيق، فكلما كان المعلم قادرًا على التأمل بعمق وبدقة كانت ثقته في ذاته عالية وتتكون قناعته بقدرته على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، ويكون قادرًا على تجاوز العقبات التي تواجه تنفيذ قراره وسير متابعته*". ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة علوي (2017) من العلاقة بين كل من تقدير الذات واتخاذ القرار بأن التقدير الإيجابي أو السلبي للذات قد يؤثر في قراراتها واختياراتها.

3)حاجة بعض المعلمين إلى مزيد من التدريب وزيادة زمن تنفيذ برنامج التطوير المهني القائم على البحث الإجرائي. ويؤكد ذلك المعلم(م13) بقوله:"*بعض المعلمين يحتاج إلى التدريب أكثر*". ويذكر المعلم (م7): "*أن أهمَّ سبب لعدم تحسن مهارات اتخاذ القرار (تقويم البدائل – اتخاذ القرار- تنفيذ القرار وتقويم فاعليته) لدى بعض المعلمين في المدة الزمنية لتطبيق برنامج التطوير المهني غير كافية*".

قيود البحث:

واجه البحث الحالي قيودًا قد تكون أثرت على نتائجه، ومن الضروري أخذ هذه القيود بعين الاعتبار عند قراءة نتائج البحث الحالي. فعينة البحث الحالي عينةٌ محدودة فرض محدوديتها المشاركة في البرنامج التدريبي، وتَعَذُّرُ تدريب عددٍ كبيرٍ من المعلمين، كما أنها عينة قد تكون متصفة بمواصفات متجانسة وذات طبيعة خاصة؛ لأنها تنتمي إلى مجتمع محدود من الناحية العددية والجغرافية، وبالتالي فإن ما تم التوصل إليه من نتائج قد يصعب تعميمها على مجتمعات ذات أعدادٍ كبيرة، أو أن نطاق انتمائها الجغرافي واسع أو متباين. وإضافةً إلى ذلك، فإن تطبيق البحث الحالي جاء في سياق التعليم الطارئ عن بعد في ظل جائحة كوفيد-19، مما قيَّد التواصل بين المدرِّب والمتدرِّبين في البرنامج التدريبي، وقيَّد جمع البيانات من عينة البحث في جانبها النوعي، كما قيَّد طبيعة المشكلات التربوية التي تناولتها عينة البحث وكيفية معالجتها بحثيًّا، وعليه فإن السياق غير المستقر لتطبيق البرنامج التدريبي ومتطلباته، وظروف جمع البيانات قد يكون له تأثير على ما تم التوصل إليه من نتائج.

الخاتمة

أظهرت نتائج البحث الكمية عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين نتائج عينة البحث قبل تطبيق برنامج التطوير المهني المقترح القائم على البحث الإجرائي في كلا المتغيرين التابعين، وهما: تقدير الذات، واتخاذ القرار. إلا أن البيانات النوعية التي وصل إليها البحث الحالي تقدم مؤشرات إيجابية لوجود تغير إيجابي لدى المعلمين في كلا المتغيرين، وقد يكون من المناسب في بحثٍ مستقبليٍ إعادة تطبيق البرنامج وإجراءاته على عينة أكبر تساعد على استكشاف دور برنامج التطوير المهني المقترح على كلا المتغيرين التابعين. ورغم هذه النتيجة التي توصَّل إليها البحث، فإن البيانات النوعية تعطي مؤشرات إيجابية إلى إمكان الاستفادة من برنامج التطوير المهني المقترح في هذا البحث في تعزيز تقدير الذات واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم؛ فقد أظهرت مجموعة من الدراسات (Clough et al., 2009؛ Ihrig, 2014؛ معوض،2007؛ Rinke, 2008؛ Kim, Anthony, & Blades., 2014؛ Colakkadioglu & Celik, 2016) دور برامج التدريب والتطوير المهني واستخدام البرامج التقنية في البحوث التعليمية بشكل عام، أو البحوث الإجرائية وتعليم الممارسة عن طريق البحث، وإدماجها في نظام موحَّد يوجّه عملية صنع القرار واتخاذه لدى معلمي العلوم، وتؤكد ضرورة استرشاد معلمي العلوم بالأبحاث الإجرائية في قراراتهم، وسلوكيات المعلم القائمة على البحث في بيئات تفاعلية ذات مغزى بالتشارك مع الأقران ومساعدتهم، وتؤكد وجود العلاقة الإيجابية بين تدريس العلوم القائم على البحث واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم.

****

المراجع باللغة العربية

إبراهيم، أسامه محمد (2015). أثر بناء نظام خبير على الويب للطلاب المعلمين لتنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار. *مجلة تكنولوجيا التعليم، 25*(1)، 241-297.

أبو النجا، أمينه مصطفى؛ محمد، عاليه الطيب(2018). فاعلية برنامج تنمية القدرة على اتخاذ القرار وأثره في السعادة النفسية لطالبات كلية التربية بجامعة الجوف. *المجلة الدولية لتطوير التفوق، 9*(17)، 143-161.

التونسي، نبيلة طاهر (2021). البحث الإجرائي لدى معلمات اللغة العربية بالتعليم العام دراسة في الوعي، وطبيعة الخبرة، ومستوى التطبيق. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 5*(15)، 49-66.

جبر، شاكر محمد؛ الزعبي، علي محمد(2018). أثر نشاطات قائمة على التكاملية بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM) والتفكير ما وراء المعرفي في تنمية المعرفة البيداغوجية وتقدير الذات لدى معلِّمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7*(22)، 70-83.

حسين، ابتسام ياسين؛ علوان، رانيا حمدي؛ وعطية، حنان عبدالغفار (2019). تدريس مقرر البحث الإجرائي ودوره في تحسين التعليم والتعلُّم ببرامج بكالوريوس رياض الأطفال في ضوء رؤية 2030: دراسة وصفية تقويمية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (6)، 145-168.

الدسوقي، وفاء صلاح الدين(2015). أثر التدريس باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن في تقدير الذات والتجاه نحو التعلم من خلاله لدى طلاب الدبلوم الخاص. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 68، 123- 148.

الربيعان، هيفاء محمد؛ الدغيّم، خالد إبراهيم (2020). واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. جامعة سوهاج، *المجلة التربوية*، (69)، 2-38.

سلامة، عرفه علي؛ إبراهيم، أماني وحيد(2002). تقدير الذات لدى المعلمين والمعلِّمات بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. جامعة حلوان، *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*،(41)، 201-221.

الشمراني، سعيد؛ والقضاة، باسل؛ والدهمش، عبدالولي؛ والرشود، جواهر(2012). واقع التطور المهني لمعلِّمي العلوم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، *رسالة الخليج العربي، 33*(126)، 215-262.

الشنبري، خالد علي (1437). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.

عابدين، حسن سعد؛ عبدالواحد، إبراهيم سيد (2019). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية. جامعة أسيوط، *مجلة كلية التربية، 35*(4)، 1-51.

العتيبي، سارة بدر(2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلِّمات الصفوف الأولية قبل الخدمة. رابطة التربويون العرب، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(69)، 85-102.

علوي، مولاي إسماعيل(2017). تقدير الذات والصحة النفسية المدرسية. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، *مجلة الطفولة العربية، 18* (70)، 81-89.

عويد، فالح عبد الحسن(2019). فاعلية أنموذج ثيلين في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في الكيمياء وتنمية مهارة اتخاذ القرار. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 113، 219-240.

الكويز، زينب محمد؛ قصيبات، سعاد هاشم(2009). *تقدير الذات لدى طلبة وطالبات كليات إعداد المعلِّمين بمدينتي زليتين ومصراته وعلاقته ببعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب والعلوم، جامعة المرقب.

محمد، مصطفى عبدالسميع؛ والفقي، إسماعيل محمد؛ وعلام، بدوي إبراهيم(2014). *البحث الإجرائي بين النظرية والتطبيق*. دار الفكر.

مدكور، أيمن فوزي(2019). نوع التفاعل بين/ داخل المجموعات بمحررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج وأثره على تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، 13، 11-92.

المدهون، عبدالكريم سعيد(2015). فاعلية برنامج إرشادي للحد من المخاوف المرضية وتحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة فلسطين- غزة. جامعة عين شمس، *مجلة الإرشاد النفسي*،(43)، 233-267.

المزيني، تهاني عبدالرحمن؛ والمزروع، هيا محمد(2012). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلِّمات العلوم أثناء الخدمة. جامعة الملك سعود، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*،*24*(2)، 585-618.

معوض، ليلي إبراهيم(2007). فاعليّة برنامج إثرائي في التربية البيئيّة في تنمية اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي. جامعة عين شمس، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ع 16، 348- 383.

نصر، محمود أحمد (2008). فاعلية برنامج تعليمي لتنمية مهارات بحث العمل (Action Research) التشاركي المرتبط بتعليم الرياضيات لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة (رياضيات)وتحقيق بعض جوانب تأهيل معلم الرياضيات المبتدئ. جامعة الأزهر، *مجلة التربية*، *135* (3)، 253-300.

النملة، عبدالرحمن سليمان(2017). تقدير الذات. *مجلة فكر*، الرياض: مركز العبيكان للأبحاث والنشر،(19)، ص 34-35.

اليوسف، رامي محمود(2011). الذكاء العاطفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من معلِّمي الثانوية في مدارس التعليم العام والأهلي بمنطقة حائل التعليمية في ضوء عدد من المتغيرات. جامعة الأزهر، *مجلة التربية*،(1)، 431-475.

المراجع باللغة الإنجليزية

Abdin, H.,& Abdul Wahid, I. (2019). Modeling the causal relationships between goal orientations, metacognition, reflective thinking and decision-making among students of the College of Education. Assiut University, *Journal of the Faculty of Education*, *35* (4), 1-51.

Abu AlNaga, A.,& Mohamed, A. (2018). The effectiveness of the decision-making ability development program and its impact on the psychological happiness of female students of the College of Education at Al-Jouf University. *International Journal of Excellence Development*, *9*(17), 143-161.

Alaoui, M. (2017). Self-esteem and school mental health. Kuwait Association for the Advancement of Arab Childhood, *Journal of Arab Childhood, 18*(70), 81-89.

Al-Kweiz, Z., &Qusaibat, S.(2009). *Self-esteem among male and female teachers of teacher training colleges in the cities of Zleitin and Misurata and its relationship to some variables* (unpublished master's thesis). College of Arts and Sciences, Al-Marqab University, Libya.

Al-Madhoun, A. (2015). The effectiveness of a counseling program to reduce pathological fears and improve the level of self-esteem among a sample of students of the Faculty of Education at the University of Palestine - Gaza. Ain Shams University, Psychological Counseling Journal, (43), 233-267.

Al-Muzaini, T., &Al-Mazroui, H. (2012). The effectiveness of a proposed training program in developing procedural research skills and the concept of science education among science teachers while on duty. King Saud University, *Journal of Educational Sciences and Islamic Studies*, *24* (2), 585-618.

Al-Namlah, A. (2017). Self-esteem. *Fikr Magazine*, Riyadh: Al-Obeikan Center for Research and Publishing, (19), pp. 34-35.

Al-Otaibi, S. (2016). The effectiveness of a proposed training program in developing the procedural research skills of teachers of primary pre-service grades. Arab Educators Association, *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 69, 85-102.

Al-Rubaian, H., & Al-Dughayem, K. (2020). The reality of social studies teachers' use of action research on the school scale. So hag University, *Educational Journal*, (69), 2-38.

Al-Shanbari, K.(1437). *The effect of a training program on developing the procedural research skills of middle school science teachers* (unpublished PhD thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

AlShamrani, S., alqudah, B., Dahmash, A.,& Al-Rashood, J. (2012). The reality of the professional development of science teachers in the Kingdom of Saudi Arabia from their point of view, *Arab Gulf Letter, 33* (126), 215-262.

Al-Tunisi, N. (2021). Action research for Arabic language teachers in general education: a study of awareness, the nature of experience, and the level of application. *The Arab Journal of Science and Research Publishing*, *5*(15), 49-66.

Al-Youssef, R. (2011). Emotional intelligence and its relationship to decision-making among a sample of secondary teachers in public and private education schools in the Hail educational region in light of a number of variables. Al-Azhar University, *Journal of Education*, (1), 431-475.

dissertation, Iowa State University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Jaaffar, A., Ibrahim, H., Rajadurai, J., & Sohail, M.(2019). Psychological Impact of Work-Integrated Learning Programmes in Malaysia: The Moderating Role of Self-Esteem on Relation between Self-Efficacy and Self-Confidence. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 188-213.

Jabr, S.,& Al-Zaabi, A. (2018). The effect of activities based on complementarity between science, technology, engineering and mathematics (STEM) and metacognitive thinking on the development of pedagogical knowledge and self-esteem among mathematics teachers for the higher basic stage. *Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies, 7* (22), 70-83.

Kalk,k.,Luik,P.,Taimalu,M.&That,K.(2014). Validity and reliability of two instruments to measure reflection: A Confirmatory Study. *Journal of Humanities and Social Sciences, 18(*2), 121-134.

Kember,D.,Leung,D.,Jones,A.,Mckay,J.,Sinclir,K.,Tse ,H.Webb,C.,Loke,A.,Wong,F.,Wong,M.&Yeun g,E.(2000).Development of a Questionnaire to measure the level of Reflective Thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 25*(4), 381-395.

Kim, M., Anthony, R., & Blades, D.(2014). Decision Making Through Dialogue: a Case Study of Analyzing Preservice Teachers' Argumentation on Socio scientific Issues. *Research in Science Education, 44*, 903-926. Publishing By Springer Science & Business Media B.V.

Madkour, A., (2019). The type of interaction between/ within groups in the participatory web editors used in blended learning and its impact on developing research plan writing and decision-making skills among graduate students. *Arab Research Journal in the Fields of Specific Education,* 13, 11-92.

Mbuva, J.,(2016). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *16*(5), 59-68.

Mirzaei, F., Phang, F.,& Kashefi, H.(2014). Measuring Teachers Reflective Thinking Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 640-647.

Moawad, L. (2007). The effectiveness of an enrichment program in environmental education in developing decision-making among student teachers in the Primary Education Division. Ain Shams University, *Journal of Studies in University Education*, No. 16, 348-383.

Clough, M., Berg, C., & Olson, J.(2009). Promoting effective science teacher education and science teaching: A framework for teacher decision-making. *International Journal of Science and Mathematics Education, 7*, 821-847.

Colakkadıoglu, O., & Celik, B. (2016). The effect of decision-making skill training programs on self-esteem and decision-making styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, *65*, 259-276.

Desouki, W. (2015). The effect of teaching using the simultaneous virtual classroom on self-esteem and the trend towards learning through it among special diploma students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 68, 123-148.

Feldman, A.(1996). Enhancing the practice of physics teachers: Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of research in science teaching, 33*, 513-540.

Fernandez-Diaza, E., Fernandez-Olaskoaga, L.,& Gutierrez-Esteban, P.(2017). Collaborative action research through technologically mediated agoras. *Educational action Research, 25*(1), 56-70.

Fraser, W.(2018). Filling gaps and expanding spaces – voices of student teachers on their developing teacher identity. *South African Journal of Education, 38*(2), 1-11.

Henson, D. (2001). The Effect of Participation in Teacher Research Professional Development the Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association. November 1-16. *ERIC Document Reproduction Service. ED.467380.*

Hess, J. D., & Bacigalupo, A. C. (2011). Enhancing decisions and decision-making processes through the application of emotional intelligence skills. *Management Decision, 49*(5), 710-721.

Hussein, I., Alwan, R., & Attia, H.(2019). Teaching the Action Research course and its role in improving teaching and learning in Kindergarten Bachelor programs in light of Vision 2030: A descriptive evaluation study. The Arab Foundation for Education, Science and Arts, *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (6), 145-168.

Ibrahim, O., (2015). The impact of building a web-based expert system for student teachers to develop problem-solving skills and decision-making ability. *Journal of Educational Technology, 25*(1), 241-297.

Ihrig, L. (2014). *The effects of socialization on beginning science teachers' pedagogical decision making and science instruction*(Publication No. 3627403)) [Doctoral

Salama, A.,& Ibrahim, A. (2002). Self-esteem of male and female teachers in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia. Helwan University, *The Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences*, (41), 201-221.

Scok, P.(2003). *Changes in science classrooms resulting from collaborative action research initiatives*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Iowa.

Taylor. C. ,Willkie .M., &Baser .J .(2006).*Doing Action Research : A Guide for School Support Staff* ,London ,Paul Chapman Publishing.

Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2018). Action research – connecting practice and theory. *Educational action Research*, *26*(2), 273-287.

Wessels, E., & Wood, L.(2019). Fostering teachers' experiences of well-being: A participatory action learning and action research approach. *South African Journal of Education*, *39*(1), 1-10.

West, C. (2011). Action research as a professional development Activity. *Arts Education Policy Review*, *112*(2), 89-94.

Yigit, C., & Bagceci, B. (2017). Teachers' Opinions Regarding the Usage of Action Research in Professional Development. *Journal of Education and Training Studies, 5*(2), 243-252.

Yost,D.,Sentner,S.&Forlenza-Bailey,A.(2000). An Examination of the construct of critical reflection: Implication for teacher Education Programing in the 21st Century. *Journ al of Teacher Education , 51*(1), 39-50.

Muhammad, M., Al-Faqi, I.,& Alam, B. (2014). *Procedural research between theory and practice*. Amman: Daralfiker.

Nasr, M. (2008). The effectiveness of a participatory action research education program related to the teaching of mathematics to students in the fourth class (mathematics) and the achievement of some aspects of the qualification of the junior mathematics teacher. Al-Azhar University, *Journal of Education*, *135*(3), 253-300.

Orth, U., & Robins, R.(2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 381-387.

Owed, F. (2019). The effectiveness of the Thelin model in the achievement of students of the College of Basic Education in chemistry and the development of decision-making skills. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 113, 219-240.

Ozturk, N.,& Altan, E. (2019) Examining Science Teachers' Decisions about Nuclear Power Plants from the Perspective of Normative Decision Theory. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, *5*(2), 192-208.

Rinke, C. (2008) Finding Their Way On: Career Decision-Making Processes of Urban Science Teachers. *Science Teacher Education*, Education Department, Gettysburg College, 1096-1121.

Roth, K. J. (2007). Science teacher as researchers. *In handbook of research on science education*, eds. S.K. A bell and N.G. Lederman, London: Rutledge, P.P.1203-1250.

دور التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا في دعم دمج التقنية في التعليم: دراسة نوعية

د.فوزية بنت عمر عبدالله العوبثاني[1]

(قدم للنشر 1443/5/30هـ -وقبل 3/ 8/ 1443هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استقصاء دور التعليم عن بُعد الذي تم تطبيقه خلال جائحة كورونا في دعم دمج التقنية في التعليم، واستكشاف المبادرات والأعمال التطوعية التي تمت لتسهيل تجربة الناس مع التعليم عن بُعد ودمج التقنية في المملكة العربية السعودية. طبقت الباحثة المنهج الوصفي النوعي؛ حيث تم إجراء 32 مقابلة غير مقننة، وتم تسجيل 32 مشاهدة، إلى جانب تحليل ما يقارب 400 منشور في وسائل التواصل الاجتماعي. تنوعت عينة الدراسة؛ بحيث تضمنت كل مجموعات المهتمين في المجتمع التعليمي السعودي من المعلمين والطلاب والأهالي والإداريين، والمشرفين التربويين، والمدربين، والمتدربين. بعد تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي، انتهت نتائج الدراسة إلى استنباط عدد من الموضوعات المهمة من أبرزها: تطوير مهارات المعلم والطالب والأهالي التقنية، دمج التقنية في: الأنشطة التعليمية الصفية، والإشراف التربوي، والتواصل والتفاعل المستمر مع الطلاب وأولياء الأمور، والأنشطة اللاصفية، والدورات التدريبية والتعليم غير الرسمي، فضلًا عن إجراء وحضور مناقشات الماجستير والدكتوراه عن بُعد. تنوعت المبادرات التي كشفت عنها الدراسة ما بين مبادرات مادية، وتقديم الخدمات الاستشارية والأعمال التطوعية، ومبادرات تربوية، وتشجيع روح التنافس، ودعم إشراك المجتمع والأفراد في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالتعليم عن بُعد، ومبادرات توعوية، ومكافحة التنمر الإلكتروني، والتكافل الأسري والمجتمعي.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بُعد، التقنيات التعليمية، كوفيد-19، دمج التقنية، دراسة نوعية.

The Role of Distance Education during the Coronavirus Pandemic in Supporting the Integration of Technology into Education: A Qualitative Study

Fawzia Omar Abdullah Al Obathani[1]

(Submitted 03-01-2022 and Accepted on 06-03-2022)

Abstract: The study aimed to investigate the role of distance education during the coronavirus pandemic in supporting the integration of technology in education. It also aimed to explore initiatives carried out to enhance people's experience with the integration of technology in distance education in the Kingdom of Saudi Arabia. The research applied the qualitative descriptive approach by conducting 32 unstructured interviews, recording 32 observations, and analyzing nearly 400 social media posts. The study sample included stakeholder groups comprising the educational community in Saudi Arabia: students, teachers, parents, administrators, educational supervisors, trainers, and trainees. After analyzing the data using thematic analysis, the results deduced a number of topics. Most notably, these included developing the technical skills of teachers, students, and parents and integrating technology into curricular activities, educational supervision, communication, and extracurricular activities and continuous interaction with students and parents as well as facilitate training courses and informal education and remote master's and doctoral defenses. The initiatives revealed in the analysis varied between the provision of financial and consulting services, volunteer work and educational programs, encouraging the spirit of competition, supporting the engagement of society and individuals in distance education decisions, raising awareness and contending Cyber bullying, and promoting community solidarity.

Keywords: distance Learning; educational technologies; COVID-19; technology integration; qualitative study.

(1) *Assistant Professor of Education Technologies - Imam Muhammad bin Saud Islamic University*

(1) أستاذ تقنيات التعليم المساعد – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

E-mail:falobethane@su.edu.sa

مقدمة

أثّر التطور التكنولوجي وثورة الاتصالات على جميع مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ولم يكن المجال التربوي بمنأى عن هذه التأثيرات. لقد ألقت هذه التطورات بظلالها على العملية التربوية، وأصبحت مثار النقاشات والمؤتمرات، وتمركزت حولها كثير من الدراسات والأبحاث التي استهدفت الخطط التربوية التطويرية والتصاميم التعليمية؛ حيث دعا كثير من الباحثين والمتخصصين التربويين إلى دمج التقنية في التعليم بصورة منهجية منظومية وفقًا لمبادئ التصميم التعليمي.

تأكيدًا على أهمية هذا الدمج؛ يحذر الصالح (1999) من أن إضافة التقنية إلى المدارس واجهت فشلًا ذريعًا في استثمار الإمكانات الهائلة للتقنيات في دعم فاعلية وكفاءة النظم التعليمية، في حين أن دمج التقنية في التعليم يقوم على أسس منهجية ورؤية مستقبلية تنطلق من منظور نظمي؛ الأمر الذي يتطلب تغييرًا في إستراتيجيات التعليم، دور المعلم والطالب، أساليب التقويم، السياسات واللوائح التربوية..إلخ.

كما يشدد أونيما (Onyema, 2019) على أن دمج التقنيات الناشئة في التعليم لم يعد خيارًا، ولكنه حاجة لجميع المعلمين الذين يفكرون في بيئة التعلم المتغيرة، والمطالبة بالمرونة في المنهجية، والحاجة إلى تعزيز الإبداع والابتكارات في التعلم.

تلخص العليان (2019) أبرز أهداف دمج التقنية في التعليم في بناء مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وإشعار المتعلم بأنه المسؤول عن تعلمه، وإكساب المتعلم المهارات التقنية المطلوبة، وتطوير مهارات البحث والنقد والاستكشاف العلمي، وتنويع طرق وإستراتيجيات التدريس، فضلًا عن إدخال جوٍّ من النشاط والتفاعل والتنوع والتشويق في البيئة التعليمية.

وترى العليان (2019) أن أهمية دمج التقنية في التعليم تكمن في كونها يمكن أن تسهم في تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته، وحل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات، كما يمكن أن تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتوفير فرصة للخبرات الحسية بشكل أقرب إلى الخبرات الواقعية، إلى جانب أن استخدام مجموعة من الوسائل في الموقف التعليمي التعلمي، وتوظيفها بشكل متكامل يعمل على توفير تعلّم أعمق.

في هذا الصدد، يشير راثيسواري (Ratheeswari, 2018) إلى أن تقنية المعلومات والاتصالات تساعد في تكييف التعلّم والتعليم بصورة تتناسب مع الاحتياجات الفردية، بل إنها تملك إمكانات هائلة ينبغي الاستفادة منها لتحسين جودة التدريس وتغيير الاستراتيجيات التعليمية التعلّمية في الفصل الدراسي. كما أنه يوفر مزيدا من المرونة والتفاعل وإمكانية الوصول للمشاركة في التدريس والتعلّم على المستويات الفردية والجماعية والمجتمعية (Lawrence & Tar, 2018). فضلًا عن ذلك، يلعب دمج التقنية في التعليم دورًا مهما في دعم بيئات التعلّم عن بُعد، التعلّم الافتراضي، والمدمج، والتعلّم المتنقل .(Onyema et al., 2020)

بالرغم من أن الحديث عن دمج التقنية في التعليم والتوصية بها من قبل الباحثين والمتخصصين ليس جديدًا، بل إن له جذورًا امتدت بداياته إلى القرن الماضي، فإن دمج التقنية في التعليم، لا سيما في العالم العربي، بقي محدودًا؛ إذ استطلعت دراسة العطيوي (2019) الوصفية واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة المجمعة. بعد تحليل بيانات 454 استبانة، أظهرت النتائج وجود ضعف في دمج التعلم الإلكتروني في المقررات.

كما يشير العرفج (2012) في دراسة استطلعت آراء 191 معلمًا إلى أن المعلمين لديهم نظرة إيجابية تجاه دمج التقنية في التدريس، إلا أن درجة دمجهم للتقنية ضعيفة. وخلصت النتائج إلى أن أبرز العوامل المؤثرة على الدمج التقني هو تدريب المعلمين على دمج التقنيات الحاسوبية في تدريسهم وفق منهجية علمية.

بعد تطبيق استبانة على 200 مستجيب من المعلمين والطلاب من المدارس الثانوية العامة والخاصة ومؤسسات التعليم العالي، انتهت دراسة أونيما (Onyema, 2019) إلى أن دمج التقنية في التعليم والتعلم غالبًا ما يعوقه عدد من العوامل من أبرزها: إمداد الطاقة، وعدم كفاية المهارات، وقضايا التوافر وإمكانية الوصول، والتمويل، والتنمية المهنية غير الكافية، وضعف الاتصال بالإنترنت.

رغم كل التحديات السابق ذكرها، فإن التغيرات الهائلة التي أحدثتها جائحة كوفيد-19 تسببت في حدوث نقلة نوعية في كافة مناحي الحياة، وأثرت بشكل كبير في بنية النظام التربوي. نجمت جائحة كوفيد-19 عن فيروس كورونا الذي يسبب مرضًا تنفسيًا يتميز بسرعة انتشاره وسهولة انتقال العدوى؛ لذا أوصت منظمة الصحة العالمية بضرورة اتخاذ إجراءات احترازية متعددة. شكل تعليق الدراسة ضرورة مهمة فرضتها هذه الإجراءات والتوصيات.

ولتفادي توقف الدراسة؛ جرى اعتماد التعلم عن بُعد في معظم أنحاء العالم كبديل للدراسة الحضورية. يرتبط مفهوم التعليم والتعلم عن بُعد بالنظام التعليمي الذي يفصل بين المعلم والطالب مكانًا و/ أو زمانًا؛ إذ يشير مور وآخرون (Moor et al., 2011) إلى أن التعليم عن بُعد يشكّل نوعًا من التعليم الذي يحدث بين طرفين (متعلم، ومعلم)، ويتم عقده في أوقات و/ أو أماكن مختلفة، ويستخدم أشكالًا مختلفة من المواد التعليمية.

يمتد تاريخ التعليم عن بُعد إلى 200 سنة، ويتميز بأنه يوفر للمتعلمين فرص التعلّم، ويسهم في تعزيز المهارات الحياتية، والتركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين، كما يتميّز بالمرونة، والابتكار، واستقلالية المتعلم، والفاعليّة وخصوصًا عند استخدام تقنيّات التعليم عن بُعد والوسائط المتعددة بكفاءة (الهمامي وإبراهيم، 2020).

لتيسير عملية التعليم عن بُعد خلال الأزمة؛ جرى توظيف الأدوات التكنولوجية والتطبيقات والمنصات الإلكترونية لتنفيذ الفصول الافتراضية، وتيسير العمليات التعليمية التعلّمية، والتواصل بين المعلمين والطلاب، وإجراء عمليات التقييم والاختبارات، وأداء الواجبات والتكليفات. وهكذا أصبحت التقنية جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية، ومثلت ضرورة اقتضتها الظروف الراهنة.

استقطب دمج التقنية في التعليم عن بُعد خلال الجائحة اهتمام الباحثين، وأجريت عدد من الدراسات في هذا المجال. في هذا الصدد، تشير دراسة العنزي (2021) التي تضمنت عينتها 505 من المعلمين والمعلمات، إلى أن ممارسة الكفايات الإلكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا كان مرتفعًا. أما دراسة الأمير (2021) فقد هدفت إلى التعرف على دور تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات الأكاديمية الناجمة عن فيروس كورونا لدى طلاب الثانوية العامة. أظهرت الدراسة إلى أن الطلاب المشاركين في الدراسة، وعددهم 100 طالب وطالبة، استخدموا عددًا من التطبيقات من أبرزها اليوتيوب، والتليجرام، والواتس آب، والفيس بوك، فضلًا عن المنصات التعليمية المتعددة مثل بوابة المستقبل، منظومة التعليم الموحد، قنوات عين.

وفيما يتعلق بالمنصات التعليمية، تنوه دراسة العراقي وآخرون (2021)، والتي تضمنت 114 طالبًا، و71 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، إلى وجود تفعيل وتوظيف إيجابي للمنصات التعليمية في التعليم عن بُعد خلال الجائحة. وفي التعليم العام السعودي، أدَّت منصة مدرستي دورًا حاسمًا ومهمًّا في تسهيل العملية التعليمية، وتعزيز التواصل بين المعلمين والطلاب والأهالي. أشارت دراسة العوبثاني (2021)، والتي هدفت إلى تقييم خدمات منصة مدرستي من وجهة نظر المعلمات، إلى فعالية وجودة أدوات المنصة. طبقت الدراسة المنهج المختلط؛ حيث تم توزيع استبانة على عينة بلغت 384 معلمة، كما أجريت مقابلات شبه المقنّنة مع 5 معلمات.

أما دراسة آل ربعة (2021) فقد اتجهت إلى التعرف على واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية خلال الجائحة من وجهة نظر المعلمات بمدينة أبها. أظهرت عينة الدراسة المكونة من 112 معلمة اتجاهًا ايجابيًا نحو استخدام التعليم الإلكتروني.

هدفت دراسة القاعود، وبدر (2021) إلى التعرف على أثر التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي على المعلم في ضوء جائحة كورونا 19. بلغت عينة الدراسة 345 معلمة بمدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الأبعاد الواردة في هذا المقياس جاءت بدرجة عالية.

كما أسهم التعلم عن بُعد خلال الجائحة في إحداث اتجاهات إيجابية من قبل الطلاب نحو توظيف التقنية في التعليم، وهذا ما أشارت إليه دراسة سيد (2020) التي كشفت عن اتجاهات مؤيدة نحو استخدام التقنية في تعليم الخدمة الاجتماعية حتى بعد الأزمة من قبل عينة الدراسة البالغ عددهم 100 طالب وطالبة.

ولتقييم الأساليب الاتصالية المستخدمة في التعليم الإلكتروني خلال الجائحة، ومدى فاعليتها؛ أجرت طنطاوي (2020) دراسة نوعية أسفرت نتائجها عن تقييم إيجابي لأفراد عينة الدراسة لتجربة التعلم الإلكتروني التي وفرت فرصة للتفاعل للتواصل المستمر، وتطوير مهارات الطلاب التقنية، وتعزيز مهارات التعلم الذاتي، وتوفير مصادر متنوعة للتعلم وسبل متعددة للتقييم.

في دراسة عالمية، طبق أونيما وآخرون (Onyema et al., 2020) استبانة على 200 مستجيب من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وصانعي السياسات من بلدان مختلفة. كشفت النتائج على أنه رغم الآثار السلبية للجائحة على التعليم، فإن العديد من المعلمين والطلاب اعتمدوا على التقنية لضمان استمرار التعلم عبر الإنترنت. شددت الدراسة على حاجة جميع المؤسسات التعليمية لتبني التقنية، وتحسين مهاراتهم الرقمية.

ولدراسة أثر الجائحة على التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية؛ أجرى دانج وتشانغ (Dang & Zhang, 2022) دراسة تم تطبيقها على 428 طالبًا. أظهرت نتائجها أن كفاءة الطلاب في التقنية كان لها تأثير كبير على رضاهم عن التعلم، في حين كان للتأثير الاجتماعي تأثير كبير على نيتهم استخدام تقنية التعلم عن بُعد في الفصول الدراسية المستقبلية. شددت الدراسة على أهمية توفير التسهيلات والظروف التقنية المناسبة.

بعد تحليل 1148 تغريدة في وسمي (التعلّم عن بُعد) و (التعليم عن بُعد) خلال جائحة كوفيد-19، توصل كاربنتر وآخرون (Carpenter et al., 2021) إلى أن الوسوم في تويتر مثلت مساحات تشارك فيها مجموعة متنوعة من المهتمين في مجال التعليم المعرفة والمشاركة الاجتماعية وبث المعلومات، غير أنه كان هناك قدر كبير من الترويج الذاتي.

وفي جامعة جنوب شرق الصين، أجرى سن وآخرون (Sun et al., 2020) دراسة مسحية استهدفت 39854 طالبا. أظهرت النتائج أن 50٪ من الطلاب يرون أن أهداف التدريس قد تم تحقيقها بالكامل، وأن 46٪ من الأهداف تم تحقيقها بشكل أساسي. كما أشارت الدراسة إلى أن التقنية سهلت مناقشة الرسائل والأطروحات عبر الإنترنت؛ مما يوفر الوقت والجهد والتكاليف. أوصت الدراسة بضرورة تحسين الانضباط الذاتي والتركيز وسط العوامل المشتتة للانتباه مثل سرعة الشبكة غير المستقرة، والبيئة الصاخبة، ونقص المعدات المهنية.

شكلت المشكلات التقنية، وانقطاع الإنترنت بخاصة في بعض المناطق، وإشكاليات التقويم، فضلًا عن التكاليف المادية أبرز المعوقات التي أشارت إليها عدد من الدراسات (العوبثاني، 2021؛ العراقي وآخرون، 2021؛ آل ربعة، 2021؛ طنطاوي، 2020؛ Onyema et al., 2020; Sun et al., 2020). وهي نتائج

تتفق مع ما توصلت إليه دراسة البطاينة وآخرون (Bataineh et al., 2021)، والتي هدفت إلى تقييم تجربة الجامعات الأردنية في ظل جائحة كورونا، وتحديد المعوقات التي تواجه طلبة الجامعة. طبقت الدراسة استبانة متبوعة بمقابلات شبه منظّمة؛ حيث تم اختيار عينة من 1000 طالبٍ. أظهرت النتائج أن أبرز العقبات تمثلت في سرعة الإنترنت، والصعوبات التقنية، وتصميم المحتوى عبر الإنترنت.

لمواجهة هذه العوائق، وفي محاولة لمعالجة جوانب النقص المتعلقة بالأجهزة والأدوات والمنصات التعليمية؛ سعت عدد من الدول ممثلة بالحكومات والشركات والشعوب إلى المبادرات المتنوعة لتوفير فرص التعلم لكافة أفراد المجتمع. يشير تقرير منظمة العالم الإسلامي (2020) إلى المبادرات التي قامت بها الدول لمعالجة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التربوية الناجمة عن الجائحة، ومن ضمنها المبادرات التي هدفت لتوفير بدائل تعليمية متنوعة من خلال توفير المنصات، والأدوات التقنية، والقنوات التعليمية المتنوعة لدعم تعلم الطلاب عن بُعد خلال الأزمة.

في السياق ذاته، هدفت دراسة العرباوي، وعباس، وغريب (2021) إلى تحديد انعكاس جائحة كورونا على النظام التعليمي بمصر وبعض دول العالم. كشفت الدراسة عن بعض المبادرات العربية والعالمية التي سعت إلى التغلب على معضلة تعليق الدراسة ودعم التعلم عن بُعد من خلال توفير الأدوات التقنية، ودعم المنصات التعليمية، وشبكات الإنترنت، والقنوات التعليمية، وتعبئة الموارد الاجتماعية لتوفير الدروس عبر الإنترنت، ودعم أولياء الأمور وتقديم المشورة لهم.

من الملاحظ على الدراسات السابقة أنها استهدفت التعليم عن بُعد خلال الجائحة ودوره في تسيير العملية التعليمية، وربما أطلق البعض على هذا النوع من التعليم اسم التعليم الإلكتروني. والحقيقة أن مجرد استخدام التقنية في التعليم عن بُعد لا يجعله تعليمًا إلكترونيًا؛ ذلك أن التعليم والتعلّم الإلكتروني يمثل بيئة مختلفة بكل عناصرها وإستراتيجياتها وعواملها المؤثرة، والتي يتم تصميمها وفق منهجية محددة، وبطريقة منظومية مختلفة. لكن التوظيف النشط للتقنية في التعلم عن بُعد يمثل أبرز ما أشارت إليه هذه الدراسات. مع ذلك، لم تستهدف أغلب هذه الدراسات فكرة دمج التقنية في التعليم حاضرًا ومستقبلًا؛ بحيث تصبح التقنية جزءًا لا يتجزأ من النظام التربوي.

تنوعت أساليب ومنهجية وأدوات وعينات الدراسات السابقة، غير أن أغلبها تمركز حول البحث الوصفي الكمي، في حين اتجهت قلة من الدراسات نحو البحث المختلط. ما يميّز الدراسة الحاليّة هو تركيزها على صور دمج التقنية في العملية التعليمية، وكيف يمكن أن يكون لهذا الدمج دور في تطوير وتجويد البيئة التعليمية مستقبلًا. كما انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي النوعي؛ سعيًا للوصول إلى فهم أعمق وشفافية أكثر وضوحًا لموضوع الدراسة.

مشكلة الدراسة

رغم أهمية دمج التقنية في التعليم والمميزات التي يمكن أن تنتج عن توظيف التقنية في العملية التعليمية التعلمية، فإن استخدام هذه الأدوات والبرمجيات بقي محدودًا ومحاطًا بعدد من المعوقات والتحديات (العطيوي، 2019؛ العرفج، 2012؛ Onyema, 2019) إلا أن جائحة كورونا التي تسببت في تعليق الدراسة وتطبيق التعليم عن بُعد بالمدارس والجامعات دفعت المؤسسات التربوية والمدارس والمعلمين والمعلمات إلى التوظيف النشط للتقنية كضرورة اقتضتها هذه الظروف.

وبالرغم من أن هذا التوظيف للتقنية لم يتضمن كافة الأبعاد والعوامل والعناصر اللازمة التي تفرضها منهجية التصميم التعليمي المتكامل بما يضمن تطبيق التعلم الإلكتروني بصورته النموذجية، فإنه خلق بيئة تعليمية قائمة على توظيف التقنية واستخدامها في عمليات التدريس والتعلّم والتقويم والتواصل المستمّر، بل وشملت في توسعها كافة الأنشطة غير المنهجية.

فضلًا عن ذلك، لاحظت الباحثة سعي كافة أطراف العملية التربوية إلى تعزيز قدراتهم التقنية، والالتحاق ببرامج التطوير والتدريب، والتي انتهجت بدورها نمط التدريب عن بُعد؛ الأمر الذي عزز من مبدأ دمج التقنية في برامج التدريب والتطوير، بل إن المعوقات المتعلقة بدمج التقنية في التعليم، والمرتبطة بتوافر الأجهزة والإنترنت والمهارات التقنية قد جرى تذليلها وتجاوزها من خلال المبادرات والأعمال التطوعية التي نفذتها جهات متنوعة.

تستدعي هذه التحولات والتطورات في مجال دمج التقنية في التعليم إجراء دراسات وأبحاث للوقوف على مدى تطوّر هذا الدمج، والصور التي جرى من خلالها توظيف التقنية في التعليم والأنشطة التربوية المتعددة، ودلالات هذه التغييرات والتحولات، فضلًا عن التعرف على المبادرات والجهود التطوعية والمؤسساتية التي دعمت هذا الدمج وساعدت في التغلب على المعوقات.

وعلى الرغم من غزارة الأبحاث التي تناولت التعليم عن بُعد خلال الأزمة، فإنه -على حد علم الباحثة- لا توجد دراسات كثيرة تناولت موضوع دمج التقنية في التعليم عبر تطبيق أبحاث نوعية تسهم في فهم أعمق لواقع هذا الدمج، وتصفه بصورة أكثر شفافيّة ودقة وبشكل أكثر شمولية؛ حيث إن أغلب هذه الأبحاث اعتمدت المنهج الكمي، وتمركزت حول استخدام التقنية في الفصول الافتراضية والمنصات التعليمية. بناء على ما سبق، ولسد هذه الثغرة؛ سعت هذه الدراسة من خلال تطبيق المنهج الوصفي النوعي للتعرف على:

دور التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19 في دمج التقنية في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة لاستكشاف الدور الذي قام به التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا في دعم دمج التقنية في التعليم والتدريب ومعرفة صور هذا الدمج، كما تسعى الدراسة لاستكشاف أهم المبادرات أو الأعمال التطوعية التي قام بها الأفراد أو الجهات أو الجمعيات لتذليل العقبات، وتسهيل تجربة الناس مع التعليم عن بُعد، ودمج التقنية.

أسئلة الدراسة

تنحصر أسئلة الدراسة حول السؤال الرئيس الآتي:

ما دور التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19 في دمج التقنية في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

ينبثق من هذا السؤال سؤالان فرعيان هما:

- كيف أسهم التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19 في دعم دمج التقنية في برامج التعليم والتدريب؟
- ما هي أبرز المبادرات والأعمال التطوعية التي جرت لتذليل العقبات، وتسهيل تجربة المجتمع في توظيف التقنية في بيئة التعليم عن بُعد خلال الجائحة؟

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ -1442هـ الموافق 2020-2021م.

الحدود المكانية: انحصرت حدودها المكانية بـ المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: انحصر موضوع الدراسة حول دمج التقنية في التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19، فضلًا عن استعراض المبادرات والأعمال التطوعية التي تمت لتسهيل هذه التجربة.

أهمية الدراسة

تنبثق الأهمية النظرية للدراسة في أنها يمكن أن تعطي مزيدًا من المعلومات حول دمج التقنية في التعليم، لا سيما وقت الأزمات، كما أنها يمكن أن تلقي الضوء على بعض أشكال هذا الدمج وصوره المتعددة التي جرى تطبيقها في بيئات التعليم والتدريب خلال فترة تعليق الدراسة بسبب الجائحة. ومن الناحية التطبيقية، يمكن أن تعززّ نتائج الدراسة سبل وطرق دمج التقنية في بيئات التعليم والتعلم الحضورية، أو

عن بُعد بصورة منظومية منهجية تدعم تحسين وتطوير جودة المخرجات التعليمية. كما أن إبراز دور المبادرات والأعمال التطوعية في تعزيز دمج التقنية في التعليم، والمساعدة على تخطي الصعوبات قد يسهم في تفعيل دور هذه المؤسسات، وتشجيع المبادرات الاجتماعية والمؤسساتية والأعمال التطوعية الجماعية والفردية مستقبلًا في دعم الخطط التربوية وتطويرها، وطرح الحلول.

تعريف المصطلحات:

دمج التقنية في التعليم (إجرائي): يتمحور مفهوم دمج التقنية في التعليم حول توظيف التقنية في العملية التعليمية على أسس علمية منهجية منظومية تراعي كل عناصر العملية التعليمية وفقًا لمبادئ التصميم التعليمي؛ بحيث تصبح التقنية جزءًا لا يتجزأ من المناهج الدراسية والمنظومة التربوية.

جائحة كورونا: هي جائحة ناتجة عن فيروس كوفيد-19 الذي عرّفته منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2021) بأنه "هو المرض الناجم عن فيروس كورونا المُستجد المُسمى فيروس كورونا-سارس- 2. وقد اكتشفت المنظمة هذا الفيروس المُستجد لأول مرة في 31 كانون الأول/ ديسمبر 2019، بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية".

التعليم عن بُعد: "تفاعلات تعليمية يكون فيها المعلم والمتعلم منفصلين عن بعضهما زمانيًا أو مكانيًا أو كلاهما معًا" (الهمامي وإبراهيم، 2020، 14).

الدراسات النوعية: دراسات استقرائية، تفسيرية وطبيعية لدراسة الأشخاص، والحالات، والظواهر، والمواقف الاجتماعية، والعمليات في بيئاتهم الطبيعية؛ لاستكشاف المعاني التي يصف بها الناس تجاربهم من خلال المصطلحات (Yilmaz, 2013). الدراسات النوعية لا تعتمد على البيانات الكمية ولا الأساليب الإحصائية.

منهج وأداة الدراسة

طبقت الدراسة المنهج الوصفي النوعي الذي يساعد الباحث على الوصول إلى فهم عميق لمشكلة الدراسة وأبعادها؛ حيث اعتمدت الدراسة أسلوب المقابلة غير المقنّنة (Unstructured Interview)، والتي يعتمد فيها الباحث على تحديد أهداف دراسته وفهمه العميق للموضوع بدون استخدام أسئلة معدَّة مسبقًا؛ حيث يتم الإنتاج التلقائي للأسئلة المفتوحة النابعة من السياق (Savin-Baden & Major , 2012). يتمحور السؤال العام للمقابلة حول كيفية وصف المشارك لتجربته مع التعليم عن بُعد خلال الجائحة، وما الذي أعجبه أو أزعجه في هذه التجربة، ولماذا؟ أجريت بعض هذا المقابلات وجهًا لوجه، كما أجري بعضها عن بُعد. تميّزت هذه المقابلات بالتلقائية والمرونة؛ لتشجيع المشاركين على التعبير عن رأيهم بأريحية ودون تكلّف. استغرقت أغلب هذه المقابلات ما بين 15-30 دقيقة تقريبًا.

اعتمدت الدراسة أيضًا على أسلوب الملاحظة المباشرة لبعض عينات البحث في مواقف وأنشطة متنوعة (تدريس، تعلّم، أداء واجبات أو اختبارات، التفاعل خلال الدروس...إلخ). استغرقت أغلب هذه الملاحظات ما بين 15-20 دقيقة تقريبًا.

كما جرى تخصيص ما بين 15-30 دقيقة يوميًا لمراجعة وتصفح منشورات وسائل التواصل الاجتماعي المتعلقة بالتعليم عن بُعد خلال الجائحة، والتفاعل مع هذه المنشورات التي جرى جمعها وتحليلها؛ لاستخلاص أبرز الموضوعات التي تناولتها.

جرى استخدام بطاقة بحث يومية، وموقع (**cognitoforms.com**) لتسجيل أهم بيانات المشاركين، وتأملات منشورات وسائل التواصل والتعليقات، وأبرز المبادرات والأعمال التطوعية خلال الجائحة. ومن ثمّ تم تحويلها إلى جداول عبر برنامج (إكسل) لتسهيل عملية التحليل.

مجتمع وعينة الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة كافة أطراف المجتمع التربوي في المملكة العربية السعودية من طلاب، ومعلمين، وأولياء أمور، وإداريين، ومشرفين تربويين، ومدرّبين ومتدّربين، سواء في التعليم العام أو التعليم العالي. فيما تضمنت عينة الدراسة 32 مقابلة، و32 مشاهدة (ملاحظة)، وتحليل أكثر من 400 منشور في وسائل التواصل الاجتماعي. اختيرت عينة الدراسة بصورة قصدية، بالاعتماد على تقنية "عينة التباين الأقصى"، والتي يختار فيها الباحث عينة تتضمن مدى من التباين والتنوع بين أفرادها.

التحقق من موثوقية البيانات

جرى التحقق من موثوقية البيانات من خلال اعتماد التقنيات المقترحة في البحوث النوعية مثل: مراجعة الأقران (Peer Review)؛ حيث أُرسل تحليل البيانات والنتائج إلى أستاذ مشارك من ذوي الخبرة في البحوث النوعية لمراجعته وإبداء الملاحظات. كما طُبقت إستراتيجية التقاطع الثلاثي (Triangulation) الذي يشير إلى استخدام مصادر بيانات متعددة في البحث النوعي لتطوير فهم شامل للظواهر (Patton, 1999). وقد تضمنت الدراسة أكثر من أداة (المقابلة، والملاحظة، ومنشورات وسائل التواصل). كما طبقت الدراسة أيضًا أسلوب مراجعة المشاركين (Member-Checking)؛ حيث جرى عرض نصوص المقابلة على المشاركين في البحث؛ للتأكد من أن النتائج تشرح أفكارهم، وتعبر عنهم بدقة. وللتحقق من حيادية الباحثة، والتخلص من عامل التحيز؛ كتبت الباحثة تأملاتها (Reflexive Journal) حول هذه الدراسة.

تحليل النتائج

جرى تطبيق أسلوب التحليل الموضوعي الذي يرتكز على البحث في البيانات عن الموضوعات والأنماط عبر ترميز البيانات؛ بحيث يقرأ الباحث البيانات، ويراجع الأدبيات بعناية تساعده في ترميز البيانات، وتطوير الموضوعات من خلال استكشاف صميم البيانات المشفرة والعلاقات بينها، ومن ثم يقوم الباحث بمراجعة الموضوعات، وتحديدها قبل كتابة شرح وتفسير البيانات (Braun & Clarke, 2006). وقد اعتمدت الباحثة هذه التحليل الموضوعي من خلال ترميز البيانات، والعلاقات بينها، وتطوير الموضوعات الأساسية، والموضوعات الفرعية المرتبطة بها لشرح وتفسير النتائج.

أهم نتائج الدراسة

السؤال الأول: كيف أسهم التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19 في دعم دمج التقنية في برامج التعليم والتدريب؟

بعد تحليل البيانات النوعية، كشفت النتائج عن عدد من الموضوعات التي تبرز دور التعليم عن بُعد في دعم دمج التقنية في التعليم، ولُخصت في النقاط الآتية:

1) تطوير المهارات التقنية:

ينبثق من هذا العنوان عدة عناوين فرعية على النحو الآتي:

تطوير مهارات المعلم التقنية: رغم أن دمج التقنية في التعليم لا يمثل في الأساس اتجاهًا تربويًا حديثًا، فإن موقف المعلمين من التقنيات التعليمية في الواقع متنوع ومتفاوت، وقد يصل عند البعض إلى الرفض أو المقاومة وعدم الرغبة. مع ظروف التعليم عن بُعد خلال الجائحة، اضطر المعلمون إلى توظيف التقنية، وتطوير مهاراتهم التقنية، واستخدام المنصات التعليمية والأنشطة الإلكترونية، وحضور المؤتمرات والدورات المتخصصة في التقنيات والتطبيقات. تقول إحدى المعلمات: *"المعلمات...حتى الكبيرات في السن صرن يتعلمن التقنية...صار إلزاميًا أنها تعلم نفسها، وتسأل وتتعلم؛ حتى تقدر صراحة تعطي؛ لأن التعليم كله صار يعتمد على التقنية...تفتح المنصة، وتعمل مشاركة للشاشة، وتتفاعل مع الطالبات".*

تطوير مهارات الطالب التقنية: قبل أزمة كوفيد-19، كان استخدام كثير من الطلاب للتقنية يتمركز حول تطبيقات الألعاب، والترفيه، والتواصل، فضلًا عن البحث عن المعلومات أحيانًا. أما في ظل ظروف التعليم عن بُعد خلال الجائحة، فقد اتجه الطلاب إلى

دمج التقنية في التعليم بصورة أعمق، وبشكل أكثر اتساعًا؛ حيث تطورت مهاراتهم في استخدام التطبيقات التعليمية المتنوعة، بل وإنتاج العروض والفيديوهات التعليمية. تقول إحدى الطالبات:

سابقًا ما كنت أعرف استخدم اللابتوب أو الكمبيوتر...خلاص أودي مكتبة أو أودي لأحد يعرف. الآن خلاص صرت لازم أعرف في البداية صح، كان عن بُعد صعب عليّ؛ لأني ما أعرف، ولا حتى اشتريت لابتوب. معتمدة على المكتبة، بعدين شريت وتعلمت. أول كنت آخذ على العرض يمكن ثلاثة أيام. الآن صرت حتى ساعتين ما آخذ عليها...ساعة كذا وأخلص عرضي... ويمكن أسوي ثلاثة عروض في اليوم.

تطوير مهارات الأهالي التقنية: قبل تجربة التعليم عن بُعد كان استخدام التقنية في التعليم من قبل بعض الأهالي محدودًا، بل قد تصل إلى الأمية التقنية، بخاصة مع كبار السن، أو بعض سكان بعض القرى. بعد الجائحة اتسع استخدام أولياء الأمور للتقنية في التعليم وتطورت مهاراتهم، لا سيما مع متابعة الأبناء. تقول إحدى الأمهات: *"أصبحنا نستخدم التقنية بصورة أفضل في التعليم...تعرفنا على المنصات وكيف نستخدمها وأدواتها...بصراحة ما كان عندي فكرة عن كيفية استخدام هذه الأشياء خاصة في التعليم"*. يقول أحد أولياء الأمور: *" رغم تحفظاتي على التعليم عن بُعد، إلا أنه، وبلا شك، أسهم في تطوير مهاراتنا التقنية"*.

2) دمج التقنية في الأنشطة التعليمية الصفية:

طبقت المدارس الحكومية والأهلية المنصات التعليمية المتنوعة، والتي كان من أبرزها منصة "مدرستي" التي وفّرت أدوات التواصل، والاختبارات الإلكترونية، والتفاعل خلال الدرس، فضلًا عن الواجبات الإلكترونية والعروض. كما جرى توظيف الفيديوهات والقنوات التعليمية مثل: قناة عين بشكل فعّال في شرح الدروس، فضلًا عن تطبيقات اللقاءات الافتراضية التفاعلية التزامنية مثل زوم، وجوجل ميت، وتيمز. وقد أثر هذا إيجابًا على مشاركة بعض الطلاب وتفاعلهم، بخاصة في المراحل الثانوية والجامعية. تقول إحدى المعلمات: "*من الإيجابيات أن طالبة المرحلة الثانوية...أصبحت كبيرة، ويعتمد عليها في الشرح وبالفعل...صارت ممكن تقوم بدور المعلمة، وممكن تشارك مع المعلمة في العروض*".

3) دمج التقنية في الإشراف التربوي

سهلت التقنية على المشرفين التربويين متابعة المعلمين إلكترونيًا عبر المنصات وبطريقة منظمة. تقول إحدى المشرفات التربويات:

الجيد في التعلم عن بُعد أنه يمكن متابعة المعلمة من قبل القائدة أو المشرفة من غير إذن المعلمة المسندة والمربوطة لي في المنصة؛ يعني يطلع جدولها لي مباشرة بالتوقيت؛ حتى نقيّم هل يمثل المكتوب في الجدول نفس ما تقدمه المعلمة، ونفس توزيع المنهج المرسل لهم من قبل الإدارة المشرفة أم لا؟

كما ساعدت هذه الآلية المشرفين في الوقوف على مستوى المعلم الحقيقي؛ إذ تعلّق إحدى المشرفات قائلة:

من الإيجابيات أنك تقفين على مستوى المعلمة الحقيقي؛ لأنها متابعة يومية من قبل القائدة...قائدة المدرسة... في أي وقت تدخل على المعلمة، وتطلع على عطائها هل هو بسبب وجودها أم هذه هي حقيقة المعلمة؟ وفي الوقت نفسه تقف على مستوى الطالبات.

4) دمج التقنية في التواصل والتفاعل المستمر مع الطلاب وأولياء الأمور:

أسهمت التقنية في تحقيق التواصل المستمر للطالب مع المعلم؛ سواء عن طريق المنصات التعليمية، أو برامج التواصل المتعددة، فضلًا عن الإيميلات، وبرامج اللقاءات الافتراضية. تقول إحدى الموجّهات "*من الايجابيات التواصل المستمر مع أولياء الأمور، ممكن يسأل مباشرة المعلمة؛ لأنه فيه أيقونة عبارة عن إرسال رسالة للمعلم، وممكن يسأله؛ سواء كان ولي الأمر أو الطالب*".

5) دمج التقنية في الأنشطة اللاصفية:

استمرت المدارس في إجراء الأنشطة اللاصفية إلكترونيًا عن بُعد، وهذا يمثل حقيقة نقلة نوعية مهمة في مجال توظيف التقنية في التعليم؛ حيث تنافست المدارس في الإنتاج الإلكتروني للأنشطة غير الصفية مثل: الإذاعات المدرسية، والرحلات الافتراضية، وحفلات التخرج، وبطاقات الشكر، والمسرحيات الهادفة، والمعارض الفنية...إلخ. كما نُقلت أخبار هذه الأنشطة إلى وسائل التواصل المتنوعة. ومن يتابع حسابات المدارس والجامعات في تويتر وغيرها يجد الكثير من الفيديوهات والتطبيقات التي تنشر مثل هذه الأنشطة المتنوعة؛ الأمر الذي يحمل في طياته الكثير من التحفيز للطلاب الذين يرون أعمالهم محل تقدير، ويشاهدها الجميع بعد أن كانت محصورة في جدران المدارس. مثال نشرت ابتدائية ومتوسطة عثمان بن عفان فيديو الإذاعة المدرسية عن بُعد لطلاب الصف الأول ابتدائي (ابتدائية ومتوسطة عثمان بن عفان، 2021).

6) إجراء وحضور مناقشات الماجستير والدكتوراه عن بُعد:

شكّلت ظروف مناقشة الماجستير والدكتوراه عن بُعد عاملًا قويًا لتعزيز فرص دمج التقنية في التعليم، والتي أسهمت في توفير الوقت والجهد والمرونة الزمانية والمكانية. فضلًا عن أنها قلّصت من مستوى الشعور بالتوتر والرهبة؛ حيث أصبحت المناقشة أكثر أريحية. كما أن المناقشة عن بُعد تسمح للطالب بأني يهيئ لنفسه البيئة المريحة، والتي تشكل بدروها عاملًا مهمًا في الشعور بالثقة وتخفيف حدّة التوتر.

في هذا الصدد يقول أحد الطلاب الذين تمت مناقشتهم في رسالة الدكتوراه عن بُعد:

رغم أن التجربة كانت فريدة؛ لأن المناقشة لها رهبة. وهذه أول النقاط اللي أنا أعتبرها نقطة إيجابية بالنسبة لي لمناقشة الدكتوراه عن بُعد...سبحان الله هذا قلل من رهبة الموقف بحكم أني أنا ناقشت في بيتي، وكان فيه أريحية في المناقشة، وفيه أريحية في الأخذ والعطاء ومناقشة الرسالة. النقطة الثانية التركيز والراحة النفسية...سبحان الله!... حيث استطعت أن أهيئ البيئة المناسبة لي في المناقشة، سواء كان تكييف المكان، اختيار الكرسي المناسب في المناقشة...تجهيز البيئة المناسبة، وسواء كان في المكتب...النوت... تعليقات المناقشين.

فضلًا عن ذلك، يمكن للأهل حضور هذه المناقشات، ودعم أبنائهم، لا سيما المبتعثين. يقول الطالب السابق: "توفر المناقشة عن بُعد...فرصة مشاركة الأهل...الزوجة والأهل والحضور والمتابعة؛ مما يعطي دفعة معنوية للطالب؛ يعني يركز بشكل أكبر إنه يحاول أن يبذل قصارى جهده في الدفاع عن رسالته".

كما أشار بعض المغردين إلى أن هذه التجربة سهلت لطلاب الدراسات العليا حضور هذه المناقشات والاستفادة منها. بخلاف السابق؛ حيث يمكن أن يتعارض موعد المحاضرات مع مواعيد المناقشة. كما أن مكان المناقشة قد يكون بعيدًا على الطالب...إلخ.

7) دمج التقنية في الدورات التدريبية والتعليم غير الرسمي:

على غرار التعليم الرسمي، اتجهت قنوات التعليم غير الرسمي والدورات التدريبية إلى دمج التقنية، والاستفادة منها في تطبيق الدورات التدريبية المتنوعة عن بُعد، ومن خلال البرامج التطبيقية المناسبة؛ الأمر الذي أثر على برامج التدريب على النحو الآتي:

اتساع نطاق الدورات التدريبية: اتسع نطاق الدورات التدريبية حتى شملت مناطق قد تكون بعيدة عن موطن المدرب، كما وصلت إلى بعض المناطق النائية التي كانت تعاني من ضعف توفر الدورات التدريبية، وامتد اتساع التدريب الإلكتروني إلى المستوى العالمي؛ ذلك أن بعض الدورات المتخصصة في تحفيظ كتاب الله تعالى تضمنت طلابًا مسلمين من دولٍ مختلفة في العالم مثل أوروبا، وأمريكا، ودول شرق آسيا...إلخ من خلال عقد اللقاءات الافتراضية التي يتم فيها مراجعة الحفظ، وتحديد آلية التسميع والمراجعة. والحقيقة أن مثل هذه الفرص التعليمية والتدريبية عن بُعد كانت موجودة قبل

كورونا، لكن ظروف التعلم والتعليم في زمن كورونا أكسبها مزيدًا من الثقة والتوسع.

يقول أحد المدرّبين:" *من الإيجابيات التي وجدناها في التعليم الإلكتروني أنه وجدنا المشاركة من جميع مناطق المملكة حتى المناطق النائية التي كانت في يوم من الأيام تشتكي من عدم وجود دورات تدريبية حضورية عندهم، قدروا يحضرون ويستفيدون من الدورات التدريبية بشكل كبير*". وتقول إحدى المتدرّبات " *أنا أقيم في كندا، وأحفظ كتاب الله تعالى، وأراجع الحفظ عند شيخ يقيم في مصر*".

المرونة والتسهيلات الزمانية والمكانية للمتدربين: أسهم دمج التقنية في التدريب خلال فترة كورونا في توفير كثير من التسهيلات الزمانية والمكانية للمتدربين، فضلًا عن توفير الوقت والجهد، كما يمكن للمدّرب تسجيل الدورة؛ بحيث يسهل على المتدرب الرجوع إليها في وقت لاحق، فضلًا عن توفير أريحية للطلاب الخجولين للتعبير عن رأيهم. تقول إحدى المتدربات:

الدورات عن بُعد بالنسبة لي والله كانت أسهل...الحضور بأي وقت...فيه تسجيل للدورات؛ بحيث نرجع لها، عكس الدورات اللي تكون دورات مباشرة؛ يعني بالوقت اللي ما أقدر أحضر عن طريق الإنترنت يقول لنا المدرب إنه ممكن تحصلين على الدورة، وتكون مسجلة، وتستمعين لها بأي وقت...ساعدنا أيضًا أنه ما في نوع من المشتتات المتوفرة بالدورات المباشرة مثل: البوفية المفتوحة، الأحاديث الجانبية...هذه ليست موجودة عندنا في التدريب عن بُعد، كما أنها تتميز بأنها أكثر حرية، أكثر انطلاقًا...أكثر تعبيرًا.

بشكل عام، تتفق نتائج هذا السؤال جزئيًا مع عدد من الدراسات السابقة منها دراسة العوبثاني (2021)، والأمير (2021)، والقاعود وبدر (2021)، والعراقي وآخرون (2021)، وطنطاوي (2020)، وسن وآخرون (Sun et al., 2020)، وأونيما وآخرون (Onyema et al., 2020).

السؤال الثاني: هي أبرز المبادرات والأعمال التطوعية التي جرت لتذليل العقبات، وتسهيل تجربة المجتمع في توظيف التقنية في بيئة التعليم عن بُعد خلال الجائحة؟

تعددت الجهات التي قدّمت عددًا من المبادرات المتنوعة للمساعدة في التغلب على المعوقات والمشكلات التي تواجه أولياء الأمور والطلاب والمعلمين في تجربة التعليم عن بُعد خلال الجائحة، كما تنوعت صور هذه المبادرات وطرقها على النحو الذي توضحه النقاط الآتية:

1) مبادرات مادية:

أسهمت الوزارة، والمدارس، وبعض الشركات، والمؤسسات، والجمعيات، فضلًا عن بعض الأفراد في دعم تجربة التعليم عن بُعد، ودمج التقنية خلال الأزمة من خلال توزيع عدد من الأجهزة على الأسر المحتاجة، وتوفير بعض حزم الإنترنت المجانية، والبرامج التعليمية، فضلًا عن توفير الدورات التدريبية المتنوعة. كما قام بعض الأفراد بعمل بعض المبادرات التطوعية مثل: إقامة الدورات التدريبية المجانية، أو توجيه الأسر إلى الجهات التي يمكنها دعمهم في هذا الشأن. مثال: مبادرة شركة أرامكو بالتعاون مع الجمعية الخيرية لتأهيل الحاسبات ارتقاء (أرامكو حملة تبرعات بالحواسب للطلبة المحتاجين، 2020).

2) تقديم الخدمات الاستشارية التطوعية:

اتجه عدد من المؤسسات والخبراء إلى تقديم الخدمات الاستشارية في مجالات متعددة مرتبطة بالتعليم عن بُعد؛ للتغلب على الصعوبات التي يواجهها أولياء الأمور في دعمهم لأبنائهم خلال تجربتهم مع التعليم الرقمي. كما عززت بعض المؤسسات فكرة الاستفادة من الطلاب في الأعمال التطوعية. مثال: أطلقت وزارة التعليم ممثلة بإدارة التوجيه والإرشاد 85 ألف خدمة استشارية لتوعية المجتمع المدرسي من خلال متخصصين في مجالات الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي (التمامي، 2020).

3) المبادرات التربوية:

سعى بعض الأفراد والمؤسسات التعليمية أيضًا في توفير بعض البرامج التربوية، وبعض المواقع لمساعدة

الأبناء على فهم بعض الدروس والمعلومات، فضلًا عن الدورات التربوية والتقنية الموجهة لأولياء الأمور والمعلمين للتعامل مع بيئة التعليم عن بُعد وتصميمها وفق الأسس التربوية الصحيحة. مثال: مبادرة إثراء من جستن لضبط جودة التعليم (2021)، والتي أقامت عددًا من الدورات التدريبية بالتعاون مع وارف للمعرفة.

4) مبادرات لتشجيع روح التنافس:

هدفت هذه المبادرات لخلق روح تنافسية عبر المسابقات المتنوعة عن بُعد بالاعتماد على الأدوات التقنية؛ بهدف إدخال جوٍّ من الترفيه على الطلبة وتشجيعهم، وتعزيز روح الحماسة في البيئة التعليمية الرقمية عن بُعد. مثال: تكريم سمو أمير منطقة الرياض للفائزين والفائزات بمسابقة مدرستي الرقمية(إمارة منطقة الرياض، 2021).

5) مبادرات دعم إشراك المجتمع والأفراد في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالتعليم عن بُعد:

هدفت هذه المبادرات إلى إشراك المجتمع عبر وسائل التواصل في اتخاذ القرارات بخصوص التعليم عن بُعد خلال هذه الفترة؛ مثلًا استفتاء الطلاب والمجتمع في اختيار الأوقات الأكثر ملائمة للاختبارات، واختيار الطريقة الأفضل للاختبارات (حضوري أو عن بُعد)، وتشجيع الطلاب لطرح أفكارهم ومقترحاتهم التي يمكن أن تسهم في تطوير جودة وفاعلية التعليم مثال: صحيفة الميدان التعليمي التي وضعت استفتاء في حسابها على تويتر حول آراء الطلاب فيما يتعلق بتوقيت الاختبارات في رمضان (الميدان التعليمي، 2021).

6) مبادرات توعوية:

هدفت هذه المبادرات إلى رفع وعي الطلبة بقضايا مرتبطة بأمن المعلومات وحفظ الخصوصيات من الاختراق...إلخ، فضلًا عن التوعية الصحية المتعلقة بفيروس كوفيد-19، وكيفية التحرز منه، ومبادرات دعم وتشجيع الأفراد لتلقيّ اللقاح؛ حيث أظهرت مواقع التواصل صورًا وفيديوهات لأعضاء ومسؤولين في المؤسسات التربوية وهم يتلقون اللقاح. مثال: مبادرة تقديم لقاح كورونا لمنسوبي ومنسوبات تعليم محافظة المجمعة بالتعاون مع مركز اللقاحات بمستشفى الملك خالد (إدارة تعليم المجمعة، 2021).

7) مبادرات مكافحة التنمر الإلكتروني:

اتخذت هذه المبادرات صورًا متعددة سواء عبر توعية الأهل والطلاب والمعلمين عبر وسائل التواصل في هذا الشأن، وكيفية مواجهته والمحافظة على الصحة النفسية للأبناء، أو من خلال إرسال المؤسسات التربوية رسائل نصية أو إلكترونية تهدف إلى مكافحة التنمر. في السياق ذاته، أصدرت وزارة التعليم كتيب "دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي"؛ لتوضيح الأسس الأخلاقية السلوكية في بيئة التعليم عن بُعد (وزارة التعليم، 2021).

8) مبادرات التكافل الأسري والمجتمعي:

ظهرت هذه المبادرات في صور متعددة؛ بعضها يتعلق بالدعم المادي من قبل الأقارب أو أفراد الحي الواحد، أو مجموعات أو مؤسسات اجتماعية معينة لتوفير الأجهزة أو الاحتياجات المادية لبعض الأسر المحتاجة، أو عن طريق التعاون في متابعة الأبناء والإشراف عليهم، أو تبادل الخبرات، أو حتى إرشاد وتدريب أولياء الأمور على استخدام الأجهزة وكيفية التعامل مع المنصات التعليمية...إلخ. مثال: أطلقت اللجنة النسائية في جمعية جو الخيرية مبادرة "نحن معكم"، جرى فيها عقد شراكات مجتمعية مع قائدات المدارس لتوفير 85 جهازًا لوحيًا للطالبات المحتاجات(جمعية جو الخيرية، 2020).

تتفق نتائج هذا السؤال بشكل جزئي مع تقرير منظمة التعاون الإسلامي (2020)، ودراسة العرباوى وآخرون (2021) اللتين أشارتا إلى المبادرات التي جرت لمواجهة تداعيات اغلاق المدارس والتعلم عن بُعد في ظل الجائحة.

مناقشة النتائج

تشير النتائج إلى أن ظروف التعليم عن بُعد في زمن كورونا قد أسهم بشكل فعّال في توظيف التقنية في التعليم في مختلف الأنشطة، وعلى كافة المستويات

التعليمية؛ إذ شكلت التقنيات التعليمية والتطبيقات الإلكترونية عاملًا حاسمًا في تلك المرحلة، تم من خلالها إكمال عمليات التعليم والتعلّم، والتغلب على ظروف تعليق الدراسة. ورغم أن هذه التوظيف يمثل أبرز الإيجابيات التي أسهم فيها التعليم عن بُعد في هذه الفترة، فإن تحقيق الفائدة التربوية من هذا التوظيف يرتبط بعوامل كثيرة ربما افتقدتها إستراتيجيات التعليم والتعلم خلال التعليق؛ الأمر الذي وسع نطاق الشكوى، وطرح كثيرًا من الشكوك حول فعالية ومخرجات هذا النوع من التعليم.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن ظروف التعليم الطارئ عن بُعد الناتج عن الجائحة قد جاء بشكل سريع؛ مما أدى حقيقة إلى نقل التعليم التقليدي بكل عناصره ومكوناته وتصميماته إلى بيئة التعليم عن بُعد، وهي بيئة مختلفة بكل أبعادها وعناصرها؛ مما تسبب في ظهور الكثير من علامات الاستفهام عن فعالية هذه البيئة التعليمة ومخرجاتها.

إن توظيف التقنية في مجال التعليم يشكل تطورًا ايجابيًا مرغوبًا في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، لكنه لن يكون كافيًا ما لم يتم دمج التقنية بمنهجية صحيحة تخضع لقواعد التصميم التعليمي المنظم والملائم للبيئة التعليمية الإلكترونية؛ بحيث يتم تطوير خطط تراعي كافة العناصر المتفاعلة بشكل منظومي وديناميكي يؤطر للخصائص الفريدة التي تتميز بها البيئات التعليمية المختلفة. يشير مور وآخرون (Moor et al., 2011) إلى أن لكل بيئة تعليمية خصائصها وعناصرها الخاصة بها، والتي تستلزم بالتالي التصميم الملائم لها. في السياق ذاته، ينوه هودجيز وآخرون (Hodges et al., 2020) إلى أن تصميم التعليم عن بُعد الذي جرى تطبيقه في فترة كورونا يختلف في حقيقته وأبعاده وسماته عن التعليم الإلكتروني الذي يستلزم تخطيطًا وتصميمًا تعليميًا مختلفًا ودقيقًا باستخدام نموذج منهجي للتخطيط والتصميم ينبني عليه قرارات تؤثر في جودة التعليم عن بُعد، وهذه المنهجية والتخطيط تختلف عن منهجية التعليم الطارئ عن بُعد الذي جرى تطبيقه في زمن كورونا. كما يشير هودجيز وآخرون (Hodges et al., 2020) إلى أن التعليم الطارئ عن بُعد يهدف إلى إيجاد حلّ مؤقت للتدّريس عند الأزمات باستخدام الأدوات التقنية، وبالتالي يمكن تصميمه وتجهيزه بشكل يتناسب مع ظروف هذه البيئة.

باختصار، أسهم التعليم عن بُعد خلال فترة كورونا في توظيف التقنية في التعليم في مجالات متعددة، واختصر كثيرًا من الجهود والخطوات في هذا الشأن. غير أن دمج التقنية بصورة أكثر كفاءة وفعالية في التعليم سواء التقليدي أو عن بُعد يستلزم تخطيطًا منهجيًا يوظف الإمكانات التقنية بصورة منظمة وفقًا لمبادئ التصميم التعليمي الذي يضع التخطيط الصحيح لآليات وإستراتيجيات هذا الدمج، وكيفية تطبيقه بشكل يضمن جودة المخرجات.

التوصيات والمقترحات

وفقا لنتائج الدراسة، فإنه يمكن اقتراح بعض التوصيات على النحو الآتي:

- الاستمرار في توظيف التطبيقات والمنصات التعليمية الإلكترونية في شرح بعض الدروس، وتسليم واستلام بعض التكليفات، والتواصل المستمر مع الطلاب، مع تفعيل الأنشطة التعليمية والمشاريع التعاونية، واستخدام تطبيقات إلكترونية متنوعة...إلخ.

- تشجيع الطلاب والمعلمين على تطوير مهاراتهم التقنية، واستخدام التطبيقات الإلكترونية المتنوعة.

- إقامة الدورات والبرامج التطويرية في هذا الشأن، لا سيما الدورات التي تؤهل المعلمين لدمج التقنية في التعليم وفق مبادئ التصميم التعليمي، وتطبيق إستراتيجيات التعلم الحديثة.

- توظيف التقنية في تنويع إستراتيجيات التعليم والتعلم.

- الاستمرار دعم الأنشطة اللاصفية الإلكترونية من خلال وسائل التواصل المتنوعة؛ لنشر إبداعات الطلاب وتشجيعهم وتحفيزهم.

- دعم وتشجيع المبادرات الحكومية والخاصة والفردية والمجتمعية والأعمال التطوعية التي تسهم في تعزيز دمج التقنية في عمليات التعليم والتدريب وتذليل العقبات.

- في الجامعات، يقترح أن تعطى فرصة للطلاب لدراسة بعض المقررات عن بُعد بشكل كامل أو مدمج، بدون أن يكون لهذا أثرٌ سلبي على اعتماد شهادته أو دراسته لهذه المقررات.

كما تقترح الباحثة، في ضوء نتائج الدراسة، إجراء عدد من الدراسات المستقبلية مثل:

- إجراء دراسات تتمركز حول التصاميم والنماذج المقترحة للتدريس الطارئ عن بُعد لتطوير وتجويد هذه البيئة التعليمية التي يمكن الاعتماد عليها أثناء الأزمات.

- إجراء دراسات تتناول تصورات مقترحة لنماذج دمج التقنية في التعليم وتطبيق إستراتيجيات التعليم المدمج في التعليم العام بصورة منظومية حديثة.

- إجراء دراسات تتناول جهود المؤسسات التربوية خلال الأزمة لتطوير مهارات الأعضاء التقنية، ودور ذلك في تعزيز دمج التقنية في التعليم.

****

المراجع العربية

ابتدائية ومتوسطة عثمان بن عفان [@Moe_mkh_02_0002]. (2021، مارس 7). *فيديو [الجزء الأوّل]. قدم طلاب الصف الأول بمجمع عثمان بن عفان التعليمي برنامج الإذاعة المدرسية #عن_بُعد بإشراف معلم الصف الأول الأستاذ: عبدالرحمن الزبيدي وتقديم الطالب: محمد بن نايف الزهراني #تعليم_المخواة*. [Twitter].Twitter

إدارة تعليم المجمعة [@ MOE_MJM]. (2021، أبريل 8). *إنفاذًا للتوجيهات السامية الكريمة، وبناءً على توجيه معالي #وزير_التعليم #مُدير_تعليم_المجمعة يُدشن مبادرة تقديم لقاح كورونا لمنسوبي ومنسوبات #تعليم_المجمعة بالتعاون مع مركز اللقاحات بمستشفى الملك خالد بالمجمعة*.

أرامكو حملة تبرعات بـ"الحواسب" للطلبة المحتاجين(2020 ، سبتمبر 9). *جريدة اليوم*

الأمير، حسن علي مهدي. (2021). دور تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات الأكاديمية الناجمة عن انتشار جائحة فيروس كورونا لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل،4*(1)، 239 – 269.

التمامي، فايز. (2020، يوليو 19). »التعليم» تقدم أكثر من 85 ألف خدمة استشارية خلال كورونا. *جريدة الجزيرة*.

آل ربعة، صالحة علي. (2021). واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الكيمياء لطالبات المرحلة الثانوية خلال جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات بمدينة أبها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (132)، 149-180.

الصالح، بدر. (1999). إلى من يهمه الأمر: تقنية التعليم الوجه: الوجه الآخر. *مجلة المعرفة*، (54)، 102-116.

العراقي، رانيا؛ والعتيبي، نوال؛ والعصيمي، سامية. (2021). المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية ودورها في مواجهة جائحة كورونا بين الواقع والمأمول (رؤية مستقبلية). *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (86).

العرباوى، آمال؛ وعباس، مهدي؛ و غريب، مي. (2021). متطلبات مواجهة تداعيات جائحة كورونا المستجد (Covid-19) على النظام التعليمي بمصر في ضوء مبادرات بعض الدول. *مجلة كلية التربية. بورسعيد*، (36)، 117-173.

العرفج، عبدالإله بن حسين. (2012). واقع دمج التقنيات الحاسوبية في التدريس من حيث مداه ومجالاته وخصائص المعلمين المؤثرة فيه: دراسة مسحية لآراء عينة من معلمي مدارس التعليم العام في محافظة الأحساء. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 13* (2)، 297-338.

العطيوي، صالح بن محمد عبدالله. (2018). واقع دمج التعلم الإلكترونى في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي المرحلة الثانوية باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (10)، 353 - 418.

العليان، نرجس قاسم مرزق. (2019). استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية. *كلية التربية الأساسية*، (47)، 271-288.

العنزي، سلامة. (2021). مستوى ممارسة الكفايات الإلكترونية لدى معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 131* (131)، 385-418.

العوبثاني، فوزية عمر. (2021). التعليم العام السعودي في زمن الكورونا: منصة مدرستي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 22*(2)، 316-324.

القاعود، مجدلين محمود؛ وبدر، لينة عبدالباسط. (2021). أثر التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي على المعلم في ضوء جائحة كورونا "كوفيد-19". *جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش، 22*(1)،409–437.

الميدان التعليمي [@almaydanedu]. (2021، أبريل 2). *في ظل إعلان #وزارة_التعليم لتوقيت اختبارات الطلاب والطالبات في شهر #رمضان. .هل ترى أنها مناسبة من وجهة نظرك؟* [Twitter]. Twitter

الهمامي، أحمد بن سيف؛ وإبراهيم، حجازي. (2020). *التعليم عن بُعد: مفهومه، أدواته، واستراتيجياته. دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني.*

إمارة منطقة الرياض [@emara_riyadh]. (2021، أبريل 4). *سمو أمير منطقة الرياض يكرّم الفائزين والفائزات بمسابقة مدرستي الرقمية* [Twitter]. Twitter. https://twitter.com/emara_riyadh/status/1378704017312866312

جمعية جو الخيرية. (2020). *الجمعية توفر 85 جهاز لوحي لبنات المحتاجين.* https://jaww.org.sa/

سيد، جمانة محمد رمضان. (2020). اتجاهات الطلاب نحو استخدام التكنولوجيا في تعليم الخدمة الاجتماعية في ظل جائحة كورونا. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، 4(21)، 353-381.

طنطاوي، ميرهان محسن. (2020). تقويم الأساليب الاتصالية المستخدمة في التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، ومدى فاعليتها لدى الطلاب: دراسة حالة. *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط*، (29)، 433–464.

مبادرة إثراء من جستن لضبط جودة التعليم. (2021، مارس 1). *جريدة الوطن.* https://www.alwatan.com.sa/article/1070003

منظمة التعاون الإسلامي. (2020). الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كوفيد-19 في الدول الأعضاء في منظمة التعاون الإسلامي الآفاق والتحديات. *مركز الأبحاث الإحصائية والاقتصادية والاجتماعية والتدريب للدول الإسلامية، سيسرك، مايو 2020.* https://sesricdiag.blob.core.windows.net/sesric-site-blob/files/article/725.pdf

وزارة التعليم. (2021). *دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي.* https://www.backtoschool.sa/n/assets/files/Digital_Behavior_Guide_3.pdf

المراجع الأجنبية:

Aibtidayiyatan wamutawasitat euthman bin eafaan [@Moe_mkh_02_0002]. (2021, March 7). *fidyu [aljuz' alawal].qadam tulaab alsafi al'awal bimujamae euthman bin eafaan altaelimi barnamaj al'iidhaeat almadrasiat #en_bued bi'iishraf muealim alsafi al'awal al'ustadh:eabdalrahman alzubaydi wataqdim altaalib: muhamad bin nayif alzahrani #taelimi_alimakhuati*.

AlAmer, H. (2020). dawr tiknulujia altaelim fi muajahat alqadaya al'akadimiat wabaeduha albaedu. *almajalat alduwalih lilbuhuth fi aleulum altarbawiati: almuasasat alduwaliat lafaq almustaqbal (IJRES)*, *4*(1), 239 -270. http://iafh.net/index.php/IJRES/article/view/260

Al-Anzi, S. A. (2021). mustawaa mumarasat alkwruna. *dirasat earabiat fi altarbiat waeilm alnafs (ASEP)*, (131), 387–420. https://doi.org/10.21608/SAEP.2021.153820

Al-Arbawi, A., Abbas, M., & Gharib, M. (2021). mutatalabat muajahat tadaeiat jayihat kwruna almustajidi (Covid-19) ealaa alnizam altaelimii bimisr fi daw' mubadarat baed alduwal. *majalat kliat altarbiati. bursaeid*, (36), 117-173. https://doi.org/10.21608/JFTP.2021.92004.1159

Al-Arfaj, A. H. (2012). waqie damj altiqniaat alhasubiat fi altadris min hayth madah

Al-Qa`oud, M., & Badr, L. (2021). athar altahawul min altaelim altaqlidii 'iilaa altaelim alraqmii ealaa almuealim fi daw' jayihat kuruna "kufid-19". *jarsh lilbuhuth waldirasati: jamieat jarsh*, *22*(1), 409-437. https://doi.org/10.36091/0550-022-001-014

Alubthane, F. O. A. (2021). altaelim aleamu alsueudiu fi zaman alkuruna: minasat madrasiti. *almajalat aleilmiat lijamieat almalik fayusali: aleulum al'iinsaniat wal'iidaria*, *22*(2), 316–324. https://doi.org/10.37575/h/edu/210026

Aramco hamlat tabarueat bi alhawasibi liltalabat almuhtajin. (2020, September 9). *jaridat alyawm* https://lym.news/a/6275917

Bataineh, K. B., Atoum, M. S., Alsmadi, L. A., & Shikhali, M. (2021). A silver lining of coronavirus: Jordanian universities turn to distance education. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *17*(2), 1-11. http://doi.org/10.4018/IJICTE.20210401.oa1

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* , *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carpenter, J. P., Trust, T., Kimmons, R., & Krutka, D. G. (2021). Sharing and Self-Promoting: An Analysis of Educator Tweeting at the Onset of the COVID-19 Pandemic. *Computers and Education Open* , *2*, 100038. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100038

Dang, M. Y., & Zhang, Y. G. (2022). The Impact of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic on Education: A Model Toward Technology-Supported Synchronous Remote Learning. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *18*(1), 1-20. http://doi.org/10.4018/IJICTE.292481

Emarat mintaqat alriyad [@emara_riyadh]. (2021, April 4). *sumuu 'amir mintaqat alriyad ykrrm alfayizin walfayizat bimusabaqat madrasati alraqamiati* [Twitter].Twitter https://twitter.com/emara_riyadh/status/1378704017312866312

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th ed.). Pearson

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, A. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE. wamajalatuh wakhasayis almuealimin almuathirat fihi: dirasat mushiat liara' eayinat min muealimi madaris altaelim aleami fi muhafazat al'ahsa'i. *almajalat aleilmiat lijamieat almalik faysal*: *aleulum al'iinsaniat wal'iidariati*, *13*(2), 297-338. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=102868

Aleraki, R., Alotebi, N., & Alosemi, S. (2021). alminasaat altaelimiat al'iilktruniat fi aljamieat alsaeudiat wadawruha fi muajahat jayihat kwruna bayn alwaqie walmamul (ruyat mustaqbaliatun). *almajalat altarbawiat likliat altarbiat bisuhaj*, *86* (86), 987-1050. https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2021.168304

Al-Hamami, A. S., & Ibrahim, H. (2020). *altaelim ean bueda: mafhumuhu, adawatunhu, wastiratijiaatuhu. dalil lisaniei alsiyasat fi altaelim al'akadimii walmihnii waltiqni.*

https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance- learning-f-1.pdf

Almaydan altaelimi [@almaydanedu]. (2021, April 2). *fi zili 'iielan #wizarati_altaelim litawqit aikhtibarat altulaab waltaalibat fi shahr #ramadan.. hal taraa 'anaha munasibatan min wijhat nazarika?* [Twitter]. Twitter https://twitter.com/almaydanedu/status/1378078009639514113

Al Riah, S. (2021). waqie aistikhdam altaelim al'iilktrunii fi tadris alkymia' litalibat almarhalat althaanawiat khilal jayihat fayrus kwruna almustajidi (kwfid-19) fi almumlakt alearabiat alsaeudiat min wijhat nazar almuealimat bimadinat 'abha. *dirasat earabiat fi altarbiat waeilm alnafs*, *132*(132), 149-180. https://doi.org/10.21608/saep.2021.160595

Al-Saleh, B. (1999). iilaa man yahumuh al'amra: tiqniat altaelim alwajha: alwajh alakhar. *majalat almaerifa*, *54*, 102-116. http://dr-alsaleh.com/wp-content/uploads/papers/1066.pdf

Al-Tamami, Fayez. (2020, July 19). <<altaelimi>> taqadim 'akthar min 85 'alf khidmat aistishariat khilal kuruna. *jaridat alJazirah.* https://www.al-jazirah.com/2020/20200719/ln9.htm

Al-Utaywi, S. (2018). waqie damj altaealum al'iiliktruny fi albiyat altaelimiat min wijhat nazar khiriyji almarhalat althaanawiat biaietibarih 'ahad maharat alqarn alhadi waleishrin. *majalat aleulum altarbawia. jamieat al'iimam muhamad bin sueud al'iislamia*, (10), 353-418. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=246198

Organization of Islamic Cooperation. (2020). Socio - economic impacts of the COVID-19 pandemic in OIC member countries: Prospects and challenges. *Statistical, Economic and Social Research and Training Center for Islamic Countries, SESRIC, May 2020.* https://sesricdiag.blob.core.windows.net/sesric-site-blob/files/article/724.pdf

Patton M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, *34*(5 Pt 2), 1189–1208. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/

Ratheeswari,K. (2018). Information communication technology in education. *Journal of Applied and Advanced research*, *3*(1), 45-47. https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.169

Savin-Baden, M., & Major, C. (2012). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.

Sayed, J. M. (2020). aitijahat altulaab nahw aistikhdam altiknulujia fi taelim alkhidmat alaijtimaeiat fi zili jayihat kuruna. *majalat kuliyat alkhidmat alaijtimaeiat lildirasat w albuhuth alaijtimaeia, 4* (21), 353-381. https://doi.org/10.21608/JFSS.2020.125770

Sun, L., Tang, Y. & Zuo, W.(2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, *19*(6), *687-687.* https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8

Tantawi, M. M. (2020). taqwim al'asalib alaitisaliat almustakhdamat fi altaelim al'iiliktrunii khilal jayihat kuruna, wamadaa faeiliatiha ladaa altulaabi: dirasat halah. *majalat buhuth alealaqat aleamat alsharq al'awsat*, (29), 433–464. https://search.mandumah.com/Record/1094283

Wizarat altaelimi. (2021). *dalil alsuluk alraqmii liminasat madrasiti*. https://www.backtoschool.sa/n/assets/files/Digital_Behavior_Guide_3.pdf

World Health Organization. (2021). *Coronavirus Disease (COVID-19).* https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus.

Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European journal of education*, *48*(2), 311-3. https://doi.org/10.1111/ejed.12014

https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Iidarat taelim almajamaea [@MOE_MJM]. (2021, Apri 8). *'infadhaan liltawjihat alsaamiat alkarimati, wbna'an ealaa tawjih maeali #waziri_altaelim #mudyr_telym_almjmet yudshn mubadarat taqdim liqah kuruna limansubi wamansubat #taelimi_almujamaeat bialtaeawun mae markaz alliqahat bimustashfaa almalik khalid bialmajamaeati*. [Twitter].Twitter https://mobile.twitter.com/moe_mjm/status/1380074908504449024

Jameiat jaw alkhayriati. (2020). *aljameiat tuafir 85 jihaz lawhi libanat almuhtajina*. https://jaww.org.sa/

Lawrence, J. E., & Tar, U. A. (2018). Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. *Educational Media International*, *55*(1), 79-105. https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439712

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, *14*(2), 129-135. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001

Mubadarat 'iithra' min jistan lidabt jawdat altaelimi. (2021, March1). *jaridat alwatani* https://www.alwatan.com.sa/article/1070003

Olayan, N. (2019). aistikhdam altiqniat alhadithat fi aleamaliat altaelimiati. *kuliyat altarbiat al'asasia*, (47), 271-288. https://www.iasj.net/iasj/download/8c2d1fd509dc81f6

Onyema, E. M. (2019). Integration of emerging technologies in teaching and learning process in Nigeria: the challenges. *Central Asian Journal of Mathematical Theory and Computer Sciences, 1(August), 01*(01). 35-39. http://dspace.khazar.org/handle/20.500.12323/4424

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, *11*(13), 108-121. https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12

فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

د.علي بن طاهر بن عثمان اليافعي[1] أ.د. محمد بن عبدالله بن عثمان النذير[2]

(قدم للنشر 1442/11/8هـ -وقبل 1443/1/28هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى دراسة فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك أعدّ الباحثان برنامجاً قائمًا على النموذج الياباني للتطوير المهني للمعلمين والمسمّى ببحث الدرس. واتُّبِعَت منهجية البحث النوعي باستخدام أسلوب دراسة الحالة. واستُعملت لجمع البيانات أداتان هما: الاستبانة، وأسئلة المقابلات بعد انتهاء البرنامج، وشارك في البحث أربعة من معلمي الرياضيات بإحدى المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، واستغرق تطبيق البرنامج وجمع البيانات فصلاً دراسياً كاملاً. ثم حُلّلت البيانات ورُبطت ونُوقشت وفُسّرت بشمولية. أظهرت النتائج وجود تأثير لبرنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية ، وكانت أكثر الممارسات التأملية تطويراً لدى المعلمين المشاركين: 1-الأهداف التعليمية: "التأمل حول موضوع بحث الدرس (الهدف البعيد)"، و"التأمل حول أهداف الدروس"، 2-المحتوى الرياضي: "التأمل في المحتوى لتحديد درس البحث"، و"تدقيق النظر في المحتوى وفق الأهداف"، و"التفكير دائماً في ربط المحتوى بحياة التلاميذ"، 3-إجراءات التدريس: "التأمل والمراجعة لخطة الدرس قبل تنفيذها"، و"التأملات الذاتية حول الاجراءات وتوفير البدائل"، و"مناقشة التأملات مع الزملاء لاقتراح الحلول"، 4-تعلم التلاميذ: "التفكير حول سبل إثارة الدافعية للتلاميذ"، و"تأملات المعلم الذاتية حول تعلم التلاميذ". وبناءً على النتائج قُدِّمَت بعض التوصيات؛ للمساهمة في تطبيق بحث الدرس بما يلائم المدارس السعودية بفاعلية.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، بحث الدرس، الممارسات التأملية، معلمو الرياضيات، المرحلة الابتدائية.

The effectiveness of Lesson Study based Professional Development Program on Developing Reflective Practices of Elementary School Mathematics Teachers

Ali Taher O. Alyafie[1] *Mohammed Abdullah O. Al-Natheer[2]*

(Submitted 18-06-2021 and Accepted on 05-09-2021)

Abstract: The research aimed to study the effectiveness of Lesson Study based Professional Development Program on Developing Reflective Practices of Elementary School Mathematics Teachers, Research qualitative approach was adopted according to the case study method. The data collection tools were a questionnaire and an interview card. Four teachers from a primary school in Riyadh participated in the research. Then all qualitative data were analyzed, linked, discussed and interpreted comprehensively. The results showed there was an effect of the lesson research program, and the most developed reflective practices among the participating teachers were : 1- Educational objectives: "Reflection on the topic of the lesson research" and "Reflection on the objectives of the lessons", 2 - the mathematical content: "Reflection on the content to determine the research lesson", "the self-reflections of the content according to the objectives", and "always thinking about linking the content to the students' real life", 3 - Teaching procedures: "Reflection and review of the lesson plan before Implementing it", "self-reflections on procedures and providing alternatives", and "discussing reflections with peers to propose solutions", 4- Pupils' learning: "Thinking about ways to stimulate students' motivation" and "Teacher's self-reflections on student learning". Some recommendations were discussed.

Keywords: Professional development, lesson study, reflective practices, mathematics teachers, elementary school.

(1 باحث في تعليم الرياضيات، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات – جامعة الملك سعود

(2) أستاذ مناهج وتعليم الرياضيات- قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة الملك سعود

E-mail: alitaher@ksu.edu.sa

(1) Researcher in Mathematics Education
The Excellence Research Center for Science and Mathematics Education - King Saud University.
(2) Professor of Mathematics Curriculum and Education
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education - King Saud University
E-mail: m_alnatheer@yahoo.com

مقدمة

زاد الاهتمام العالمي بعملية التطوير المهني للمعلمين، إذ تفرض متطلبات العصر على المتخصصين إعادة النظر في دور المعلم، الذي عليه أن يأخذ دور القيادة التعليمية في حجرة الصف، وأن يطور ممارساته التدريسية والتأملية.

ومع تنوع الأنشطة التي يمكن أن تسهم في تطوير المعلم مهنياً، إلا أن افتراض النشاط المهني التأملي يُبنى على فرضية مفادها أن هناك قناعات كامنة في نفوس المعلمين لم يتناولها البحث والاستقصاء؛ ووفقاً لهذا النشاط المهني فإن عملية تغير السلوك تنطلق من الكشف عن القناعات الكامنة، وفحصها؛ للتأكد من جدواها وتوافقها مع القناعات المعلنة؛ لهذا اعتبرت الممارسة التأملية (Reflective Practice) منحىً جديداً للتطوير المهني؛ لأنها تساعد الممارسين التربويين في جسر الفجوة بين النظرية والتطبيق (العبدالكريم، 2004).

والمتتبع للاتجاهات الحديثة في تطوير معلمي الرياضيات مهنياً؛ يجد أن التدريس التأملي يحظى بأهمية كبيرة؛ ويرجع ذلك إلى اعتبار التأمل أداة المعلم التي تساعد في الربط بين ممارسته للتدريس ومبادئ التعليم والتعلم، كما أن الممارسة التأملية تهدف إلى تحويل الممارسة التأملية إلى مواقف تعليمية يمكن تحقيقها (Allen, 2004). ويؤكد واتيرز وديزمان (Watters & Diezmann, 2007) على أن التأمل يهدف إلى الانتقال بالمعلمين من واقعهم الحالي إلى ما يرغبون أن يكونوا عليه؛ وذلك بعد تعرضهم لأدوار جديدة للتدريس. كما أن الممارسة التأمليّة تعد جزءاً أساسياً من بناء الخبرة العملية للمعلمين، سواءً قبل أو أثناء الخدمة، حيث تدل الدراسات على تزايد تطبيقها عالمياً في تطوير المعلمين (Mcgarr & Mccormack, 2014; Rowell, et al., 2014).

ويذكر خان وآخرون (Khahn et al., 2006) أن هناك عدد من الفوائد للممارسة التأملية في التطوير المهني للمعلم، فهي تُسْهم في حفز ودعم عمليات التأمّل، وتعزيز طاقة الممارسة، إضافة إلى تطوير الجودة الذاتية والثقة بالنفس، وإرساء علاقات داعمة بين الأفراد. أي أن الغرض الأساس من الممارسة التأملية هو تحسين الأداء، عبر فحص ممارسات المعلمين أثناء عملية التعليم، وهذا ما يجعل بيئة التعليم الرسمي مختبراً لتطوير الممارسات (أوسترمان وكوتكامب، 2002). ونظراً لهذه الأهمية؛ تنوعت الأساليب المستخدمة لإشراك المعلمين في الممارسة التأملية، كالبحث الإجرائي، وكتابة المقالات التأملية، وملفات التأمل (Toni & Makura, 2015)، والمناقشات الجماعية (Dervent, 2015).

ومن التوجهات التي اشتُهرت بعلاقتها الوثيقة بالتأمل نموذج التطوير المهني المعروف ببحث الدرس (Lesson Study) والذي يعتمد بصورة أساسية على التأمّل في جميع مراحله تقريبًا، حتى إنه سُمِّي في بعض الأدب التربوي بنموذج "التدريس التأمّلي"(الخليف، 2016). كما أن بحث الدرس يعد بمثابة بحث إجرائي تشاركي، يقوم في الأصل على التأمل في الممارسات التدريسية للمعلم، والمعلمون وفق هذا النموذج يعملون على تطوير أفكارهم وقدراتهم ومهاراتهم، وذلك من أجل حل المشكلات التي تواجههم، عبر التدريس في سياق الفصول الدراسية وظروفها وخصائصها، بصورة مجتمعات تعلم مهنية (الشمري، 2014). وبهذا يمكن القول إن بحث الدرس هو ممارسة تطوير مهني يتشارك فيه المعلمون على هيئة فرق تعلم داخل المدرسة - وأحياناً خارجها- يتناقشون ويتأملون في عملهم من أجل تحسين خطة الدرس، وتنفيذها، وملاحظة انعكاسها

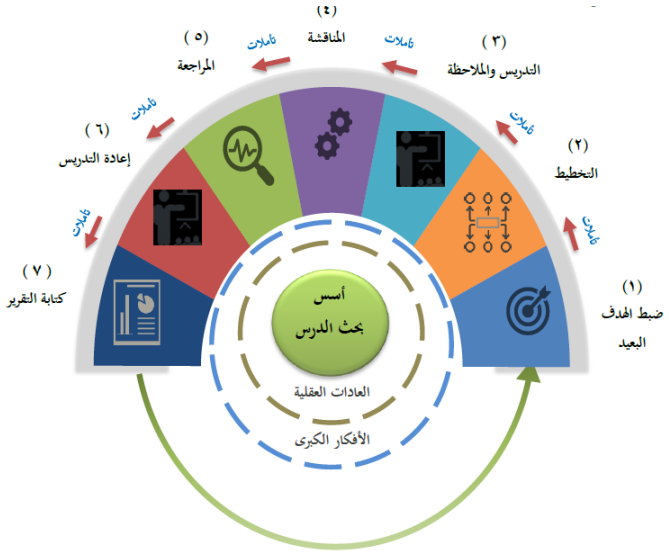
على تعلم الطلاب، والخروج بتقارير يمكن تبادلها مع غيرهم من المعلمين (Curio, 2002).

وبحث الدرس بدأ في اليابان منذ أكثر من 50 عاماً، عندما قررت اليابان تحسين الممارسات التعليمية بأسلوب التحسين التدريجي، متأثرة بأفكار العالم الأمريكي جون ديوي، وشاعت بعد ذلك على نطاق واسع هناك بعدّها أهم برامج التنمية المهنية للمعلمين (الشمري، 2014). كما زاد الاهتمام ببحث الدرس الياباني من قبل كثير من المربين في الغرب، حتى أضحى نموذجاً فعالاً للتطوير المهني للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي أوروبا، وبعض دول جنوب شرق آسيا، وأصبح لهذا النموذج جمعياته المتخصصة ومؤتمراته الدورية في كثيرٍ من بلدان العالم (Doig & Groves, 2011).

وفي المملكة العربية السعودية بدأت وزارة التعليم في إدخال تجربة بحث الدرس انطلاقاً من توجهاتها نحو تحسين نواتج التعليم في المدارس من خلال تحقيق استدامة التطوير المهني للمعلمين، وبدأت الوزارة في تطبيق هذه التجربة في العام 1437/1436هـ في مرحلتها الأولى، ثم انطلقت المرحلة الثانية في العام 1439/1438هـ، ودُرِّبَ ضمن المشروع شريحة واسعة من المدربين على مهارات بحث الدرس لتأهيل المشرفين والميسّرين والمعلمين بالمهارات اللازمة لهذا التوجّه الجديد.

وتتلخّص الخطوات الإجرائية لبحث الدرس في تكوين فريق من المعلمين ما بين 3-6 في نطاق المقرر الدراسي نفسه، بحيث تعقد اجتماعات دورية بين أفراد المجموعة، ويُخطّط المعلمون بصورة تعاونية أحد الدروس الذي يشكّل لهم ولتلاميذهم مشكلة في أثناء دراسته وتدريسه، ثم يضطلع أحد المعلمين بتنفيذ الدرس داخل الصف في حضور أفراد المجموعة؛ لملاحظة ما يدور خلال هذا الموقف التدريسي، وبعد انتهاء الحصة يجتمع أفراد المجموعة لمناقشة ما دار خلالها؛ للبحث عن أساليب لتجويد أداء المعلم في الدرس، ثم يشرح المعلم مرة أخرى (أو معلم آخر من المجموعة نفسها) الدرس ذاته في فصل آخر (أو الفصل نفسه)، ثم يتقابل أفراد المجموعة مرة أخرى لمناقشة الدرس، ثم تقوم المجموعة بإعداد تقرير مفصّل يوضح درجة الاستفادة من دورة بحث الدرس (عبدالباسط، 2011؛ مرواد، 2014).

ويُنفّذ بحث الدرس في شكل دورة متكاملة، وبخطوات متتابعة منطقياً، ينفذها المعلمون داخل المدرسة، وتتضمن هذه الدورة عدداً من الإجراءات المستمرة؛ لتحقيق الأهداف البعيدة التي تهدف إلى تحسين التدريس، وتجويد تعلم الطلاب. ويبين الشكل الآتي (من تصميم الباحثَين) نموذج بحث الدرس وموضحاً فيه دورة بحث الدرس:



شكل (1): نموذج بحث الدرس (Lesson Study Model)

بالنظر إلى الشكل (1) يُلاحَظ الصورة الكلية لنموذج بحث الدرس، إذ يبدأ بأسس بحث الدرس، ثم العادات العقلية للمعلمين المشاركين في بحث الدرس، ثم الأفكار الكبرى أو النقاط الرئيسة التي يركز عليها بحث الدرس، ثم دورة بحث الدرس، وفيما يلي توضيح لهذه العناصر المذكورة:

أولاً: أسس بحث الدرس: والمقصود بها العناصر الأساسية التي تضمن نجاح بحث الدرس واستدامته على المدى البعيد، ومن أهم أسس بحث الدرس: استعداد ومشاركة المعلمين، وتوفر وقت كافٍ للتعاون في بحث الدروس، وخطة عمل إجرائية داخل المدرسة، ودعم المسؤولين لبرنامج بحث الدروس داخل المدرسة (الشمري، 2014).

ثانياً: العادات العقلية: وهي تلك الصفات التي يبنيها المعلمون أثناء انعقاد اجتماعاتهم وممارساتهم لبحث الدرس، تحفزهم تلك الصفات على إحداث تغيير كبير في عملهم (الشمري، 2014). مثل: التعلم معاً، وتحديد المشكلات ومعالجتها، والمثابرة، والتفكير فوق المعرفي والتفكير بمرونة، والتأمل، والابتكار، والتجديد، والسعي لحل المشكلات، وتقديم تلك الحلول للآخرين.

ثالثاً: الأفكار الكبرى: وهي تلك القضايا الرئيسة التي يستكشفها المعلمون عندما ينغمسون في بحث الدرس، حيث يتأمل فريق بحث الدرس تلك الأفكار أثناء ونهاية كل مرحلة من دورة بحث الدرس، ويركّزون عليها في التدريس والتعلم، وتساعدهم على ضمان نجاح التدريس، ولها تأثير شامل على عملية التطوير، كما أنها ترشد المعلمين نحو بناء معرفي يدوم إلى ما بعد بحث الدرس (الشمري، 2014).

رابعاً: دورة بحث الدرس: وهي الحلقة الأهم في مسيرة بحث الدرس، إذ يبدأ تطبيق بحث الدرس في المدرسة بتشكيل فرق بحث الدرس (Lesson Study Teams) من معلمي التخصص، لديهم الدافعية والرغبة في تطبيق بحث الدرس من أجل تحسين ممارساتهم في التدريس، وبدعم أيضاً من قبل مُيسِّر عمل الفريق الذي يعمل على تيسير أعمالهم. ويمارس الفريق إجراءات بحثية تأملية حول ممارساتهم عبر دورة بحث الدرس التي تبدأ بضبط الهدف البعيد (موضوع بحث الدرس)، ثم التخطيط، ثم تنفيذ التدريس والملاحظة، فالمناقشة والمراجعة، ثم إعادة التدريس، ثم في نهاية المطاف كتابة التقرير، متأملين الأفكار الكبرى السابق ذكرها التي تشمل التدريس، والطالب والمحتوى والأهداف.

وحول علاقة بحث الدرس بالممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات فقد أشارت الدراسات إلى فاعلية بحث الدرس

في تطوير ممارسات المعلمين التأملية التي تنعكس إيجاباً على أدائهم التدريسي وتعلم التلاميذ (Cerbin & Kopp, 2006). ومن تلك الدراسات دراسة هوانج وهان (Huang & Han, 2015) في جمهورية الصين، والتي أفاد المعلمون منها في المقابلات بالتغييرات التي أدت إلى تحسين تأملاتهم، وأن التأملات وفرّت لهم فرصاً ثريّة لتحسين تعليم وتعلم الرياضيات. ودراسة ليم وآخرين (Lim, et al., 2016) في ماليزيا، والتي أسفرت النتائج فيها عن بعض التطوير في أداء المعلمين ولا سيما فيما يتعلق بالتخطيط وصياغة الأهداف بواسطة ممارسة التأملات في بحث الدرس. ودراسة برادشو وهازل (Bradshaw & Hazell, 2017) في بريطانيا، والتي أشارت إلى أن بحث الدرس مكّن المعلمين من التفكير في أهمية حل المشكلات، وأن الانخراط في المناقشات قد ساعدهم على تحسين تعلم الطلاب بعامة. ودراسة بيتون (Bütün, 2019) في تركيا، ودراسة مرتفية ولوكيتاساري (Murtafiah & Lukitasari, 2019) في إندونيسيا، ودراسة أبيلجيت وآخرين (Appelgate, et al., 2020) في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة ثينويانجثونج وآخرين (Thinwiangthong, et al., 2020) في تايلاند، ودراسة جيانج وآخرين (Jiang, et al., 2020) في سنغافورة، حيث توصلت بعض نتائج هذه الدراسات إلى أن التأملات في مراحل بحث الدرس قد مكّنت المعلمين من أن يكونوا أكثر نشاطاً وثقةً بأنفسهم، وأن مناقشاتهم في بحث الدرس قد حسّنت أداء المعلمين، وأن المناقشات المفتوحة والحوارات بين المعلمين المشاركين في بحث الدرس قد أفاد المعلمين المشاركين في فهم تعلّم تلاميذهم وتصحيح التصورات الخاطئة في حل المشكلات الرياضية، وأن مناقشات بحث الدرس قد وفّرت فرصًا للمعلمين للتعبير عن أفكارهم ومشاركتها وتطوير إجراءات التدريس الخاصة بهم، بالإضافة إلى أن المشاركة الجماعية للمعلمين في أنشطة بحث الدرس قد أسهمت في زيادة المعرفة الرياضية الخاصة بالمعلمين، وانعكس ذلك على تحسين تدريس الرياضيات بعامة.

ومجمل الدراسات السابقة بيّنت الاهتمام العالمي بنموذج بحث الدرس الياباني كمدخل للتطوير المهني للمعلمين، كما أعطت النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات نتائجَ إيجابيةً لفاعلية بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات التي ستنعكس إيجاباً في تطوير ممارساتهم التدريسية، كما أوصى عددٌ من تلك الدراسات بضرورة إجراء مزيد من الدراسات المصاحبة لتجربة بحث الدس في البلدان التي نهجت هذا النهج في تطوير المعلمين كما هو الحال في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث

أشار شولمان وشولمان (Shulman & Shulman, 2004) أن هناك علاقة قوية بين التطوير المهني والممارسات التأملية، حيث ذكرا أن حدوث التطوير المهني للمعلمين يتطلب توفر عدة خصائص منها؛ الاستعداد (Readiness)، والرغبة (Willingness)، والقدرة (Ability)، والممارسة التأملية (Reflective)، وأن تكون هذه الخصائص متوفرة بصورة دائمة؛ الأمر الذي يضمن التطوير المهني المستمر. كما أكدت الدراسات في هذا الاتجاه أن الممارسة التأملية تؤثر في النمو المهني للمعلمين، وذلك بزيادة وعيهم الذاتي، وفهم ممارساتهم التدريسية (Bleach, 2014)، وتحسين ممارساتهم الصفية بقرارات قائمة على البحث والاستقصاء (Dervent, 2015)، وتطوير مهارات التفكير التأملي (Toni & Makura, 2015).

وبالنظر إلى النموذج الياباني في التطوير المهني للمعلمين والمسمى ببحث الدرس (Lesson Study)؛ فهو يعدّ أحد النماذج المهمة التي تستدعي ممارسة التأمل في كل مراحلها (الشمري، 2014). كما أن الدراسات السابقة (كما سبق) قد أشارت إلى فاعلية بحث الدرس في تحسين ممارسات المعلمين مما ينعكس إيجابًا في تحسين تعلم التلاميذ ورفع مستوى التحصيل العلمي لديهم، الأمر الذي كان سببًا في زيادة الاهتمام ببحث الدرس في كثيرٍ من دول العالم.

وفي المملكة العربية السعودية طبّقت وزارة التعليم نموذج بحث الدرس؛ انطلاقاً من توجهاتها نحو تحسين نواتج التعلم في المدارس، وتحسين ممارسات المعلمين التدريسية (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 2017). ونظراً لحداثة تجربة بحث الدرس في التعليم السعودي؛ فإنها تتطلب دعمها بالأبحاث لضمان فعاليتها. وبالرغم من إجراء عدد من الدراسات المحلية حول هذه التجربة، ومنها دراسة الخليف (2016)، ودراسة النماصي (2017)، ودراسة الثقفي (2019) –بحدود ما توصل إليه الباحثان- إلا أن هذه التجربة لم تستوفِ حقها من السبر والدراسة؛ إذ لم تتناول أيٍّ من تلك الدراسات تأثير بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية للمعلمين. ولذا؛ رأى الباحثان رفد تجربة المملكة في تطبيق بحث الدرس بهذه الدراسة التي ركّزت على دراسة فاعلية بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات.

أسئلة البحث

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟ وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما فاعلية برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية المتصلة بالأهداف التعليمة؟
- ما فاعلية برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية المتصلة بالمحتوى الرياضي؟
- ما فاعلية برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية المتصلة بإجراءات التدريس؟
- ما فاعلية برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية المتصلة بتعلم التلاميذ؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى إعداد برنامج تطوير مهني قائم على بحث الدرس، ودراسة فاعليته في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث

استمد البحث أهميته بالنظر إلى الأهداف التي سعى إلى تحقيقها، ومن تلك الأهمية:

- من البحوث الأوائل –في حدود علم الباحثَين- التي تناولت دراسة فاعلية برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- قد تفيد نتائج البحث مطوّري برامج التطوير المهني في وزارة التعليم، وذلك ببيان فاعلية بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات؛ مما يعطي مؤشرات حول مدى نجاح تجربة بحث الدرس في المملكة.
- قد يساعد برنامج التطوير المهني الذي قدّمه هذا البحث معلمي الرياضيات على زيادة معرفتهم وتطبيقهم للممارسات التأملية التي ستنعكس على تحسين ممارساتهم التدريسية، مما قد يسهم في تحسين نواتج التعلم في المدارس.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: إعداد برنامج قائم على بحث الدرس، ودراسة فاعليته في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وفق أربعة أبعاد، وهي: (1) الأهداف التعليمية، (2) اجراءات التدريس، (3) المحتوى الرياضي، (4) تعلم التلاميذ.

الحدود المكانية: طُبِّقَ هذا البحث على عينة قصدية من معلمي الرياضيات بمدرسة الرواد الأهلية الابتدائية بحي الروابي في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طُبِّقَت أدوات هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام 1439/1438هـ.

مصطلحات البحث

الفاعلية (The Effectiveness): عرّفها عُمر (2005، ص36) بأنها: "القدرة على تحقيق النتيجة طبقًا لمعايير محدّدة، وتزداد كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقًا كاملًا"، ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها التغيير الإيجابي في

الممارسات التأملية لدى فريق من معلمي الرياضات بالمرحلة الابتدائية نظير مشاركتهم في برنامج بحث الدرس، ويمكن التعرف على ذلك التغيير من خلال الأدوات التي أعدت لهذا الغرض".

بحث الدرس (Lesson Study): يُعرَّف بحث الدرس بأنه: "أحد أشكال التنمية المهنية، وفيه يجتمع مجموعة من المعلمين بصورة دورية، حيث يبدأ بتحديد هدف لأحد الدروس، ثم يمر بمراحل ثلاث متتابعة، هي: تخطيط الدرس، ثم تنفيذ الدرس، ثم تحليل الدرس، وهناك احتمال لإعادة تكرار المراحل الثلاث مرات عديدة، كما يرى أفراد الفريق" (عبدالجواد، 2008، ص 8). ويُعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه أحد أساليب التطور المهني لمعلمي الرياضيات؛ حيث يجتمع فريق من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتحديد الصعوبات التدريسية التي تواجههم، ومن ثم يتعاونون فيما بينهم لحل تلك الصعوبات وفق خطوات محددة تُعرف بدورة بحث الدرس؛ بهدف تطوير التدريس وتحسين الأداء، والخروج بنتائج يمكن تبادلها مع المعلمين في التخصص نفسه.

الممارسة التأملية (Reflective Practice):

عرّف كول ونوليس (في هندركسون، 2014، ص39) الممارسة التأملية بأنها: "عملية مستمرة في تفحّص وتحسين الممارسات، تركز على السياقات الشخصية، والتربوية، والمنهجية، والفكرية والأخلاقية للعمل المهني". ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها العمليات التي يقوم من خلالها معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بتوليد الوعي الذاتي؛ لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام أثناء تدريسه، بحيث يستعرض ذهنياً، ويحلل، ويراجع، ويعيد النظر؛ لتشكيل معرفة وخبرات، تعزز لديه إجراء تعديل وتطوير في ممارساته التدريسية، ويمكن التعرف على مستوى التطوير فيها من خلال أدوات أعُدِّت لهذا الغرض.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

يتطلب البحث والإجابة عن أسئلته فهماً عميقاً للظاهرة التي تُجرى دراستها، ولتحقيق هذا الفهم؛ اعتُمد على المنهج البحثي النوعي (Qualitative Research) بالتصميم التتابعي التفسيري الذي يعتمد على جمع بيانات مختلفة بشكل تتابعي بحيث يُفسِّر بعضها بعضاً أو يدعم بعضها بعضاً (Creswell, 2012). إذ رأى العبدالكريم (2012) أن أسلوب البحث النوعي يعد أكثر اهتماماً بفهم الظاهرة بوجهات نظر المشاركين أنفسهم، ويدرس أفعال الأفراد وسلوكياتهم في مواقف طبيعية. واعتُمد في منهجية البحث على أسلوب دراسة الحالة (Case Study)؛ باعتقاد أن دراسة الحالة هي الأكثر ملاءمة لطبيعة هذا البحث. حيث إن أسلوب دراسة الحالة يتيح جمع البيانات من مصادر متعددة (Yazan, 2015).

المشاركون في البحث

اختُير المعلمون المشاركون في البحث بطريقة قصدية باستخدام المعاينة الهادفة (Purposeful Sampling)، وهي استراتيجية معاينة يتم من خلالها الاختيار لأشخاص معينين، أو أحداث معينة؛ للحصول على المعلومات المهمة التي يمكن أن توفرها (Maxwell, 2009). وقد اختير جميع معلمي الرياضيات بمدرسة الرواد الأهلية الابتدائية (فرع الروابي) التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، وكان عدد من رغب بالمشاركة ضمن فريق بحث الدرس جميع المعلمين الخمسة قبل أن يعتذر أحدهم ليصبح الفريق المشارك في بحث الدرس أربعة معلمين. وهو عدد مقبول لتكوين فريق بحث الدرس (الشمري، 2014). ويبين الجدول (1) البيانات الأساسية للمشاركين، ويُكتفى عند الإشارة إليهم في ثنايا هذا البحث برمز "م ر" ويعني "معلم الرياضيات" يتبعه رقم من 1-4، كما يأتي:

جدول (1): بيانات معلمي الرياضيات المشاركين في البرنامج

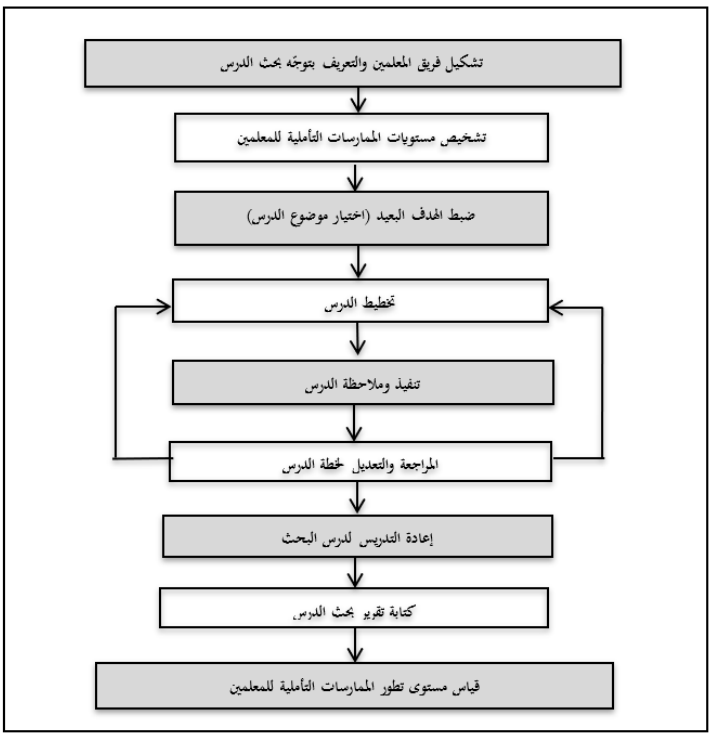
رمز المعلم	المقرر الدراسي	المؤهل	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة	نصاب الحصص	عدد الدورات التدريبية
(م ر1)	رياضيات	تربوي	دبلوم	أكثر من 15 سنة	24	أكثر من 6 دورات
(م ر2)	رياضيات	غير تربوي	بكالوريوس	أكثر من 15 سنة	22	أكثر من 6 دورات
(م ر3)	رياضيات + فيزياء	تربوي	بكالوريوس	أكثر من 15 سنة	24	4-6 دورات
(م ر4)	رياضيات	تربوي	بكالوريوس	أكثر من 15 سنة	24	أكثر من 6 دورات

يُلاحَظ من الجدول (1) أن جميع المشاركين تربويين عدا واحدًا، وخبرتهم التدريسية أكثر من 15 عامًا، مما يعني أن جميعهم من ذوي الخبرة في التدريس، وأما نصاب الحصص فيتراوح بين (22- 24) حصة، كما بين الجدول (1) أن جميع المعلمين حاصلين على دورات تدريبية في تعليم الرياضيات يتراوح عددها بين 4 - 6 دورات فأكثر.

برنامج بحث الدرس

يرى جوكسي (Guskey, 2000) أن برامج التطوير المهني تؤدي إلى تغيير في ممارسات المعلم ومن ثم تغير في مستوى نتائج التلاميذ (الشمراني وآخرون، 2015).

وقد بُني برنامج بحث الدرس في هذا البحث على هذا الأساس، حيث سعى الباحثان من خلاله إلى تطوير ممارسات المعلمين وتحسين أدائهم. وتضمّن برنامج التطوير المهني الخطوات المشتقة من التجربة اليابانية، والمطبقة أيضاً في الولايات المتحدة الأمريكية والمعروفة عالمياً ببحث الدرس (Lesson Study)، وقد ربط الباحثان وشكّلا إطارًا عامًا لبرنامج التطوير المهني القائم على بحث الدرس وهو موضوع هذا البحث، ويبين الشكل (2) صورة لهذا الإطار المشار إليه، ويليه شرح المراحل التي تكوّن منها:



شكل (2): يوضح مراحل برنامج بحث الدرس

تحديد وضبط الهدف البعيد (موضوع بحث الدرس): تحديد هدف بعيد المدى، ثم اختيار الدرس الذي يشكل للمعلمين ولطلابهم صعوبة أثناء دراسته وتدريسه.

تخطيط الدرس: يجتمع فريق العمل ويخطّطون للدرس بالاستعانة بخبراتهم الشخصية في التدريس، مع مساعدة مُيسِّر الفريق لهم.

تنفيذ وملاحظة الدرس: يقوم أحد معلمي المجموعة بتنفيذ الدرس في أحد الصفوف الدراسية بحضور بقية أفراد المجموعة الذين يقومون بتدوين ملحوظاتهم على أداء المعلم والطلاب.

المراجعة والتعديل وتنقيح خطة الدرس: تُعدّل خطة الدرس بناءً على ملحوظات المعلمين استعداداً لإعادة التدريس مرة أخرى.

إعادة التدريس: بعد مراجعة خطة الدرس وتنقيحها يتم تدريس الدرس نفسه مرة أخرى، في الصف الدراسي نفسه (أو صف جديد)، وبالمعلم نفسه (أو بمعلم آخر من المجموعة نفسها).

كتابة التقرير ومشاركة النتائج: يتضمن التقرير وصفاً لمراحل بحث الدرس، وانطباعات المعلمين حول دورة بحث الدرس، والصعوبات التي واجهتهم، وتوصياتهم الخاصة بعملية التدريس.

مراجعة البرنامج والتأكد من صلاحيته

حُكّم البرنامج بعرضه في صورته الأولية على أربعة خبراء متخصصين في بحث الدرس، وكذلك عُرض على ستة من أعضاء هيئة التدريس، وغالبيتهم في تعليم الرياضيات والعلوم ومن المهتمين ببحث الدرس. وتم الاسترشاد بآرائهم في تعديل البرنامج وإضافة بعض الخطوات وتعديل بعض الأنشطة التطبيقية في ثنايا البرنامج، ثم أُعيد عرضه على اثنين من الخبراء بعد التعديل؛ للتأكد من مناسبة البرنامج (الأهداف، والمحتوى، والخطوات، والاخراج بشكل عام)، والتأكد من صلاحيته وقابليته للتطبيق في الميدان، ليصبح البرنامج بالصورة النهائية. وقد تكوّن برنامج بحث الدرس من خمس مراحل رئيسة نُفّذت تتابعيًا بدءًا بتكوين فريق بحث الدرس، وانتهاءً بكتابة تقرير بحث الدرس وقياس مستوى تطور الممارسات التأملية لدى المعلمين المشاركين، كما في الجدول (2):

جدول (2): خطة برنامج التطوير المهني القائم على بحث الدرس

م	الموضوع		الزمن المستغرق
1	المرحلة الأولى: تكوين فريق المعلمين المشاركين في البرنامج.		أثناء الزيارات التمهيدية
2	المرحلة الثانية: تحديد مستويات ممارسات المعلمين التأملية.		قبل البرنامج
3	المرحلة الثالثة: بدء الجانب النظري من البرنامج (البرنامج التدريبي).	الجلسة التدريبية الأولى: التعرف على بحث الدرس.	3 ساعات (3 جلسات)
		الجلسة الثانية: مراحل بحث الدرس.	3 ساعات (3 جلسات)
		الجلسة الثالثة: الاطلاع على كيفية تطبيق بحث الدرس (الياباني).	3 ساعات (جلستان)
4	المرحلة الرابعة: بدء الجانب التطبيقي للبرنامج (تطبيق المشاركين لبحث الدروس).	الخطوة الأولى: ضبط الهدف البعيد (موضوع بحث الدرس).	3 ساعات (جلستان)
		الخطوة الثانية: تخطيط الدرس.	3 ساعات (جلستان)
		الخطوة الثالثة: تنفيذ الدرس والملاحظة.	ساعة ونصف (جلسة واحدة)
		الخطوة الرابعة: مناقشة درس البحث.	3 ساعات (جلستان)
		الخطوة الخامسة: المراجعة وتنقيح خطة الدرس.	3 ساعات (3 جلسات)
		الخطوة السادسة: إعادة التدريس مع الملاحظات.	ساعة واحدة (جلسة واحدة)
		الخطوة السابعة: كتابة التقرير.	3 ساعات (3 جلسات)
5	المرحلة الخامسة: القياس البعدي لمستويات الممارسات التأملية للتعرف على فاعلية البرنامج.		بعد البرنامج

أدوات البحث ومراجعتها وتعديلها

أولاً- الاستبانة:

استُخدمت الاستبانة؛ بهدف التعرف على فاعلية بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات بتطبيقها مرتين قبل تنفيذ البرنامج وبعده. وأُعدّت الاستبانة بالاطلاع على الأدب التربوي المتصل بموضوع الممارسة التأملية، وأيضاً عن طريق آراء بعض الخبراء والأكاديميين المهتمين ببحث الدرس. وبعد إعداد الاستبانة عُرِضَت في صورتها الأولية على ستة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وأربعة من الخبراء التربويين المهتمين بتجربة بحث الدرس، وتم تعديلها استرشاداً بآرائهم. وكان أهم ملحوظاتهم هو ضرورة ربط الاستبانة بالنقاط الرئيسة التي يركّز عليها بحث الدرس، وهي: الأهداف التعليمية، وإجراءات التدريس، والمحتوى الرياضي، وتعلم التلاميذ. وبعد إجراء التعديلات النهائية على الاستبانة عُرِضَت على اثنين ممن سبق لهم العمل كمشرفين تربويين؛ للتأكّد من وضوح العبارات وإمكانية تطبيقها على المعلمين.

وتضمّنت الاستبانة في صورتها النهائية أربعة محاور رئيسة يندرج تحت كل محور منها عدد من الممارسات التأملية، وبلغ عدد الممارسات التأملية الواردة في الاستبانة في جميع المحاور (22) ممارسةً، توزّعت على المحاور الرئيسة: التأمل في الأهداف التعليمية وله (5) ممارسات، والتأمل في المحتوى الرياضي وله (4) ممارسات، والتأمل في إجراءات التدريس وله (7) ممارسةً، والتأمل في تعلم التلاميذ وله (6) ممارسات. ويُبيّن جدول (3) محاور الاستبانة الرئيسة وعدد الممارسات في كل محور.

جدول (3): محاور الاستبانة الرئيسة وعدد الممارسات في كل محور (بصورتها النهائية)

م	المحور	عدد العبارات
1	الأهداف التعليمية	5
2	المحتوى الرياضي	4
3	إجراءات التدريس	7
4	تعلم التلاميذ	6
المجموع	**أربعة محاور**	**22**

وقد عرّف الباحثان للمعلمين المستجيبين معنى البدائل أو الخيارات التي كُتبت أمام كل عبارة؛ ليسهل عليهم تقدير واختيار أيّا منها، وكان عدد تلك البدائل أو الخيارات الموجودة أمام العبارات في الاستبانة أربع بدائل، وهي:

دائمًا (أ): وتعني أن المعلم يمارس التأملات المذكورة في جميع المواقف التدريسية التي تتطلب منه التفكير والمراجعة للعمل التدريسي المناسب.

أحيانًا (ب): وتعني أن المعلم يمارس التأملات المذكورة في بعض المواقف التدريسية التي تتطلب منه التفكير والمراجعة للعمل التدريسي المناسب.

نادرًا (ج): وتعني أن المعلم يمارس التأمّلات المذكورة قليلًا جدًا في المواقف التدريسية التي تتطلب منه التفكير والمراجعة للعمل التدريسي المناسب.

لا أفعل (د): وتعني أن المعلم لا يمارس التأملات المذكورة في المواقف التدريسية التي تتطلب منه التفكير والمراجعة للعمل التدريسي المناسب.

ثانياً- أداة المقابلة:

يوصي هتش "Hatch" (في العبدالكريم، 2012) بضم المقابلة في جمع البيانات النوعية إلى الأدوات الأخرى؛ لأن جمع المعلومات من مصادر مختلفة دائماً يزيد من جودة البحث، ويوفر معلومات عميقة للباحث. لذا قام الباحثان بإعداد أداة مقابلة، هدفت إلى استقصاء آراء المعلمين المشاركين عن مدى استفادتهم من البرنامج في تطوير ممارساتهم التأملية، وأُعدّت أسئلة المقابلة في ضوء الأدبيات التربوية والبحوث السابقة المتعلقة بالموضوع، وعن طريق استشارة الخبراء المتخصصين في بحث الدرس،

وأيضًا في ضوء البرنامج المقدّم للمعلمين ومراحله المختلفة، وقد طوّر الباحثان أسئلة المقابلات بناءً على البيانات التي أظهرتها الاستبانة التي طُبِّقَت قبل البرنامج. وتضمّنت المقابلة أربعة أسئلة رئيسة، كما في جدول (4):

جدول (4): المحاور الرئيسة لأداة المقابلة

السؤال	المحور
الأول	ما مدى استفادتكم من برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية المتعلقة بالأهداف التعليمية؟
الثاني	ما مدى استفادتكم من برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية المتعلقة بالمحتوى الرياضي؟
الثالث	ما مدى استفادتكم من برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية المتعلقة بإجراءات التدريس؟
الرابع	ما مدى استفادتكم من برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية المتعلقة بتعلم التلاميذ؟

كما تضمّنت أداة المقابلة جزءاً مفتوحاً؛ لإضافة أسئلة أخرى تفرعت من الأسئلة الرئيسة أثناء المقابلة. إذ أن الحكم على أسئلة المقابلة لا يعتمد على إمكانية استخلاصها منطقياً من أسئلة البحث، وإنما على ما يمكن أن توفره من بيانات تسهم في الإجابة عن هذه الأسئلة (Maxwell, 2009). وكانت المقابلات الفردية مع كل عضو في كل جلسة ما بين ثلاثين وخمس وأربعين دقيقة تقريباً، تم تسجيلها صوتياً، وفُرِّغَت المقابلات كتابياً مع تدوين الملحوظات في الجوانب غير اللفظية أثناء المقابلات، كما استُكملت بعض التفاصيل التي ظهرت الحاجة لها فيما بعد عبر المراسلة مع أعضاء الفريق المشارك. وفي نهاية المقابلات وبعد تفريغ وترتيب إجابات المعلمين أُرسِلت المقابلات مكتوبة الى الأعضاء عن طريق تطبيق الواتس آب (WhatsApp)؛ لمراجعتها والتأكد من محتواها، وأن المشارك موافق على ما جاء فيها.

المصداقية والاعتمادية في البيانات النوعية:

يشير العبدالكريم (2012) إلى استخدام مصطلح "المصداقية" في البحث النوعي مقابلاً لمصطلح "الصدق الداخلي"، وأن مصطلح "الاعتمادية" يُستعمل في مقابل الثبات في البحث الكمي. ولضمان مصداقية الأدوات والنتائج النوعية وموثوقيتها حرص الباحثان على أن تكون البيانات كثيرة بما يكفي، ومن ذلك استخدام عدة طرق مختلفة لجمع البيانات، وأيضًا الجمع المكثف للبيانات مع الرصد الفوري للبيانات الخاصّة بالحوارات والمناقشات والمقابلات لمدة طويلة امتدّت لفصل دراسي كامل. كما حرص الباحثان على تعزيز الثبات بالكتابة التفصيلية لتصميم البحث وإجراءاته وطريقة تنفيذه وتحليله إلى درجة كافية يعتقد الباحثان أنه يمكن نقل النتائج إلى سياق آخر مشابه للسياق الذي أُجري فيه هذا البحث.

تنفيذ البرنامج وجمع البيانات:

طُبِّق البرنامج على المعلمين المشاركين وفق الخطة المتفق عليها بمراحلها الخمس (الموضحة في جدول 2)، بدءاً بالجانب النظري، ثم الجانب التطبيقي؛ حيث اختُير فريق المعلمين ثم طُبّقت الاستبانة عليهم قبل البرنامج؛ بهدف التعرف على واقع تطبيق الممارسة التأملية، ثم بعد ذلك نُسِّقَ لاجتماعات دورية بين أفراد المجموعة، ثم اختُير درس يحقق معايير بحث الدرس المنصوص عليها في البرنامج وهو درس "الأعداد الأولية" للصف الخامس الابتدائي، وبُحث هذا الدرس عن طريق تطبيق جميع مراحل بحث الدرس (دورة بحث الدرس)؛ حيث حُدِّد الهدف البعيد، ثم صيغت أهداف الدرس القصيرة، ثم خُطّط الدرس، ثم نُفّذ التدريس في المرة الأولى، ثم نوقش التدريس الأول ونُقّحت خطة الدرس، ثم أعيد التدريس مرة أخرى. وتخلّل تنفيذ البرنامج جلسات حوارية ونقاشات وتأمّلات مستمرة بين المعلمين المشاركين، ورُصدت كل الحوارات والمناقشات بين المشاركات أولاً بأول عن طريق التسجيلات الصوتية والمكتوبة. ثم كُتب تقرير بحث الدرس في نهاية البرنامج، ثم جُمعت البيانات البعدية عن طريق تطبيق الاستبانة مرة أخرى، وعن طريق تطبيق أسئلة المقابلات مع المعلمين المشاركين بعد انتهاء البرنامج.

تحليل البيانات:

لتحليل البيانات النوعية، استعمل الباحثان طرقاً مختلفة حسب طبيعة البيانات بما يحقق أهداف البحث ويجيب عن أسئلته؛ ففي بيانات الاستبانة للممارسات التأملية (في التطبيق القبلي والبعدي) احتاج الباحثان - بعد جمع تلك البيانات وما يتعلق بها من تعليقات- إلى تحويلها إلى بيانات كمية بحساب التكرارات لعدد المعلمين الممارسين لها قبل البرنامج وبعده. وهذا الإجراء من أساليب التحليل للبيانات النوعية (Yin, 2011). وفي بيانات المقابلات عمد الباحثان إلى تجميعها، وتنظيمها، وكتابة الملحوظات الأولية، وترميزها، وتصنيفها، واستخراج المحاور الرئيسة والفئات الفرعية، ومن ثم التحليل الشامل لجميع البيانات. ثم في نهاية المطاف عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تناول الباحثان في هذا الجزء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، حيث استُعرِضَت البيانات التي جُمعت عن طريق الاستبانة، ثم البيانات التي جمعت عن طريق المقابلات، ثم تلا ذلك مناقشة النتائج وتفسيرها بأكبر قدر ممكن من البيانات المتوفرة، مع ربط البيانات المختلفة والاستشهاد بالأدب السابق، حسب ترتيب المحاور الرئيسة، وهي: الأهداف التعليمية، والمحتوى الرياضي، وإجراءات التدريس، وتعلم التلاميذ، كما يلي:

أولاً: البيانات عن طريق استبانة الممارسات التأملية:

جدول (5): نتائج تقديرات إجابات المعلمين عن فقرات استبانة الممارسات التأملية في التطبيق القبلي والبعدي

		التطبيق	قبليًا				بعديًا			
م	الممارسة	التقدير	دائمًا (أ)	أحيانًا (ب)	نادرًا (ج)	لا أفعل (د)	دائمًا (أ)	أحيانًا (ب)	نادرًا (ج)	لا أفعل (د)
	المحور الأول: الأهداف التعليمية									
1	أُفكّر في الأهداف البعيدة لمقرر الرياضيات الذي أقوم بتدريسه.	عدد المعلمين	-	-	2	2	4	-	-	-
2	أراجع الأهداف المحددة في خطة الدرس وفق أنواعها (معرفية، مهارية، وجدانية).	عدد المعلمين	2	2	-	-	3	1	-	-
3	أراجع أهداف الدرس المحددة في خطة الدرس في ضوء استجابات التلاميذ المتوقعة.	عدد المعلمين	-	2	2	-	3	1	-	-
4	أراجع أهداف الدرس المحددة في خطة الدرس في ضوء الإجراءات التدريسية المخطط لها.	عدد المعلمين	-	4	-	-	-	3	1	-
5	أراجع أهداف الدرس المحددة في خطة الدرس في ضوء أساليب التقويم المخطط لها.	عدد المعلمين	-	2	2	-	-	3	1	-
	المحور الثاني: المحتوى العلمي									
6	أتأمّل في المحتوى الرياضي للمقرر لتحديد دروس البحث الملائمة.	عدد المعلمين	-	-	3	1	4	-	-	-
7	أدقّق النظر في المحتوى الرياضي المقدم ليتناسب مع الأهداف التعليمية المحددة.	عدد المعلمين	-	3	1		2	2	-	-
8	أحرص على تقديم المحتوى الرياضي وفق مستويات التلاميذ والفروق بينهم.	عدد المعلمين	4	-	-	-	3	1	-	-

9	أفكّر دائماً في كيفية ربط المعرفة الرياضية في المسائل بواقع الحياة للتلاميذ.	عدد المعلمين		2	1	1	4	-	-	-
	المحور الثالث: إجراءات التدريس									
10	أحرص على وضع الخطط التدريسية في ضوء التأملات حول الأفكار الكبرى لبحث الدرس.	عدد المعلمين	-	1	3	-	3	1	-	-
11	أفكّر في المشكلات المتوقع ظهورها في المواقف التعليمية وأضع الحلول مسبقاً.	عدد المعلمين	-	3	1	-	2	1	1	-
12	أفكّر في أفضل أدوات التقويم التي تحقق أهداف التعلم للتلاميذ.	عدد المعلمين	1	3	-	-	3	1	-	-
13	أراجع خطة التدريس بدقة بعد الانتهاء من إعدادها وقبل تنفيذها.	عدد المعلمين	4	-	-	-	4		-	-
14	أسال نفسي بعد نهاية الدرس، هل الإجراءات التدريسية التي اتبعتها حقَّقت الأهداف أم لا؟.	عدد المعلمين	-	1	3	-	3	1	-	-
15	أناقش التأملات الذاتية والملاحظات مع زملائي من أجل اقتراح حلول لمشكلة تدريسية معينة.	عدد المعلمين	-	-	3	1	4	-	-	-
16	أتأمل في كل ما أشعر أنه غير مناسب في تدريسي لتلافيه في المستقبل.	عدد المعلمين	-	4	-	-	3	1	-	-
	المحور الرابع: تعلم التلاميذ									
17	أحرص على كتابة التأملات الذاتية حول تعلم التلاميذ.	عدد المعلمين	-	-	4	-	2	1	1	-
18	أدقّق النظر حول كيفية إثارة دافعية التلاميذ لتحقيق التعلم النشط.	عدد المعلمين	-	-	2	2	3	1	-	-
19	ألاحظ بعمق وقصد استجابات التلاميذ في أثناء الدرس.	عدد المعلمين		3	1	-	3	1	-	-
20	أتأمّل دائماً في حلول الأنشطة والأمثلة والمشكلات الرياضية التي يقوم بها التلاميذ.	عدد المعلمين	1	2	1		1	3	-	-
21	أتأمّل في حوارات ونقاشات التلاميذ وتواصلهم الرياضي مع بعضهم حول الأنشطة والمشكلات الرياضية.	عدد المعلمين	4	-	-	-	4	-	-	-
22	أتأمّل في نتائج تقويم التلاميذ التي تقودني إلى معرفة مدى تحقق الأهداف وإلى تطوير تدريسي.	عدد المعلمين	3	-	1	-	3	1	-	-

يُلاحظ من الجدول (5) نتائج تقديرات إجابات المعلمين عن فقرات الاستبانة، ويظهر ذلك بملاحظة النماء أو الزيادة في عدد المعلمين الممارسين في التطبيق البعدي للاستبانة مقارنةً بالتطبيق القبلي. ويُلاحظ أيضًا من الجدول (5) عدم وجود تطور في بعض الممارسات أو كان تطورًا ضئيلًا، وتلك الممارسات -كما تظهر في الجدول- هي الممارسات: (2)، و(4)، و(5)، و(7)، و(8)، و(11)، (12)، و(13)، و(16)، و(20)، و(21)،

و(22). وعدم وضوح التطور أو النماء في تلك الممارسات (الممارسات الغائبة) ربما يعود -بحسب رأي الباحثَين- إلى أن تلك التأملات لم تكن مجالًا مباشرًا لتطبيق المعلمين لما تعلموه ومارسوه من تأملات في أثناء جلسات البرنامج، أي أنهم ركّزوا في إجاباتهم على التأمّلات التي كانت وثيقة الصلة ببرنامج بحث الدرس، ولا سيما أن موضوع الممارسة التأملية (على وجه العموم) -بحسب إفادة البعض منهم-لم تكن من الموضوعات المثيرة لاهتمامهم قبل المشاركة في البرنامج.

كما يُلاحَظ من الجدول (5) أن البيانات قد أظهرت تطورًا ونماءً في إجابات المعلمين لبعض الممارسات التأملية الأخرى، وجلّ تلك الممارسات كانت وثيقة الصلة بمفردات برنامج بحث الدرس الذي قُدِّم للمعلمين المشاركين وخطواته. وسيعرض الباحثان فيما سيأتي الممارسات المشار إليها، وسيكون العرض -في الغالب- عن طريق توضيح الزيادة في تقديرات المعلمين الممارسين لتلك التأملات، وأيضًا عن طريق الشواهد الأخرى التي دوّنها المعلمون أنفسهم في العمود المخصص لذلك في الاستبانة. والممارسات المشار إليها هي: الممارسة (1): "أُفكّر في الأهداف البعيدة لمقرر الرياضيات الذي أقوم بتدريسه"، وظهرت الزيادة لهذه الممارسة عن طريق إجابات المعلمين عن فقرات الاستبانة؛ حيث أجاب جميع المعلمين الأربعة أنهم بعد البرنامج أصبحوا يفكّرون في الأهداف البعيدة لمقرر الرياضيات، وأيضًا ظهرت الزيادة عن طريق ملحوظات المعلمين التي دونوها أمام العبارة، فمثلًا كَتَبَ معلم الرياضيات (م ر2): "اخترت أحد أهداف المرحلة الابتدائية كهدف بعيد".

وأيضًا الممارسة التأملية (3): "أراجع أهداف الدرس المحددة في خطة الدرس في ضوء استجابات التلاميذ المتوقعة"، فقد زاد عدد المعلمين الذين أجابوا في التطبيق البعدي أنهم يراجعون أهداف الدرس (دائمًا)، وأيضاً من الشواهد التي دونها معلم الرياضيات (م ر1) وتدل على هذا التطوُّر: "أراجع الأهداف وأعدلها، والمهم أن أحقق الأهداف وتكون فيها مرونة حسب تفاعل التلاميذ معي في الفصل". وأيضًا الممارسة (6): "أتأمّل في المحتوى الرياضي للمقرر لتحديد دروس البحث الملائمة"، وهذه الممارسة كان متوقع تطورها باعتقاد أن المعلمين قد مروا بخطوات سابقة لاختيار الدرس الذي تم بحثه في أثناء تطبيق البرنامج، وأجاب جميع المعلمين المشاركين (م ر1، م ر2، م ر3، م ر4) أنهم يتأملون (دائمًا) في دروس المقرر لاختيار الدروس التي يبحثونها في أثناء التدريس.

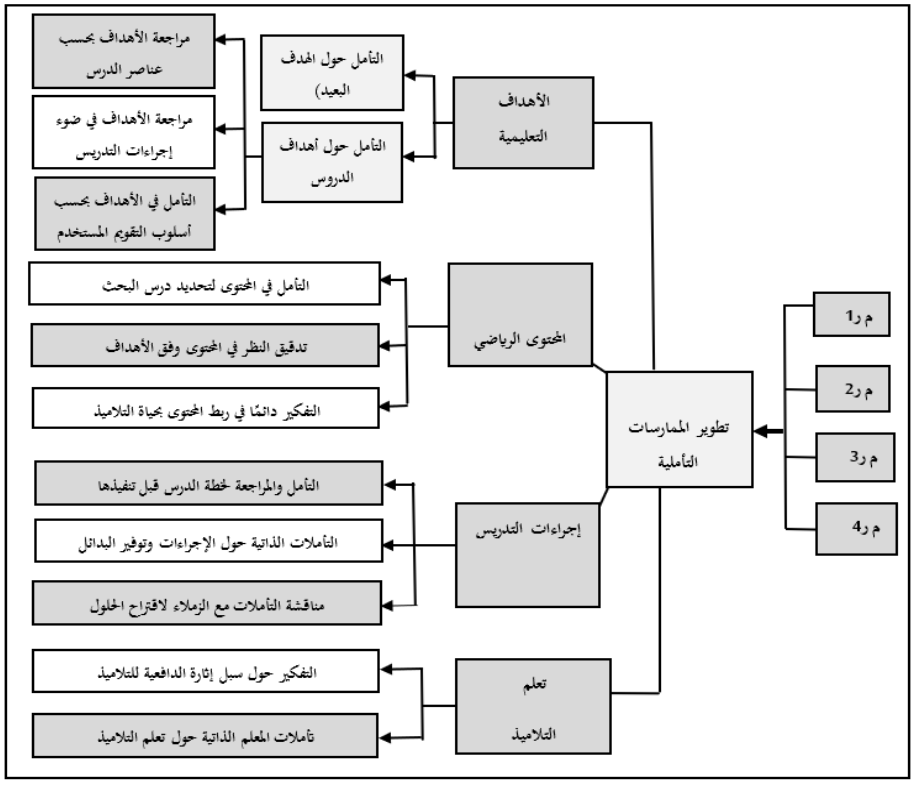
وأيضًا الممارسة (9): "أفكّر دائماً في كيفية ربط المعرفة الرياضية في المسائل بواقع الحياة للتلاميذ"، فقد أجاب جميع المعلمين الأربعة بعد تطبيق البرنامج أنهم يتأمّلون (دائمًا) في ربط الدروس بواقع حياة التلاميذ، ولم يكن كذلك قبل البرنامج، وقد عُزّزت هذه النتيجة بالبيانات التي جُمعت عن طريق المقابلات، وذُكر ذلك في موضعه (لاحقًا). وكذلك الممارسة (10): "أحرص على وضع الخطط التدريسية في ضوء التأملات حول الأفكار الكبرى لبحث الدرس"، فقد ظهرت الزيادة في هذه الممارسة عن طريق إجابات المعلمين في التطبيق البعدي؛ حيث أجاب ثلاثة من المعلمين على هذه العبارة (م ر1، م ر2، م ر4) أنهم يحرصون (دائمًا) على وضع خطط الدروس في ضوء تأملاتهم عن أفكار بحث الدرس، وأيضًا من الشواهد تعليقات المعلمين؛ فمثلًا علّق معلم الرياضيات (م ر3) على ذلك: "لم أكن أعرف هذه النقاط التي يركز عليها بحث الدرس، والآن أحرص أن تكون خطة الدرس لدي تراعي هذه الأمور".

وأيضًا الممارسة (14): "أسال نفسي بعد نهاية الدرس، هل الإجراءات التدريسية التي اتبعتها حقّقت الأهداف أم لا؟"، فقد زادت في التطبيق البعدي؛ حيث أجاب ثلاثة من المعلمين في الاستبانة (م ر1، م ر2، م ر4) أنهم يمارسون هذا التأمل (دائمًا). وأيضًا الممارسة (15):

"أناقش التأملات الذاتية والملاحظات مع زملائي من أجل اقتراح حلول لمشكلة معينة"، فقد تطوّرت هذه الممارسة؛ حيث أجاب جميع المعلمين الأربعة أنهم يتأملون ذاتيًا (دائمًا) ويناقشون تلك التأملات فيما بينهم؛ لاقتراح حلول ومعالجات للمشكلات التدريسية التي تواجههم، وكذلك ظهرت بعض الشواهد الأخرى عن طريق المقابلات (لاحقًا) التي أشار فيها المعلمون إلى أنهم يتأملون تشاركيًا في بعض المشكلات التدريسية ويقترحون الحلول المناسبة لها.

وأيضًا الممارسة (17): "أحرص على كتابة التأمّلات الذاتية حول تعلّم التلاميذ"؛ حيث أجاب اثنان من المعلمين (م ر3، م ر4) أنهم أصبحوا يحرصون على كتابة التأملات (دائمًا) حول ما يشاهدونه في تلاميذهم في أثناء التدريس، وأجاب معلم آخر (م ر2) أنه يفعل ذلك (أحيانًا)، ومن الشواهد أيضًا ما دوّنه اثنان من المعلمين، فمثلًا كتب معلم الرياضيات (م ر2): "أكتب تأملاتي حول التلاميذ وأستفيد من التأملات في تطوير عملي". وأيضًا الممارسة (18): "أدقّق النظر حول كيفية إثارة دافعية التلاميذ لتحقيق التعلم النشط"، فقد ظهر التطور في هذه الممارسة بعد البرنامج عن طريق إجابات المعلمين عن الاستبانة، حيث أجاب ثلاثة منهم (م ر2، م ر3، م ر4) أنهم يتأملون (دائمًا) في كيفية إثارة دافعية التلاميذ، وأجاب الرابع (م ر1) أنه يفعل ذلك (أحيانًا). وأخيرًا الممارسة التأملية (19): "ألاحظ بعمق وقصد استجابات التلاميذ في أثناء الدرس"؛ حيث أجاب في التطبيق البعدي للاستبانة ثلاثة من المعلمين (م ر1، م ر2، م ر3) أنهم يتقصدّون الملاحظة التأملية في استجابات التلاميذ (دائمًا)، وأجاب الرابع (م ر4) بأنه يفعل ذلك (أحيانًا).

ثانياً: البيانات النوعية عن طريق المقابلات والحوارات:



شكل(3):المحاورالرئيسة والفئات الفرعية للممارسات التأملية حسب ما أظهرته بيانات الحوارات والمقابلات

من الشكل (3) وبالنظر إلى البيانات النوعية التي جُمعت عن طريق المقابلات حول تطوير الممارسات التأملية المتصلة بالأهداف التعليمية؛ فقد تلخّصت إجابات المعلمين المشاركين بأنهم قد استفادوا في هذا الجانب، ومن الاقتباسات التي تُبيّن هذا التطور ما عبّر عنه معلم الرياضيات (م ر1) بقوله: "من التأملات أثناء البرنامج استفدت في تحديد الهدف البعيد من خلال التأمل حول المشكلات العميقة التي تواجه التلاميذ، وأيضاً استفدت أثناء مراجعة الأهداف لدرس الأعداد الأولية بناءً على مكونات الدرس الذي عملنا عليه". أما معلم الرياضيات (م ر2) فأشار إلى تلك الفائدة في مراجعة الأهداف عند تحديد الأنشطة التقويمية بقوله: "استفدت من التأملات أثناء إعداد خطة الدرس عندما حددنا النشاط التقويمي للتلاميذ؛ حيث راجعنا الأهداف مرة أخرى فيما بعد". كما أشار المعلم (م ر4) إلى قيمة تأملاته في تحديد الإجراءات التدريسية التي يتّبعها لتحقيق الأهداف التعليمية بقوله: "التفكير في الأهداف ومراجعتها يجعلني أغيّر الإجراءات بين الحين والآخر بما أرى أنه يحقق تلك الأهداف".

ويُلاحظ من الشكل (3) أيضاً أن المعلمين قد تطورت ممارساتهم التأملية المتصلة بالمحتوى الرياضي، ومن الاقتباسات التي تدل على ذلك ما أشار إليه المعلم (م ر1) أنه استفاد من التأملات التي تمت حول محتوى الدرس الذي كان موضع البحث، بقوله: "...حصلت الاستفادة في مراجعة العمل وتطويره، وكنا نتأمل حول الوحدة الدراسية لتحديد درس البحث فاخترنا الأعداد الأولية؛ لأنه الدرس الذي يناسب المشكلة التي واجهت زميلنا في الصف". وأما المعلم (م ر2) فقد عبّر عن استفادته من مراجعة المحتوى الرياضي والتأمل فيه بقوله: "نعم أرى أن التأملات مهمة؛ حيث إن المراجعة وإعادة النظر ووضع حلول بديلة كان لها نتائج مثمرة على الممارسة، وأشعر أني استفدت في مراجعة المحتوى المتعلق بالأهداف عدة مرات"، كذلك المعلم (م ر3) أشار إلى استفادته من التأملات التي تمت حول المحتوى الرياضي في أثناء مراحل البرنامج وكيف انعكست إيجاباً على ممارساته التأملية فيما بعد، بقوله: "عندما فكرنا في الهدف البعيد، كنتُ أفكّر في إدخال نشاط ترفيهي في مرحلة إعادة التدريس يربط موضوع الدرس بواقع الحياة".

ومن إجابات المعلمين في المقابلات تبيّن أن المعلمين المشاركين عبروا عن استفادتهم في جوانب مختلفة من ممارساتهم التأملية المتصلة بإجراءات التدريس، ومن الاقتباسات التي تدل على ذلك ما أشار إليه المعلم (م ر1) بقوله: "نعم استفدت من التأملات في المراجعة الذاتية، وبدأت في توفير بدائل تدريسية، كذلك فإن مراجعة أعمالي مفيد من حيث الاستراتيجيات وطريقة العرض، وكيفية الاستفادة منها واختيار الأنسب للتلاميذ". كذلك عبّر المعلم (م ر2) عن استفادته بقوله: "الممارسات التأملية من الأساليب المهمة جداً حيث أنها تنظم الأفكار، وتفتح المجال لأفكار أخرى، وبالتالي أراجع وأعدّل وأسأل نفسي بعد نهاية الحصة هل الإجراءات التدريسية التي اتبعتها حقَّقت الأهداف أم لا؟"، أما المعلم (م ر3) فعبّر هو الآخر عن استفادته بقوله: "استفدت من المناقشة الفعالة وإعادة التدريس، وهي طريقة مفيدة في إعادة التفكير والمراجعة للعمل، ومما استفدته أيضًا التفكير بعمق في المواضيع التي كنا نتناولها في الحوارات، وأيضاً تحليل المشكلات وفهمها من خلال المناقشات والتأملات مع الزملاء وتوفير البدائل وإجراء التعديلات في مرحلة إعادة التدريس". أيضاً المعلم (م ر4) عبّر عن استفادته من مراجعة خطة الدرس والتأمل فيها بقوله: "كنت أتأمل في خطة الدرس بعد الانتهاء منها: هل هي وافية؟ وتحقق الأهداف؟ وهل يمكنني تنفيذ الدرس أم لا؟ بناءً على هذه الخطة".

وأيضًا بيّنت إجابات المعلمين في المقابلات تطور ممارساتهم التأملية المتصلة بتعلم التلاميذ بعامة، ومن ذلك ما أشار إليه المعلم (م ر1) بقوله: "الممارسة التأملية والمقارنات والنظر إلى استجابات الطلاب ساعدتني في تجاوز الصعوبة التي واجهتني في الصف، والحوار والتأمل ساعدنا أيضًا في جعل الحصة التدريسية ممتعة ومشوقة للتلاميذ". أما المعلم (م ر2) فعبّر عن استفادته بقوله: "استفدت أني اكتشفت إمكانيات رائعة عند التلاميذ بعد تغيير الأسلوب النمطي معهم"، وأيضاً المعلم (م ر3) عبر عن استفادته من التأملات في توفير بدائل مناسبة لزيادة تفاعل التلاميذ، فقال: "كنت ألاحظ عدم رغبة التلاميذ في التفاعل مع الدرس، ولكن من خلال التأملات والمراجعات أوجدت البدائل التي جعلت التلاميذ يتفاعلون بشكل أفضل"، وأشار المعلم (م ر4) إلى تأملاته الذاتية حول تعلم التلاميذ بقوله: "التأمل في الأدوات والوسائل جعلني أبحث دائماً عن البدائل وتطويرها" وأضاف: "وسّعنا بعض الأنشطة الخاصة بدرس الأعداد الأولية والتي كان لها تأثير في فهم التلاميذ واستيعابهم لهذا الدرس.

مناقشة النتائج وتفسيرها

بالنظر إلى البيانات النوعية التي عُرِضَت سابقاً؛ فقد لوحظ أن البيانات تدعم بعضها بعضاً في تأكيد بعض جوانب تطوير الممارسات التأملية في محاورها الأربعة، فما عبّر عنه المعلمون في إجاباتهم عن أسئلة المقابلات عن تطوير ممارساتهم التأملية ظهر عن طريق إجاباتهم عن فقرات الاستبانة، بمعنى أنه لوحظ انسجام في إجاباتهم في الاستبانة والمقابلات في أغلب الفئات الفرعية التي وردت في الشكل (3)، وخلاصة النتائج التي ذُكرت تُبيّن أن المعلمين قد طوّروا من بعض إجراءاتهم التدريسية، وأصبحوا يتأملون في تلك الإجراءات، أي أنهم يستخدمون مبادئ التدريس التأملي وخطواته، كذلك بمراجعة سجلات المعلمين، والحوار معهم؛ أكّد بعضهم أنه أصبح يراجع خطة الدرس كثيرًا قبل اعتمادها للتدريس، بل ويناقشها مع زملائه لاقتراح حلول أو توسيع أنشطة أو نحو ذلك. وهذا يؤكد أن التأملات التي تمت في المراحل المختلفة لبرنامج بحث الدرس قد أثمرت في وصول فكرة التأمّل وتطبيقها كممارسة لدى المعلمين، وذلك بما أجاب به المعلمون في الاستبانة وبما عبروا عنه في المقابلات، وأيضاً بما توفر لمُيسّر الفريق من شواهد أخرى كالحوارات والمناقشات والتأمّلات المستمرة التي تمت في أثناء جلسات البرنامج المتتالية.

ويُفسِّر الباحثان جوانب التطوير هذه بعدد من التفسيرات، منها ما أجاب به المعلمون أنفسُهم عن أسئلة المقابلات وعن فقرات الاستبانة، إذ كانت إجاباتهم تتركّز حول الممارسات التأملية التي كان لها علاقة مباشرة بالبرنامج الذي كان في أساسه قائماً على التأملات في كل مراحله تقريباً. وتبعاً لذلك، كان تكرار التأمل في أثناء جلسات البرنامج قد أسهم -من وجهة نظر الباحثَين- في استحضار عملية التأمُّل باستمرار، وهذا بدوره عزّز فهم المشاركين واستيعابهم لمفردات البرنامج ومن ذلك مفهوم الهدف البعيد، وأكسبهم مهارة تحديد الهدف البعيد وضبطه، والأمر الآخر الذي لا يقل أهمية عن سابقه؛ هو التأمل عند بناء وصياغة أهداف الدرس القصيرة، مما عزّز القدرة على التأمل لدى المشاركين، وبنى خبرة جيدة في استحضار أهداف التعلم البعيدة والقريبة، وصياغتها، وتطويرها. كذلك في المحتوى الرياضي، فقد كانت مراجعات المعلمين للمحتوى الرياضي في أثناء جلسات البرنامج وإعادة توزيعه وفقاً للأهداف، وتدعيمه بالأنشطة وتوسيعها، قد انعكس إيجاباً -من وجهة نظر الباحثَين- على إظهار تطور الممارسات التأملية المتعلقة بالمحتوى الرياضي عبر إجابات المعلمين المشاركين عن فقرات الاستبانة وعن أسئلة المقابلات. وكذلك ينطبق ما ذُكر من التطورات في محور الإجراءات التدريسية ومحور تعلم التلاميذ.

وأيضاً من التفسيرات شغف المعلمين المشاركين وحرصهم على الاستفادة من برنامج بحث الدرس؛ مما سهّل لهم فهم واستيعاب البرنامج وخطواته ومتابعة تطبيقه في درس عملي من خلال اجتماعات وجلسات تأملية متتالية، إضافةً إلى خبراتهم التدريسية السابقة في إعداد خطة الدروس وتنفيذها ومراجعتها وتطويرها وتوسيع الأنشطة، والتفكير في كيفية تعلم الطلاب، وغير ذلك. وهو ما انعكس في العموم على تطور ممارساتهم التأملية في الإجراءات الخاصة بهم، وسهل لهم الإجابة المباشرة عن فقرات الاستبانة وأسئلة المقابلات. يضاف إلى ما ذُكر توفُّر مساحة جيدة للتأملات الذاتية للمعلمين في أثناء المراجعات للخطة الدراسية قبل تنفيذها وبعدها، وطريقة اشتقاق الأهداف التفصيلية للدروس، والنظر في إمكانية توسيع بعض الأنشطة أو تغييرها، أو إضافة بعض الوسائل للخطة سواء قبل التنفيذ أو بعده، ومن الأمثلة على ذلك ما لاحظه مُيسّر الفريق لدى أحد المعلمين المشاركين؛ حيث لاحظ اهتماماً ذاتياً في التأملات لدى المعلم، وكان المعلم المشار إليه يناقش موضوع التأمل أثناء الحوارات ويراجع بعض الخطوات ويعدل في خطة الدرس باستمرار، ويقترح بعض التغييرات في الأنشطة والوسائل المصاحبة، وهو الأمر الذي سهّل ظهور النتائج الإيجابية في إجابات ذلك المعلم التفصيلية عن أسئلة المقابلات.

ومن جهة أخرى، يمكن تفسير هذا التطور الحاصل في الممارسات التأملية من زاوية فلسفية وفقاً لنموذج السببية (Bandura, 1999)، فالخصائص الشخصية للمعلم، كالوعي المعرفي، والمراجعة الذاتية والتأمل؛ تكوّن الممارسات وتوجهها، وفي المقابل تؤثر نتائج الممارسة في المعتقدات التربوية، وإمعان النظر والتفكير والتأمل، كما تتأثر هذه المتغيرات كلها بسياق التعلم، وما يدور فيه، والمتمثل في هذه الحالة بالممارسة التأملية في مجتمع الممارسة المهنية (مجتمع بحث الدرس).

وخلاصة القول فيما يتعلق بنتائج البحث حول فاعلية برنامج بحث الدرس في تطوير الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، فقد كان من أهم العوامل الداعمة للتأثير الإيجابي للبرنامج -من وجهة نظر الباحثَين- هو ما تم تناوله خلال الجزء النظري وما تم تطبيقه في الجزء العملي للبرنامج، وأيضاً خبرة المعلمين المشاركين وشغفهم وحرصهم على الاستفادة من برنامج بحث الدرس بما تضمنه من تأملات مستمرة ومناقشات ومراجعات وملاحظات، وغير ذلك من الأسباب التي سبق ذكرها.

كما أن نتائج هذا البحث قد تُعطي انطباعاً إيجابياً، وقد تسهم في تبديد المخاوف حول مدى نجاح تجربة بحث الدرس في المملكة العربية السعودية؛ وذلك للمساهمة في تهيئة البيئة المدرسية لنجاح هذه التجربة وتطبيقها؛ لتكون إحدى منهجيات تطوير أداء معلمي الرياضيات مستقبلاً، وهو ما قد يساعد في تطوير مهارات وقدرات الطلاب وتحصيلهم، وهو الأمر الذي سينعكس في نهاية المطاف على تحسين نواتج التعلم الذي يعد الهدف الأساس والغاية المنشودة لدى وزارة التعليم في المملكة.

توصيات البحث

في ضوء ما تجمّع لدى الباحثَين من معرفة وخبرة حول موضوع بحث الدرس، وما تكوّن لديهما من تصور عن تجربة بحث الدرس بعد إعداد البرنامج وتطبيقه في الميدان، وما توصّل إليه البحث من نتائج، فإنهما يُوصيان بالآتي:

- ضرورة الاهتمام بنشر ثقافة الممارسة التأملية بين المعلمين وتدريبهم على تطبيقها؛ كونها تؤثر في التطور المهني للمعلمين وتحسّن من فهمهم لممارساتهم التدريسية.

- التركيز على تحسين البيئة التعليمية في النظام التعليمي بعامة، وداخل المدارس بخاصة؛ لتتناسب مع متطلبات بحث الدرس.
- إجراء المزيد من الدراسات العلمية حول موضوع بحث الدرس في مراحل تعليمية مختلفة، وملاحظة انعكاس ذلك على تحسين نواتج التعلم في المدارس.

****

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أوسترمان، كارين، وكوتكامب، روبرت. (2002). *الممارسة التأملية للتربويين* (ترجمة: منير الحوراني). دار الكتاب الجامعي.

الثقفي، مهدية بنت صالح. (2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استراتيجية بحث الدرس "Lesson Study" لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة في ضوء توجهات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة شقراء*، (12)، 127-163.

الخليف، فهد بن عبدالرحمن. (2016). *بناء برنامج تدريبي قام على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

الشمري، ماشي محمد. (2014). *التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال بحث الدرس*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الشمراني، سعيد، الغامدي، سعيد، الدهمش، عبدالولي، منصور، ناصر، وصباح، سائد. (2015). تصورات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية حول تقويم برامج التطور المهني المقدمة لهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 16* (3)، 93-127.

عبدالباسط، حسين محمد. (2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام مدخل دراسة الدرس (Lesson Study) في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب كلية التربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة البحرين، 12* (4)، 223-254.

عبدالجواد، عبدالرحمن محمد. (2008، 30 –31 يوليو). فعالية التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات باستخدام الدرس المبحوث (Lesson Study) في ضوء التجربة اليابانية على تحقيق بعض المعايير القومية. *المؤتمر العلمي العشرون مناهج التعليم والهوية الثقافية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس دار الضيافة جامعة عين شمس*، (2)، 589-641.

العبدالكريم، راشد. (2004، شهر شوال). الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني. *ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية*، جدة، المملكة العربية السعودية.

العبدالكريم، راشد حسين. (2012). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

عمر، ماهر محمود. (2005). *سيكولوجية العلاقات الاجتماعية*، دار المعارف الاجتماعية.

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي. (2017، يونيو 28- يوليو 2). ملتقى تطوير *التعليم في ضوء الرؤية السعودية اليابانية 2030*. الرياض: وزارة التعليم.

مرواد، علاء عبدالله. (2014). أثر التدريب استخدام مدخل دراسة الدرس التأملية في تنمية كفايات التدريس التخصصية اللازمة لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مصر. 54*(2)، 91-132.

النماصي، تركي بن محمد. (2017). بناء برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لاستخدام منحى بحث الدرس "Lesson Study"، *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، عالم التربية، 59*(2)، 1-46.

هندركسون، تشير. (2014). *تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي منحى ممارسة تأملية (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية)*: دار الكتاب التربوي للنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abdelbaset, H. (2011). The effectiveness of a proposed training program based on Lesson Study approach in achieving some national standards of education for students of the College of Education (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education, University of Bahrain, 12*(4), 223-254.

Abdel-Gawad, A. (2008, July 30-31). The effectiveness of professional development for mathematics teachers using the Lesson Study in the light of the Japanese experience on achieving some national standards. The Twentieth Scientific Conference, Curricula of Education and Cultural Identity (in Arabi). *The Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, Guest House, Ain Shams University*, (2), 589-641.

Al-Khalif, F. (2016). *Building a training program based on the Japanese experience in reflective teaching and measuring its effectiveness in developing the teaching performance of middle school mathematics teachers in Al-Rass Governorate* [unpublished doctoral thesis (in Arabic)]. Curriculum and Instruction Department, College of Social Sciences, Al-Imam University, Riyadh.

Allen, R. (2004). Web wonders schools as learning communities. *education leadership (EL), 61* (8), 136-153.

Al-Namasi, T. (2017). Building a training program for mathematics teachers in the primary stage to use the lesson research approach "Lesson Study"(in Arabic). *the Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development, Education World, 59*(2), 1-46.

Al-Shamrani, S., Al-Ghamdi, S., Al-Dahmash, A., Mansour, N., & Sabah, S,. (2015). Perceptions of secondary school science teachers in the Kingdom of Saudi Arabia about evaluating the professional development programs offered to them (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 16*(3), 93-127.

Al-Thaqafi, M. (2019). The effectiveness of a training program to develop the skills of the lesson search strategy "Lesson Study" among primary school teachers in Al-Baha region in light of the directions of the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Shaqra University Journal, (12)*, 127-163.

Appelgate, M., Dick, L., Soto, M., Gupta, D. (2020). Growing a Greater Understanding of Multiplication through Lesson Study: Mathematics Teacher Educators' Professional Development. *Academic Journal, Dept. of Mathematical Sciences-The University of Montana. 17*(2&3), 583-613.

Bandura, A. (1999). *A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), Handbook of personality*, 2nd ed.,154-196. New York: Guilford Publications.

Bleach, J. (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal. 22(2),* 185-197. Doi:10.1080/1350293x.2014.883719.

Bradshaw, Zoe, Hazell, Amanda. (2017). Developing problem-solving skills in mathematics: a lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, Emerald Publishing Limited, 6* (1), 32-44. Downloaded on: 24 November 2018: https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2016-0032.

Bütün, Mesut. (2019). Mathematics Teachers' Early Lesson Study Experiences in Turkey: Challenges and Advantages. *World Journal of Education*, 9 (5), 51-62.

Cerbin, William, & Kopp, Bryan. (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18* (3), 250-257.

Curio, F. R,. (2002). Japanese lesson study: *Ideas for improving mathematics teaching Reston*, VA: *National Council of Teachers of mathematics*, USA.

Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Education Research, 25*(2), 260-275. (No. EJ953707): http://www.iier.org.au/iier25/dervent.html.

Doig, B., & Groves, S. (2011). Japanese Lesson Study: Teacher Professional Development through Communities of Inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development, Deakin University. 13*(1), 77-93.

Guskey, T. (2000). *Evaluation Professional Development*. Thousand Oaks. CA: crow in Press.

Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, Egypt. 54(2), 91-132.

Murtafiah, Wasilatul, & Lukitasari, Marheny. (2019). Developing Pedagogical Content Knowledge of Mathematics Pre-Service Teacher through Microteaching Lesson Study (*Online Submission)*. *Jurnal Pendidikan Matematika, 13* (2), 201-218.

Rowell, L., Inoue, N., & Getz, C. (2014). Reflective practice and motion sickness: thoughts on the first North American Action Research Study Day. *Educational Action Research, 22*(2), 251-269. Doi: 10.1080/09650792.2013.859090.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, (36), 257–271.

Thinwiangthong, S., Eddy, C. M., & Inprasitha, M. (2020). Mathematics Teachers' Abilities in Developing Formative Assessment after the Introduction of Lesson Study and Open Approach Innovations. *Malaysian Journal of Learning & Instruction, 17* (1), 101-132.

Toni, N., & Makura, A. (2015). Using Reflective practice for a more Humane Higher Education. *South African Journal of Higher Education, 29*(3), 42-55. Retrieved From EBSCO: http://search. Ebscohost.com.

Watters, J. Diezmann, M. (2007). Multimedia Resources to Bridge the praxis Gap: Modeling practice in Elementary Science Education. *Journal of Science Teacher Education,18*(3), 349-375, (EJ764872).

Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report, 20*(2), 134-152.

Yin, R. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.

Huang, Rongjin, & Han, Xue. (2015). Developing mathematics teachers' competence through parallel lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 4* (2), 100-117. Downloaded on: https://doi.org/10.1108/IJLLS-10-2014-0037.

Jiang, Heng, Choy, Ban Heng, & Lee, Christine Kim-Eng. (2020). Refining teaching expertise through analyzing students' work: a case of elementary mathematics teacher professional learning during lesson study in Singapore. *Professional Development in Education, 46* (5), 731-750. DOI: 10.1080/19415257.2019.1634624.

Khahn, P., Young, S., Grace, R., Pilkington., R. b., Tomkinson, B., & Willis, I. (2006). *The Role and Effectiveness of Reflective Practices in Programmers for New Academic Staff: Grounded Practitioner Review of the Research Literature*. Uk. Higher Education Academy.

Lim, Chap S., Kor, Liew K., & Chia, Hui M. (2016). Revitalizing mathematics classroom teaching through Lesson Study (LS): a Malaysian case study. *Springer Berlin Heidelberg, 48*(4), 485-499. London: SAGE Publications Ltd. DOI: s11858-016-0779-7/10.1007.

Maxwell, J. (2009). Designing a qualitative study. In Leonard Bickman & Debra J. Rog (Eds). *The Sage handbook of applied social research methods (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage, 214–253.

McGarr. O., & McCormack, O. (2014). Reflecting to conform? Exploring lrish student Teacher's Discourses in Reflective practice. *The journal of Education Research,* (107), 267-280. Doi: 10.1080 00220671.2013.807489.

Mirwad, A. (2014). The effect of training using the contemplative lesson study approach in developing the specialized teaching competencies necessary for history teachers at the secondary stage (in Arabi). *Journal of*

تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج

أ.أمل عبد الرحمن العمري[1] د.بدر ناصر القحطاني[2]

(قدم للنشر 1442/8/24هـ -وقبل 14 /10/ 1442هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، وذلك باختلاف متغير الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف عليا)، والمؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- دراسات عليا في التربية الخاصة)، وعدد سنوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة- من 20 سنة فأكثر). ولتحقيق الهدف قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي، وبناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تتكون من قسمين: القسم الأول ويشمل على البيانات الأولية: (مستوى الصف الدراسي الذي تقوم المعلمة بتدريسه، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). والقسم الثاني يحتوي على المحور الأساسي للاستبانة ويتكون من (21) عبارة، تندرج تحت محور واحد بعنوان: تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج. وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة والبالغ عددهن (249) معلمة للتلميذات ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن مدى تحقق التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج حصل على مستوى موافقة عام (موافق)، وبمتوسط عام بلغ (3,47). كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات تبعاً لمتغيرات الدراسة (الصف الدراسي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: التفاعلات الاجتماعية، المشاركة اللفظية، التلميذات ضعيفات السمع، برامج الدمج.

Female Teachers' Assessment of Social Interaction for Female Students with Hearing-Impairment through Verbal Interaction Comparing to Their Hearing peers, via Inclusion Programs

Amal Abdulrahman Alamri[1] *Badr Nasser Al-Qahtani[2]*

(Submitted 06-04-2021 and Accepted on 26-05-2021)

Abstract: This study has aimed to know about the level of female teachers' assessment of Social Interaction for female-Students with Hearing-Impairment through Verbal Interaction comparing to their Hearing peers, via Inclusion Programs. That's according to the Grade Level variable (elementary grades, higher grades), Academic Qualification (General Education - General Education and Diploma in Special Education - Bachelor of Special Education - Postgraduate in Special Education), and the Number of Teaching Experience Years (1 year to less than 10 years – 10 years to less than 20 years – 20 years and more). To achieve this goal, the two researchers have used the Descriptive Approach and built the study tool, which is a questionnaire including two parts; the first comprises Basic Data (the grade level that the female teacher teaches, academic qualification, number of experience years). The second part holds the primary subject of the questionnaire. It consists of (21) expressions that are held together under one main subject titled: "Female Teachers' Assessment of Social Interaction for Female-Students with Hearing-Impairment through Verbal Interaction comparing to their hearing peers, via Inclusion Program." The questionnaire has been applied to the study sample, which has counted (249) female teachers of hearing-impairment students at elementary school through inclusion programs in Riyadh. The study has concluded that the extent of succeeding in social interactions of verbal participation by female students with hearing impairments compared to their peers of hearing female students at inclusion programs has gained a general acceptance level (agree), with a general average of (3.47). As results also connote that there are no significant statistical differences in the female teachers' responses according to variables: (grade level, academic qualification, and experience years) at the significance level of (0.05) or less.

Keywords: Social Interactions, Verbal Participation, Hard of Hearing Students, Inclusion Programs.

(1) طالبة دراسات عليا - كلية التربية – جامعة الملك سعود

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك- كلية التربية – جامعة الملك سعود

E-mail: balkahtani@ksu.edu.sa

(1) Graduate Student, College of Education - King Saud University.

(2) Associate Professor of Special Education - College of Education - King Saud University

E-mail: Amalalamri-9@hotmail.com

مقدمة

تهدف التربية الخاصة إلى جعل الأفراد ذوي الإعاقة أفراد مستقلين، وناضجين، وقادرين على تحمل المسؤولية، وأفراد فعالين، ومؤثرين، وقادرين على تنمية وتطوير المجتمع (القمش والسعايدة، 2016). اعتمدت الممارسات التربوية منذ القدم على عزل وفصل الأطفال والشباب ذوي الإعاقة عن أقرانهم الآخرين خاصة في مجال التعليم، ولكن في الوقت الحالي أصبحت دول العالم تعتمد الممارسات القائمة على الدمج بشكل متزايد؛ حيث أثبتت الممارسات القائمة على الدمج فاعليتها سواء على المستوى الشخصي والاجتماعي أو الأكاديمي، بالإضافة إلى أنها تتماشى مع حقوق الانسان وتوفير التعليم للجميع، وتحقق مبدأ تساوي الفرص، وتحقيق العدالة (الخطيب، 2012). ويشير قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) إلى ضرورة توفير تعليم مجاني ومناسب لجميع الأفراد ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بغض النظر عن إعاقتهم (Idea, n.d). ويشير نظام رعاية المعوقين السعودي (2000) إلى ضرورة تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل التعليمية بما يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال (نظام رعاية المعوقين،2000).كما تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية (2030) على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم يضمن استقلاليتهم، واندماجهم في المجتمع بوصفهم عناصر فاعلة، وإمدادهم بكل التسهيلات، والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030).

وعند الحديث عن مجال تعليم الصم وضعاف السمع بشكل خاص نجد أنهم كانوا يعانون من التهميش، وعزلهم عن المجتمع، إلى أن تم دمجهم ومنحهم الحق في التعليم، وتمثل عملية دمج الصم وضعاف السمع أحد التوجهات التربوية الحديثة، ويساهم دمجهم مع الأقران السامعين في اكسابهم العديد من المهارات، والخبرات المختلفة، سواء من ناحية الأداء الأكاديمي أو من ناحية المهارات، والتفاعلات الاجتماعية، ويساعد كذلك على نمو القدرة على التواصل اللفظي (حنفي، 2014). ويعتبر تفاعل أي فرد من أفراد المجتمع مع البيئة المحيطة به من الأمور الضرورية والتي تحقق التنمية البشرية، وكذلك تفاعل الأطفال مع بيئاتهم بشكل مستمر، واستكشاف كل ما يدور حولهم، واستخدام أسلوب المحاولة والخطأ يساعد على نموهم وتطورهم وصقل أفكارهم، لذلك فإن الأطفال بحاجة ماسة للتفاعل بشكل يومي مع أقرانهم ومع الكبار المحيطين بهم، وذلك لتمكينهم من التخطيط، والاستكشاف، والمناقشة، وحل المشكلات، واستخدام اللغة وتكوينها، كما أن تعرض الصم وضعاف السمع للغة، وللتفاعلات الهادفة مع الأقران السامعين، يؤدي إلى تطوير مهارات التواصل والتي تحقق التفاعل الهادف مع الآخرين (الريس و الزهراني، 2014).

تشير دراسة دالتون Dalton (2013) إلى أن الفقدان السمعي قد يتسبب في انسحاب التلاميذ الصم وضعاف السمع من الأنشطة المدرسية. وبناءً على ذلك يجب توفير العديد من الفرص للتفاعلات الإيجابية بين التلاميذ الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين (Antia et al., 2011) حيث توفر التفاعلات بين التلاميذ في الفصول الدراسية العديد من الفرص المؤدية إلى تنمية العلاقات الإيجابية بين التلاميذ الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين (Martin etal., 2010).

الإطار النظري

يعتمد اكتساب اللغة بشكل أساسي على حاسة السمع، وذلك من خلال سماع الأصوات ومن ثم القيام

بتقليدها وإنتاجها، ويؤثر الفقدان السمعي بمختلف درجاته على جوانب النمو المختلفة، وبسبب ارتباط حاسة السمع باكتساب اللغة قد يؤدي إلى حرمان ضعاف السمع من إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، مما يؤدي إلى وجود مشكلات اجتماعية، ونفسية مقارنة بأقرانهم السامعين (علي، 2013).

ومن الممكن أن يتسبب الفقدان السمعي في سوء التوافق النفسي والاجتماعي، والشعور بالانعزال والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم القدرة على المشاركة الاجتماعية مع المحيطين، وعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين (بحراوي والتل، 2012).

ومن هنا تتضح أهمية برامج الدمج التي تتيح فرص متعددة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة ضمن البرامج التعليمية المقدمة لأقرانهم الآخرين، في فصول التعليم العام، مع مراعاة احتياجاتهم، وخصائصهم، وقدراتهم (علي، 2013). ويعتمد نجاح برامج دمج الصم وضعاف السمع على عدة عناصر حيث تحتاج عملية الدمج إلى تخطيط، وإرشاد، وتهيئة جميع المحيطين بالتلاميذ الصم وضعاف السمع من معلمين وأسر، مع مراعاة الشراكة بين كل عناصر العملية التعليمية (حنفي، 2014).

وقد تساعد برامج الدمج على تكوين تفاعلات اجتماعية بين مختلف التلاميذ الملتحقين بهذه البرامج. وتُساعد التفاعلات الاجتماعية بشكل كبير على تنمية النمو الاجتماعي لدى كلاً من الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال غير المعاقين، ويكتسب الطفل من هذه التفاعلات العديد من الخبرات التعليمية والتي تساعد الطفل على تعلم المهارات الاجتماعية، وتعلم المهارات اللغوية، وكيفية التعبير عن مشاعره وأحاسيسه، وتعلم القيم الأخلاقية (إبراهيم، 2014).

وتهدف التفاعلات الاجتماعية إلى تحقيق العديد من الأهداف ومنها: تحقيق التنشئة الاجتماعية للأفراد وغرس خصائص مشتركة بينهم، وتحقيق الذات، والتخفيف من المشاعر السلبية التي قد تنشأ بسبب العزلة، والقدرة على تقييم الذات وتقييم الآخرين بشكل مستمر، وتكسب الأفراد أنماط السلوك المتعددة، وطرق تنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات وفق القيم السائدة والعادات والتقاليد المتعارف عليها في المجتمع (شوامرة،2014). وتظهر أهمية التفاعلات الاجتماعية من خلال: تكوين السلوك الإنساني وذلك عن طريق تعلم اللغة، والثقافة، والقيم، والعادات السائدة في المجتمع، والمساهمة في تحقيق النمو الطبيعي للطفل، وتوفير الفرص لتوضيح الاختلافات بين الناس فمن خلال التفاعلات الاجتماعية تتضح القدرات والمهارات المختلفة، وتكوين الجماعات التي تتفاعل مع بعضها البعض، وتحديد الأدوار والمسؤوليات الاجتماعية لكل عضو من أعضاء المجتمع (عبد اللا، 2012).

وتتحقق التفاعلات الاجتماعية عبر وسائط متنوعة وتصنف إلى: الوسائط اللفظية، والوسائط غير اللفظية. تتكون الوسائط اللفظية من جميع أشكال وأنماط اللغة المستخدمة ومنها على سبيل المثال لا الحصر: طرح الأسئلة، إعطاء التعليمات والأفكار، تقديم المدح، والثناء أو النقد، والهجاء. وتتأثر الوسائط اللفظية بالصوت، والنبرة، والسرعة، والوقت، والصمت، والاستماع، والكلمات، والمعاني، والأفكار، والمناخ المحيط، والفرص المتاحة للتفاعل، وتتكون الوسائط غير اللفظية من كل ما هو غير لفظي مثل: حركات الجسم المختلفة، وتعابير الوجه، والمظهر الخارجي، والأصوات غير الكلامية، والاقتراب والابتعاد، والمصافحة، وطرق استخدام الأدوات والأجهزة، وكيفية الوقوف والجلوس، وغيرها الكثير من الوسائط غير اللفظية (جابر، 2015). وهناك العديد من النظريات المفسرة للتفاعلات الاجتماعية ومنها:

-النظرية السلوكية: رد السلوكيون عملية التفاعلات الاجتماعية سواء كانت بين الأفراد و الجماعات إلى نظرية المثير، والاستجابة، والتعزيز، والتي يتبناها العالم سكنر، ويرى السلوكيون أن التفاعلات

الاجتماعية الإنسانية ليست سلبية بل لديهم القدرة على الاستجابة للمؤثرات أو المنبهات التي يتلقونها خلال عملية التنشئة الاجتماعية، والتي تقوم على التفاعل وعلى الشخصية سواء للفرد أو للجماعة والتي تنتج مباشرة لهذا التفاعل، ويتمثل التفاعل في الاستجابات المتبادلة بين الأفراد في المواقف الاجتماعية بحيث يشكل سلوك الواحد منبه لسلوك الآخر، ويؤدي كل فعل إلى حدوث استجابات في إطار تبادل المنبهات والاستجابات، وأشاروا أصحاب النظرية السلوكية إلى أن تعزيز السلوكيات المختلفة تؤدي إلى الاستمرار في تكرارها إلى أن تصبح جزء من الشخصية، كما أن التفاعلات الاجتماعية تتم على النحو التالي: مثير، ثم استجابة مع التعزيز (سلامة، 2007).

-نظرية نيوكمب (التشابه والتوازن): يفسر نيوكمب التفاعلات الاجتماعية بحسب مبدأ التشابه والتوازن، وتؤدي التفاعلات الاجتماعية إلى الاندماج في المجتمع، وتفسر العلاقات الاجتماعية في هذه النظرية بثلاث طرق: الطريقة الأولى: تنشأ التفاعلات الاجتماعية من التشابه والمؤدي إلى علاقات اجتماعية متوازنة. الطريقة الثانية: الأفراد المتشابهين يعزز كل منهما الآخر مما يؤدي إلى التجاذب. الطريقة الثالثة: التشابه يؤدي إلى توقع حدوث التجاذب وبالتالي تيسير عمليات التفاعل والوصول إلى علاقات إيجابية. ويرى نيوكمب أن تشابه الآراء والاتجاهات يؤدي إلى حدوث علاقات متوازنة، وأن اختلاف الآراء والاتجاهات تؤدي إلى علاقات غير متوازنة (شوامرة، 2014).

-نظرية بيلز: يعرف بيلز التفاعلات الاجتماعية بأنها السلوكيات الظاهرة للأفراد في المواقف المكونة من مجموعات صغيرة، ويذكر بيلز أن التفاعلات الاجتماعية تكون لفظية وغير لفظية (الشرجبي، 2015). ويشير بيلز في هذه النظرية إلى أن الموقف يتكون من الأشخاص الموجه إليهم السلوك، ومن العناصر المادية، والجماعة الصغيرة تتكون من أي عدد من الأفراد الذين يتفاعلون بشكل مباشر مره واحدة أو عدة مرات، ويعرف كل فرد منهم الآخر ويستجيب له بشكل جيد (جابر، 2015).

- نظرية بوجاردس: استند بوجاردس في هذه النظرية على ربط التفاعلات الاجتماعية بالعلاقات المكانية، وذكر بأن عدم التواصل بين الأفراد في الجماعات وانعزالهم عن بعضهم البعض ينتج عنه انعدام في العلاقات، وتتكون العلاقات الاجتماعية من خلال التجمعات والعيش مع بعضهم البعض والتواصل والتفاعل بين جميع الأفراد (شوامرة، 2014).

تؤكد بعض الدراسات على وجود علاقات إيجابية، ووجود القدرة لدى التلاميذ ضعاف السمع على تكوين صداقات مع الأقران السامعين، وهذا ما أكدته دراسة أنتيا وآخرون (2011) Antia et alحيث أشارت النتائج إلى وجود تفاعلات ونتائج اجتماعية إيجابية أظهروها التلاميذ الصم وضعاف السمع من خلال دمجهم في فصول التعليم مع أقرانهم السامعين، كما تشير نتائج الدراسة إلى أن إشراك التلاميذ الصم وضعاف السمع في المشاركات الصفية والأنشطة اللامنهجية يؤثر بشكل إيجابي على النتائج الاجتماعية. وفي دراسة تيرلكستي وآخرين (2020) ,.Terlektsi et al أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات وصداقات إيجابية بين المراهقين الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين، وذكر المشاركون أن تكوين الصداقات في البيئة المدرسية أسهل من تكوين الصداقات في بيئات أخرى خارج المدرسة.

وعلى النقيض من ذلك أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقات سلبية وقصور في التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ ضعاف السمع وأقرانهم السامعين، حيث ذكرت دراسة دالتون (2013)Dalton حاجة التلاميذ الصم وضعاف السمع إلى الشعور بالكفاءة الاجتماعية والانتماء الاجتماعي والشعور بالاستقلالية، وتعزيز التواصل مع المعلمين ومع أقرانهم السامعين في فصول الدمج، وذكر المشاركون في الدراسة بأن ضعف السمع لديهم أدى إلى وجود صراع

دائم، وأدى إلى انسحابهم وتجنبهم لبعض الأنشطة المدرسية ، وتشير النتائج إلى أن معلمي الفصل الدراسي يمكنهم تسهيل دمج التلاميذ ذوي ضعف السمع من خلال الاهتمام بالجانب الاجتماعي والعاطفي بالإضافة إلى الجانب الأكاديمي.

ويلعب المعلم دوراً مهماً في عملية تعليم التلاميذ ضعاف السمع، حيث أشارت نتائج دراسة بورديرز وآخرون (Borders et al., 2010) إلى وجود تفاعلات اجتماعية إيجابية لدى عدد من التلاميذ الصم وضعاف السمع في أحد فصول الدمج وذلك مقارنة بأقرانهم السامعين، وذكر بأن السبب في ظهور التفاعلات الإيجابية قد يرجع إلى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تساعد على زيادة تفاعلات التلاميذ. وأكدت دراسة دالتون(2013) Dalton على أن المعلمين في فصول التعليم العام قادرين على تسهيل الدمج بين التلاميذ الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين من خلال الاهتمام بالجانب الاجتماعي والعاطفي إضافة إلى الجانب الأكاديمي ومهارات التواصل.

وأكدت دراسة باتش وتو (Paatsch &Toe, 2013) على أهمية دور المدرسة والمعلمين في تطوير مهارات التلاميذ ضعاف السمع في التواصل اللفظي، والقدرة على تكوين الصداقات مع الأقران السامعين، وذلك من خلال إشراك التلاميذ ضعاف السمع في الأنشطة المختلفة والتي تركز على التفاعلات الاجتماعية وعلى الاهتمامات المشتركة بين التلاميذ. وتشير علي (2013) إلى أنه من الضروري إكساب التلاميذ الصم وضعاف السمع القدرة على المشاركة بشكل لفظي، والعمل على تطوير المشاركة اللفظية في بيئات التلميذ المختلفة سواء في المنزل أو في المدرسة، وذلك من أجل تمكين التلاميذ الصم وضعاف السمع من الاستقلالية والقدرة على المساهمة في المجتمع بشكل فعّال، ومساعدتهم على التواصل مع أقرانهم السامعين وبالتالي تحقيق التفاعلات الإيجابية للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

الدراسات السابقة

تطرقت بعض الدراسات السابقة لموضوع الدراسة الحالية، فقد أجرى مارتن وآخرون Martin) (et al., 2010 دراسة هدفت إلى معرفة التفاعلات لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة مع أقرانهم السامعين أثناء اللعب الجماعي في برامج الدمج لمرحلة ما قبل المدرسة، ودور تقدير الذات في تكوين علاقات مرضية مع الأقران، ومدة زراعة القوقعة وأثرها على التفاعلات بين زارعي القوقعة وأقرانهم السامعين، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت الملاحظات أثناء اللعب مع الاقران، وكذلك تقييم الأطفال من خلال تقارير قدمت للأهل، شارك في هذه الدراسة (10) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 5-6 سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال الصم زارعي القوقعة لا يوجد لديهم صعوبة في التواصل الاجتماعي مع أقرانهم السامعين خصوصاً في المواقف الفردية، ولكن في المواقف الجماعية كانت هناك صعوبة نسبية خصوصاً إذا وجد الأطفال الصم أقران غير مألوفين. وفي دراسة قام بها ديلوزيو وجيرولاميتو(2011) Girolametto & Deluzio والتي هدفت إلى دراسة مهارات التفاعل الاجتماعي والمتمثلة بمهارات البدء بالتفاعلات، والاستجابة للتفاعلات لدى الأطفال الصم وضعاف السمع والذين تم دمجهم في مرحلة ما قبل المدرسة مع أقرانهم السامعين من خلال أنشطة اللعب الجماعي، وبلغ عدد المشاركين (12) طفل تتراوح أعمارهم ما بين 3 - 5 سنوات، بالإضافة إلى وجود (28) طفل سامع يقومون باللعب مع الأطفال الصم وضعاف السمع، وتراوحت أعمارهم ما بين 3 - 5 سنوات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعية بين الأطفال الصم وضعاف السمع والأطفال السامعين، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود فروق في الاستجابات للآخرين بين الأطفال الصم وضعاف السمع والأطفال السامعين. وفي دراسة بونش وهايد (2011)Punch & Hyde التي هدفت إلى فهم كيفية أداء الأطفال والمراهقين زارعي القوقعة اجتماعياً

وعاطفياً، والتي اتبعت المنهج المختلط لجمع البيانات وتحليلها وذلك من خلال استخدام أداة مسح لأولياء الأمور ومعلمي الأطفال زارعي القوقعة، وبعد ذلك إجراء مقابلات متعمقة مع عينة من الاباء والمعلمين والأطفال والمراهقين زارعي القوقعة، حيث تم إجراء المقابلات مع (15) معلم و (11) طفل ومراهق، و(24)والدة، ووالد واحد، وأشارت النتائج إلى فاعلية زراعة القوقعة وأثرها الإيجابي في حياة الأطفال، بالإضافة إلى استمرار وجود صعوبات لدى الأطفال زارعي القوقعة في مجال المشاركة الاجتماعية والرفاهية الاجتماعية والعاطفية، وذكر الأطفال وجود صعوبات أثناء التفاعلات وإجراء المحادثات مع الأقران السامعين، وأشاروا إلى أن التفاعلات الفردية كانت أسهل من التفاعلات مع مجموعات كبيرة. وفي دراسة باتش و تو Paatsch & (2013)Toe والتي هدفت إلى رصد ودراسة مهارات المحادثة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في المرحلة الابتدائية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تسجيل مقاطع فيديو لمحادثات المشاركين وعدد من المقاييس لقياس المهارات اللغوية، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (93)طفل، منهم (31) طفل من الصم وضعاف السمع، و (62) طفل سامع، وتراوحت أعمارهم ما بين 7 - 12 سنة، وتم تقسيم المشاركون إلى مجموعات مكونة من طفل سامع وطفل أصم أو ضعيف سمع ومجموعات أخرى مكونة من طفلين سامعين للمقارنة بين المجموعتين، وبعد ذلك طلب منهم إجراء المحادثة، وأظهرت النتائج تفوق الأطفال الصم وضعاف السمع أثناء المحادثات مع أقرانهم السامعين، حيث تمكنوا من طرح العديد من الأسئلة والتعليقات الشخصية وتمكنوا من البدء في المحادثة مقارنة بأقرانهم السامعين. قام بوبزين وآخرون (Bobzien etal, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات اللعب لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة مع أقرانهم السامعين، وذلك في أثناء أنشطة اللعب الجماعي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحثون في هذه الدراسة تسجيلات الفيديو للأطفال أثناء اللعب وبعد ذلك قاموا بتحليل هذه التسجيلات للحصول على النتائج، وكان عدد المشاركين في هذه الدراسة ثمانية أطفال منهم أربعة أطفال صم وأربعة أطفال سامعين، وتراوحت أعمارهم ما بين 3 - 5 سنوات، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال الصم وضعاف السمع أظهروا تفاعلات اجتماعية إيجابية وانخرطوا في اللعب بشكل إيجابي مقارنة بأقرانهم السامعين بالرغم من قلة التعليقات الشفوية التي أظهروها. وهدفت دراسة هوفمان وكيتنر وكيجاس ,Hoffman et al) (2014 إلى مقارنة الكفاءة الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين، وتقييم الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصم قبل زراعة القوقعة باستخدام مقياس خاص بالصم، و تقييم العلاقة بين اللغة الشفهية والكفاءة الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس لقياس الكفاءة الاجتماعية، وشارك في هذه الدراسة (74) طفل أصم و (38) طفل سامع تراوحت أعمارهم ما بين 2 - 5 سنوات، وأشارت النتائج إلى وجود قصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم مقارنة بأقرانهم السامعين، ويعود سبب هذا القصور إلى وجود قصور واضح في المهارات والقدرات اللغوية لدى الأطفال الصم، وتؤكد نتائج الدراسة أن قصور الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم مرتبط بالقصور اللغوي.

في دراسة أبو الرب (2015) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي للتلاميذ ضعاف السمع، وتحديد المهارات الاجتماعية المطلوبة للصم وضعاف السمع في برامج الدمج، اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد ثلاث أدوات وهي: قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي، وقائمة تقدير السلوك الاجتماعي، وبرنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل والتفاعل لدى عينة الدراسة، تكونت العينة من (38) تلميذ من ضعاف السمع وتتراوح أعمارهم ما بين 7 - 10

سنوات، وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك لصالح القياس البعدي، ولم يكن هناك فروق على المجموعة الضابطة.

قام لوجين وآخرون (Laugen et al, 2016) بدراسة هدفت إلى معرفة المشاكل النفسية والاجتماعية وعلاقتها بدرجة الفقدان السمعي والجنس لدى أطفال ما قبل المدرسة، ومقارنة الجانب النفسي والاجتماعي لدى الأطفال الصم وضعاف السمع بأقرانهم السامعين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم توزيع استبيان على الأسر لقياس الأداء النفسي والاجتماعي والكفاءة الاجتماعية لدى أطفالهم، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (35) أسرة لديها طفل أصم أو ضعيف سمع، و(180) أسرة لديها طفل سامع، وأظهرت النتائج وجود مشاكل نفسية واجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مقارنة بأقرانهم السامعين، كما أظهرت النتائج وجود مشاكل نفسية واجتماعية لدى الذكور بنسبة أكبر من الإناث، وتشير النتائج إلى أهمية مراعاة التطور النفسي والاجتماعي وتطوير اللغة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع.

وفي دراسة العاصم (Alasim (2018 التي هدفت إلى تحديد معوقات مشاركة التلاميذ الصم وضعاف السمع في فصول الدمج، و تحديد بعض الاستراتيجيات التي تساعد على تفاعل التلاميذ الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين ومع المعلمين، اتبع الباحث المنهج الإثنوغرافي، وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبة المنظمة، والملاحظات الصفية، وشارك في هذه الدراسة اثنان من معلمي التعليم العام، وواحد من مترجمي لغة الإشارة، و أربعة تلاميذ من الصم وضعاف السمع، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تتعلق بمشاركة وتفاعل التلاميذ الصم وضعاف السمع في فصول الدمج، خصوصاً من ناحية اللغة المنطوقة، وافتقار بعض المعلمين للمهارات المتعلقة بكيفية التعامل مع التلاميذ الصم وضعاف السمع، وبكيفية تنظيم الأنشطة المناسبة لهم، وأكدت نتائج الدراسة أهمية استخدام المعلم لاستراتيجيات تحسين تفاعلات التلاميذ الصم وضعاف السمع في فصول الدمج مثل: الأنشطة في مجموعات صغيرة مع الأقران، وتحسين وعي الأقران السامعين تجاه أقرانهم الصم وضعاف السمع، والتعامل بشكل إيجابي مع التلاميذ الصم وضعاف السمع، والتعاون مع مترجم لغة الإشارة، وإعطاء التلاميذ الصم وضعاف السمع مزيد من الوقت حتى يتمكنوا من التفاعل بشكل أفضل. هدفت دراسة تيرلكستي وآخرون(Terlektsi et al., 2020) إلى التعرف على تصورات المراهقين من الصم وضعاف السمع حول علاقاتهم مع أقرانهم السامعين، وهدفت الدراسة إلى معرفة تجارب المراهقين الصم وضعاف السمع في تكوين الصداقات والعلاقات مع أقرانهم السامعين، ومعرفة المشاكل الناتجة من تلك العلاقات، اتبعت الدراسة المنهج النوعي واستخدم الباحثون مقابلات شبه منظمة مع عينة من المراهقين الصم وضعاف السمع والبالغ عددهم (30) وتراوحت أعمارهم ما بين 13 - 19 عام، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات وصداقات إيجابية بين المراهقين الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين، وذكر المشاركون أن تكوين الصداقات في البيئة المدرسية أسهل من تكوين الصداقات في بيئات أخرى خارج المدرسة، وذكر المشاركون عدم تعرضهم للتنمر في المرحلة الثانوية، وذكروا بأنهم كانوا يتعرضون للتنمر سابقاً من قبل أقرانهم السامعين في المرحلة الابتدائية.

بعد عرض الأدب النظري والدراسات السابقة وجد الباحثان ندرة في الدراسات العربية التي تناولت التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، وتعد هذه الدراسة -على حد علم الباحثين- هي أول دراسة عربية وأول دراسة تطبق في المجتمع السعودي، ولا يوجد – على حد علم الباحثين-

دراسة تطرقت لموضوع التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، وذلك باختلاف متغير (الصف الدراسي، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وتتميز الدراسة الحالية باقتصار العينة على التلميذات ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية. كما تتميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة بذكر النظريات المفسرة للتفاعلات الاجتماعية، حيث تطرقت الدراسة الحالية للنظريات التالية: (النظرية السلوكية، نظرية نيوكمب، نظرية بيلز، نظرية بوجاردس)، وذلك لتفسير التفاعلات الاجتماعية لدى التلميذات ضعيفات السمع.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة بمواجهة التلميذات ضعيفات السمع في فصول الدمج العديد من الصعوبات والعقبات المختلفة، إذ تشير دراسة ديلوزيو وجيرولاميتو(Deluzio & Girolametto, 2011) إلى أن هناك أكثر من 80% من تفاعلات الأطفال الصم وضعاف السمع المتمثلة بعمليات البدء بالتفاعلات يتم تجاهلها من قبل أقرانهم السامعين، وبالتالي فإن هناك حاجة ماسة إلى دعم وتمكين الأطفال الصم وضعاف السمع لتحسين طريقة تفاعلاتهم مع أقرانهم، ومساعدة الأقران السامعين على تقبل أقرانهم الصم وضعاف السمع وعدم تجاهلهم. كما ذكرت دراسة بوبزاين وآخرون(Bobzien et al., 2013) أن دمج الأطفال الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في فصول الدمج قد لا يحقق تفاعلات إيجابية بين الأطفال في فصول الدمج، ولتحقيق التفاعلات الإيجابية ينبغي تنظيم تفاعلات هادفة بين الأطفال الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين، وإشراك الأطفال الصم وضعاف السمع في هذه التفاعلات، والتي سوف تؤدي إلى تطوير مهارات التواصل لدى الصم وضعاف السمع وبالتالي خلق بيئة تعليمية إيجابية. وتؤكد دراسة أنتيا وآخرون (Antia et al., 2011)على أن التلاميذ الصم وضعاف السمع بحاجة إلى فرص تفاعل إيجابية مع أقرانهم السامعين، حتى لو تحقق دمجهم في المجتمع بشكل جيد، وتشير الدراسة إلى أن المشاركة الصفية للتلاميذ الصم وضعاف السمع في فصول الدمج قد تؤثر بشكل كبير على العلاقات بشكل إيجابي، وعلى مواقف الأقران، والمعلمين، ومهارات التواصل. وتشير دراسة مارتن وآخرون (Martin et al., 2010)إلى أن تفاعل الأطفال الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في فصول الدمج ينمي العلاقات الإيجابية مع الأقران، كما أن تطور اللغة يعتبر مؤشر قوي على التفاعلات الإيجابية مع الأقران. وتشير دراسة نيتن وآخرون (Netten et al., 2015) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين مهارات الاتصال باستخدام اللغة اللفظية والتفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع. وتؤكد دراسة دالتون(2013) Dalton على حاجة التلاميذ الصم وضعاف السمع إلى الشعور بالكفاءة الاجتماعية والانتماء والاستقلالية، كما أكدت الدراسة على وجود قصور في التفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ ضعاف السمع مع المعلمين ومع أقرانهم السامعين في فصول الدمج، وتشير دراسة هوفمان وآخرون (Hoffman et al., 2014) إلى وجود قصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم مقارنة بأقرانهم السامعين. كما أظهرت نتائج دراسة لوجين وآخرون (Laugen et al., 2016) وجود مشاكل نفسية واجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مقارنة بأقرانهم السامعين. وتشير دراسة العاصم (Alasim, 2018) إلى وجود صعوبات تتعلق بمشاركة التلاميذ الصم وضعاف السمع وتفاعلاتهم الاجتماعية في فصول الدمج خصوصاً من ناحية المشاركة اللفظية. كما لاحظ الباحثان من خلال زيارتهما الميدانية لبرامج الدمج وتحديداً في فصول دمج التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات، وجود قصور في التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مقارنة بقريناتهن السامعات، وميلهم للعزلة والانسحاب من الأنشطة

الصفية، كما لاحظ الباحثان ندرة في الدراسات العربية التي تناولت موضوع التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج.

أسئلة الدراسة

استناداً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي:

ما مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج باختلاف متغير الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف عليا)؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج باختلاف متغير المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- دراسات عليا في التربية الخاصة)؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة (من سنة إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة- من 20 سنة فأكثر)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، وذلك باختلاف متغير الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف عليا)، ومتغير المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- دراسات عليا في التربية الخاصة)، ومتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة- من 20 سنة فأكثر).

مصطلحات الدراسة

ضعيفات السمع: " ضعيف السمع هو الشخص الذي يعاني عجزاً أو نقصاً في حاسة السمع ويتراوح الفقدان السمعي لديه بين 69-35ديسيبل بدرجة تسبب له صعوبة في الاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية إلا باستخدام وسائل معينة" (حنفي، 2014، ص29).

ويعرف الباحثان ضعيفات السمع إجرائياً بالتلميذات الملتحقات ببرامج الدمج للمرحلة الابتدائية، واللاتي تنطبق عليهن شروط القبول في برامج دمج ضعيفات السمع، ويتلقون تعليمهن في فصول التعليم العام مع قريناتهن السامعات، ويستخدمن اللغة اللفظية كوسيلة للتواصل مع الآخرين.

التفاعلات الاجتماعية: وتُعرف التفاعلات الاجتماعية بـ" التأثير المتبادل بين طرفين في أي موقف اجتماعي، أياً كان هذين الطرفين أفراداً، أو أسراً، أو جماعات، بحيث يؤثر سلوك أحدهما على سلوك الآخر، فيصبح سلوك أحدهما مثيراً لسلوك الآخر" (الشرجبي، 2015، ص113).

وتعرف إجرائياً بقدرة التلميذات ضعيفات السمع على التواصل اللفظي مع قريناتهن السامعات، من خلال إلقاء السلام ورد السلام، وتبادل الأحاديث، والإجابة على الأسئلة الموجهة إليهن من قبل قريناتهن السامعات.

المشاركة اللفظية: وتُعرف المشاركة اللفظية بأنها "اللغة اللفظية: وتتمثل في اللغة المنطوقة والمكتوبة؛ أي اللغة التعبيرية وهي قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها" (بحراوي والتل، 2012، ص12). وتعرف إجرائياً بقدرة التلميذات ضعيفات السمع على الكلام وعلى الإجابة بشكل لفظي على جميع الأسئلة الموجهة إليهن من قبل قريناتهن السامعات.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي ويعرف المنهج الوصفي بأنه: دراسة ظاهرة معينة يحددها الباحث ويقوم بوصفها وجمع المعلومات المتعلقة بهذه الظاهرة، ويعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع ووصفه بشكل دقيق، والتعبير عنه كمياً أو كيفياً. وتم اختيار المنهج الوصفي لارتباطه بالمشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية ولأنه الأسلوب الأكثر استخداماً بسبب صعوبة تطبيق المنهج التجريبي في المجالات الإنسانية، ويساهم هذا المنهج في الوصول إلى استنتاجات تساعد على فهم الظواهر وتطوير الواقع، ومن مزايا هذا المنهج هو القدرة على تعميم النتائج من خلال العينة التي حصلنا عليها من مجتمع الدراسة ولكن بشرط أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي، وفي المقابل فإن من عيوب هذا المنهج عدم تمكن الباحثين من تعميم النتائج إذا تناولت الدراسة مجتمع معين اذا كانت الدراسة مطبقه على كامل المجتمع ولم تحدد عينة معينة بسبب قلة عدد المجتمع الأصلي (عبيدات وآخرون، 2015).

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات التعليم العام والتربية الخاصة (تخصص إعاقة سمعية) في المدارس المطبقة لبرامج الدمج للتلميذات ضعيفات السمع للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، حيث بلغ عدد المعلمات الكلي (421) معلمة. بلغ عدد معلمات التربية الخاصة (تخصص إعاقة سمعية) (173) معلمة، ومعلمات التعليم العام (248) معلمة (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، بريد الكتروني، 20 أكتوبر، 2020).

عينة الدراسة

تم إرسال أداة الدراسة (الاستبيان) إلكترونياً إلى جميع المعلمات في مجتمع الدراسة الأصلي، واستجاب لأداة الدراسة (249) معلمة. بلغ عدد معلمات التربية الخاصة (تخصص إعاقة سمعية) (121) معلمة، ومعلمات التعليم العام (95) معلمة، وبلغ عدد معلمات التعليم العام مع دبلوم تربية خاصة (33) معلمة. ويوضح الجدول رقم (1) خصائص العينة بحسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الصف الدراسي	الصفوف الأولية	144	%57.8
	الصفوف العليا	105	%42.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس تعليم عام	95	%38.2
	بكالوريوس تعليم عام، دبلوم تربية خاصة	33	%13.3
	بكالوريوس تربية خاصة	104	%41.8
	دراسات عليا في التربية الخاصة	17	%6.8
			%31.3
عدد سنوات الخبرة	من سنة إلى أقل من 10 سنوات	78	%28.9

	من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة من 20 سنة فأكثر	72 99	%39.8
الإجمالي		**249**	**%100**

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة (استبيان) لمعرفة مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج ، وذلك بالاستفادة من الإطار النظري (حنفي، 2014)، والدراسات السابقة (عبد الرب، Alasim, 2015 2018; Antia et al., 2011; Bobzien et al., 2013; Borders et al., 2010; Dalton, 2013; Deluzio & Girolametto, 2011; Hoffman et al., 2014; Laugen et al., 2016; Paatsch & Toe, 2013; Punch & Hyde, 2011; Martin et al., 2010; Netten et al., 2015; Terlektsi et al., 2020)

تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من قسمين: القسم الأول ويشمل على البيانات الأولية: (مستوى الصف الدراسي الذي تقوم المعلمة بتدريسه، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). والقسم الثاني يحتوي على المحور الأساسي للاستبانة ويتكون من (21) عبارة، تندرج تحت محور واحد بعنوان: تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي كبدائل للاستجابة (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق وثبات الاستبانة

الصدق الظاهري للاستبانة

بعد تصميم الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملائمة كل عبارة مع إضافة أو حذف ما يرونه مناسب.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لفحص ارتباط عبارات الاستبانة بالمجالات التي تنتمي إليها، للتأكد من الصدق الداخلي للاستبانة، ويوضح الجدول رقم (2) نتائج معامل الارتباط.

جدول (2): معاملات ارتباط العبارات بمجالات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.680	8	**0.664	15	*0.214
2	**0.662	9	**0.560	16	**0.412
3	**0.553	10	**0.617	17	*0.163
4	**0.642	11	**0.730	18	**0.384
5	**0.564	12	**0.571	19	**0.394
6	**0.737	13	**0.458	20	**0.431
7	**0.666	14	**0.403	21	**0.363

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

يبين الجدول رقم (2)، أن معاملات ارتباط العبارات بالمتوسط الكلي للاستبانة، ارتباطات دالة عند مستويات الدلالة (0.01، 0.05)، مما يدل على الصدق الداخلي العالي للاستبانة، فالعبارات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات الاستبانة، تعد عبارات صادقة تقيس ما وضعت لأجله.

ثبات الاستبانة

بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمة، قام الباحثان باستخراج معامل ثبات الأداة ألفاكرونباخ للاستبانة الذي بلغ (0.86)، ويعتبر معامل الثبات مناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

فترات المقياس:

تم تحديد طول الفترات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى (5-1=4) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفترة أي (4÷5 = 0,8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الفترات في جميع محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (3)

جدول (3): توزيع البدائل وفق التدريج المستخدم في الاستبانة

مدى المو افقة	غير مو افق بشدة	غير مو افق	مو افق إلى حد ما	مو افق	مو افق بشدة
قيم المقياس	1	2	3	4	5
مدى المتوسطات	أقل من 1.8	من (1.8-أقل من 2.6)	من (2.6- أقل من 3.4)	من (3.4-4.2)	أكثر من 4.2

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة ومناقشة السؤال الرئيسي

نص السؤال الرئيسي للدراسة على: " ما مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج؟"، وللإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب عبارات الاستبانة، كما يتضح من الجدول رقم (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة مرتبة تنازليا لكل عبارة من عبارات الاستبانة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام للعبارة	الترتيب
5	تستخدم التلميذة ضعيفة السمع عبارات الشكر مثل: شكراً، عفواً بشكل لفظي مع قريناتها السامعات	3.90	0.91	موافق	1
16	يزداد تفاعل التلميذة ضعيفة السمع بشكل لفظي عند عملها في مجموعات صغيرة	3.86	0.76	موافق	2
14	تنتظر التلميذة دورها وتحترم الأدوار عند الكلام أو المشاركة	3.85	0.87	موافق	3
20	تُكوّن التلميذة ضعيفة السمع صداقات وعلاقات إيجابية مع القرينات السامعات	3.71	0.88	موافق	4
6	تستأذن التلميذة ضعيفة السمع بشكل لفظي من قريناتها السامعات إذا أرادت الحصول على شيء معين	3.66	0.95	موافق	5
8	تطلب التلميذة ضعيفة السمع المساعدة بشكل لفظي من قريناتها السامعات عند الحاجة	3.63	0.90	موافق	6
17	ينخفض التفاعل اللفظي لدى التلميذة ضعيفة السمع عند عملها في مجموعات كبيرة	3.63	0.88	موافق	7
4	تسأل التلميذة ضعيفة السمع قريناتها السامعات لفظياً عند الحاجة	3.62	0.94	موافق	8

10	تبدي التلميذة ضعيفة السمع رأيها بشكل لفظي عندما يُطلب منها ذلك	3.61	0.92	موافق	9
21	تفهم التلميذات السامعات أحاديث قريناتهن ضعيفات السمع	3.61	0.83	موافق	10
12	تنصت التلميذة ضعيفة السمع لحديث قريناتها السامعات	3.57	0.95	موافق	11
7	تعتذر التلميذة ضعيفة السمع من قريناتها السامعات بشكل لفظي عند حدوث إساءة معينة	3.55	0.99	موافق	12
1	تقوم التلميذة ضعيفة السمع بإلقاء التحية على قريناتها السامعات بشكل لفظي	3.54	0.95	موافق	13
2	تبادر التلميذة ضعيفة السمع بالمحادثة اللفظية مع قريناتها السامعات	3.46	0.96	موافق	14
13	تعي التلميذة ضعيفة السمع أحاديث قريناتها السامعات	3.41	0.87	موافق	15
3	تجيب التلميذة ضعيفة السمع لفظياً على الأسئلة الموجهة إليها من قبل قريناتها السامعات	3.39	0.90	موافق إلى حد ما	16
11	تشارك التلميذة ضعيفة السمع مع قريناتها السامعات بشكل لفظي أثناء الأنشطة من خلال المناقشات	3.35	0.98	موافق إلى حد ما	17
9	تُعبّر التلميذة ضعيفة السمع عن مشاعرها بشكل لفظي	3.24	1.01	موافق إلى حد ما	18
15	تنسحب التلميذة ضعيفة السمع من العمل في المجموعات التي تتطلب مشاركات لفظية مع القرينات السامعات	2.89	1.02	موافق إلى حد ما	19
18	تظهر التلميذة ضعيفة السمع مشاركات لفظية بنفس معدل مشاركة قريناتها السامعات	2.80	0.99	موافق إلى حد ما	20
19	تتجاهل التلميذات السامعات المشاركات اللفظية من قبل قريناتهن ضعيفات السمع	2.55	0.92	غير موافق	21
المتوسط العام للاستبانة		**3.47**	**0.92**	**موافق**	

يتضح من الجدول (4) أن مستوى تقييم المعلمات للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج حصل على مستوى موافقة عام (موافق)، وبمتوسط عام بلغ (3,47)، فقد اعتبرت المعلمات أن التلميذة ضعيفة السمع قادرة على استخدام عبارات الشكر مثل: شكراً، عفواً، بشكل لفظي مع قريناتها السامعات، وقادرة على احترام الدور عند الكلام والمشاركة، وقادرة على الاستئذان وطلب المساعدة بشكل لفظي من قريناتها السامعات، وعلى طرح الأسئلة والاعتذار وإبداء الرأي بشكل لفظي مع القرينات السامعات، والمبادرة بالمحادثة، والإنصات للقرينات السامعات. اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة باتش وتو(Paatsch & Toe, 2013) حيث أظهرت النتائج تفوق الأطفال الصم وضعاف السمع أثناء المحادثات مع أقرانهم السامعين بعد تقسيمهم إلى مجموعات مكونة من طفل أصم أو ضعيف سمع، وآخر سامع، وتمكنوا من طرح العديد من الأسئلة والتعليقات الشخصية وتمكنوا من البدء في المحادثة مع أقرانهم السامعين. وقد يرجع الباحثان سبب هذه النتيجة إلى استخدام المعلمات لاستراتيجيات تدريسية تؤدي إلى زيادة التفاعلات اللفظية بين التلميذات ضعيفات السمع وقريناتهن السامعات. وهذا ما تؤكده نتيجة دراسة بورديرز وآخرون (Borders et al., 2010) حيث أشارت إلى أن التلاميذ الصم الذين شاركوا بشكل جيد مقارنة بأقرانهم السامعين، وقد يكون ذلك دليل على استخدام المعلم استراتيجيات تساعد على إبقاء التلاميذ على تفاعل دائم في داخل الفصل الدراسي. كما أظهرت

النتائج موافقة المعلمات على قدرة التلميذات ضعيفات السمع على تكوين علاقات وصداقات إيجابية مع القرينات السامعات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أنتيا وآخرون(Antia et al., 2011) التي توصلت إلى وجود تفاعلات ونتائج اجتماعية إيجابية أظهروها التلاميذ الصم وضعاف السمع من خلال دمجهم في فصول التعليم مع أقرانهم السامعين، كما تتفق مع دراسة تيرلكستي وآخرون (Terlektsi et al., 2020) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات وصداقات إيجابية بين التلاميذ الصم وضعاف السمع وأقرانهم السامعين.

كما أظهرت نتائج الدراسة موافقة المعلمات على ازدياد تفاعل التلميذة ضعيفة السمع بشكل لفظي عند عملها في مجموعات صغيرة، وانخفاض التفاعل اللفظي لدى التلميذة ضعيفة السمع عند عملها في مجموعات كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة والتي توصلت إلى أن التفاعلات الفردية كانت أسهل من التفاعلات مع مجموعات كبيرة لدى الأطفال الصم (Martin et al., 2010; Punch & Hyde, 2011)، كما تؤكد نظرية بيلز على أن التفاعلات الاجتماعية هي السلوكيات الظاهرة للأفراد في المواقف المكونة من مجموعات صغيرة (الشرجبي،2015). وأظهرت النتائج موافقة المعلمات بشكل متوسط على قدرة التلميذة ضعيفة السمع على المشاركة مع القرينات السامعات بشكل لفظي في النقاشات، وانسحاب التلميذة ضعيفة السمع من العمل مع مجموعات تتطلب المشاركة اللفظية مع القرينات السامعات، والقدرة على المشاركة اللفظية بنفس معدل مشاركة القرينات السامعات، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد تعزى إلى وضع التلميذة ضعيفة السمع في مجموعات كبيرة، مما يؤدي إلى انخفاض تفاعلات ومشاركات التلميذة مقارنة بقريناتها السامعات، وهذا ما تدعمه نتيجة العبارة السابقة والتي كشفت عن ازدياد تفاعل التلميذة ضعيفة السمع في مجموعات صغيرة وانخفاض التفاعل في مجموعات كبيرة، وتؤكد على ذلك دراسة دالتون(Dalton, 2013) إلى حاجة التلاميذ ضعاف السمع إلى الشعور بالكفاءة الاجتماعية، وبالانتماء الاجتماعي، وتعزيز التواصل مع المعلمين ومع الأقران في فصول الدمج. كما تشير دراسة هوفمان وآخرون (Hoffman et al., 2014) إلى وجود قصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم مقارنة بأقرانهم السامعين. كما أظهرت نتائج دراسة لوجين وآخرون (Laugen et al., 2016) وجود مشاكل نفسية واجتماعية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع مقارنة بأقرانهم السامعين. وفي دراسة لنيتن وآخرون (2015) Netten et al.,أظهرت النتائج أن المهارات اللغوية ومهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع كانت أقل من أقرانهم السامعين. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ديلوزيو و جيرولاميتو (Deluzio & Girolametto, 2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعية بين الأطفال الصم وضعاف السمع والأطفال السامعين. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم موافقة المعلمات على تجاهل التلميذات السامعات المشاركات اللفظية من قبل قريناتهن ضعيفات السمع، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ديلوزيو وجيرولاميتو(Deluzio & Girolametto, 2011) والتي توصلت إلى أن هناك أكثر من 80% من تفاعلات الأطفال الصم وضعاف السمع المتمثلة بعمليات البدء بالتفاعلات يتم تجاهلها من قبل أقرانهم السامعين.

إجابة ومناقشة السؤال الأول:

وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع في برامج الدمج باختلاف متغير الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف عليا)؟"، ولفحص الفروق بين استجابات المعلمات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (صفوف أولية، صفوف عليا)، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمات اللاتي

يدرسن الصفوف الأولية، والأخريات اللاتي يدرسن الصفوف العليا، ويبين الجدول رقم (5) نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في الاستبانة وفق متغير الصف الدراسي.

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في الاستبانة وفق متغير الصف الدراسي (ن= 249)

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصفوف الأولية	144	3.46	0.46	0.361	247	0.718
الصفوف العليا	105	3.48	0.55			

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات اللاتي يدرسن الصفوف الأولية، والأخريات اللاتي يدرسن الصفوف العليا، في الاستبانة. جميع أفراد العينة تتفق على تحقق التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، بغض النظر عن متغير الصف الدراسي حيث أن متغير الصف الدراسي ليس له تأثير على عينة الدراسة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة باتش و تو(Paatsch & Toe, 2013) حيث أظهرت النتائج أن الأطفال الصم وضعاف السمع والذين تراوحت أعمارهم ما بين 7-12 سنة تفوقوا أثناء المحادثات مع أقرانهم السامعين. ويرى الباحثان أن استخدام المشاركة اللفظية كوسيلة تواصل بين التلميذات قد يكون سبب في تحقيق التفاعلات الاجتماعية بين التلميذات ضعيفات السمع وقريناتهن السامعات في مختلف الصفوف الدراسية، وذلك لتشابه طريقة التواصل المستخدمة. كما أن دمج التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في نفس الفصول الدراسية، ودمجهم في مجموعات مكونة من تلميذات ضعيفات سمع وتلميذات سامعات قد يساهم في زيادة التفاعلات الاجتماعية وذلك وفق نظرية بوجاردس والتي ربطت بين التفاعلات الاجتماعية والعلاقات المكانية، وأشارت إلى أن انعدام التواصل بين الافراد والانعزال عن بعضهم البعض يؤدي إلى انعدام في العلاقات (شوامرة، 2014). كما أكدت نظرية نيوكمب على أن التفاعلات الاجتماعية تؤدي إلى الاندماج في المجتمع، وأن التشابه بين الأفراد يسهل حدوث التفاعلات الاجتماعية وتكوين علاقات إيجابية (شوامرة، 2014).

إجابة ومناقشة السؤال الثاني:

وينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع في برامج الدمج باختلاف متغير المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- ماجستير تربية خاصة)؟"، ولفحص الفروق بين استجابات المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- ماجستير تربية خاصة)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمات، ويبين الجدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات وفق متغير المؤهل العلمي.

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في الاستبانة وفق متغير المؤهل العلمي (ن= 249)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.370	3	0.123	0.491	0.689
داخل المجموعات	61.592	245	0.251		
المجموع	61.963	248	-		

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات ذوات المؤهل العلمي (تعليم عام- تعليم عام ودبلوم تربية خاصة- بكالوريوس تربية خاصة- ماجستير تربية خاصة) في الاستبانة، جميع أفراد العينة تتفق على تحقق التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، بغض النظر عن متغير المؤهل العلمي حيث أن متغير المؤهل العلمي ليس له تأثير على عينة الدراسة. ويرجع الباحثان ذلك إلى اهتمام المعلمات بالجانب الاجتماعي والأكاديمي للتلميذات، وذلك من خلال التدريب الميداني والممارسة العملية لجميع المعلمات العاملات في برامج الدمج بغض النظر عن مؤهلاتهن. وهذا ما تدعمه نتيجة دراسة دالتون (2013) Dalton والتي بينت أن جميع المعلمين في فصول التعليم العام لديهم القدرة على تسهيل الدمج بين التلاميذ ضعاف السمع وأقرانهم السامعين، وذلك من خلال الاهتمام بالجانب الاجتماعي بالإضافة إلى الجانب الأكاديمي.

إجابة ومناقشة السؤال الثالث:

وينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه للتفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع في برامج الدمج باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة – من 20 سنة فأكثر)؟"،

ولفحص الفروق بين استجابات المعلمات وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة – من 20 سنة فأكثر)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، بهدف إيجاد دلالة الفرق بين متوسطات استجابات المعلمات، ويبين الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات وفق متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلمات في الاستبانة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس (ن= 249)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.370	3	0.123	0.491	0.689
داخل المجموعات	61.592	245	0.251		
المجموع	61.963	248	-		

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات ذوات الخبرة في التدريس (من سنة إلى أقل من 10 سنوات – من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة – من 20 سنة فأكثر) في الاستبانة، جميع أفراد العينة تتفق على تحقق التفاعلات الاجتماعية من خلال المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في برامج الدمج، بغض

النظر عن متغير سنوات الخبرة حيث أن متغير سنوات الخبرة ليس له تأثير على عينة الدراسة. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن خريجات الجامعات في هذا الوقت يوجد لديهم وعي كافي بأهمية استخدام الاستراتيجيات التدريسية والتي تؤدي إلى زيادة التفاعلات اللفظية والمشاركة الصفية بغض النظر عن سنوات الخبرة في التدريس. وهذا ما تؤكده نتيجة دراسة بورديرز وآخرون Borders et al., (2010) حيث أشارت إلى أن السبب في ظهور التفاعلات الإيجابية قد يرجع إلى استخدام المعلمين لاستراتيجيات تساعد على زيادة تفاعلات التلاميذ.

ويرى الباحثان أنه من الضروري تعزيز التلميذات على المشاركة اللفظية مع قريناتهن السامعات وذلك للحفاظ على تلك التفاعلات بشكل مستمر. وهذا ما تؤكده النظرية السلوكية حيث أشارت إلى أن التفاعلات الاجتماعية الإنسانية ليست سلبية، وأن التفاعل يتمثل في الاستجابات المتبادلة بين الأفراد في المواقف الاجتماعية، وأن تعزيز السلوكيات يؤدي إلى استمرارها وتكرارها (سلامة، 2007).

توصيات الدراسة:

- العمل على تعزيز المشاركة اللفظية لدى التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات.
- الحرص على إشراك التلميذات ضعيفات السمع مع قريناتهن السامعات في مجموعات صغيرة، وتجنب وضع التلميذات في مجموعات الكبيرة.
- العمل على تشجيع التلميذات ضعيفات السمع على المشاركة اللفظية وتكوين علاقات إيجابية مع قريناتهن السامعات وذلك للمحافظة على تفاعلاتهن الاجتماعية الإيجابية واستمراريتها.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التفاعلات الاجتماعية لدى التلميذات ضعيفات السمع في برامج الدمج.

****

المراجع باللغة العربية

إبراهيم، سليمان (2014). *علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة*.: الوراق للنشر والتوزيع.

أبو الرب، محمد (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الأنشطة الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين سمعيا. *مجلة التربية*، *1* (163)، 145-180.

بحراوي، عاطف؛ التل، سهيل (2012). *النمو اللغوي لدى المعوقين سمعيا*. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.

جابر، جودة (2015). *علم النفس الاجتماعي*. (ط3): دار الثقافة للنشر والتوزيع.

حنفي، علي (2014). *مدخل إلى الإعاقة السمعية*. (ط3): دار الزهراء.

الخطيب، جمال (2012). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية*. (ط3): دار وائل للنشر.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. تم الاسترجاع في 14 سبتمبر، 2020، من موقع https://vision2030.gov.sa/ar/node/75

الريس، طارق؛ والزهراني، مرزوق (2014). *البرامج الانتقالية ودورها في تربية الطلاب الصم وضعاف السمع ورعايتهم*.: دار الناشر الدولي.

سلامة، عبد الحافظ (2007). *علم النفس الاجتماعي*: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الشرجبي، نبيلة (2015). *علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة*: دار الأيام للنشر والتوزيع.

شوامرة، نادر (2014). *علم النفس الاجتماعي*: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد اللا، محمد (2012). *علم النفس الاجتماعي*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن (2015). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*: دار الفكر.

علي، ميرفت (2013). *التوجهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع*: دار الفكر.

القمش، مصطفى.، والسعايدة، ناجي (2016). *قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة*. (ط2): دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نظام رعاية المعوقين (2000). تم الاسترجاع في 9 مايو، 2021، من موقع https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962/1

المراجع الأجنبية

Aboalrab, M. (2015). The effectiveness of an advanced program for developing social interaction among children with hard of hearing and their normal peers at regular schools in jeddah. *Education Journal, 1* (163), 145-180.

Alasim, K. (2018). Participation and interaction of deaf and hard-of-hearing students in inclusion classroom. *International Journal of Special Education, 33*(2), 493-506.

Antia, S., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children, 77*(4), 487-502.

Bobzien, J., Richels, C., Raver, S., Hester, B., Browning, E. & Morin, L. (2013). An observational study of social communication skills in eight preschoolers with and without hearing loss during cooperative play. *Early Childhood Education Journal, 41*(5), 339-346.

Borders, C., Barnett, D. & Bauer, A. (2010). How are they really doing? Observation of inclusionary classroom participation for children with mild-to-moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(4), 348-357.

Dalton, C. (2013). Lessons for inclusion: classroom experiences of students with mild and moderate hearing loss. *Canadian Journal of Education, 36*(1), 125-152.

Deluzio, J. & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54*(4), 1197-1210.

Hoffman, M., Quittner, A. & Cejas, I. (2014). Comparisons of social competence in young children with and without hearing loss: a dynamic systems framework. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20*(2), 115-124.

Individuals with Disabilities Education (n.d.). Retrieved on September 14, 2020. From https://sites.ed.gov/idea/#

Laugen, M., Jacobsen, K., Rieffe, C. & Wichstrom, L. (2016). Predictors of psychosocial outcomes in hard-of- hearing preschool children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(3), 259-267.

Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A. & Waltzman, S. (2010). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(1), 108-120.

Nettin, A., Rieffe, C., Theunissen, S., Soede, W., Dirks, W., Korver, A., Konings, S., Oudesluys-Murphy, A., Dekker, F. & Frijns, J. (2015). Early identification: language skills and social functioning in deaf and hard of hearing preschool children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 79*(12), 2221-2226.

Paatsch, L. & Toe, D. (2013). A Comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(1), 1-19.

Punch, R., & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: a qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(4), 474-493.

Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S. & Kennedy, C. (2020). Peer relationship experiences of deaf and hard of hearing adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 25*(2), 153-166.

تحليل محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّرعلى طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء مهارات الإرشاد الأُسريّ

د. عبدالعزيزبْنُ فالحٍ العصيل[1]

(قدم للنشر 1442/8/27هـ -وقبل 22 /5/ 1443هـ)

المستخلَص: استهدفت الدراسة تحليلَ محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، في ضوء مهارات الإرشاد الأُسريّ. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليلي القائم على تحليل المحتوى، واعتمد الموضوعَ والفِكرة وَحْدةً للتحليل، ومهاراتِ الإرشاد الأُسريّ فئةً للتحليل، وتكوَّنت القائمة من (3) مهاراتٍ رئيسة، و (18) مهارةً فرعيَّة موزَّعة على المهارات الرئيسة الثلاث، وتم التحقق من صدق القائمة وثباتها، ثم طبِّقت الدراسة على كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ، وكان من أهمّ نتائج الدراسة: حصول المهارات المهنيَّة للمرشِد الأُسريّ، على الترتيب الأول من بين المهارات بنسبة بلغت (42.22%)، ويليها جاءت المهارات الشخصيَّة للمرشد الأُسريّ، بالمرتبة الثانية بنسبة بلغت (30.37%)، وجاءت مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة بالمرتبة الثالثة بنسبة بلغت (27.40%)، من بين مهارات الإرشاد الأُسريّ التي ينبغي مراعاتُها في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" للمرحلة الثانويَّة. وفي ضوء نتائج الدراسة، تم التوصل إلى العديد من التوصيات والمقترحات؛ ومن أهمها: ضرورةُ تضمين محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ جميعَ مهارات الإرشاد الأُسريّ التي توصَّلت إليها الدراسة الحاليَّة، وحثُّ أصحاب القرار ومخططي ومطوري مناهج العلوم الشرعية على الاهتمام بمهارات الإرشاد الأُسريّ، وتضمينها بشكل كافٍ ومتوازن.

الكلمات المِفْتاحيَّة: مهارات الإرشاد الأسري، كتاب الحديث والثقافة الإسلامية، التعليم الثانوي، تحليل المحتوى.

A Content Analysis of Hadith and Islamic Culture Book Assigned for Secondary Students in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Family Counseling Skills

Abdul Aziz bin Faleh Al Aosel[1]

(Submitted 09-04-2021 and Accepted on 26-12-2021)

Abstract: The study aimed to analyze the content of Hadith and Islamic culture book assigned for secondary students in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of family counseling skills. To achieve the objectives of the study, the researcher applied the descriptive analytical approach using content analysis. The topic and idea were used as the analysis units, and family counseling skills were used as the categories of analysis. The list consisted of (3) key skills divided into (18) sub-skills. The validity and reliability of the list were checked. The study was applied on the book of Hadith and Islamic culture assigned for secondary students. The results of the study showed that the first rank among the skills was given for the professional skills of family counseling, which reached a percentage of (42.22%). The personal skills of the family counseling came second with a percentage of (30.37%), and knowledge skills in family ethics came third with a percentage of (27.40%). In the light of the results of this study, the researcher recommended that it is necessary to include all the skills of family counseling suggested in the current study in the content of the book of Hadith and Islamic Culture which is required for secondary students, and he also urged decision-makers, planners and developers of Hadith and Islamic culture curricula to pay attention to family counseling skills, while including them in a balanced and adequate way.

Key words: Family Counseling Skills, Hadith and Islamic Culture Book, Secondary Education, Content Analysis.

يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام 1442هـ، برقم (005-20-13-08)

(1) المناهج وطرق التَّدْريس - جامعةُ الإمام محمَّدِ بنِ سعودٍ الإسلاميَّة

(1) Curriculum and Instruction - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

E-mail:abosaod111@hotmail.com

مقدِّمة الدراسة وخلفيتها النظرية

اهتمَّ الإسلام بصلاح الأسرة أيَّما اهتمام؛ لأنها النَّواة لبناء المجتمع، والأسرةُ هي المدرسة التي فيها يتخرَّج الأعضاء الفاعلون في مجتمعهم سلبًا وإيجابًا، وهي الوَحْدة الأساسيَّة التي يتشكَّل منها التنظيم الاجتماعيُّ.

وتُعَدُّ الأسرة أحدَ الأنساق الأساسيَّة في البناء الاجتماعيِّ العامِّ، وتحتلُّ مكانة بارزة في منظومة العلاقات الاجتماعيَّة؛ فهي اللَّبِنة الأولى التي تتشكَّل من خلالها شخصيَّة الفرد، وتهيِّئ له حاجاتِه البيولوجيَّةَ والنفسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، والأسرةُ من أكثر النُّظم أهميَّةً في المجتمع؛ فبصلاحها يَصلُح المجتمع (الحربي وآخرين، 2017).

ويرى علم التربية والاجتماع، أن أهميَّة الأسرة من الناحية الاجتماعيَّة لا ترجع إلى كونها الخليَّةَ الأولى للحياة الاجتماعيَّة فحسبُ؛ بل ترجع أيضًا إلى كونها مسرحَ التفاعل الاجتماعيِّ، الذي يتلقَّى فيه الكائن البشريُّ أهمَّ عمليَّة اجتماعيَّة، ألا وهي عمليَّة التنشئة الاجتماعيَّة منذ ولادته، حتى يُصبح معتمِدًا على نفسه، لذا؛ كلَّما كانت الأسرة أكثرَ ترابطًا، ساعد ذلك على تماسك المجتمع، وصلاح شؤونه (الذئب، 2017).

والإرشاد الأُسريُّ علم قديم في وجوده، حديثٌ في تطبيقه (عثمان، 2018)، والمجتمع في أشدِّ الحاجة إلى عمليَّة الإرشاد الأُسريِّ، وهو من حيث الجوهرُ والمفهومُ ليس بالأمر الغريب على المجتمعات العربيَّة؛ فجذورُه ممتَدَّةٌ في الشريعة الإسلاميَّة التي اهتمَّت بالأسرة اهتمامًا ملحوظًا باعتبار أن الأسرة الصالحة هي نواة المجتمع الصالح، كما حثَّت الشريعة الإسلاميَّة على الإصلاح بين الناس بصفة عامَّة، والإصلاح بين أفراد الأسرة بصفة خاصَّة.

وفيما يتعلَّق بالإرشاد الأُسريِّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، فبالرغم من تأصُّل مفهوم ومبادئ الإرشاد الأُسريِّ في المجتمع السعوديِّ، انطلاقًا مما تدعو إليه الشريعة الإسلاميَّة بهذا الخصوص، فإن الإرشاد الأُسريَّ كمهنة، لم يظهر في المملكة إلا حديثًا؛ نتيجةً للتغيُّرات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والتعليميَّة والثقافيَّة الكبيرة التي حدثت مؤخَّرًا (القرني، 2016).

والإرشاد الأُسريُّ ذو صلة وثيقة بالإرشاد التربويِّ، فكلاهما مُنصَبٌّ على حاجات المتعلِّم بشخصيته في جوانبها النفسيَّة والاجتماعيَّة والسلوكيَّة، إضافةً إلى عمليَّة التحصيل الدراسيِّ، ورعاية المتفوِّقين، والموهوبين، والمتأخِّرين دراسيًّا.

وتشير العشيوي (2018)، إلى أبرز ما يَهدُف إليه علم الإرشاد الأُسريِّ، حيث إنه يوفِّر فرص المساعدة للمسترشِدين في التعبير عن عواطفهم، وتحقيق التكيُّف النفسيِّ والاجتماعيِّ، والارتقاء بالصحة النفسيَّة للأسرة، كما يُسهم هذا العلم في تقييم المشكلات الأُسريَّة وتشخيصها حالَ وقوعها، وبخاصَّة في مراحلها الأوَّليَّة، والتعرُّف على حجم المشكلة، ومعرفة مَواطن القوَّة والضعف في بِنْيَة الأسرة، وتحسين نوعيَّة حياة الأفراد والأُسر، من خلال مساعدتهم على إحداث تغييرات إيجابيَّة في حياتهم، وتمكينهم من اتِّخاذ القرارات الفعَّالة.

وفي هذا المجال يضيف الزبادي والخطيب (2001)، أن الإرشاد الأُسريَّ يَهدُف إلى تحقيق استمرار الأسرة وسعادتها واستقرارها؛ مما يؤدِّي إلى استقرار المجتمع وسعادته، ويحدث ذلك من خلال تعليم الأُسس السليمة للحياة الأُسريَّة ومبادئ التنشئة الاجتماعيَّة المناسبة للأبناء، ووسائل تربيتهم، ورعاية عمليات نُموِّهم، والمساعدة في علاج الاضطرابات والمشكلات الأُسريَّة.

وللمناهج الدراسيَّة بصفة عامَّة، ومناهج العلوم الشرعيَّة بصفة خاصَّة، في ضوء أهدافها العامَّة والخاصة - دورٌ مهمٌّ في تنمية مهارات الإرشاد الأُسريِّ لدى الطلاب والمعلِّمين والمرشِدين التربويِّين على حدٍّ سواءٍ، في البيئة المدرسيَّة.

وقد طالبت حركة الإصلاح التربويِّ التي بدأت قَبْلَ عدَّةِ عقود، المرشدين التربويين، والعاملين في الإرشاد المدرسيِّ، بتبنِّي أدوار جديدة للمرشد النفسيِّ والتربويِّ الذي أضحى هو وطلبته، والهيئة التدريسيَّة

والإداريَّة في المؤسسة التعليميَّة، يواجهون تحدِّياتِ العالم المتسارع في النُّموِّ والتقدُّم العلميِّ، والمعلوماتيِّ، والتِّقْنيِّ (Stone&Dahir,2015)، وطالبت هذه الحركة المرشدين المدرسيِّين بالتشارك مع الأسر لخدمة الطلبة، والإسهام في تحسين فرص نموِّهم الشخصيِّ. واستجابةً لهذه المطالب؛ أصبح المرشدون المدرسيون متوجِّهين اليومَ نحوَ أسلوب العمل ضِمْنَ أنظمةٍ يعيش فيها الطلبة، بَدْءًا من نظام شخصيٍّ يتعلَّق بالطالب، فنظام أُسريٍّ، فنظام مدرسيٍّ، تتحرَّك جميعًا ضمن سياق مجتمعيٍّ، ونظام اجتماعيٍّ مركَّب، والعمل ضمن فريق بروح التعاون، بعيدًا عن التنافس المشتِّت للجهود (Tan&Coldberg,2009).

ومما يبرِّر هذا الأسلوب في خدمة الطلبة: أن العديد من التحدِّيات والمعوِّقات ترتبط بأُسرهم (Cripps&Zyromski, 2009)، أو بزملائهم، ومعلِّميهم، ومناهجهم.

ولتحقيق الشراكة بين المرشد والأسرة؛ ظهر ما يسمَّى بالإرشاد الأُسريِّ في سياق المدرسة، ويُعَدُّ هذا الأسلوب في خدمة الطلاب في المدرسة من الأساليب التي استندت على دعوات العديد من الباحثين في الإرشاد الأُسريِّ، والإرشاد المدرسيِّ.

إن الهدف الأقصى لمثل هذه التجديدات التربوية التي يتم إدخالها على المنهج المدرسي بصفة عامة ومناهج العلوم الشرعية بصفة خاصة، هو تعزيز وتنمية فرص الطلبة للنجاح ليس في المدرسة فحسب، بل وفي الحياة، متسلحين بمهارات تتمتع بالتماسك، والاقتدار، والكفاءة، وقادرة على تجاوز الضغوطات الحياتية، والمجتمعية التي تعرقل تعلمهم، وهذا من أبرز أهداف مقرر الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب التعليم الثانوي.

ويقوم الإرشاد الأُسريُّ على مجموعة من المبادئ والافتراضات، من أبرزها ما أورده العزة (2000) أن المسترشد يمثِّل نظام الأسرة بأَسرها، وعلى المعالج الأُسريِّ أن يعتمد على نظريَّة يَعتمِد عليها في علاج المشكلات الأُسريَّة، ولديه خبرةٌ وقُدرة وتدريب على إدارة الجلسات، وإحداث التغيير في الأسرة، وأن يكون المعالج الأُسريُّ ملاحِظًا ومشارِكًا وموضوعيًّا في فَهمه وتعامله مع نَسَق الأسرة، مع ضرورة عدم إغفاله لمراكز القوى في الأسرة، وطُرق اتِّصالها.

ومن أهمِّ الصعوبات التي تتعلَّق بالإرشاد الأُسريِّ: ما يُشير إليه اللوزي والمعاني (2006)، وهو عدمُ وعي الأسرة أو بعض أفرادها بأهميَّة الإرشاد الأُسريِّ كعلم، وهذا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمعتقدات السائدة في المجتمع، ومن هنا فإن حلَّ العديد من المشكلات في هذا المجال يُصبح من أكثر الصعوبات التي تواجه عمليات الإرشاد الأُسريِّ؛ وذلك لأن القيمَ والمعتقداتِ الأُسريَّةَ لا يحقُّ لأيِّ غريب على الأسرة كالمرشد الأُسريِّ أن يتدخَّل فيها.

وإن من أهمِّ ما يميِّز التطوُّر المهنيَّ للإرشاد الأُسريِّ تطويرَ المعرفة التخصُّصيَّة في هذا المجال، ولا يمكِن إنجاز ذلك إلا من خلال الاهتمام بمهارات الإرشاد الأُسريِّ في المناهج والمقرَّرات ذات الصلة؛ كمناهج العلوم الشرعيَّة.

وفي هذا السياق يجب أن تقدِّم المناهج الدراسيَّة بصفة عامَّة، ومناهج العلوم الشرعيَّة بصفة خاصَّة، مجموعة من المهارات التي تُسهم في تقوية الأسرة في المجتمع، وذلك من منطلَق أهدافها، حيث تُشير أهداف مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة لطلاب التعليم الثانويِّ إلى أهميَّة دور الأسرة في بناء المجتمعات.

وأسلوب تحليل المحتوى هو من يكشف عن مواطن الضعف والقوة في المنهاج، ويحدد كيفية التطوير والتحسين، مع توفير المعلومة والخبرة الأحدث والأنسب؛ وبالتالي إثراء المحتوى بكل ما هو جديد. (الخوالدة وعيد، 2007).

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة، موضوعَ الإرشاد الأُسريِّ؛ إذ أبرزت دراسة حيدر (2020)، معتقَداتِ المرشدين التربويين حول تدخُّل الإرشاد الأُسريِّ في العمل المدرسيِّ، وهَدَفت إلى الكشف عن العوائق والمشكلات التي يعاني منها المرشد الأُسريُّ،

ودوره الذي يصبُّ في خانة مَهمَّات المرشد الاجتماعيّ والمحلِّل النفسيّ ذاتها، وخَلَصت الدراسة إلى أن 79.1% من أفراد العيِّنة يتبنَّون الإرشاد الأُسريَّ وَفْقَ التوجُّه السلوكيّ، أما تبنِّي التوجُّه وَفْقَ النُّظم الأُسريَّة، فقد أتى في المرتبة الأخيرة، وأوصت الدراسة بأهميَّة تبنِّي نماذجَ تأخذ في الحُسبان الإرشاد الأُسريَّ في العمل المدرسيّ.

وهَدَفت دراسة الحربي (2020)، إلى التعرُّف على اتِّجاهات الأُسر السعوديَّة نحو الإرشاد الأُسريّ، سواءٌ أكان ذلك قبل الزواج، أو أثناء الزواج، أو بعده، وكشفت النتائج عن وجود اتِّجاهات إيجابيَّة مرتفعة لدى أفراد العيِّنة في جميع المراحل، وأوصت الدراسة بضرورة توعية أفراد الأسرة السعوديَّة بمفهوم وخِدمات الإرشاد الأُسريّ، من خلال إنشاء مراكزَ مختصَّةٍ بالإرشاد الأُسريّ، والتنوُّع في تقديم مهارات وخِدمات الإرشاد الأُسريّ.

وسَعَت دراسة عثمان (2018)، إلى التعرُّف على دور الإرشاد الأُسريّ في علاج المشكلات السلوكيَّة لدى الأبناء، والوصول إلى الحلول العلميَّة، وتذليل العقبات التربويَّة، وكَشَفت نتائجها عن أهميَّة الإرشاد الأُسريّ كعلم في المجتمعات المختلفة، وفعاليَّته في حلِّ بعض المشكلات السلوكيَّة لدى الأبناء، وبعض المظاهر السلبيَّة في المجتمع.

وتناولت دراسة "أبو عيطة" (2018)، أثر برنامج جمعيّ أُسريّ موجَّه للأُسر البديلة التي قامت بضمِّ طفل إلى أسرتها، من خلال برامج الأسر البديلة التي تقدِّمها وزارة التنمية الاجتماعيَّة؛ وذلك لتنمية المهارات الأُسريَّة الإيجابيَّة، وتحسين مستوى التكيُّف الأُسريّ لديهم، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة، يُعزى لبرنامج الدراسة.

أما دراسة العشيوي (2018)، فقد هَدَفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبيَّة للمرشِد الأُسريّ، والتوصُّل إلى تصوُّر مقترح لبرنامج تدريبيّ للمرشِد الأُسريّ في ضوء نظريَّة العلاج الأُسريّ، وتوصَّلت الدراسة في نتائجها إلى أن نسبة 90% من إجماليّ مجتمع الدراسة بحاجة إلى برنامج تدريبيّ لتطوير معارفهم المهنيَّة، ومعارفهم بالأخلاقيات المهنيَّة، والمهارات في مجال الإرشاد الأُسريّ.

وفي دراسة الشهري (2018)، التي هَدَفت للكشف عن الكفايات اللازمة للمرشِدين الأُسريّين في مراكز الإرشاد الأُسريّ بمدينة الرياض، أشارت النتائجُ إلى أبرز الكفايات المهنيَّة والمعرفيَّة والوِجدانيَّة والسلوكيَّة، التي ينبغي على المرشد الأُسريّ التعرُّفُ عليها، كما كشفت عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة في استجابات أفراد الدراسة من المرشدين الأُسريّين حول الكفايات المهنيَّة، يُعزى لصالح المستوى التعليميّ، والتخصُّص، وسنوات الخبرة، والدَّوْرات التدريبيَّة.

وأجرى غيث (2018)، دراسة هدفت إلى التعرُّف على درجة استخدام المرشِدين الأُسريّين لتدخُّلات الإرشاد الأُسريّ في سياق المدرسة، والتوجُّهات النظريَّة التي يتمُّ تبنِّيها في تطبيقه، ومعتقداتهم حوله، ودرجة استعدادهم لتطبيقه في مدارسهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 79.1%، من المرشِدين المدرسيين يستخدمون تدخُّلاتِ الإرشاد الأُسريّ في عَمَلهم الإرشاديّ، وأن الإرشاد الأُسريَّ السلوكيَّ هو الأكثرُ استخدامًا من قِبَل المرشدين المدرسيين، أما الإرشاد الأُسريُّ المستنِد إلى النُّظم الأُسريَّة، فقد جاء في المرتبة الأخيرة من حيث الاستخدامُ، كما أشارت الدراسة إلى المعتقدات الإيجابيَّة لدى المرشدين المدرسيين تُجاهَ استخدام الإرشاد الأُسريّ في سياق المدرسة.

كما أجرى أبوبكر (2018)، دراسة هدفت إلى تقييم فعاليَّة التثقيف الأُسريّ المقدَّم بمراكز الإرشاد الأُسريّ، التابعة لجمعيَّة أسرة بمنطقة القصيم، وأشارت النتائج إلى فعاليَّة تلك المراكز في تقدير احتياجات الأسرة، واشتمالها على البرامج التدريبيَّة اللازمة للإرشاد، ووجود أماكنَ مخصَّصةٍ للتدريب والتأهيل، وإسهامها الفاعل في تحقيق التوافق والتكيُّف الاجتماعيّ والأكاديميّ للمستفيدين.

أما دراسة الحربي و الزهراني (2017)، فقد هَدَفت إلى التعرُّف على أسباب المشكلات الأُسريَّة في المجتمع السعوديّ (الشخصيَّة، والاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة)، وسُبل الحدِّ منها، وأسفرت النتائج عن أن أكثر أسباب المشكلات الأُسريَّة في المجتمع السعوديّ تعود لأسباب شخصيَّة، واجتماعيَّة، واقتصاديَّة على الترتيب، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى لطبيعة عمل المبحوثين من مرشِدين أُسريين وأكاديميين.

ومما سبق؛ يمكِن تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثةِ جوانبَ على النحو التالي:

دراسات تناولت تقديم برامجَ متخصِّصةٍ للإرشاد الأُسريّ في ضوء نظريات علميَّة؛ كدراسة غيث (2018)، ودراسة "أبو عيطة" (2018).

ودراساتٌ اهتمَّت بالكشف عن أبرز الاحتياجات التدريبيَّة، والكفايات المهنيَّة للمرشدين الأُسريّين؛ كدراسة العشيوي (2018)، ودراسة الشهري (2018).

وركَّزت دراسات أخرى على التعرُّف على دور الإرشاد الأُسريّ في علاج المشكلات السلوكيَّة، والتعرُّف على أسباب المشكلات الأُسريَّة في المجتمع السعوديّ؛ كدراسة عثمان (2018)، ودراسة الحربي (2017).

ويتَّضِح مما سبق أن الدراسة الحاليَّة تتشابه مع الدراسات السابقة جميعِها، من حيث اهتمامُها بالإرشاد الأُسريّ، وتختلف عنها من حيث تناولُ هذه الدراسة لمهارات الإرشاد الأُسريّ من خلال مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ.

وتميَّزت الدراسة الحاليَّة عن الدراسات السابقة في تحليلها لكتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" في ضوء مهارات الإرشاد الأُسريّ، وهو الكتاب الذي قرَّرته وزارة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة؛ إذ إنه لم يَتِمَّ إجراء مثل هذا النوع من الدراسة – في حدود علم الباحث – على كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ، وأفاد الباحثُ من الدراسات السابقة في تحديد مهارات الإرشاد الأُسريّ، وبناء أداة الدراسة.

وبذلك يحتمل أن يكون ثَمَّةَ عواملُ مشتركةٌ بين مهارات الإرشاد الأُسريّ، وأهداف كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ، بما يؤكِّد العلاقة بينهما، وبما يؤكِّد ضرورة الاهتمام بمهارات الإرشاد الأُسريّ أثناء تعليم هذا النوع من المهارات، وهذا ما تسعى إليه الدِّراسة الحاليَّة.

تحديد مشكِلة الدِّراسة

تُعْنى المؤسَّسات التربويَّة بتنمية العديد من المعارف والمهارات لطلابها، وذلك من خلال المواقف التي يمرُّ بها الطلاب أثناء اليوم الدراسيّ، والمناهجُ التعليميَّة بدَورها تُعَدُّ من العناصر والأدوات الرئيسة التي تستخدمها النُّظم التربويَّة لمساعدة أبنائها على تطوير طاقاتهم لأقصى مدًى ممكِنٍ؛ ليكونوا صالحين في المجتمع (كرامي وإسماعيل، 2016).

ومناهج العلوم الشرعيَّة توجِّه المتعلِّم إلى تكوين أنماط السلوك الإيجابيَّة المرغوبة، وهذا ما يحتاج إليه مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة من تطوير في الجوانب المختلفة، بالإضافة إلى الجانب المعرفيّ، لذا؛ كانت الحاجة ماسَّةً لتَعمَل مقرَّرات الحديث والثقافة الإسلاميَّة على التركيز على الجانب المهاريّ، ومهاراتُ الإرشاد الأُسريّ من أبرز تلك المهارات.

وهذا يستوجب إعادة التقييم لمناهج العلوم الشرعيَّة بصفة عامَّة، ومناهج الحديث والثقافة الإسلاميَّة بصفة خاصَّة؛ للوقوف على مدى تناسبها مع احتياجات العصر، وانسجامها مع حاجات المجتمع الذي تمثِّل الأسرة فيه الركيزةَ الأساسيَّة.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية اكتساب مهارات الإرشاد الأسري، كدراسة حيدر (2020)، ودراسة الحربي (2020)، ودراسة عثمان (2018)، ودراسة العشيوي (2018).

واكتساب الطلاب لمهارات الإرشاد الأُسريّ، له انعكاس إيجابيٌّ على تطوير الشراكة ما بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وينبغي أن يكون تطوير هذه الشراكة

في سياق المدرسة؛ وذلك استجابةً لدعوات العديد من المنظِّرين، والباحثين في المناهج التعليميَّة والإرشاد الأُسريّ، وهنا يشير جيرارد (Gerrard،2008)، إلى أن الإرشاد الأُسريَّ في سياق المدرسة والمنهج التعليميّ لا يعني المكان أو الموقع فحسبُ (المدرسة)، الذي يُقدَّم فيه الإرشاد، بقدر ما يتضمَّنه من تركيز وتأكيد على تطوير النجاح المدرسيّ، وتنميته، ودعمه.

لذا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التعرُّف على مدى توافر مهارات الإرشاد الأُسريّ في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ، باستخدام تحليل المحتوى في ضوء مهارات الإرشاد الأُسريّ.

أسئلة الدِّراسة

تسعى الدِّراسةُ الحاليَّةُ للإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما مهاراتُ الإرشاد الأُسريّ التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة؟
2) ما مدى توافر مهارات الإرشاد الأُسريّ في محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة؟

أهدافُ الدِّراسة

تسعى الدِّراسة الحاليَّة إلى تحقيق هدفين رئيسين؛ هما:

1) التعرُّف على مهارات الإرشاد الأُسريّ التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة"، المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة.
2) التعرُّف على مدى توافر مهارات الإرشاد الأُسريّ في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

أهمِّيَّة الدِّراسة

تَستَمِدُّ هذه الدِّراسةُ أهمِّيَّتَها ممَّا يلي:

1) توفِّر الدراسة الحاليَّة تغذيةً راجعة لمخطِّطي المناهج فيما يتعلَّق بمجال مهارات الإرشاد الأُسريّ، حيث يمكِن الاستفادة من نتائجه عند تطوير محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ.
2) تُسهم هذه الدراسة في تزويد معلِّمي مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة بمهارات الإرشاد الأُسريّ، التي ينبغي توافرها في محتوى المقرَّر؛ لكي يتمكَّنوا من مراعاة ذلك أثناء تدريسهم المقرَّرَ لطلابهم، ومن ثَمَّ تحسين تعلُّمهم.
3) إبراز الدور الفاعل للدراسات الشرعيَّة، في تكوين الاتِّجاهات الإيجابيَّة، لدى طلاب التعليم الثانويّ؛ وذلك للإسهام في تحقيق متطلَّبات الأسرة الصالحة.
4) تساعد المهتمين والباحثين من خلال فتح المجال أمامهم بإجراء دراسات ترتبط بالدراسة الحالية.

حدود الدِّراسة

أولًا: الحدود الموضوعيَّة

اقتصرتِ الدِّراسةُ الحاليَّة على الحدود الموضوعيَّة التالية:

- كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" (1)، المقرَّرُ على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة نظام المقررات وفقا لآخر طبعة أقرتها وزارة التعليم للعام الدراسيّ 1440/ 1441هـ، ويرجع اختيار الباحث لطلاب التعليم الثانويّ؛ لأنهم يمثِّلون نهاية مرحلة مُهمَّةٍ في التعليم العامّ، وهي مرحلة عُمُريَّة تشكَّلت فيها المعرفة والخبرات السابقة، وهي عواملُ تؤثِّر في تنمية مهارات الإرشاد الأُسريّ.
- قائمة مهارات الإرشاد الأُسريّ، وتشمل ثلاثَ مهاراتٍ رئيسة؛ هي: المهارات الشخصيَّة للمرشد الأُسريّ، والمهارات المهنيَّة للمرشد الأُسريّ،

ومهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة، إضافةً إلى المهارات الفرعيَّة لكلِّ مهارة من تلك المهارات.

ثانيًا: الحدود الزمانيَّة

تمَّت عمليَّة تحليل المحتوى للكتاب المحدَّد في هذه الدِّراسة، وما يتضمنه من أنشطة ومخططات ورسوم وأسئلة التقويم، خلال الفصل الدراسيِّ الأوَّل من العامِ الدِّراسيِّ 1441/1440هـ.

مُصْطَلحاتُ الدِّراسة

1) **الإرشاد الأُسريُّ:** يعرِّف زهران (2010)، الإرشاد الأُسريَّ بأنه: "عمليَّةُ مساعدةِ أفراد الأسرة فُرادى أو كجماعة، في فَهم الحياة الأُسريَّة، ومسؤولياتها؛ لتحقيق الاستقرار والتوافق الأُسريِّ، وحلِّ المشكلات الأُسريَّة فيما بعدُ".

ويعرِّفه البريثن (2008)، بأنه: "عمليَّة مدروسة يقدِّمها مرشِد أسريٌّ متخصِّص في استخدام أُسس الإرشاد وتِقْنيَاته؛ لمساعدة الأفراد والأسر لحلِّ المشكلات، وتحقيق الاستقرار، والتوافق، والتكيُّف الأُسريِّ".

ويمكِن تعريفُه إجرائيًّا في الدِّراسة بأنه: مجموعة من مهارات الإرشاد الأُسريِّ المقدَّمة لطلاب التعليم الثانويِّ داخل البيئة المدرسيَّة؛ لتحسين المخرَجات التعليميَّة، ودعم نموِّهم النفسيِّ والاجتماعيِّ المتوازِن، وتلبية احتياجاتهم الأُسريَّة، وذلك من خلال معرفة درجة تضمين تلك المهارات في مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة.

2) **تحليل المحتوى:** يعرِّفه العساف (2010) بأنه: "طريقة بحث يتمُّ تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كَميٍّ هادف ومنظَّم لمحتوى أسلوب الاتِّصال".

ويعرّف تحليل المحتوى إجرائيًّا بالدراسة الحالية بأنه: التحليل الوصفيُّ الكميُّ لمحتويات كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّرِ على طلاب التعليم الثانويِّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة للعام الجامعيِّ 1441/1440هـ، في ضوء مهارات الإرشاد الأُسريِّ باستخدام الفكرة كوَحْدة للتحليل.

منهجيَّة الدِّراسة وإجراءاتها

منهج الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة، والإجابة عن أسئلتها؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، متمثِّلاً في أسلوب تحليل المحتوى، الذي يتمُّ فيه الرصد التَّكْراريُّ المنظَّم لوَحْدة التحليل المختارة.

مجتمَع وعيِّنة الدراسة

تَمثَّل مجتمع وعيِّنة الدِّراسة الحاليَّة في كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" (1)، المقرَّر على طلاب التعليم الثانويِّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة للعام الدراسيِّ 1441/1440هـ. واشتملت عملية التحليل أقسام الكتاب المقرر الثلاثة: (مصطلح الحديث، الأحاديث من الأول إلى الحادي والعشرون، وموضوعات الثقافة الإسلامية).

أداة الدراسة

تمثَّلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى، التي تمَّ تصميمها في ضوء قائمة مهارات الإرشاد الأُسريِّ، التي تمَّ بناؤها في الدِّراسة الحاليَّة، وَفْقَ الخطوات التالية:

الخُطوة الأولى: تحديد الهدف من القائمة

هَدَفت هذه القائمةُ إلى تحديد مهارات الإرشاد الأُسريِّ، التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويِّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

الخُطوة الثانية: تحديد مصادر بناء القائمة

تَمَّ اشتقاق هذه المهارات من مصادرَ عِدَّةٍ، هي:

- مراجعةُ أهداف منهج الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّر على طلاب التعليم الثانويِّ، ومن أبرز أهداف المقرر ذات العلاقة: (تقدير جهود الأسرة في تطور المجتمع، إدراك أفراد الأسرة لأهمية التأسي بالنبي صلى الله عليه وسلم في جميع أفعاله، اكتساب أفراد الأسرة لآداب الجدال المحمود).
- الدِّراساتُ والبحوث السابقةُ التي أُجرِيَت في مجال مهارات الإرشاد الأُسريِّ في المقرَّرات التعليميَّة.

- آراءُ بعض الخبراءِ والمختصِّين في مناهجِ العلوم الشرعيَّة وطرق تعليمها.
- آراءُ بعض الخبراءِ والمختصِّين في الإرشاد الأسري.
- طبيعةُ الخصائص النَّمائيَّة لطلاب التعليم الثانويّ.

الخُطوة الثالثة: القائمة في صورتها الأوَّليَّة

أَعَدَّ الباحثُ قائمةً تضمَّنت ثلاثَ مهارات رئيسة، ويَندرِج تحتَ كلِّ مهارة عددٌ من المهارات الفرعيَّة، والجدولُ التالي يوضِّح تلك المهاراتِ:

جدول (1): قائمة مهارات الإرشاد الأُسريّ التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" لطلاب التعليم الثانويّ (الصورة الأوَّليَّة)

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعيَّة
1	المهارات الشخصيَّة للمرشد الأُسريّ	6
2	المهارات المهنيَّة للمرشد الأُسريّ	6
3	مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة	6
	المجموع	18

الخُطوة الرابعة: تحكيم القائمة

لضبط هذه القائمة علميًّا؛ تَمَّ عَرْضُها على ثمانية من المحكَّمين المتخصِّصين في التربية والمناهج، وطرق التدريس، والعلوم الشرعيَّة، إذ طلب الباحثُ من المحكَّمين إبداء آرائهم حول القائمة في ضوء البنود التالية:

- مدى أهمِّيَّة المهارة في تنمية الإرشاد الأُسريّ.
- تحديد مدى انتماء كلِّ مهارة فرعيَّة للمهارة الرئيسة.
- تحديد مدى مناسَبة المهارات لطلاب التعليم الثانويّ.
- إضافة أو حذف ما يُرى لازمًا لجودة القائمة.

الخُطوة الخامسة: الوزن النِّسبيُّ للقائمة

حدَّد الباحثُ معيارًا لاختيار مهارات الإرشاد الأُسريّ التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، واعتمادِها في القائمة النهائيَّة، وهي المهارات التي نالت اتِّفاق المحكَّمين بنسبٍ تَتَراوح بين (80%- 100%)، وبعد رَصْدِ استجاباتِ المحكَّمين، تَمَّ حسابُ الأوزان النسبيَّة لكلِّ محورٍ من محاورِ القائمة، وخَلَص الباحثُ إلى أن جميعَ المهارات الرئيسة والفرعيَّة قد اسْتَوْفَتِ المعيارَ الذي حدَّده سَلَفًا.

وفي ضوء القائمة السابقة التي تمَّ تحكيمها، قام الباحث بإعداد بطاقة تحليل محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ، وَفْقَ الخطوات التالية:

- **الهدف من التحليل**

هَدَفت عمليَّة التحليل إلى تحديد مدى توافر مهارات الإرشاد الأُسريّ في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

- **وَحْدة التحليل**

تحدَّدت وَحْدة التحليل في الدراسة في وَحْدة الموضوع أو الفِكرة الواردة في كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" للتعليم الثانويّ، التي تُعَدُّ من أهمِّ وَحَدات تحليل المحتوى، وقد يكون الموضوع جُملةً بسيطة، أو فكرةً تدور حول قضيَّة محدَّدة (طعيمة، 2008).

- **فئات التحليل**

وتمَّ تحديدها كما يلي:

1) فئات التحليل الرئيسة: تمثَّلت في المهارات الأساسيَّة لقائمة الإرشاد الأُسريّ، وعددُها ثلاثُ مهارات.

2) فئات التحليل الجزئيَّة: وتمثَّلت في المهارات الفرعيَّة لكلِّ مهارة أساسيَّة، وبلغ عددُها (18) مهارةً فرعيَّة.

- **قواعد التحليل**

تمَّ التحليل في إطار المحتوى العلميِّ للكتاب المقرَّر، مع استبعاد الغِلاف، ومقدِّمة الكتاب، والفهارس، واشتمل على أسئلة التقويم والأنشطة الواردةِ في المحتوى.

وقام الباحث بعمليَّة تحليل محتوى الكتاب على النحو الآتي:

1) قراءة المحتوى قراءة متأنِّيَة دقيقة.
2) استخراج الفكرة أو الموضوع الذي يتناول مهارة الإرشاد الأُسريِّ.
3) تفريغ نتائج التحليل في جداولَ مُعَدَّةٍ، وذلك بإعطاء تَكرار لكلِّ فِقْرة من فِقرات محاور مهارات الإرشاد الأُسريِّ عند رصدها في المحتوى الذي تمَّ تحليله، وَفْقَ جدول التحليل الذي يتكوَّن من بُعْدَيْنِ؛ أحدهما: عموديٌّ، وفيه يتمُّ تسجيل عناوين الدروس التي تضمَّنها الكتاب، والثاني: أُفقيٌّ، وفيه يتمُّ تسجيل مجالات مهارات التحليل الرئيسة والفرعيَّة.

- **صدق بطاقة التحليل**

للتأكُّد من صدق بطاقة التحليل؛ عُرضت في صورتها الأوَّليَّة على ستَّة من المحكَّمين المتخصِّصين في مجال العلوم الشرعيَّة، ومجال مناهج العلوم الشرعيَّة وطُرق تعليمها؛ لإبداء رأيهم في مدى صلاحيتها للتطبيق، ومدى مناسبتها لأهداف الدراسة، ومدى وضوح بنودها، فقدَّم بعضهم مقترحاتٍ نوعيَّةً طفيفة على بعض عباراتها، وبنودها، وقام الباحث بالتعديل وَفْقَ ما ورد من المحكَّمين.

- **ثبات بطاقة التحليل**

للتأكُّد من ثبات عمليَّة التحليل؛ تمَّ حساب مُعامل الثبات بين تحليل الباحث، وتحليل الفاحص الآخَر باستخدام معادلة هولستي، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (87%)، وهي درجة ثبات عالية تُشير إلى أن بطاقة التحليل تؤدِّي إلى النتيجة ذاتها، أو قريبةٍ منها، رغم اختلاف التحليلين، وأنه يمكِن الوثوق بها، وتطبيقها على مجتمع الدِّراسة.

إجراءات الدراسة

سارت الدِّراسة الحاليَّة، وَفْقَ الإجراءات البحثيَّة التالية:

1) تحديد أسئلة الدراسة وأهدافها.
2) مراجعة الأدب التربويِّ، والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بالدراسة.
3) إعداد قائمة مهارات الإرشاد الأُسريِّ.
4) إعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قائمة مهارات الإرشاد الأُسريِّ.
5) تحليل محتوى الكتاب المقرَّر موضع الدراسة في ضوء أداة الدراسة.
6) جمع البيانات وتفريغها في الجداول الْمُعَدَّة لهذا الغَرَض.
7) إجراء المعالجات الإحصائيَّة المناسِبة على عمليات التحليل.
8) تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها، في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها.
9) تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائيَّة

تمَّ استخدام الأساليب الإحصائيَّة التالية:

- التَّكرارات والنسب المئويَّة؛ للتعرُّف على مدى توافر مهارات الإرشاد الأُسريِّ في الكتاب المقرَّر.
- معادلة هولستي لحساب ثبات أداة الدراسة من خلال معامل الاتِّفاق بين المحلِّلين.
- معيار الحكم على مدى توافر المهارات في عيِّنة الدراسة، وتمَّ اعتماد ما أكَّدته بعض الدراسات العلميَّة؛ كدراسة الموسى والمحلاوي (2016)، ودراسة العثمان (2019)، وَفْقَ الجدول الآتي:

جدول (2): النسبة المئويَّة للحكم على مدى توافر المهارات

النسبة المئويَّة		درجة التو افر
من	إلى	
%0	%15	متوافرة بدرجة منخفضة
%15	%30	متوافرة بدرجة متوسِّطة
%30	%100	متوافرة بدرجة كبيرة

نتائجُ الدِّراسةِ، وتفسيرها، ومناقشتها

هَدَفَ الجزء الحاليُّ من الدِّراسة إلى عرض النتائجِ التي تَمَّ التوصُّل إليها بعد بناء أداة الدِّراسة وضبطِها عِلميًّا، وبيانِ المعالجات والأساليب الإحصائيَّة التي استُخدِمت، كما تضمَّن تفسيرَ تلك النتائجِ ومناقشتَها، وسيَعرِضُ الباحثُ النتائجَ مرتَّبةً وَفْقَ تسلْسُل أسئلة الدِّراسة، وتفسيرَ تلك النتائجِ ومناقشتَها في ضوء الإطار النظريّ والدِّراسات والبحوث السابقةِ، وذلك على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأوَّل من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه:

ما مهاراتُ الإرشاد الأُسريّ التي ينبغي توافرها في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّرِ على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بمجموعة من الإجراءات التي سبق تفصيلها في الدِّراسة، والتي من خلالها توصَّل إلى إعداد قائمة مهارات الإرشاد الأُسريّ، التي ينبغي مراعاتُها في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، والجدول التالي يوضِّح ذلك:

جدول (3): قائمةُ مهارات الإرشاد الأُسريّ التي ينبغي مراعاتها في مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة لدى طلاب التعليم الثانويّ (الصورة النهائيَّة)

	محاورقائمة مهارات الإرشاد الأُسريّ		المهارات الفرعيَّة
1	المهارات الشخصيَّة للإرشاد الأُسريّ	1	المهارة في تنمية الوعي الذاتيّ.
		2	المهارة في التخطيط لإحداث التغيير الأُسريّ.
		3	المهارة في التعامل مع فنّيات وإستراتيجيات الإرشاد الأُسريّ.
		4	المهارة في إدارة المقابَلات الفرديَّة والجماعيَّة بين أعضاء الأسرة.
		5	المهارة في الاستفادة من الموارد والمؤسَّسات الأُسريَّة الموجودة في المجتمع.
		6	المهارة في تفهُّم أبعاد ومقتضيات الوسط الاجتماعيّ والثقافيّ والقيم الاجتماعيَّة.
2	المهارات المهنيَّة للإرشاد الأُسريّ	1	المهارة في التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ.
		2	المهارة في الإنصات، والاستماع للآخَرين، والإنصات الواعي.
		3	المهارة في التشخيص، واستخدام المقاييس، وتفسيرها.
		4	المهارة في استخدام إستراتيجيات العلاج الأُسريّ.
		5	المهارة في التسجيل الكتابيّ.
		6	المهارة في توظيف المعارف العلميَّة في التطبيقات الأُسريَّة العلاجيَّة.
3	مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة	1	المهارة في تقبُّل واحترام جميع أعضاء الأسرة التي يعمل معها.
		2	المهارة في المحافظة على سِرِّيَّة المعلومات الخاصَّة بالأسر التي يعمل معها.
		3	المهارة في زيادة فرص التواصل الإيجابيّ بين جميع أعضاء الأسرة.
		4	المهارة في ترتيب الأَوْلويَّات العلاجيَّة لمصلحة الأسرة.
		5	المهارة في التعامل مع الضغوط النفسيَّة والاجتماعيَّة لأفراد الأسرة.
		6	المهارة في تفهُّم حاجات الأسرة وَفْقَ مراحل نُموِّهم المختلفة.

وبناءً على الجدول السابق؛ يتَّضِح أن عدد المهارات التي ينبغي تَنمِيَتُها لطلاب التعليم الثانويّ في مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة، بلغ (18) مهارةً فرعيَّة، موزَّعةً على (3) مهارات رئيسةٍ، تُناسِبُ طلابَ تلك المرحلةِ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، بدرجة عالية من الأهمِّيَّة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه:

ما مدى توافر مهارات الإرشاد الأُسريّ في محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث بتحليل محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ، ومن خلال نتائج التحليل الموضَّحة في الجدول رقم (4) يتبيَّن أن المهاراتِ المهنيَّةَ للمرشد الأُسريّ، جاءت في المرتبة الأولى، بنسبة بلغت (42.22%)، وهي تعني: متوافرة بدرجة كبيرة، ثم جاءت المهارات الشخصيَّة للمرشد الأُسريّ في المرتبة الثانية، بنسبة بلغت (30.37%)، بدرجة توافر متوسِّطة، وجاءت مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (27.40%)، وبدرجة توافر متوسِّطة.

جدول (4): نتائج تحليل محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في ضوء إجماليّ مهارات الإرشاد الأُسريّ

	المهارة/ الكتاب	موضوعات الكتاب في الفصل الدراسيّ الأول		موضوعات الكتاب في الفصل الدراسيّ الثاني		إجماليُّ المهارات في الكتاب		الترتيب
		التَّكرارات	%	التَّكرارات	%	التَّكرارات	%	
1	المهارات المهنيَّة للإرشاد الأُسريّ	95	44.18	76	40	171	42.22	1
2	المهارات الشخصيَّة للإرشاد الأُسريّ	68	31.62	55	28.94	123	30.37	2
3	مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة	52	24.18	59	31.05	111	27.40	3
	إجماليُّ مهارات الإرشاد الأُسريّ	215	100	190	100	405	100	

ويَعْزو الباحث حصول المهارات المهنيَّة للإرشاد الأُسريّ على المرتبة الأولى، إلى طبيعة كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ، وما تضمَّنه من موضوعاتٍ ومعارفَ وأشكالٍ ومواقفَ متعدِّدةٍ، تساعد الطلابَ على اكتساب المهارات المهنيَّة للإرشاد الأُسريّ، وهذا مما تؤكِّده غايات دراسة مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة، حيث يساعد المقرَّر على تزويد الطلاب بالمهارات المهنيَّة المناسبة للإرشاد الأُسريّ، التي تساعدهم على تكيُّفهم مع أسرهم والبيئة المحيطة بهم، والحياة الأُسريَّة المستقبليَّة، ويحوي الكتاب عددًا من المهارات المهنيَّة المتنوِّعة؛ مثل (المهارة في التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ، والمهارة في الإنصات والاستماع للآخرين والإنصات الواعي). ومن أبرز أمثلة ذلك الواردة في محتوى المقرر والتي اتفق فيها من قام بعملية التحليل على وجود معني ضمني لمهارة الانصات الواعي وهي من أبرز المهارات المهنية للإرشاد الأسري؛ ما ورد في الدرس الأول وعنوانه حفظ الله تعالى للسنة النبوية الصفحة السابعة عشر من طبعة 1441هـ، ما نصه: قال أبو هريرة رضي الله عنه: " ما من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم أحد أكثر حديثا عنه مني؛ إلا ما كان من كان من عبدالله بن عمرو؛ فإنه يكتب ولا أكتب".

كما يعزو الباحث حصول مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة على أقلِّ نسبة في المهارات الثلاث الرئيسة، إلى أنها تُعَدُّ من مهارات التفكير العُليا، التي تتطلَّب مرحلة دراسيَّة أعلى، والتي تعتمد على ما قبلَها من المهارات، حيث يتَّضِح أن مؤلِّفي الكتاب كان لديهم مراعاةٌ للمرحلة العُمريَّة لطلاب التعليم الثانويّ، ويمكِن مراعاة ذلك في مرحلة عُمريَّة أكبرَ؛ كالمرحلة

الجامعيَّة، أو الدبلوم العالي في مجال الإرشاد الأُسريّ، وهذا يتَّفِق مع نتائج دراسة الحربي (2017)، ودراسة "أبوبكر" (2018).

وبتحليل محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" للتعليم الثانويّ في ضوء المهارات المهنيَّة للإرشاد الأُسريّ، يتَّضِح التالي:

جدول (5): نتائج تحليل محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في ضوء المهارات المهنيَّة للإرشاد الأُسريّ

	المهارة/ الكتاب	موضوعات الكتاب في الفصل الدراسيّ الأول		موضوعات الكتاب في الفصل الدراسيّ الثاني		إجماليُّ المهارات في الكتاب		الترتيب
		التَّكرارات	%	التَّكرارات	%	التَّكرارات	%	
1	المهارة في التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ	22	23.15	20	26.31	42	24.56	1
2	المهارة في الإنصات والاستماع للآخرين والإنصات الواعي	17	17.89	12	15.78	29	16.95	3
3	المهارة في التشخيص، واستخدام المقاييس وتفسيرها	14	14.73	11	14.47	25	14.61	5
4	المهارة في استخدام إستراتيجيات العلاج الأُسريّ	17	17.89	10	13.15	27	15.78	4
5	المهارة في التسجيل الكتابيّ	18	18.94	14	18.42	32	18.71	2
6	المهارة في توظيف المعارف العلميَّة في التطبيقات الأُسريَّة العلاجيَّة	7	7.36	9	11.84	16	9.35	6
	إجماليُّ المهارات المهنيَّة للمرشد الأُسريّ	95	100	76	100	171	100	

ومن خلال نتائج تحليل المحتوى الموضَّحة في الجدول رقم (5)، يتبيَّن أن المهارة (1): "المهارة في التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ"، جاءت في المرتبة الأولى، من بين المهارات المهنيَّة للمرشد الأُسريّ، فقد بلغ مجموع تَكرارها (42)، ونسبة (24.56)، وبدرجة متوسِّطة من حيث توافرُها بالكتاب، ويعزو الباحث تلك النتيجةَ إلى أهميَّة المهارة بشكل عامٍّ في الكُتب الدراسيَّة، فقد أكَّدت دراسة غيث (2018)، على أهميَّة تنمية مهارة التواصل بين طلبة المدارس، وهو ما يتَّفِق مع ما أشار إليه أيضًا حيدر (2020). ومن أهداف مقرَّرات العلوم الشرعيَّة: مساعدةُ الطلاب على اكتساب مهارات التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ، ومن خلال هذا المنطلَق تمَّ التركيز على هذه المهارة في كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ.

وجاءت المهارة رقم (2)، وهي: "المهارة في الإنصات والاستماع للآخرين والإنصات الواعي"، بالمرتبة الثالثة، ومجموع تَكرارها (29)، بنسبة بلغت (16.95)، وبدرجة منخفضة من حيث توافرُها بالكتاب، ويفسِّر الباحث ذلك بارتباط المهارة في الإنصات والاستماع للآخرين بالخصائص النمائيَّة للمرحلة العُمريَّة.

وجاءت المهارة رقم (3)، وهي: "المهارة في التشخيص، واستخدام المقاييس وتفسيرها"، في المرتبة الخامسة، وبدرجة متدنِّية، فقد بلغ عدد تَكرارها (25)، بنسبة بلغت (14.61)، ويعزو الباحث

هذه النتيجةَ إلى مناسبة هذه المهارة لمرحلة عُمريَّة أكبرَ، وقلَّة تضمين المقاييس في الكتاب المدرسيّ.

أما أقلُّ المهارات المهنيَّة للإرشاد الأُسريّ التي يُسهم كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" في تنميتها لدى طلاب التعليم الثانويّ، فهي المهارة رقم (6)، وهي: " المهارة في توظيف المعارف العلميَّة في التطبيقات الأُسريَّة العلاجيَّة"، فقد بلغ عدد تَكرارها (16)، بنسبة بلغت (9.35)، وبدرجة متدنِّيَة من حيث توافرُها بكتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ، وربما يعزو الباحث هذه النتيجةَ إلى وجهة نظر المؤلِّفين للكتاب، التي تَكمُن في تنمية وتدريب الطلاب على مهارات أخرى تتمُّداخلَ الصفِّ، لذا؛ نجدها بالمرتبة الأخيرة من بين المهارات المهنيَّة للإرشاد الأُسريّ.

وبتحليل محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" للتعليم الثانويّ في ضوء المهارات الشخصيَّة للإرشاد الأُسريّ، يتَّضِح التالي:

جدول (6): نتائج تحليل محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ في ضوء المهارات الشخصيَّة للإرشاد الأُسريّ

	المهارة/ الكتاب	موضوعات الكتاب في الفصل الدراسيّ الأول		موضوعات الكتاب في الفصل الدراسيّ الثاني		إجماليُّ المهارات في الكتاب		الترتيب
		التَّكرارات	%	التَّكرارات	%	التَّكرارات	%	
1	المهارة في تنمية الوعي الذاتيّ	18	26.47	12	21.81	30	24.39	1
2	المهارة في التخطيط لإحداث التغيير الأُسريّ	13	19.11	8	14.54	21	17.07	3
3	المهارة في التعامل مع فنيات وإستراتيجيات الإرشاد الأُسريّ	12	17.64	12	21.81	24	19.51	2
4	المهارة في إدارة المقابلات الفرديَّة والجماعيَّة بين أعضاء الأسرة	7	10.29	10	18.18	17	13.82	5
5	المهارة في الاستفادة من الموارد والمؤسَّسات الأُسريَّة الموجودة في المجتمع	7	10.29	5	9.09	12	9.75	6
6	المهارة في تفهُّم أبعاد ومقتضيات الوسط الاجتماعيّ والثقافيّ والقيم الاجتماعيَّة	11	16.17	8	14.54	19	15.44	4
	إجماليُّ المهارات الشخصيَّة للمرشد الأُسريّ	68	100	55	100	123	100	

ومن خلال تحليل المحتوى الموضَّحة في جدول (6)، يتبيَّن أن المهارة رقم (1)، وهي: "المهارة في تنمية الوعي الذاتيّ"، جاءت بالمرتبة الأولى من بين المهارات الشخصيَّة للمرشد الأُسريّ، حيث بلغ مجموع تَكرارها (30)، بنسبة (24.39)، وبدرجة متوسِّطة من حيث توافرُها بالكتاب، ويفسِّر الباحث تلك النتيجةَ بأنها تتَّفِق مع أهداف المقرَّرات الشرعيَّة للتعليم الثانويّ، التي تؤكِّد على اكتساب الطلبة لمهارات تنمية الوعي الذاتيّ، وهذا يتَّضِح من خلال توظيف المهارات الحياتيَّة في المقرَّرات الشرعيَّة، لذا؛ تتَّضِح رؤية مؤلِّفي المقرَّر بالتركيز على هذه المهارة، بوصفها مهارةً مُهمَّة ينبغي تنميتها لدى طلاب التعليم الثانويّ.

وأما أقلُّ المهارات الشخصيَّة للإرشاد الأُسريّ، التي يُسهم كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" للتعليم الثانويّ في تنميتها، فهي المهارة رقم (5)، وهي: "المهارة في الاستفادة من الموارد والمؤسَّسات الأُسريَّة الموجودة في المجتمع"، فقد بلغ عدد تَكرارها (12)، بنسبة (9.75)، وبدرجة متدنِّيَة من حيث توافرُها بكتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويّ، إذ جاءت بالمرتبة الأخيرة، وربما يعود ذلك إلى طبيعة المقرَّر وأهدافه، التي لا تركِّز بصورة مباشرة على مثل هذه المهارة، وهذا يتَّفِق مع دراسة حيدر (2020)، التي أشارت إلى أن أنشطة المقرَّرات الدراسيَّة لا تَدعَم في الغالب عملياتِ الاستفادة من

الموارد والمؤسَّسات الأُسريَّة الموجودة في المجتمع، وقد يُعزى ذلك لمراعاة الخصائص العمريَّة لهذه المرحلة.

كما يتَّضِح من الجدول رقم (6)، أن ثلاثَ مهارات من المهارات الشخصيَّة للمرشد الأُسريِّ حصلت على درجة متوسِّطة، ويمكِن ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي: "المهارة في التعامل مع فنِّيات وإستراتيجيات الإرشاد الأُسريِّ"، بنسبة بلغت (19.51)، تليها "المهارة في التخطيط لإحداث التغيير الأُسريِّ"، بنسبة بلغت (17.07)، أما المهارة في "تفهُّم أبعاد ومقتضيات الوسط الاجتماعيِّ والثقافيِّ والقيم الاجتماعيَّة"، فتوافرت بنسبة بلغت (15.44). ومن النصوص الصريحة الواردة في محتوى المقرر والتي تشير للمهارات الشخصية للإرشاد الأسري ما ورد في الحديث الثاني عشر وعنوانه " أنا زعيم ببيت في ربض الجنة لمن ترك المراء وإن كان محقا..".

وبتحليل محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" للتعليم الثانويِّ في ضوء مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة، يتَّضِح التالي:

جدول (7): نتائج تحليل محتوى كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويِّ في ضوء مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة

	المهارة/ الكتاب	موضوعات الكتاب في الفصل الدراسيِّ الأول		موضوعات الكتاب في الفصل الدراسيِّ الثاني		إجماليُّ المهارات في الكتاب		الترتيب
		التَّكرارات	%	التَّكرارات	%	التَّكرارات	%	
1	المهارة في تقبُّل واحترام جميع أعضاء الأسرة التي يعمل معها	13	25	14	23.72	27	24.32	1
2	المهارة في المحافظة على سِريَّة المعلومات الخاصَّة بالأسر التي يعمل معها	5	9.6	8	13.55	13	11.71	5
3	المهارة في زيادة فرص التواصل الإيجابيِّ بين جميع أعضاء الأسرة	10	19.23	14	23.72	24	21.62	2
4	المهارة في ترتيب الأولويَّات العلاجيَّة لمصلحة الأسرة	6	11.53	5	8.47	11	9.90	6
5	المهارة في التعامل مع الضغوط النفسيَّة والاجتماعيَّة لأفراد الأسرة	9	17.30	11	18.64	20	18.01	3
6	المهارة في تفهُّم حاجات الأسرة وَفْقَ مراحل نُموِّهم المختلفة	9	17.30	7	11.86	16	14.41	4
	إجماليُّ مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة	52	100	59	100	111	100	

ومن خلال نتائج تحليل المحتوى الموضَّحة في الجدول رقم (7)، يتبيَّن أن المهارة رقم (1)، وهي: "المهارة في تقبُّل واحترام جميع أعضاء الأسرة التي يعمل معها"، جاءت بالمرتبة الأولى من بين مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة، وبلغ مجموع تَكرارها (27)، بنسبة (24.32)، وبدرجة متوسِّطة من حيث توافرُها بكتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويِّ، ويعزو الباحث هذه النتيجةَ إلى أن اكتساب المهارة في تقبُّل واحترام جميع أعضاء الأسرة التي يعمل معها، يتناسب مع خصائص المرحلة العُمريَّة للتعليم الثانويِّ، لذا؛ ركَّز عليها مؤلِّفو المنهج، ومحتوى الكتاب تضمَّن عددًا من الأفكار والقضايا التي تُسهم في تنمية هذه المهارة؛ ولذلك تمَّ تناولها بنسبة مرتفعة في الكتاب.

وأما أقلُّ مهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة التي يُسهم كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" للتعليم الثانويِّ في تنميتها لدى الطلاب، فهي المهارة رقم (4)، وهي: "المهارة في ترتيب الأَوْلويَّات العلاجيَّة لمصلحة الأسرة"، إذ بلغ عدد تَكرارها (11)، بنسبة (9.90)، وبدرجة متدنِّيَة من حيث نسبةُ توافرها بكتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة"، وقد جاءت بالمرتبة الأخيرة، وربما يعود ذلك إلى صعوبة هذه المهارة في قُدرة الطالب على مهارة ترتيب الأولويات العلاجيَّة في هذه المرحلة العمريَّة، وقد يَصعُب كذلك تحديدها

في المقرَّر بشكل مباشر؛ كَوْنَ مثل هذه المهارة تقع على عاتق المؤسَّسات الأُسريَّة أكثرَ من كونها في محتوى المقرَّر، وهذا يتَّفِق مع نتائج دراسة الحربي (2020)، ودراسة العشيوي (2018)،ومن النصوص الصريحة الواردة في محتوى المقرر والتي تشير إلى المهارة في التعامل مع الضغوط النفسيَّة والاجتماعيَّة لأفراد الأسرة ما ورد في الحديث الرابع عشر وعنوانه: " كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعلمنا الاستخارة في الأمور كلها".

وبشكل عامّ تُشير هذه النتائج إلى عدم التوازن في توزيع المهارات الأُسريَّة في كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويِّ، كما أنها تشير إلى قصور في تضمين المهارات الرئيسة الثلاث، ومهاراتها الفرعيَّة في المقرَّر، وهذا ربما يعود إلى قلَّة اهتمام القائمين على تأليف المقرَّر بالمهارات الإرشاديَّة الأُسريَّة، أو إلى أن نظرتهم إلى أنها تنمو تدريجيًّا عند الطلاب بدون تدريب موجَّه في هذه المرحلة العمريَّة، أو ربما يعود إلى عدم وجود مصفوفة لمهارات الإرشاد الأُسريِّ بصفة خاصَّة تكون أمام المؤلِّفين، بحيث تَضمَن دقَّة تدفُّق المهارات الأُسريَّة في المقرَّر، وتوازنها، وتساعدهم في بناء أنشطة متوازنة تغطِّي جميع المهارات اللازمة للإرشاد الأُسريِّ.

وهذه النتائج تؤكِّد وجود قصور واضح في تضمين هذه المهارات في مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّر على طلاب التعليم الثانويِّ، وتأكيد العديد من المختصِّين في تعليم العلوم الشرعيَّة على أهميتها، وما تضمَّنته توصيات البحوث والدراسات التي تناولت مهاراتِ الإرشاد الأُسريِّ من ضرورة إدراجها بشكل كافٍ في المناهج والمقرَّرات الدراسيَّة.

كما أظهرت نتائج الدراسة تباينًا كبيرًا في توزيع المهارات الإرشاديَّة الأُسريَّة في كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلاب التعليم الثانويِّ، وظهر ذلك من خلال اختلاف الوزن النسبيِّ لكلِّ مهارة في الكتاب، فقد حازت المهارات المهنيَّة في الإرشاد الأُسريِّ نسبة كبيرة بلغت (42.22%)، في حين حصلت المهارات الشخصيَّة في الإرشاد الأُسريِّ ومهارات المعارف بالأخلاقيات الأُسريَّة نسبًا متوسِّطة بلغت (30.37%)، و (27.40%) على التوالي، وربَّما يعود ذلك إلى وجود فجوة بين من قاموا ببناء مقرَّر الحديث والثقافة الإسلاميَّة لطلاب التعليم الثانويِّ، وبين من أُوكِلت لهم مَهمَّة تأليف المقرَّر، وهذا يستدعي ضرورة تحليل وتقويم كتب الحديث والثقافة الإسلاميَّة المقرَّرة على طلاب التعليم الثانويِّ؛ لمعرفة مدى التوازن في تضمين مهارات الإرشاد الأُسريِّ فيها.

تَوْصِيَاتُ الدِّراسة

في ضَوْءِ ما تَمَّ التوصُّل إليه من نتائجَ، توصِي الدِّراسةُ بما يلي:

- توجيه معلِّمي العلوم الشرعيَّة في المرحلة الثانويَّة إلى تنمية مهارات الإرشاد الأُسريِّ لدى الطلاب، وذلك في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة، والحرص على تكاملها مع المهارات الأخرى.
- التأكيد على أصحاب القرار ومخططي ومطوري مناهج العلوم الشرعيَّة على إعادة النظر في توزيع مهارات الإرشاد الأُسريِّ في كتاب "الحديث والثقافة الإسلاميَّة" المقرَّر على طلبة المرحلة الثانويَّة، وإعطاء الوزن النسبيِّ المناسِب لكلِّ مهارة.
- فتح ورش عمل لتدريب معلِّمي العلوم الشرعيَّة أثناء الخدمة، على آليَّات تدريس المهارات بشكل عامٍّ، ومهارات الإرشاد الأُسريِّ بشكل خاصٍّ.
- التركيزُ على تدريب طلبة المرحلة الثانويَّة على مهارات الإرشاد الأُسريِّ، من خلال وضع سيناريوهات وخُطَط مستقبليَّة طويلة الأمد.

مقترَحاتُ الدِّراسةِ

في ضوء النتائجِ والتَّوْصِيَاتِ السابقةِ للدِّراسة الحاليَّة، يُقدِّمُ الباحثُ مجموعةً من الاقتراحاتِ البحثيَّة التي يمكِنُ إجراؤها، على النحو التالي:

- إجراء دراسات لمعرفة واقع مهارات الإرشاد الأُسريّ في كتب العلوم الشرعيَّة في المرحلة الابتدائيَّة والمتوسِّطة.
- إجراء دراسات تقويميَّة لمناهج العلوم الشرعيَّة بمراحل التعليم العامّ في ضَوْءِ مهارات الإرشاد الأُسريّ.
- إجراء دراسات عن فاعليَّة بعض الإستراتيجيات التدريسيَّة في تنمية مهارات الإرشاد الأُسريّ لدى طلبة التعليم العامّ.
- إجراء دراسة لتحديد الوزن النسبيّ المناسِب لكلّ مهارة من مهارات الإرشاد الأُسريّ في كلّ صفٍّ دراسيٍّ من صفوف التعليم العامّ.

****

المراجع العربية

أبوبكر، نشوة. (2018). تقييم فعالية التثقيف الأسري لجمعية أسرة بجامعة القصيم من وجهة نظر المستفيدات. *مجلة الإرشاد النفسي، 55(1)، 345-380.*

أبومغنم، كرامي؛ إسماعيل، نجاة. (2016). فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلوم التربوية، 20*، 15-104.

البريثن، عبدالعزيز. (2008). *الإرشاد الأسري* ، دار الشروق.

الحربي، بشاير. (2020). اتجاهات الأسر السعودية نحو الإرشاد الأسري: دراسة وصفية مسحية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. 53*، 36-88.

الحربي، عبدالغني؛ الزهراني، ناصر. (2017). المشكلات الأسرية في المجتمع السعودي أسبابها وسبل الحد منها: دراسة من وجهة نظر المرشدين الأسريين والمتخصصين الأكاديميين. *مجلة الخدمة الاجتماعية، 57*(7)، 405-457.

الخوالدة، ناصر؛ عيد، يحيى. (2007). *تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها* (ط2)، دار وائل.

الذئب، أبو القاسم. (2017). التفكك الأسري وأثره في سلوك الأبناء. *المجلة الليبية للدراسات، 13* (2)، 119-142.

الزبادي، أحمد؛ الخطيب، هشام. (2001). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، الدار العلمية الدولية.

زهران، حامد. (2010). *التوجيه والإرشاد النفسي* (ط2)، عالم الكتب.

الشهري، ريم. (2018). الكفايات المهنية اللازمة للمرشدين الأسريين في مراكز الإرشاد الأسري بمدينة الرياض. *مجلة الخدمة الاجتماعية. 60* (8)، 131-290.

طعيمة، رشدي. (2008). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية* (ط2)، دار الفكر العربي.

العثمان، ناصر. (2019). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، 63*، 73-91.

العزة، س. (2000). *الإرشاد الأسري ونظرياته وأساليبه العلاجية*، دار الثقافة للنشر.

العساف، صالح. (2010). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.

العشيوي، منى. (2018). الاحتياجات التدريبية للمرشد الأسري وتصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نظرية العلاج الأسري: دراسة وصفية مطبقة على مراكز الإرشاد الأسري بمدينة الرياض. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 45* (2)، 127-147.

علي، فائزة. (2018). *الإرشاد الأسري ودوره في علاج المشكلات السلوكية لدى الأبناء*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم درمان الإسلامية.

غيث، سعاد. (2018). تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة معتقدات المرشدين الأسريين حوله وتوجهاتهم النظرية والتحديات التي تواجههم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12* (2)، 355-378.

القرني، محمد. (2016). *واقع الإرشاد الأسري في المجتمع السعودي*، فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية.

اللوزي، صلاح؛ المعاني، محمد. (2006). مراحل ممارسة الإرشاد الأسري في الأردن وصعوباته. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 21*(3)، 33-48.

الموسى، جعفر؛ المحلاوي، رشا. (2016). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 11* (3)، 367-384.

النعيمات، هنادي. (2018). *فاعلية برنامج إرشـــادي في ضـــوء النظرية البنائية في تنمية المهارات الأســـرية الإيجابية والتكيف لـدى الأســـر البـديلـة*. [رســـالـة دكتوراه غير منشورة].جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

المراجع الأجنبية

'Abu Bakr, Nashwah. (2018). TaqyiymF'aāliat al-Tathqif al-'Usari li-Jam'iat 'Usrah bi-Jami'at al-Qasiym min WijhatNazar al-Mustafidat. Majalt al-'Irshād an-Nafsi, 55(1), 345-380.

'Abu Maghnam, Karamy; Isma'il, Najat. (2016). Fā'iliatBarnāmjMuqtarah fi Tadriys at-Tarikh li-TahqiyqB'adh 'Ahdaf al-Tarbiyah al-'AkhlāqiahladaaTullab al-Marhalahath-Thānawiah. MajaltJami'at al-Imam Muhammad bin Saud al-Islamiahlil-'Ulum al-Tarbawiah, 20, 15-104.

al-'Ashiyawi, Muna. (2018). al-'Ihtiajat at-Tadriybiyahlil-Murshiyd al-'Usariwa-TasawurMuqtarah li-BarnamajTadriybiy fi Dhaw' Nazariyat al-'Ilāj al-'Usari: DirasahWasfiyahMutabaqah 'ala Marākiz al-'Irshad al-'Usari bi-Madiynat Al-Riyadh. Majalat al-'Ulum al-'Insaniyahwal-'Ijtima'iah, 45 (2), 127-147.

al-Dha'ib, 'Abu al-Qasim. (2017). At-Tafakuk al-'Usariwa-'Atharuh fi Suluk al-'Abbnāa'. al-Majalah al-Liybiyahlil-Dirasat, 13(2).

al-Harbi, 'Abdulghany; al-Zahrani, Nasir. (2017). al-Mushkilat al-'Usariah fi al-Mujtam'a as-S'audi 'Asbabuhawa-Subul al-Had Minha: Dirasah min WijhatNazar al-Murshiydiyn al-'Usrariyiynwal-Mutakhasisin al-'Akadiymiyiyn. Majalat al-Khidmah al-'Ijtima'aiah, 57(7), 405-457.

al-Harbi, Bashayr. (2020). Itijahat al-'Usar as-Sa'udīyahNahw al-'Iirshad al-'Usari: DirasahWasfiahMashiah. al-Majalah al-Dawalihlil-'Ulum al-Tarbawiah wan-Nafsiah. 53, 36-88.

al-Lawzi, Salah; al-Ma'ani, Muhammad. (2006). MarahilMumarasat al-'Irshad al-'Usari fi al-'Urdunwa-Su'ubatih.MajalatMu'tahlil-Buhuwthwal-Dirasāt, 21(3), 33-48.

al-Musaa, J'afar; al-Mahalawi, Rasha. (2016). TahlilMuhtawa Kitab al-Dirasaāt al-'Ijtimā'iahwal-Wataniahlil-Saf al-'Awal al-Mutawasit fi Al-Mamlakah al-'Arabyah As-Sa'udīyah fi Dhaw' Maharāt al-Taffkiyr al-'Ibdā'iy. MajalatJāmi'atTaybahlil-'Ulum al-Tarbawiyah, 11(3), 367-384.

al-'Uthman, Nasir. (2019). TahlilMuhtawa Kitab al-Dirasaāt al-'Ijtimā'iahwal-Wataniahlil-Safalth-Thalith al-Mutawasit fi Al-Mamlakah al-'Arabyah As-Sa'udīyah fi Dhaw' Maharāt al-Taffkiyr al-'Akhlāqiy. al-Majalah as-Sa'udīyahlil-'Ulum at-Tarbawiyah JUSTUN, 63, 73-91.

ash-Shihri, Riym. (2018). al-Kifayat al-Mihniah al-Lazimahlil-Murshiydiyn al-'Usariyiyn fi Marakiz al-'Irshad al-'Usari bi-Madinat Al-Riyadh. Majalat al-Khidmah al-'Ijtimā'iah. 60 (8), 131-290.

Cripps, K., &Zyromski, B. (2009). Adolescents psychological well-being and perceived parental involvement in middle schools. Research in Middle Level Education Online, 33, 4, 1-13.

Gerrard, B. (2008). Scrod-based family counseling, overview, trends, and recommendations for future research. International Journal for School-Based Family Counseling, 1, 1. Retrieved from: schoolbasedfamilycounseling.com.

Ghaith, Su'aād. (2018). Tadakhulat al-'Irshad al-'Usari fi Siyaq al-Madrasah Mu'ataqadāt al-Murshiydiyn al-'UsrariyiynHawlahuwa-Tawajuhatihim al-Nazariah wat-Tahadiyat al-latyTuwajihuhum. Majalat al-Dirasat al-Tarbawiyahwal-Nafsiyah, 12(2), 355-378.

Stone, C, &Dahir, C. (2015). The transformed school counselor. Third edition. Cengage Learning, Boston, USA.

Tan, T, & Goldberg, W. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*,3, 442-453.

تطبيق التحليل الهَرَمِيّ في بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم

أ. شهاليل بنت علي بن محمد الغنام[1]

(قدم للنشر 1443/3/15هـ -وقبل 22 /5/ 1443هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تطبيق التحليل الهَرَمِيّ في بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم، باستخدام المنهج المزجي التتابعي الاستكشافي لعينة تمثَّلت من وكلاء وأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا من كلية التربية بجامعة القصيم، وتمثَّلت أدوات الدراسة من أداتين المقابلة غير المقننة، واستمارات في التحليل الهَرَمِيّ. وقد طُبّقت الدراسة على معايير بطاقة الأداء المُتَوازن (المالي، والعملاء، والعمليات الداخلية، والتعلم والنمو)، وأسفرت النتائج بعد المقابلات عن (6) مؤشرات لكل معيار، بمجموع (24) مؤشرًا، ومن خلال عرض استمارات التحليل الهَرَمِيّ على الخبراء؛ للمقارنة الزوجية بينها بإجمالي (240) مقارنة، وقد أبرزت نتائج الدراسة أن أهم المؤشرات في بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الخبراء - وفقًا لأهميتها النسبية لكل معيار باستخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ- تمثّلت فيما يأتي: "تطوير المقررات حتى تتناسب مع سوق العمل" هو الأعلى بأهمية (38,25)، ثم "ارتفاع المقبولين والخِرّجين سنويًّا"، وتأثيره في الأبعاد(19,23)، وحاز "إقامة المؤتمرات التربوية" الدرجة الثالثة بنسبة (16,1)، ويليه "خفض الشكاوى وسماع المقترحات" بنسبة (14,7)، أما "الحصول على الجوائز المحلية والعالمية"؛ فحصل على الترتيب الخامس بنسبة (6,1)، وبالترتيب الأخير "زيادة المقاعد المجانية في الدراسات العليا" بنسبة (5,8)، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتطبيق بطاقة الأداء المُتَوازن، وتحديث أدوات قياس الأداء، ودعت إلى الحرية في التخطيط الاستراتيجي للكلية، وتطبيق التحليل الهَرَمِيّ في صنع القرارات.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، إدارة الأداء، الجامعات السعودية.

The application of hierarchical analysis in the balanced scorecard of the College of Education at Qassim University

Shahleel A. Alghannam[1]

(Submitted 21-10-2021 and Accepted on 26-12-2021)

Abstract: The study aimed to apply hierarchical analysis in the balanced scorecard of the College of Education at Qassim University, using the exploratory sequential blended approach to a sample of agents, faculty members and graduate students from the College of Education at Qassim University.The study was applied to the criteria of the Balanced Scorecard (financial, customers, internal operations, learning and growth). The results after the interviews resulted in (6) indicators for each criterion, with a total of (24) indicators, and by presenting hierarchical analysis forms to experts; For the pairwise comparison between them with a total of (240) comparisons, and the results of the study highlighted that the most important indicators in the balanced scorecard of the College of Education at Qassim University from the point of view of experts - according to the relative importance of each criterion using the hierarchical analysis method - were represented in the following: “Developing courses to suit the market Work” is the highest in importance (38.25), then “the increase in admissions and graduates annually,” and its impact on dimensions (19.23), and “the holding of educational conferences” ranked third with a rate of (16.1), followed by “reducing complaints and hearing proposals.” with a rate of(14.7), as for "obtaining local and international awards"; He got the fifth rank with a percentage of (6.1), and in the last rank, "the increase in free seats in postgraduate studies" by (5.8) The study recommended paying attention to the application of the balanced scorecard, updating performance measurement tools, and calling for freedom in the strategic planning of the college, and the application of hierarchical analysis in decision-making.

Keywords: higher education, performance management, Saudi universities.

(*1*) *Lecturer, Department of Educational Administration, College of Education, Qassim University*.

(1) محاضر بقسم الإدارة التربوية- كلية *التربية – جامعة القصيم*.

E-mail: S_hl_lah@hotmail.com

المقدمة

حظي التعليم العالي في المملكة العربية السعودية باهتمام الدولة في تقويته؛ بوصفه مصدرًا أساسيًّا لتوفير المورد البشري، فقوته تزيد من قوة مُخرجاته؛ لذلك سعت إلى أن يُحسّن باستمرار، وتُقيّم استراتيجيته، وقياس أدائه، وتطوير سياسته.

وفي ظل عدم قدرة النظم التقليدية على توفير مؤشرات ومقاييس أداء تُمكّن من قياس الأداء الداخلي والخارجي وتقييمه في الأجل الطويل، وعدم اهتمامها بقياس مسببات النتائج ومحركات الأداء، فضلًا عن تركيزها على الجوانب المالية فقط، دون الاهتمام بالجوانب غير المالية المؤثرة بصفة جوهرية في عملية تقييم الأداء بمختلف المستويات الإدارية بالمنظمة؛ فقد باتت هناك حاجة لاستخدام نظم تقييم أداء تساعد على الحدّ من القصور في أساليب تقييم الأداء التقليدية (سامح، 2013).

ومن هذا المنطلق؛ فإن بطاقة الأداء المُتَوازنBSCتعدُّ أسلوبًا يأخذ في الحسبان التوازن في التقييم وقياس الأداء بين الموارد والأهداف والمنظمة وواقعها، فهو أحد الوسائل الإدارية الحديثة التي قدّمها روبرت وديفيد عام (1992)، بوصفها طريقة جديدة لإدارة المنشأة، وصحّحت المفاهيم القديمة التي كانت تُقيّم على أساس المؤشرات المالية فقط.

وفي دراسات: الثويني (2014)، وسلامة (2016)، وعبدالعال (2019) أكّدت أن بطاقة الأداء المُتَوازن تجمع بين القدرة الربحية والجودة الداخلية والقدرة التنافسية؛ لأن بطاقة الأداء المُتَوازن تُقدّم منهجًا أكثر شمولية في جمع المعلومات اللازمة لتقدير الأداء بدقة وتحليلها، كما أنها تشتمل على أبعاد تتضمّن مفاصل العمل والأنشطة الرئيسة والفرعية وما ينبثق عنها من عمليات.

وفي دراسة الهادي والشايع (2017)، التي طُبّقت بجامعة القصيم في تقييم الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء المُتَوازن؛ كشفت نتائجها عن أن درجة تحقيقها متوسط، وبناء على ذلك أوصت الدراسة بتطبيق دراسات لبطاقة الأداء المُتَوازن باستخدام نماذج حديثة.

وذكرت دراسة أشرف (2011) أن هناك انتقادات وُجّهت لبطاقة الأداء المُتَوازن تُشير لأهمية وضرورة تدعيمها عن طريق دمجها بأساليب حديثة تُلائم البيئة المُتغيّرة المنافسة؛ ولذلك فإن استخدام نماذج إحصائية في بحوث العمليات تقوي من فعاليتها كالتحليل الهَرَمِيّ.

فقد حظي التحليل الهَرَمِيّ باهتمام بالغ في العديد من بلدان العالم، وعُقد حوله العديد من الندوات الدولية، أهمها: الندوة الدولية الرابعة عشرة التي عُقدت خلال الفترة من٤-٧ أغسطس 2019 في لندن، بمشاركة (25) دولة، من بينها: الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا واليابان، وقُدّم ما يقرب من (185) بحثًا تناولت الاستخدامات المختلفة لعملية التحليل الهَرَمِيّ في العديد من المجالات (ISAHP, 2016).

وكذلك الندوة الدولية الخامسة عشرة حول عملية التحليل الهَرَمِيّ، التي تناولت عملية التحليل الهَرَمِيّ والمسؤولية الاجتماعية للشركات خلال الفترة 15-12يوليو 2018 في هونج كونج، وتمثّل طموح هذه الندوة في استكشاف كيفية استخدامه، وكيف يمكن استخدامه جنبًا إلى جنب مع أساليب أخرى؛ لاتخاذ القرار متعدد المعايير (ISAHP,2018).

ويعدُّ التحليل الهَرَمِيّ طريقة تُمكّن صنع قرارات فعّالة في أمور معقّدة، عن طريق تبسيطها وتفكيكها، ثم تنظيم أجزائها أو عواملها بشكل هرمي، وبعد ذلك يسهل الوصول إلى أحكام معينة، وتحديد الأولوية (Seol, Sarkis, 2005).

وفي ذلك أشارت دراسة الجارحي (2013) إلى أن التحليل الهَرَمِيّ يعدُّ من الأساليب المناسبة لاتخاذ

القرارات التي تتضمّن معايير وصفية، حيث يمكن إدراج التقديرات الشخصية بسهولة عند بناء النموذج، وتعطي طريقة لفحص درجة الاتساق وتطويره في هذه الأحكام الشخصية، وبدرجة كبيرة من المرونة.

وذكرت دراسة تهامي (2006) أن معظم الدراسات التي حدّدت أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن ومؤشراته اعتمدت على الأحكام الشخصية للعاملين؛ مما نتج عنه تحيز للمعيار أو لمؤشر معين، وقلّل من فعالية استخدام البطاقة؛ وبناء عليه برزت الحاجة إلى استخدام أسلوب علمي يؤدي إلى القضاء على هذا التحيز، والوصول إلى نتائج موضوعية؛ إذ إن استخدام التحليل الهَرَمِيّ يعمل على ترشيد التطبيق العملي لنموذج القياس المُتَوازن للأداء؛ لأن التحليل الهَرَمِيّ يعتمد على طريقة رياضية رقمية في تحديد الأولوية بين المؤشرات من وجهة نظر خبراء دون تدخُّل في تقدير الأهمية النسبية؛ مما ينتج عنه بطاقة أداء على درجة عالية من الدقة والموضوعية في ترتيب المؤشرات.

مشكلة الدراسة

انطلاقًا من النجاح اللافت لبطاقة الأداء المُتَوازن في الشركات والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية التي طبّقت تلك البطاقة فيها، وذلك بعد انتقالها من مجرد كونها أداة من أدوات الإدارة، إلى نظام متكامل للإدارة الاستراتيجية. ومن المؤكد أن ينسحب ذلك الاهتمام إلى القطاعات التعليمية منها بصفة عامة، والجامعات خاصة، حيث احتلت بطاقة قياس الأداء المُتَوازن أهمية خاصة لقياس الأداء الاستراتيجي (عبدالعال، 2019).

وفي هذا الإطار، فإن بطاقة الأداء المُتَوازن تساعد الجامعات على تأكيدها لعوامل غير ملموسة تحتاجها للنمو المستقبلي؛ إذ إنها تعمل على تقليل الإفراط في المعلومات إلى الحد الأدنى، من خلال التركيز على منظورات الأداء في توفير مصدر ثري للمعلومات؛ وهي بذلك تُسهم في تغذية نظم المعلومات الإدارية داخل الجامعات (عبدالعال، 2019).

وفي ضوء ذلك؛ أوصت دراسة بابينهوسن واينيستين (Papenhausen,Einstein, 2006) بأن تطبيق بطاقة الأداء المُتَوازن تناسب التعليم العالي، وتؤدي إلى ربط مقاييس الأداء المختلفة برسالة الكلية واستراتيجياتها.

وذكرت دراسة محمود (2018) أنه على الرغم من أن بطاقة الأداء المُتَوازن مقبولة على نطاق واسع؛ لكن النقاش مازال مستمرًا حول رفع كفاءة أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن والمؤشرات المكوّنة لها في تفعيل الأداء، والتغلب على التحدّيات، وتحسين نموذج الاختيار، وتحقيق التكامل وذلك باستخدامه مع أسلوب التحليل الهَرَمِيّ، الذي يركّز على تحديد الأولويات وترتيبها في أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن.

وفي هذا الصدد، أوصت دراسة الشمري (2017) باستخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ عند بناء نماذج تقييم الأداء في الجامعات؛ لما يتميّز به من موضوعية وشفافية.

وعلى نحو متصل، تؤكد دراسة لينج ولام وكا (Leung et al, 2006) أن استخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ لتسهيل تطبيق بطاقة الأداء المُتَوازن؛ يقضي على المشكلات التقليدية لتنفيذها، مثل: المقاييس غير الموضوعية، وعلاقة التبعية بين المقاييس. وقد اتفقت معها دراسة (Mural Runniy, 2008) في أن استخدام التحليل الهَرَمِيّ في بناء بطاقة الأداء المُتَوازن؛ يؤدي إلى التوصّل لقيم متوازنة وأكثر دقة، وذكرت دراسة عقل (2013) أن الانتقادات التي وُجّهت لبطاقة الأداء المُتَوازن؛ تُشير إلى أهمية وضرورة تدعيمها عن طريق دمجها مع الأساليب الإدارية والكمية الحديثة التي تُلائم البيئة التنافسية المتغيّرة، وأكدت دراسة محمود (2018) أنه توجد علاقة جوهرية بين منهج التحليل الهَرَمِيّ وبطاقة الأداء المُتَوازن من جهة، والتوسّع في استخدام معايير تقييم الأداء غير الكمية وتفعيلها بدقة كبيرة من جهة أخرى.

وبناء عليه؛ يمكن صياغة أسئلة الدراسة فيما يأتي:

- ما مؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم؟
- ما أهم المؤشرات في بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم، من وجهة نظر الخبراء وفقًا لأهميتها النسبية لكل معيار باستخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ؟
- ما أهم المؤشرات في كل أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم، مرتبة حسب أهميتها النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ؟

أهداف الدراسة

استخراج مؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم.

- تحديد أهم مؤشرات كل بُعد من أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم، مرتبة حسب أهميتها النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ.
- تحديد أهم المؤشرات في كل أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم، مرتبة حسب أهميتها النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ.

أهمية الدراسة

العلمية: تكتسب الدراسة أهميتها العلمية من كيفية بناء مؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن من خلال الخبرات السابقة والمقابلات، وتحديد أولويات مؤشرتها باستخدام التحليل الهَرَمِيّ، بوصفه أحد النماذج الرياضية في ظل تكامل العلوم.

العملية: يؤمل أن تُسهم الدراسة في مساعدة كلية التربية بجامعة القصيم على بناء نموذج لبطاقة الأداء المُتَوازن قابل لتطبيق باستخدام عملية التحليل الهَرَمِيّ.

ويتوقّع أن تقدّم الدراسة نموذجًا يتميّز بخصائص تتمثّل في: قدرته على حلّ المشكلات المرتبطة بمقاييس الأداء، والمُتعلّقة بكيفية ترتيب كل من معايير القرار وبدائل القرار ترتيبًا تفاضليًّا حسب أهميتها النسبية، وسيُستخدم منهج التحليل الهَرَمِيّ باستخدام نظم الخبرة في تحديد الأهمية النسبية لعوامل تقييم فعالية أداء بطاقة الأداء المُتَوازن.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أستخدم:

المنهج التتابعي الاستكشافي

وهو التصميم الذي يبدأ فيه الباحث أولاً بالاستكشاف من خلال البيانات النوعية وتحليلها ثم يطور أداة قياس إستناداً على النتائج الكمية، أي تبني قاعدة البيانات الثانية على نتائج قاعدة البيانات الأولى (صوان، 2017).

وأُستخدمته الدراسة في جمع البينات من خلال المقابلات وتحليل النتائج ثم حصر وتحديد مؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن لكيلة التربية بجامعة القصيم، ثم تطوير استمارات لإجراء المقارنات بين المؤشرات لمعرفة الأهمية النسبية لكل مؤشر من وجهة نظر الخبراء باستخدام التحليل الهَرَمِيّ (AHP).

مجتمع الدراسة وعينتها

أُختيرت عينتان قصديتان، تكوّنت العينة الأولى من عميد كلية التربية ووكيلين، وأعضاء هيئة التدريس، وطلاب من الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة القصيم، وخبير في التحليل الهَرَمِيّ. وفي العينة الثانية أُختير خمسة من أعضاء هيئة التدريس، ممن كان لهم خبرة تجاوزت الـ(10) سنوات في كلية التربية.

توزيع أفراد عينة الدراسة:

الصفة	العدد
عميد	1
وكلاء	2
أعضاء هيئة التدريس	5
طلاب	3
خبير في التحليل الهَرَمِيّ	1

أدوات الدراسة

المقابلات الشخصية: وهي مقابلة غير مُقنّنة مع عينة الدراسة.

الاستمارة: اعتمدت الباحثة على استمارتين.

الأولى: هدفت إلى المفاضلة بين المؤشرات لكل معيار، التي أُستنبطت بعد المقابلات وفق محاور بطاقة الأداء المُتَوازن (البُعد المالي، والعملاء، والعمليات الداخلية، والتعلّم والنمو).

الثانية: بُنيت بتحديد أهم المؤشرات لكل المعايير، عبر استخدام التحليل الهَرَمِيّ في معرفة الأهمية النسبية لكل مؤشر من كل معيار.

حدود الدراسة:

الموضوعية: ركّزت الدراسة على تطبيق التحليل الهَرَمِيّ في بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية وفق أبعادها: (البُعد المالي، والعملاء، والعمليات الداخلية، والتَّعَلُّم والنمو).

البشرية: اقتصرت الدراسة على عميد كلية التربية، ووكلاء وأعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا وخبير في التحليل الهَرَمِيّ.

الجغرافية: طُبّقت الدراسة في كلية التربية بجامعة القصيم في منطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة

بطاقة الأداء المتوازن (BSC): كما عرّفها مؤسسوها كابلان نورتون (Kaplan & Norton, 1996,p28): هي"نظام إداري يهدف إلى مساعدة المؤسسة على ترجمة رؤيتها واستراتيجيتها إلى مجموعة من الأهداف الاستراتيجية المترابطة، عبر الاعتماد على بطاقة قياس الأداء المُتَوازن، حيث لم يعد التقرير المالي يُمثّل الطريقة الوحيدة التي تستطيع المؤسسات من خلالها تقييم أنشطتها ورسم تحرّكاتها المستقبلية".

وتُعرّف إجرائيًّا بأنها: "أداة من أدوات التخطيط الاستراتيجي؛ لمساعدة كلية التربية على تقييم أدائها وفق رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية؛ لتزويد الكلية بالتغذية العكسية لعملياتها؛ للتطوير والتحسين المستمر لأدائها".

التحليل الهَرَمِيّ كما عرّفه مؤسسها ساعاتي (Saaty,2000, p11): هو "صياغة مشكلة معقّدة بكيفية معينة، وتعريف معاييرها وعواملها الملموسة وغير الملموسة، وقياس التفاعل فيما بينها بأسلوب سهل واضح، ثم مزج جميع المعلومات بمنهج يعتمد على علم الرياضيات؛ للحصول على الأولويات على شكل حساب المنفعة/التكلفة. ويُستنتج بموجبها مجموعة من القرارات، التي تُمثّل الشغل الشاغل للمنظّمات على مختلف أنواعها وأشكالها".

وتعرف إجرائيًّا بأنها: عملية تقوم على أسلوب كمي ونوعي معًا، وتتمثّل في بناء معايير ومؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن وتحديدها في كلية التربية، من خلال رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية، ثم تحويلها إلى قيم ومدلولات كمية؛ للتعبير عن الأحكام والأوليات.

الإطار النظري

التحليل الهَرَمِيّ: ظهر التحليل الهَرَمِيّ عام 2000 على يد العالم **Saaty** بوصفه أسلوبًا مهمًّا في اتخاذ القرارات المُعقّدة، من خلال بناء مصفوفات المقارنات الثنائية المحكمة من قِبل متخذي إقرار، فهي توفّر طريقة تمكّن من صنع قرارات فعّالة في أمور معقّدة، عن طريق تبسيطها وتفكيكها، ثم تنظيم أجزائها أو عواملها بشكل هرمي، وبعد ذلك يسهل الوصول إلى أحكام معينة وتتحدّد الأولوية (seol, sarkis, 2005).

وما يميّز استخدام التحليل الهَرَمِيّ كما حدّده **Saaty(2007)**، أنه يساعد على التحليل المالي بدمج الاعتبارات الكمية والنوعية، وفي إعداد الأولويات المتنافسة، ويُمكّن من قياس الأهمية والمخاطر والفرص، وسهولة فهمه وتطبيقه لتوافر برامج حاسبات إلكترونية، وهو من الأساليب النادرة التي تجمع بين الطريقتين الكلية والجزئية والجوانب الكمية والنوعية معًا، ويتمثّل تضمّنه للجوانب الكمية في التعبير عن الأحكام والأولويات في صورة رقمية، كما

يتمثّل تضمّنه للجوانب النوعية في تعريف المشكلة وبنائها الهرمي، وتحديد الأهداف والمعايير.

بطاقة الأداء المُتَوازن: يعاني معظم النظم التقليدية لقياس الأداء من نقطتي ضعف رئيستين، تتمثّل ا في تجاهل المقاييس والمؤشرات غير المالية، والتركيز فقط على المقاييس المالية، وفقد سمة الشمولية التي يجب أن يُتصف بها في قياس الأداء. كما تتمثّل نقطة الضعف الثانية في إهمال البُعد الاستراتيجي؛ الأمر الذي أحدث خللًا في الهيكل الأساسي للنظام، وتؤثر بالتبعية في كفاءة نظم قياس الأداء وتقييمه، وتجعل نجاح نظام قياس الأداء مرهونًا باتساق ذلك النظام مع التوجّه الاستراتيجي لتنظيمات الأعمال (Olson& Slater,2002).

وقد ظهرت بطاقة الأداء المُتَوازن عام 1992 على يد (Norton&Kaplan) لتركّز الاهتمام على الأداء في المجالات والأبعاد والمناظير الحيوية بالمؤسسات، سواء كانت مالية أو محاسبية وغير محاسبية، وذلك بطريقة متوازنة بحيث لا يطغى منظور على آخر، ومن ثمّ تُوضع أهداف استراتيجية لكل منظور، ومؤشرات أداء ومستهدفات ومبادرات لهذه الأهداف؛ لتضمن هذه العملية توافق أداء العاملين مع أداء المنظمة وتنفيذ استراتيجيتها (العتيبي،2018).

ولكون معظم مؤسسات التعليم - ومنها الجامعات- تهتم بأدائها الاستراتيجي، خاصة في ظل الحالة التنافسية والتطور السريع بالتكنولوجيا والتحديات للتطلع للمستقبل وما يتطلّب من أحداث تغيير في الأداء؛ لتحقيق الميزة التنافسية لأنشطتها الأساسية، والوصول إلى الغايات المرجوة وتحقيق تلك الغاية؛ لذا كان لزامًا أن تتبنى الجامعات فلسفة توازن لأدائها، لا يعتمد على قياس النواحي المالية، وإنما ربطها في الجودة بالأداء؛ بما يحقّق رؤية استراتيجية على المدى الطويل، ويوجد نوعًا من الموازنة بينهما بأن يجعل الرؤية لقياس أداء المنظمة بمناظير متعددة (الهادي والشايع،2017).

ويساعد قياس أداء الجامعات ببطاقة الأداء المُتَوازن على التّعرُّف على مقدار تحقيقها لأهدافها، ومدى نجاحها في القيام بمهامها. وتُسهم نتائج هذا القياس في تحديد الاحتياجات الفعلية، التي تساعد على معالجة جوانب القصور، وتُعزّز جوانب الأداء الجيد فيها، والوقوف على الاحتياجات الفعلية (العتيبي، 2018).

وتعدّ بطاقة الأداء المُتَوازن نظامًا شاملًا لتقييم الأداء من منظور استراتيجي، وتعمل على ترجمة رسالة المؤسسة واستراتيجيتها إلى مجموعة من الأهداف المحدّدة والمقاييس الملموسة من خلال تفاعل أربعة أبعاد، وهي:

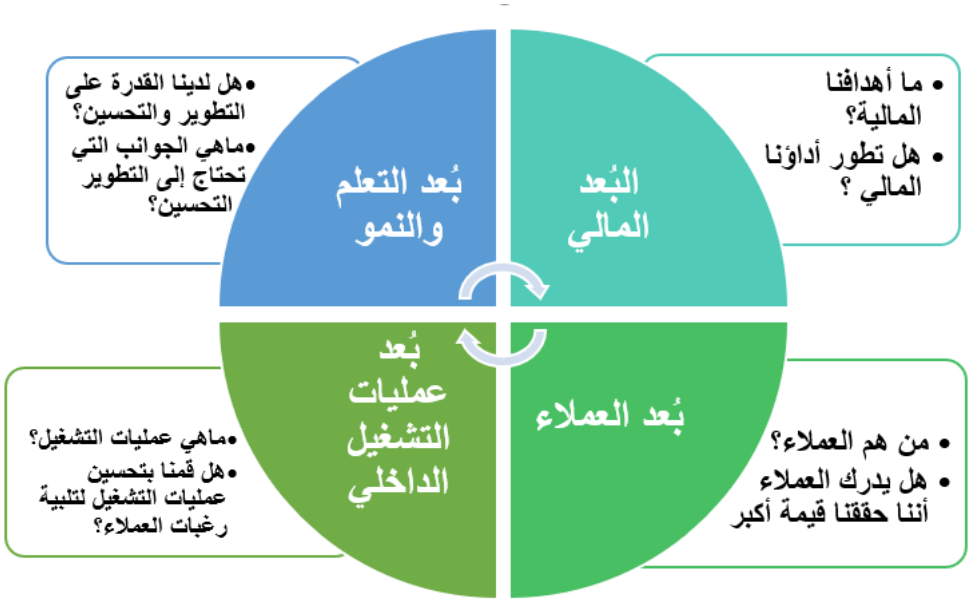
بُعد التَّعَلُّم والنمو: يعدّ هذا البُعد أساس تنشئة الأبعاد الثلاثة الأخرى وتعزيزها؛ إذ يعكس البنية التحتية التي تدعم القدرة المؤسسية على الاستمرار في إيجاد قيمة مضافة لجميع الأطراف ذات الصلة المرتبطين بالمنظمة، ولتحديد الفجوة القائمة بين الوضع الحالي للمنظمة، ويتضمّن: قياس العاملين ورضاهم، وقياس معدل الاحتفاظ بالعاملين، وقياس إنتاجية العاملين (سامح، 2013). انظر الشكل:1

بُعد العمليات التشغيلية: يرتبط بكافة الأنشطة التي تُشكّل سلسلة القيمة الخاصة بالمنظمة، ابتداءً من البحث والتطوير، وانتهاءً بخدمات ما بعد التخرُّج، ويرتبط بالبُعد المالي للأداء من حيث تركيزه على تحسين كفاءة عمليات التشغيل الداخلية، وببُعد العميل في إيجاد القيمة للجامعة، وتلبية حاجة المجتمع من العاملين في سوق العمل (السيد، 2005).

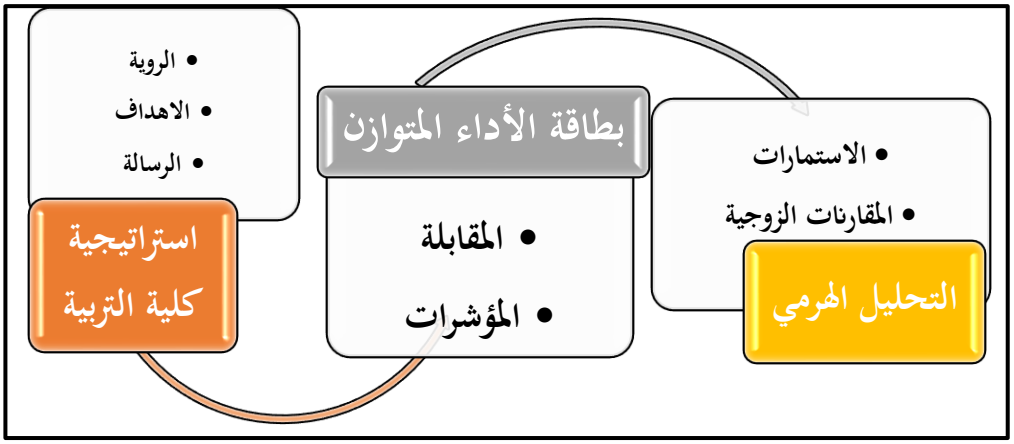
بُعد العملاء: يُوظّف هذا البُعد مجموعة مقاييس تعكس أربعة أبعاد تتمثّل في: الوقت، والجودة، ومستوى الخدم، والتكلفة، وذلك في إطار مقاييس الفعالية التشغيلية، ويتضمّن: (التعامل مع العملاء، والاحتفاظ بالعملاء، ورضا العميل، وجذب عملاء جُدد، وشهرة المنظمة، وجودة الخدمات التعليمية (عبد الرؤوف، 2003).

البُعد المالي: يهتم هذا البُعد بالأهداف بعيدة المدى للمنظّمة، التي تُسهم في التحسين والتطوير المستمر لأهداف خطتها الاستراتيجية، وتقوم على تعظيم العنصر المالي، سواء المستهلك أو المتدفّق، وتتضمّن: تحسين الإنتاجية، والعائد من رأس المال، وزيادة الإيرادات، وتنوّع الدخل، واستمرارية التمويل (رمضان،2019).

ويُشير الشكل :1 إلى الأسئلة التي يجب أن تجيبها المؤسسة لتحقيق هدف كل بُعد.



شكل (1) : أبعاد بطاقة الأداء المتوازن (من إعداد الباحثة)



شكل (2): إطار الربط بين بطاقة الأداء المُتَوازن وأسلوب التحليل الهَرَمِيّ. (من إعداد الباحثة)

ومن الشكل السابق؛ يتضح الترابط والتشارك بين التحليل الهَرَمِيّ وبطاقة الأداء المُتَوازن، من خلال استراتيجية الكلية، وبعد الاطلاع على استراتيجية الكلية؛ بُنيت على أساسها الأهداف الاستراتيجية لكل

بُعد من أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن، ثم أُجريت المقابلات على أساسها، التي ستفرز المؤشرات، وسيكون عليها المقارنات الزوجية في استمارات التحليل الهَرَمِيّ.

الخطوات الإجرائية: (من تصميم الباحثة)

وفيما يأتي الخطوات:

- الهدف العام: استخراج أهم المؤشرات في بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم بتطبيق أسلوب التحليل الهَرَمِيّ).
- حديد الأهداف الاستراتيجية لأبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن (المالي، والعمليات الداخلية، والعملاء، والتَّعَلُّم والنمو) وذلك من خلال الاستعانة باستراتيجية كلية التربية انظر(الجدول1).

جدول (1): أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن وأهدافها

الأبعاد	الهدف الاستراتيجي
البُعد المالي	استغلال الموارد المادية، وتقديم جودة الخدمات التعليمية.
بُعد العملاء	إقامة علاقات جيدة مع العملاء، وإيجاد ثقافة تنظيمية تتسم بالرضا والولاء.
بُعد العمليات الداخلية	التطوير والتحسين المستمر لعمليات التَّعَلُّم الداخلية.
بُعد التَّعَلُّم والنمو	تشجيع الابتكار والإبداع والميزة التنافسية.

تطبيق الأداة الأولى: (المقابلة)

بناء على خطوات الدراسة في جمع المعلومات لاستخراج مؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن، تم استخدام المقابلة مع العينة، واحتوت المقابلة ما بين (10 إلى21) سؤالًا، موزّعة على أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن. وستعرض الباحثة فيما يأتي بعض أسئلة المقابلة، وبعض استجابات المشاركين، وسيُرمز إلى المستجيبين بالترتيب الأبجدي أ- ب- ت...

وفي البُعد المالي تركّزت الأسئلة حول الميزانية والدعم المالي للكلية، ففي سؤال عن الرؤية الاستراتيجية بإدارة الكلية لمواردها المالية وطرق استغلالها.

أجاب المشارك (أ): إن الأمور المالية للكلية محدودة التصرف فيها؛ لأن هناك إدارة مالية خاصة في الجامعة تختص بالشؤون المالية، ومن ضمنها التوريد المالي من الجامعة، وأنت تطلب بناء على احتياجاتك، ويدخل الصرف ضمن خطتك الاستراتيجية العامة فقط لا غير، ولا تتنبأ الكلية، ولا تستطيع الحكم والتحكّم في المداخيل، والتي تتحكّم في الصرف بشكل دقيق الكلية فقط، موكلة من إدارة الجامعة وخطتها؛ ولذلك تُبنى خطة الكلية على خطة الجامعة.

ووافق بذلك المشارك (ب)، "فالجامعة هي الممول الرئيس، ويأتي دور الإنفاق على الكلية، وتحاول قدر المستطاع ترشيد المال وإنفاقه بالطريقة الصحيحة. وغالبًا فالكلية عندها خطة لكل منشط - سواء ملتقى، أو مؤتمر، أو أيام مهنية- وتحاول قدر المستطاع أن توازن هذه الأمور وبجودة؛ لأن الكلية تخضع لأنظمة الجامعة وحوكمتها".

ويعني هذا أن الكلية على هذا الأساس لا تعاني من أي قصور أو عجز في ميزانيتها؛ لأنها تتعامل في إدارتها المالية بطريقة الفواتير ورفعها إلى لجهات المعنية.

وطُرح سؤال عن الدعم المالي للبحث العلمي؟

فأجاب المشارك (أ): "كل شيء مركزي ماليًّا في عمادة البحث العلمي، وهي تُقدّم دعمها بشكل مباشر للمشاريع البحثية التي تعتمدها جهة البحث العلمي؛ ومن ثمّ تدعم؛ أما الكلية فلا تقوم بدعم البحث العلمي بشكل مباشر".

وهذا بالطبع يسبب قصورًا للكلية في تشجيع البحث العلمي.

وقد تناولت الباحثة خلال المقابلة مناقشة سلبيات التعليم المدفوع وإيجابياته، وذكر المشارك (ت) أن التعليم المدفوع في الدراسات العليا يحمل قدرًا من الإيجابية والسلبية معًا، ولعل أهم سلبية تواجه هذه النوع من التعليم: عدم تساوي الفرص؛ وبالتالي سوف نفقد شريحة مهمة من الطلاب المبدعين والموهوبين غير القادرين على تحمّل تكاليف الدراسة، وقد تحلّ برامج المنح جزءًا من هذه الإشكالية؛ لكن لن تحلها بشكل جذري. وكذلك التعليم المدفوع على مستوى الدراسات العليا؛ يرفع من مستوى الاستحقاق الأكاديمي.

في حين أشار المشارك (ث) إلى إن من إيجابيات التعليم المدفوع أنه أوجد اهتمامًا من الطالب بالدراسات العليا، وفيها قلّ الانسحاب وطلب الفرص الإضافية وتمديد المدة.

ولكن المشارك (ج) له وجهة نظر أخرى، في أنه يرى أنه المتضرر ماديًّا واجتماعيًّا، نابع من التصوّر المجتمعي لشهادة التعليم المدفوع.

وفي بُعد خدمة العملاء طُرحت عدة أسئلة عن الدورات التدريبية ومناسبتها للاحتياجات، والتواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وسياسة القبول للدراسات العليا في الكلية، وجودة الخدمات الطلابية.

وكانت إجابات أفراد العينة عمومًا أن الكلية مهتمة بالدورات التدريبية، خاصةً مع التعليم الإلكتروني، الذي أتاح فرصًا كبيرة للمستفيدين بالحضور والاستفادة منها، والتنوع في المواضيع؛ وهذا الذي جعل التواصل متاحًا دائمًا بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن طريق البلاك بورد، الذي أكّدها المشارك (ث) بجملة: "كان هناك تواصل طفيف، واتسع أفقه بعد الجائحة".

وفي سياسة القبول، اتفقت العينة على أن هناك عدالة عالية في تقسيم النقاط والشروط، واقترح المشارك (ج) على سياسة القبول أن تدعم اختبارات شفوية؛ لقياس استيعاب الطالب، والتّعرّف على شخصيته وطلاقته اللغوية، ومدى فهمه وذلك من خلال لجنة؛ لأن شخصية الطالب عنصر أساسي في اختياره للدراسات العليا.

ولكن بعض المشاركين أبدى بعض السلبيات في جودة الخدمات الطلابية الإلكترونية والإدارية بمشكلات الإنترنت والموقع، وهناك قصور في التواصل بالخدمات الإرشادية للطلاب في أثناء الدراسة وبعد التخرّج؛ بسبب الدكتاتورية من المشرف، أو السلبية، أو ضيق الوقت.

وفي بُعد العمليات الداخلية تمحورت الأسئلة حول النشر للبحوث العلمية، والتعاملات الإدارية في الشكاوى والمقترحات، والمقررات الدراسية، والشراكة المجتمعية.

وفي سؤال النشر العلمي وُجد تفاوت في درجة التأييد للنشر من ناحية أن تُقوّى مهارات البحث العلمي للباحث، خاصةً مع اشتراط النشر للطلاب للقبول في المناقشة، وشرط للترقيات لأعضاء هيئة التدريس. ولكن في سلبية الاستنزاف المالي، وفقد المواضيع القوية للبحوث العلمية في أن يكون النشر غاية وليست وسيلة لتميّز البحث.

وعن الشكاوي والمقترحات بشكل عام، فقد أجمعت العينة أن هناك اهتمامًا وتفاعلًا واستقبالًا من قِبل إدارة الكلية.

وفي مدى ارتباط المقررات بسوق العمل، فوافقوا على أنها مرتبطة لحد ما؛ ولكنها تتطلّب التنوّع والتحديث المستمر لإضافة المتغيّرات الجديدة للمقررات، وتحديث الموضوعات داخلها وإضافة مقررات؛ لكن ما يعوق تحديثها هو المركزية في إجراءات التغيير، وهذا ما أوضحه المشارك (خ) بأن سوق العمل له ديناميكية سريعة؛ وبالتالي فالتغير فيه سريع جدًّا، ويقابل ذلك ديناميكية بطيئة في تطوير المقررات الجامعية، ويغلب الجانب البيروقراطي على آليات تعديل المقررات وتغييرها، التي تتطلّب موافقات في القسم والكلية والجامعة، وتمر عبر لجان متعددة ومجالس عديدة للموافقة عليها.

وأجاب أفراد العينة عن الدور الافتراضي لكلية التربية للشراكة المجتمعية؛ بأنه دور محوري ومهم؛ لكن في الواقع الفعلي ليس لها دور مطلقًا، بل إنها تعيش في عزلة واغتراب عن المجتمع، وصحيح أنه في الآونة الأخيرة بدأت الكلية تتجه نوحها؛ ولكن بشكل شخصي فيه تفاعل أكثر من الكلية نفسها؛ لذلك يُفترض أن يكون هناك بروتوكولات مكتوبة بين المنظمات الاجتماعية.

وفي بُعد التَّعَلُّم والنمو كانت الأسئلة للمؤتمرات التربوية، ومجتمعات التَّعَلُّم.

وأجابت العينة في المؤتمرات التربوية بأن هناك ضعفًا وتقصيرًا، بسبب الإجراءات التنظيمية والموارد المالية والبشرية.

وفي مجتمعات التَّعَلُّم اتفق المشاركون: (أ)، و(ب)، و(ت) على أن الكلية تكوّن مجالس ولجانًا، ولكن ليس في إطار ممنهج لهذه القضية، إنما هي اجتهادات من إدارة الكلية ثم تُكوّن مجتمع تعلّم عن طريق هذه الفرق والمجالس، ويكون بينهم تعلم وتعليم وتبادل؛ للارتقاء بالأفكار سويًّا، ثم اتخاذ القرارات بشكل جماعي.

وفي ختام المقابلة وُجّه سؤال عن: ماذا تتوقّع لمستقبل كلية التربية، وعن أهم المقترحات.

وأجابت العينة بعدة نقاط:

كليات التربية التي لا تتبنى التغيير؛ ستتخلّف عن الركب وقد تختفي.

إعطاء مساحة أكبر من الحرية في تدريس موضوعات ترتبط بالمقرر وتُجدّد بشكل دوري.

التركيز على التقويم من أجل التَّعَلُّم، وليس التَّعَلُّم من أجل التقويم.

إقامة لقاءات علمية مستمرة بين الطلاب المُستجدّين والخِرّيجين.

الاهتمام بإقامة المؤتمرات التربوية، وتشجيع الشَّراكة المجتمعية فيها.

مقابلة مع الخبير بالتحليل الهَرَمِيّ ومؤسس نظام (Decision Expert) أ.د : محمد تكريتي.

أجـرت الباحثـة لقـاء إلكترونيًّـا عبـر برنـامج الـزوم مـع الـدكتور/ محمـد تكريتي، وهـو خبير في مشـاريع البحـوث والتطـوير، و مؤسـس نظـام **(Decision Expert)** الـذي اسـتخدمته الدراسـة في التحليـل الهرمي ولـه بحـوث عديـدة في الـربط بـين بطاقـة الأداء المتـوازن والتحليـل الهرمـي، واسـتغرقت المقابلـة مـا يقـارب السـاعة والنصـف فـي مناقشـة حـول بطاقـة الأداء الـمُتَوازن، والتحليـل الـهَرَمِيّ، وكيفيـة عمـل النظـام، وضـرب أمثلـة تطبيقيـة؛ وكـان لقـاء ثريًّـا بالمعلومـات وكـان مـردوده العلمـي قويًّـا، ودار اللقـاء حـول طبيعـة الأبعـاد الأربعـة وترابطهـا فـي بطاقـة الأداء الـمُتَوازن، الهـدف مـن اسـتعمال طريقـة التحليـل الـهَرَمِيّ، وكيفيـة تصـميم عمليـة التحليـل الـهَرَمِيّ، وحساب التفضيلات من المقارنات الزوجية.

وذكر في المفاضلة بين أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن من وجهة نظره، أن "المقارنة بين أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن خاطئة؛ لأن تحقيق بُعد التَّعَلُّم والنمو يُحقّق بُعد العمليات الداخلية، وإذا تحقّق سيتبعه بُعد خدمة العملاء، الذي بدوره سيحقّق البُعد المالي، فهي مترابطة مع بعضها بعض؛ ويعني هذا أن مؤشر الأداء في أي مستوى؛ يؤثر في أداء المستوى الذي فوقه". وإجراء المقارنة بينها؛ سيحدث خللًا في التفضيلات بين المؤشرات.

وبعدها خضعت الباحثة لدورة تدريبية فردية مكثّفة تجاوزت مدتها أكثر من (10) ساعات، لمدة ثلاثة أيام، تعرّفت فيها على التحليل الهَرَمِيّ بشكل أعمق، مع تكاليف عملية في رسم الهياكل، ومعرفة عدد الترجيحات والخلايا لأبعاد ومؤشرات مختلفات الأعداد، وتطبيق مشروع عملي في النظام، والدخول في موضوعات ذات أهمية في التحليل الهَرَمِيّ، مثل: سبب اختيار **Saaty** للمقياس من (9-1)، وتناولنا بشرح واف موضوع (رقم ٧ الذهبي أو السحري)، وتطرقنا إلى بطاقة الأداء المُتَوازن، وكيف تعمل، وكيف تُقاس مؤشراته، وأساسات بنائه؛ وفي ضوء ذلك حصلت الباحثة على شهادة **(مستشارة ومدربة في التحليل الهَرَمِيّ).**

النتائج

إجابة السؤال الأول: ما مؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم؟

أفرزت المقابلات (24) مؤشر تم تنقيتها وتوزيعها علي حسب أبعاد بطاقة الأداء المُتَوازن، لكل بعد (6) مؤشرات وقد رمزت للمعيار المالي (F) FINANCIAL، ولمعيار خدمة العملاء (C) CUSTOME،ومعيار العمليات الداخلية(P) PROCESS INTERNAL BUSINESS، ومعيار التَّعَلُّم والنمو (L) LEARNING AND GROWTH، في الجدول(2) يوضح المعايير ومؤشراته.

جدول (2): معايير بطاقة الأداد المُتَوازن

الأهداف الاستراتيجية	الرمز	مقاييس الأداء في كل هدف
G1 المعيار المالي استغلال الموارد المادية، وتقديم جودة الخدمات التعليمية	F1	توزان حجم المُدخلات مع المُخرجات.
	F2	تنويع مصادر التمويل.
	F3	الاهتمام بإقامة مؤتمرات تربوية.
	F4	جودة الإدارة المالية.
	F5	ترشيد الاستهلاك.
	F6	الحرية في التخطيط الاستراتيجي لميزانية الكلية.

G2 معيار خدمة العملاء إقامة علاقات جيدة مع العملاء وخلق ثقافة تنظيمية تتسم برضا والولاء	C1	زيادة المقاعد المجانية في الدراسات العليا.
	C2	الاهتمام بمشاركة الطلاب في المؤتمرات.
	C3	تنوّع الدورات التدريبية المُقدّمة لطلاب.
	C4	ارتفاع المقبولين والخِرّيجين سنويًّا.
	C5	توافر قنوات التواصل الطلابي.
	C6	الاستفادة من قواعد المعلومات.
G3 معيار العمليات الداخلية التطوير والتحسين المستمر لعمليات التَّعَلُّم الداخلية	P1	إقامة منظمات التَّعَلُّم بين كلية التربية وكليات التربية المحلية والعالمية.
	P2	الحرص على نشر البحوث للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
	P3	الحصول على الجوائز المحلية والعالمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
	P4	تفعيل الشَّراكة المجتمعية.
	P5	تفعيل خارطة البحث العلمي للكلية بشكل عام، ولكل قسم بشكل خاص.
	P6	تحقيق الميزة التنافسية للكلية.
G4 معيار التَّعَلُّم والنمو تشجيع الابتكار والإبداع والميزة التنافسية	L1	الحصول على الاعتماد الأكاديمي للكلية.
	L2	تطور المقررات والموضوعات وارتباطها بسوق العمل.
	L3	زيادة الجودة في الخدمات الإلكترونية.
	L4	خفض الشكاوى وسماع المُقترحات.
	L5	التسهيلات في الإجراءات إلكترونيًّا.
	L6	جودة البيئة والخدمات التعليمية.

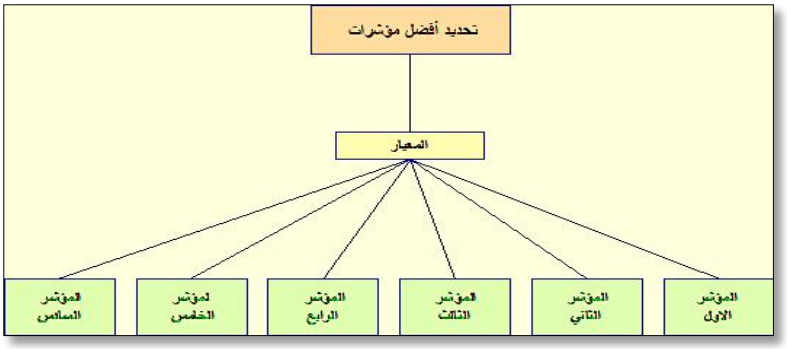
بناء نموذج بطاقة الأداء المُتَوازن: بُني النموذج بحسب توزيع مؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن على الأبعاد.

شكل(3): نموذج بطاقة الأداء المُتَوازن. (من إعداد الباحثة)

تصميم هيكل التحليل الهَرَمِيّ الأول:

ليست هناك قاعدة ثابتة لبناء الأشكال الهرمية، فعملية البناء الهَرَمِيّ تعتمد على نوع القرار الذي يُراد اتخاذه، فإذا كان هذا القرار اختيار البدائل؛ فيمكن البدء بالمستوى الأخير، وذلك بوضع البدائل المتاحة في القائمة، وسيتكوّن المستوى التالي من المعيار الذي سنحكم من خلاله على هذه البدائل، أما المستوى الأعلى فسيتكوّن من عنصر واحد فقط، وهو الغرض الشامل الذي من أجله يُتخذ القرار بناء على المعايير الموجودة، وأهمية إسهام كل منها.

في الشكل (4) بُني نموذج التحليل الهَرَمِيّ لكل معيار، وحُدّد الهدف العام في المستوى الأول، وهو (اختيار أهم مؤشر من كل معيار)، والمستوى الثاني (نوع المعيار)، والمستوى الثالث (المؤشرات).



شكل(4): هيكل التحليل الهَرَمِيّ الأول. (من إعداد الباحثة)

شكل (5): عينة من التصميم ببرنامج (decisionexpert)

إجابة السؤال الثاني:

ما أهم المؤشرات في بطاقة الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم، من وجهة نظر الخبراء وفقًا لأهميتها النسبية لكل معيار باستخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ؟

الاستمارة الأولى:

بناء استمارة النموذج الهَرَمِيّ: من خلال النموذج الهَرَمِيّ شكل (5)صُمِّمت استمارة تحتوي على قائمة من الأسئلة المغلقة، وهي مقارنة ثنائية، وتعتمد هذه الأسئلة على مقياس الأهمية (**Saaty**).

وهو المقياس الذي اعتمده العالم ساعتي مؤسس التحليل الهَرَمِيّ؛ لإجراء المقارنات الزوجية بين المؤشرات (مقاييس) الناتجة من كل هدف استراتيجي.

- **تجهيز مصفوفات المقارنات الزوجية بين المؤشرات للأهداف الاستراتيجية لكلية التربية، وإرسالها لخمسة من الخبراء في كلية التربية.**

(الرجاء من سعادتكم تعبئة استمارات التحليل الهَرَمِيّ للمقارنات بين المؤشرات، باختيار أحد المؤشرين الأكثر أهمية بالنسبة لتحقيق الهدف لكل معيار حسب مقياس الأهمية (**Saaty**)، وفيما يأتي مقياس الأهمية واستمارات التحليل).

جدول (3): المقياس الأساسي لـ(SAATY) المستخدم للمقارنات الزوجية بين عنصرين..

القياس الرقمي	القياس الوصفي	التفسير
١	أهمية متساوية لكل من العنصرين.	أهمية متساوية للعنصرين.
٣	أهمية متوسطة لعنصر ما عن العنصر الآخر.	أهمية متوسطة بالمقارنة بالعنصر الآخر.
٥	أهمية قوية لعنصر ما عن العنصر الآخر.	أهمية قوية بالمقارنة بالعنصر الآخر.
٧	أهمية قوية جدًّا لعنصر ما عن العنصر الآخر.	أهمية قوية جدًّا بالمقارنة بالعنصر الآخر.
٩	أهمية قصوى لعنصر ما عن العنصر الآخر.	أهمية قصوى بالمقارنة بالعنصر الآخر.
٢-٤-٦-٨	قيم وسيطة بين القيم السابقة.	تُستخدم في حالة الحاجة إلى حل وسط.
القيم السابقة	مقلوب القيم السابقة.	قيم تُستخدم عند تبديل عناصر المقارنة.

جدول (4): المقارنات الزوجية للمعيار المالي

المعيار المالي	ترشيد الاستهلاك	توازن المُدخلات والمُخرجات	مصادر التمويل	المؤتمرات التربوية	جودة الإدارة المالية	التخطيط الاستراتيجي للميزانية
ترشيد الاستهلاك						
توازن المُدخلات والمُخرجات						
مصادر التمويل						
المؤتمرات التربوية						
جودة الإدارة المالية						
التخطيط الاستراتيجي للميزانية						

جدول (5): المقارنات الزوجية لمعيار خدمة العملاء

خدمة العملاء	المجانية لدراسات العليا	المؤتمرات	الدورات التدريبية	المقبولين والخريجين سنويًا	قنوات التواصل الطلابي	قواعد المعلومات
المقاعد المجانية لدراسات العليا						
المؤتمرات						
الدورات التدريبية						
المقبولون والخريجون سنويًا						
قنوات التواصل الطلابي						
قواعد المعلومات						

جدول (6): المقارنات الزوجية لمعيار العمليات الداخلية.

العمليات الداخلية	منظمات التَّعَلُّم	نشر البحوث	الجوائز المحلية والعالمية	الشَّراكة المجتمعية	الميزة التنافسية	تفعيل خطة البحث
منظمات التَّعَلُّم						
نشر البحوث						
الجوائز المحلية والعالمية						
الشراكة المجتمعية						
تفعيل خطة البحث						
الميزة التنافسية						

جدول (7): المقارنات الزوجية لمعيار التعلم والنمو

الخدمات التعليمية	تسهيل الإجراءات	الشكاوى والمقترحات	الخدمات الإلكترونية	تطور المقررات	الاعتمادات	التَّعَلُّم والنمو
						الاعتمادات
						تطور المقررات
						الخدمات الإلكترونية
						الشكاوى والمقترحات
						تسهيل الإجراءات
						الخدمات التعليمية

- **ملء مصفوفات المقارنات الزوجية بالأحكام**

عُرضت الاستمارة على عدد من الخبراء؛ لإجراء المقارنة الزوجية فيما بين المؤشرات لكل معيار، ومُلئت بالأحكام، واختيار درجة الأهمية بحسب مقياس (**Saaty**) (1-9).

- **تطبيق التحليل الـهَرَمِيّ للاستمارة باستخدام نظام (DecisionExpert)؛**

لتحديد أفضل مؤشرات الأداء في بطاقة الأداء الـمُتَوازن باستخدام عملية التحليل الـهَرَمِيّ: وقد تمت هذه الخطوة على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:

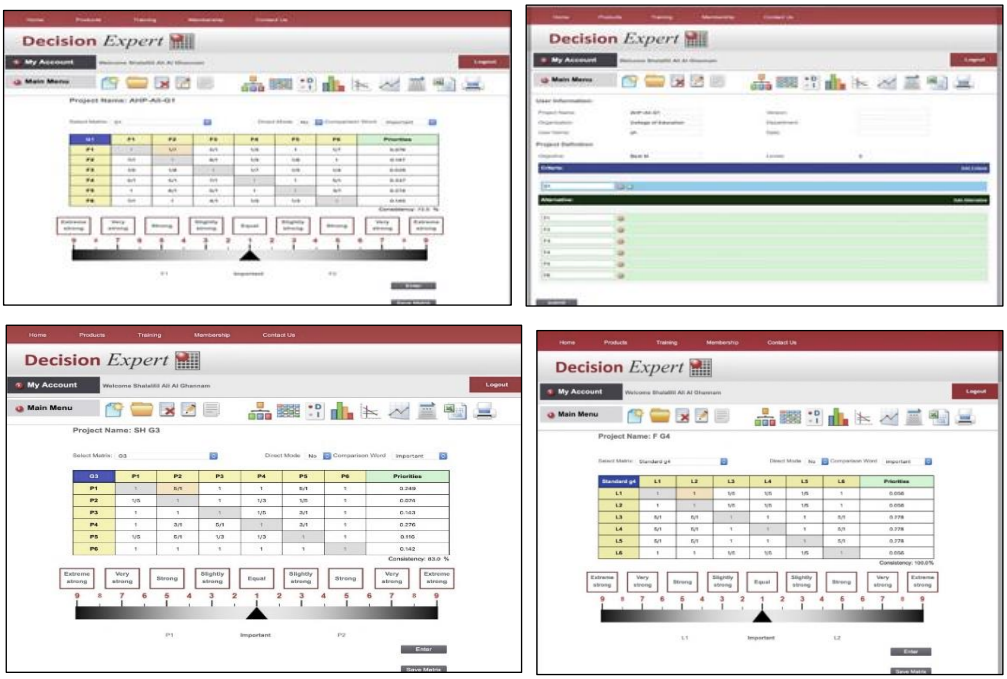
- إدخال المصفوفات والأحكام في نظام (Decision Expert).
- استخراج الأهمية النسبية لكل مؤشر بالنسبة لكل معيار من كل استمارة، التي كان عدد المؤشرات فيها (24) مؤشرًا بإجمالي عدد المقارنات الزوجية لجميع الاستمارات (240) مقارنة زوجية.
- استخراج المتوسطات الحسابية بين إجابات الخبراء لكل مؤشر.

المرحلة الثانية:

- اختيار أفضل (6) مؤشرات من أصل (24) مؤشرًا، وذلك بالمقارنة بين المتوسطات.
- تصميم هيكل التحليل الـهَرَمِيّ، ثم بناء الاستمارة الثانية للمقارنة الزوجية؛ لإيجاد الأهمية النسبية بين المؤشرات الستة بالنسبة للمعايير الأربعة في بطاقة الأداء الـمُتَوازن، باستخدام عملية التحليل الـهَرَمِيّ.

المرحلة الثالثة:

- ملء مصفوفات المقارنات الزوجية بالأحكام من قِبل خبير.
- إجراء التحليل الـهَرَمِيّ للاستمارة باستخدام نظام (DecisionExpert)، ومن ثمّ ترتيب مؤشرات الأداء لكل معيار وفق الأهمية النسبية.
- تحليل النتائج وكتابة التوصيات.
- استخدام نظام (DecisionExpert)؛ لاستخراج الأهمية النسبية بين المعايير.



شكل (6): عينة من المقارنات في النظام

إجابة السؤال الثالث:

ما أهم المؤشرات في كل أبعاد بطاقة تقييم الأداء المُتَوازن لكلية التربية بجامعة القصيم، مرتبة حسب أهميتها النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ؟

– استخراج المتوسطات الحسابية:

جدول (8): المتوسطات الحسابية لمعيار المالي

G1	SH \ G1	B \ G1	F\G1	A \G1	AVRIG	Rank
F1	0.120.	0.048	0.174	0.076	.104	**6**
F2	0.175	0.074	0.199	0.147	.148	**4**
F3	0.208	0.359	0.340	0.026	.233	**1**
F4	0.202	0.233	0.056	0.337	.207	**2**
F5	0.092	0.133	0.027	0.274	.131	**5**
F6	0.203	0.153	0.205	0.140	.175	**3**

جدول (9): المتوسطات الحسابية لمعيار خدمة العملاء

G2	F\G2	B\G2	SH \G2	A\G2	AVRIG	Rank
C1	0,357	0,358	0,359	0,360	.358	1
C2	0.071	0.123	0.120	0.063	.094	6
C3	0.071	0.113	0.136	0.082	.100	5
C4	0.357	0.259	0.116	0.410	.285	2
C5	0,071	0.378	0.343	0.103	.223	3
C6	0.071	0.378	0.343	0.085	.219	4

جدول (10): المتوسطات الحسابية بين إجابات الخبراء لمعيار العمليات الداخلية

G3	A\G3	SH\G3	B\G3	F\G3	AVRIG	Rank
P1	0.057	0.249	0.016	0.147	.117	**6**
P2	0.220	0.074	0.104	0.097	.123	**5**
P3	0.344	0.143	0.138	0.485	.277	**1**
P4	0.106	0.276	0.190	0.097	.167	**2**

P5	0.065	0.116	0.328	0.078	.146	**4**
P6	0.207	0.142	0.224	0.097	.167	**3**

جدول (11): المتوسطات الحسابية بين إجابات الخبراء لمعيار التَّعَلُّم والنمو

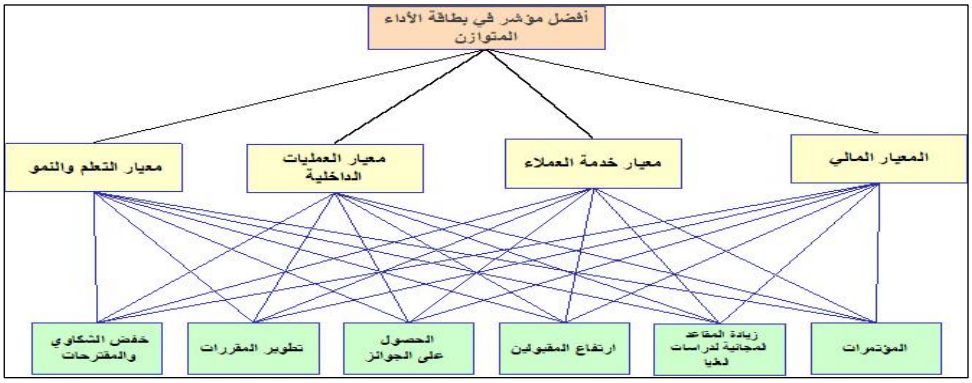
G4	F \G4	B\G4	SH\G4	A\G4	AVRIG	Rank
L1	0,056	0,146	0,286	0,121	0,152	4
L2	0.056	0.200	0.118	0.487	0,237	1
L3	0.278	0.037	0.275	0.084	0,168	3
L4	0.278	0.490	0.099	0.036	0,225	2
L5	0.278	0.020	0.073	0.050	0,105	6
L6	0.056	0.107	0.150	0.223	0,134	5

اختيار أفضل (6) مؤشرات من أصل (24) مؤشرًا.

جدول (12): أفضل ستة مؤشرات.

الرمز	تعريف المؤشر	Definition	Indicator
F3	الاهتمام بإقامة مؤتمرات تربوية.	Holding more educational conferences	Conference
C1	زيادة المقاعد المجانية في الدراسات العليا.	Increasing free seats in postgraduate studies	Post Grads
C4	ارتفاع المقبولين والخِريجين سنويًا.	Increasing admissions and graduates annually	Admissions
P3	الحصول على الجوائز المحلية والعالمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	Local and international awards for students and faculty members	Awards
L2	تطور المقررات والموضوعات وارتباطها بسوق العمل.	Developing more courses relevant to the labour market	Courses
L4	خفض الشكاوى وسماع المقترحات.	Improving quality of services	Services

- **تصميم هيكل التحليل الهَرَمِيّ للمرحلة الثانية:** ويتكوّن الهيكل من ثلاثة مستويات: الهدف العام/المعايير/ البدائل.



شكل (7): هيكل التحليل الهَرَمِيّ (من إعداد الباحثة).

المقارنات الزوجية لأفضل ستة مؤشرات:

المقارنة الزوجية للمعايير:

بعد إعداد الشكل العام للنموذج أُدخلت المقارنات الزوجية بين المعايير، بوصف أنها جميعًا بدرجة الأهمية نفسها، وليس هناك معيار أعلى من المعيار الآخر، فكل منهما يؤثر في الآخر بطريقة أو بأخرى؛ لذلك تمت المفاضلة بين المعايير بأنها متساويات في الأهمية؛ ومن ثمَّ فإن درجة الثبات 100٪ كما يتضح في الجدول رقم (12).

المقارنة الزوجية بين المؤشرات:

مصفوفة مقارنة المعايير الأربعة في بطاقة الأداء المُتَوازن (حجم المصفوفة 4 × 4) مصفوفات؛ لمقارنة المؤشرات على أساس كل من المعايير الأربعة (حجم كل مصفوفة 6 × 6) عدد المقارنات الزوجية (4 × 16) = 64 مقارنة زوجية بين المؤشرات.

ملء مصفوفات المقارنات الزوجية بالأحكام من قِبل خبير.

أُرسلت الاستمارة لخبير في كلية التربية يشغل منصبًا إداريًّا، ومن أعضاء الجودة للاعتماد الأكاديمي، وله خبرة تفوق الـ(١٠) سنوات.

إجراء التحليل الهَرَمِيّ للاستمارة، ثم ترتيب مؤشرات الأداء لكل معيار وفق الأهمية النسبية:

أُدخلت المقارنات الزوجية في النظام؛ لاستخراج الأهمية النسبية بين المؤشرات لكل المعايير، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (13): المفاضلة بين المعايير

المفاضلة بين المعايير في بطاقة الأداء المُتَوازن					
المعايير	المالي	العملاء	العمليات الداخلية	التَّعَلُّم والنمو	الأولويات
المالي	1	1	1	1	0.25
العملاء	1	1	1	1	0.25
العمليات الداخلية	1	1	1	1	0.25
التَّعَلُّم والنمو	1	1	1	1	0.25
التماسك:100%					

المقارنة الزوجية (المؤشرات) لكل معيار:

بعد إدخال قيم التفاضل إلى برنامج للمقارنة الزوجية بين المؤشرات للمعايير الرئيسة؛ حُصل على النتائج الآتية:

المقارنة الزوجية للمعيار المالي:

من الجدول (14) يتضح أن ترتيب مؤشرات المعيار المالي كان كالآتي:

تطور المقررات والموضوعات، وارتباطها بسوق العمل"، الذي حاز على أعلى أهمية بين المؤشرات الأخرى، وذلك بحصوله على أهمية نسبية (0.505).

وفي المرتبة الثانية "الاهتمام بإقامة مؤتمرات تربوية" بنسبة (0.201)، وقد تساوت الأهمية النسبية لكل من: "زيادة المقاعد المجانية في الدراسات العليا"، و"ارتفاع المقبولين والخِريجين سنويًّا"، و"الحصول على الجوائز المحلية والعالمية لطلاب وأعضاء هيئة التدريس" بنسبة 0.081. وجاء في الترتيب الأخير مؤشر" الشكاوى وسماع المقترحات" بنسبة 0.053.

كما أن نسبة التماسك في هذه المقارنة كانت (73,5%)، وتعدُّ نسبة تماسك جيدة وفق نظرية التحليل الهَرَمِيّ.

جدول (14): نتائج المقارنة الزوجية للمعيار المالي

المعيار المالي	المؤتمرات	المقاعد المجانية	ارتفاع المقبولين والخريجين	الجوائز	تطوير المقررات	الشكاوى والمقترحات	الأولويات
المؤتمرات	1	5	5	5	0.143	1	0.201
المقاعد المجانية	0.2	1	1	1	0.143	5	0.081
ارتفاع المقبولين والخِريجين	0.2	1	1	1	0.143	5	0.081
الجوائز	0.2	1	1	1	0.143	5	0.081
تطوير المقررات	7	7	7	7	1	5	0.505
الشكاوى والمقترحات	1	0.2	0.2	0.2	0.2	1	0.053
التماسك:73.5%							

المقارنة الزوجية لمعيار خدمة العملاء: من الجدول (15) يتبيّن أن ترتيب مؤشرات معيار خدمة العملاء كان كالآتي: "خفض الشكاوى وسماع المقترحات"؛ حاز على أعلى أهمية بين المؤشرات، بحصوله على أهمية نسبية (0.466). وفي المرتبة الثانية المؤشر "تطور المقررات والموضوعات وارتباطها بسوق العمل" بنسبة (0.195).

وفي الترتيب الثالث "الاهتمام بإقامة مؤتمرات تربوية" بنسبة (0.158).

وتساوت الأهمية النسبية لمؤشري: "زيادة المقاعد المجانية في الدراسات العليا"، و"ارتفاع المقبولين والخِرّيجين سنويًّا" بنسبة (0.086).

وجاء في الترتيب الأخير مؤشر "الحصول على الجوائز المحلية والعالمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس" بنسبة (0.047). كما أن نسبة التماسك في هذه المقارنة كانت (77.4%)، وتعدّ نسبة تماسك جيدة وفق نظرية التحليل الهَرَمِيّ.

جدول (15): نتائج المقارنة الزوجية لمعيار خدمة العملاء

معيار خدمة العملاء	المؤتمرات	المقاعد المجانية	ارتفاع المقبولين والخِريجين	الجوائز	تطوير المقررات	الشكاوى والمقترحات	الأولويات
المؤتمرات	1	5	5	5	0.2	0.143	0.158
المقاعد المجانية	0.2	1	1	1	1	0.2	0.068
ارتفاع المقبولين والخِرّيجين	0.2	1	1	1	1	0.2	0.068
الجوائز	0.2	1	1	1	0.2	0.2	0.047
تطوير المقررات	5	1	1	5	1	0.2	0.195
الشكاوى والمقترحات	7	5	5	5	5	1	0.466
التماسك:77.4%							

المقارنة الزوجية لمعيار العمليات الداخلية:

من الجدول (16)؛ يتضح أن ترتيب مؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن لمعيار العمليات الداخلية كانت كالآتي:

" تطور المقررات والموضوعات وارتباطها بسوق العمل"، الذي حاز على أعلى أهمية بين المؤشرات الأخرى؛ وذلك بحصوله على أهمية نسبية (0.483). وفي المرتبة الثانية المؤشر "ارتفاع المقبولين والخِريجين سنويًّا" بنسبة (0.273). وجاء في الترتيب الثالث مؤشر" الاهتمام بإقامة مؤتمرات تربوية" بنسبة (0.122).

وجاء في الترتيب الرابع مؤشر "خفض الشكاوى وسماع المقترحات" بنسبة (0.037).

وفي الخامس مؤشر "الحصول على الجوائز المحلية والعالمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس" بنسبة (0.06). وجاء في الترتيب الأخير مؤشر "زيادة المقاعد المجانية في الدراسات العليا" بنسبة (0.027).

وكانت نسبة التماسك في هذه المقارنة (78%)، وتعدّ نسبة تماسك جيدة وفق نظرية التحليل الهَرَمِيّ .

جدول (16): نتائج المقارنة الزوجية لمعيار العمليات الداخلية

الأولويات	الشكاوى والمقترحات	تطوير المقررات	الجوائز	ارتفاع المقبولين والخريجين	المقاعد المجانية	المؤتمرات	معيار العمليات الداخلية
0.122	5	0.143	5	0.143	7	1	المؤتمرات
0.027	1	0.143	0.125	0.143	1	0.143	المقاعد المجانية
0.273	5	0.2	7	1	7	7	ارتفاع المقبولين والخريجين
0.06	1	0.143	1	0.143	8	0.2	الجوائز
0.483	7	1	7	5	7	7	تطوير المقررات
0.037	1	0.143	1	0.2	1	0.2	الشكاوي والمقترحات
		التماسك 78%					

المقارنة الزوجية لمعيار التَّعَلُّم والنمو:

من الجدول رقم (17)؛ يتبيّن أن ترتيب مؤشرات بطاقة الأداء المُتَوازن بالنسبة لمعيار خدمة العملاء كان كالآتي: حاز مؤشر "ارتفاع المقبولين والخريجين سنويًّا"، ومؤشر "تطوّر المقررات والموضوعات وارتباطها بسوق العمل" على أعلى أهمية بين المؤشرات الأخرى؛ وذلك بحصولهما على أهمية نسبية (0.347). وجاء في المرتبة الثانية المؤشر "الاهتمام بإقامة مؤتمرات تربوية" بنسبة (0.161).

وفي الترتيب الثالث مؤشر "زيادة المقاعد المجانية في الدراسات العليا" بنسبة (0.057).

وفي الترتيب الرابع جاء مؤشر "الحصول على الجوائز المحلية والعالمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس" بنسبة (0.056)، وجاء في الترتيب الأخير مؤشر "خفض الشكاوى وسماع المقترحات" بنسبة (0.032). كما أن نسبة التماسك في هذه المقارنة كانت (83%)، وتعدُّ نسبة تماسك جيدة وفق نظرية التحليل الهَرَمِيّ.

جدول (17): نتائج المقارنة الزوجية لمعيار العمليات الداخلية

الأولويات	الشكاوى والمقترحات	تطوير المقررات	الجوائز	ارتفاع المقبولين والخريجين	المقاعد المجانية	المؤتمرات	معيار التَّعَلُّم والنمو
0.161	5	0.2	7	0.2	5	1	المؤتمرات
0.057	5	0.143	1	0.143	1	0.2	المقاعد المجانية
0.347	5	1	7	1	7	5	ارتفاع المقبولين والخريجين
0.056	5	0.143	1	0.143	1	0.143	الجوائز
0.347	5	1	7	1	7	5	تطوير المقررات
0.032	1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	الشكاوى والمقترحات
		التماسك :83%					

جدول (18): نتائج المقارنة الزوجية بين المعايير

المعايير	المؤشرات	المؤتمرات	المقاعد المجانية	زيادة القبول والخريجين	الحصول على الجوائز	تطور المقررات	الشكاوى والمقترحات	الثبات
المالي		20.1	8.1	8.1	8.1	50.5	5.3	73.5 %
العملاء		15.8	6.8	6.8	4.7	19.5	46.6	77.4 %
العمليات الداخلية		12.2	2.7	27.3	6	48.3	3.7	78%
التَّعَلُّم والنمو		16.1	5.7	34.7	5.6	34.7	3.2	83%
الأهمية		**16.05**	**5.83**	**19.23**	**6.1**	**38.25**	**14.7**	

القرار النهائي

في الجدول (18)، وفي الشكل (7) توصلت الباحثة إلى هذه النتيجة، من خلال الاستفتاء في الاستمارات من الخبراء، وتطبيق التحليل الهَرَمِيّ؛ إذ إن كل مؤشر يؤثر في كل معيار بنسبة معينة، ويتأثر بكل معيار؛ لذلك يجب على كلية التربية أن تعدّ استراتيجيات لتحقيق هذه المؤشرات على حسب الأهمية، وكان أكثر المؤشرات أهمية مؤشر (تطوير المقررات حتى تتناسب مع سوق العمل)، وتمثّل أهميته النسبية (38.25). وتُرجع الباحثة ذلك إلى مدى الأهمية الفعلية لهذا المؤشر، الذي يتبع تحقيقه المساهمة في تحقيق المؤشرات الأخرى؛ لأنها تتضمّن جملة من العمليات التعليمية؛ حيث إن رفع مستوى التَّعَلُّم لكافة عناصرها، والنمو بكافة جوانبه؛ يعدُّ الخطوة الأولى لتحقيق المؤشرات الأخرى، وقد أكد ذلك عضو هيئة التدريس (م،ط) "في أن الهيئة التدريسية والإدارية حريصة على رفع مستوى الطالب علميًّا، وخاصة في مجالات البحوث العلمية للدراسات العليا في شرط أن الطالب لا يناقش إلا بعد أن ينشر في مجلة علمية موثوقة". وهذا بحد ذاته يصنع تعلمًا ونموًا فعّالًا، خاصةً إذا ارتبطت مواضيع البحث بسوق العمل.

ثم يأتي بالدرجة الثانية مؤشر (ارتفاع المقبولين والخرجين سنويًّا)، وكان تأثيره في الأبعاد بأهمية نسبية قدرها (19.23). وهناك حرص على هذا المؤشر بما يحمله من شروط مقننة ودقيقة، بحيث لا يكون تحقيق المؤشر حرفيًّا؛ بل يجب أن يرتبط بالمُخرجات المميّزة، التي تنعكس إيجابيًّا على سمعة الكلية.

وحاز مؤشر "إقامة المؤتمرات التربوية" الدرجة الثالثة من الأهمية بنسبة (16.1). وأهمية تحقيق هذا المؤشر؛ لأنه يعود بالنفع على كل المعايير، خاصة التَّعَلُّم والنمو، والمعيار المالي في حال كانت المؤتمرات التربوية فيها جزء ربحي، فالاهتمام بالمؤتمرات التربوية يُحقّق معيارين في آن واحد (المالي والتعلم والنمو).

ويليه في الأهمية مؤشر (خفض الشكاوى وسماع المقترحات) بنسبة (14.7%). فالمؤسسة التي تعمل على الاتصال الصاعد والنازل في الشكاوى والمقترحات؛ تعدّ من المؤسسات التي تقدّم جودة في الخدمات الإدارية والإلكترونية، التي تجعل

العمليات الداخلية ذات مرونة عالية ورضا العملاء، والوصول إلى ربحية أكثر، وأشار لذلك (س، ب) "بأن كلية التربية تقدّم لجميع الطلاب خدمات إرشادية ونفسية واجتماعية، بالإضافة إلى المرشد الأكاديمي الخاص للطالب، والخدمات المُقدّمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من ناحية القبول، وتوفير البيئة التعليمية الملائمة لهم".

أما مؤشر (الحصول على الجوائز المحلية والعالمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس)؛ فقد حصل على الترتيب الخامس بنسبة (6.1%). ويقوم هذا المؤشر على إيجاد الولاء والانتماء لكلية التربية، خاصةً إذا ما كان التشجيع من الإدارات العليا، والوقوف على

تحقيق هذا المؤشر يهيئ للجامعة الشهرة الأكاديمية وتحقيق الميزة التنافسية.

وفي الترتيب الأخير كان مؤشر (زيادة المقاعد المجانية في الدراسات العليا) بنسبة (5.8). ويعود ذلك إلى أن كلية التربية ليست مؤسسة ربحية، بالإضافة إلى المركزية في الإدارات المالية بجامعة القصيم. وقد أوضح ذلك الوكيل السابق لكلية التربية؛ بحكم خبرته في أن الحرية المالية بميزانية الكلية شبه معدومة، وتقوم على أُطر محددة من الجهات العليا، وأن الذي يمتلك الخطة الاستراتيجية للكلية هو وكيل الجامعة، الذي يختص بالأمور المالية والإدارية، فالكلية تحاول قدر المستطاع ترشيد المال وإنفاقه بطريقه الصحيحة. وامتلاك الحرية في ذلك؛ يتيح فرصة للمتميزين غير القادرين على دفع تكاليف الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه)، وهو الذي يُعين على مراعاة الفروق المالية، وتقديم الخدمات الاجتماعية بين الكلية والمجتمع.

وفي ضوء ما أظهرته الدراسة من نتائج؛ توصي الدراسة بالآتي:

- تفعيل التحليل الهَرَمِيّ في اتخاذ القرارات؛ للحصول على قرارات خالية من الشوائب.
- رفع مستوى دور الإرشاد التربوي الطلابي بصورة أكبر.
- تشجيع إجراء دراسات باستخدام تحليل (SWAT)، وربطها ببطاقة الأداء المُتَوازن.
- توفير بيئة ثقافية فعّالة غير مقاومة للتغيير، التي تُكوّن ثقافة تنظيمية تسير نحو التحسين المستمر لكلية التربية.
- الحرص على الشَّراكة المجتمعية بتفعيل العلاقة بين كلية التربية ومؤسسات المجتمع.
- مدّ جسور الحوارات المتبادلة، بإقامة مؤتمرات تربوية مع الجامعات الأخرى.
- ينبغي على الجامعة منح الحرية في التخطيط الاستراتيجي بميزانية كلية التربية.
- يجب على كلية التربية إيجاد مجتمعات تعلّم بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- تنوّع مصادر التمويل لكلية التربية، بإنشاء علاقات اقتصادية مع مؤسسات المجتمع الربحية.
- العمل على اتخاذ الأساليب الحديثة في التقييم الداخلي لكلية التربية، مثل: تقييم ديسك مقياس (MAPS)، ومقياس (360) درجة، ونظام تحليل (TNAS).
- تحديث خارطة البحث العلمي لكلية التربية بإجراء دراسات حول التحليل الهَرَمِيّ، والحوكمة، واقتصاديات التعليم.

****

المراجع باللغة العربية

أشرف، عبد المعبود (2011). التكامل بين محاور بطاقة الأداء المُتَوازن ومدخل القيمة الاقتصادية. كلية التجارة، جامعة بنها.

تهامي، عزالدين (2006). استخدام أسلوب التحليل الهرمي في تطبيق نموذج القياس المُتَوازن للأداء. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 1*، 255-29.

الثويني، يوسف (2014). متطلبات قياس الأداء المُتَوازن في مؤسسات التعليم قبل الجامعي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 10*، 64-47

الجارحي، هناد (2013). *تقييم مدى فعالية أداء إدارة المراجعة الداخلية باستخدام منهم التحليل الهَرَمِي. [رسالة* دكتوراه غير منشورة]، جامعة قناة السويس.

رمضان، رامز (٢٠١٩). استخدام BSC في قياس وتقييم الأداء المؤسسي في المنظمات العامة. *المجلة العلمية لدراسات التجارية والبيئية، 44(10)*، 76-28.

سلامة، محمد محروس شحاتة (28-29 فبراير 2016). استخدام بطاقات الأداء المُتَوازن لتحسين الأداء في المؤسسات الصحفية. المؤتمر الرابع لكلية الفنون التطبيقية بعنوان: *(الفنون التطبيقية إبداع تصميم إنتاج)*.

السيد، فودة (2005). إطار مقترح لتقييم الأداء الاستراتيجي في بيئة الإنتاج الحديثة من خلال مقياس بطاقة الأداء المُتَوازن

(BSC): دراسة نظرية وتطبيقية. *المجلة العلمية التجارة والتمويل*،*1* (*2*)، 52-1.

الشمري، غربي (2017). بناء بطاقة لتقويم الأداء المُتَوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية باستخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ. *مجلة العلوم التربوية*10-111. 159.

صوان، فرج (2017). *البحث العلمي*. دار الروافد الثقافية، لبنان.

عبد الرؤف، جودة (2003). استخدام مقياس الأداء المُتَوازن في بناء نظام لقياس الأداء الاستراتيجي في بيئة الأعمال المصرية. *المجلة العلمية للتجارة والتمويل*، *1* ، 158-87.

عبدالعال، عنتر (2019). مدخل بطاقة قياس الأداء المُتَوازن على الأداء الاستراتيجي بالجامعات المصرية في ضوء جامعة سوهاج. *المجلة التربوية*، *62*، 463-399.

العتيبي، طارق (2018). متطلبات تطبيق BSC في الجامعات السعودية. المجلة العربية لدراسات الأمنية، *3*(*34*)، 404-386.

عقل، يونس (2013). استخدام أسلوب التحليل الهَرَمِيّ في رفع كفاءة نظم معلومات قياس وتقييم الأداء. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*، 27(4)، 338-158.

سامح، محمد (2013). *استخدام BSC في تطوير الأداء التسويقي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التجارة، جامعة بنها.

محمود، هدير (2018). التكامل بين منهج التحليل الهَرَمِيّ وبطاقة الأداء المُتَوازن في تفعيل أداء الوحدات الاقتصادية. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، 1، 182-169.

الهادي، شرف الدين، والشايع، علي (2017). تقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المُتَوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة *العلوم التربوية*. 12، 440-333.

المراجع باللغة الإنجليزية

Abdalraof, g, (2003). The use of (BSC) in building a system for measuring strategic performance in the Egyptian business environment. The Scientific Journal of Trade and Finance. Number (1).

Abdel-Aal, A. (2019). Entrance (BSC) A field study on the strategic performance of Egyptian universities in the light of Sohag University. *Educational magazine*, No. 62(62), 399-463.

Akl, J (2013). Using the hierarchical analysis method to raise the efficiency of performance measurement and evaluation information systems. *Scientific Journal of Research and Business Studies*. Mg 27(4), 338-285.

Al-Hadi, Sh., Shaya, A. (2017). Evaluation of strategic performance at Qassim University using (BSC). *Journal of Educational Sciences*,(12), 333-440.

Al-Otaibi, t (2018). BSC application requirements in Saudi universities. The Arab Journal of Security Studies, 3(34), 386-404

Al-Shammari, G. (2017). Building (BSC) for scientific departments in Saudi universities using the hierarchical analysis method. *Journal of Educational Sciences*, (10), 111-159.

Al-Thuwaini, Y .(2014). Balanced performance measurement requirements in pre-university education institutions. *Specialized International Educational Journal*, (10), 47-64.

Alsed, F .(2005). Evaluation of strategic performance in the modern production environment in (BSC). *Scientific Journal of Commerce and Finance*, 1(2), 1-52.

Ashraf, A .(2011). Integration between the axes of the balanced scorecard and the economic value entrance. Banha University Faculty of Commerce**.**

El Garhy, H (2013). *Evaluating the effectiveness of the internal audit department's performance using hierarchical analysis*. Ismailia College of Commerce, Egypt.

Epstein, M. J., & Manzoni, J. F. (1997). The balanced scorecard and tableau de bord: translating strategy into action. *Strategic Finance*, 79(2), 28-1

Gnanapoo, J.E., ,(may, 2008). Balanced Scorecard Strategy Management Tool, "*New Zealand Management Magazin*.

Hong, K (2018). *International Journal of the Analytic Hierarchy Process*, *9*(2), 130-90

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2005). The balanced scorecard: measures that drive performance. *Harvard business review*, *83*(7) , 172-100.

Lawson, R., Stratton, W., & Hatch, T. (2006). Scorecarding Goes Global-The use of scorecards has spread to companies all over the world, according to this continuing online survey, with companies in South America reporting the most use and. *Strategic Finance*, 87(9), 34-41.

Leung, L. C., Lam, K. C., & Cao, D. (2006). Implementing the balanced scorecard using the analytic hierarchy process & the analytic network process. *Journal of the Operational Research Society*, 57(6), 682-691.

Mahmoud, H (2018). Integration of the *hierarchical analysis method in (BSC) in activating the performance of economic units*. Faculty of Commerce, Egypt.

Papenhausen, C., & Einstein, W. (2006). *Implementing the Balanced Scorecard at a college of business*. Measuring Business Excellence.

Ramadan, R .(2019). The use of BSC in measuring and evaluating institutional performance in public organizations. Scientific Journal of Business and Environmental Studies, 44(10), 28-76.

Rokou, E. (2017). London. International Symposium on Analytic Hierarchy Process-ISAHP

Saaty, T. L. (2000). Fundamentals of decision making and priority theory with the analytic hierarchy process (Vol. 6). *RWS publications.*

Salama, M .(2016). Using (BSC) to improve performance in press organizations. The Fourth Conference of the College of Applied Arts. *held on February*.

Sameh, M .(2013). The use of (BSC) in the development of marketing performance. Faculty of Commerce, Benha

Sawan, F (2017). Research. Al Rawafed Cultural House, Lebanon..

Seol, I., Sarkis, J. (2005). *A multi-attribute model for internal auditor selection. Managerial Auditing Journal*, 20(8), 876-892.

اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة

أ.فاطمة منصور آل منصور[1] د. مريم حافظ تركستاني[2]

(قدم للنشر 1442/8/24هـ -وقبل 1442/10/26هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة، والكشف عن الفروق في اتجاهات المعلمات باختلاف المتغيرات (التخصص، الصفوف الدراسية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في التدريس التشاركي). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، حيث تم تطبيق مقياس الاتجاهات -إعداد الباحثتان-والذي يتكون من (38) عبارة موزعة على ثلاث محاور وفقًا لمكونات الاتجاه (معرفي – وجداني – سلوكي)، وتوزيعه الكترونيًا على (401) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج الصم وضعيفات السمع بمدينة الرياض. توصلت النتائج بشكل عام إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير (التخصص) بين استجابات معلمات التعليم العام والتربية الخاصة لصالح معلمات التعليم العام، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات وفقاً لمتغير (الصفوف الدراسية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في التدريس التشاركي). وقد أوصت الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم والقائمين على برامج التربية الخاصة بوضع برامج وخطط تنفيذية لتطبيق التدريس التشاركي مع المعلمين الصم في مدارس الدمج.

الكلمات المفتاحية: التدريس التشاركي – معلمة التعليم العام – معلمة التربية الخاصة – المعلمة الصماء – التلميذات الصم وضعيفات السمع.

Attitudes of Primary School Teachers in Integrating Deaf and Hard of Hearing Students Towards Co-Teaching with An Assistant Teacher Deaf

Fatima Mansour Al Mansour[1] *Maryam Hafiz Turkistani*[2]

(Submitted 06-04-2021 and Accepted on 07-06-2021)

Abstract: The study is to identify the attitudes of primary school teachers in the integration programs of deaf and hard of hearing students towards participatory teaching with an assistant deaf teacher, in addition, to reveal the difference in the attitudes of the teachers with different variables (specialization, grades, academic qualification, years of experience, training courses in participatory teaching). In order to achieve the objectives of the study, Descriptive (survey) approach was used, by the attitudes scale - the two researchers' preparation - Which consists of (38) phrases Distributed on three axes according to Attitude's components (cognitive - emotional - behavioral) and distributed electronically to (401) primary school teachers in the programs for integrating the deaf and hard of hearing in Riyadh. The results generally found positive attitudes among primary school teachers in the integration programs of the deaf and hard of hearing participatory teaching with a deaf teacher. And there are statistically significant differences to a variable (specialization) to general education teachers, while there were no statistically significant differences between the teachers according to a variable (grades, academic qualification, experience, and training courses in participatory teaching).the study recommends officials in the Ministry of Education and those in charge of special education programs to develop programs and operational plans to implement participatory teaching with deaf teachers in inclusion schools.

Key words: Co-teaching - General education teacher - Special education teacher - Deaf teacher - Deaf and hard of hearing students.

(1) درجة الماجستير في التربية الخاصة - جامعة الملك سعود

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك-جامعة الملك سعود

E-mail: Fat6340@gmail.com

(1) Master's degree in special education -King Saud University

(2) *Associate Professor of Special Education- King Saud University*

E-mail: mturkestany@KSU.EDU.SA

المقدمة

أحدثت التغيرات القانونية نقلة نوعية في كلٍ من التعليم العام والتربية الخاصة. على سبيل المثال، قانون عدم إهمال أي طفل No Child Left Behind [NCLB]والذي صدر عام (2001)، بهدف سد الفجوات في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وتزويدهم بفرص عادلة للحصول على تعليم عالي الجودة (U.S. Department of Education, n.d) ، وتحقيق وصولهم إلى المناهج الدراسية العامة من قبل المعلمين المؤهلين تأهيلًا عاليًا، مع وجود نظام المساءلة للمهنيين عن نتائج الإنجاز(Friend et al.,2010). وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act [IDEA] الذي تم إعادة تفويضه عام (2004)، والذي يقوم على مبدأ إتاحة التعليم العام المجاني المناسب لذوي الإعاقة، ووجود البرنامج التربوي الفردي والخدمات المساندة التي تلبي احتياجاتهم، وإعدادهم للتعليم والتوظيف والحياة المستقلة في البيئة الأقل تقييدًا(IDEA, n.d.).

الأمر الذي فرض على المعلمين أدوارًا مختلفة مقارنًة بأدوارهم في الماضي والتي كانت تقوم على مبدأ الفردية وانعزال كل معلم بمهمة التدريس مع تلاميذه، وغيّرَ من طبيعة العلاقة بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام، ليتمكنا من القيام بتقديم ممارسات تدريسية تلائم جميع التلاميذ (شنبور، 2013). من هذه الممارسات التي استندت إلى القوانين والتشريعات وفرض ظهورها قانون عدم إهمال أي طفل (NCLB) وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، هي ممارسة التدريس التشاركي (Friend et al.,2010)، حيث أقرت الدراسة الوطنية للدمج الشامل التي نشرها المركز الوطني للدمج (National Center on Educational Restructuring and Inclusion [NCER], 1994) مناسبته لمساعدة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية، وتحقيقه لنتائج إيجابية في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية للتلاميذ العاديين وذوي الإعاقة.

يندرج التدريس التشاركي تحت نظرية Vygotsky(1978) والتي تشير إلى أن التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى التطور المعرفي، وأن سياق التعليم له تأثير قوي على عملية التعلم، بالإضافة لتأكيد هذه النظرية على أهمية منطقة النمو القريبة أثناء هذه التفاعلات، وهي المنطقة التي تحتوي على المهارات التي يمكن للتلميذ القيام بها بمساعدة الأقران أو المعلمين. وهذا ما يحققه التدريس التشاركي والذي عرفه (هنلي وآخرون، 1993/2013) بأنه تعاون بين معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام في فصل الدمج وعملهما معًا بشكل مباشر مع التلاميذ، وتقاسمهما للمسؤوليات التعليمية.

ساهم دمج التلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج التعليم العام وتفاعلهم مع الأقران السامعين من تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية، واكسابهم لخبرات مختلفة طورت من أدائهم (حنفي، 2014). وساعد على ذلك قضية التعاون بين المعلمين والتي ترتبط بمشاركة وتفاعل التلاميذ الصم وضعاف السمع وتطوير أفضل الاستراتيجيات التي تجعل فصول التعليم العام مناسبة لهم وتلبي احتياجاتهم (Alasim, 2018). فقد عززت العلاقة التعاونية والتدريس التشاركي بين المعلمين من التفاعل الإيجابي، وتحسين الأداء الأكاديمي، والفهم والاستيعاب لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع(الجبر وآخرون.، 2019) بالإضافة لتسهيل تبادل الخبرات وتمكين التلاميذ الصم من فهم المناهج الدراسية بشكل أفضل (Salter et al.,2017).

وفي هذا الصدد، أشارت أخضر (2018 ب) إلى أهمية تفعيل دور المعلمين الصم كمتعاونين ومساعدين في فصول الدمج، وذلك لتحقيق التكامل بين الطرفين ومساعدة المعلمين السامعين. حيث يترتب على تعاونهم بالفصول العديد من الفوائد، من ضمنها تطوير اللغة المنطوقة للتلاميذ الصم وضعاف السمع باستخدام لغة الإشارة حيث إن أكثر المشاكل التي يتعرضون لها في فصول الدمج تتمثل في طرق التواصل

المنطوقة وضعف وصول المعلومة من قبل المعلمين (أخضر، 2018 أ). لكن عند وجود معلم أصم في الصف فسيتعلم التلاميذ بلغة الإشارة الأمر الذي سيطور من اللغة المنطوقة ويسهل من استيعاب المحتوى (Johnstone & Corce, 2010) ويعزز من تنمية معرفة القراءة والكتابة في المراحل اللاحقة (Tang, 2017).

أيضًا عملوا على تسهيل وصول المحتوى ورفع مستوى الأداء الأكاديمي ويؤكد على ذلك دراسة (Johnstone & Corce ,2010) فقد زاد المعلمون الصم من تحسين الفهم للتلاميذ الصم وإمكانات التعلم لديهم، حيث إن نسبة (88٪) من التلاميذ الصم أشاروا إلى أنهم تعلموا من المعلمين الصم بشكل أفضل من المعلمين السامعين، وذلك راجع إلى استخدامهم لغة الإشارة في التدريس، بالإضافة إلى أن المعلمين الصم يفهمون خصائص الصم التعليمية بتجاربهم الشخصية السابقة، ويراعون هذه السمات عند التدريس. فقد أشار (Gard, 2020) إلى فهم المعلمون الصم للمشكلات والتحديات التي يواجهها التلاميذ الصم وضعاف السمع خاصة في مجال القراءة والكتابة لمرورهم بذات التجربة أثناء الدراسة.

بالإضافة لقدرتهم على تزويد المعلمين السامعين بالاستراتيجيات الملائمة للتدريس وفهمهم لخصائص التلاميذ الصم وضعاف السمع، وتؤكد على ذلك دراسة (Johnstone & Corce , 2010) حيث إن المعلمين الصم قاموا بتزويد المعلمين السامعين بالطرق والاستراتيجيات التي تسهل من تعليم تلاميذهم. بالإضافة لتسهيل التعلم في الفصول وإدارة الصف، فسرعان ما كانوا يقدمون تعليمات حول تغيير الأنشطة وجذب انتباه التلاميذ عند الانشغال بأمور أخرى(Musengi et al., 2013). وفي ذات السياق ذكرت دراسة (Jimenez-Sanchez & Antia, 1999) أن المعلم الأصم سمح لهم بفهم خصائص واحتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع بشكل أفضل وساهم في رفع مستوى الاتجاهات والتوقعات للتلاميذ الصم وضعاف السمع حيث أصبحوا يتوقعون من التلاميذ الصم وضعاف السمع أداء يتناسب مع التلاميذ السامعين.

وساهم وجودهم في تعزيز ثقافة الصم والتي تعتبر من الأمور التي لابد وأن تراعى أثناء التعليم، وأن يحرص العاملين على استخدامها في بناء النماذج التعليمية؛ وذلك لأهميتها في تمثيل دعم قوي لهم داخل مجتمع السامعين (Horejes, 2016). وتؤكد على ذلك دراسة (Jimenez-Sanchez & Antia ,1999) في أن هناك أدوار في المدرسة لا يمكن أن يؤديها إلا شخص أصم، كعملهم كقدوة للتلاميذ ومساعدتهم على خلق تصور واقعي وإيجابي لمستقبلهم، وكيفية العيش والعمل والتغلب على المخاوف في مجتمع السامعين.

وقد وفرت مشاركتهم فرصة لتفعيل استراتيجية ثنائية اللغة وثنائية الثقافة مما سيحسن من عملية التواصل والتفاعلات الاجتماعية في الصف والبيئة المدرسية، فقد ذكر الاتحاد العالمي للصم World Federation of the Deaf[WDF], 2016) في تقرير عن حقوق الإنسان، أنه لابد لنجاح نظام التعليم الشامل أن يحتوي على ثنائية اللغة للتلاميذ الصم وضعاف السمع، وذلك لضمان حصولهم على تعليم جيد في المدارس، حيث يتقن الجميع لغة الإشارة. وذلك لأن التعلم بهذه الطريقة له دور في اكتساب مهارات القراءة والكتابة ورفع المستوى الأكاديمي للتلاميذ الصم وضعاف السمع (Tang, 2017). وتعتبر هذه الاستراتيجية من التوجهات الحديثة التي لاقت قبول في مدارس التعليم العام لجميع التلاميذ الصم وضعاف السمع والسامعين، وذلك بتعريضهم للثقافتين(الصم/السامعين)
واللغتين(المنطوقة/الإشارة) (Horejes ,2016). فهي مثالية لخلق فرص تفاعلية مباشرة بين الطرفين (Tang, 2017). وتؤكد على ذلك دراسة Jimenez-Sanchez & Antia, 1999) أن التعاون بين المعلم الأصم والسامع حقق الوصول إلى كل من اللغة المنطوقة ولغة الإشارة، وشجع على التفاعل الاجتماعي في المدرسة وعلى تعلم اللغة

بين الأقران، بالإضافة إلى أنه طور من لغة الإشارة لدى المعلمين السامعين.

أيضًا مشاركتهم ستعمل على تمكينهم وظيفيًا واقتصاديًا في المجتمع، فالأفراد الصم وضعاف السمع غالبًا ما يواجهون تحديات تحول دون توظيفهم في سوق العمل، و (36,6٪) منهم لا يعملون في المهنة المناسبة لمؤهلاتهم المهنية ويتم توجيههم إلى تلك المهن التي لا يمكن العثور على شخص مناسب للعمل بها، مقارنة بأقرانهم السامعين والذين يتم توجيههم لنطاق أوسع من المهن(Beha,2017). لذا فإن التعاون بين المعلمين الصم والسامعين سيجعلهم يتمتعون بالمساواة المطلقة في المكانة (Jimenez-Sanchez & Antia, 1999). وسيوفر فرصة لتطوير مفهوم ذاتي أكبر وسيساعد المعلمين الصم على العمل نحو التمكين الاقتصادي والاجتماعي للصم الآخرين (Johnstone & Corce, 2010). وقد ذكرت أخضر (2018 ب) أن عند توظيف الصم كمعلمين مساعدين سيستحدث ما يقارب (1177) وظيفة للذكور والإناث من الأفراد الصم، وقد تكون أكثر من ذلك في حال توظيف أكثر من معلم مساعد أصم في المدرسة الواحدة.

من خلال العرض السابق والنظر في الدراسات السابقة نلحظ قلة الدراسات الأجنبية التي تطرقت للتعاون والتدريس التشاركي مع المعلمين الصم، بالإضافة إلى أنه لا توجد أي دراسة عربية-حسب علم الباحثتان-تتعلق بالمعلمين الصم والاتجاهات نحو تفعيل التدريس التشاركي معهم على الرغم من أهمية التعاون فيما بينهم، ومن هنا تكمن مشكلة البحث.

فمن خلال النظر في واقع الميدان، نرى ندرة في وجود المعلمين الصم في مدارس الدمج بالمملكة العربية السعودية، فقد بلغ عدد الخريجين والخريجات من جامعة الملك سعود (146) طالب وطالبة من الصم وضعاف السمع (منصور القحطاني، بريد الكتروني، 6 أكتوبر، 2020) ومع ذلك لم يكن هناك غير بعض البوادر اليسيرة لتوظيفهم في مجال التعليم -على حد علم الباحثتان-حيث تم تعيين معلم ومعلمة صم في برامج دمج الصم وضعاف السمع (السليم، 2020). وفي ذات السياق ذكرت دراسة (Beha, 2017) أن الخريجين بمؤهل جامعي من الصم وضعاف السمع والذين حصلوا على مهنة معلم كانوا فقط بنسبة (0,9 ٪).

وبما أن التعاون بين المعلمين أصبح من مكونات المعلم الناجح، لعل من المناسب أن نشير إلى أهمية توظيف ممارسة التدريس التشاركي للمعلمين ذوي الإعاقة (Antilla-Garza, 2015) وبالتحديد المعلمين الصم وضعاف السمع. وذلك لأن التعاون فيما بينهم ليس فقط بهدف إفادة التلاميذ، ولكن أيضًا كطريقة لتعلم الأقران بين المعلمين (David et al., 2021). والجدير بالذكر، أن اتجاهات وتصورات المعلمين الإيجابية من العوامل التي اسهمت في نجاح التدريس التشاركي (الجبر وآخرون.، 2019). تعرف الاتجاهات بأنها "شعور الفرد العام الثابت نسبيًا الذي يحدد استجاباته نحو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض" (عقل،2012، ص. 31).

وبناء على ذلك، فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات التعليم العام والمعلمات المتخصصات في تعليم الصم وضعاف السمع في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة. وتمثلت أسئلة الدراسة فيما يلي: ما هي اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة؟ هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة وذلك تبعًا للمتغيرات (التخصص، الصفوف الدراسية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في التدريس التشاركي)؟

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي) لملاءمته لتحقيق هدف الدراسة المتمثل بمعرفة اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج الصم وضعيفات السمع بمدينة الرياض لعام (1442هـ) والبالغ عددهن (421) معلمة. وقد بلغ عدد معلمات التربية الخاصة (تعليم الصم وضعاف السمع) (173) معلمة، ومعلمات التعليم العام (248) معلمة (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، بريد الكتروني، 20 أكتوبر، 2020).

وقد تم توزيع المقياس الكترونيًا على جميع المعلمات في مجتمع الدراسة الأصلي بمدينة الرياض، وقد أجاب عن المقياس (401) معلمة، بلغ عدد معلمات التربية الخاصة (تعليم الصم وضعاف السمع) (154) معلمة، ومعلمات التعليم العام (247) معلمة. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
التخصص	تعليم عام	247	%61,6
	تربية خاصة (تعليم الصم وضعاف السمع)	154	% 38,4
الصف الدراسي	الصفوف الأولية	198	%49,4
	الصفوف العليا	123	%30,7
	كلا الصفوف (الأولية والعليا)	80	% 20,0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	332	%82,8
	دبلوم عالي	35	% 8,7
	دراسات عليا	34	% 8,5
سنوات الخبرة	من سنة إلى أقل من 10 سنوات	120	%29,9
	من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة	133	%33,2
	من 20 سنة فأكثر	148	%36,9
الدورات التدريبية في التدريس التشاركي	لم أحصل على دورات	204	%50,9
	من 1 – 6 دورات	110	%27,4
	أكثر من 6 دورات	87	%21,7
الإجمالي		401	%100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والاجابة على تساؤلاتها، تم تصميم مقياس للتعرف على اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة، وذلك بعد الاطلاع على الأطر النظرية (الخطيب والحديدي، 2010 ؛ هنلي وآخرون، Friend et al., 2010؛1993/2013) والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التدريس التشاركي والعمل التعاوني في التربية الخاصة مثل دراسة (الخطيب، 2020؛ الحقباني وتركستاني،2020؛ جلال، Gokbulut et al., 2020؛2018) بالإضافة للدراسات التي تطرقت للمعلمين الصم (Hankebo, 2018; Johnstone & Corce, 2010; Musengi et al., 2013). وقد تم الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود لتطبيق المقياس وتوزيعه الكترونيًا.

يتكون المقياس بصورته الأولية من قسمين، القسم الأول ويشمل البيانات الديموغرافية لمعلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج الصم ضعاف السمع، والقسم الثاني ويتكون من (48) عبارة موزعة على ثلاث محاور وفقًا لمكونات الاتجاه (معرفي، وجداني، سلوكي): المكون المعرفي ويقصد به جملة المعارف والمعتقدات والآراء والأفكار لدى المعلمة السامعة عن التدريس التشاركي مع معلمة صماء ويحتوي على (19) عبارة. 2.المكون الوجداني ويقصد به المشاعر والانفعالات التي تتشكل إما بالرفض أو القبول، المحبة أو الكره لدى المعلمة السامعة نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء ويحتوي على (13) عبارة. 3.المكون السلوكي ويختص بالنوايا، أو الاستعداد للسلوك، أو التصرف بشكل معين لدى المعلمة السامعة نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء ويحتوي على (16) عبارة.

الصدق والثبات:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس بصورته الأولية (48) عبارة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية الخاصة من مختلف الجامعات السعودية وشملوا (16) محكم، وقد تم التحكيم من حيث وضوح العبارات ودقة الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها لهدف الدراسة وارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي لها وفقًا لنسب الاتفاق بين المحكمين والتي تراوحت بين (85-100%)، وتم حذف (10) عبارة كانت نسبة الاتفاق لها أقل من (85%) لتصبح بذلك (38) عبارة، ويوضح الجدول رقم (2) بنية المقياس في صورته النهائية.

جدول (2): توزيع العبارات على محاور المقياس في صورتها النهائية

رقم المحور	المحور	عدد العبارات
1	المكون المعرفي	14 عبارة
2	المكون الوجداني	11 عبارة
3	المكون السلوكي	13 عبارة
	الإجمالي	38 عبارة

الاتساق الداخلي (صدق البناء) والثبات للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (36) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع، وتم حساب صدق البناء عن طريق حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون وذلك لفحص ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها ومعاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للمقياس، التحقق من الثبات باستخراج معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل محاور المقياس، والثبات الكلي للمقياس في جدول رقم (3).

جدول (3): معاملات ارتباط العبارات بالمحاور ومعاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للمقياس معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور المقياس والثبات الكلي

المحور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط لمحاور المقياس	معامل ألفا كرونباخ لمحاور المقياس	معامل الثبات الكلي للمقياس
المكون المعرفي	1	0.755**	6	0.848**	11	0.211**	0.877**	0.82	
	2	0.835**	7	0.816**	12	0.798**			
	3	0.806**	8	0.786**	13	0.676**			
	4	0.797**	9	0.821**	14	0.412**			
	5	0.744**	10	0.657**	-	-			
المكون الوجداني	1	0.306**	5	0.560**	9	0.562**	0.796**	0.70	0.92
	2	0.564**	6	0.416**	10	0.363**			
	3	0.513**	7	0.625**	11	0.577**			
	4	0.666**	8	0.587**	-	-			
المكون السلوكي	1	0.667**	6	0.816**	10	0.795**	0.844**	0.93	
	2	0.780**	7	0.826**	11	0.791**			
	3	0.808**	8	0.824**	12	0.775**			
	4	0.740**	9	0.755**	13	0.773**			
	5	0.680**	-	-	-	-			

أثبتت نتائج معاملات الارتباط في جدول رقم (3) أنها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لمحاور المقياس، ويمكن الاعتماد عليها في تطبيق أداة الدراسة، بالإضافة إلى أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة وللتطبيق على العينة المستهدفة.

ولتسهيل تصحيح المقياس، تم وضع خمس بدائل وفقا لتدرج ليكرت الخماسي (موافقة بشدة، غير موافقة، موافقة إلى حد ما، غير موافقة، غير موافقة بشدة)، وتم تحديد طول الفترات (الأدنى -الأعلى) من خلال حساب المدى (5-1=4) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفترة أي (4÷5 = 0,8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الفترات في جميع محاور المقياس كما هو موضح في الجدول رقم (4). وبناء على المتوسطات الحسابية،

سيتم الحكم على درجة اتجاهات المعلمات نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة.

جدول (4): توزيع البدائل وفق التدريج المستخدم في المقياس

الوصف	غير موافقة بشدة	غير موافقة	موافقة إلى حد ما	موافقة	موافقة بشدة
قيم المقياس	1	2	3	4	5
مدى المتوسطات	أقل من 1.8	من (1.8-أقل من 2.6)	من (2.6- أقل من 3.4)	من (3.4-4.2)	أكثر من 4.2
درجة الاتجاه	اتجاه سلبي عالٍ	اتجاه سلبي	اتجاه متوسط	اتجاه إيجابي	اتجاه إيجابي عالٍ

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم ترميز البيانات ومن ثم معالجتها بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بغرض التحقق من الصدق والثبات وتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها وفق الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: "ما اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة؟"

وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، ورتبت استجابة المعلمات على محاور المقياس والتي تشتمل على مكونات الاتجاه (معرفي – وجداني – سلوكي) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور والدرجة الكلية للمقياس

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى العام	تفسير درجة الاتجاه
1	المكون المعرفي للاتجاه	4,14	0,57	1	موافقة	إيجابي
3	المكون السلوكي للاتجاه	3,90	0,62	2	موافقة	إيجابي
2	المكون الوجداني للاتجاه	3,48	0,45	3	موافقة	إيجابي
	الدرجة الكلية لمكونات الاتجاه	3,84	0,55		موافقة	إيجابي

توصلت النتائج إلى أن المكون المعرفي للاتجاه جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط من المكون السلوكي والوجداني، وقد يعود ذلك إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية يمتلكن مستوى مرتفع من المعارف والوعي بأهمية التدريس التشاركي مع معلمة صماء، الأمر الذي يفسر وجود اتجاهات إيجابية لديهنّ في السلوكيات والمشاعر. حيث يعتبر المكون المعرفي من العوامل المؤثرة في تشكيل وبناء الاتجاهات سلبًا أو إيجابًا (McLeod, 2018). وقد كشفت النتائج بشكل عام عن الاتجاهات الإيجابية لدى معلمات المرحلة الابتدائية نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء في جميع مكونات الاتجاه (معرفي-وجداني-سلوكي)، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة Johnstone and Corce(2010) حيث تبنى المعلمون السامعين اتجاهات إيجابية نحو المعلمين الصم وشجعوا على وجودهم في الفصول، وقد يعزى ذلك إلى إدراك معلمات المرحلة الابتدائية بدور المعلمة الصماء في زيادة نموهن المهني وتطوير مهاراتهن التدريسية الملائمة لخصائص التلميذات الصم وضعيفات السمع. حيث يشير Jimenez-Sanchez and Antia(1999) أن التدريس التشاركي ساعد على تبادل الخبرات بين المعلمين الصم والسامعين والنمو المهني فيما بينهم. وفيما يلي عرض عبارات كل مكون من مكونات الاتجاه. يوضح الجدول رقم (6) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة والمستوى العام للدرجات في المكون المعرفي.

جدول (6): المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة مرتبة تنازليا لكل عبارة من المكون المعرفي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
9	سيسهل التدريس التشاركي مع معلمة صماء من وصول المعلومة للتلميذات الصم وضعيفات السمع من خلال لغة الإشارة.	4.39	0.69	موافقة بشدة	1
7	أعتقد أن تعاون المعلمة الصماء سيشجع التلميذات الصم وضعيفات السمع على طرح الأسئلة والمناقشة داخل الصف.	4.37	0.71	موافقة بشدة	2
13	أعتقد أن التدريس التشاركي مع معلمة صماء في الصف سيطور من لغة الإشارة لدى المعلمات والتلميذات السامعات.	4.36	0.74	موافقة بشدة	3
8	المعلمة الصماء قادرة على تقديم المساعدة في ضبط المعينات السمعية والأجهزة المساعدة للتلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.29	0.82	موافقة بشدة	4
4	أعتقد أن المعلمة الصماء ستقدم مساعدة كبيرة في اختيار الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة للتلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.25	0.73	موافقة بشدة	5
6	أعتقد أن التدريس التشاركي مع المعلمة الصماء سيسهل تنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية.	4.21	0.74	موافقة بشدة	6
3	أعتقد أن التدريس التشاركي مع المعلمة الصماء سيساعد في تحديد التكييفات المناسبة للمنهج للتلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.19	0.74	موافقة	7

12	أعتقد أن التدريس التشاركي مع معلمة صماء في الصف سيساهم في التعرف على ثقافة الصم في البيئة التعليمية.	4.18	0.70	موافقة	8
2	سيساهم التدريس التشاركي مع المعلمة الصماء في تنويع أساليب تقييم أداء التلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.17	0.74	موافقة	9
5	أرى أن المعلمة الصماء قادرة على المشاركة في رسم الأهداف التعليمية.	4.15	0.80	موافقة	10
1	أعتقد أن المعلمة الصماء ستزودني بالاستراتيجيات التدريسية الملائمة للتلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.09	0.85	موافقة	11
10	أعتقد أن دور المعلمة الصماء سيكون فعال في إدارة وضبط الصف.	3.87	0.98	موافقة	12
11	سيؤدي استخدام لغة الإشارة من قبل المعلمة الصماء إلى تأخر اللغة المنطوقة لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع	3.29	1.11	موافقة إلى حد ما	13
14	التدريس التشاركي مع معلمة صماء سيشتت انتباه التلميذات الصم وضعيفات السمع في الصف الدراسي.	2.87	1.15	موافقة إلى حد ما	14
	المتوسط العام للمحور	**4.14**	**0.57**	**موافقة**	

يتضح من الجدول رقم (6) بأن المتوسط العام للمكون المعرفي حصل على مستوى (موافقة)، مما يدل على الاتجاهات الإيجابية في معارف ومعتقدات وآراء معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة. وقد توصلت النتائج إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية يرون أن التدريس التشاركي مع معلمة صماء سيسهل من وصول المعلومة للتلميذات الصم وضعيفات السمع من خلال لغة الإشارة، وسيشجع التلميذات الصم وضعيفات السمع على طرح الأسئلة والمناقشة داخل الصف. وتدعم هذه النتيجة دراسة Johnstone and Corce(2010) التي كشفت عن مساهمة المعلمين الصم في تحسين الفهم للتلاميذ الصم وإمكانات التعلم لديهم، وذلك راجع إلى استخدامهم لغة الإشارة في التدريس، وقد يشير ذلك إلى حاجة التلميذات الصم وضعيفات السمع الناتج عن الفقد السمعي إلى استخدام الأساليب البصرية التي تعزز الفهم لديهن بشكل أفضل. ويتفق ذلك مع دراسة Jimenez-Sanchez and Antia(1999) فقد ذكرا أن التدريس التشاركي مع المعلمين الصم وفر نموذج للتواصل البصري الأمر الذي رفع من مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

كشفت نتائج الدراسة أن معلمات المرحلة الابتدائية يرون أن التدريس التشاركي مع معلمة صماء في الصف سيطور من لغة الإشارة لدى المعلمات والتلميذات السامعات، وتدعم هذه النتيجة دراسة Jimenez-Sanchez and Antia(1999) حيث ذكرت أن التعاون بين المعلم الأصم والسامع شجع على تعلم اللغة بين الأقران، وتطوير لغة الإشارة لدى المعلمين السامعين. وترى الباحثتان أن ذلك قد يعزى إلى أن لغة الإشارة هي

اللغة الأم للمعلمات الصم ووجودهن سيسهل من عملية اكتسابها بشكل كبير، حيث يشير Hankebo (2018) إلى ضرورة استخدام المعلمين الصم كفرصة جيدة لتدريب لغة الإشارة للمعلمين والتلاميذ والمجتمع المدرسي لخلق بيئة مدرسية شاملة.

وأسفرت نتائج الدراسة عن موافقة معلمات المرحلة الابتدائية على أن المعلمة الصماء ستقدم مساعدة كبيرة في ضبط المعينات السمعية والأجهزة المساعدة، واختيار الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، ورسم الأهداف التعليمية للتلميذات الصم وضعيفات السمع، وسيسهل وجودها من تنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية، وإدارة الصف وتحديد التكييفات المناسبة للمنهج للتلميذات الصم وضعيفات السمع، وتنويع أساليب تقييم أداء التلميذات الصم وضعيفات السمع، وتزويدهن بالاستراتيجيات التدريسية الملائمة للتلميذات الصم وضعيفات السمع. وتدعم هذه النتيجة دراسة Johnstone and Corce (2010) حيث قام المعلمون الصم بتزويد المعلمين السامعين بالطرق والاستراتيجيات التي تسهل من تعليم تلاميذهم، وقد يعود ذلك إلى إدراك المعلمات الصم لخصائص التلميذات الصم وضعيفات السمع ومعرفة احتياجاتهن والاستراتيجيات الفعالة التي تجذب انتباههن. فقد أشار Musengi et al.(2013) إلى أن وجود المعلمين الصم ساعد على تسهيل التعلم وإدارة الصف وأنهم سرعان ما كانوا يقدمون تعليمات حول تغيير الأنشطة وجذب انتباه التلاميذ عند الانشغال بأمور أخرى.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية يرون أن التدريس التشاركي مع معلمة صماء في الصف سيساهم في التعرف على ثقافة الصم في البيئة التعليمية، وقد تعزو الباحثتان هذه النتيجة لقدرة المعلمات الصم على نشر ثقافة الصم بالمدرسة بسبب خبراتهن وتجاربهن الحياتية كبالغين وممارستهن لكل ما يتعلق بالثقافة داخل المدرسة وخارجها. حيث تشير Johnstone and Corce (2010) إلى الأثر الإيجابي للمعلمين الصم في نشر ثقافة الصم، مما جعل المعلمين السامعين يرغبون في تغيير النظام التربوي وجعل المعلمين الصم كمشاركين أساسين لهم في المدارس بسبب تجاربهم المختلفة وسهولة التعامل معهم.

كما وافق معلمات المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة على أن استخدام لغة الإشارة من قبل المعلمة الصماء سيؤدي إلى تأخر اللغة المنطوقة لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع وسيشتت انتباه التلميذات الصم وضعيفات السمع في الصف الدراسي، وقد يعزى ذلك إلى تبني بعض المعلمات للنظرة الطبية تجاه الصمم والتصور الخاطئ لديهن حول طبيعة لغة الإشارة وعزلها عن اللغة المنطوقة، وأن التركيز عليها في التواصل سيضعف اللغة لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع. ويؤكد Musengi et al.(2013) على أن لغة الإشارة ستنمي لدى تلاميذهم الصم الإهمال لتعلم

اللغة المنطوقة وسيعتمدون عليها فقط في التواصل بالإضافة إلى إنها تطور لديهم قواعد نحوية خاطئة ولن تساعدهم على الاندماج في مجتمع السامعين. وتختلف معها دراسة Johnstone and Corce(2010) حيث ذكرت أنه عند وجود معلم أصم في الصف فسيتعلم التلاميذ بلغة الإشارة وهو الأمر الذي سيطور من اللغة المنطوقة ويسهل من استيعاب المحتوى. كما سيعزز من تنمية معرفة القراءة والكتابة في المراحل اللاحقة (Tang,2017).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة والمستوى العام للدرجات في المكون الوجداني، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة مرتبة تنازليا لكل عبارة من عبارات المكون الوجداني

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
5	أؤمن أن وجود معلمة صماء في المدرسة سيحسن من ثقة التلميذات الصم وضعيفات السمع في أنفسهن باعتبارها قدوة لهن.	4.32	0.74	موافقة بشدة	1
8	وجود المعلمة الصماء في الصف سيزيد مستوى الدافعية والرغبة في التعلم لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.15	0.82	موافقة	2
7	أشعر أن التعاون مع معلمة صماء سيساهم في فهم خصائص التلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.14	0.76	موافقة	3
2	أشعر أن التدريس التشاركي سيحسن من نظرة التلميذات والمعلمات السامعات نحو التلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.13	0.81	موافقة	4
9	أشعر أن التدريس التشاركي سيساهم بشكل كبير في إيجاد نوع من التوافق والانسجام بيني وبين المعلمة الصماء.	4.06	0.77	موافقة	5
11	أؤمن أن التعاون مع معلمة صماء في الصف سيزيد من التفاعل الإيجابي بين التلميذات الصم وضعيفات السمع وقريناتهن السامعات.	4.00	0.85	موافقة	6
4	ستزداد دوافعي المهنية حين أتعاون مع معلمة صماء.	3.85	0.84	موافقة	7
3	أشعر أن التعاون مع معلمة صماء سيزيد من مهامي التدريسية.	3.06	1.06	موافقة إلى حد ما	8
10	أشعر أن وجود معلمة صماء بالصف سيقلل من حريتي واستقلاليتي المهنية.	2.57	1.04	غير موافقة	9
1	يصعب الثقة بقدرة المعلمة الصماء على التدريس.	2.33	0.95	غير موافقة	10
6	أخشى من أن وجود معلمة صماء سيؤثر على علاقتي مع التلميذات الصم وضعيفات السمع سلباً.	2.30	0.92	غير موافقة	11
	المتوسط العام للمحور	**3.48**	**0.45**	**مو افقة**	

يتضح من الجدول رقم (7) بأن المتوسط العام للمكون الوجداني حصل على مستوى (موافقة)، مما يدل على الاتجاهات الإيجابية في مشاعر وميول معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة. وقد كشفت النتائج أن معلمات المرحلة الابتدائية يؤمنون أن وجود معلمة صماء في المدرسة سيحسن من ثقة التلميذات الصم وضعيفات السمع في أنفسهن باعتبارها قدوة لهن، وسيزيد مستوى الدافعية والرغبة في التعلم لدى التلميذات الصم وضعيفات السمع، وسيساهم في فهم خصائص التلميذات الصم وضعيفات السمع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Johnstone and Corce(2010)التي أشارت إلى أن وجود معلمين صم وفر قدوة للتلاميذ ومثال واقعي على عدم تأثير الصمم على النجاح الأكاديمي والمهني مما رفع من دافعية التعلم واحترام الذات الإيجابي ومشاعر الانتماء. وقد تفسر الباحثتان ذلك بسبب توافق خصائص الفقد السمعي بين التلميذات الصم وضعيفات السمع وبين المعلمات الصم الأمر الذي يوفر لهن فهم أفضل لذواتهن ومستقبلهن، حيث يشير Gard (2020)أن الوصول إلى نماذج إيجابية من المعلمين الصم أمرًا أساسيًا لتطوير مفهوم الذات الصحي للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

وأوضحت نتائج الدراسة شعور معلمات المرحلة الابتدائية بأن التعاون مع معلمة صماء سيحسن من نظرة التلميذات والمعلمات السامعات نحو التلميذات الصم وضعيفات السمع، وسيزيد من مستوى التفاعل الإيجابي فيما بينهن، وسيوجد نوع من التوافق والانسجام بين المعلمات والمعلمة الصماء وسيساهم في زيادة الدوافع المهنية. حيث ذكر Jimenez-Sanchez and Antia(1999) أن المعلم الأصم ساهم في تحسين النظرة ورفع مستوى الاتجاهات والتوقعات للتلاميذ الصم وضعاف السمع حيث أصبحوا يتوقعون من التلاميذ الصم وضعاف السمع أداء يتناسب مع التلاميذ السامعين، بالإضافة لزيادة التفاعل الإيجابي في الصف وفي المدرسة. وأشار Johnstone and Corce (2010) أن المعلمون السامعون ارتفعت معنوياتهم ودوافعهم التدريسية عند مشاهدة تدريس المعلمين الصم وتفاعل التلاميذ الصم معهم. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن التعاون مع المعلمة الصماء سيوفر استخدام أمثل لثنائية اللغة وثنائية الثقافة وذلك بوجود معلمة صماء ومعلمة سامعة في بيئة الصف الأمر الذي سينعكس على التلميذات الصم وضعيفات السمع السامعات والصم وسيحسن من العلاقات فيما بينهن. وتؤكد على ذلك دراسة Tang(2017) فقد ذكرت أن ثنائية اللغة والثقافة مثالية لخلق فرص تفاعلية مباشرة بين الصم وضعاف السمع والسامعين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى موافقة معلمات المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة على أن التعاون مع معلمة صماء سيزيد من مهامهن التدريسية، وتدعم هذه

النتيجة دراسة الحقباني وتركستاني (2020) حيث ذكرت أن كثرة الأعباء ومتطلبات العمل على المعلمة من التحديات التي تعيق نجاح التدريس التشاركي في البيئة التعليمية. وترى الباحثتان أن ذلك قد يعزى إلى عدم وعي الإدارة وقائدات المدارس بأهمية التدريس التشاركي والتعاون بين المعلمات حيث يتم تكليفهن بالعديد من المهام الإضافية دون مراعاة وقت التدريس التشاركي.

وتؤكد على ذلك دراسة الجبر وآخرون. (2019) حيث ذكر المعلمات أن الإدارة توكل لهن مهام تدريسية متعددة تزيد من العبء التدريسي ولا يمكنهن رفض هذه المهام من أجل الحفاظ على العلاقات الجيدة مع الإدارة والمدرسة.

وكشفت نتائج الدراسة عن عدم تأييد معلمات المرحلة الابتدائية على أن وجود معلمة صماء بالصف سيقلل من حريتهن واستقلاليتهن المهنية، وأنه يصعب الثقة بقدرة المعلمة الصماء على التدريس، وأن وجودها سيؤثر على علاقتهن مع التلميذات الصم وضعيفات السمع سلبًا، مما يدل على الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمات. وتختلف معها دراسة Musengi et al.(2013) حيث عبر بعض المعلمين أن وجود معلم أصم في الصف مثل وجود مشرف ناقد يراقب الدروس، وكذلك دراسة Hankebo (2018) والتي شككت بقدرة المعلمين الصم على التدريس وعلى امتلاكهم للمهارات التربوية. وقد ترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى وعي المعلمات وارتفاع مستوى توقعاتهن تجاه المعلمات الصم وإيمانهن بأنهن قادرات على التدريس بكفاءة، ويدعم ذلك دراسة Johnstone and Corce(2010) فقد اعتبر المعلمون السامعين المعلمين الصم مورد مهم للمدرسة والصفوف الدراسية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة والمستوى العام للدرجات في المكون السلوكي والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة مرتبة تنازليا لكل عبارة من عبارات المكون السلوكي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى العام	الترتيب
13	سأشجع التدريس التشاركي مع المعلمة الصماء لأنه سيحقق مبدأ تكافؤ الفرص للصم وضعاف السمع.	4.21	0.72	موافقة بشدة	1
10	سأبادر ببناء علاقة تعاونية مع المعلمة الصماء عن طريق وضع إجراءات وقواعد مشتركة للصف.	4.10	0.71	موافقة	2
2	سأقوم بتوضيح الأدوار وتقسيم المهام والوقت مع المعلمة الصماء حتى نستطيع النجاح في التدريس التشاركي.	4.08	0.73	موافقة	3
11	سأشجع التدريس التشاركي مع المعلمة الصماء لأنه سيحسن من دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.07	0.75	موافقة	4

12	لدي الاستعداد لتقديم الملاحظات والتغذية الراجعة للمعلمة الصماء أثناء التدريس التشاركي.	4.04	0.78	موافقة	5
9	ستساعدني ملاحظات المعلمة الصماء لتحسين تدريسي مع التلميذات الصم وضعيفات السمع.	4.03	0.76	موافقة	6
3	لدي القدرة على تحمل المسؤولية المشتركة في اتخاذ القرارات التعليمية مع المعلمة الصماء.	3.98	0.75	موافقة	7
7	سأختار التدريس التشاركي مع معلمة صماء لتسهيل إكمال الدرس دون انقطاع.	3.86	0.83	موافقة	8
6	لدي استعداد لمشاركة المعلمة الصماء في تحضير المحتوى والتدريس	3.83	0.84	موافقة	9
8	لدي الاستعداد لتحمل المسؤولية المشتركة مع المعلمة الصماء فيما يخص نتائج التدريس التشاركي سواء كانت إيجابية أو سلبية.	3.83	0.82	موافقة	10
4	لدي استعداد للاقتطاع من وقتي أثناء فترات الراحة، للتخطيط للمواقف التدريسية التشاركية مع المعلمة الصماء.	3.68	0.94	موافقة	11
1	امتلك الوقت الكافي لتخطيط الموقف التدريسي مع المعلمة الصماء	3.52	0.93	موافقة	12
5	امتلك المهارات اللازمة للتواصل الفعال مع المعلمة الصماء.	3.48	0.98	موافقة	13
	المتوسط العام للمحور	**3.90**	**0.62**	**مو افقة**	

يتضح من الجدول رقم (8) بأن المتوسط العام للمكون السلوكي حصل على مستوى (موافقة)، مما يدل على أن اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع كانت إيجابية نحو الاستعداد للقيام بالتدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة. وقد كشفت النتائج عن موافقة معلمات المرحلة الابتدائية على تشجيع تطبيق التدريس التشاركي مع المعلمة الصماء لأنه سيحقق مبدأ تكافؤ الفرص للصم وضعاف السمع، وتدعم هذه النتيجة دراسة Jimenez-Sanchez and Antia(1999) التي ذكرت أن التعاون بين المعلمين الصم والسامعين سيحقق التمكين الوظيفي للصم، وسيجعلهم يتمتعون بالمساواة المطلقة في المكانة. وفي ذات السياق دراسة Johnstone and Corce(2010)حيث عبّر المعلم الأصم أن العمل كمعلم وفر له فرصة لتطوير مفهوم ذاتي أكبر وساعد على العمل نحو التمكين الاقتصادي والاجتماعي للصم الآخرين. وتخالف هذه النتيجة دراسة Hankebo(2018) حيث تم تجاهل المعلمين الصم في ممارساتهم المهنية ولم يكن هناك أدنى تعاون بينهم وبين المعلمين السامعين.

وكشفت نتائج الدراسة عن موافقة معلمات المرحلة الابتدائية على المبادرة ببناء علاقة تعاونية مع

المعلمة الصماء عن طريق وضع إجراءات وقواعد مشتركة للصف، وتوضيح الأدوار وتقسيم المهام والوقت فيما بينهن، والاستعداد لتقديم التغذية الراجعة، وتقبل الملاحظات لتحسين التدريس. وتدعم هذه النتيجة دراسة pratt(2014)

فقد ذكرت أن تقبل الأفكار والتحسينات والملاحظات الإيجابية والسلبية والتواصل المفتوح والمستمر من العوامل التي ساعدت على التغلب على التحديات بين المعلمين أثناء التدريس التشاركي. ويؤكد Mulholland and O'Connor(2016)على أهمية تقاسم المسؤوليات والمساواة والتكافؤ في الصف الدراسي لتحقيق نجاح أفضل.

أشارت نتائج الدراسة إلى موافقة معلمات المرحلة الابتدائية على القدرة على تحمل المسؤولية المشتركة مع المعلمة الصماء في اتخاذ القرارات التعليمية، وفيما يخص نتائج التدريس التشاركي سواء كانت إيجابية أو سلبية، والاستعداد لمشاركة المعلمة الصماء في تحضير المحتوى والتدريس، والاستعداد للاقتطاع من الوقت أثناء فترات الراحة للتخطيط معها في المواقف التدريسية المختلفة. وتعتقد الباحثتان أن ذلك قد يشير إلى استعداد جيد لدى المعلمات السامعات للتعاون والعمل مع المعلمة الصماء وذلك بالموافقة على تطبيق هذه العوامل التي تساعد على النجاح في التدريس التشاركي. ويدعم ذلك هنلي وآخرون. (1993/2013) أن لابد على المعلمين لتحقيق النجاح في التدريس التشاركي تحمل المسؤولية المشتركة في اتخاذ القرارات وأثناء التنفيذ وبعد حصول النتائج سواء كانت إيجابية أو سلبية وتحديد وقت مشترك للتخطيط بين المعلمين(Mulholland & O'Connor, 2016).

أوضحت نتائج الدراسة موافقة معلمات المرحلة الابتدائية على امتلاك المهارات اللازمة للتواصل الفعال مع المعلمة الصماء، لكن تعتبر من أقل العبارات موافقة لديهن، وقد تعزو الباحثتان ذلك إلى عدم اتقان المعلمات للغة الإشارة كطريقة للتواصل. وتدعم هذه النتيجة دراسة Salter et al.(2017) حيث إن أغلبية المعلمين السامعين يتجاهلون التدريس بلغة الإشارة ويستخدمون اللغة المنطوقة كوسيلة تواصل رئيسية مع التلاميذ الصم وضعاف السمع.

السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات معلمات المرحلة الابتدائية في برامج دمج التلميذات الصم وضعيفات السمع نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء مساعدة تبعًا للمتغيرات (التخصص، الصف الدراسي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في التدريس التشاركي)؟"

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي. يبين الجدول رقم (9) نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق وفقًا لمتغير التخصص (تعليم عام، تربية خاصة).

جدول (9): نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق وفقًا لمتغير التخصص

المحور	المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعرفي	تعليم عام	247	4.22	0.54	3.624	399	*0.000
	تربية خاصة	154	4.01	0.59			
الوجداني	تعليم عام	247	3.56	0.43	4.431	399	*0.000
	تربية خاصة	154	3.36	0.46			
السلوكي	تعليم عام	247	3.87	0.63	1.403	399	0.162
	تربية خاصة	154	3.96	0.61			
الدرجة الكلية	تعليم عام	247	3.89	0.46	2.189	399	*0.029
	تربية خاصة	154	3.79	0.47			

* دال عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه.

يتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة في المكون المعرفي والوجداني والدرجة الكلية ويتحدد اتجاه الفروق نحو معلمات التعليم العام، في حين لم يكن هناك فروق بينهن في المكون السلوكي. وقد تعزو الباحثتان هذا الاختلاف إلى حاجة معلمات التعليم العام لوجود معلمة صماء في صفوف الدمج وإدراكهن لأهمية التعاون معها، وذلك راجع إلى افتقارهن للاستراتيجيات والتكييفات الملائمة للصم وضعاف السمع أثناء التدريس، بعكس المتخصصات في مجال الصم وضعاف السمع واللاتي لديهن الخبرة الكافية في ذلك. فقد أشارت دراسة Roberson(2014) أن معلمي التعليم العام لا يخضعون للتدريب المكثف فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس وكيفية اجراء التعديلات والمهارات اللازمة لمواجهة اختلافات التعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة.

يبين الجدول رقم (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق وفقاً لمتغير الصف الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفي	بين المجموعات	0.664	2	0.332	1.028	0.359
	داخل المجموعات	128.588	398	0.323		
	المجموع	129.253	400	-		
الوجداني	بين المجموعات	0.255	2	0.128	0.632	0.532
	داخل المجموعات	80.370	398	0.202		
	المجموع	80.625	400	-		
السلوكي	بين المجموعات	3.009	2	1.505	3.931	0.070
	داخل المجموعات	152.366	398	0.383		
	المجموع	155.375	400	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.870	2	0.435	2.036	0.132
	داخل المجموعات	85.043	398	0.214		
	المجموع	85.913	400	-		

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في متغير الصفوف الدراسية (الصفوف الأولية -الصفوف العليا -كلا الصفوف الأولية والعليا) في جميع المحاور والدرجة الكلية. وقد تفسر الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الاتجاه نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء لا يتأثر بنوعية الصف الدراسي الذي يتم تدريسه ولا بأعمار وقدرات التلاميذ في الصف وإنما بالمعارف والميول والاستعداد لتطبيق التدريس التشاركي كما يجب مع المعلمة الصماء. ويؤكد على ذلك الخطيب والحديدي (2010) فقد ذكر أن التدريس التشاركي عبارة عن تشارك المعلمين في التخطيط والتنفيذ لتقديم خدمات لجميع التلاميذ بمختلف المستويات والقدرات التعليمية، وتدعم هذه النتيجة دراسة الخطيب (2020) حيث لم يكن هناك فروق بين اتجاهات معلمات التعليم العام والتربية الخاصة نحو التدريس التشاركي تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.

يبين الجدول رقم (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفي	بين المجموعات	1.496	2	0.748	2.330	0.099
	داخل المجموعات	127.757	398	0.321		
	المجموع	129.253	400	-		
الوجداني	بين المجموعات	0.035	2	0.017	0.086	0.918
	داخل المجموعات	80.591	398	0.202		
	المجموع	80.625	400	-		
السلوكي	بين المجموعات	0.377	2	0.189	0.485	0.616
	داخل المجموعات	154.998	398	0.389		
	المجموع	155.375	400	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.421	2	0.210	0.979	0.377
	داخل المجموعات	85.493	398	0.215		
	المجموع	85.913	400	-		

يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في متغير المؤهل العلمي (البكالوريوس- الدبلوم العالي-الدراسات العليا) في جميع المحاور والدرجة الكلية. وترى الباحثتان أن ذلك قد يرجع إلى عدم الاختلاف في الإعداد الجامعي قبل الخدمة وخضوعهن لنفس الخطط الوزارية والتعميمات أثناء الخدمة. وتخالف هذه النتيجة دراسة الخطيب (2020) حيث وجدت فروق بين اتجاهات معلمات التعليم العام والتربية الخاصة نحو التدريس التشاركي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

يبين الجدول رقم (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق وفق متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفي	بين المجموعات	0.568	2	0.284	0.878	0.416
	داخل المجموعات	128.685	398	0.323		
	المجموع	129.253	400	-		

الوجداني	بين المجموعات	0.627	2	0.313	1.559	0.212
	داخل المجموعات	79.998	398	0.201		
	المجموع	80.625	400	-		
السلوكي	بين المجموعات	0.674	2	0.337	0.867	0.421
	داخل المجموعات	154.701	398	0.389		
	المجموع	155.375	400	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.122	2	0.061	0.284	0.753
	داخل المجموعات	85.791	398	0.216		
	المجموع	85.913	400	-		

يتضح من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في متغير سنوات الخبرة (سنة إلى أقل من (10) سنوات – من (10) سنوات إلى أقل من (20) سنة-من (20) سنة فأكثر في جميع المحاور والدرجة الكلية. وقد ترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية التدريس التشاركي مع معلمة صماء لم يطبق بمدارس الدمج بشكل واسع في مدارس المملكة مما يجعل جميع المعلمات في نفس المستوى من المهارات والمعرفة تجاه هذا الموضوع. وتتفق بذلك مع ما كشفت عنه دراسة الخطيب (2020) من عدم وجود فروق بين اتجاهات معلمات التعليم العام والتربية الخاصة نحو التدريس التشاركي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

يبين الجدول رقم (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

جدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق وفق متغير الدورات التدريبية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفي	بين المجموعات	1.494	2	0.747	2.328	0.099
	داخل المجموعات	127.758	398	0.321		
	المجموع	129.253	400	-		
الوجداني	بين المجموعات	2.896	2	1.448	7.414	0.068
	داخل المجموعات	77.729	398	0.195		
	المجموع	80.625	400	-		
السلوكي	بين المجموعات	5.284	2	2.642	7.006	0.071
	داخل المجموعات	150.091	398	0.377		
	المجموع	155.375	400	-		

الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.660	2	1.330	6.359	0.082
	داخل المجموعات	83.253	398	0.209		
	المجموع	85.913	400	-		

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في متغير الدورات التدريبية (لم يحصلن على دورات تدريبية - من دورة واحدة إلى ست دورات - أكثر من ست دورات)، في جميع المحاور والدرجة الكلية. وتختلف بذلك مع نتيجة دراسة الحقباني وتركستاني (2020) وجلال (2018) حيث توصلت لوجود فروق بين المعلمات وفقا لمتغير الدورات التدريبية في التدريس التشاركي. وتعتقد الباحثتان أن ذلك يرجع إلى طبيعة وهدف مقياس الدراسة والذي هدف لمعرفة الاتجاهات نحو التدريس التشاركي مع معلمة صماء وليس لقياس خبرة المعلمات بالتدريس التشاركي وكيفية تطبيقه وتنفيذه والممارسات والنماذج والعوائق والتي غالبًا ما يتم اكتسابها بالتدريب والتطوير المهني.

وفي ضوء ما كشفت عن نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي: قيام المسؤولين في وزارة التعليم والقائمين على برامج التربية الخاصة بوضع برامج وخطط تنفيذية لتطبيق التدريس التشاركي مع المعلمين الصم في مدارس الدمج وضمان مبدأ تكافؤ الفرص، حيث إن النتائج أثبتت ارتفاع اتجاهات المعلمات السامعات نحو العمل معهن. وتضمين استخدام التدريس التشاركي قبل الخدمة في المناهج الجامعية بين الطالبات الصم والسامعات أثناء التدريب الميداني.

وتقترح الباحثتان اجراء دراسة تجريبية حول أثر تطبيق التدريس التشاركي مع معلمة صماء على التلميذات الصم وضعيفات السمع في مدارس الدمج.

****

المراجع

أخضر، أروى (2018 أ). تعليم الأصم وفق رؤية ثلاثية الأبعاد: تصور مقترح في اعداد المعلم المأمول في تعليم الصم وضعاف السمع. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*6*(24)، *229-266*.

أخضر، أروى (2018 ب، ابريل30). رؤية حول توظيف الأفراد الصم (كمعلم مساعد) في الفصول التعليمية للحد من بطالتهم. *مدونة ينمو*. مسترجع بتاريخ 25/ 10/2020 من https://ynmodata.com/ar/blog/rwyt-hwl-twzyf-alafrad-alsm-kmlm-msad-fy-alfswl-altlymyt-llhd-mn-btalthm

الجبر، إيمان؛ الزهراني، هناء؛ الجميعي، وعد؛ والخضير، أسماء (2019). تصورات معلمات الطالبات الصم حول تطبيق التدريس التشاركي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(11)،165-200.

جلال، ريم (2018). *فاعلية التدريس التشاركي في المرحلتين المتوسطة والثانوية كما تدركها الطالبات ذوات صعوبات*

التعلم ومعلماتهن في ضوء كفاءة التطبيق، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الحقباني، أسماء ؛ وتركستاني، مريم (2020). واقع التدريس التشاركي ومعوقاته في برامج دمج ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 12، 19-52.

حنفي، علي (2014) .مدخل إلى الإعاقة السمعية (ط3). دار الزهراء.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (2010). *قضايا معاصرة في التربية الخاصة*. دار وائل للنشر.

الخطيب، نورة (2020). اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة*، (30)، 1-40.

السليم، رؤى (2020، سبتمبر). خريجة برنامج تعليم الصم بمرتبة الشرف الأولى أنفال الحمود: بالهمة وصلت القمة وجهود والديَّ منذ التأسيس سهلت مسيرتي التعليمية. *صحيفة رسالة الجامعة*. https://rs.ksu.edu.sa/issue-1371/17202

شنبور، أمل (2013). *الدمج الشامل ومفهوم التعليم للطلاب المعوقين في فصول الدمج*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عقل، سمير (2012). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية*. دار المسيرة.

هنلي، مارثن؛ رامسي، روربتا؛ والجوزني، روبرت (2013). *خصائص واستراتيجيات التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة*. (زيدان السرطاوي، بندر العتيبي مترجم). دار الناشر الدولي (تم نشر العمل الأصلي 1993).

المراجع الأجنبية

Akhdar, A. (2018). Teaching deafness according to a three-dimensional vision A suggested scenario in the preparation of the hoped-for teacher in the education of deaf and hard of hearing. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 6* (24), 229-266.

Akhdar, A. (2018, April 30) A vision about employing deaf individuals (as assistant teachers) in educational classes to reduce their unemployment. Blog ynmo. Retrieved on 10/25/2020 from https://cutt.us/lq0Ic

Al Saleem, R. (2020, September). Anfal Al-Hammoud, a graduate of the Deaf Education Program, with first honors: I have reached the summit, and my parents' efforts since its inception have facilitated my educational career. *Risalst al-Jameah* https://rs.ksu.edu.sa/issue-1371/17202

Alasim, K. N. (2018). Participation and interaction of deaf and hard-of-hearing students in inclusion classroom. *International Journal of Special Education*, *33*(2), 493–506.

Al-Hagbani, A., & Turkistani, M. (2020). The reality of Co-Teaching And Its Obstacles In The Programs Of Integrating Hearing Impairments In The Primary Stage From The Point Of View Of Special Education Teachers. *Saudi Journal of Special Education*, (12), 19-52.

Aljabr, E., Alzahrani, H., Aljumaie, W., & alkhudair, A. (2019). The perceptions of female teachers of deaf student about the application of co teaching. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 3* (11), 165-200.

Alkhateeb, N. (2020). The attitudes of learning disabilities teachers and general education teachers towards co-teaching in Qassim region. *Journal of Special Education*, (30), 1-40.

Antilla-Garza, J. (2015). Embodying justice: supporting teacher candidates with disabilities. *AILACTE Journal, 12*(1), 73–91.

perceived by students with learning difficulties and their teachers in light of the efficiency of the application (unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

Jimenez-Sanchez, C., & Antia, S. (1999). Team-Teaching in an integrated classroom: perceptions of deaf and hearing teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *4* (3), 215.

Johnstone, C., & Corce, H. (2010). "I have been given the power to teach. the children understand me very well": a preliminary study of the social and academic impact of deaf teacher training in Kenya. *International Review of Education, 56* (1), 149- 165.

McLeod, S. A. (2018, May 21). Attitudes and behavior. Retrieved from Simply Psychology https://www.simplypsychology.org/attitudes.html

Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1070–1083.

Musengi, M., Ndofirep, A., & Shumba, A. (2013). Rethinking education of deaf children in zimbabwe: challenges and opportunities for teacher education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,18* (1), 62-74.

Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education, 41*, 1–12.

Roberson, G. L. (2014). Do teachers perceive co-teaching as an effective instructional model? Available from ERIC. (1871568826; ED569638).

Salter, J., & Swanwick, R. A., & Pearson, S. E. (2017). Collaborative working practices in inclusive mainstream deaf education settings: teaching assistant perspectives. *Deafness & Education International, 19*(1), 40–49.

Beha, A. (2017). Success of professional orientation of deaf people according to chosen occupation and employment. *Human Research in Rehabilitation*, *7*(1), 83–90.

City Univ. of New York, NY. National Center on Educational Restructuring and Inclusion NCERI (1994). National Study of Inclusive Education.

David, D., Marta F., Teresa, R., & Jesús, R. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*, *36*(2), 495–510.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 20*(1), 9–27.

Gard, D. (2020). Deaf and hard of hearing teachers in deaf and hard of hearing education: exploring perceptions of teachers (Order No. 27998961). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (2419114159).

Gokbulut, O., Akcamete, G., & Guneyli, A. (2020). impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *Electronic Journal of Social Sciences*, *19* (74), 879–894.

Hankebo, T.A. (2018). Being a deaf and a teacher: exploring the experiences of deaf teachers in inclusive classrooms. *International Journal of Instruction, 11*(3), 477-490.

Horejes, T. (2016). Why deaf culture matters in deaf education. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 21*(4), 426–427.

Individuals with disabilities education act IDEA (n.d.). About IDEA. Retrieved 21/9/2020, from https://sites.ed.gov/idea/about-idea/#IDEA-Purpose

Jalal, R. (2018). *The effectiveness of co-teaching in the intermediate and secondary levels as*

U.S. Department of Education (n.d.). No Child Left Behind. Retrieved 21/ 9 /2020 from https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. MA: Harvard University Press.

World Federation of the Deaf WFD (2016). Human Rights. Retrieved 21/ 9 /2020 from https://cutt.us/6Pqkl

Tang, G. (2017). Sign bilingualism in deaf education from deaf schools to regular school Settings. In Ofelia, G., Angel, M.Y., LinStephen, M. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education.* (191-203). Springer International Publishing.

The vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. (n.d.) Retrieved on 9/29/2020 https://vision2030.gov.sa /

الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

SAUDI JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University

Issue 6, Riyadh (Sha'ban 1443 / March 2022)

ISSN: 1658 - 8983