ردمد: ١٦٥٨-٨٩٨٣

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (٩) الرياض (جمادى الآخرة ١٤٤٤هـ/ديسمبر 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 (9) الرياض

جمادي الآخرة 1444هـ/ديسمبر 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)

❁ ❁ ❁

© 1444هـ/ 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

د.بكيل أحمد الدروا ني

❁ ❁ ❁

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**
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد	**446 بحثاً**
عدد البحوث قيد النشر	**~ 14**

❁ ❁ ❁

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 التاسع 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: الآثار المستقبلية على اقتصاديات التعليم لنمط التعليم عن بُعد وفق أبعاد دالة الإنتاج التربوي، وثانيها: مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المر اقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم، فيما تناول البحث الثالث: و اقع تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية (المطوّرة) للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، بينما تناول البحث الر ابع: أثر استخدام عقلية النمو على التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وتناول البحث الخامس: تجارب معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة، وتناول البحث السادس: المرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، فيما تناول البحث الأخير في العدد: دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران.

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
الآثار المستقبلية على اقتصاديات التعليم لنمط التعليم عن بُعد وفق أبعاد دالة الإنتاج التربوي د. عبدالله ضيف الله محمد الحارثي	1
مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم د.مها بنت حمد الشيحة د. عبد العزيز بن إبراهيم البدر أ.الجوهرة بنت سليمان أبانمي أ.شيخة بنت ناصر البريه أ.عبد الرحمن الشغدلي أ.غادة بنت عبد الله العبيدي أ.مها بنت عبد الله ال طالب	17
واقع تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية (المطوّرة) للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية أ.هدى دلوه محمد العليوي د. سميرة بنت أحمد مبروك الزهراني	37
أثر استخدام عقلية النمو على التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي أ. سمية ناصر المهيزع د. احمد بن حسن البدور	57
تجارب معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة د. محمد مثري عايد الحويطي	75
المرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز أ. اصايل خلوفه الشهري أ. جوانا عبدالله الجهني د.إراده عمر حمد	95
دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران أ.هيلة صالح مسفر قهمان	115

❁ ❁ ❁

الآثار المستقبلية على اقتصاديات التعليم لنمط التعليم عن بُعد وفق أبعاد دالة الإنتاج التربوي

د. عبدالله ضيف الله محمد الحارثي[1]

(قدم للنشر 1443/10/07هـ -وقبل 17 /02 / 1444هـ)

المستخلص: سعت الدراسة إلى رصد الآثار المستقبلية لنمط التعليم عن بُعد على اقتصاديات التعليم، واستخدم الباحث أسلوب دلفاي المكون من (24) خبيرًا، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج، منها أن التعليم عن بُعد يحمل فرصًا استثمارية واعدة لتقديم الخدمات التعليمية عن بُعد، كونه يتجاوز حاجز الزمان والمكان، كما يُمكّن من صناعة محتوى تفاعلي غير متزامن أقل كلفة، ومن سلبياته ارتفاع أعداد الطلبة في الفصول الافتراضية التي قد تزيد الضغوط على الأساتذة، والحاجة لتطوير أنظمة العمل التعليمي وضبطه. ويرى الخبراء أن ارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة، وارتفاع قدرتها على استخدام التقنية يزيد من كفاءة التعليم عن بُعد، كما أن مساهمة المجتمع والإعلام في التسويق للتعليم عن بعد أمر له تبعاته الإيجابية، وتنبأ الخبراء أن الخريج سيكون أكثر كفاءة في التفاعل مع أساليب التقنية في بيئة العمل، إلا أن الخبراء يشعرون بقلق حول بناء شخصية الطالب المتكاملة، كما استشعروا القلق من المساس بالعدالة التعليمية بين الطلبة حيث قد يستفيد أبناء المدن بصورة أكثر فاعلية من التعليم عن بُعد.

الكلمات المفتاحية: العدالة، المخرجات التعليمية، المدخلات التعليمية.

The future effects on the economics of education for the distance education pattern according to the dimensions of the educational production function

Abdullah D. Al-Harthy[1]

(Submitted 08-05-2022 and Accepted on 13-09-2022)

Abstract: The study sought to monitor the future effects of distance education on the economics of education, and the researcher used the Delphi method consisting of (24) experts, and the study came out with a number of results, including that distance education holds promising investment opportunities to provide distance educational services, as it exceeds the barrier of time and space. It also enables the production of asynchronous interactive content at a lower cost, and its downsides are the high number of students in virtual classrooms, which may increase pressure on teachers, and the need to develop and control educational work systems. Experts believe that the high economic level and the high ability of families to use technology increases the efficiency of distance education, and that the contribution of society and the media to the marketing of distance education is a matter of positive consequences, and experts predicted that the graduate will be more efficient in interacting with technology in the work environment, However, experts are concerned about building an integrated student personality, as well as compromising educational equity among students as urbanites may benefit more effectively from distance education.

Keywords: justice, educational outcomes, educational inputs.

---

(1) *Associate Professor of Educational Administration - University of Jeddah*

E-mail: Adalharthi@uj.edu.sa

(1) أستاذ الإدارة التربوية المشارك - جامعة جدة

المقدمة

أفرزت جائحة كورونا covid-19 تحولًا هامًا ومفاجئًا في مسيرة التعليم في العالم أجمع، حيث بدأ ذلك في الحادي عشر من مارس للعام 2020م بعد إعلان منظمة الصحة العالمية (WHO, 2020) أن الفايروس أصبح جائحة عالمية، سعت الدول لمحاولة حصر تأثيراته عبر استخدام خيار الإغلاق الكامل، والعمل على عدد من الإجراءات الاحترازية من أهمها التباعد الاجتماعي، الأمر الذي أدى بجميع المؤسسات التعليمية لخيار الإغلاق الكامل؛ وتحويل جميع الخدمات المقدمة إلى أسلوب التعليم عن بُعد عبر الوسائط التقنية المتاحة في كل بلد.

ويرى سولبيرج (Sahlberg, 2021, p17) أن هذا الوباء أظهر المؤسسات التعليمية على أنها أكثر من مجرد مكان لاكتساب المعرفة، بل هي جزء من النسيج الاجتماعي الذي له علاقات متبادلة اقتصاديًا، وصحيًا، واجتماعيًا، وثقافيًا. وأن مهمة الخبراء التمعن في فهم عملية التعليم بصورة أساسية لجعل التعليم أكثر إنصافًا وتكافؤًا، ولا سيما أن من الأرجح أن هذا الوباء سوف يخفض الميزانيات الحكومية في جميع أنحاء العالم بقدر كبير الأمر الذي سيجبر المؤسسات التعليمية على فعل الكثير بموارد أقل.

وهذا ما أشار إليه موراليس (Caballero-Morales, 2021,p:1) حيث أدت الإجراءات الاحترازية إلى تقليل التدفق الاقتصادي لجميع أنواع المؤسسات حتى بالنسبة للدول ذات الاقتصاديات القوية كالمملكة المتحدة، حيث تشير العديد من التقديرات إلى أن فترة الإغلاق الكامل تسببت في انخفاض الناتج المحلي الإجمالي، كما أدى إلى إغلاق العديد من الشركات وزيادة معدلات البطالة، وقدر كيو براون وآخرون (Keogh-Brown et.al, 2020,p:8) التأثير الاقتصادي الناتج عن إغلاق المؤسسات التعليمية في المملكة المتحدة بحوالي (66) مليار جنيه إسترليني حال كان الإغلاق لمدة (12) أسبوعًا، أما إذا استمر الإغلاق فترة أطول فالتقديرات تشير إلى حوالي (166) مليار جنيه إسترليني.

والمملكة العربية السعودية ليست بمعزل عن العالم فقد تأثرت إيراداتها كونها أهم مصدري النفط في العالم بهذه الجائحة، حيث بينت نتائج دراسة بارجيل وآخرون (Bourghelle et.al, 2021, p40) تعرض القطاع النفطي لصدمة مؤثرة ناتجة عن الإجراءات الاحترازية لفايروس كورونا، وما أدت إليه من سياسات الإغلاق الكامل الأمر الذي أدى لقلة حركة الناس والسلع؛ مما أدى إلى تراجع كبير في الطلب على النفط وبالتالي انخفاض الأسعار. وهذا الأمر بالتأكيد سيكون له انعكاسات على مستوى التمويل الحكومي للأنشطة المختلفة ومنها النشاط التعليمي.

كما شكلت زيادة معدلات الالتحاق بمؤسسات التعليم في العقود الماضية اتجاهًا مفيدًا لمجتمع الأعمال المحلي وساعد في قيادته لمواصلة الاستثمار في قطاع التجزئة وقطاع العقار، إلا أن التحول نحو التعليم عن بُعد كان له العديد من الآثار السلبية على الاقتصاد المحلي حيث بينت نتائج دراسة (Dyason and Kleynhans, 2021,p:353) أن 81% من إنفاق الطلبة يكون في محيط المؤسسة التعليمية في الفترة ما قبل كورونا، وقد يستمر هذا الأثر السلبي على المدى الطويل حال اتخاذ المؤسسات التعليمية قرار استراتيجي باستمرار التعليم عن بُعد كخيار استراتيجي، وهو الأمر الذي صرح به نائب وزير التعليم السعودي بأن التعليم عن بُعد لم يُعد تعليم طوارئ أو مرتبطًا بهذه الجائحة، وإنما هو خيار إستراتيجي لا يمكن لنا التخلي عنه مستقبلًا (واس، 2020م).

وتمثل دالة الإنتاج التربوي إحدى الطرق المهمة في صناعة واتخاذ القرارات خصوصًا في توزيع الموارد التربوية، كونها وسيلة للتحقق من مدى اتساق العلاقات

بين المدخلات التعليمية وغير التعليمية من جانب، والمخرجات التعليمية من جانب آخر (عابدين، 2004، ص 286).

وبين ميتش (mutch, 2021, p:246) أن نقطة التحول في التعليم عن بُعد هو توفير المدخلات التعليمية المناسبة له، حيث كانت المشكلة الرئيسة للمؤسسات التعليمية هي توفير الأجهزة المناسبة والوصول للإنترنت، ويرى الباحث أن هذه العقبات هي اقتصادية بالدرجة الأولى، إلا أن الاستثمار في البنية الرقمية أمر وإن بدا مكلفًا للوهلة الأولى فإن آثاره الاقتصادية المتمثلة في خفض الإنفاق المستقبلي أمر أكدته نتائج دراسة بينتو وآخرون (Pinto et.al, 2021,p.2) التي أشارت إلى أن الاستثمار في المجال التقني سيؤدي إلى خفض الإنفاق بصورة عامة.

كما أشار الزغيبي (2021) إلى أن الدول الأكثر فاعلية في استمرارية التعليم وتخفيف الفاقد التعليمي إبان أزمة كورونا هي الدول التي طورت مدخلاتها التعليمية، عبر بنية رقمية تعليمية تتضمن المنصات الرقمية والمحتوى الرقمي وأساليب التقويم المطورة، والتطوير المهني للكادر التعليمي، وكذلك استثمار المدخلات غير التعليمية كزيادة مشاركة الأسرة في تعليم الأبناء وارتفاع الاهتمام بالتعليم لدى المجتمع، كما أسهمت الجائحة في التركيز على المخرجات التعليمية والتمعن في أثر التعليم عن بُعد عليها وإخضاعها للدراسة كدراسة التويجري وآخرون (Altwaijry et al., 2021: p.2108) والتي خرجت بوجود قلق حول مدى جودة المخرجات خصوصًا في جانبي المهارات المطلوبة اكتسابها، ومدى دقة نتائج التقويم.

ويتضح للباحث أن مستقبل التعليم يحمل في طياته العديد من التغيرات في بنية النظم التعليمية، ولعله من الأفضل أن يتصدى الباحثون في مختلف تخصصاتهم للعمل على محاولة قراءة الآثار المستقبلية لتلك التغييرات المحتملة، حتى تتراكم المعرفة عند صناع القرار ليتمكنوا من صنع القرار الأكثر مناسبة.

مشكلة الدراسة

يبدو أن التغير الحاصل في أسلوب التعليم أمر له تأثير اقتصادي محوري على الدول والقطاع الخاص والمؤسسات التعليمية والأسرة والطلبة، فعلى سبيل المثال بينت نتائج دراسة (Alves et.al, 2020,p:980) أن سياسة الإغلاق الكامل في البرازيل- وهي دولة من ضمن دول مجموعة العشرين كالمملكة- أثرت في اقتصاديات التعليم بصورة واسعة، حيث بدأت شركات القطاع الخاص التعليمية في التخلي عن أعداد من المعلمين، وموظفي التغذية والنظافة، كما تنبأت الدراسة بانخفاض الاستثمار في مجال التعليم بحوالي 3.1 مليار دولار، كما رصدت الدراسة أن التأثير في طلبة المدارس الحكومية قد يكون أعلى من طلبة المدارس الخاصة كون طلبة التعليم الحكومي بعامة لا يمتلكون الظروف المناسبة للتعليم عن بُعد (أجهزة كمبيوتر-وصول للإنترنت- غرفة خاصة، وغيرها).

ومن الواضح تعرض المؤسسات التعليمية التي تعتمد في تمويلها على الحكومات لضغطٍ متزايد لضمان الفاعلية مقابل التمويل، خصوصًا مع تزايد القيود على التمويل في ظل الجائحة. ويرى (Zhang et al., 2017, P:1619) أن مؤسسات التعليم ليست على نفس المستوى من المرونة عندما تواجه تخفيضات في الميزانية الحكومية، فالمؤسسات المعتمدة بشكل أساسي على التمويل الحكومي ستواجه صراعات أكثر من تلك التي لديها مصادر دخل أكثر تنوعًا.

ولا يبدو أن هذا التأثير مؤقت، بل قد يستمر لمدى طويل حيث قدر كوكو وآخرون (Cucco, et al., 2021, p:26) الخسائر في الأرباح المستقبلية للطلبة بحوالي 3.5% على مدى الحياة العملية للطالب نتيجة الإغلاق الكامل لمؤسسات التعليم في إيطاليا، وبافتراض (40) سنة عمل فذلك يعني خسارة مقدارها 879 يورو من الأرباح سنويًا لكل طالب، ومع هذا فقد لا يبدو أنه ثمن فردي باهظ فحسب؛ ذلك أن النظر بصورة أوسع على البلد كاملًا ولذلك فإن التأثير سيكون واسعًا وكبيرًا، ويرى خان وأحمد (Khan & Ahmed, 2021, P8) أن

التكلفة الاقتصادية للفوج الحالي كبيرة مقارنة بانخفاض المكاسب على المدى الطويل، مما قد يؤثر في الرفاهية وجودة الحياة في المجتمع.

وجدير بالذكر أن التأثير الاقتصادي للتحول نحو التعليم عن بُعد، أكثر عمقًا من مجرد تناول الجوانب التمويلية، وعلى الرغم من أهمية التمويل فإن هناك تأثيرات أكثر عمقًا في بنية النظم التعليمية، منها الأستاذ الذي قد يحتاج إلى إعادة تأهيل وتدريب حتى يستطيع ممارسة دوره عبر أسلوب التعليم عن بعد حيث أوضح أزهري وفجري (Azhari & Fajri,2021,p7) حقيقة تفيد بأن ليس كل المعلمين جاهزين للعمل بفاعلية في التعليم عن بُعد، حتى من حصل منهم على تدريب في السابق، لأن ما تعلمه المعلم هو استخدام تلك التقنيات في الفصول الدراسية كأمر معزز للتعلم، وهو ما أيدته تمامًا نتائج دراسة بونس ولوجان (Ponce and Lujan, 2021,p154) التي حددت عددًا من الفجوات في أسلوب التعليم عن بُعد، منها ما يمكن تسميته بفجوة مدرسية ناتجة عن إعداد المعلم وفق نظام تعليمي مختلف، ويرى الباحث أن هذا التأثير مزدوج قد يدفع النظام التعليمي للتخلي عن أعداد من المعلمين غير القادرين على استخدام التقنيات خصوصًا أن الحلول التقنية قد تتيح ذلك دون الحاجة إلى توظيف آخرين، ومن ناحية أخرى مزيد من متطلبات التدريب على رأس الخدمة، وأشار كوكو وآخرون (Cucco et al., 2021,p26) إلى وجود تباين مستوى الالتزام الداخلي والشعور بالمسؤولية لدى الأستاذ يمكن عزوه إلى صعوبة المسألة الرسمية في نمط التعليم عن بُعد.

ويمكن النظر بتمعن في اللوائح والأنظمة التي كانت سارية ما قبل الجائحة، وعن مدى مناسبتها في للعمل في أثناء الجائحة وما بعدها، ذلك أن دياز وآخرون (Díaz, etal., 2021, P.11) قد أشاروا إلى أن مؤسسات التعليم لم تكن مستعدة للتحول المفاجئ نحو التعليم عن بُعد، وقد بذلت المؤسسات غاية جهدها لكن المشكلة الحقيقة كانت عدم مناسبة بعض اللوائح للعمل في بيئة مختلفة أبرز سماتها أنها سريعة التغير، ولا يمكن اتخاذ القرارات في ضوء اليقين الكامل.

ويشير تقرير الأمم المتحدة (2020م) إلى تأثر حوالي 1.6 مليار طالب بإغلاق المدارس والتحول نحو التعليم عن بُعد، الأمر الذي أفرز عددًا من التحديات، أهمها رعاية الأطفال من الوالدين العاملين، والتغذية غير الكافية، والصعوبات الاقتصادية بسبب حاجة الآباء إلى التوقف عن العمل لرعاية الأطفال أو تكليف من يرعاهم، الأمر الذي أدى لاضطراب النظم التعليمية بحسب فارينجتون (Milovanska-Farrington, 2021, p11) بسبب عدم استعداد الأسر للتحول نحو التعليم عن بُعد، وعدم تكافؤ فرص الأسر من حيث قدرتهم واستعدادهم لمتابعة تعليم أبنائهم الأمر الذي قد يزيد الفجوة في التحصيل التعليمي للطلبة.

وفي المملكة العربية السعودية حظيت وزارة التعليم بدعم لا محدود من الحكومة بصورة رئيسة، كما بادرت القطاعات المختلفة بدعم متنوع يناسب الشرائح الاجتماعية المختلفة، حيث بينت نتائج دراسة العوبثاني (2022، ص 33) وجود عدد من المبادرات ذات البعد الاقتصادي في دعم مسيرة التعليم عن بُعد عبر توزيع الأجهزة الإلكترونية على الأسر المحتاجة وتوفير حزم الإنترنت المجانية، وكذلك توفير التدريب التربوي والاستشارات التطوعية.

وتأسيسًا على ما سبق، فإن مستقبل النظم التعليمية لا يبدو واضحًا كفاية في ظل جائحة كورونا covid-19، ويرى الباحث ضرورة دراسة الآثار المستقبلية على اقتصاديات التعليم في نمط التعليم عن بُعد وفق أبعاد دالة الإنتاج التربوي.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الآثار المستقبلية على اقتصاديات المدخلات التعليمية (مستوى الإنفاق، الطالب، الأستاذ، المحتوى، الأنظمة واللوائح) في ضوء نمط التعليم عن بُعد من وجهة نظر الخبراء؟

2.ما الآثار المستقبلية على اقتصاديات المدخلات غير التعليمية (الأسرة، المجتمع، الإعلام) في ضوء نمط التعليم عن بُعد من وجهة نظر الخبراء؟

3.ما الآثار المستقبلية على اقتصاديات المخرجات التعليمية (المخرجات قريبة المدى، المخرجات بعيدة المدى، عدالة النظام التعليمي) في ضوء نمط التعليم عن بُعد من وجهة نظر الخبراء؟

أهمية الدراسة

تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة في التالي:

1. تسعى هذه الدراسة لرصد الآثار المستقبلية على اقتصاديات التعليم في ضوء نمط التعليم عن بُعد.
2. لعل نتائج هذه الدراسة تُسهم في توضيح أهم التغيرات المطلوب إحداثها في المدخلات التعليمية وغير التعليمية من أجل الحصول على المخرجات التعليمية المنشودة.

وتظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في التالي:

1. يأمل الباحث أن تحلل الدراسة اقتصاديات نمط التعليم عن بُعد، وتكشف عن الإيجابيات والسلبيات الناتجة عنه في مجال اقتصاديات التعليم.
2. قد تُسهم نتائج الدراسة في تزويد صناع القرار في النظم التعليمية بالآثار المستقبلية على اقتصاديات التعليم.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى رصد الآثار المستقبلية المتوقعة على المدخلات التعليمية وغير التعليمية ومخرجات النظام التعليمي عند التحول نحو نمط التعليم عن بُعد، عبر رأي خبراء التربية العاملين في التعليم العالي والعام.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: دراسة الآثار المستقبلية على اقتصاديات التعليم في ضوء نمط التعليم عن بُعد من وجهة نظر الخبراء وفق أبعاد دالة الإنتاج التربوي.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1442هـ.

الحدود البشرية: خبراء الإدارة التربوية في الجامعات الحكومية السعودية ووزارة التعليم.

مصطلحات الدراسة

الآثار المستقبلية: ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من السلوكيات المتوقع حدوثها في المستقبل كنتيجة لسلسلة من التغيرات الحادثة في البيئة التعليمية.

اقتصاديات التعليم: عرفها عابدين (2004م. ص42) بأنها: العلم الذي يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية بشريًا وزمنيًا وماليًا وتقنيًا، من أجل تكوين البشر تكوينًا شاملًا متكاملًا بالتعليم والتدريب، في الحاضر والمستقبل، للفرد والمجتمع، ومن أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: العلم الذي يبحث كيفية الحصول على أفضل المدخلات التعليمية الممكنة، وما نوعية العمليات التي تضمن استثمار تلك المدخلات بأفضل صورة ممكنة بأقل جهد ووقت ومال، من أجل الحصول على المخرجات التعليمية المنشودة.

التعليم عن بُعد: عرفه كالبن وهيلين (Kaplan & Haenlein, 2016, P443) بأنه التعليم الذي يتم تخطيط المحتوى التعليمي من قبل المؤسسات التعليمية، ويتم تنفيذه دون الحاجة للتواجد الجسدي في نفس المكان والزمان، ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائيًا.

دالة الإنتاج التربوي: عرفها عابدين (2004، ص211) بأنها عملية تحديد العلاقات بين المدخلات التعليمية وما ينتج عنها من مخرجات تعليمية.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: أسلوب علمي يمكن من خلاله رصد الآثار المستقبلية على اقتصاديات المدخلات بنوعيها التعليمية وغير التعليمية، وما يمكن أن تحدثه تلك التغييرات على المخرجات التعليمية القريبة المدى والبعيدة، بالإضافة إلى عدالة النظام التعليمي.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف البحث توجب على الباحث استخدام أحد أساليب الدراسات المستقبلية، وكان أسلوب دلفي أحد أبرز الأساليب التي تعالج القضايا الآثار المستقبلية كونها تعتمد على رأي الخبراء البارزين في

مجال الدراسة، حيث يجيب مجموعة مختارة بعناية من الأشخاص الأكفاء (الخبراء) على سلسلة من الاستبيانات المتسلسلة، يحتوي كل منها على تعليقات من الاستبيان السابق، للخروج في نهاية الأمر باتفاق حول عدد من القضايا (Zio, et.al, 2021, p:2).

خطوات تطبيق أسلوب دلفاي

بحسب (Zio e.al., 2021, p:2) فإن خطوات العمل وفق أسلوب دلفاي تتضمن اختيار مجموعة من الخبراء، ثم إنشاء وتقديم الاستبيان الأول، يتلو ذلك حساب التوليفات الإحصائية لاستجابات المجموعة، يعقبه تقديم الاستبيان الثاني، حيث يُطلب من أعضاء اللجنة إعادة تقييم أحكامهم في ضوء التوليف الإحصائي المقدم لإجابات المجموعة، ثم التجميع الإحصائي لإجابات الجولة الثانية، وإدراج الاستدلال والتعليقات في الاستبيان؛ وكذلك مساحات محددة للحجج المضادة، ثم تكرار الخطوات السابقة عند الحاجة.

مجتمع الدراسة

نظرًا لأن الدراسة تحاول رصد الآثار المستقبلية على اقتصاديات التعليم بعامة، فقد تم اختيار عينة قصدية من خمسة أعضاء من هيئة التدريس لتشكيل مجموعة تركيز لمناقشة التصور العام الذي وضعه الباحث وتحديد أهم الأبعاد والعبارات، ومن ثم طرحها وفق أسلوب دلفاي على عينة قصدية أخرى من خبراء الإدارة التربوية مؤلفة من فئتين، إحداهما مجموعة من الأكاديميين المتخصصين في الإدارة التربوية، والأخرى من مشرفي جهاز وزارة التعليم الحاصلين على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، وبلغت العينة (24) عضوًا في الجولة الأولى، و(20) عضوًا في الجولة الثانية، وكانت معايير اختيار الخبراء على النحو الآتي:

1. الحصول على درجة الدكتوراه في فئتي الدراسة.
2. الدقة والموضوعية والخبرة العلمية والعملية في ميدان الدراسة.
3. الموافقة المسبقة على التعاون المثمر والتواصل الفعال خلال إجراء الدراسة.

جدول(1): توزيع عينة الدراسة

العمل الحالي	العدد	النسبة
أستاذ جامعي	17	70
مشرف عام بوزارة التعليم	7	30
المجموع	24	100

إجراءات البحث

قام الباحث بعدد من الخطوات المنهجية على النحو التالي:

1. القراءة في الأدب التربوي المتعلق باقتصاديات التعليم والدراسات المستقبلية.

2. العمل مع مجموعة تركيز تكونت من خمسة أعضاء لبناء تصور عام للدراسة والتأكد من أهمية الموضوع وأهم الأبعاد المراد دراستها، وتحديد دقة العبارات في كل بُعد، وإضافة عدد من العبارات.

3.تصميم أداة الاستبانة في الجولة الأولى، وتلقي التغذية الراجعة وتحليلها، مع تعديلها وفق ملاحظات الخبراء وإضافة آثار مقترحة من الخبراء، وحساب التكرارات والنسبة المئوية لرأي الخبراء في كل أثر من الآثار المتوقعة، وقد وضع الباحث محكًا معياريًا بلغ 80% كأقل نسبة موافقة على الأثر المستقبلي.

4.تطبيق الجولة الثانية والاكتفاء بها حيث تبين للباحث عدم الحاجة إلى جولات أخرى، لوجود نسب اتفاق عالية على الآثار المتوقعة، ومن ثم قام الباحث بكتابة التقرير النهائي.

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول: ما الآثار المستقبلية على الطالب، الأستاذ، المحتوى، الأنظمة واللوائح) في ضوء اقتصاديات المدخلات التعليمية (مستوى الإنفاق، التحول نحو التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء؟

جدول رقم (2): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الخبراء حول الآثار المستقبلية على المدخلات التعليمية (مستوى الإنفاق، الطالب، الأستاذ، المحتوى، الأنظمة واللوائح) في ضوء التحول نحو التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء

م	العبارة	التكرار / النسبة	نسبة اتفاق الخبراء		متوسط نسبة الاتفاق
			الأولى	الثانية	
	البعد الأول: مستوى الإنفاق				
1	زيادة فرص الاستثمار من خلال التدريب والخدمات التعليمية عن بعد	ك	-	20	100
		%	-	100	
2	ارتفاع أعداد الطلبة المقبولين في النظام التعليمي الحكومي (عام وجامعي) مقارنة بالتعليم الأهلي	ك	-	20	100
		%	-	100	
3	زيادة الإنفاق الفردي على التعليم بشكل عام	ك	23	19	95.4
		%	95.8	95	
4	إتاحة موارد تمويل بديلة مثل إمكانية تأجير المباني التعليمية غير المشغلة لجهات مختلفة	ك	22	19	93.3
		%	91.6	95	
5	ارتفاع ملحوظ في كلفة التعليم في التخصصات العملية/ التطبيقية كونها تتطلب الدراسة حضوريًا وفق أعداد قليلة	ك	20	17	84.2
		%	83.3	85	
6	ارتفاع نفقات التدريب على المستجدات الإلكترونية	ك	20	17	84.2
		ك	83.3	85	
7	إمكانية استثمار المبالغ المتوقع توفيرها من بنود التشغيل والصيانة للمباني التعليمية في جوانب تطويرية متنوعة	ك	20	16	81.7
		%	83.3	80	
	البعد الثاني: الطلبة				
1	يُمكن الطلبة من حضور دورات تدريبية متنوعة وأنشطة لا منهجية متعددة	ك	24	20	100
		%	100	100	
2	يتيح للطلبة فرصة حضور الدروس التي تغيبوا عنها بفاعلية ومرونة	ك	24	20	100
		%	100	100	
3	إمكانية اختيار الطلبة للأستاذ المفضل لديهم خصوصًا في الدروس المسجلة غير المتزامنة	ك	23	19	95.4
		%	95.8	95	
	البعد الثالث: الأستاذ				
1	ارتفاع أعداد الطلبة في الفصول الافتراضية ستؤدي إلى فرض ضغوط وظيفية ونفسية على الأستاذ	ك	18	17	80
		%	75	85	
	البعد الرابع: المحتوى				
1	إمكانية صناعة محتوى تعليمي تفاعلي داعم غير متزامن أقل كلفة على المدى البعيد	ك	24	24	100
		%	100	100	
2	إمكانية تعديل وتطوير المحتوى التعليمي بصورة مرنة في أثناء العام الدراسي كما أنها أقل كلفة في الوقت والجهد والمال	ك	22	19	93.3
		%	91.6	95	
3		ك	21	18	88.8

	تفعيل المقررات الإلكترونية استثمار رأس مالي أكثر فاعلية وكفاءة ويقلل الهدر ويحافظ على البيئة في مقابل المقررات الورقية	%	87.5	90	
4	تشغيل وصيانة المواقع الإلكترونية والقنوات التلفزيونية أقل كلفة من تشغيل المباني المدرسية على المدى الطويل	ك	20	17	84.2
		%	83.3	85	
	البعد الخامس: الأنظمة واللوائح				
1	ضرورة تطوير أساليب تقويم العمل التعليمي بشكل يتلاءم مع التحول	ك	24	20	100
		%	100	100	
2	تطوير أنظمة الحضور الطلابي لضمان تقليل التسرب التعليمي في مختلف المراحل التعليمية.	ك	24	20	100
		%	100	100	
3	الحاجة إلى تعديل الأنظمة الحالية حتى تتواءم مع التحول نحو التعليم عن بُعد	ك	23	20	97.9
		%	95.8	100	
4	ضرورة العمل على اعتمادية شهادة التخرج من جهات العمل والتوظيف	ك	23	19	95.4
		%	95.8	95	
5	تعديل أنظمة القبول للسماح بالدراسة دون تحديد سن معينة خصوصًا في المرحلة الجامعية	ك	-	17	85
		%	-	85	

وتشير نتائج في الجدول رقم (2) في بعد الإنفاق إلى أن العبارة "زيادة فرص الاستثمار من خلال التدريب والخدمات التعليمية عن بعد" جاءت كأعلى التكرارات والنسب المئوية حيث بلغت (100%) وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة نتائج دراسة (Dyason and Kleynhans, 2021,p:353) التي حذرت من أن استمرار نمط التعليم عن بُعد سيؤثر سلبًا في الاقتصاد على المدى الطويل حيث يتركز إنفاق 81% من الطلبة في محيط الجامعة، ويرى الباحث أن آثارًا اقتصادية إيجابية ستظهر مع استمرار التعليم عن بُعد قد لا تكون واضحة في أذهان مسيري التعليم أثناء مواجهتهم للأزمة، كما حلت عبارة "ارتفاع أعداد الطلبة المقبولين في النظام التعليمي الحكومي (عام وجامعي) مقارنة بالتعليم الأهلي" كأعلى العبارات تكرارًا حيث حققت النسبة المئوية القصوى كالعبارة السابقة. ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد تكون تنبيهًا قويًا لمتخذي القرار في التعليم بعامة، والتعليم الأهلي بخاصة، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الفروق النوعية بين التعليم الحكومي والأهلي ستبدأ في الاضمحلال مما يدفع أولياء الأمور لإعادة أبنائهم للمدارس الحكومية وهذا قد يرجع إلى أنهم لا يشعرون بعائد حقيقي مقابل الرسوم السنوية، وهذا يتطلب استعدادًا مناسبًا لاستقبال تلك الأعداد من جانب المدارس الحكومية، كما يتطلب من المدراس الأهلية صناعة ميزة تنافسية تستبقي الطلبة .

وفي بعد الطلبة تشير نتائج الجدول رقم (2) إلى حصول العبارة " يُمكن الطلبة من حضور دورات تدريبية متنوعة وأنشطة لا منهجية متعددة" على أعلى النسب المئوية حيث بلغت (100%). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دياز وآخرون (Díaz, et al, 2021.P.11) التي أشارت إلى أن التعليم عن بُعد يمكنهم من استثمار أوقاتهم ويجعلهم يركزون على التعلم. ويرى الباحث أن التحول نحو التعليم عن بُعد قد يكون فرصة ذهبية ليس لتقليل التسرب فحسب بل لاستعادة أعداد ممن تسربوا في أوقات سابقة عبر إتاحة برامج تدريبية مناسبة؛ كما جاءت العبارة "يتيح للطلبة فرصة حضور الدروس التي تغيبوا عنها بفاعلية ومرونة" كأول العبارات مكرر حيث بلغت نسبتها المئوية (100%) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دياز وآخرون (Díaz, et al, 2021,P11) والتي بينت أن من

أهم مزايا التعليم عن بُعد توفير تسجيلات ونسخ إلكترونية مكتوبة وفيديوية للمحتوى التعليمي.

في حين جاءت الأثار المستقبلية في بعد الأستاذ محدودة حيث تشير النتائج في الجدول رقم (2) لوجود عبارة واحدة اتفق عليها الخبراء بنسبة (80%) وهي "ارتفاع أعداد الطلبة في الفصول الافتراضية ستؤدي إلى فرض ضغوط وظيفية ونفسية على الأستاذ"، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة التويجري وآخرون (Altwaijry, et.al, 2021: p.2018) والتي أظهرت وجود صعوبات تواجه الأساتذة في التعامل مع الأعداد الكبيرة في المحاضرات في نمط التعليم عن بُعد.

وفي البعد الرابع المعني بالمحتوى التعليمي جاءت عبارة "إمكانية صناعة محتوى تعليمي تفاعلي داعم غير متزامن أقل كلفة على المدى البعيد" كأعلى العبارات بنسبة (100%) وتتفق هذه النتيجة مع توصية دياز وآخرون (Díaz, et.al,2021,p:12) التي أكدت على ضرورة تطوير المحتوى التعليمي ليكون رقميًا وقابلًا للتكيف والتعديل ليناسب السيناريوهات المستقبلية، كما تتفق مع نتيجة دراسة بينتو وآخرون (Pinto, et al2021,p2) التي أشارت إلى أن الاستثمار في المجال التقني سيؤدي إلى خفض الإنفاق بصورة عامة، كما تتفق مع نتائج دراسة سولبيرج (Sahlberg, 2021,p14) التي لاحظت أن صناعة المناهج الوطنية الفنلندية المبنية على التعلم الذاتي كان له دور في كفاءة التحول نحو التعليم عن بُعد أثناء الجائحة.

وفي البعد الخامس المعني بالأنظمة واللوائح جاءت عبارة "ضرورة تطوير أساليب تقويم العمل التعليمي بشكل يتلاءم مع التحول" كأعلى العبارات بنسبة (100%) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دياز وآخرون (Díaz, et al,2021.P.11) التي بينت أن المؤثر الرئيسي في الصعوبات التي واكبت عملية التحول نحو التعليم عن بُعد هو عدم مناسبة اللوائح والأنظمة للبيئة الجديدة، ويرى الباحث ضرورة تطوير اللوائح بما يتناسب مع فكرة التعليم عن بُعد للحفاظ على ما يقدمه التعليم عن بُعد من تجاوز لمعضلات المكان والزمان إلا أن تركه دون ضبط قد يقلل الفوائد المتوقعة منه، وهذا يشمل الطلبة حيث جاءت العبارة " تطوير أنظمة الحضور الطلابي لضمان تقليل التسرب التعليمي في مختلف المراحل التعليمية" كأعلى العبارات تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (100%) وهذا يشير صراحة إلى أهمية تطوير الأنظمة واللوائح حتى تواكب الواقع الجديد.

إجابة السؤال الثاني: ما الآثار المستقبلية على اقتصاديات المدخلات غير التعليمية (الأسرة، المجتمع، الإعلام) في ضوء التحول نحو التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء؟

جدول (3) : التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الخبراء حول الآثار المستقبلية على اقتصاديات المدخلات غير التعليمية (الأسرة، المجتمع، الإعلام) في ضوء التحول نحو التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء

م	العبارة	التكرار/ النسبة	نسبة اتفاق الخبراء		متوسط نسبة الاتفاق
			الأولى	الثانية	
	البعد الأول: الأسرة				
1	ارتفاع قدرة الأسرة على استخدام التقنية بشكل عام يزيد من كفاءة التحول نحو التعليم عن بُعد	ك	22	18	90.8
		%	91.6	90	
2	يمكن أن يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة بصورة أكبر في كفاءة التعليم عن بُعد مقارنة بالتعليم الحضوري.	ك	20	18	86.7
		%	83.3	90	
	البعد الثاني: المجتمع				
1	تسهم مؤسسات خدمة المجتمع في نجاح التحول للتعليم عن بُعد عبر خدمات تدريبية وتثقيفية متنوعة	ك	20	16	81.7
		%	83.3	80	
	البعد الثالث: الإعلام				
1	تقدم وسائل الإعلام التربوي (الوزارة- الجامعات- إدارات التعليم - المدارس) شرحًا وافيًا يسهل من استخدام تقنيات التعلم عن بُعد	ك	22	18	90.8
		%	91.6	90	

وتشير نتائج الجدول رقم (3) إلى حصول العبارة "ارتفاع قدرة الأسرة على استخدام التقنية بشكل عام يزيد من كفاءة التحول نحو التعليم عن بُعد " على أعلى النسب المئوية (90.8%)، وتتفق مع نتيجة دراسة أزهري وفجري (Azhari & Fajri, 2021,p9) التي رصدت أهم معوقات التعليم عن بُعد ومنها ضعف الدعم المقدم من الأسرة لأبنائها؛ كما رصدت دراسة فارينجتون (Milovanska-Farrington, 2021,p11) أن عدم تكافؤ قدرات الأسر على استخدام التقنية يزيد من الفجوة في التحصيل العلمي للطلبة، الأمر الذي قد يؤدي إلى اختلال المساواة التعليمية على المدى الطويل.

واتفق الخبراء على عبارة واحدة في بعد المجتمع، وهي "تسهم مؤسسات خدمة المجتمع في نجاح التحول للتعليم عن بُعد عبر خدمات تدريبية وتثقيفية متنوعة " كأعلى العبارات بنسبة (81.7%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وجود تفاوت في المستويات الاقتصادية والتعليمية بين الأسر يستوجب أن تقوم المؤسسات الاجتماعية بأدوار تقلل هذا التفاوت، حيث مثل التحول عملية مفاجئة أثقلت كاهل الحكومات والأسر والطلبة.

وكذلك اتفق الخبراء على عبارة واحدة في بعد الإعلام وهي "تقدم وسائل الإعلام التربوي (الوزارة- الجامعات- إدارات التعليم - المدارس) شرحًا وافيًا يسهل من استخدام تقنيات التعلم عن بُعد" كأعلى العبارات بنسبة (90.8%). ويعزو الباحث ذلك إلى أن مرحلة الإغلاق لم تدع خيارًا للمؤسسات التعليمية إلا تفعيل وسائل إعلامها المتاحة ولا سيما مع توفر التقنيات المتعددة لتحقيق ذلك، وقد يكون ارتفاع متابعي تلك القنوات فرصة مستقبلية يتوجب استثمارها على النحو الأمثل.

إجابة السؤال الثالث: ما الآثار المستقبلية على اقتصاديات المخرجات التعليمية (المخرجات قريبة المدى، المخرجات بعيدة المدى، عدالة النظام التعليمي) في ضوء التحول نحو التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء؟

جدول (4) : التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الخبراء حول الآثار المستقبلية على اقتصاديات المخرجات التعليمية (المخرجات قريبة المدى، المخرجات بعيدة المدى، عدالة النظام التعليمي) في ضوء التحول نحو التعليم عن بعد من وجهة نظر الخبراء

م	العبارة	التكرار / النسبة	نسبة اتفاق الخبراء		متوسط نسبة الاتفاق
			الأولى	الثانية	
	البعد الأول: المخرجات قريبة المدى				
1	الخريج سيكون أكثر كفاءة في التفاعل مع أساليب التقنية في بيئة العمل	ك	22	18	90.8
		%	91.6	90	
2	تضخم تقديرات الطلبة الخريجين دون مبرر حقيقي	ك	-	18	90
		%	-	90	
3	زيادة الطاقة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية دون أعباء إضافية	ك	21	18	88.8
		%	87.5	90	
4	زيادة نسبة مشاركة الأسرة في تحمل كلفة التعليم	ك	20	17	84.2
		%	83.3	85	
5	تقليل كلفة الطالب في النظام التعليمي	ك	20	17	84.2
		%	83.3	85	
6	تقليل نسب التسرب من التعليم	ك	20	16	81.7
		%	83.3	80	
	البعد الثاني: المخرجات بعيدة المدى				
1	صعوبة بناء وتشكيل الشخصية المتكاملة للطلبة في التعليم عن بُعد	ك	23	19	95.4
		%	95.8	95	
2	إمكانية وجود ندرة في خريجي بعض التخصصات العملية / التطبيقية بصورة أكثر من السابق	ك	21	17	86.25
		%	87.5	85	
3	كثرة خريجي التخصصات النظرية مقابل التخصصات العملية	ك	19	17	82.1
		%	79.2	85	
5	بروز الحاجة إلى تنظيم وتقنين خدمات التدريس الخصوصي	ك	17	18	80.4
		%	70.8	90	
2	تفعيل المقررات الإلكترونية استثمار رأس مالي أكثر فاعلية وكفاءة، ويقلل الهدر، ويحافظ على البيئة في مقابل المقررات الورقية	ك	21	18	88.8
		%	87.5	90	
3	إمكانية تعديل وتطوير المحتوى التعليمي بصورة مرنة في أثناء العام الدراسي كما أنها أقل كلفة في الوقت والجهد والمال	ك	22	19	93.3
		%	91.6	95	
4		ك	20	17	84.2

	تشغيل وصيانة المواقع الإلكترونية والقنوات التلفزيونية أقل كلفة من تشغيل المباني المدرسية على المدى الطويل	%	83.3	85	
	البعد الثالث: العدالة التعليمية				
1	يستفيد أبناء المدن من التعليم عن بعد أكثر مقارنة بأبناء القرى والهجر نظرًا لضعف الخدمات الفنية للاتصالات المقدمة من شركات الاتصالات الخاصة	ك	24	20	100
		%	100	100	
2	إمكانية الغش مما قد يؤدي إلى ضعف فعالية عملية التقويم في التوصيف الدقيق لقدرات الطلبة	ك	24	24	100
		%	100	100	
3	إمكانية ظهور فروق كبيرة بين التعليم الحكومي والتعليم الأهلي	ك	22	19	93.3
		%	91.6	95	
4	يتوقع أن تكون الأسر ذات المستويات الاقتصادية المتوسطة والعالية أكثر استفادة من التحول نحو التعليم عن بُعد	ك	20	16	81.7
		%	83.3	80	
5	تستفيد الأسر ذوات عدد الأبناء الأقل من التعليم عن بُعد مقارنة بالأسر ذوات عدد الأبناء الكبير نسبيًا	ك	-	17	85
		%	-	85	
6	ميل عملية التقويم في التعليم عن بُعد إلى التركيز على مهارات الحد الأدنى (الحفظ والاستظهار)	ك	-	16	80
		%	-	80	

وتشير نتائج الجدول رقم (4) في بعد المخرجات قريبة المدى أن العبارة "الخريج سيكون أكثر كفاءة في التفاعل مع أساليب التقنية في بيئة العمل" جاءت كأعلى التكرارات والنسب المئوية حيث بلغت (90.8%). ويعزو الباحث ذلك إلى أن التحول ساهم وبقوة في الإسراع في أتمتة الكثير من الخدمات التي دفعت المجتمع كاملًا- وليس الطلبة فحسب- نحو التعامل اليومي مع التقنيات المختلفة، لا سيما عندما تنظر وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للتعليم عن بُعد على أنه خيار إستراتيجي لا يمكن التخلي عنه مستقبلًا (واس، 2020م).

وفي بعد المخرجات بعيدة المدى تشير نتائج الجدول رقم (4) إلى حصول العبارة "صعوبة بناء وتشكيل الشخصية المتكاملة للطلبة في التعليم عن بُعد" كأعلى العبارات بنسبة مئوية قدرها (95.4%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود قلق واسع لدى الخبراء من تأثر شخصيات الطلبة كونهم سيفتقدون للبيئة التعليمية وما تحويه من ممارسات اجتماعية تتعلق بالعمل الجماعي وقيادته وتكوين الصداقات وغيرها من الممارسات التي تغيب في التعليم عن بُعد.

أما بعد العدالة التعليمية فتشير نتائج الجدول رقم (4) إلى حصول العبارة "يستفيد أبناء المدن من التعليم عن بعد أكثر مقارنة بأبناء القرى والهجر نظرًا لضعف الخدمات الفنية للاتصالات المقدمة من شركات الاتصالات الخاصة" على أعلى نسبة مئوية حيث بلغت (100%). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ميتش (mutch,2021,p:250) التي أظهرت وجود شعور لدى الطلبة بعدم المساواة والعدالة فعلى الرغم من بذلهم لقصارى جهدهم فإن وجود قصور تقني يجعل من فرص تعلمهم أقل من الآخرين، كما جاءت العبارة "إمكانية الغش مما قد يؤدي إلى ضعف فعالية عملية التقويم في التوصيف الدقيق لقدرات الطلبة" كأولى العبارات تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (100%). ويرى الباحث أن على مصممي البرامج التعليمية النظر بعمق إلى أساليب التقويم المستخدمة وتطويرها بما يتناسب مع طبيعة التعليم عن بعد.

مناقشة النتائج

يمكن القول إن مصير جائحة كورونا هو خروجها من دائرة التهديد الحقيقي لحياة البشر كشأن الجوائح والأزمات التي واجهت العالم، إلا أن ما فرضته من تحول جوهري في النظم التعليمية أمر جدير بالدراسات الاستشرافية لتقدير أبعاد المستقبل، ولا سيما مع نجاح النظم التعليمية وتميزها في الاستمرارية والإتاحة والمرونة العالية في التعامل مع المستجدات على كل الصعد.

ويبدو أن الأزمات قد يكون بها بعض من الهبات، حيث استشرف خبراء الدراسة وجود فرص واعدة للاستثمار في التدريب والخدمات التعليمية، حيث لم تعد تلك الخدمات محصورة في نطاق جغرافي ضيق فرضه مكان المنشأة التعليمية، فاليوم قد يكون دور المنشأة هو التخطيط والإعداد، في حين قد يكون مقدم الخدمة من منطقة أخرى؛ ومستفيدو الخدمات منتشرون على جغرافية واسعة النطاق، وهذا بدوره سيسهم في رفع الوزن النسبي لموارد التمويل البديلة، حيث من المتوقع ارتفاع انفاق الأفراد على التعليم؛ وهذا الارتفاع يتوجب أن يقابله ابتكار في الخدمات المقدمة حتى ترضي المستفيد وتحقق الفائدة التي يتوقعها، وهذا يمعن في تحقيق الاقتصاد المزدهر الذي تسعى له رؤية المملكة 2030م.

وفي شأن الطلبة، توقعت الدراسة أن يمثل التعليم عن بُعد فرصة لاستثمار أوقات الطلبة ومساعدتهم على الانخراط في الدورات والأنشطة اللامنهجية المتاحة في أي وقت ومن أي مكان ومع أي مؤسسة معتمدة، كما يتيح لهم محتوى تعليميًا تفاعليًا ومرنًا يتناسب مع طبيعة المتعلمين، ويمتاز بالتزامن الفعال وإتاحة عملية تعليمية غير متزامنة تسمح للطلبة باستدراك ما فاتهم أو تعميق الفهم لبعض الجزئيات التي تحتاج إلى مراجعة؛ كما يتوقع الخبراء أن الخريج سيكون أكثر كفاءة في التفاعل مع أساليب التقنية في بيئة العمل، إلا أن الخبراء يشعرون بالقلق على بناء شخصيات الطلبة بصورة متكاملة مما قد يكون مؤشرًا لضرورة أن يكون التعليم في صورته المستقبلية مدمجًا يستفيد من فوائد التعليم عن بُعد ويمزجها بفوائد التعليم الحضوري بعد الاطمئنان من زوال الجائحة، كما يشعرون بأهمية تطوير لوائح وأنظمة الحضور حتى تضمن عدم تسرب الطلبة أو ضعف استفادتهم من المحتوى التعليمي المقدم.

ولأن الأستاذ هو حجر الزاوية، فقد شعر الخبراء بالقلق من ازدياد الضغوط الوظيفية والنفسية كون إعدادهم المهني كان مصممًا وفق مقتضيات التعليم الحضوري ولم يكن يدور في ذهن مؤسسات إعداد المعلم أن تهيئه لهذا النمط المستجد، كما أن الأنظمة واللوائح التي تحكم سير عمل الأستاذ قد لا تتناسب مع طبيعة التعليم التي فرضتها الجائحة، وعدالة النظام التعليمية قد تكون على المحك حيث يرى الخبراء أن أبناء المدن قد يتمتعون بخدمات تقنية بصورة أفضل من أبناء القرى نظرًا لتركيز شركات الاتصال على الكثافات السكانية لتكون مجدية اقتصاديًا. وتأسيسًا على ما سبق، يتوجب العمل بعناية في تطوير صيغة تتناسب مع الواقع الجديد تراعي فيه الكثير من المتغيرات، التي قد يكون من أبرزها تطوير دور الأسرة والمجتمع والإعلام في تبصير الطلبة بالتغييرات الحاصلة وأساليب التعامل معها حيث تتناسب قدرتهم على القيام بأدوارهم الفاعلة طرديًا مع كفاءة التعليم المقدم عن بُعد.

وختامًا، يبدو أن التعليم عن بُعد هو خيار مستقبلي مهم، بالتأكيد لن يكون كالصيغة التي ظهرت إبان الأزمة، لكن ستظهر صيغ مستقبلية محسنة تعظم الفوائد وتقلل العيوب. وعليه فإن النظرة المستقبلية واعدة وتحمل في طياتها تغيرات هيكلية يتوجب على صانعي السياسة التعليمية التنبؤ بها والاستعداد لها.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

1. العمل على استثمار فرص التدريب والخدمات التعليمية التي يمكن تقديمها عن بعد لشرائح واسعة من المستفيدين.
2. وضع اشتراطات على المؤسسات التعليمية قبل العمل بنمط التعليم عن بُعد تضمن العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية، كتوفر الأجهزة المناسبة والوصول للإنترنت لجميع الطلبة على حد سواء.
3. ضرورة تطوير أساليب تقويم العمل التعليمي عبر أتمتة العديد من المهام كالحضور والانصراف للعاملين، والزيارات الإشرافية، وغيرها من المهام التي كانت تنفذ حضوريًا، ولها علاقة وثيقة بالعمل التعليمي.
4. الحاجة إلى صناعة محتوى تعليمي تفاعلي غير متزامن كنمط فعال وأقل كلفة على المدى البعيد.
5. الحاجة إلى العناية بتكاملية تصميم البرامج وأساليب التدريس في نمط التعليم عن بُعد كي لا تركز على الجانب المعرفي وتهمل بقية جوانب الشخصية الوجدانية والمهارية نظرًا للتباعد الموجود بين الأستاذ وطلبته من جهة، وما بين الطلبة في الفصل الافتراضي.
6. العناية بدراسة دوافع الطلبة والأساتذة نحو نمط التعليم عن بُعد حتى يحقق أهدافه وتزداد فاعليته.

****

المراجع العربية

الزغيبي، محمد بن عبدالله. (2021م). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات إدراكه. مجلة العلوم التربوية. المجلد 33. العدد 3. ص ص 543-577.

عابدين، محمود عباس. (2004م). علم اقتصاديات التعليم. ط2. الدار المصرية اللبنانية.

العويثاني، فوزية بنت عمر. (2022م). دور التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا في دعم دمج التقنية في التعليم: دراسة نوعية. المجلة السعودية للعلوم التربوية. العدد العاشر، ص ص 23 – 39.

واس. (2021م) وكالة الأنباء السعودية، *تصريح معالي نائب وزير التعليم بتاريخ لرياض 16 ربيع الآخر 1442 هـ الموافق 01 ديسمبر 2020 م.*

المراجع الأجنبية

Abdeen, M A. (2004). The Economics of Education. Second Edition (in Arabic). *Aldaar Almisria Allubnania*.

Al-Obthani, F O. (2022). The Role of Distance Education during the Coronavirus Pandemic in Supporting the Integration of Technology into Education: A Qualitative Study (in Arabic). *Saudi Journal of Educational Sciences*, Issue 10. 23- 39

Altwaijry, N., Ibrahim, A., Binsuwaidan, R., Alnajjar, L. I., Alsfouk, B. A., and Almutairi, R. (2021). Distance education during covid-19 pandemic: A college of pharmacy experience. *Risk Management and Healthcare Policy*, 14, 2099-2110. doi:10.2147/RMHP.S308998.

Alves, T., Farenzena, N., Silveira, A. A. D., and Pinto, J. M. R. (2020). Implications of the covid-19 pandemic on funding basic education. [*Implicações da pandemia da covid-19 para o financiamento da educação básica; Implicaciones de la pandemia de covid-19 para la financiación de la educación básica] Revista De Administracao Public*a, 54(4), 979-993. doi:10.1590/0034761220200279x.

Al-Zughaibi, M A. (2021). Educational Loss during the Coronavirus Pandemic: Concept, Estimation, Implications and Recognition Strategies (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*. Volume 33. Issue 3. pp. 543-577.

Azhari, B., and Fajri, I. (2021). Distance learning during the COVID-19 pandemic: School closure in indonesia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, doi:10.1080/0020739X.2021.1875072.

Bourghelle, D., Jawadi, F., Rozin, P. (2021). Oil price volatility in the context of Covid-19. *International Economics.39-34.* doi.org/10.1016/j.inteco.2021.05.001

Caballero-Morales, S. (2021). Innovation as recovery strategy for SMEs in emerging economies during the COVID-19 pandemic. Research in International *Business and Finance*, 57 doi:10.1016/j.ribaf.2021.101396.

Cucco, B., Gavosto, A., and Romano, B. (2021). How to fight against drop out and demotivation in crisis context: Some insights and examples from Italy. *Springer*.doi:10.1007/978-981-15-7869-4_2 Retrieved from www.scopus.com.

Díaz, J. B., Vinagre, T., and Nicolas-Sans, R. (2021). University teaching planning in times of COVID-19: Analysis of the catalan context and proposal for a future model from esic business and marketing school experience. *Sustainability (Switzerland)*, 13(11) doi:10.3390/su13115936.

Dyason, D., and Kleynhans, E. (2021). The displacement of retail spending by students in host cities owing to covid-19: A case study. [Die verplasing van studente se kleinhandelbesteding in gasheerstede weens Covid-19: 'n Gevallestudie] *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 61(1), 350-366. doi:10.17159/2224-7912/2021/v61n1a20.

Kaplan, A., Haenlein, M. (2016). Higher Education and the Digital Revolution: About MOOCs, SPOCs, *Social Media, and the Cookie Monster". Business Horizons.* 59 (4): 441–50.

Keogh-Brown, M. R., Jensen, H. T., Edmunds, W. J., and Smith, R. D. (2020). The impact of covid-19, associated behaviours and policies on the UK economy: A computable general equilibrium model. *SSM - Population Health*,12.doi:10.1016/j.ssmph.2020.100651.

derivadas de la covid-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia] Teoria De La Educacion, 33(2), 149-166. doi:10.14201/teri.25471

Sahlberg, P. (2021). Does the pandemic help us make education more equitable?. E*ducational Research for Policy and Practice*, 20(1), 11-18. doi:10.1007/s10671-020-09284-4.

SPA (2021 AD) Saudi Press Agency, *statement by His Excellency the Deputy Minister of Education on Riyadh 16 Rabi' 2 1442 AH corresponding to December 01, 2020*.(in Arabic)

United Nation (2020), "Policy brief: education during covid-19 and beyond", available at:https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf.

World Health Organization. (2020).WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March 2020. https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-sopening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19—5-march-2020. Juni 20, 2020.

Khan, M. J., and Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 127 doi:10.1016/j.childyouth.2021.106065.

Milovanska-Farrington, S. (2021). Education in the times of a pandemic: Parental socioeconomic characteristics and time spent educating children. *Journal of Economic Studies*, doi:10.1108/JES-01-2021-0013.

Mutch, C. A. (2021). COVID-19 and the exacerbation of educational inequalities in new zealand. Perspectives in Education, 39(1), 242-256. doi:10.18820/2519593X/pie.v39.i1.1

Pinto, A. D., Perri, M., Pedersen, C. L., Aratangy, T., Hapsari, A. P., and Hwang, S. W. (2021). Exploring different methods to evaluate the impact of basic income interventions: A systematic review. *International Journal for Equity in Health*, 20(1) doi:10.1186/s12939-021-01479-2.

Ponce, R. S., and Luján, E. L. (2021). Pedagogical consequences of COVID-19 among basic education students. A reflection on the great forgotten ones of the pandemic. [Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica

Zhang, Q., Larkin, C., and Lucey, B. M. (2017). The economic impact of higher education institutions in ireland: Evidence from disaggregated input–output tables. *Studies in Higher Education*, 42(9), 1601-1623. doi:10.1080/03075079.2015.1111324.

Zio, S., Bolzan, M., and Marozzi, M. (2021). Classification of delphi outputs through robust ranking and fuzzy clustering for delphi-based scenarios. *Technological Forecasting and Social Change*, 173 doi:10.1016/j.techfore.2021.121140

مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم

د.مها بنت حمد الشيحة[1] د. عبد العزيز بن إبراهيم البدر[2] أ.الجوهرة بنت سليمان أبانمي[3]
أ.شيخة بنت ناصر البريه[4] أ.عبد الرحمن الشغدلي[5] أ.غادة بنت عبد الله العبيدي[6] أ.مها بنت عبد الله ال طالب[7]

(قدم للنشر 1443/06/16هـ -وقبل 17 /02/ 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية، من وجهة نظر معلميهم، وعلاقته بعدد من المتغيرات. وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينتها من (536) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم جاء بدرجة متوسطة؛ كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم تعود للمتغيرات: المرحلة الدراسية، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات المتعلقة بالاستراتيجية، نوع العينة؛ وذلك لصالح معلمي المرحلة الثانوية، والمعلمين الحاصلين على دراسات عليا، والمتخصصين في صعوبات التعلم، الذين تتجاوز خبراتهم (16) سنة، والحاصلين على أكثر من خمس دورات متعلقة بالاستراتيجية؛ في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، خرجت الدراسة بعدد من التوصيات من شأنها أن تحسّن جودة التدريس.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات فوق المعرفية، تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الممارسات المبنية على الأدلة.

The Extent to which Students with Learning Disabilities Use Self-Monitoring Strategy from the Point of View of Their Teachers

Maha H. Al-Shiha[1] Abdul Aziz I. Al-Badr[2] AlJawhara S. Abanami[3]
Sheikha N AlBariyah[4] Abdul Rahman AlShagdali[5] Ghada A AlObeidi[6] Maha A. Al-Talib[7]

(Submitted 19-01-2022 and Accepted on 13-09-2022)

Abstract: The study aimed to identify the extent to which students with learning disabilities use self-monitoring strategy from the point of view of their teachers, and its relation to several variables. This study used the descriptive survey method. Its sample consisted of 536 male and female teachers. The results showed that the use of the self-monitoring strategy by students with learning disabilities from the point of view of their teachers had average knowledge. The The results also found that there are statistically significant differences about the use of students with learning disabilities, the self-monitoring strategy from the point of view of their teachers due to the following variables: academic stage, qualification, specialization, experience, courses related to the strategy, as well as the type of sample. For the benefit of secondary school teachers, teachers with postgraduate studies, and specialists in learning difficulties with more than (16) years of experience, and with more than five courses related to strategy, while the results indicated that there are statistically significant differences in favor of female teachers. The researcher made some recommendations that would improve teaching quality.

Keywords: Metacognitive strategies, Teaching students with learning disabilities, Evidence-based practice.

(1) أستاذ مساعد – قسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود.
(2) وزارة التعليم.
(3) ،(7) طالب/ة ماجستير – قسم التربية الخاصة – جامعة الملك سعود

(1) Assistant Professor - Department of Special Education - King Saud University.
(2) Ministry of Education.
(3),(7) Master's student - Department of Special Education - King Saud University

E-mail: alsheaha@ksu.edu.sa

مقدمة

يواجه الطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم عجزًا أكاديميًا يؤثر بشكل كبير في الدافعية والإنجاز، والتحصيل الدراسي. وتزداد هذه الصعوبات في المراحل المتقدمة؛ فبجانب مواجهة المشكلات الأكاديمية، يعيش طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية صراعًا في استخدام استراتيجيات تساعدهم على الاكتساب الفاعل للمعلومات والمهارات، مما يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، ويوجب تلبية احتياجاتهم في تلك الجوانب (أبونيان،2020). فلم تعد المهارات الأكاديمية الأساسية محور التدخل، بل لا بد من تدريب الطلبة على الكثير من الاستراتيجيات والمهارات التي تعينهم على النجاح في هذه المراحل، وما بعدها.

ومن أبرز المهارات التي يفتقدها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، الوعي بمتطلبات التعلم، وما يجب أن يفعلوه فكريًا وعمليًا عند مواجهة مواقف التعلم المختلفة (Hirsch et al., 2018). ومع أن هذا يؤثر في التعلم في المرحلة الابتدائية، وخاصة في السنوات الثلاث الأخيرة منها، فإن الحاجة إلى هذه القدرات تزداد في المرحلتين المتوسطة والثانوية نظرًا لكثافة المواد الدراسية وتعقد محتواها، مما يجعل هذه المرحلة، وما بعدها تشكل تحديًا كبيرًا أمام هؤلاء الطلبة (أبونيان، 2021).

ومع تطور التربية الخاصة لتحقيق الهدف العام للتعليم وهو إعداد الطلبة للحياة بعد الدراسة، أصبحت الأساليب المستخدمة في التدريس تركز على إعداد الطالب الذي لديه إعاقة للاستقلالية في التفكير والتعلم والأداء (Joseph& Eveleigh, 2011). وتوجهت التربية الخاصة منذ الثمانينيات من القرن العشرين إلى التدريس بناء على الطرق والاستراتيجيات المبنية على نتائج البحوث العلمية، مما أمد كثيرًا من الطلبة الذين لديهم إعاقات بأسس معرفية ساعدت الكثير منهم على مواصلة تعليمهم العالي، والحصول على العمل بعد التخرج (أبو نيان، 2021).

تساعد استراتيجيات التعلم الطلبة على التحكم في عملياتهم الفكرية وتوجيهها نحو متطلبات التعلم، ومراقبة ما يجري في أثناء التعلم لمعرفة مدى سيرهم في الاتجاه الصحيح، وإجراء التعديلات اللازمة على سلوك التعلم، وكذلك في تقييم العمل بعد الانتهاء منه لمعرفة مدى تحقيقه للهدف (Wills & Mason, 2014). وتعد المراقبة الذاتية (Self-Monitoring) أحد الاستراتيجيات الهامة، والتي أثبتت الأبحاث فعاليتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Kim& yoo, 2018; Hirsch et al., 2018) كونها عملية نشطة، يضع الطالب من خلالها أهدافًا، ثم يحاول مراقبة عملياته المعرفية، ودوافعه، وسلوكه، وتنظيم ذلك والتحكم فيه، مستخدمًا الأهداف التي وضعها، وخصائص بيئة التعلم كموجّه لتلك العمليات، ومحددًا لها (Hirsch et al., 2018).

باستخدام استراتيجية المراقبة الذاتية، فإن الطلبة يفكرون في أدائهم ويسجلونه من خلال مقارنة إنجازاتهم بالأداء المحدد. وقد جرت التوصية بتنفيذ هذه الاستراتيجية في دراسات مختلفة لتحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب ذوي الإعاقة بشكل خاص (Alsalamah, 2017). ففي دراسة أجراها كرابتري وآخرون (Crabtree et al., 2010) هدفت إلى التعرف على فعالية استراتيجية المراقبة الذاتية في تحسين أداء القراءة للطلاب ذوي الإعاقة، أظهرت نتائجها تحسن أداء القراءة باستخدام هذه الاستراتيجية، وتحقيق قدر عالٍ من الإنجاز وإدارة الوقت جرّاء تنفيذها؛ كما دعمت دراسات أخرى استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية لتقليل السلوك غير المقبول في الصف الدراسي، أشارت نتائجها إلى أن استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية هو تدخل سلوكي إيجابي عند استخدامه بمفرده، أو مع مكونات أخرى من قبل المعلمين لتحسين سلوكيات الطلبة (Alsalamah, 2017).

وإلى جانب أن استراتيجية المراقبة الذاتية سهلة التنفيذ، وفعالة، وغير مكلفة (Levendoski& Cartledge, 2000). فقد تمت التوصية بها أيضًا من خلال عدد كبير من الدراسات البحثية لعدة أسباب؛ على سبيل المثال، يمكن استخدامها من قبل الطلبة من مختلف الأعمار في بيئات تعليمية مختلفة (Webber et al., 1993). بالإضافة إلى ذلك، تؤكد نتائج الدراسات التي تمت مراجعتها في دراسة السلامة (Alsalamah, 2017) أن المعلمين يفضلون استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية لتنمية وعي الطلبة بسلوكهم، بالإضافة إلى كيفية تأثير هذا السلوك على أدائهم، مما يمكنهم من تحديد وزيادة السلوك المقبول عن طريق مقارنة إنجازاتهم بالأداء المحدد. علاوة على ذلك، تدعم الاستراتيجية المعلمين في تقليل طول الوقت الذي يقضيه الطلبة في أداء المهام. وبشكل عام، تشير نتائج الدراسة أن مراقبة السلوك المستهدف للطلاب قبل وبعد تنفيذ استراتيجية المراقبة الذاتية، تؤدي في النهاية إلى زيادة السلوكيات المقبولة للطلاب، وتظهر تقدم عالي في أدائهم الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

أولت التشريعات والقوانين الامريكية ذات العلاقة بتربية الأفراد ذوي الإعاقات وتعليمهم، كقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات المطور (Individuals Disabilities Education Improvement Act, 2004)، على التدريس بناء على الطرق والاستراتيجيات المبنية على نتائج البحوث العلمية، وإعداد الطلبة الذين لديهم إعاقات على الاستقلالية في التفكير والتعلم. وهذا ما أكده القانون (Every Student Succeeds ACT of Education, 2015)، الذي أشار إلى حق كل طالب في النجاح بأكبر قدر ممكن من الاستقلالية. كما نصت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية (2030) على تقديم خدمات تعليمية لذوي الإعاقة ذات جودة عالية، وحصولهم على تعليم يضمن استقلاليتهم. وضمان استخدام معلميهم ممارسات أثبتت الأبحاث جودتها. وعلى ذلك فإن للطلاب ذوي صعوبات التعلم الحق في تلقي التعليم الملائم الذي يعينهم على النجاح والاستقلالية في التعلم. وتعد استراتيجية المراقبة الذاتية أحد الاستراتيجيات الهامة والتي أثبتت الأبحاث فعاليتها في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي والسلوكي عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى دورها الكبير في رفع مستوى الاستقلالية في التعلم عند الطلاب ذوي الإعاقة (Kim& yoo, 2018; Hirsch et al., 2018).

إن أكثر ما يفتقده الطلاب ذوو صعوبات التعلم الوعي بمتطلبات التعلم، وما يجب عليهم فعله فكريًا وعمليًا عند مواجهة مواقف التعلم المختلفة؛ فباستخدام استراتيجية المراقبة الذاتية يمكن للطلاب ذوي صعوبات التعلم وضع عددٍ من الأهداف التي تعينهم على مراقبة عملياتهم المعرفية، ودوافعهم، وسلوكهم، وتنظيم ذلك والتحكم فيه، مستخدمين الأهداف التي وضعوها، وخصائص بيئة التعلم موجّها لتلك العمليات، ومحددًا لها (Hirsch et al, 2018). وقد جرت التوصية بتنفيذ هذه الاستراتيجية في دراسات مختلفة لتحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب ذوي الإعاقة بشكل خاص (Alsalamah, 2017). ففي دراسة سادلر وآخرون (Saddler et al., 2019) بحثت أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية في تلخيص النصوص المكتوبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس، أشارت نتائجها إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير إيجابي في جودة الملخصات المكتوبة؛ كما أن الطلاب فهموا الاستراتيجية وتمكنوا من تذكر خطواتها بشكل مستقل بحلول نهاية التدخل. مما يعني أن للاستراتيجية أثرًا واضحًا في تحسين مهارات كتابة الملخص للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

وسعت دراسة اينيس وآخرون (Ennis et al., 2018) إلى فحص فعالية المراقبة الذاتية مع ثلاثة طلاب في الصف الخامس يعانون من صعوبات في التعلم،

واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه داخل الفصل الدراسي. أشارت نتائج الدراسة إلى دور استراتيجية المراقبة الذاتية في زيادة المشاركة الأكاديمية وتحسن مستوى المهارات السلوكية.

ومن خلال ملاحظة الباحثين للممارسات المستخدمة حاليًا في الميدان، اتضح أن الأساليب التدريسية التي يستخدمها المعلمون في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم تقليدية، وليست مواكبة للممارسات المبنية على الأدلة التي أوصت بها التشريعات والقوانين ذات العلاقة بتربية الأفراد ذوي الإعاقات وتعليمهم. كما لاحظ الباحثون أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى ممارسة الاستراتيجيات التي تمكنهم من النجاح والاستقلالية في التعليم المدرسي وما بعده، ومن ضمن ذلك استراتيجية المراقبة الذاتية؛ وهذا ما يشير إلى ضرورة التعرف إلى درجة استخدام الطلبة لهذه الاستراتيجية لما لها من دور في قياس أثر وفعالية هذه الاستراتيجية، ومدى الحاجة إلى التدريب عليها. علاوة على ذلك، أظهرت مراجعة الأدبيات العربية ندرة في تلك الدراسات استنادًا إلى ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم؟

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية، من وجهة نظر معلميهم، تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم.

2- التعرف على الفروق في مستوى استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، من وجهة نظر أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية).

أهمية الدراسة

تظهر الأهمية النظرية للدراسة في إعطاء تصور حول استخدام الطلاب ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم، كما تتمثل أهميتها في تزويد المكتبة العلمية بدراسة تناولت استراتيجية المراقبة الذاتية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومن الناحية التطبيقية، فقد تسهم نتائج هذه الدراسة في حث القائمين على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بتصميم الدروس بناء على الاستراتيجيات التعليمية المستندة على الأدلة.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي التعليم العام وصعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 1443هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم العام الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم للبنين

والبنات (في الصف السادس الابتدائي، والمرحلتين المتوسطة والثانوية)، في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة

1- الطلبة ذوو صعوبات التعلم **(Student with Learning Disabilities)**

"الطلبة الذين لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية"(وزارة التعليم، *2020*، ص12). ويقصد في هذه الدراسة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، هم الطلبة الذين يواجهون صعوبة في تعلم المقررات الدراسية الأساسية، ولا ترجع هذه الصعوبة إلى إهمال، أو حرمان ثقافي، أو إلى إعاقة حسية أو عقلية.

2- استراتيجية المراقبة الذاتية **(Self-Monitoring Strategy)**

تعرف المراقبة الذاتية بأنها: مجموعة محددة من الاستراتيجيات يتم فيها تعليم الطالب على مرحلتين تتضمن الملاحظة والتسجيل، حيث تتطلب من الطالب ملاحظة السلوكيات المستهدفة وتسجيل حدوث و / أو عدم حدوث هذه السلوكيات خلال فترات زمنية محددة مسبقًا عن طريق جلسة أو نشاط معين (Mace et al, 2001; O'Reilly et al., 2002). ويتم في الجلسات تحديد عدد تكرارات الحدوث والمعززات بالاتفاق بين الطالب والمعلم، حيث يقوم التسجيل بزيادة الوعي لتعديل السلوك، وتقوم المعززات في تقليل أو زيادة حدوث السلوك (Menzies et al, 2009). واستراتيجية المراقبة الذاتية في هذه الدراسة هي: أحد الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، ينفذ فيها الطلبة المهمة المطلوبة منهم على خطوات متسلسلة، باستخدام نموذج التسجيل الذاتي، حيث يمكنهم من خلاله تقييم أدائهم للمهمة، وتصحيح أخطائهم التي وقعوا فيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري استراتيجية المراقبة الذاتية من الناحية التاريخية، وأهمية الاستراتيجية وخطواتها. يلي ذلك عرض للدراسات السابقة ذات الصلة باستراتيجية المراقبة الذاتية ومن ثم مناقشتها.

أولًا: استراتيجية المراقبة الذاتية

ظهر الاهتمام في مجال مهارات تنظيم الذات مؤخرًا وذلك في عام 1986م (Zimmerman, 2008). وتعتبر المراقبة الذاتية إحدى مهارات هذا المجال (شونك، 2020). حيث تعود الجهود فيها للعالم سنايدر(Snyder, 1974) الذي أجرى دراسة بحث فيها عن المراقبة الذاتية. وقام الحارثي (1999) بتعريب مصطلح (Self-Monitoring) إلى المراقبة الذاتية. وتعتبر المراقبة الذاتية استراتيجية من الاستراتيجيات التي تساعد على توجيه الفرد للسلوكيات الملائمة اجتماعيًا وذلك لأنها تقوم على تحكم الفرد بسلوكياته من خلال مراقبة الذات (Snyder, 1974). كما انطلقت هذه الاستراتيجية من وجهة نظر النظرية المعرفية الاجتماعية (Zeigler & Chris, 2000) التي تقوم على افتراضات محددة حول التعلم وأداء السلوكيات، وهذه الافتراضات هي عبارة عن التفاعلات التبادلية بين الأشخاص، والسلوكيات والبيئات وغيرها، وبذلك تكون هذه النظرية بمثابة محور لوظائف التنظيم الذاتي، والتي تضم عدة مهارات منها مهارة المراقبة الذاتية (شونك، 2020).

وتكمن أهمية المراقبة الذاتية في كونها استراتيجية فعالة ومنخفضة التكاليف (Harris, et al, 1994)؛ وتعتبر عملية حساسة للتنظيم الذاتي، وتؤثر في كلٍّ من السلوك والأداء الأكاديمي (Harris,1986; Harris, et al, 1994, Hamby, 1994; Shapiro et al., 2002). وبيّن جوزيف وإيفيلي (Joseph & Eveleigh, 2011) أن المراقبة الذاتية فعالة في تحسين أداء الطلبة ذوي الإعاقة في القراءة، حيث يجري استخدامها في مهارات الفهم القرائي أكثر من مهارات القراءة الأخرى. وتبرز

أهمية استراتيجية المراقبة الذاتية كونها مهمة لكل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمعلمين، حيث تحسن التحصيل الدراسي وتعزز الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال مراقبة المهام التعليمية، والمشكلات السلوكية التي تواجههم، والقيام بتحسين السلوكيات بشكل لائق اجتماعيًا (أبا حسين وآخرون، 2020). أما بالنسبة للأهمية العائدة للمعلمين، فقد توفر الاستراتيجية الوقت والجهد، وتزيد من تقدير المعلمين للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي مراجعة لأدوار المعلمين والطلبة في استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية أشار منزيس وآخرون (Menzies et al., 2009) إلى أن دور المعلم يرتكز على عدة خطوات، أولها: تحديد السلوك المستهدف، بحيث يجتمع المعلم مع الطالب لتحديده، ثم تسجيل نموذج للمراقبة الذاتية، حيث يقوم المعلم بإنشاء ورقة بيانات بسيطة ذاتية التسجيل، تحتوي على الفترات الزمنية التي يجب مراقبتها، مع تجزئة خطوات السلوك المستهدف إلى خطوات ليسهل أداؤها، ومراعاة تصميم النموذج لكي يناسب الفئة العمرية التي ستستخدمها. ثم تعليم الطالب إجراءات المراقبة الذاتية وكيفية ملء النموذج، حيث ينبغي تذكيره كل فترة زمنية ليكون على دراية بالسلوك المستهدف، فإذا كان الطالب يسجل سلوكًا بهدف تقليله، فلا ينبغي من المعلم أن ينظر للطالب بشكل سلبي في أثناء حدوث السلوك، بل يفضل استخدام التعزيز عند تلبية الأهداف التي تم تحديدها. بعد ذلك تجري مراقبة تقدم الطالب من خلال استخدام البيانات التي تم جمعها قبل وفي أثناء عملية المراقبة الذاتية لتتبع تقدم الطالب بواسطة الرسومات البيانية. ويضيف فاندربيلت (Vanderbilt, 2005) الصيانة والمتابعة كخطوة خامسة، فبمجرد أن يستخدم الطالب المراقبة الذاتية بنجاح على أساس ثابت وقد أدى ذلك إلى تحسن أكاديمي و / أو سلوكي، يجب أن تقلل المراقبة الذاتية في النهاية بشكل تدريجي. في حين يتمثل دور الطلبة في الاستراتيجية بفحص أدائهم وتقييم ذواتهم عن طريق توجيه عدد من الأسئلة لأنفسهم، مثل: هل أقوم بما هو مفترض القيام به؟ وإلى أي مدى أقوم بعملي بشكل جيد؟ إن الاستخدام الفعال لهذه الاستراتيجية يتطلب أن يعرف الطالب الأسئلة التي ينبغي طرحها، ومتى تكون ملائمة أو غير ملائمة (Reid & Hresko, 1981).

ثانيًا: الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تطرقت لاستراتيجية المراقبة الذاتية، وسوف تستعرض هذه الدراسة بعضًا منها وفقًا للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، وتقديم تعليق عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف، وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية.

أجرى كرابتري وآخرون (Crabtree et al., 2010) دراسة لفحص تأثيرات المراقبة الذاتية والاستجابة النشطة على فهم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم ومشاكل كبيرة في الانتباه، وذلك باستخدام الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين، واشتملت عينة الدراسة على ثلاثة طلاب في المرحلة الثانوية لديهم صعوبات تعلم واستخدمت أوراق استجابة المراقبة الذاتية لكل مشارك، واختبارات قصيرة لفهم المقروء. وأظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية بين التدخل المنظم للمراقبة الذاتية وزيادة الفهم القرائي؛ وأظهر المشاركون تحسنًا كبيرًا في عدد حقائق القصة التي تم تذكرها والنسب المئوية لأسئلة اختبار الفهم القرائي التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح.

أما عن دراسة برون ووات (Bruhn& Watt, 2012) فقد هدفت للتحقق من أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية على المشاركة الأكاديمية وتحسين السلوك لطالبتين في المرحلة الثانوية، وذلك باستخدام التصميم الانسحابي ABAB. وقد تضمن تدخل المراقبة الذاتية نموذج الرصد الذاتي، وملاحظات المعلم، وتعزيز الوحدات. وأظهرت النتائج تحسن المشاركة الأكاديمية وتحسن السلوك للطالبتين مما يدل على

وجود علاقة وظيفية قوية بين التدخل وتحسن الجانب الأكاديمي والسلوكي.

كما هدفت دراسة جبران وآخرون (Jubran et al., 2014) إلى معرفة مستوى وعي الطلبة باستراتيجية المراقبة الذاتية للقراءة وعلاقتها بالرغبة في التعلم. واستخدم المنهج الوصفي على عينة مكونة من (523) طالب وطالبة من الصف الثامن والتاسع والعاشر من مدارس التربية الخاصة. واستخدم استبيانين أحدهما لقياس المراقبة الذاتية والآخر لقياس الرغبة في التعلم. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الرغبة في التعلم بين الطلبة بينما كانت الرغبة متوسطة لاستراتيجية المراقبة الذاتية لتعلم القراءة، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية المراقبة الذاتية والرغبة في التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين المراقبة الذاتية والرغبة في التعلم.

أما دراسة كلمنس وآخرون (Clemons et al., 2016) فقد هدفت إلى التحقق من تأثير تنفيذ تدخلات المراقبة الذاتية على الطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية وذلك باستخدام التصميم الانسحابي على ثلاثة طلاب من إعاقات مختلفة (صعوبات تعلم محددة، التوحد، والإعاقة الذهنية)، ويعانون من مشكلات سلوكية وأكاديمية. ومن أجل التحقق من الهدف تم استخدام تطبيق المراقبة الذاتي والذي تم تحميله على جهاز محمول باليد، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وظيفية واضحة بين المراقبة الذاتية والمشاركة الأكاديمية للطلاب المشاركين في الصف الدراسي. أي أن بيانات المراقبة الذاتية دعمت التدخل باعتباره فعالًا في تحسين مشاركة الأكاديمية لجميع الطلبة الثلاثة أثناء مراحل التدخل والصيانة.

وهدفت دراسة نصر (2016) إلى معرفة أثر تدريس العلوم وفقًا لاستراتيجية المراقبة الذاتية في تنمية التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأُتبع المنهج شبه التجريبي مع عينة مكونة من (130) طالب وطالبة في الصف الرابع الابتدائي. واستخدمت بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للأطفال، واختبار تحصيلي في المعارف العلمية لوحدة القوة والطاقة، ومقياس الكفاءة الذاتية في العلوم. وخلُصت النتائج إلى تفوق أداء المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية.

كما هدفت دراسة أرسلانت وكورناز (Arslantas& Kurnaz, 2017) إلى تحديد تأثير استراتيجيات المراقبة الذاتية المستخدمة في مقرر الدراسات الاجتماعية على المستويين الأكاديمي والسلوكي. واتبع فيها المنهج المختلط، حيث استخدم التصميم شبه التجريبي والاستبيانات. وقد اشتملت العينة للتصميم التجريبي (96) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. وتضمنت أدوات التصميم التجريبي: مقياس المراقبة الذاتية، ومقياس التنظيم الذاتي واختبار الإنجاز حول الوحدات؛ في حين جرى جمع البيانات النوعية من آراء (10) من معلمي الصف و(20) من الطلبة باستخدام الاستبيانات. وأشارت النتائج إلى أن استراتيجيات المراقبة الذاتية المستخدمة في مقرر الدراسات الاجتماعية كان لها تأثير في الطلبة وتطور مستوى أدائهم الأكاديمي، في حين كان مستوى أدائهم السلوكي ضعيفًا.

وأجرى كناني وآخرون (Kanani et al., 2017) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير التدريب على المراقبة الذاتية في دافعية الطلبة ذوي عسر القراءة بالمدارس الابتدائية واستخدموا فيها المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على (32) طالبًا لديهم عسر قراءة من الصف الثاني إلى الخامس الابتدائي؛ كما استخدموا فيها اختبارًا قبليًا وبعديًا يشمل اختبار عسر القراءة المستخدم لتقييم القراءة، واختبار دافعية الإنجاز. وأظهرت النتائج ازدياد دافعية الإنجاز لدى المجموعة

التجريبية إذ كان التدريب فعالًا في تحسين دافعية التحصيل للطلاب الذين لديهم عُسر القراءة.

وقد هدفت دراسة كام ويو (Kim& yoo, 2018) إلى التحقق من أثر المراقبة الذاتية في المفردات الأكاديمية ومعرفة المحتوى للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلبة ذوي التحصيل المنخفض في الدراسات الاجتماعية؛ وتكونت عينة الدراسة من (10) معلمين من معلمي الصف الرابع و(209) من طلاب الصف الرابع في مدرستين ابتدائيتين؛ واشتملت التجارب على اختبارين قبلي وبعدي يقيس كلٌّ منهما المفردات الأكاديمية للطلاب واكتساب معرفة المحتوى. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير تفاعلي كبير بين تدخل المراقبة الذاتية ودرجات الطلبة في الاختبار القبلي على اكتساب المفردات الأكاديمية.

كما هدفت دراسة الرمامنة (2019) إلى الكشف عن مستوى امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارات تنظيم الذات في التعلم من وجهة نظر معلميهم، وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية تكونت من (30) معلمًا ومعلمة لصعوبات التعلم. وطُبق مقياس جرى بناؤه من قبل الباحث للكشف عن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تدنيًا في مستوى امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمهارة التخطيط ووضع الأهداف، وأن مستوى مراقبة الذات وتقييم الذات متوسط، ومستوى تعزيز الذات وضبط المثيرات الخارجية مرتفع، وتبين أن المعلمات يتفوقن على المعلمين في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

وقد أجرى كوك وسايسكي (Cook& Sayeski, 2020) دراسة هدفت إلى تقييم الآثار المحتملة لاستراتيجية المراقبة الذاتية باستخدام هاتف ذكي على السلوك في أثناء المهمة، وذلك باستخدام تصميم العلاجات المتعددة على أربعة طلاب في الصف الثالث المتوسط والأول الثانوي، ثلاثة منهم لديهم صعوبات في التعلم وطالب واحد يعاني من اضطراب فرط حركة وتشتت انتباه. ولتحقيق الهدف، جرت الاستعانة بأجهزة هواتف ذكية مزودة بتطبيق اهتزازات ونموذج التسجيل الذاتي ونموذج الرسم البياني الذاتي المطبق على المشاركين. وأفاد المشاركون ومعلموهم أن استخدام الهاتف الذكي كان وسيلة مقبولة للمراقبة الذاتية.

وهدفت دراسة التازي (2020) إلى التعرف إلى البروفيل النفسي لأسلوب حل المشكلات وأسلوب المشكلات السلوكية، باتباع المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبًا في الصفين الخامس والسادس الابتدائي لديهم صعوبات تعلم، وطُبق مقياسان تمثلا في مقياس حل المشكلات من إعداد الباحثة للكشف عن مهارات أسلوب حل المشكلات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومقياس المشكلات السلوكية بغرض تقدير المشكلات السلوكية. وأظهرت النتائج أن أكثر الأبعاد ارتفاعًا على مقياس حل المشكلات كانت لأبعاد التوجه العام وتحديد المشكلة، في حين كانت أكثر الأبعاد انخفاضًا هو المراقبة الذاتية.

أما بالنسبة لدراسة سولو وآخرون (Sulu et al., 2022) فقد هدفت إلى معرفة تأثير استراتيجية المراقبة الذاتية في الطلاب ذوي الإعاقة وتضمنت عينة بعض الدراسات طلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق مراجعة الأدبيات، حيث قيم الباحثون الدراسات السابقة من (2016) حتى (2018) باستخدام معايير تصميم (What Works Clearinghouse) لقياس مدى تأثير الاستراتيجية في مراقبة سلوكيات الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجية أسهمت في تحسن سلوكيات الطلاب في أثناء المهمة، ولكن أظهرت نتائج ضعيفة في تعميم هذه الاستراتيجية على السلوكيات الأخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسات السابقة على أهمية استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للدعم الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة في مراحل دراسية مختلفة (نصر،2016؛ الرمامنة، 2019؛ Crabtree et al., 2010; Bruhn&

Watt, 2012; Jubran et al., 2014; Arslantas& Kurnaz, 2017)؛ كما اتفقت الدراسات على أهمية استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية للدعم السلوكي للطلاب ذوي الإعاقة (Clemons et al., 2016; Kanani et al., 2017; Kim& yoo, 2018; Cook& Sayeski, 2020). وفيما يتعلق بالعينة اتفقت الدراسات السابقة على استهدافها عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم (التازي، 2020؛ Crabtree et al., 2010; Bruhn& Watt, 2012; Jubran et al., 2014; Clemons et al., 2016; Kanani et al., 2017; Cook&Sayeski,2020)، والمعلمين (الرمانة، 2019؛Kim& yoo, 2018). في حين اختلفت مع دراسة (نصر، 2016) التي استهدفت الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ودراسة (Arslantas& Kurnaz, 2017) التي استهدفت الطلبة العاديين.

أما بخصوص المنهج فقد تباينت الدراسات السابقة حوله، فقد وظفت بعض الدراسات المنهج التجريبي بتصميم الحالة الواحدة (Crabtree et al., 2010; Bruhn& Watt, 2012; Clemons et al., 2016; Cook&Sayeski,2020). في حين استخدمت بعض الدراسات المنهج شبه التجريبي (نصر، 2016؛ Kanani et al., 2017; Kim& yoo, 2018)، ومن الدراسات ما استخدمت المنهج الوصفي (التازي، 2020؛ الرمانة،2014 ،Jubran et al., 2019؛)، وواحدة منها استخدمت المنهج المختلط (Arslantas& Kurnaz, 2017)، بينما تميزت دراسة سولو وآخرون (Sulu et al., 2022) باتباعها منهج مراجعة الأدبيات.

ومن خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة، يشير الباحثين إلى أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس، وهدفها العام، إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة، وهي أن عينة الدراسة الحالية تجمع بين معلمي التعليم العام، وصعوبات التعلم، في المراحل التعليمية الثلاثة. كما تستهدف الدراسة الحالية استراتيجية المراقبة الذاتية بشكل خاص، بينما بحثت الدراسات العربية السابقة الموضوع في مهارات التنظيم الذاتي بشكل عام. كما أنها ستتناول متغيرًا أساسيًا، وهو مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهذه الاستراتيجية.

أخيرًا، لا شك أن الدراسة الحالية استفادت كثيرًا مما سبقها من الدراسات؛ حيث حاولت أن توظف كثيرًا من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة، ومعالجتها بشكل شمولي. ومن جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة، الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي، وفي الوصول إلى المنهج الملائم لهذه الدراسة، كما استفادت الدراسة الحالية من بعض الدراسات في بناء أدوات الدراسة (الرمامنة، 2019؛ Jubran et al., 2014).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي الذي يُعبر عن مشكلة البحث التي خضعت للدراسة، ويعرف بأنه: "استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم، ووصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (العساف، 179 ،2010).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية- المتوسطة- الثانوية)، التابعة لإدارة تعليم الرياض، والبالغ عددهم (19416) معلمًا ومعلمة بحسب الإحصاءات الرسمية لوزارة التعليم لعام 1443هـ (إدارة تعليم الرياض، 1443). وذلك بواقع (1291) معلمًا ومعلمة لصعوبات التعلم، و (18125) معلمًا ومعلمة في التعليم العام.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (336) من معلمي التعليم العام. و(200) من معلمي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي، والمرحلتين المتوسطة والثانوية، في مدينة الرياض. ويمثل العدد الكلي للعينة (536) معلمًا ومعلمة. وتمثل العينة ما نسبته 2,7 % من حجم المجتمع الكلي، وتم اختيارهم بواسطة العينة العشوائية الطبقية.

وصف خصائص أفراد الدراسة يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص، في ضوء متغيرات الدراسة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخدمة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية).

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	معلمون	221	41.2%
	معلمات	315	58.8%
	المجموع	536	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	456	85.1%
	دراسات عليا	80	14.9%
	المجموع	536	100%
التخصص	معلم تعليم عام	337	62.9%
	معلم صعوبات تعلم	199	37.1%
	المجموع	536	100%
عدد سنوات الخدمة	من 5 سنوات فأقل	86	16.0%
	من 6-10 سنوات	301	56.2%
	من 11- 15 سنة	106	19.8%
	من 16 سنة فأكثر	43	8.0%
	المجموع	536	100%
المرحلة الدراسية	ابتدائي	204	38.1%
	متوسط	191	35.6%
	ثانوي	141	26.3%
	المجموع	536	100%
الدورات التدريبية المتعلقة بمجال استراتيجية المراقبة الذاتية	أقل من 5 دورات	199	37.1%
	من 5 دورات فأكثر	31	5.8%
	لم يحضروا أي دورة	306	57.1%
	المجموع	536	100%
هل سبق تدريب الطلبة على الاستراتيجية	نعم	224	41.8%
	لا	312	58.2%
	المجموع	536	100%

أداة الدراسة

تم إعداد أداة الدراسة وهي (استبانة مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم)، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي بحثت في استراتيجية المراقبة الذاتية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومنها: جبران وآخرون (Jubran et al., 2014)، و(الرمامنة، 2019) وبالتركيز على العبارات ذات العلاقة بالاستراتيجية، تم التوصل إلى عبارات الاستبانة، والتي تقيس مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية المراقبة الذاتية.

وتتكون الاستبانة من 12 عبارة توضح دور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية، وتمت الإجابة عنها باختيار المعلمين بين خمس خيارات) موافق بشدة- موافق- موافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق على الإطلاق). وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب. ومن ثم، فإن ارتفاع الدرجة يشير إلى اتصاف الطلبة بها في هذا المجال والعكس، حيث يشير انخفاضها إلى الميل للخلو النسبي منها.

جدول (2): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات	معيار الحكم
موافق بشدة	4.21 – 5.00	عالٍ جدًا
موافق	3.41 – 4.20	عالٍ
موافق إلى حد ما	2.61 – 3.40	متوسط
غير موافق	1.81 – 2.60	ضعيف
غير موافق على الإطلاق	1.00 – 1.80	ضعيف جدًا

صدق أداة الدراسة

صدق المحكمين

تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على (7) من المحكمين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم والتربية الخاصة، من أجل التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وذلك بهدف التحقق من صحة العبارات، ودرجة مناسبة الصياغة اللغوية، ومناسبة عبارات الأداة لأهداف الدراسة الحالية. وبلغت نسبة اتفاق المحكمين حوالي (85%).

2. صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، وذلك عن طريق حساب مدى ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (45) معلمًا ومعلمة، واتضح أن جميع العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على تمتع أداة الدراسة بالصدق، وصلاحيتها للتطبيق.

جدول (3): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية (العينة الاستطلاعية: ن=45)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.9401**	1	0.9689**	1	0.8868**
2	0.9858**	2	0.9764**	2	0.9659**
3	0.9862**	3	0.9503**	3	0.9416**
4	0.9272**	4	0.8440**	4	0.9314**

** دالة عند مستوى 0.01

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ، وهذه الطريقة غالبًا ما تستخدم في إيجاد معامل الثبات للاختبارات ذات الفقرات الموضوعية (أبو علام، 2014). وتم ذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (45) معلمًا ومعلمة، واتضح أن قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ بلغت (0.99). وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات، والنسب المئوية لتوزيع أفراد الدراسة، وللإجابة على السؤال الأول..

2- معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

3- معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

4- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

5- اختبار (ت) لحساب الفروق بين المجموعتين المستقلة للإجابة على السؤال الثاني.

6- اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المجموعات المستقلة للإجابة عن السؤال الثاني.

7- اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة، وذلك في السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عُرضت نتائج هذه الدراسة في ضوء الإجابة عن أسئلتها.

نتيجة السؤال الأول: ما مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف أفراد الدراسة وتلخيص إجاباتهم لعبارات استخدام الطلبة لاستراتيجية المراقبة الذاتية. ويوضح جدول رقم (4) إجابات أفراد الدراسة التي تقيس مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم لإستراتيجية المراقبة الذاتية مرتبة تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
12	يلتقي الطلبة بالمعلم لتحديد مدى إنجازهم للمهمة.	ت	48	213	132	133	10	3.29	1.00	1
		%	9.0	39.7	24.6	24.8	1.9			
11	يصحح الطلبة الأخطاء التي وقعوا فيها عند أداء المهمة.	ت	44	204	141	137	10	3.25	0.99	2
		%	8.2	38.1	26.3	25.6	1.9			
10	يقيم الطلبة أنفسهم في أدائهم للمهمة.	ت	38	207	141	138	12	3.23	0.98	3
		%	7.1	38.6	26.3	25.7	2.2			
3	يعرف الطلبة ما هو متوقع منهم في تنفيذ المهام.	ت	35	205	148	135	13	3.21	0.97	4
		%	6.5	38.2	27.6	25.2	2.4			
6	يجزئ الطلبة المهمة إلى خطوات متسلسلة عند البدء بتنفيذها.	ت	32	203	153	135	13	3.20	0.96	5
		%	6.0	37.9	28.5	25.2	2.4			
7		ت	33	203	148	140	12	3.20	0.97	5

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	ينفذ الطلبة خطوات المهمة بتسلسل.	%	6.2	37.9	27.6	26.1	2.2			
1	يعرف الطلبة مفهوم إستراتيجية المراقبة الذاتية.	ت	35	190	160	138	13	3.18	0.97	7
		%	6.5	35.4	29.9	25.7	2.4			
2	يلم الطلبة بخطوات تطبيق إستراتيجية المراقبة الذاتية.	ت	33	190	155	145	13	3.16	0.97	8
		%	6.2	35.4	28.9	27.1	2.4			
5	يضع الطلبة عدة بدائل قبل تنفيذ المهمة.	ت	33	190	158	141	14	3.16	0.97	8
		%	6.2	35.4	29.5	26.3	2.6			
4	يكتب الطلبة المهمة المطلوبة منهم قبل البدء فيها.	ت	30	197	150	143	16	3.15	0.98	10
		%	5.6	36.8	28.0	26.7	3.0			
9	يراجع الطلبة خطوات المهمة الواردة في نموذج التسجيل الذاتي.	ت	31	176	153	160	16	3.09	0.99	11
		%	5.8	32.8	28.5	29.9	3.0			
8	يضع الطلبة إشارة في نموذج التسجيل الذاتي، عند انتهائهم من كل خطوة للمهمة.	ت	28	177	146	170	15	3.06	0.98	12
		%	5.2	33.0	27.2	31.7	2.8			
	المتوسط* العام							3.18	0.93	

تشير النتائج أعلاه إلى وجود فروق ظاهرية بسيطة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على كل عبارة من اثنتي عشرة عبارة. كما يتبين من الجدول (4) أن استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية من وجهة نظر معلميهم جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات المعلمين (3,18)، والانحراف المعياري بلغ (0,93)؛ وعلى مستوى العبارات فقد جاء بالمرتبة الأولى "يلتقي الطلبة بالمعلم لتحديد مدى إنجازهم للمهمة." بمتوسط حسابي مقداره (3.29)، ومن جهة أخرى، حصلت العبارة التي نصت على " يضع الطلبة إشارة في نموذج التسجيل الذاتي، عند انتهائهم من كل خطوة للمهمة." على الترتيب الثاني عشر من بين العبارات حسب استجابات المعلمين، وذلك بمتوسط حسابي (3.06).

مناقشة نتائج السؤال الأول:

هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير وقد يكون مدى تحديد الطلبة لإنجازهم للمهمة دور أساس في تطبيق الاستراتيجية بشكل الصحيح؛ فقد أشارت نتائج دراسة الرمامنة (2019) إلى أن مهارة التخطيط ووضع الأهداف جاءت في المستوى المتدني وهذه النتيجة اختلفت مع نتيجة الدراسة الحالية، ولعل السبب كون عملية التحديد المسبق لمعايير إنجاز المهمة تعطي الطلبة تصور واضح لباقي خطوات الاستراتيجية وكيفية تطبيقها، وهذا ما تؤكده دراسة كام ويو (Kim& yoo, 2018).

تظهر العبارة التي حصلت على المرتبة الثانية عشر إلى أهمية تدريب الطلبة على مراقبة ذواتهم في كل خطوات الاستراتيجية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الرمامنة (2019) وجبران وآخرون (Jubran et al., 2014) أن مستوى تقييم ومراقبة الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم متوسط. وقد بلغت نسبة الطلبة الذين لم يحصلوا على تدريب للاستراتيجية في هذه الدراسة (58.2%)، وتعتبر هذه النسبة عالية ومخيبة لما أوصت به الدراسات في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة على الاستقلالية في التفكير والتعلم والأداء، والتي من شأنها أن تدعم مواصلة تعليمهم العالي (Joseph& Eveleigh, 2011). إذ أكدت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية (2030) على تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية لذوي الإعاقة، وحصولهم على تعليم يضمن استقلاليتهم.

نتيجة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) بين استجابات أفراد العينة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس - المؤهل- التخصص- عدد سنوات الخبرة - المرحلة الدراسية - الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية تبعًا لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس - المؤهل العلمي - التخصص). باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف إلى الفروق تبعًا لاختلاف متغيرات الدراسة: (عدد سنوات الخبرة - المرحلة الدراسية التي يقومون بتدريسها - الدورات التدريبية التي حضروها حول استراتيجية المراقبة الذاتية). ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (5): اختبار(ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية باختلاف نوع العينة، المؤهل العلمي، التخصص

المتغير	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
نوع العينة	ذكر	221	3.05	0.91	2.77	0.006	دالة عند مستوى 0.01
	أنثى	315	3.27	0.93			
المؤهل العلمي	بكالوريوس	456	3.06	0.88	7.60	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	دراسات عليا	80	3.87	0.90			
التخصص	صعوبات التعلم	199	3.52	0.87	6.82	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	تعليم عام	337	2.98	0.91			

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة (ت) دالة عند المستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة المعلمات؛ كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية، تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة، لصالح الحاصلين على دراسات عليا. وأخيرًا، تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، لصالح أفراد العينة ذوي تخصص صعوبات التعلم.

الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية

جدول (6): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية باختلاف عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	42.65	3	14.22	18.04	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	419.20	532	0.79			
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	43.24	2	21.62	27.53	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	418.62	533	0.79			
الدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية	بين المجموعات	140.86	2	70.43	116.95	0.000	دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	320.99	533	0.60			

تشير النتائج أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم استراتيجية المراقبة الذاتية وذلك عند مستوى الدلالة (0.01) تعود

لاختلاف عدد سنوات الخبرة، ولاختلاف المرحلة الدراسية التي يقوم أفراد العينة بتدريسها، ولاختلاف الدورات التدريبية التي حضرها أفراد العينة حول استراتيجية المراقبة الذاتية.

وقد تم استخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، والدورات التدريبية في استخدام الاستراتيجية. وقد اتضح وجود فروق دالة عند المستوى (0.05) بين أفراد العينة ذوي الخبرة (من 5 سنوات فأقل، من 6-10 سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (من 16 سنة فأكثر)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (من 16 سنة فأكثر)؛ كما اتضح وجود فروق دالة عند المستوى (0.05) بين أفراد العينة الذين يدرسون طلبة المراحل (الابتدائية، المتوسطة)، وبين أفراد العينة الذين يدرسون طلبة المرحلة (الثانوية)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين يدرسون طلبة المرحلة (الثانوية). وأخيرًا، وجود فروق دالة عند المستوى (0.05) بين أفراد العينة الذين لم يحضروا أي دورة حول استراتيجية المراقبة الذاتية، وبين أفراد العينة الذين حضروا (من 5 دورات فأكثر) متعلقة بهذه الاستراتيجية، وذلك لصالح أفراد العينة الذين حضروا (من 5دورات فأكثر).

وعلى ذلك فقد توصلت نتائج السؤال الثاني، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول إلمام المعلمين باستراتيجية المراقبة الذاتية تعود لاختلاف نوع العينة، وذلك لصالح عينة المعلمات؛ كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لاختلاف المؤهل وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل دراسات عليا، فبالرغم من أن عدد المعلمين الحاصلين على البكالوريوس أعلى من المعلمين الحاصلين على دراسات عليا فإن الكفة رجحت بالفئة الأخيرة؛ وتشير هذه النتيجة إلى أن التطوير العلمي له دور كبير في رفع مستوى كفاءة المعلمين، ووعيهم بالمستجدات الحديثة المتعلقة بالميدان التربوي؛ كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين المتخصصين في صعوبات التعلم في حين أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (16) سنة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لعدد الدورات التدريبية المتعلقة باستراتيجية المراقبة الذاتية، وذلك لصالح المعلمين الحاصلين على أكثر من خمس دورات. وتقود هذه النتائج إلى أن للخلفية العلمية والممارسات العملية إسهامًا كبيرًا في دعم العملية التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأخيرًا، كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك لصالح معلمي المرحلة الثانوية، يليها المرحلة الابتدائية، ثم المتوسطة، وقد يرجع الباحثون ذلك أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية هم الأكثر احتياجًا لاستخدام الممارسات والاستراتيجيات فوق المعرفية التي من شأنها أن تدعم الجانب الأكاديمي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وفق متغير الجنس لصالح المعلمات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرمامنة (2019) التي أظهرت أن المشكلات السلوكية لدى الإناث أقل من الذكور، إضافة إلى أن خصائص الإناث تفوق خصائص الذكور أكاديميًا.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على دراسات عليا. وهذه نتيجة اختلفت مع نتيجة دراسة مومني وخزعلي (2010)، ومرد هذا الاختلاف أن الدراسة الحالية ركزت على درجة البكالوريوس، والدراسات العليا؛ في حين ركزت دراسة مومني وخزعلي (2010) على درجة الدبلوم والبكالوريوس، وقد يفسر الباحثون أن السبب وراء النتيجة يعود إلى تمكن المعلمين الحاصلين على دراسات العليا من مهارات البحث عن الاستراتيجية وإلمامهم علميًا وعمليًا في كيفية تطبيقها.

أما من ناحية متغير التخصص، فقد أظهرت نتيجة الدراسة الحالية أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي صعوبات التعلم، وهذا يتفق مع ما أوضحته وزارة التعليم (2015) في دليل معلم صعوبات التعلم بأن دور معلمي صعوبات التعلم يكمن في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التي تمكنهم من التعلم باستقلالية، ومن هنا فإن التخصص العلمي يلعب دورًا كبيرًا في مدى استخدام الطلبة للاستراتيجية.

وبالنسبة للخبرة التدريسية فقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كام ويو (Kim& yoo, 2018). وقد يعود السبب إلى أن زيادة سنوات الخبرة تسهم في رفع كفاءة المعلمين.

ومن ناحية متغير المرحلة الدراسية، فإن نتيجة الدراسة الحالية أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعود لصالح المرحلة الثانوية، وهذه النتيجة تتفق مع ما أوضحته وزارة التعليم (2020) في دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية: أن يتم تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاستقلالية والأكاديمية والمهنية في المرحلة الثانوية بشكل أكثر تركيزًا عن بقية المراحل الدراسية. وتعد استراتيجية المراقبة الذاتية ضمن الاستراتيجيات التي تنمي الجانب الاستقلالي لدى الطلبة.

وأخيرًا، فإن نتيجة الدراسة الحالية بما يخص الدورات التدريبية منطقية إلى حد كبير، وقد يعود السبب إلى أن المعلمين الذين يحصلون على دورات تدريبية أكثر حول استراتيجية المراقبة الذاتية، يكونون أكثر تمكنًا في استخدام هذه الاستراتيجية.

بناء على ما سبق، فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد في مجملها أهمية رفع مستوى إلمام المعلمين باستراتيجية المراقبة الذاتية، من خلال التدريب العملي والتطبيقي لهذه الاستراتيجية، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحثون بالآتي:

1- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول الممارسات المستندة على الأدلة، وحثهم على استخدامها مع الطلبة.
2- عرض نماذج إيجابية لنواتج التعلم باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
3- تضييق الفجوة بين الباحثين والعاملين في الميدان التربوي، من خلال ترجمة الأبحاث إلى واقع عملي يسهل تطبيق الاستراتيجيات على الطلبة، من خلال نشر أدلة واضحة ومكتوبة بلغة مفهومة، وخطوات مفصلة، ونشرها بين المعلمين.
4- تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي بشكل عام، واستراتيجية المراقبة الذاتية بشكل خاص، وذلك لإكسابهم الاستقلالية في التعلم.

أما على الصعيد البحثي فيقترح الباحثون إجراء الآتي:

1- دراسة تجريبية للتعرف إلى أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
2- المزيد من الدراسات حول مستوى معرفة واستخدام معلمي التعليم العام، وصعوبات التعلم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي الأخرى (كاستراتيجية التقييم الذاتي والتعزيز الذاتي).

المراجع العربية

أبا حسين، وداد.، الحسن، أريج.، الغامدي، آمنة.، الخلف، صالحة.، الباز، نورة.، القحطاني، نورة.، الحمادي، هدى.، الرويلي، هناء.، والبراهيم.، هند.(2020). دليل معلم صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.

أبونيان، إبراهيم (2015). صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبونيان، إبراهيم (2020). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو نيان، إبراهيم (2021). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. دار جامعة الملك سعود للنشر

التازي، نادية.(2020). طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،5.234 -205،(15)

إدارة التربية الخاصة. (2020). إحصائية برامج صعوبات التعلم للعام الدراسي 1440 / 1441هـ. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

الحارثي، إبراهيم. (1999). تعليم التفكير. مكتبة الشرقي.

الرمامنة، عبد اللطيف. (2019). مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم في مدينة السلط. مجلة العلوم التربوية ،(2)*46* ، 235-247.

السرطاوي، زيدان، السرطاوي، عبد العزيز، خشان، أيمن، وأبوجودة، وائل (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم. دار الزهراء.

العساف، صالح (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

نصر، رحاب (2016). أثر استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية على تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه مفرطي الحركة. المجلة المصرية للتربية العلمية, .205 -159 .(4)*19*

شونك، دال (2020). نظريات التعلم: منظور تربوي (وليد شوقي شفيق سحلول، مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر (العمل الأصلي نشر في (2015).

مومني، ع.، وخزعلي، ق. (2010). أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية، مجلة العلوم التربوية، 37(1)، .31-14

وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وزارة التعليم: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية. مكتبة الملك فهد الوطنية. https://cutt.us/VPAba

وزارة التعليم. (2015). دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم. وزارة التعليم: المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

Abunian, ebrahem (2015). Soubat altalum torq altadrec walestrgeat almarfih. Alnasher aldawly llnasher waltwzea

Abunian, ebrahem (2020). Soubat altalum wdour moalemea altalem alaam fea taqdeam alkadmat. Markaz almalek salman leabhath aleaaqh

Abunian, ebrahem (2021). Soubat altalum men altareak ela alkadmat. Dar jammeh almalek saud llnasher

Alrumamnah, abdulltef. (2019). Mustwa tnthem althat lada altalabah the soubat altalum walaqth bealtahseal alderace men wejhat nadar moalemeahem fi Madinah alsalat. *Majalh alalom altarbwiah. 46(*2).235-247.

Alsalamah, A. (2017). Use of the Self-Monitoring Strategy among Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Systematic Review. *Journal of Education and Practice*, *8*(14), 118-125.

Arslantas, S. & Kurnaz, A. (2017). The effect of using self-monitoring strategies in social studies course on self-monitoring, self-regulation and academic achievement. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, *3*(2), 452-463.

Bruhn, A., & Watt, S. (2012). Improving Behavior by Using Multicomponent Self-Monitoring within a Targeted Reading Intervention. *Behavioral Disorders*, *38*(1), 3-17.

Clemons, L. L., Mason, B. A., Garrison-Kane, L., & Wills, H. P. (2016). Self-monitoring for high school students with disabilities: A cross-categorical investigation of I-Connect. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *18*(3), 145-155.

Cook, K. B., & Sayeski, K. L. (2020). High-School Students with High-Incidence Disabilities' Use of Smartphones for Self-Monitoring. *Exceptionality*, 1-17.

Crabtree, T., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2010). The effects of self-monitoring of story elements on the reading comprehension of high school seniors with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 187-203.

Ennis, R. P., Lane, K. L., & Oakes, W. P. (2018). Empowering teachers with low-intensity strategies to support instruction: Self-monitoring in an elementary resource classroom. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 62(3), 176-189.

Harris, K. (1986). Self-monitoring of attentional behavior vs. self-monitoring

Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. (1994). Self-monitoring

Hirsch, S. E., Ennis, R. P., & Driver, M. K. (2018). Three student engagement strategies tohelp elementary teachers work smarter, not harder, in mathematics. *Beyond Behavior*, *27*(1), 5-14.

Joseph, L. M., & Eveleigh, E. L. (2011). A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with

disabilities. *The Journal of special education*, *45*(1), 43-53.

Jubran, S. M., Samawi, F. S., & Aalshoubaki, N. H. (2014). The level of Students' Awareness of the Self-monitoring Strategy of Reading Comprehension Skills in Jordan and its Relationship with the Desire to Learn. *Dirasat: Educational Sciences*, *41*.

Kanani, Z., Adibsereshki, N., & Haghgoo, H. A. (2017). The effect of self-monitoring training on the achievement motivation of students with dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, *31*(3), 430-439.

Kim, W., Ok, M. W., & Yoo, Y. (2018). The Effects of Self-and Peer-Monitoring in Social Studies Performance of Students with Learning Disabilities and Low Achieving Students. *Learning Disabilities Research & Practice*, *33*(2), 87-98.

Levendoski, L. S., & Cartledge, G. (2000). Self-monitoring for elementary school children with serious emotional disturbances: Classroom applications for increased academic responding. *Behavioral Disorders*, *25*(3), 211-224.

Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001). *Operant theory and research on self-regulation*. Springer-Verlag.

Menzies, H. M., Lane, K. L., & Lee, J. M. (2009). Self-monitoring strategies for use in the classroom: A promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. *Beyond Behavior*, *18*(2), 27-35.

of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison. *Learning Disability Quarterly, 17,*

of productivity: Effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19,* 417–423.

O'Reilly, M., Tiernan, R., Lancioni, G., Lacey, C., & al, e. (2002). Use of self-monitoring and delayed feedback to increase on-task behavior in a post-institutionalized child within regular classroom settings. *Education & Treatment of Children, 25*(1), 91- 102.

Reid, k., Hresko, w. (1981).A Cognitive Approach to Learning Disabilities . McGraw –Hill company.

Ryan, J. B., Pierce, C. D., & Mooney, P. (2008). Evidence-based teaching strategies for students with EBD. *Beyond behavior*. 22-29.

Saddler, B., Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M., & Cuccio-Slichko, J. (2019). Teaching summary writing to students with learning disabilities via strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, *35*(6), 572-586.

Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *30*(4), 526–537.

Sulu, M. D., Martella, R. C., Grimmet, K., Borosh, A. M., & Erden, E. (2022). Investigating the Effects of Self-Monitoring Interventions with Students with Disabilities on the Maintenance and Generalization of On-Task Behavior: A Systematic Literature Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-19.

Vanderbilt, A. A. (2005). Designed for teachers: How to implement self-monitoring in the classroom. *Beyond Behavior*, *15*(1), 21-24.

Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, *14*(2), 38-56.

Wills, H. P., & Mason, B. A. (2014). Implementation of a self-monitoring application to improve on-task behavior: A high-school pilot study. *Journal of behavioral education*, *23*(4), 421-434.

Zeigler Dendy, & Chris.A, (2000), Teaching Teens With ADD and ADHD a quick reference guide for teachers and parents. woodbine house.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American educational research journal, 45(1), 166-18

و اقع تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية (المطوّرة) للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية

أ.هدى دلوه محمد العليوي[1] د. سميرة بنت أحمد مبروك الزهراني[2]

(قدم للنشر 1443/08/20هـ -وقبل 13 /03/ 1444هـ)

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد واقع تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وذلك باستخدام أداة بطاقة تحليل المحتوى. وتمثل مجتمع الدراسة وعينتها بمحتوى كتب الدراسات الإسلامية (المطورة) في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. ومن أهم النتائج: ظهور تفاوت نسبي في انتشار معايير القيمة على العينة كافة، حيث حصل المعيار" الإصرار والمثابرة في طلب العلم" على المرتبة الأولى من حيث نسبة التضمين العامة حيث بلغت نسبة التضمين (33.60%)، وحصول مجال الحديث على النسبة الأعلى من حيث نسبة تضمين معايير القيمة، إذ تمثلت نسبة تضمينه(40.31%)، وحصول المحتوى التفاعلي على التكرارات الأعلى من حيث نوع المحتوى الأعلى تضمينًا في معايير القيمة، ما عدا المعيار الأول الذي جاءت تكرارات المحتوى المعرفي فيه أعلى من المحتوى التفاعلي.

وخرجت الدراسة بالعديد من التوصيات، منها: أهمية مراجعة محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للرفع من مدى تضمين المعيارين "تقدير العلم في جميع مجالاته" و"حب الاستطلاع والقراءة".

الكلمات المفتاحية: الشغف المعرفي، الأبعاد المشتركة، الدراسات الإسلامية، المرحلة الابتدائية.

The inclusion extent to which the value of knowledge passion in the content of(Upgraded)Islamic studies books at the primary stage upper grades in the Kingdom of Saudi Arabia :Analytical study

Hoda D. Al-Alewi[1] *Dr. Samira A. Al-Zahrani*

(Submitted 22-03-2022 and Accepted on 09-10-2022)

Abstract: Current research aims to determine the value of knowledge passion inclusion extent in Islamic studies books of upper primary stage. The descriptive approach was used in a content analysis method, using content analysis card tool to achieve research's goal. The study population are represented by Islamic studies books content (Upgraded) in upper primary stage. Most important findings are :Relative inequality found in the prevalence of the value standards on the whole sample. Where "persistence and perseverance in seeking knowledge" standard ranked first in the general inclusion rate, reaching (33.60%), Hadith field obtained the highest percentage of including value standards, with inclusion of(40.31%),and Interactive content obtained the highest type of content frequency, except the first standard where frequency of knowledge content was higher than the interactive. Research recommendations: Importance of analyzing Islamic studies books' content of the upper primary stage to raise the inclusion extent of the two standards "appreciation of science in all its fields" and "curiosity and reading.".

Keywords: knowledge passion, common extents, Islamic education, the primary stage.

*البحث مستل من رسالة ماجستير – جامعة الملك سعود

(1) ماجستير المناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية - جامعة الملك سعود

(2) أستاذ المناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية المساعد - جامعة الملك سعود

E-mail: asameerh@ksu.edu.sa

(1) Master of Curricula and Teaching Methods, Sharia Sciences - King Saud University

(2) Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Sharia Sciences - King Saud University

E-mail: hudaalelaiwi@gmail.com

مقدمة

يُعَبَّر في العلوم التربوية عن نَزعات التعلُّم الَّتي تَتمثّل بزيادة الوعي بأهمية العلم، بالشعور الانفعالي الّذي يولِّد لدى المتعلِّم الشَّغف المعرفي؛ وذلك لإشباع غريزة الفُضول، والإجابة عن التَّساؤُلات الذهنية، واستكشاف المعرفة، وتعزيز الشَّغف المعرفي لَدى المتعلِّمين من القيم الَّتي تدفع المتعلِّم نحو التعلُّم الذاتي والرغبة بالاستزادة الدائمة من المعرفة. فالشَّغف المعرفي يجعل المتعلِّم يبحث ويتقصى ويوظف مهارات التفكير العليا للوصول إلى المعرفة من خلال الموجِّه الداخلي الذي يُعد الدافع الذاتي نحو العلم واستكشاف المعرفة وإنتاجها. ومن منطلق ذلك، أكّد مؤتمر الرياض الدولي لتقويم التعليم (2018) "مهارات المستقبل، تنميتها وتقويمها" أهمية تنمية قيم الشَّغف بوصفها واحدة من أهم مهارات المستقبل الَّتي يجب تنميتها وتقويمها لدى المتعلِّمين في جميع مراحل التعليم السعودي؛ وذلك لضمان إكساب جيل (2030) المهارات اللازمة للنجاح في الحياة، وزيادة تنافسية الاقتصاد كمحرك رئيسي للتنمية (الدوسري،2021).

كما تأتي قيمة الشَّغف المعرفي لتعزيز التوجُّهات المستقبلية، الَّتي تَسعى الجِهات التعليمية إلى تحقيقها في مُخرجات التعليم، فيشير الصَّالح (2013) إلى أن إثارة شَغف المتعلِّم نحو التعلُّم يُساعد في تَوجيه ممارسات المتعلِّم نحو اكتساب أفضل لمهارات القَرن الحادي والعشرين، وتحديدًا ترتبط قيمة الشَّغف المعرفي بمهارات القرن الحادي والعشرون من خلال العلاقة بين الاستكشاف الذّاتي للمعرفة وإنتاجها في تنمية مهارات التعلُّم والإبداع الَّتي تُمكّن المتعلِّم من التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، واستكشاف التقنية والمساهمة في توظيفها وإنتاجها.

ومن الجانب الآخر، تَسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تَحقيق التَّطلُّعات المُستقبلية في رؤية (2030) من خلال تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مُكوناتها، ومن ذلك التركيز على تعزيز القيم الإيجابية لدى المتعلِّمين، وإكساب المتعلِّم المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة ليكونَ ذا شخصية تتَّصِف بروح المُبادرة والمثابرة والقيادة؛ كما تستهدف بالدرجة الأولى تدريب المتعلِّم نحو توظيف المعرفة بمواقف جديدة مما يسهم في استثمار العقل وتحفيز المتعلِّم نحو السَّعي في استمرارية التعلُّم، وهذا ما أشارت إليه اليامي (2018) بأنَّ التحوّل الوطني سعى إلى الاعتماد على الفكر المعرفي للإنسان وقدراته ومهاراته ومستوى تعليمه ليُسهم في تحويل الاقتصاد من الاعتماد على مصدر واحد للدخل، إلى اقتصاد يعتمد على العقول والمهارة، ويسهم في تحسين مخرجات التعليم من خلال تعزيز حب العلم والتعلُّم في الأجيال.

فالاهتمام بالشَّغف المعرفي كقيمة تربوية يُخطط لها عند بناء المنهج يجعل هدف التعليم ليس اكتساب المتعلِّم المعرفة فحسب، بل يسهم في تطوير عمليات المعرفة كاكتشافها وانتاجها والاستثمار فيها، وليس ذلك في قطاع التعليم فقط إنما في القطاعات التنموية كافة، وهذا ما يسمى باقتصاد المعرفة، فالعلاقة طردية بين الشَّغف المعرفي وبين اقتصاد المعرفة، فكلما ارتفع الشَّغف المعرفي لدى المتعلِّم وانعكس ذلك على الممارسات العملية له ارتفع الاقتصاد المعرفي.

وتحقيقًا للتوجهات المستقبلية الَّتي ستسهم هذه القيمة في تحقيقها، حرصت هيئة تقويم التعليم والتدريب على بناء معايير لمناهج التعليم في المملكة، العربية السعودية وتضمين قيمة الشَّغف المعرفي في منظومة القيم، الَّتي تشترك جميع مجالات التعلُّم في تعزيزها لدى المتعلِّمين من خلال المناهج الدراسية. ويتمّ تعزيز قيمة الشَّغف المعرفي لدى المتعلِّمين عن طريق الاستهداف المباشر للقيمة من خلال المجال المتخصص، كما يتم تعزيزها عن طريق الاستهداف غير مباشر من خلال اختيار الأمثلة والأنشطة، والبيانات، والإحصاءات، والرسوم، والصور، والأدلة، ومشروعات المتعلِّمين، وغيرها من خبرات التعلُّم (هيئة تقويم التعليم والتدريب أ،2019).

وتركز مجالات قيمة الشَّغف المعرفي على تقدير العلم في جميع مجالاته، والإصرار والمثابرة في طلبه،

وحبّ الاستطلاع والقراءة، والبحث عن المعرفة بشغف لاكتشافها واستيعابها والإسهام في إنتاجها لتكون وسيلةً للفهم العميق والتفكر، ومنهجًا للحياة (هيئة تقويم التعليم والتدريب ب،2019).

والسَّعي نحو تعزيز قيمة الشَّغف المعرفي لدى المتعلِّمين مطلب مهم لجميع مراحل التعليم العام، إلاّ أنَّ تعزيزها في المرحلة الابتدائية يُعدُّ اللَّبنة الأولى الَّتي مِن خلالها يتم بناء شخصية متعلم يسعى في جميع مراحل تعليمه إلى اكتشاف المعرفة ويسهم في اكتشافها وإنتاجها. وتتأكّد أهمية تعزيز قيمة الشَّغف المعرفي لدى طلبة المرحلة الابتدائية لِكَوْن المتعلِّم في مرحلة الطفولة يميل -بالفطرة- نحو الاكتشاف والتعلُّم، وطرح الأسئلة السابرة، والتطلع إلى معرفة الجديد. لذلك، تتوجه أهمية تعزيز القيمة لدى طلبة المرحلة الابتدائية لاتساق أساسات تعزيز القيمة مع خصائص المرحلة، كما تؤكد الدغيم (2012) أهمية العناية بهذه القيمة وتنميتها لدى طلبة المرحلة الابتدائية بجدية ومثابرة، حيث من شأنها أن تسهم في إنتاج جيل قويّ متميّز، يقدّر قيمة العلم في مراحله الأولى من التعليم، ويسعى نحو رفع شأن المعرفة، مكتسبًا لمهارات التأمل والنظر، قادرًا على التفكير والتقرير، والإنتاج، والعطاء، وإتقان العمل، وابتكار الأفكار.

وتعد مناهج الدراسات الإسلامية المنبع الرئيس لتنمية هذه القيمة. لذلك؛ كان من المهم الاعتناء ببناء هذه المناهج وفق ما يتطلبه جيل المعرفة، وذلك عبر تأصيل شرعي يوجه المتعلِّم التوجيه الصحيح في أثناء التعلُّم، ولا سيما أن محتوى مناهج الدراسات الإسلامية يتمثل في الكتب المدرسية الَّتي يتناولها المتعلِّم طوال فترة التعليم، لذلك فالعمل باستمرار على تقويم محتواها وتطويرها مطلب مهم لتواكب التوجهات الحالية والمستقبلية، وتكون عنصر تشويق وجذب انتباه للمتعلّم وتنمي لديه حبّ التعلُّم والاستطلاع والقراءة، والنهل من معين المعرفة.

ومن المنطلق السابق، تأتي التَّداعيات نحو أهمية تحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية في المرحلة الابتدائية للصفوف العليا؛ للتأكد من واقع تضمينها لقيمة الشَّغف المعرفي، الَّتي توجه ممارسات المتعلِّم نحو استكشاف معارف مجالات التعلُّم ابتداءً من الدراسات الإسلامية، فارتباط الدراسات الإسلامية بفروع مجالات التعلُّم الأخرى مهم جدًا؛ لكون الدراسات الإسلامية تؤسس اتجاهات الشخصية المسلمة للمتعلّم الشغوف.

هذا، وقد تنامت في السنوات الأخيرة الكتابات والدراسات التربوية حول الشَّغف المعرفي، إلا أنه يُعدّ من القيم التربوية الحديثة التعزيز (ألفونسو وآخرون،2019)، فلا تزال الدراسات الأجنبية عنه تعتبر قليلة، كما أنَّ الدراسات العربية من حيث القيمة تمثلت بدراسة واحدة فقط في مجال اللغة العربية، لذلك؛ تأتي هُنا التَّداعيات نحوه في مجال البحوث التربوية سواءً التخصصية أو العامة، كما أنَّ خُلو مجال تعليم الدراسات الإسلامية في المرحلة الابتدائية - في حدود علم الباحثة- من دراسات تستهدف قيمة الشَّغف المعرفي من الأمور الَّتي دعت إلى إجراء هذه الدراسة.

لذلك، وانطلاقًا من أهمية تنمية قيمة الشَّغف المعرفي وندرة الدراسات حوله، وضرورة تطوير كتب الدراسات الإسلامية لتواكب التوجهات المستقبلية وتكون عنصر تشويق للمتعلّم، واستجابة لتوصية العديد من الدراسات، كدراسة الزهراني (2012) ودراسة الغامدي (2011) اللّتين دعتا إلى استمرارية خُضوع المقررات المدرسية المطورة إلى دراسات تحليلية للكشف عن مدى تضمين القيم التربوية المناسبة فيها.

فإن الدراسة الحالية تتوجه نحو: واقع تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة الابتدائية الصفوف العليا في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

تتأكد مشكلة الدراسة الحالية من خلال نتائج وتوصيات بعض الدراسات السابقة الَّتي ترتبط بمؤشرات قيمة الشَّغف المعرفي، حيث أسفرت نتائج

دراسة كل من الحجيلي (2020) ودراسة الشمري (2018) ودراسة العتيبي (2015) عن عدم تنمية مناهج الدراسات الإسلامية لمهارات التعلُّم الذاتي، وضعف الدافعية العلمية للمتعلّمين نحو مقررات الدراسات الإسلامية وشعورهم بالملل في أثناء تعلّمها؛ كما أن مقررات الدراسات الإسلامية تركز على الجوانب المعرفية وتهمل المهارية والوجدانية بما تتضمنه من قيم. وأيضًا، قصور مناهج الدراسات الإسلامية في إثارة وتهيئة ميول الطلاب نحو دراسة مقررات الدراسات الإسلامية.

ومّما يزيد من أهمية مشكلة الدراسة الحالية ما لاحظته الباحثة من واقع خبرتها التدريسية والإشرافية في المرحلة الابتدائية، من ضعف في اتجاهات الطالبات نحو الدراسات الإسلامية وعدم تفاعلهن في أثناء الحصص الدراسية، والاعتماد غالبًا على وسيلة الحفظ لاجتياز المقرر فقط، وهذا قد يكون مؤشرًا لقصور أحد عناصر مناهج الدراسات الإسلامية في إثارة شغف المتعلِّم نحو التعلُّم.

وسعيًا نحو ما أكَّدته معايير مناهج التعلُّم في بناء منظومة من القيم لدى المتعلِّم تُمكنه من تحقيق طموحه بحياة كريمة، تحيطها السعادة ويسودها الاطمئنان والإنتاج، وتُهيئه لدعم رؤية وطنه الطموحة عبر غاياتها ومحاورها ومستهدفاتها (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠١٩فإن قيمة الشَّغف المعرفي تتمثل في كونها إحدى القيم الست الَّتي تضمنها بُعْد القيم في الأبعاد المشتركة الَّتي تشترك الدراسات الإسلامية فيها مع بقية مجالات التعلُّم في تحقيقها بما يتناسب مع طبيعة كل مجال، وبما أنّ الدراسات الإسلامية تشترك مع بقية مجالات التعلُّم في تحقيق هذه الأبعاد المشتركة فإن مشكلة الدراسة الحالية تسعى إلى الكشف عن واقع تضمين مؤشرات قيمة الشَّغف المعرفي في مقررات الدراسات الإسلامية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة .

ولدعم مشكلة الدراسة، فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية شملت عينة من معلّمات الدراسات الإسلامية في المرحلة الابتدائية، وتوجّهت الدراسة إلى تقويم المعلّمات لاتجاهات الطالبات نحو ممارسات قيمة الشَّغف المعرفي في أثناء الحصة الدراسية، وتمثلت عينة الدراسة في (10) معلّمات، وأظهرت الدراسة الاستطلاعية نتائج منخفضة تمحور أغلبها حول ضعف اتجاه الطالبات نحو اكتساب وممارسة قيمة الشغف المعرفي وما يرتبط بها من تنمية المهارات العقلية للمتعلّم.

في حين أن دراسة الرحيلي (1438) أثبتت نتائج لا تتفق مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة، فكشفت نتائج دراسة الرحيلي (1438) أن الممارسات التدريسية لمعلّمي الدراسات الإسلامية للمرحلة الابتدائية تجاه تنمية المهارات العقلية للطلاب جاءت مرتفعة، وهذه الممارسات هي: أُنمي مهارة التفكير والإبداع لدى الطلاب، أُدرب الطلاب على محاولة إنتاج أفكار جديدة، أُدرب الطلاب على فهم العلاقة بين الأشياء. وجميع الممارسات التدريسية السابقة هي ممارسات تسهم في تنمية القيمة لدى المتعلِّم.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة، ودراسة الرحيلي (1438) يظهر الاختلاف بين نتائج الدراستين تجاه تعزيز قيمة الشغف المعرفي لدى المتعلِّمين، لذلك وبسبب تباين نتائج الدراستين، تتحدد هنا أهمية التحليل العلمي لمحتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، والكشف عن درجة تضمين قيمة الشغف المعرفي فيها، لكون الكتب الدراسية هي الوثيقة الرسمية الَّتي يستمد منها الطلبة ممارسات القيمة، كما أنها منبع المحتوى الذي تدور حوله ممارسات المعلم، لذلك جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن: **و اقع تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.**

أسئلة الدراسة

يتمَحوَر موضوع الدراسة الحالية حول السُّؤال الرئيسْ: ما واقع تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في كتب

الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منهُ ثلاثة أسئلة فرعية:

- ما معايير قيمة الشَّغف المعرفي الَّتي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟
- ما واقع تضمين معايير قيمة الشَّغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟
- ما نوع المحتوى الأكثر تضمينًا بالنسبة لمعايير قيمة الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة

- تحديد معايير قيمة الشَّغف المعرفي الَّتي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
- الكشف عن واقع تضمين معايير قيمة الشَّغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
- تحديد المحتوى الأكثر تضمينًا بالنسبة لمعايير قيمة الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها قد تحقق نتائج إيجابية، منها:

- الإسهام في تقديم بيانات وصفية وكمية لهيئة تقويم التعليم والتدريب عن واقع تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لتقديم تغذية راجعة للجهة التطويرية المسؤولة عن ذلك.
- تؤمل الباحثتان أن يستفيد مخططو ومُطورو مناهج الدراسات الإسلامية من هذه الدراسة في تعزيز أو تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية الخاصة بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
- إسهام الدراسة الحالية في لفت انتباه الباحثين لإجراء الدراسات والبحوث التربوية حول قيمة الشَّغف المعرفي في مناهج الدراسات الإسلامية وغيرها من التخصصات والمراحل الأخرى في التعليم العام.
- قد تساعد الدراسة الحالية في الكشف عن مسايرة كتب الدراسات الإسلامية الخاصة بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للتوجهات المستقبلية في التعليم، والَّتي على ضوئها يتم بناء مجالات التعلُّم وتحديد منظومة القيم الَّتي ينبغي اكسابها للمتعلّمين ومن ضمنها قيمة الشَّغف المعرفي.

حدود الدراسة

حُدود موضوعية: كتب الدراسات الإسلامية الصادرة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية طبعة 1443هـ/2021م، ويستثنى من ذلك المقدمة والمراجع والفهارس.

حدود زمانية: كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية المقررة في العام الدراسي 1443هـ-2021م.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

قيمة الشَّغف المعرفي: جُملة المعايير الَّتي جرى اشتقاقها من محور قيمة الشَّغف المعرفي في الإطار التخصصي لمجال تعلُّم الدراسات الإسلامية، والإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية والصادرين من هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019)، والَّتي على ضوئها سيجري تحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

كتب الدراسات الإسلامية: مجموعة الصفحات المكتوبة الَّتي تحتوي على المعرفة الإسلامية والخبرات والمهارات المرتبطة بذلك، والمقررة على طلبة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة للعام الدراسي1442 -1443هـ، والَّتي سيجري تحليلها للكشف عن واقع تضمين قيمة الشَّغف المعرفي في محتواها.

المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا): مرحلة تعليمية تتمثل في كونها المرحلة الثانية نظاميًا من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، يلتحق فيها التلميذ بعد اجتيازه للمرحلة التمهيدية، ويتراوح فيها عمره ما بين (6-12) سنة، يقضي فيها مدة ست سنوات، الثلاث الأولى منها تسمى الصفوف الأولية، والثلاث الأخيرة تسمى الصفوف العليا وهي: الرابع والخامس والسادس، ويتراوح عمر التلميذ فيها من (9-12)، ويزود فيها بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والمعلومات، والخبرات والمهارات.

الإطار النظري

تعريف الشَّغف المعرفي: تعد الكتابات التربوية حول الشَّغف المعرفي قليلة، وقد تندر في الكتابات العربية، كونه من القيم التربوية الحديثة التي يسعى المنهج في تنميتها لدى المتعلِّم. ويعرّف التربويون الشَّغف المعرفي بأنه:

- "السعي إلى ممارسة تعلم أو نشاط يقوم به التلميذ بدافع من الرغبة الداخلية، ويندمج فيه ويحبه ويشعر بالمتعة في ممارسته دون أي مؤثر خارجي كالضغط أو الإكراه" (الدوسري،2021، ص199).
- كما يُعرَّف أيضًا بأنه "السعي نحو التعلُّم بدافع من الرغبة الداخلية والحب الشديد لما نفعله، دون أي حافز خارجي مثل الإكراه أو الضغط أو الترهيب" (الوكيل،2019، فقرة 2).
- ويُعرَّف الشَّغف المعرفي في الإطار التخصصي لمجال تعلُّم الدراسات الإسلامية (2019) بأنه "قيمة تدفع المتعلِّم إلى تقدير العلم في جميع مجالاته، والإصرار والمثابرة في طلبه، وحب الاستطلاع والقراءة، والبحث عن المعرفة بشغف لاكتشافها، واستيعابها، والإسهام في إنتاجها لتكون وسيلةً للفهم العميق، والتفكير، ومنهجًا للحياة"(ص43).

ويستنتج من التعاريف التربوية السابقة للشغف المعرفي بأنه قيمة تربوية سامية، تسعى إلى رفع شأن المعرفة لدى المتعلِّم وتوجيه ممارساته نحوها بالبحث عنها واكتشافها والمساهمة في إنتاجها، كما تتحدد الانعكاسات الإيجابية للقيمة على المتعلِّم في رفع تحصيله الدراسي وتعزيز مواقفه الايجابية نحو التعلُّم، وتعد هذه القيمة دافعًا ذاتيًا للمتعلّم داخل المدرسة وخارجها.

الفرق بين الشَّغف المعرفي والفضول المعرفي:

يخلط بعض التربويين بين الشَّغف المعرفي والفضول المعرفي، وذلك بجعل المصطلحين مرادفين لبعضهما في الميادين التربوية، إلا أن المعاني اللغوية والمفاهيم التربوية للمصطلحين تشير إلى أن هناك فرقًا، وهو أن الشَّغف المعرفي مكتسب وليس فطريًا، لذلك يُعدّ قيمة تربوية تُبنى وتعزز داخل إطار المنهج وفق تخطيط معين، أما الفضول المعرفي فهو صفة فطرية في الإنسان تساعده على معرفة أبسط الأشياء من حوله؛ كما أنها لا تولد معارف جديدة لدى الإنسان، والشَّغف يتضمن الفضول، والفضول لا يتضمن شغفًا.

معايير قيمة الشَّغف المعرفي: تشترك جميع مجالات التعلُّم ومراحل التعليم العام في إكساب المتعلِّم معايير هذه القيمة وممارسته لها، إلا أنَّ هذه الممارسات قد تتباين بناءً على مبدأ التدرج، وذلك وفق المرحلة الدراسية للمتعلّم، فكل مرحلة تتسم بخصائص نمو لابد أن لا تتجاوزها مؤشرات القيمة تجاه مرحلة المتعلِّم، وتتمثل هذه المعايير في:

تقدير العلم في جميع مجالاته: يركز هذا المعيار على إرساء أساسات القيمة لدى المتعلِّم من خلال توضيح موقف الإسلام من تقدير العلم، وبيان دور العلم في تنمية المجتمعات وتطورها. ويُؤكد المعيار على شأن مكانة العلماء من خلال بيان جهودهم وإنجازاتهم في المجالات كافة، والحث على الاقتداء بكفاحهم في سبيل العلم والمعرفة، والتشجيع على الإنجازات العلمية في جميع المجالات، وعلى الأخص في الدراسات الإسلامية؛ فإن المؤشر يؤكد ارتباط مجال تعلُّم الدراسات الإسلامية بمجالات التعلُّم الأخرى.

الإصرار والمثابرة في طلب العلم: يرتكز هذا المعيار على تحقق المعيار السابق، فعِند تقدير المتعلِّم للعلم بكافة

مجالاته، واستشعاره لأهميته فإنه سيتوجه نحو العلم والمعرفة بإصرار ومثابرة. وتتمثل ممارسات هذا المعيار باستشعار المتعلِّم لفضل العلم والإقبال على تحصيله، كما أنه يتحقق من خلال تشجيع المتعلِّم على علو الهمة في طلب العلوم كافة، وذلك من خلال إثارة دوافع التعلُّم المختلفة، مثل: دافع الاستكشاف ودافع التحصيل، ودافع حب الاستطلاع، ودافع الطموح، ودافع الانتماء. كما أنَّ تعزيز التعلُّم الذاتي لدى المتعلِّم من أهم الموجهات العملية لتحقق المعيار، وتأكيدًا على مواكبة مجتمع وعصر المتعلِّم، فتوظيف التقنيات الحديثة في عملية التعلُّم من أهم العوامل التي تزيد في تحقق المعيار لدى المتعلِّم.

حُب الاستطلاع والقراءة: يُعد هذا المعيار من البوادر العملية لتمثل المتعلِّم للقيمة، وتتحقق من خلال تعزيز القراءة الإثرائية حول موضوعات المقرر، واستشعار أهمية القراءة في تحصيل العلم والمعرفة؛ كما يتمثل حب المتعلِّم للاستطلاع من خلال تشجيعه على الاكتشاف وتعلّم أشياء جديدة، وذلك من خلال تضمين مُثيرات نحو الاستطلاع، كالمثيرات التي تعتمد على الحواس، أو الذهن. وتتأكد أهمية تنمية الاستطلاع من خلال ما أشارت إليه العديد من الدراسات في ارتباطه بالابتكار والإبداع. إضافةً إلى أن توظيف تقنيات حديثة في القراءة والاطلاع يسهم إسهامًا كبيرًا في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه القيمة، مع الحرص على توجيه هذه القراءة والاطلاع على ضوء الضوابط الإسلامية.

البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها: يمثل هذا المعيار أُولى الممارسات العملية للمتعلّم تجاه القيمة، كما يرتبط هذا المعيار ارتباطًا وثيقًا بالمعيار السابق، فالبحث عن المعرفة بشغف ومحاولة اكتشافها إنما هو نتيجة لاتجاهات المتعلِّم نحو القراءة والاستطلاع، لذلك فإن توجيه المتعلِّم نحو مصادر الحصول على المعرفة مطلب مهم ليتمكن من الحصول على المعرفة الصحيحة. ومصادر المعرفة متعددة، والتنوع بين توظيفها أمر مهم، إلا أنَّ أهمها تعزيز دور التقنية الرقمية كمصدر من مصادر الحصول على المعرفة، وهو ما يزخر به العالم اليوم من اتجاهات رقمية في كافة المجالات. إضافة إلى ذلك، فإنّ إثارة التَّساؤلات التي تُوجه نحو الفهم العميق للمعرفة تعد من أهم الممارسات التي يحققها المؤشر، حيث تعد المُوجه غير المباشر نحو البحث والاستقصاء للوصول للمعلومات، لذلك لا بد من العناية هُنا بمهارات البحث عن المعرفة مع الحرص على مراعاة خصائص المرحلة العمرية في ذلك.

المساهمة في إنتاج المعرفة: يمثل هذا المعيار قِمَّة تمكّن المتعلِّم من اكتساب القيمة، حيث تتدرج ممارسات المعيار من التشجيع على التعبير عن الآراء واتخاذ القرارات إلى توليد وإنتاج الأفكار الجديدة التي تتسم بالإبداع والابتكار والأصالة. وفي الدراسات الإسلامية، على وجه الخصوص، يعد توظيف مهارات التفكير الاستدلالي في بناء معارف جديدة من أهم ممارسات العملية للمعيار. وتتمثل مهارات التفكير الاستدلالي في: الاستقراء والاستنباط والاستنتاج. إضافة إلى ذلك، فإن توظيف تراكمية المعارف السابقة لمجال الدراسات الإسلامية في حل المشكلات والقضايا المعاصرة يسهم في تحقق المؤشر. كما تجدر الإشارة هنا إلى أنَّ مساهمة المتعلِّم في إنتاج المعرفة في مجال الدراسات الإسلامية لا يُقصد به إنتاج المتعلِّم للمعرفة الإسلامية الجديدة، لكون المعرفة الإسلامية تتحدد مصادرها بالقرآن والسنة وما يلحق بهما من مصادر فرعية كالتفسير والقياس والإجماع. ولكن المعنى المقصود في هذا المعيار في مجال تعلّم الدراسات الإسلامية أن المتعلِّم يسعى بمهاراته وقدراته العقلية والابتكارية في معالجة المعرفة الإسلامية في ضوء المشكلات المعاصرة وتوليد الأفكار الإبداعية التي تسهم في اكتساب المعرفة الإسلامية في جوانب الحياة كافة.

دور مناهج الدراسات الإسلامية في تنمية قيمة الشَّغف المعرفي: تسعى مناهج الدراسات الإسلامية في التعليم العام إلى تزويد المتعلِّم بالمعرفة الشرعية التي تمكنه من فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا، وتطبيقها

في جميع شؤون حياته قولًا وعملًا واعتقادًا؛ كما تسهم بشكل أدقّ في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلِّمين، وبخاصة مهارات الاستدلال، والاستنباط، والاستقراء، والقياس؛ كما أنها تُزوّد المتعلِّم بالأطر المعرفية والقيمية التي توجه العلوم الأخرى وضبطها بما يحقق النفع للبشرية (هيئة تقويم التعليم والتدريب أ،2019).

وتشترك مناهج الدراسات الإسلامية مع بقية مجالات التعلُّم في بناء منظومة من القيم لدى المتعلِّم تمكّنه من تحقيق طموحه بحياة كريمة، تحيطها السعادة، ويسودها الاطمئنان والإنتاج. وترتبط هذه القيم بتعزيز انتماء المتعلِّم لدينه، ووطنه، وقيادته، وإدراكه للهوية الوطنية، والتزامه بالعدالة، والوسطية، واحترام الآخرين، وتهيئه لدعم رؤية وطنه الطموحة عبر غاياتها ومحاورها ومستهدفاتها، وما تتطلبه من تحولاتٍ اجتماعيةٍ واقتصاديةٍ. ومن هذه القيم الشَّغف المعرفي (هيئة تقويم التعليم والتدريب أ،2019).

وتتحدد علاقة الشَّغف المعرفي بالدراسات الإسلامية، من خلال استثارة غريزة المتعلِّم نحو حبّ الاستزادة من كلام الله وسنة نبينا محمد ﷺ ومعرفة دين الإسلام وفهمه لعبادة الله وفق ما شرع. وكذلك تحقيق سبل الدعوة بمعرفة الشعوب، ولغاتهم، وثقافاتهم؛ بهدف التعارف، ولا يتحقّق ذلك إلا بتلقي أسس العلم من العلماء ومجالات العلم، والتشويق نحو دراسة العلوم الإسلامية والثقافة، ومعرفة تراث هذه الأمة، وفضل علمائها، وسماتهم، ونوادرهم في طلب العلم (هيئة تقويم التعليم والتدريب أ،2019).

دور فروع مجال تعلم الدراسات الإسلامية في تعزيز قيمة الشَّغف المعرفي:

يتفرَّع مجال الدراسات الإسلامية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية إلى أربعة فروع رئيسة: القرآن الكريم وعلومه، والسنة النبوية المطهرة، والعقيدة والتوحيد، والفقه وأصوله، ويوضح الجدول (1) الأدوار التكاملية بين فروع مجال تعلم الدراسات الإسلامية في تعزيز قيمة الشَّغف المعرفي.

جدول (1): دور فروع مجال تعلم الدراسات الإسلامية في تعزيز قيمة الشَّغف المعرفي

الفرع	دور الفرع في تعزيز قيمة الشَّغف المعرفي
القرآن الكريم وعلومه	يسهم الفرع في تعزيز قيمة العلم وحث المتعلِّم على طلب العلم الدائم من خلال الآيات القرآنية التي ترغب في ذلك، كما يعزز الفرع العديد من المهارات العقلية التي تسهم في بحث واستكشاف متعلِّم للمعرفة، كالاستنباط والاستنتاج من الآيات.
السنة وعلومها	يسهم الفرع بشكل مباشر في تقدير المتعلِّم للعلم، من خلال دراسة لأحاديث النبي ﷺ، ومكانتها كمصدر ثانٍ للمعرفة الثابتة، ويعزز الفرع حب القراءة والاستطلاع لدى المتعلِّم لأحاديث النبيﷺ، كذلك يعزز حب القراءة والاستطلاع بما يرتبط من معانٍ وردت في أحاديث النبيﷺ.، ويسهم في تشجيع المتعلِّم على توليد أفكار جديدة معاصرة من خلال استنباطها أو قياسها من أحاديث النبي ﷺ.
العقيدة والتوحيد	يتميز الفرع بالعديد من المفاهيم المجردة التي تشجع المتعلِّم على الفهم العميق للمعرفة، فيسهم في إثارة شغف المتعلِّم نحو البحث عن المعرفة، ويشجع المتعلِّم على البحث والاستقصاء للوصول للمعلومات من خلال تنمية التفكير في التدبر الكوني.
الفقه وأصوله	يعد الفرع من أوسع فروع المجال التي تنمي الشَّغف المعرفي لدى المتعلِّم لارتباطه بواقع المعاملات الحياتية للمتعلّم، ويسهم كذلك في تعزيز حب القراءة والاستطلاع لدى المتعلِّم من خلال الربط المباشر بمجالات العلم الأخرى كالمالية والقانونية والعلمية؛ كما أن ربط المجال بمجالات العلم الأخرى هو تعزيز غير مباشر لأهمية تقدير العلم في جميع مجالاته، ويعزز بحث المتعلِّم عن المعرفة واكتشافها من خلال الربط بين معارف المجال وواقع معاملات المتعلِّم؛ كما يسهم في توليد المتعلِّم للمعارف الجديدة من خلال طرح المشكلات والقضايا المعاصرة التي تتطلب معالجتها ربط معارف المجال ببعضها.

منهج الدراسة وإجراءاته

منهج الدراسة: سعيًا لتحقيق أهداف **الدراسة** جرى استخدام المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى وذلك في استقصاء ومسح مؤشرات قيمة الشَّغف المعرفي في مقررات الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتم الاستناد في ذلك على وحدة الموضوع أو الفقرة بوصفها جملة تتضمن الفكرة الَّتي يدور حولها موضوع التحليل، وقد توجد الفكرة بشكل مستقل أو توجد مع غيرها من الأفكار الأخرى (طعيمة،2004).

مجتمع الدراسة وعينته

تمثَّل عينة **الدراسة** كافة المجتمع وهو جميع كتب الدراسات الإسلامية الصادرة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للمرحلة الابتدائية (الصفوف العليا) وذلك للفصول الدراسية الثلاثة، مع التنبيه بأنَّ هذه الكتب تتألف من جزأين لكل مرحلة، موزعة على ثلاثة فصول دراسية وذلك بناءً على ما صدر من بيان رسمي من وزارة التعليم حيال ذلك، طبعة 1443هـ / 2021م.

أداة الدراسة

تحقيقًا لأهداف **الدراسة** الحالية فإنه تم بناء بطاقة التحليل وفق مرحلتين:

المرحلة الأولى: وهي تحديد المعايير، حيث جرى تبني المعايير الرئيسة لقيمة الشغف المعرفي من الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (2019) ومن الإطار التخصصي لمجال تعلم التربية الإسلامية (2019)، وهذه المعايير هي:

1) تقدير العلم في جميع مجالاته.
2) الإصرار والمثابرة في طلب العلم.
3) حب الاستطلاع والقراءة.
4) البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها.
5) المساهمة في إنتاج المعرفة.

ويعلل الاعتماد على الوثائق السابقة في استنباط المعايير الرئيسية لقيمة الشغف المعرفي لكون هدف الدراسة الحالية يتوجه نحو الكشف عن واقع تضمين قيمة الشغف المعرفي التي نصت هذه الوثائق على أهمية تنميتها في المناهج الدراسية بطريقة تكاملية وفق الأبعاد المشتركة بين مجالات التعلُّم.

المرحلة الثانية: تحديد المؤشرات التي تقيس واقع تضمين المعايير، وتم تحديد المؤشرات من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات التربوية (العربية والأجنبية) التي تناولت قيمة الشغف المعرفي بشكل عام، أو ركزت على أحد المعايير الرئيسية للقيمة، واحتوى كل معيار رئيس على مجموعة من المؤشرات الفرعية التي تقيس ما يشير إليه.

صدق أداة التحليل: للتحقق من صدق أداة تحليل المحتوى التي تم بناؤها؛ جرى استخدام الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للتحقق من صدق قائمة المؤشرات، فعرضت أداة التحليل على عينة من المحكِّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وبلغ عددهم (14) محكمًا، واحتوت بطاقة تحليل المحتوى بصورتها الأولية على(30) مؤشرًا موزعة على (5) معايير، وبناءً على ملاحظات المحكمين جرى تعديل صياغة بعض المؤشرات الفرعية وحذف بعض الفقرات تجنبًا لتكرارها، وإلحاق بعض الفقرات بالمعيار المناسب لها بدلًا من المعيار الذي وُضعت فيه، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية تضم (20) مؤشرًا موزعة على(5) معايير.

ثبات أداة التحليل:

1) **قياس ثبات الأداة باختلاف الزمن:** تم إجراء التحليل على عينة مقننة، وتمثلت هذه العينة بكتاب الدراسات الإسلامية للصف الرابع الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)، ثم تم إعادة تحليل العينة المقننة نفسها بعد(15) يومًا من التحليل الأول وإيجاد معامل الثبات بين التحليلين بتطبيق معادلة كوبر (Cooper) ويوضح ذلك جدول(2).

جدول (2) معامل ثبات استمارة التحليل باختلاف الزمن

المعيار	مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	معامل الثبات
1) تقدير العلم في جميع مجالاته.	28	2	%93.33
2) الإصرار والمثابرة في طلب العلم.	137	5	%96.48
3) حب الاستطلاع والقراءة.	21	3	%87.5
4) البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها.	79	13	%85.88
5) المساهمة في إنتاج المعرفة.	108	8	%93.10
المجموع	373	31	معامل الثبات الكلي =%92.33

وتشير النتائج في جدول (2) إلى أن نسبة الاتفاق بين التحليلين باختلاف عامل الزمن تراوحت ما بين (97.22%- 85.88%)، كما أنّ إجمالي نسبة الاتفاق بلغت (92.33%) وتعدّ قيم ثبات عالية، حيث يشير طعيمة (2004) إلى أنَّ معامل الثبات يعد مقبولًا إذا كانت النسبة المئوية تزيد على 80%.

قياس ثبات الأداة باختلاف المحللين: جرى الاستعانة بمعلّمة علوم شرعية، واختيار عينة مقننة من كامل العينة، وتمثلت العينة المقننة بكتاب الدراسات الإسلامية للصف الرابع الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)، وإجراء عملية التحليل عليها كل على انفراد، ومن ثم حساب معامل الثبات بين المحللتين من خلال تطبيق معادلة كوبر (Cooper) ويوضح ذلك جدول (3).

جدول (3) معامل ثبات استمارة التحليل باختلاف المحللين

المعيار	مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	معامل الثبات
قدير العلم في جميع مجالاته	27	1	%96.43
الإصرار والمثابرة في طلب العلم	121	3	%97.58
حب الاستطلاع والقراءة	17	3	%85
البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها	68	7	%90.67
المساهمة في إنتاج المعرفة	98	10	%90.74
المجموع	331	24	معامل الثبات الكلي =%93.24

ومن خلال النتائج في جدول (3) يتضح بأنّ نسبة الاتفاق بين التحليلين وفق عامل اختلاف المحللين تراوحت ما بين (97.58% -85%)، كما أنّ إجمالي نسبة الاتفاق بلغت (93.24%) وتعدّ قيم ثبات عالية، حيث يشير طعيمة (2004) بأن معامل الثبات يعد مقبولًا إذا كانت النسبة المئوية تزيد على80%.

ضوابط التحليل:

تحديد وحدة القياس: تم استخدام وحدة (التكرار) كوحدة لتعداد ظهور كل مؤشر من مؤشرات معايير قيمة الشغف المعرفي.

تحديد قواعد التحليل:

- الالتزام بالمحتوى العلمي الوارد في الكتب مع استبعاد الغلاف ومقدمة الكتب والفهارس ورموز الاستجابة السريعة (QR).
- الإثرائيات والأنشطة والتطبيقات العملية والأشكال والرسوم وأسئلة التقويم ضمن المادة المراد تحليلها.
- تقسيم رصد التكرارات لمؤشرات القيمة بناءً على فروع مجال تعلّم الدراسات الإسلامية.
- رصد التكرارات لمؤشرات القيمة لكل فرع من فروع مجال تعلم الدراسات الإسلامية وفق محورين:

المحتوى المعرفي، ويقصد به مجموعة من المعلومات والمعارف المكتوبة، التي يستقيها المتعلِّم بطريقة مباشرة من المحتوى العام في الكتاب.

المحتوى التفاعلي، ويقصد به مجوعة من الخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلِّم من الأنشطة والتطبيقات وأسئلة التقويم المضمنة في محتوى الكتاب.

الأساليب الإحصائية

- أساليب الإحصاء الوصفي المتمثلة في: التكرارات والنسبية المئوية.
- معادلة كوبر(cooper) لحساب ثبات أداة بطاقة التحليل، واستخراج معامل الثبات.

المعادلة: نسبة الثبات= (عدد مرات الاتفاق بين التحليلين/عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف) *100

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ونص على "ما معايير قيمة الشَّغف المعرفي التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟"

وتمت الإجابة عن السؤال من خلال تحديد المعايير الرئيسة لقيمة الشغف المعرفي وذلك بالرجوع إلى وثيقة الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (2019) ووثيقة الإطار التخصصي لمجال تعلّم التربية الإسلامية (2019)، الصادرتين من هيئة تقويم التعليم والتدريب، ومن ثم تحديد المؤشرات الفرعية التي من خلالها يجري رصد التكرارات والنسب المئوية من خلال الأدبيات السابقة؛ كما أن صياغة المؤشرات مصممة لتتوافق مع مبادئ تنظيم المحتوى التالية:

مبدأ الاستمرارية: وذلك من خلال صياغة المؤشرات لتحقق عملية الارتقاء التدريجي بتعزيز القيمة لدى المتعلِّم واتجاهاته، بحيث تكون قابلة للتدرج في تكوين اتجاهات وممارسات المعلم نحو القيمة وتزداد عمقًا كلما ارتقى من مرحلة لأخرى.

- **مبدأ التتابع:** وهو مبدأ يتصل بالاستمرارية، وجرت مراعاته في صياغة مؤشرات القيمة من حيث مناسبتها لأن تكون أكثر تركيبًا من المرحلة التي تسبقها، ولتحقق مستويات أعلى لاتجاهات وممارسات المتعلِّم للقيمة مع تقدم المراحل التعليمية.

مبدأ الترتيب: جرت صياغة المؤشرات بما يتناسب مع الخبرات التي يُتوقع اكتسابها من قبل طلبة المرحلة الابتدائية (مستوى التعزيز) ومن ثم ما تتدرج به من تخصيص أكثر لهذه الخبرات في المرحلتين: المتوسطة والثانوية (مستوى التوسع ومستوى التركيز).

نتائج السؤال الثاني: ونص على "ما و اقع تضمين معايير قيمة الشَّغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال جرى تحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وحساب التكرارات والنسبة المئوية بالنسبة لكافة المعايير ومؤشراتها، وبالنسبة لكل صف دراسي، ويوضح ذلك جدول (4).

جدول (4): نسبة انتشار معايير الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية

المعيار	الصف الدراسي						مجموع تكرارات المعيار	النسبة المئوية العامة للمعيار
	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس			
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية		
1) تقدير العلم في جميع مجالاته.	40	%5.44	145	%12.79	34	%4.61	219	%8.40
2) الإصرار والمثابرة في طلب العلم.	246	%33.47	364	%32.09	266	%36.04	876	%33.60
3) حب الاستطلاع والقراءة.	33	%4.49	78	%6.88	57	%7.72	168	%6.44
4) البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها.	189	%25.71	216	%19.05	137	%18.56	542	%20.79
5) المساهمة في إنتاج المعرفة.	227	%30.88	331	%29.19	244	%33.06	802	%30.76
المجموع	735	%100	1134	%100	738	%100	2607	%100

4(	البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها.	189	%25.71	216	%19.05	137	%18.56	542	%20.79
5(	المساهمة في إنتاج المعرفة.	227	%30.88	331	%29.19	244	%33.06	802	%30.76
المجموع		735	%100	1134	%100	738	%100	2607	%100

أظهرت النتائج في جدول (4) تباينًا نسبيًا في درجات التضمين العامة لانتشار معايير قيمة الشغف المعرفي في كامل العينة، حيث تفاوتت نسب التضمين ما بين (33.60%-6.44%)، ويُعزى سبب هذا التفاوت إلى سببين:

1) أن بناء محتوى كتب التربية الإسلامية الحالية جاء قبل إصدار هيئة تقويم التعليم والتدريب لوثيقة الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (2019) ووثيقة الإطار التخصصي لمجال تعلم التربية الإسلامية (2019) ومن خلال هاتين الوثيقتين تبنت هيئة تقويم التعليم والتدريب مجموعة من القيم التي توصي بأهمية تضمينها في المناهج، وتُعدّ قيمة الشغف المعرفي إحدى القيم الستة التي أكّدت وثيقة الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام ضرورة تضمينها، لذلك يفسر وجود التفاوت النسبي في محتوى كتب التربية الاسلامية لكون القيمة حديثة التعزيز التربوي وقليلة التناول البحثي الذي يقدم التغذية الراجعة المستمرة لمطوري المناهج.
2) جاء التفاوت النسبي منتشرًا على كافة مؤشرات قيمة الشغف المعرفي، وهو أمر غير مستغرب؛ حيث إن هذا التفاوت النسبي يعود لطبيعة مجال تعلّم الدراسات الإسلامية، ويؤكد ذلك ارتفاع نسبة تضمين بعض المؤشرات التي يركز عليها المجال بشكل مباشر، في حين يرجع انخفاض تضمين بعض المؤشرات لكون المجال لا يركز عليها مباشرة كالقراءة والاطلاع.

وبالنّظر للدراسات السابقة نجد اختلاف نتائج **الدراسة** الحالية مع نتائج الدوسري(2021)التي أسفرت عن أن أعلى نسبة تضمين جاءت لمعيار "تقدير العلم في جميع مجالاته" بنسبة تضمين بلغت(28.15%)؛ في حين أظهرت نتائج **الدراسة** الحالية نسبة متدنية لتضمين المعيار وهي (8.40%) ويعزى ذلك إلى اختلاف مجال التعلُّم حيث مجال تعلّم الدراسات الإسلامية يركز على تعلم المتعلِّم للأمور الدينية، كالعبادات والمعاملات والأخلاق والقيم، فانخفاض مستوى تضمين القيمة أمر وارد لكون المحتوى (المعرفي والتفاعلي) يركز على مدى تمكن المتعلِّم من تعلم المجال الشرعي، في حين يركز مجال تعلم اللُّغة العربية على اكتساب المتعلِّم للمهارات اللُّغوية والنحوية، وذلك يكون من خلال النصوص الشعرية والمنثورة والقصص والأمثلة التي تكون ذات مجال أوسع لتضمين هذا المؤشر فيه.

وبالتأمل في الجدول (5) يتضح التباين النسبي في تضمين المؤشرات وذلك وفقًا للنسبة العامة لتضمين المؤشر، حيث نال المؤشر الثامن "يعزز المحتوى من التعلُّم الذاتي" النصيب الأكبر من نسبة التضمين بالنسبة لكافة العينة، فبلغت نسبة تضمينه (17.38%) ويرجع السبب في ارتفاع نسبة تضمينه إلى كون غالب محتوى الكتب يتناول صياغة محادثة المتعلِّم لنفسه، التي تعزز مهارة التعلُّم الذاتي لمتعلم القرن الحادي والعشرين. من جانب آخر، لا تتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة البسام (2015) التي أسفرت عن أن نسبة تضمين عبارة "تعزيز مهارة التعلُّم الذاتي الذي يحث على البحث عن المعرفة واكتشافها من خلال الأنشطة الواردة فيها) اقتصرت على (٦.٣٥٪)، ومع اتفاق عينة الدراستين فإنه يُعزى الاختلاف بين النتيجتين إلى فارق الزمن بين الدراستين وما طرأ من عمليات تطوير لمحتوى الكتب ورفع نسبة التعلُّم الذاتي فيها.

جدول (5) نسبة انتشار معايير ومؤشرات قيمة الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

المعيار	المؤشر	الصف الدراسي						مجموع تكرارات على كافة العينة	النسبة العامة لتضمين على كافة العينة
		الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس			
		مجموع التكرارات	النسبة المئوية بالنسبة للصف	مجموع التكرارات	النسبة المئوية بالنسبة للصف	مجموع التكرارات	النسبة المئوية بالنسبة للصف		
تقدير العلم في جميع مجالاته	1) يؤكد المحتوى أهمية العلم.	16	%2.18	77	%6.79	15	%2.03	108	%4.14
	2) يوجه المحتوى نحو الاقتداء بكفاح العلماء في سبيل العلم والمعرفة.	7	%0.95	20	%1.76	3	%0.41	30	%1.15
	3) يعزز المحتوى الترابط بين مجالات التعلُّم الأخرى.	15	%2.04	35	%3.09	12	%1.63	62	%2.38
	4) يشير المحتوى إلى جهود علماء المملكة العربية السعودية في مجالات العلم المتنوعة.	2	%0.27	13	%1.15	4	%0.54	19	%0.73
	المجموع	40	%5.44	145	%12.79	34	%4.61	219	%8.40
الإصرار والمثابرة في طلب العلم	5) يؤكد المحتوى فضل العلم.	5	%0.68	25	%2.20	6	%0.81	36	%1.38
	6) يوجه المحتوى نحو حب العلم.	30	%4.08	41	%3.62	17	%2.30	88	%3.37
	7) يسهم المحتوى في إثارة دوافع التعلُّم.	79	%10.75	133	%11.73	87	%11.79	299	%11.47
	8) يعزز المحتوى التعلُّم الذاتي.	132	%17.96	165	%14.55	156	%21.14	453	%17.38
	المجموع	246	%33.47	364	%32.09	266	%36.04	876	%33.60
حب الاستطلاع والقراءة	9) يعزز المحتوى القراءة الإثرائية حول موضوعات المقرر.	15	%2.04	25	%2.20	16	%2.17	56	%2.15
	10) يعزز المحتوى الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة.	7	%0.95	20	%1.76	13	%1.76	40	%1.53
	11) يستخدم المحتوى مثيرات نحو الاستطلاع.	9	%1.22	32	%2.82	26	%3.52	67	%2.57
	12) يعزز المحتوى دور التقنيات الرقمية في القراءة والاطلاع.	2	%0.27	1	%0.1	2	%0.27	5	%0.19
	المجموع	33	%4.49	78	%6.88	57	%7.72	168	%6.44
البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها	13) يوظف المحتوى مصادر متعددة للحصول على المعرفة.	83	%11.29	82	%7.23	53	%7.18	218	%8.36
	14) يشجع المحتوى على البحث والاستقصاء للوصول للمعلومات.	79	%10.75	94	%8.29	66	%8.94	239	%9.17
	15) يشجع المحتوى على حُبّ الاكتشاف وتعلّم أشياء جديدة.	26	%3.54	39	%3.44	15	%2.03	80	%3.07
	16) ينمي المحتوى مهارات اكتساب المعرفة المفيدة من التقنيات الرقمية الحديثة.	1	%0.12	1	%0.09	3	%0.41	5	%0.19
	المجموع	189	%25.71	216	%19.05	137	%18.56	542	%20.79

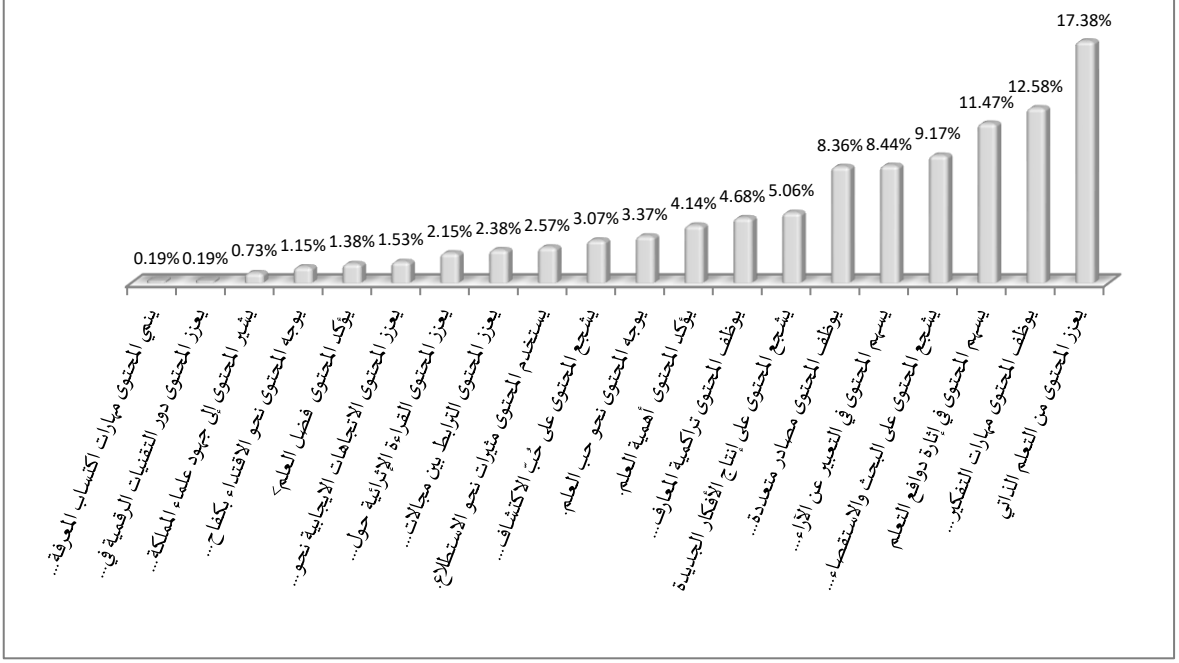
المساهمة في إنتاج المعرفة	17) يوظف المحتوى تراكمية المعارف السابقة في معالجة المعرفة الجديدة.	28	%3.81	49	%4.32	45	%6.10	122	%4.68
	18) يشجع المحتوى على إنتاج الأفكار الجديدة.	37	%5.03	54	%4.76	41	%5.56	132	%5.06
	19) يسهم المحتوى في التعبير عن الآراء واتخاذ القرارات.	53	%7.21	93	%8.20	74	%10.03	220	%8.44
	20) يوظف المحتوى مهارات التفكير الاستدلالي في بناء المعارف الجديدة.	109	%14.83	135	%11.91	84	%11.38	328	%12.58
	المجموع	227	%30.88	331	%29.19	244	%33.06	802	%30.76
		735	%100	1134	%100	738	%100	2607	%100

كما يتبين من جدول(5) الانخفاض الشديد في النسبة العامة لتضمين المؤشر الثاني عشر" يعزز المحتوى من دور التقنيات الرقمية في القراءة والاطلاع" حيث تحددت نسبة تضمينه بـ(0.19%) والمعيار السادس عشر" ينمي المحتوى مهارات اكتساب المعرفة المفيدة من التقنيات الرقمية الحديثة" حيث اقتصرت نسبة تضمينه العامة على(0.19%)، ويعزى ذلك لكون هدف المؤشر قد لا يتوافق مع العمر القانوني لاستخدام المتعلِّم للتقنيات الرقمية دون وجود مراقب، حيث تشترط تطبيقات الهواتف الذكية والمواقع الإلكترونية عمرًا قانونيًا لا يقل عن اثني عشر عامًا للاستخدام، وهذا يفوق عمر متعلم المرحلة الابتدائية. كما يؤكد انخفاض نسبة تضمين هذا المؤشر ما اتفقت عليه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة(الزهراني،2012؛ والدايل،2018؛ والعطيوي، 2014؛ البسام،2015).

حيث أجمعت هذه الدراسات على انخفاض نسبة تضمين التقنية الرقمية في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة الابتدائية، ويؤكد ذلك ما أوصت به دراسة البسام (2015) بضرورة زيادة الاهتمام بالمجال التكنولوجي في محتوى كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وفي استعراض جميع نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة في هذين المؤشرين فإنه يستثنى رموز الاستجابة السريعة (QR) الواردة في كل درس، حيث تمثل محتوى رقميًا يجري تناوله بحثيًا من خلال الدراسات المتخصصة بالمحتوى الرقمي ومعاييره، ولا يمكن احتسابه في تكرارات **الدراسة** الحالية لاختلاف محتوى كل رمز استجابة (QR).

وبالنظر إلى جدول (5)، فإنه يتبين أن انتشار مؤشرات قيمة الشغف المعرفي بالنسبة لكافة عينة **الدراسة** جاء متفاوتًا، لذلك يرتب الرسم البياني (1) النسب العامة لانتشار مؤشرات قيمة الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، مرتبة من الأعلى حتى الأدنى على كافة العينة.

الرسم البياني(١) النسب العامة لمدى تضمين مؤشرات قيمة الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية



وبالتأمل بالرسم البياني (1) يتضح أن نسب انتشار مؤشرات قيمة الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية جاء متفاوتًا ما بين (17.38%-0.19%)، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة مستويات:

1) **نسب تضمين جيدة:** وهي للمؤشرات التي تفاوتت نسبة تضمينها من (17.38%–8.36%)، وتعد نسب تضمين جيدة بالنسبة لكافة العينة؛ كما عززت بطريقة تكاملية ثلاثة معايير للقيمة وهي: (الإصرار والمثابرة في طلب العلم، والبحث عن المعرفة بشغف واكتشافها، والمساهمة في إنتاج المعرفة).
2) **نسب تضمين مقبولة:** وهي للمؤشرات التي تحددت نسبة تضمينها من (5.06%- 2.15%)، وتعد نسبًا مقبولة في تضمين هذه المؤشرات، ولكن من المستحسن زيادة نسبة تضمينها، وتندرج هذه المؤشرات في جميع معايير قيمة الشغف المعرفي عدا المعيار الرابع "البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها"، كما أن انخفاض هذه المؤشرات ليس دليلًا على انخفاض المعيار لوجود مؤشرات أخرى في المعيار جيدة من حيث نسبة التضمين.
3) **نسب تضمين منخفضة:** وهي للمؤشرات التي اقتصر مستوى تضمينها على (1.53%-0.19%)، وتعد نسبة تضمين ضعيفة جدًا وتحتاج إلى مراجعة

وإعادة نظر في نسب تضمينها بما يتناسب مع الصف الدراسي، ويلاحظ أن غالب المؤشرات هي من مؤشرات معياري (تقدير العلم في جميع مجالاته، وحب الاستطلاع والقراءة) وقد أثبتت الدراسة الحالية انخفاض نسبة تضمين هذين المعيارين بالنسبة لكافة المعايير، وبالنسبة لكل صف دراسي.

استعراض ومناقشة نتائج معايير قيمة الشغف المعرفي وفق مجالات تعلُّم الدراسات الإسلامية:

لمعرفة واقع انتشار معايير قيمة الشغف المعرفي في مجالات تعلم الدراسات الإسلامية في كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، فإنه جرى حساب التكرارات والنسبة المئوية لمعايير القيمة، وذلك بالنسبة لكل مجال تعلّم في الدراسات الإسلامية شاملًا جميع المراحل الدراسية وفق عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (6).

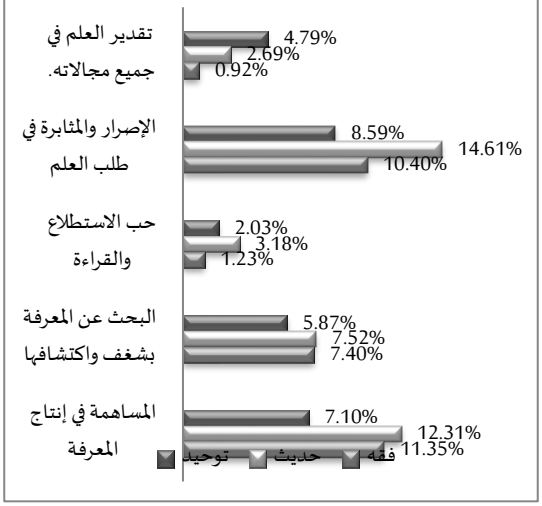
جدول (6) نسبة انتشار مؤشرات قيمة الشغف المعرفي في عينة الدراسة وفق مجالات تعلم الدراسات

المعايير	مجالات التعلُّم						مجموع تكرارات المعيار	درجة التوافر العامة للمعيار
	التوحيد		الحديث		الفقه			
	مجموع التكرارات لكافة الصفوف	النسبة المئوية	مجموع التكرارات لكافة الصفوف	النسبة المئوية	مجموع التكرارات لكافة الصفوف	النسبة المئوية		
تقدير العلم في جميع مجالاته	125	%4.79	70	%2.69	24	%0.92	219	%8.40
الإصرار والمثابرة في طلب العلم	224	%8.59	381	%14.61	271	%10.40	876	%33.60
حب الاستطلاع والقراءة	53	%2.03	83	%3.18	32	%1.23	168	%6.44
البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها	153	%5.87	196	%7.52	193	%7.40	542	%20.79
المساهمة في إنتاج المعرفة	185	%7.10	321	%12.31	296	%11.35	802	%30.76
المجموع	740	%28.39	1051	%40.31	816	%31.30	2607	%100

ويتضح من خلال جدول (6) أن النسبة العامة لتضمين قيمة الشغف المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وفق مجالات تعلّم الدراسات الإسلامية جاءت (40.31%،31.30%،28.39%) وذلك على التوالي لمجال الحديث فالفقه فالتوحيد، وقد يعزى هذا الترتيب إلى عدد موضوعات المجال في مُجمل كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة الابتدائية للصفوف العليا، حيث جاء عدد الموضوعات مطابقًا لترتيب واقع تضمين مجالات التعلُّم للقيمة، وذلك على التوالي لمجال الحديث فالفقه فالتوحيد(90 موضوعًا، 75 موضوعًا، 68 موضوعًا).

كما يوضح الرسم البياني (2) تفصيلًا لواقع تضمين معايير قيمة الشغف المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وفق مجالات تعلّم الدراسات الإسلامية.

الرسم البياني (٢) واقع تضمين معايير قيمة الشغف المعرفي في عينة الدراسة وفق مجالات تعلّم الدراسات الإسلامية



ويتضح من خلال الرسم البياني (2) أن مجال الحديث هو الأعلى تضمينًا في كافة معايير القيمة عدا المعيار الأول، وتُفسر هذه النتيجة لكون مجال الحديث الأوسع من حيث مجالات تعلّم الدراسات الإسلامية في مدى تضمين القيم والاتجاهات، كما أن المجال يركز على تحلي المتعلِّم بالقيم في كافة تصنيفاتها.

كما يتبين من الرسم البياني (2) أن مجال التوحيد الأدنى تضمينًا في المعيار الثاني والرابع والخامس ويعزى الانخفاض إلى الفكرة الرئيسة للمعايير المنخفضة التي تركز على استقصاء المتعلِّم للمعرفة وتوليدها، وذلك قد لا يتفق بدرجة عالية مع طبيعة مجال تعلم التوحيد الذي يركز على إرساء العقائد والإيمانيات.

كما يتضح من الرسم البياني (2) أن مجال الفقه هو الأدنى تضمينًا في المعيار الأول والثالث، ويعزى انخفاض هذه المعايير إلى طبيعة مجال تعلم الفقه الذي يركز على معرفة المتعلِّم بالأحكام الشرعية الفرعية العملية وتطبيقاتها في حياته وهذا ربما لا يكون مضمنًا بدرجة مركزة ومباشرة في المعيارين الأول والثالث.

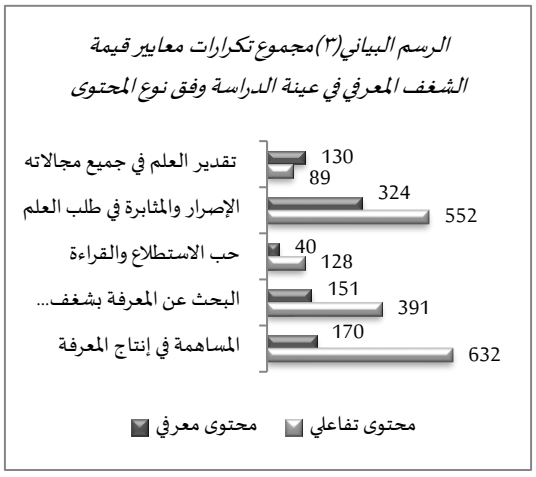
نتائج السؤال الثالث: ونص على "ما نوع المحتوى الأكثر تضمينًا بالنسبة لمعايير قيمة الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟" لمعرفة نوع المحتوى الأكثر تضمينًا في معايير قيمة الشغف المعرفي في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف العليا، جرى حساب التكرارات لمعايير القيمة وذلك بالنسبة لنوع المحتوى وفق عينة الدراسة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نوع المحتوى الأكثر تضميناً لمعايير قيمة الشغف المعرفي في عينة الدراسة

المعيار	الصف الدراسي						مجموع تكرارات المعيار وفق نوع المحتوى	
	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس			
	التكرارات وفق نوع المحتوى							
	محتوى معرفي	محتوى تفاعلي	محتوى معرفي	محتوى تفاعلي	محتوى معرفي	محتوى تفاعلي	محتوى معرفي	محتوى تفاعلي
تقدير العلم في جميع مجالاته	20	20	96	49	14	20	130	89
الإصرار والمثابرة في طلب العلم	89	157	138	226	97	169	324	552
حب الاستطلاع والقراءة	13	20	13	65	14	43	40	128
البحث عن المعرفة بشغف واكتشافها	55	134	57	159	39	98	151	391
المساهمة في إنتاج المعرفة	57	170	55	276	58	186	170	632
المجموع	234	501	359	775	222	516	2607	

ويلاحظ من الجدول (7) بأن مجموع تكرارات المحتوى المعرفي بالنسبة للمراحل الدراسية جاء (222-234–359) وذلك على التوالي للصف السادس فالرابع فالخامس الابتدائي، كما جاء مجموع تكرارات المحتوى التفاعلي بالنسبة للمراحل الدراسية (501–516-775) وذلك على التوالي للصف الرابع فالسادس.

فالخامس الابتدائي، وبالنظر لتكرارات المحتوى المعرفي والتفاعلي بالنسبة للصفوف الدراسية فإنه يلاحظ الفرق الكبير الذي يتجه نحو المحتوى التفاعلي لكافة المراحل، ويعتبر ذلك مؤشرًا جيدًا حيث يسهم المحتوى التفاعلي في مشاركة المتعلِّم في عملية التعلُّم من خلال الأنشطة والأسئلة التقويمية التي تعزز من اكتسابه للقيمة بطرق عملية تفاعلية لا تلقينية. ويوضح الرسم البياني (3) مجموع تكرارات كل معيار من معايير قيمة الشغف المعرفي وفق نوع المحتوى لكافة العينة.



ويتضح من الرسم البياني (3) أن المحتوى التفاعلي الأعلى تكرارًا في كافة معايير قيمة الشغف المعرفي ما عدا المعيار الأول، حيث جاء المحتوى المعرفي الأعلى تضمينًا في معيار "تقدير العلم في جميع مجالاته"، وتعليل ذلك أن مجال تعلم الدراسات الإسلامية زاخر في هذا المعيار من الناحية الشرعية من خلال ما يؤكد القرآن الكريم والسنة النبوية من أهمية العلم وتقدير العلماء في كافة المجالات، ودورهما في نهضة وتقدم وازدهار المجتمع، وكل ما سبق محتوى معرفي.

كما أن ارتفاع المحتوى التفاعلي في المعايير الأخرى لقيمة الشغف المعرفي، يؤكد أهمية دور المتعلِّم التفاعلي في اكتساب وتبني القيمة داخل الإطار التعليمي وخارجه، وبالنظر إلى مجموع تكرارات المحتوى التفاعلي فإنه يلاحظ أن المعيار الخامس" المساهمة في إنتاج المعرفة" هو الأعلى تكرارًا من بين المعايير، ويليه بدرجة مقاربة المعيار الثاني" الإصرار و والمثابرة في طلب العلم" وهذا يوضح أهمية التعزيز الوجداني والسلوكي للقيمة حيث يمثل المعيار الثاني الجانب الوجداني من تعزيز القيمة، في حين يمثل المعيار الخامس الجانب السلوكي الذي يعد ناتجًا عن الجانب الوجداني.

توصيات الدراسة:

- مراجعة محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة الابتدائية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للرفع من واقع تضمين المعيارين "تقدير العلم في جميع مجالاته و"حب الاستطلاع والقراءة".
- العناية بدور التقنية الرقمية في تنمية قيمة الشغف المعرفي، وذلك ليكون المحتوى أكثر ارتباطًا بواقع المتعلِّم وخصوصًا بعد عملية تحول التعليم عن بعد في جائحة كورونا.
- التركيز على تطوير المحتوى التفاعلي في كتب الدراسات الإسلامية للصف السادس الابتدائي، حيث لوحظ في أثناء عملية التحليل خلو العديد من الدروس من الأنشطة وأسئلة التقويم، مما يؤدي إلى تراجع اكتساب المتعلِّم العملي لقيمة الشغف المعرفي.

****

المراجع العربية

البسام، نجلاء. (٢٠١٥). *تقويم كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وفق اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بالعاصمة المقدسة*. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الحجيلي، سلامة. (٢٠٢٠). استشراف تعليم مادة التربية الإسلامية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة كلية التربية*. (١١٠)،٣-٢٢.

الدايل، ريم. (2018). تحليل محتوى منهج الفقه والسلوك للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأسس المعرفية. *مجلة كلية التربية*،*34*(4)،266-294.

الدغيم، منال. (2012، نوفمبر9). *صناعة الشَّغف بالمعرفة*: https://cutt.us/KBfqS

الدوسري، مشاعل. (2021). تحليل محتوى كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية في ضوء الشَّغف المعرفي. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*،*32*(2)،191-226.

الرحيلي، مرزوق. (1438). *دور معلمي التربية الإسلامية في إكساب المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية*. [أطروحة ماجستير غير منشورة] الجامعة الإسلامية.

الزهراني، حسين. (٢٠١٢). *القيم التربوية المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية المطور للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية*. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الشمري، فهد. (2018). *مشكلات تدريس العلوم الشرعية المطورة في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية وسبل علاجها* [أطروحة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود.

العتيبي، عجله. (2015). *مشكلات مناهج العلوم الشرعية المطورة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة الرياض* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

العطيوي، فهد. (٢٠١٤). *القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

الغامدي، عبد الله. (٢٠١١). *التوجهات القيمية المتضمنة في كتب الحديث للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى]. دار المنظومة.

الصالح، بدر. (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرون التعلُّم للحياة في زمننا*، مطابع جامعة الملك سعود.

طعيمة، رشدي. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه، أسسه، استخدامه*، دار الفكر العربي.

هيئة تقويم التعليم والتدريب أ. (2019). *الإطار التخصصي لمجال تعلم التربية الإسلامية*: https://cutt.us/RMCrm

هيئة تقويم التعليم والتدريب ب. (2019). الإطار *الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*: https://cutt.us/exlkN

الوكيل، أيوب. (2019، أكتوبر24). *كيف ننمي الشَّغف والفضول المعرفي لدى التلاميذ*: https://cutt.us/AppJV

اليامي، هادية. (2018). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،*2*(26)،32-49.

المراجع الأجنبية

Albasaam, Najla'. (2015).*taqwim kutub altarbiat alaslamiat almutawarat lilsufuf aleulya min almarhalat alaibtidayiyat wifq sighat almaerifat min wijhat nazar almuealimat walmushrifat altarbawiaat bialeasimat almuqadasati* [atruhat majistir ghayr manshura], jamieat 'umm alquraa.

Aldayil,rim.(2018). Analysis of The Content of The Curriculum of Jurisprudence and Behavior of The Elementary Stage in Saudi Arabian Kingdom in The Light of The Foundations of Knowledge(in Arabic). *Journal of the College of Education* ,*34*(4),266-294.

Aldawsari, Mashaeila.(2021). An Analyzsis of "My Beautiful Language" at Elementary Stage Textbooks in the Light of Cognitive Passion(in Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences* ,*32*(2),191-226.

aldighim, manali.(2012*).snaeat alshshaghf bialmaerifati*:https://cutt.us/KBfqS

Aleatywi, Fahd.(2014). *The Values Contained in the Developed Books of Islamic Education for the upper Three Grades in the Primary Stage in Saudi Arabia.(in Arabic)* [atruhat majistir ghayr manshura]. Mutah University.

Aleutibi, Eajilhi.(2015).*The Problems of Developed Sharia Sciences Curricula in Elementary Schools from the Perspectives of Female Teachers and Supervisors in Riyadh.(in Arabic*).[atruhat majistir ghayr manshura].King Saud University.

Alfonso,S.R, Vega,S.L& Beltran,E.V.(2018) What About Passion in Education? The Concept of Passion, why it is Important and How Teachers Can Promote it. *European Scientific Journal January*,*14*(1).1857– 7881.

Alfonso,Z.R& León,J.(2019). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT*,1-19.

Alghamdi, Eabd allah.(2011). *Prevaleut Values Contained in the Hadeeth Textbook Used in the Upper Grades of the Primary School.(in Arabic)* [atruhat majistir ghayr manshura].Umm Al-Qura University.

Alhajili, Salamat.(2020).astishraf taelim madat altarbiat al'iislamiat fi daw' ruyat almamlakat 2030.*mjalat kuliyat altarbiati*.(110).3-22.

Alruhayli, Marzuq.(1438*).dawr muealimi altarbiat alaslamiat fi aksab almaharat alhayatiat ladaa tulaab almarhalat alaibtidayiyat*i.[atruhat majistir ghayr manshura] aljamieat al'iislamiatu.

Alsaalihi, Bidur.(2013).*muharat alqarn alhadi waleishrun altaealum lilhayat fi zamanna*, mutabie jamieat almalik saeud.

Alshamri, Fahd.(2018).*mushkilat tadris aleulum alshareiat almutawarat fi alsufuf aleulya bialmarhalat alaibtidayiyat wasubul eilajiha*.[atruhat majistir ghayr manshura] jamieat almalik saeud.

Alwakil, ayuba.(2019). *kayf nunamiy al'anba'a? 10 khutuat ealaa fiel dhalika*: https://cutt.us/AppJV

Alyami, Hadia.(2018). Future Vision for the Development of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Kingdom's Vision 2030.(in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*,*2*(26),32-49.

Hayyat Taqwim Altaelim Waltadrib 'a.(2019).*al'iitar altakhasusii limajal taealum altarbiat al'iislamiati*: https://cutt.us/RMCrm

Hayyat Taqwim Altaelim Waltadrib bi.(2019).*al'iitar alwatanii limaeayir manahij altaelim aleami fi almamlakat alearabiat alsaeudiati*: https://cutt.us/exIkN

Taeimat, Rushdi.(2004) .*tahlil almuhtawaa fi aleulum al'iinsaniat mafhumuh* ,dar alfikr alearabii.

أثر استخدام عقلية النمو على التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي

أ. سمية ناصر المهيزع [1] د. احمد بن حسن البدور [2]

(قدم للنشر 1443/11/19هـ -وقبل 13 /03/ 1444هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف إلى أثر استخدام عقلية النمو في التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. واتبع في البحث المنهج شبه التجريبي لقياس أثر (عقلية النمو) في (التحصيل الدراسي، الدافعية نحو التعلم). وقد جرى تطبيق أداتي البحث: (الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية نحو التعلم)، على عينة تكونت من (30) تلميذةً، جرى تقسيمهن إلى: مجموعة تجريبية (15) تلميذة، وضابطة (15) تلميذة. أظهرت نتائج البحث فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين، القبلي والبعدي، لمقياس الدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وذلك لصالح القياس البعدي. وقد تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات، في ضوء نتائج البحث، من أهمها: توظيف فكرة عقلية النمو في المجال التعليمي للصف السادس الابتدائي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الأداء، المثابرة، التحدي، بذل الجهد، الذكاء.

The Effect of Using the Growth Mindset on Achievement and Motivation towards Learning among Sixth Grade Primary Female Students

Sumaya N. Al-Muhaiza[1] *Ahmed H. Al-Budour[2]*

(Submitted 08-06-2022 and Accepted on 09-10-2022)

Abstract: The research aimed to identify the effect of using a growth mindset on academic achievement and motivation towards learning among sixth-grade students. The research followed the quasi-experimental approach to measure the impact of (growth mindset) on (academic achievement, motivation toward learning). The two research tools (the achievement test and the learning motivation scale). The sample was consisted of 30 female students, who were divided into experimental group 15 female students, and a control group 15 female student. The results revealed statistically significant differences between the two groups in the achievement test for the experimental group and statistically significant on the learning motivation scale in favor of the dimensional application to experimental group. A set of recommendations were reached, which employ the idea of a growth mindset in the educational field of the sixth grade to improve the level of academic achievement.

Keywords: performance, Perseverance, Challenge, Effort, intelligence.

(1) معلمة تربية خاصة (صعوبات التعلم) وزارة التعليم
(2) استاذ المناهج وطرق التدريس المشارك- جامعة الملك سعود
E-mail: drbdour@gmail.com

(1) A teacher of special education (learning difficulties), Ministry of Education
(2) Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods - King Saud University
E-mail: Sumayyah_almuhayzi@hotmail.com

مقدمة

يشهد التعليم تغيراتٍ متتاليةً نتيجةً للانفجار المعرفي والانفتاح على العالم وتعدد التقنيات، ونتج عن تلك التغيرات مشكلاتٌ غير مسبوقة تفرض إيجاد حلول لمواجهة التحديات، والسير نحو بناء أنظمة تربوية تتناسب مع متطلبات العصر.

وبما أن التعليم هو الركيزة الأساسية التي تقوم عليها المجتمعات، ويقاس عليها تقدم الدول، اتجهت العديد من الدول إلى اتباع أنماط وأساليب جديدة من أجل تعليم الأجيال الشابة، من خلال مشاريع تتناسب مع بناء الطالب في عصر المعرفة وجعله محور العملية التعليمية (تريلنج وفادل، 2013).

وأصبحت الدراسات التي تتناول مرونة الذكاء واسعةً وشائعة (Ingebrigtsen, 2018). حيث استخلصت دراسة دويك (2010) Dweck -على مدى (30) عامًا- نظريةَ العقليات التي تتناول عقلية النمو وعقلية الثبات؛ فالأولى تعني أن الذكاء يمكن أن ينمو من خلال التعلم والجهد؛ ويمكن للفرد أن يصبح أكثر ذكاءً من خلال العمل الجاد. حيث يرى الأفراد ذوو عقلية النمو أن التحديات والمشكلات تزيد من فرص التعلم مع بذل الجهد. وأثبت علم الأعصاب الحديث مرونة المخ، وأن العقول يمكن أن تنمو وتتغير (Maguire et al., 2000). أما عقلية الثبات فتشير إلى أن الذكاء هو سمة ثابتة لا يمكن تغييرها (Dweck, 2000; Hochanadel & Finamore, 2015). ويعتقد الأفراد ذوو عقلية الثبات أنه إذا كان الشخص ذكيًا فإن كل شيء يصبح سهلًا ولا يحتاج إلى بذل مجهود، أما إذا كان هناك شيء صعب فإنهم يعتقدون أنه قد لا يكون ذكيًا بما يكفي للقيام بذلك (Dweck, 2010).

وتكشف نظرية العقليات، التي تتضمن عقلية النمو وعقلية الثبات، شرحًا حول التساؤل: لمَ الطلاب ذوو القدرات المتساوية، ولديهم أهداف وسلوكيات مختلفة للإنجاز، عندما يواجهون الموقف نفسه يُظهرون اختلافاتٍ في عمليات التعلم والنتائج (Dweck & Leggett, 1988). كما أظهرت دراستا (Dweck, 2008; Dweck, 2010) أن الطلاب الذين لديهم عقلية نمو يُظهرون رغبةً في مواجهة التحديات ويبذلون الجهد إذا أرادوا تعلم شيء جديد، ويحققون نجاحات أكبر من خلال طرح الأسئلة أو حل المسائل الصعبة حتى مع ارتكاب الأخطاء. وفي كثيرٍ من الأحيان، عندما يتوقف الأطفال عن الأداء في المدرسة، يتعامل الآباء مع ذلك من خلال طمأنة أطفالهم بأنهم أذكياء، وهذا النوع من التعزيز القائم على مدح الذكاء يؤكد عقلية الثبات ويجعل الأطفال أكثر ثقة لأنهم لا يريدون تجربة شيءٍ صعبٍ، شيءٍ يمكن أن يفقدهم تقدير والديهم وثقتهم في أنفسهم. كما أن مدح الذكاء يمكن أن يقود الطلاب إلى الخوف من الفشل، وتجنب المخاطر ومواجهة العقبات، والشك في أنفسهم عندما يفشلون، والتعامل بشكلٍ سيئٍ مع النكسات (Dweck, 2000). ويذكر بوالر Boaler (2013) أن الطلاب حين يفكرون في سبب وجود خطأٍ ما فهذه علامة على بداية النمو، فتنطلق الوصلات والروابط الشبكية التي تسبب نموًا في الدماغ. إن هذه الحقيقة العلمية لها آثار عميقة على التدريس والعملية التعليمية، ولذلك ينبغي على كلٍ من: المعلمين والطلاب، أن يعدوا الأخطاء وسيلةً للتعلم، وخطوة نحو المضي إلى تحقيق إنجازٍ تعليميٍ وليست دلالة على الإخفاق في عملية التعلم.

إلى ذلك، اكتشف الباحثون في الولايات المتحدة طريقةً جيدة لمساعدة الطلاب في تحقيق أهداف الرياضيات، وهي تبنّي عقلية النمو، أي تعليمهم كيفية الاستمرار والمثابرة لحل المشكلات الرياضية (McLaughlin & Overturf, 2012; Paunesku et al., 2015). وهذا ما تركز عليه عقلية النمو، من شغف ومثابرةٍ لتحقيق أهداف طويلة الأجل (Duckworth & Quinn, 2009). ومن أجل ذلك، يرى ريف وجانج Reeve and Jang (2006) ضرورة هيكلة عملية التعلم، وتشجيع الطلاب على التخطيط وإيجاد بيئة تدعم التعلم الذاتي، وتعزيز ذلك الدافع لدى الطلبة. ويرتبط مفهوم الدافعية في التعلم المدرسي لدى الطلبة بعدة جوانب، مثل: مستوى الإنجاز ومفهوم الذات، إذ

إن الفرد في سعيه نحو تحقيق الإنجاز يبذل جهده وطاقته بهدف تحقيق ذلك، وتعمل الدافعية على حث ذلك الجهد واستمراره (دودين، 2007).

ويشهد النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية تقدمًا كبيرًا؛ حيث تسعى وزارة التعليم إلى تحسين نواتج التعلم والتحصيل الدراسي للمتعلمين في جميع المراحل، وتطوير المناهج الدراسية بما يحقق مواءمتها مع مهارات القرن الواحد والعشرين، وتعزيز محتواها الوطني، إضافة إلى اهتمام الوزارة بالاختبارات الدولية (وزارة التعليم، 2019).

وتعتبر المرحلة الابتدائية قاعدة السلّم التعليمي وأساسه، وتمتد على مدى ست سنوات دراسية، كما تبدو أهميتها في كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الطلاب وتحقيق النمو المتزن لشخصياتهم عقليًا، واجتماعيًا، وجسميًا، ووجدانيًا (العتيبي والشدي، 2018). وتبدأ مرحلة المراهقة - تقريبًا- في العمر الموازي للصف السادس الابتدائي، أي في عمر (12) سنة (بكار، 2010). وهي مرحلة عمرية مهمة في نمو المتعلمين، حيث تتميز بنضجٍ في القدرات العقلية فتصبح أكثر دقة، كما تنمو القدرة على اكتساب المهارات والربط بين المتغيرات واستنتاج العلاقات والانتقال من المحسوس إلى المجرد، وتزداد قدرة المتعلم في هذه المرحلة على حل المشكلات والتنبؤ والتفكير المنطقي (ملحم، 2014). وأهم حاجات المراهقين في هذه المرحلة تتمثل في المجال الدراسي، من خلال تكوين ميول إيجابية نحو الدراسة وتنمية الدافعية للإنجاز (المطرود، 2012).

وقد كشفت نتائج بعض الدراسات عن تدخل إيجابي لعقلية النمو على التحصيل الدراسي، كما في دراسة أندرسون ونيلسن Andersen and Nielsen (2016)، حيث تحسنت مهارات الطلبة القرائية والتعبيرية والكتابية بعد تدخّل عقلية النمو. بالإضافة إلى أثرها الإيجابي على التحصيل الدراسي في الرياضيات واللغة للطلبة ذوي الوضع الاقتصادي المنخفض (Claro et al., 2016).

ومن هذه المنطلقات، برزت أهمية البحث في نظرية عقلية النمو، وتجربتها في بيئة دراسية للكشف عن أثرها في التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم.

مشكلة البحث

تنادي التوجهات الحديثة في الميدان التربوي باستخدام أساليب تدريسية حديثة تعزز الطالب، وتجعله محور العملية التعليمية. وعلى الرغم من كل هذا الاهتمام، يُلاحَظ تدنٍ في مستويات التحصيل الدراسي، حيث كشفت دراسة إبراهيم (2016) عن أن الطلاب أظهروا تدنيًا في التحصيل الدراسي وضعفًا في الدافعية نحو التعلم؛ وأن أسباب ذلك التدني تعود إلى كلٍ من: المعلم والطالب والمناهج الدراسية. وأشار ديلوست Delost (2017) إلى أن النظام المدرسي موجّهٌ نحو النتائج، وكأنَّ المدرسة جهةٌ تكافئ التلاميذ على النجاح وتعاقبهم على الفشل؛ كما أن التركيز على النتائج قد يحمل التلاميذ على الاعتقاد بأنهم فاشلون، وحصولهم على درجات سيئة يؤدي إلى ضعف الدافعية وعدم الإقبال على التعلم، فيعتقدون بأن هذا هو حالهم ولا يستطيعون فعل أي شيء حيال ذلك.

وكشفت نتائج الاختبارات الدولية (Trends in International Mathematics and Science Study) (TIMSS) التي تهدف إلى قياس مستوى التقدم في التحصيل الدراسي للطالب في مادتي الرياضيات والعلوم، وتقام كل أربع سنوات، عن ضعفٍ في نتائج التحصيل الدراسي لطلاب المملكة العربية السعودية، حيث حصلوا على متوسط أداء أقل من المنخفض في عام 2015م، مقارنةً مع نظرائهم من الطلبة في الدول الأخرى، وتبعًا لمتغير الجنس في الرياضيات فتبين وجود فجوة بين متوسط أداء الطلاب والطالبات وذلك لصالح البنات فكانت الفروق دالة إحصائيًا؛ حيث حصلن على (405) نقاط مقارنةً بالبنين الذين حصلوا على (363) نقطة، أي بفارق (42) نقطة (الشمراني، الشمراني، البرصان، والدرواني، 2016).

ونتيجةً لتدني مستوى أداء الطلبة الذي أفرزته نتائج الاختبارات الدولية؛ توجّهت وزارة التعليم إلى إحداث تغييرٍ في أهدافها، كتطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم، والعمل على تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار (وزارة التعليم، 2019). وهو ما يستدعي التفكير في استخدام مداخل تدريسية جديدة تأخذ في الحسبان المتعلمين الذين هم محور العملية التعليمية.

كما أن إكساب الطلبة نمطًا من أنماط التفكير يساعد على التطور المعرفي، ويرتبط ببعض المتغيرات النفسية والعقلية والتربوية، مثل: الذكاء والإبداع والتحصيل الدراسي (زيدان، 2015). بالإضافة إلى العمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم (محمد، 2015).

وتشير دراسة بيكر (2017) Baker إلى أن وجود نوعٍ من الممارسات الجديدة التي يستخدمها المعلم، كعقلية النمو في عملية التعليم، يخلق نوعًا من الحماس والدافعية نحو التعلم، واستخلصت هذه الدراسة نتيجةً مفادُها أن الطلاب الذين يمتلكون عقلية نموٍ أظهروا أداءً أفضل في اختبار الرياضيات، إذ إن التعليم من أجل عقلية النمو أدى إلى مشاركة هادفة في تعلم الرياضيات (Dweck, 2006). وتشيع في أوساط الناس فكرة أن البعض يولد بعقلية الرياضيات أو ذهن الرياضيات، وأن الإنجاز الدراسي متاحٌ فقط لبعض الطلاب (Boaler et al., 2018). وتمثل الرياضيات المجال الأقوى في تأكيد المفهوم القائم على أن القدرات ثابتة وليست مرنة قابلة للنمو (Boaler, 2010).

وفي ضوء التطورات السريعة في دراسات علم الذكاء، فإن الاعتقاد بأن الذكاء يمكن أن ينمو ويتحسّن -وفقًا لما أسمته صاحبة نظرية العقليات كارول دويك بـ "عقلية النمو"- قد ارتبط بتحسُّن التحصيل الدراسي (Blackwell et al., 2007; Yeager et al., 2016). وأثبتت دراسة ييجر وزملائه Yeager et al. (2016) ظهور تحسنٍ ملحوظٍ على الطلبة الذين قُدِّم لهم برنامج خاص بعقلية النمو. وفي دراسة أخرى أجراها بلاكويل وآخرون (2007) .Blackwell et al تبيّنَ أن الطلاب الذين سجلوا عقلية نموٍ على مقياس كشفِ العقلية تحسّنَ تحصيلهم الدراسي، وفي المقابل فإن الطلاب الذين انخفض تحصيلهم كانوا قد سجلوا امتلاكهم لعقلية ثباتٍ في اختبار كشف العقلية.

وأشار باحثون في جامعة ستانفورد إلى أنه بالإمكان، من خلال البرامج المُصمّمة لعقلية النمو عبر الإنترنت، تحسين مستوى أعداد كبيرة من الطلاب ليس في التحصيل الدراسي فحسب، بل وتحسين حياتهم المستقبلية أيضًا، وبتكلفة معقولة؛ فالمفتاح هو عقلية الطلاب بدلًا من محاولات الإصلاح التربوي مرتفعة التكاليف، والتي قد تسفر عن نجاحٍ متباينٍ، كتدريب المعلمين، وإعادة هيكلة المدارس، وتغيير المناهج الدراسية (Paunesku et al., 2015). ويرى ييجر ووالتون (2011) yeager and Walton أهمية استهداف معتقدات الطلاب حول التفكير ونظرتهم للذكاء لِما لها من تأثيرٍ إيجابيٍ كبيرٍ على التحصيل الدراسي.

واستنادًا إلى ما تقدم، فإن هناك ضعفًا في أداء الطلبة في الاختبارات وضعفًا في التحصيل الدراسي.

وفي ضوء ما تقدم، تحدّدت مشكلة البحث في التعرف على أثر استخدام عقلية النمو على التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

أسئلة البحث

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما أثر استخدام عقلية النمو على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.
2- ما أثر استخدام عقلية النمو على الدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

فروض البحث

سعى البحث إلى اختبار الفروض الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، لمقياس الدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية

1- يُسهم هذا البحث في تقديم إضافةٍ علميةٍ جديدةٍ للمهتمين في المجال التربوي التطويري؛ نظرًا لحداثة موضوع نظرية العقليات وممارساتها التدريسية.

2- بحسب الاطلاع على الأدبيات العربية، تبينَ عدم وجود دراسات عربية حول نظرية عقلية النمو، وبذلك تتجلى أهمية هذه الدراسة في الكشف عن أثر استخدام عقلية النمو في التحصيل الدراسي.

3- ونظرًا لأهمية موضوع عقلية النمو وأثره الإيجابي في التعليم، تجلّت أهمية إجراء هذا البحث الذي سيحاول دراسة عقلية النمو لأهميتها في تغيير الممارسات التدريسية، وتبنّي نظرية حديثة تمكّن من إحداث نقلة نوعية في التعليم، وتجربة ذلك في الميدان التعليمي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

1-يُسهم هذا البحث في تقديم صورة للممارسات التدريسية الخاصة بعقلية النمو التي يتعيّن على المعلمين تبنّيها وتطبيقها في البيئة التعليمية.

2- قد يستفيد من هذا البحث كلٌ من: المعلمين والتربويين، من خلال تبنيهم لعقلية النمو ومن ثم إكسابها للتلاميذ؛ مما يُساعدهم في تحسين مستوياتهم الدراسية ومهاراتهم العقلية.

3-تحفيز المسؤولين في المؤسسات التعليمية والتربوية لتصميم مناهج وطرق تدريسية وبرامج تربوية تُبنى على أساس عقلية النمو.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1-التعرف إلى أثر استخدام عقلية النمو في التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

2-التعرف إلى أثر استخدام عقلية النمو في الدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

حدود البحث:

1- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على موضوعه، وهو "أثر استخدام عقلية النمو في التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي"، عن طريق تدريس مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي في الوحدات الدراسية الثلاث التالية: العمليات على الكسور الاعتيادية، النسبة والتناسب، النسبة المئوية والاحتمالات.

2-الحدود المكانية: اقتصر البحث الحالي على تلميذات الصف السادس الابتدائي من المرحلة الابتدائية في المدرسة (61) التابعة لمكتب تعليم الشمال بمدينة الرياض.

3- الحدود الزمانية: حُدد البحث زمانيًا بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ، ولمدة سبعة أسابيع.

مصطلحات البحث:

ورد في البحث بعض المصطلحات، والتي سيتم تعريفها فيما يأتي:

عقلية النمو (Growth mindset): هي "الإيمان بأن الذكاء مرِن ويمكن تنميته وتطويره" (Rattan et al., 2015). وتُعرّف عقلية النمو إجرائيًا بأنها: إمكانية تنمية الذكاء لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، من خلال تعريضهنّ لعدد من المشكلات في مادة

الرياضيات التي تحتاج إلى تحديات للوصول إلى الحل لتمكين العقل من بذل الجهد للتفكير والاستمرار بالبحث.

عقلية الثبات: (Fixed mindset): "الإيمان بأن الذكاء هو سمة جينية ثابتة لا يمكن أن تتغير" (Dweck, 2000; Hochanadel & Finamore, 2015). وتُعرّف عقلية الثبات إجرائيًا بأنها: اعتقاد تلميذات الصف السادس الابتدائي بأن الذكاء لديهن سمة فطرية وغير ممكن تغييرها مهما بُذل من جهد ومثابرة في أثناء التعلم، كما أن أي مسائل رياضية تحتاج إلى التفكير لن تُحسِّن من تفكيرهن أو تزيد من ذكائهن، بالإضافة إلى أن الذكاء لا يتأثر بأي مؤثرات خارجية أخرى مثل: استخدام نظريات جديدة محفزة كعقلية النمو.

التحصيل الدراسي (Academic achievement): هو "تعبير عن مستوى استيعاب الطلبة لِما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية" (السلخي، 2013، ص25). ويعرّف التحصيل الدراسي إجرائيًا بأنه: التحسن الذي يطرأ على مستوى تلميذات الصف السادس الابتدائي -بعد تدخُّل عقلية النمو- في الوحدات الدراسية الثلاث: العمليات على الكسور الاعتيادية، النسبة والتناسب، النسبة المئوية والاحتمالات) في مادة الرياضيات، ومقدار ما اكتسبته التلميذات من خبرات وحقائق ومفاهيم ومهارات خلال مدة زمنية محددة بسبعة أسابيع، ويُقاس بواسطة اختبار تحصيلي، بعد التحقق من صدقه وثباته، لقياس تحصيل التلميذات.

الدافعية نحو التعلم (Motivation toward learning): هي "حالة داخلية في المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجّه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم" (المعراج، 2013، ص55). وتُعرّف الدافعية نحو التعلم إجرائيًا بأنها: طاقة ذاتية كامنة تنبع من التلميذة وتدفعها للقيام بنشاط تعليمي وسلوك معيّن لتحقيق رغبات وأهداف معينة مرتبطة بتحصيلها الدراسي، وتُقاس بواسطة مقياس الدافعية نحو التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

خلال العقود الماضية كشفت أبحاث دويك عن أن هناك اختلافات فردية في مستوى الدرجة التي ينظر بها الأطفال والبالغون إلى الذكاء على أنه ثابت أو مرن قابل للنمو والتوسع، وأشارت إليه في أبحاثها بعدة مصطلحات تناوبت بين مصطلح "العقليات"، أو "النظريات الضمنية للذكاء"، أو "النظريات الذاتية للقدرة" (Schmidt et al., 2017).

وتُعرّف عقلية النمو بأنها: الإيمان بأن الذكاء يمكن تطويره بنفس الطريقة التي يمكن بها تطوير ونمو عضلات الجسم، وذلك من خلال العمل الجاد والممارسة. وأثبت علم الدماغ أنه بالإمكان تحسين الذكاء عن طريق تدريس الطلاب كيفية عمله؛ ويُشبه الدماغ بالعضلات في جسم الإنسان التي تنمو بدرجة أقوى مع ممارسة التمارين بشكل مستمر ومكثف، حيث إنه في كل مرة يواجه الطلبة التحديات، ويستمرون فيها تنمو الخلايا العصبية في الدماغ وتعمل على إيجاد اتصالات جديدة وقوية (Blackwell et al., 2007).

ويكشف بحث دويك (2015) Dweck عن أن عقلية النمو ليست مجرد بذل الجهد، فقد يكون المفهوم الخاطئ الأكثر شيوعًا هو مجرد ربط عقلية النمو بالجهد، ولكن يُعد الجهد مفتاحًا لإنجاز الطلاب، لكنه ليس هو الشيء الوحيد، بل يحتاج المتعلمون إلى تجريب إستراتيجيات جديدة والبحث عن مدخلات مع الآخرين عندما يكونون منشغلين في حل المشكلات، إنهم محتاجون إلى مجموعة من الاستراتيجيات -وليس فقط الجهد المبذول- للتعلم والتحسين، وكذلك للتعزيز الإيجابي والثناء على الطلاب الذين يبذلون الجهد لجعلهم يستمرون ويشعرون بالراحة. ويضيف دويك Duckworth (2016) أن عقلية النمو ليست مجرد جهدٍ ومثابرةٍ،

فالكثير من الطلبة يبذلون الجهد ويسهرون الليل وليس هدفهم هو التعلم والنمو، وإنما لإثبات القدرات والحفاظ على مسمّى ذكي، وقد يتحقق من هذا الحصولُ على الدرجات العالية. كما يؤدي التركيز المفرط على أهداف الأداء إلى تحقيق أهداف التعلم، ولكن تفويت فرص التعلم. وفي حقيقة الأمر تُعتبر عقلية النمو طريقة إيجابية لاستخدام القدرات إلى أقصى حدٍ في السعي وراء شيءٍ تقدره، فليس مهمًا إخبار الناس بذكائهم وإنما تهيئتهم بتعليمهم قيمة العمل الجماعي على مظهر الذكاء، للاستمتاع بالتحدي والجهد، واستخدام الأخطاء كطرق للإتقان والبحث عن استراتيجيات التعلم (Dweck, 2000).

وتذكر بروك وهوندلي Brock and Hundley (2016) خمسة مفاتيح رئيسة للنمو، حددتها دويك، توضح نظرة كلٍ من: الأفراد الذين يمتلكون عقلية النمو والذين لديهم عقلية ثبات:

جدول (1) المفاتيح الخمسة الرئيسة للنمو

المجال	عقلية الثبات	عقلية النمو
التحديات	تجنب التحديات وعدم مواجهة الصعوبات، للحفاظ على مظهر الذكاء.	الإقبال على التحديات رغبةً في التعلم.
العقبات	الاستسلام عند مواجهة التحديات.	إظهار المثابرة في مواجهة العقبات.
الجهد	يُنظر إليه سلبيًا، فبذل الجهد يعني عدم امتلاك القدرة، ونقص في الذكاء أو الموهبة.	يُنظر إليه على أنه طريق ممهد للوصول إلى الإنجاز والنجاح.
النقد	يتم تجاهل النقد حتى وإن كان بنّاءً من أجل التعلم.	تقبل النقد ووجهات النظر التي تساعد على التعلم.
نجاح الآخرين	ينظر إلى نجاح الآخرين كتهديد، والشعور بالضعف وعدم الأمان.	يُعتبر مصدر إلهام للتعلم والتقدم والسير على طريق النجاح.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت عقلية النمو، كالتي أجراها باونيسكو وآخرون Paunesku et al. (2015)، حيث هدفت الدراسة إلى تحسين التحصيل الدراسي لأعداد كبيرة من الطلاب؛ حيث بلغت عينة الدراسة (1594) طالبًا من (13) مدرسة ثانوية؛ وصُمّم برنامج العقلية عبر الإنترنت على برنامجين: الأول تطوير عقلية النمو، والآخر الشعور بالهدف، كل واحد لمدة (45) دقيقةً يوميًا خلال فصلٍ دراسي؛ وأسفرت النتائج عن تحسُّنٍ في درجات الطلبة.

وأشارت دراسة بيكر (Baker, 2017) إلى الكشف عن أثر عقلية النمو في طلاب الصف الثالث الابتدائي في تحصيل الرياضيات، والعمل على تغيير عقلية الثبات لدى الطلبة إلى عقلية نمو. وبلغ حجم العينة (42) طالبًا من الصف الثالث؛ فأظهرت النتائج تحسن درجات المجموعة التجريبية.

كما أجرى صاموئيل ووارنر Samuel and Warner (2019) دراسة هدفت إلى قياس مستوى تأثير تدخُّل الوعي الذهني وعقلية النمو في طلاب الكليات المجتمعية الذين يدرسون مادة الرياضيات الإحصائية، لمدة عام دراسي كامل. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وبلغ حجم عينتها (40) طالبًا؛ وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا التدخل زادت لديهم درجات الكفاءة الذاتية للرياضيات في نهاية الفصل الدراسي الأول، وعبّر الطلاب عن أن هذا التدخل ساعدهم على بدء الفصل الدراسي ببداية جديدة، ومنَحهم دفعةً من الثقة بالنفس طوال الفصل الدراسي الثاني.

ويضيف هذا البحث للأدب التربوي: عرض إطار نظري حول مفهوم عقليتي النمو والثبات، فكرتهما وماهيتهما ونشأتهما، والمفاهيم الخاطئة حولهما، بالإضافة إلى مجالاتهما الستة وطرق استخدامها في التعليم. وتناول البحث عددًا من الدراسات السابقة الحديثة، والتي استخدم فيها المنهج التجريبي، ومن مختلف الدول التي استخدمتها في التعليم -حيث إن نظرية العقليات تدخل في عدد من المجالات سواء التعليمية، أم الاقتصادية، أم التجارية- بالإضافة إلى اختيار الدراسات من مختلف المراحل الدراسية والمواد التعليمية، وعرض هذه الدراسات موضحًا فيها الأثر سواء الإيجابي أم السلبي.

طبق البحث على تلميذات الصف السادس الابتدائي متبعًا المنهج شبه التجريبي، وتحديد عقلية النمو كمتغير مستقل، ومتغيرين تابعين هما (الدافعية نحو التعلم، التحصيل الدراسي).

ويعتبر البحث مرجعًا للدراسات المستقبلية.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج شبه االتجريبي؛ نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث، وتحقيقًا لأهدافه التي سعت للتعرف إلى أثر المتغير المستقل (عقلية النمو) في المتغيرين التابعين (التحصيل الدراسي، والدافعية نحو التعلم). وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين مستقلتين، إحداهما ضابطة دُرّست بالطريقة الاعتيادية التي تمارسها المعلمات في المواقف التعليمية اليومية داخل الفصول الدراسية، وأخرى مجموعة تجريبية دُرّست باستخدام عقلية النمو ولمدة سبعة أسابيع، بواقع (5) حصص أسبوعيًا، أعقبَ ذلك إجراء اختبار بعدي للمجموعتين: التجريبية والضابطة للتحقق من أثر طريقة التدريس باستخدام عقلية النمو. وقد جرت الاستفادة من اختبار الرياضيات النهائي للفصل الدراسي الأول (1441هـ) كاختبار قبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل إجراء المعالجة، للتحقق من تكافؤ المجموعتين.

مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من جميع تلميذات الصف السادس الابتدائي في المدرسة الحكومية (61) التابعة لمكتب شمال الرياض؛ وتم اختيار مجموعتي البحث عشوائيًا، فتكونت العينة من (44) تلميذة توزعن على مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة، وذلك في القياس القبلي. وبسبب استبعاد الاستجابات غير الصادقة، أصبحت العينة (30) تلميذة توزعن على مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة، بالتساوي، وذلك في القياس البعدي. والجدول رقم (2) يبين وصف عينة البحث.

جدول (2): وصف عينة البحث

المجموعة	عدد تلميذات الفصل	عدد التلميذات في القياس القبلي	عدد التلميذات في القياس البعدي	
		مقياس الدافعية نحو التعلم	مقياس الدافعية	الاختبار التحصيلي
التجريبية	23	23	16	15
الضابطة	22	-	-	15
المجموع	45	23	16	30

أداتا البحث

لجمع البيانات، للإجابة عن سؤالي البحث، بنيت الأداتان الآتيتان:

أولًا- الاختبار التحصيلي: أعد اختبار تحصيلي في الرياضيات، للصف السادس الابتدائي في الفصل الثاني، من كتاب الطالب في الوحدات الثلاث: (العمليات على الكسور الاعتيادية، النسبة والتناسب، النسبة المئوية والاحتمالات)، من نوع الاختيار من متعدد. ومرّ بناء الاختبار بالخطوات الآتية: تحليل محتوى الوحدات الدراسية الثلاث، جدول مواصفاتٍ من أجل بناء اختبارٍ تحصيليٍ شاملٍ ومتوازنٍ يغطي جميع الأهداف الخاصة بكل درس، تتنوع فقراته وفق المستويات المعرفية في تصنيف بلوم.

ثانيًا- مقياس الدافعية نحو التعلم: تكون المقياس من ثلاثة محاور استنادًا إلى المجالات الثلاثة الرئيسة الخاصة بعقلية النمو (محور الجهد والمثابرة، محور مواجهة التحديات، محور أهداف التعلم). واختير تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). حيث تكون المقياس من (27) فقرة، لكل محور (9) فقرات. وتمت الاستعانة بخبرات مختصين في مجال التربية وعلم النفس، بالإضافة إلى مختصين في الإرشاد والتوجيه.

الصدق

أولًا- صدق الاختبار التحصيلي: للتحقق من صدق الاختبار، جرى عرضه على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم سبعة محكمين من المختصين في المناهج وطرق التدريس، وتعليم الرياضيات؛ وذلك للتحقق من وضوح تعليمات الاختبار، ووضوح فقراته وسلامة صياغتها اللفظية والرياضية، تدرُّج فقرات الاختبار تبعًا لموضوعات المقرر وجدول المواصفات. وقد تم الأخذ بتعديلات المحكّمين واقتراحاتهم، فتم بناء الصورة النهائية للاختبار الذي أصبح مكونًا من (14) فقرة، بعد أن كانت (12) فقرة. وقد عُدت موافقة المحكمين، وبنسبة اتفاق بلغت (95%) على فقرات الاختبار، وإجراء التعديلات عليها دليلًا على صدق الاختبار.

ثانيًا- صدق مقياس الدافعية نحو التعلم للتحقق من صدق المقياس، تم عرضه على سبعة من المتخصصين في مجال علم النفس والإرشاد والتوجيه التربوي؛ وذلك للحكم على المقياس من ناحية الصياغة اللغوية، والوضوح اللفظي ومناسبته لتلميذات الصف السادس الابتدائي، وتقديم آرائهم حول حذف أو إضافة عبارات أو إعادة صياغتها بشكل أسهل. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين، فجرى حذف فقرة من كل محور، فأصبح كل محور يتكون من تسع فقرات بدلًا من عشر، وأعيدت صياغة بعض العبارات ليسهُل فهمها وعدم تشابهها مع فقرات أخرى، وتم التعديل وفقًا لمقترحات المحكمين، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (27) فقرة بدلًا من (30) فقرة في صورته الأولية.

الثبات

أولًا- ثبات الاختبار التحصيلي: للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي؛ تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث ومن داخل مجتمعه بلغت (30) تلميذة، وباستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) تبيّنَ أن معامل الثبات بلغ (0.82%)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض هذا البحث.

ثانيًا- ثبات مقياس الدافعية نحو التعلم: للتحقق من ثبات المقياس، طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث ومن داخل مجتمعه بلغت (30) تلميذة، وباستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) تبيّنَ أن معامل الثبات للمحاور الثلاثة بلغ (0.85)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض هذا البحث.

الاتساق الداخلي:

أولًا- اتساق الاختبار التحصيلي: للتحقق من اتساق الاختبار التحصيلي، طبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث ومن داخل

مجتمعه بلغت (30) تلميذة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) تبيّنَ أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0.624 – 0.873)، وهي قيم اتساق مقبولة لأغراض هذا البحث.

ثانيًا- اتساق مقياس الدافعية نحو التعلم: للتحقق من اتساق المقياس، طبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث ومن داخل مجتمعه بلغت (30) تلميذة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) تبيّنَ أن قيم ارتباط الفقرات بمحاورها تراوحت بين (0.48 – 0.77)، وتبين أن قيم ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.59 – 0.77)، وأن قيم ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.93 – 0.95)، وهي قيم مقبولة لأغراض هذا البحث.

الأساليب الإحصائية:

1- اختبار ت (t-test) لمجموعتين مستقلتين؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية نحو التعلم، وذلك للإجابة عن سؤالي البحث.

2- معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Cronbach's' Alpha)؛ لحساب ثبات الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية نحو التعلم.

3- ومعامل ارتباط بيرسون (Person)؛ لحساب الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية نحو التعلم.

4- مربع إيتا (η^2)؛ لحساب حجم تأثير عقلية النمو على التحصيل الدراسي. وحساب قيمة (d) لكوهين؛ لحساب حجم أثر عقلية النمو على الدافعية نحو التعلم.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين؛ تم حساب التجانس حسب اختبار ليفين (Levine's Test) داخل مجموعتي البحث أولًا، فكانت القيمة دالة إحصائيًا. ثم استخدام اختبار ت (t- test) لعيّنتين مستقلتين؛ وذلك للتعرف على الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تلميذات الصف السادس الابتدائي في المجموعتين: التجريبية والضابطة، قبل تطبيق التجربة، والجدول (3) يبين نتائج اختبار ت.

جدول (3): نتائج اختبار(ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	23	8.98	1.25	0.260	0.648	41.77	0.521
المجموعة التجريبية	21	8.73	1.22	0.267			

يتضح من الجدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، قبل تطبيق التجربة، حيث بلغت قيمة (ت) أكبر من (0.05).

نتائج السؤال الأول وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما أثر استخدام عقلية النمو على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؟ فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال اختبار الفرض الذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. والجدول (4) يبين نتائج اختبار ت بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث بعد تطبيق التجربة.

جدول (4): نتائج اختبار(ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	15	8.00	3.317	0.856	3.2140	28	0.003
المجموعة التجريبية	15	11.27	2.120	0.547			

يتضح من الجدول (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.5$) فأقل، بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار، وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينصّ على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي المجموعة التجريبية. وهذا يدل على أثر استخدام عقلية النمو في التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

وبعد التحقق من وجود أثر للمتغير المستقل (عقلية النمو) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2)، والجدول (5) يبين قيمة مربع إيتا وحجم الأثر في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي:

جدول (5): قيمة مربع إيتا وحجم الأثر في الاختبار التحصيلي

المستوى	قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة "η^2"	حجم الأثر
التطبيق	-3.2140	28	0.269	كبير جدًا

يتضح من الجدول (5) أن حجم الأثر كبيرٌ جدًا.

وأظهرت نتائج تحليل الفرض للسؤال الأول وجود أثر إيجابي للمتغير المستقل (عقلية النمو) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بولر وآخرين Boaler et al. (2018) التي أظهرت نتائجها أثرَ البرنامج التدريبي لعقلية النمو في تغيير عقليات الطلاب؛ ومن ثم تغيرات إيجابية على التحصيل الدراسي في الرياضيات. وقد يُعزى التحسن الإيجابي لدى تلميذات المجموعة التجريبية في البحث الحالي إلى تغيُّر نظرتهن نحو مادة الرياضيات من كونها مادة صعبة إلى مادة يمكن تعلّمها بزيادة الجهد الدراسي وتبنّي فكرة المحاولة والخطأ، والمثابرة والثقة بالنفس، وهذا ما سعى إليه البحث من خلال زرع فكرة عقلية النمو لدى التلميذات في أثناء التدريس، وقد لوحظ بداية التحسن منذ الأسبوع الخامس من الدراسة؛ كما أن درجات التلميذات في الاختبارات الشهرية (الأول– والثاني– والثالث) الخاصة بالمدرسة ارتفعت بشكل ملحوظ نحو التفوق، ممّا أثار إعجاب معلمتهن.

كما قد تعزى نتيجة السؤال الأول إلى الحرص على متابعة التلميذات، والتعزيز المستمر على بذل الجهد والتحدي، وتقبُّل النقد والمحاولة بهدف الاستمرارية في النمو، وبث الحماس حتى يتعمق الفهم لدى التلميذات وتشرُّب فكرة عقلية النمو، بالإضافة إلى تعديل الأفكار حول مادة الرياضيات والتعامل مع لغة الأرقام من خلال الملاحظة المستمرة في كل حصة دراسية في أثناء العمل التعاوني، ومدى تقبل نقد المعلمات الزميلات، والمحاولة والخطأ، واستخدام

طرق تدريسية تثير الفضول والحماس والرغبة في التحدي كالتي تعتمد على أسلوب حل المشكلات، والاستقصاء. وهنا يتفق مع دراسة أوبرين وآخرين O'Brien et al. (2015) التي هدفت إلى استخدام طريقة الاستقصاء في الرياضيات لتعزيز عقلية النمو في الفصول الدراسية وتحسين تعلم الحساب، فأسفرت النتائج عن كون المتعلمين بنوا عقليات نمو إيجابية من خلال: تعاونهم، وبذل الجهد للوصول إلى الإتقان، ونقد تفكير بعضهم بعضا من أجل التعلم، والاستفادة من نجاح الآخرين ومواجهة التحديات.

كما لوحظ رغبة كل تلميذة في أن تظهر أمام الزميلات بأنها تمتلك عقلية نمو وأنها تمتلك دافعية ورغبة في التعلم أثناء القيام بحل التمرينات الرياضية، كما طال التحسن الإيجابي لتلميذات المجموعة التجريبية بقية المواد الدراسية الأخرى بشهادة معلماتهن. وتشابهت هذه النتيجة مع دراسة بيكر Baker (2017) التي هدفت إلى الكشف عن أثر عقلية النمو على طلاب الصف الثالث الابتدائي في تحصيل الرياضيات، وتشابهت معها في استخدام المنهج شبه التجريبي وصغر حجم العينة، حيث بلغت في دراسة بيكر (42) طالبًا من الصف الثالث، (24) طالبًا في المجموعة التجريبية و(18) طالبًا في المجموعة الضابطة. كما قد يُعزى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة إلى شعور تلميذات المجموعة التجريبية بالحرية والمرونة في التعلم بعيدًا عن الضغط والتوتر والخوف من الوقوع في الخطأ.

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر استخدام عقلية النمو في إثارة الدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؟ تمت الإجابة عن السؤال الثاني من خلال اختبار الفرض الذي نصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، لمقياس الدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي". والجدول (6) يبين نتائج اختبار (ت) لعيّنتين مترابطتين؛ وذلك للتعرف على أثر استخدام عقلية النمو على إثارة الدافعية نحو التعلم من خلال الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي، لمقياس الدافعية نحو التعلم:

جدول (6): نتائج اختبار(ت) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم

البعد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة (d) وحجم الأثر لكوهين
الجهد والمثابرة	القبلي	16	24.00	3.052	0.763	6.970	15	0.00	1.743 كبير جدًا
	البعدي	16	29.13	2.757	0.689				
مواجهة التحديات	القبلي	16	20.88	2.553	0.638	-42.345	15	0.00	10.586 كبير جدًا
	البعدي	16	74.00	7.071	1.768				
أهداف التعلم	القبلي	16	25.13	2.446	0.612	7.843	15	0.00	1.961 كبير جدًا
	البعدي	16	30.88	2.247	0.562				
الدرجة الكلية للمقياس	القبلي	16	78.44	5.391	1.348	-47.408	15	0.00	11.852 كبير جدًا
	البعدي	16	118.69	7.981	1.995				

يتضح من الجدول (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيقين: القبلي والبعدي، للدرجة الكلية ولكل محور من محاور مقياس الدافعية نحو التعلم على تلميذات المجموعة التجريبية، وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينصّ على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، لمقياس الدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أثر استخدام عقلية النمو في إثارة الدافعية نحو التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي على المحاور الثلاثة للمقياس (الجهد والمثابرة، مواجهة التحديات، أهداف التعلم)، وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس.

ويتضح من الجدول (6) وجود أثر للمتغير المستقل (عقلية النمو) على المتغير التابع (الدافعية نحو التعلم)، وذلك من خلال حساب حجم الأثر باستخدام قيمة (d) لكوهين، وهو حجم أثر كبير جدًا حسب قيمة كوهين لكل محور وللمقياس ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريو وآخرين Rhew et al. (2018) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدخل عقلية النمو على الدافعية لدى طلاب الصف: السادس والسابع والثامن، حيث يتمتعون بمستوى أعلى من الدوافع لمحاولة القيام بالمهام المطلوبة منهم. وقد تُعزى هذا النتيجة إلى ثقة التلميذات بأنفسهن، والقدرة على أداء المهام بعد التحفيز على السعي نحو الإتقان، ومقارنة التحسن لدى التلميذة من أُسبوعٍ لآخر على رسمٍ بيانيٍ لكل تلميذة، ومتابعة تقدُّمها، مما يحفز الدافعية لديهن نحو التعلم.

كما يمكن إرجاع النتيجة إلى البيئة الآمنة التي وفّرتها الباحثة لتلميذاتها في أثناء التدريس، وتقبُّل النقد والفشل، والرفع من معنويات التلميذات في أثناء الوقوع في الخطأ أو عند مواجهة صعوبةٍ في حل تمرينٍ ما لأجل المحاولة وبذل الجهد والمثابرة للوصول إلى الحل من تلقاء نفسها، والتشجيع على الاستمرار في ذلك. علاوةً على ذلك، تعزيز التأمل لدى التلميذات من أسبوع لآخر؛ وذلك من أجل التغيير والتطوير المستمر، واستخدام أساليب وطرقٍ للتأمل تتناسب مع أعمارهن، كالرسم –مثلًا- والكتابة الحرّة. كما أن توفير البيئة الآمنة الممتعة زوّد التلميذات بالرغبة في التحدي؛ مما أثار الحماس والفضول لديهن، فالمقارنة الذاتية لكل تلميذة من أسبوع لآخر تُعزز من تحمل المسؤولية وإثارة التفكير وجذب الانتباه للدروس بطرقٍ ممتعةٍ قاتلةٍ للملل، مما غير من جمود مادة الرياضيات.

وقد تُعزى النتائج إلى التغذية الراجعة ذات القيمة العالية لكل تلميذة في المجموعة التجريبية بشكل مستمر، لتعزيز الثقة بالنفس وتحسين النظرة لنمو تفكيرهن وذكائهن مما حفزهن على العمل وزيادة دافعيتهن للتعلم بنجاح، وخصوصًا أنهن في نهاية مطاف المرحلة الابتدائية ورغبتهن القوية في التميز في النجاح والتخرج؛ كما تعزى هذه النتيجة الإيجابية للتجربة إلى صغر حجم العينة وقدرة الباحثة على التواصل، والانتباه لكل تلميذة في أثناء فترة المعالجة التجريبية.

توصيات البحث:

في ضـوء نتائج البحث التي تم التوصـل إليها، يُوصـى بالآتي:

1- استخدام ممارسات عقلية النمو في الصف السادس من المرحلة الابتدائية؛ لزيادة الدافعية نحو التعلم.

2-توظيف فكرة عقلية النمو في المجال التعليمي للصف السادس الابتدائي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

مقترحات البحث:

استكمالًا للجهد المبذول في البحث الحالي، يُقترح الآتي:

1- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تستهدف عينة من طالبات صعوبات التعلم المدموجات في المدارس العادية، يُستخدم معهن عقلية النمو.

2- إجراء دراسات نوعية (دراسة حالة) لمدة زمنية طويلة على عينة من الطالبات في مختلف المراحل الدراسية، وممارسة عقلية النمو معهن.

3- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي يستهدف عينة من المعلمات في مدرسة واحدة ولمختلف التخصصات، تعتمد على استخدام الممارسات الخاصة بعقلية النمو.

4- إجراء دراسة تستهدف التعرف على عقليات المعلمات (عقلية نمو أو ثبات)، وانعكاس ذلك على تحصيل طالباتهن.

❋❋❋❋

المراجع العربية

إبراهيم، بهاء الدين محمد. (2016). ضعف المستوى التحصيلي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة جيل العلوم النفسية والاجتماعية*، *3*(17)، 153-169.

بكار، عبد الكريم. (2010). *المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه*. القاهرة: مكتبة دار السلام.

بيرني، ترلينج؛ وفادل، تشارلز. (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا*. (ترجمة بدر عبد الله الصالح). النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود: الرياض.

دودين، ثريا. (2007). *دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان.

زيدان، عفيف حافظ. (2015). التفكير الاستدلالي وعلاقته بالدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف الخامس في محافظة طولكرم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، الأردن، *4*(7)، 107- 121.

السلخي، محمود جمال. (2013). *التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به*. عمّان: الرضوان للنشر والتوزيع.

الشمراني، صالح؛ والشمراني، سعيد؛ والبرصان، إسماعيل؛ والدرواني، بكيل. (2016). *إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS, 2015*. جامعة الملك سعود: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.

العتيبي، منيرة نايف؛ والشدي، ندى. (2018). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والعالم العربي*. الرياض: مكتبة الرشد.

المعراج، سمير عطية. (2013). *الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم*. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

المطرود، فاطمة أحمد. (2012) *أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الأول متوسط* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

ملحم، سامي محمد. (2014) *علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان*. ط3، عمّان: دار الفكر.

محمد، حاتم. (2015). فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، *18* (1)، 219- 256.

وزارة التعليم. (2019). *التعليم ورؤية السعودية 2030*. استرجع في سبتمبر 17، 2019 من الرابط: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

المراجع باللغة الإنجليزية

Andersen, S., & Nielsen, H. (2016). Reading intervention with a growth mindset approach improves children's skills. *PNAS Journal*, 113(43),12111-12113.

Almadrood, F. (2012). Athar brnamj tadriby gaem ala esteratijiat la'ab aldoor fy tnmiat dafieiat alenjaz lada talibat alssaf alawal almutawased. Resalat majstair ghair manshorah, kuliat altarbiah, KSU,Riyadh.

Alotaiby, M., Alshedy, N. (2018). Netham alta'aleem fy almamlakah alarabiah alsaudiah wa ala'alam alaraby. Riyadh: Maktabat Alrushd.

Almearag, S. (2013). Aldhaka'at almuta'adedah wa dafieiah leta'alom. Alqaherah: almaktab alaraby llma'arf.

Alsalkhy, M. (2013). Altahseel aderasy wa namthajat alawamel almuatherah bh. Amman: Alrudhwan llnasher wa altawseea.

Baker, J. (2017). *Growth Mindset and Its Effect on Math Achievement* (Unpublished Master's Thesis), California State University, Monterey Bay.

Bakkar, AbdulKareem. (2010). Almuraheq kaif nfhamh wa kaif nwajehoh. Alqaherah: Maktabat dar alsalam.

Boaler, J., (2013). Ability and Mathematics: the mindset revolution that is reshaping education. *FORUM Journal*., 55 (1), 143-152.

Boaler, J. (2010). *The Elephant in the Classroom: helping children learn and love maths.* London: Souvenir Press.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263.

Boaler, J., Dieckmann, J. A., Perez-Nunez. G., Sun, K.L and Williams, C. (2018*). Changing Students Minds and Achievement in Mathematics: The Impact of a Free Online Student Course. Front*. Retrieved October 17, 2019 from: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00026/full.

Brock, A., Hundley, Heather. (2016). *The Growth Mindset Coach A Teacher Month- by- Month*

Ingebrigtsen, M. (2018). *How to Measure a Growth Mindset: A validation Study of the Implicit Theories of Intelligence Scale and a Novel.* (Unpublished Master's Thesis). Institute of Psychology. Norway.

.

McLaughlin, M., & Overturf, B. J. (2012). The Common Core: Insights into the K-5 standards.*The Reading Teacher*, 66(2), 153–164.

Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., et al. (2000). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *PNAS National Academy Science,* 97 (8), 4398–4403.

Ministry of education. (2019). Education and Saudi Vision 2030, retrieved on September 17, 2019 from the link: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

Mulhem, S, (2014). Elm nafs alnmo: dorat hayyat alenssan. T3. Amman: dar alfekr.

Muhammad, H. (2015). Faelia madkhl altadrees almutamayz fy tadrees aluloom ala tnmiat almafaheem alelmiah wa aletjah nhoa aluloom lada tlameedh almarhalah alebtedaeiah bealmamlakah alarabiah alsaudia. Majalat altarbiah alelmiah, 18(1), 219-256.

O'Brien, M., Makar, K., Wells, J., & Hillman, J. (July 2015). How Inquiry Pedagogy Enables Teachers to Facilitate Growth Mindsets in Mathematics Classrooms. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA*), In 2015 469-476.

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-Set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26, 784–793.

Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C.S. (2015). Leveraging Mindsets to Promote Academic Achievement: Policy Recommendations. *Psychological Science*, 10(6) 721–726.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 209–218.

Rhew, E., Piro, J., Goolkasian, P., & Cosentino, P. (2018). The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation. Cogent Education. Retrieved October 23, 2019, from from: https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2018.1492337

Samuel,T & Warner, J. (2019) "I Can Math!": Reducing Math Anxiety and Increasing Math Self-Efficacy Using a Mindfulness and *Handbook for Empowering Students to Achieve.* Berkeley: Ulysses Press.

Barny, T., Fadel, T., (2013). Maharat alqarn alhady wa alashreen: alta'alum llhayat fy zamanena hatha. (in Arabic). Alnasher alelmy wa almataba. KSU: Riyadh.

Claro, S., Paunesku, D., and Dweck, C. (sep 27, 2016). *Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement*. Retrieved October 13, 2019 from https://www.pnas.org/content/113/31/8664.

Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Scribner.

Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 265-273

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia*, PA: Psychology Press.

Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Dweck, C.S. (2008). *Brainology*. Retrieved on 16 September 2019 from: https://www.nais.org/magazine/independent-school/winter-2008/brainology/.

Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16-20.

Dweck C., S. (22 Sep, 2015). *Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'* Retrieved October 7, 2019 from: ttps://www.edweek.org/ew/index.html.

Duckworth, A., & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.

Delost, A. (2017). *The Power of Building a Growth Mindset Classroom* (Master dissertation). Retrieved from https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/76985/1/Delost_Andrew_201706_MT_MTRP.pdf.

Dudeen, T., derasat mugaranh bin bramg altasreea wa alethra'a wa qias athraha ala aldafeayah wa altahseel wa taqdeer althat lltalabah almohobeen fy alardun. Resalat dukdorah gair manshorah, kuliah alderasat altarbaoiah alulia, jameat amman alarabiah llderasat alulia, Amman.

Ebraheem, B. (2016). Dheaf almustwa altahsily lada badh tulab almarhala alebtedaeiah. Majjalat jeel aluloom. Alnafsiah wa alejtemaeiah, 3(17),153-169.

Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research* (JIER), 11(1), 47-50.

Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H.Y., O'Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D. Walton, G. M., Dweck, C. S. (2016) .(Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*,108, 374-391.

Zidan, A., (2015). Altafkeer alesetdlaly wa elaqth baldafieiah nho ta'alm aluloom lada talabt alsaf alkhams fy muhafadht tolkrm. Almajalt aldawliah altarbawiah almutakhasesh, alurdan 4(7), 107-121.

Growth Mindset-Based Intervention in First-Year Students, *Community College Journal of Research and Practice.* Retrieve on Dec 16th, 2020 from https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10668926.2019.1666063.

Schmidt, J.A., Shumow, L. & Kackar-Cam, H.Z. (2017). Does Mindset Intervention Predict Students' Daily Experience in Classrooms? A Comparison of Seventh and Ninth Graders' Trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*.46, 582–602.

Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They are Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301.

تجارب معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة

د. محمد مثري عايد الحويطي[1]

(قدم للنشر 1443/05/14هـ -وقبل 17 /02/ 1444هـ)

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تجارب معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة، عبر التعرف إلى المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الطلاب من ذوي الإعاقة، وأهم الإستراتيجيات المستخدمة لمواجهة هذه السلوكيات، ومدى امتلاك معلمي التربية الخاصة الكفاءةَ لإعداد خطط تعديل السلوك. واستخدم الباحث المنهج النوعي وتحديدًا الظاهراتي. وتكونت أداة الدراسة من مقابلات شبه منظمة تكونت من (13) سؤالًا وُجِّهت إلى (15) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة ممن يعملون في مراكز ومعاهد التربية الخاصة. وحُلِّلت البيانات باستخدام طريقة تحليل الموضوعات (Thematic Analysis). وأظهرت نتيجة الدراسة أن أكثر السلوكيات غير المرغوبة المنتشرة بين الطلاب من ذوي الإعاقة داخل الصف هي: العدوانية والتنمر، والنشاط الزائد وتشتت الانتباه، وأن الإجراءات التي ينفذها المعلمون لمواجهة هذه السلوكيات هي إجراءات غير منظمة وعشوائية، إذ لا تُطبَّق خطط تعديل سلوك رسمية لكل طالب، وأن أكثر الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في مواجهة المشكلات السلوكية، هي إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، كالتعزيز والعقاب والتجاهل وقد خرجت هذه الدراسة بالعديد من التوصيات، أهمها: عمل دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتنفيذ خطط تعديل السلوك وتنفيذ الاستراتيجيات المبنية على الأدلة التي أثبتت فاعليتها في مواجهة المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: معلمو التربية الخاصة، المشكلات السلوكية، الطلاب ذوو الإعاقة.

Experiences of Special Education Teachers in Dealing with Behavioral Problems Presented by Students with Disabilities

Muhammad M. Al-Hwaiti[1]

(Submitted 18-12-2021 and Accepted on 13-09-2022)

Abstract: The current study aimed to reveal the experiences of special education teachers in dealing with the behavioral problems presented by students with disabilities, by identifying the behavioral problems that appear among students with disabilities, the most important strategies used to confront these behaviors, and the extent to which special education teachers have the competence to prepare adjustment plans. the behavior. The researcher used the qualitative method, specifically the phenomenology. The study tool consisted of semi-structured interviews consisting of (13) questions directed to (15) male and female teachers of special education who work in special education centers and institutes. The data was analyzed using thematic analysis method. The result of the study showed that the most undesirable behaviors prevalent among students with disabilities in the classroom are: aggression, bullying, excessive activity and distraction, and that the actions that teachers implement to counter these behaviors are unorganized and random, as no formal behavior modification plans are applied for each student. And that most of the strategies that teachers use in facing behavioral problems are the strategies of applied behavior analysis, such as reinforcement, punishment and ignoring. This study came out with many recommendations, the most important of which are: Training courses for special education teachers to implement behavior modification plans and implement evidence-based strategies that have proven effective in confronting behavioral problems among people with disabilities.

Key words: Special education teachers, Behavioral problems, Children with disabilities.

---

(1) *أستاذ التربية الخاصة المشارك- جامعة أم القرى*

(1) *Associate Professor of Special Education - Umm Al-Qura University*

E-mail: al.hwaiti@hotmail.com

مقدمة

يحمي قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) حقوق الطلاب ذوي الإعاقة في تلقي تعليم عام مجاني ومناسب، مخصص لتلبية احتياجاتهم الخاصة؛ كما يهدف إلى تعزيز جودة التدريس والتعلم، والمساواة في الفرص التعليمية، وتحسين الإنجاز للطلاب ذوي الإعاقة (IDEA ,2004)، كما حظيت كفاءات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة باهتمام خاص، من أجل ضمان جودة الخدمات التعليمية القائمة على الأدلة التجريبية المقدمة لهؤلاء الطلاب. ولا تقل أهمية التحقق من الدرجات العلمية التي يمتلكها المعلمون عن هذه الكفايات، لأنها تساعد على تحديد الاحتياجات التدريبية لهؤلاء المعلمين، وتمكين المعنيين من تطوير مناهج تدريبية تحقق المخرجات والنتائج المطلوبة، ومن ثم إعادة النظر في مؤسسات التعليم العالي إلى مسار التدريس والتدريب لجميع المعلمين (Theeb et al., 2014).

ترتبط الكفاءة الذاتية للمعلم بإيمانه بقدرته على تحقيق النتائج المرجوة من مشاركة الطلاب وتعلمهم، كما ترتبط بمعتقدات المعلمين بشأن قدرتهم على تقديم تعليم جيد في الفصل الدراسي، والتأثير في كيفية تعلم جميع الطلاب، حتى أولئك الذين يواجهون صعوبات أو يفتقرون إلى الدافع للتعلم. وتؤثر الكفاءة الذاتية في اختيارات المعلم الشخصية ودوافعه وأفعاله، فقد وجد الباحثون أن الكفاءة الذاتية للمعلم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعديد من النتائج التعليمية الهادفة، مثل: مثابرة المتعلمين وحماستهم والتزامهم وسلوكهم التعليمي (Dimitrios et al., 2020)، كذلك ترتبط الكفاءة الذاتية العالية للمعلم بقدرته على مواجهة المهام الصعبة، مثل: إدارة الفصل الدراسي، والمشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب في الفصول الدراسية.

يواجه المعلم في الفصل الدراسي الكثير من المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب، والتي تتطلب توفر الكفاءة المهنية للمعلم، لمساعدته على تطبيق الإستراتيجيات التي تشجع السلوك الإيجابي للطلاب، وتكسبهم مهارات حل المشكلات والحد من السلوكيات العدوانية والامتثال للقواعد، ما يشجع على خلق بيئة آمنة في الفصل الدراسي.

تعد المعرفة بسلوك الطلاب وإدارتها عنصرًا مهمًّا في مجال التربية الخاصة؛ كما أن من المهم أن يدرك المعلمون أن كل سلوك يظهره الطلاب ناتجٌ عن عوامل محددة تؤثر في الموقف، ومع ذلك يدخل العديد من المعلمين إلى المجال دون تدريب كافٍ في إدارة الفصول الدراسية، ويستمرون في مواجهة التحديات طوال حياتهم المهنية (Mitchell, 2019).

تضع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب في الفصل الدراسي ضغطًا كبيرًا على المعلمين وزملائهم الطلاب؛ كما تؤدي إلى خلق بيئة تعليمية سلبية وزيادة الإجهاد وزيادة إرهاق المعلمين، وإلى تأثير سلبي في عملية التعلم، كما يرى العديد من المعلمين أن مشكلات انضباط الطلاب هي أكثر العوامل صعوبة وإجهادًا في بيئة عملهم، وأن المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب لها علاقة وثيقة بالاحتراق النفسي للمعلم، وأن ما يقرب من 45% من المعلمين الذين تركوا المهنة ذكروا أن سلوكيات الطلاب هي السبب الرئيس لتركهم مهنة التدريس(Carr, 2012).

تشير مثل هذه التقارير إلى أن مساعدة الطلاب على التصرف بطريقة تدعم نتائج التعلم والبيئة الآمنة، لا تزال واحدة من أهم القضايا التي تواجه المدارس (Carr, 2012)، ولا سيَّما عندما يتعلق الأمر بتعليم ذوي الإعاقة، إذ أظهرت الأبحاث أن الطلاب ذوي الإعاقة هم أكثر عرضة من أقرانهم العاديين لإظهار المشكلات السلوكية، بما في ذلك المشكلات الاجتماعية، ومشكلات الأقران، والسلوكيات

المعارضة، وصعوبات الانتباه وفرط النشاط، ومشكلات الاستيعاب، والعدوانية والتنمر (Fauth et al., 2017)، التي تؤثر في تقدم تعلم الطلاب، وتمنع قبولهم الاجتماعي داخل الفصل الدراسي وخارجه.

وهذا يتطلب من المعلم المعرفة الواسعة بالخصائص الفردية للطلاب ونقاط القوة لدى الطالب واحتياجاته الفردية، حتى يتمكنوا من تصميم وتنفيذ البرامج التعليمية التي تؤكد نقاط القوة واحتياجات الطلاب الفردية (Ali et al., 2014).

وتُعرف المشكلات السلوكية بأنها: سلوكيات خاطئة وغير مقبولة وينتج عنها العديد من الآثار السلبية التي تؤثر في تقدم الطلاب وتحد من قبولهم الاجتماعي داخل الفصل الدراسي وخارجه؛ كالسلوكيات التخريبية، والاندفاعية، واللامبالاة، والسلوكيات النمطية، ونوبات الغضب، وتظهر هذه المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة أكثر من أقرانهم العاديين (Ali et al., 2014)، وتؤثر سلبًا في نجاحهم وتقدمهم الأكاديمي.

لا تحدث هذه السلوكيات عرضيًّا، ولكنها تظهر نتيجة لحاجات أساسية غير مُلبَّاةٍ للطالب، فقد تؤثر مجموعة من العوامل في سلوكيات الطلاب؛ كالزملاء والمعلم وبيئة الفصل الدراسي وأنشطة التعلم والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل الدراسي، لذا يحتاج المعلم إلى فهم الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية للطالب (Hambrick, 2021).

إن الهدف الأساس لأي فصل دراسي هو التدريس الفعال وتعلم الطلاب، مع التركيز على تغيير سلوكيات الطلاب السلبية إلى سلوكيات إيجابية، ويمكن ذلك عندما يكون سلوك الطلاب دائمًا في طليعة الأهداف التعليمية للمعلمين؛ فالمعلم يحتاج إلى فهم الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية للطالب، إذ يمكن للتفاعلات بين نقص المهارات الأكاديمية والاضطرابات السلوكية أن تخلق مزيدًا من التعقيدات في تعلم هؤلاء الطلاب.

إذا كان الطلاب يواجهون صعوبات أكاديمية، فمن المرجح أن ينخرطوا في سلوكيات الهرب عند تكليفهم بمهمة أكاديمية صعبة، لذا يحتاج المعلم إلى توفير التعديلات أو التسهيلات، مثل: وضع توقعات سلوكية وأكاديمية واضحة ومحددة لجميع الطلاب، وتقديم التعزيز لسلوكياتهم الإيجابية، والتعامل مع المشكلات السلوكية فور ظهورها. إن تنفيذ هذه الأمور يمكن أن يساعد في التعرف إلى كل طالب وفهم احتياجاته المتنوعة (Hambrick, 2021).

يقع على عاتق معلمي التربية الخاصة الكثير من المسؤوليات فيما يتعلق بتطوير وتنفيذ مناهج فعالة لا تتناول الاحتياجات الأكاديمية فقط، بل الاحتياجات السلوكية والاجتماعية أيضًا (Haskel, 2018). إن متطلبات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة ليس بالأمر الهين، وعادة ما يتطلب الصبر والالتزام، وعليه من المهم لمعلمي التربية الخاصة أن يطوروا أنفسهم بالمعرفة والمهارات المتعلقة بإدارة السلوك استعدادًا لمواجهة هذه المواقف؛ كمعرفتهم بالخصائص السلوكية التي يظهرها الأطفال ذوو الإعاقة، والإجراءات المتخذة، والتحديات التي قد تواجههم في أثناء تدريس هؤلاء الطلاب، وكيفية إدارة الفصول الدراسية Hambrick, (2021)، كذلك من المهم أن يطور معلمو التربية الخاصة مهاراتهم في إدارة المشكلات السلوكية المختلفة لدى الطلاب ذوي الإعاقة في عملية التعليم (Ali et al., 2014).

إن إدارة هذه السلوكيات تعد تحديًا مستمرًّا للمعلمين إذا لم يتلقَّوا التدريب المناسب ولم يكونوا على كفاءة لتطبيق إستراتيجيات فعالة لإدارة السلوك، ما يؤثر في خلق بيئة صفية إيجابية؛ كما أن نقص المعرفة والخبرة في التعامل مع الطلاب الذين يعانون مشكلات سلوكية في الفصل يُقلِّل أيضًا من فاعلية

عملية التدريس والتعلم. لقد ارتبط مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم بالعديد من المتغيرات التعليمية المهمة، مثل: سلوك الطلاب، لأنه من المعروف أن المعلمين يؤثرون في تعلُّم الطلاب وتطورهم إيجابيًّا، فشعور المعلمين بالكفاءة هو فكرة لا يمكن للباحثين ولا الممارسين تجاهلها (Hambrick, 2021)، ولعل أهم هذه الكفاءات هي كفاءة المعلم وقدرته على تنفيذ خطط تعديل السلوك.

لقد تطلب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA (2004) وضع برنامج تربوي فردي يتضمن خطة التدخل السلوكي التي تهدف إلى توجيه جهود المعلمين لمساعدة الطلاب المتعثرين على النجاح في المدرسة، عن طريق الحد من تكرار المشكلة السلوكية وتعليم الاستجابات الاجتماعية المناسبة (Rigby, 2019).

يُعرَّف تعديل السلوك بأنه: نظرية علمية تساعد على تقليل السلوكيات السلبية. لقد نشأت نظريات التعديل السلوكي -التي تنص على أن تشكيل السلوك المناسب الجديد يعتمد على جداول التعزيز- من سكينر وإي بافلوف. يركز التعديل السلوكي على تغيير البيئة للفرد لتعزيز زيادة السلوكيات المرغوبة أو تقليل السلوكيات غير المرغوب فيها (Rigby, 2019).

لقد حدد كوك Cook (2008) ستة عناصر أساسية لخطة التدخل السلوكي لتحسين المشكلات السلوكية داخل البيئة الأكاديمية وهي: وظيفة السلوك، والسياق البيئي وتغيير السلوك، والتعزيز، والإستراتيجيات التفاعلية، والتنسيق الجماعي للمسؤوليات، وتوصيل البيانات. وقد اتفق الباحثون على أن هذه العناصر الستة ضرورية للنتائج المرغوبة من خطط تعديل السلوك.

وظيفة السلوك: هي مشتقة من مفهوم أن كل سلوك له وظيفة تنبع من حاجة لم تُلَبَّ. تشير وظيفة السلوك إلى أن السلوك غير المرغوب فيه يجب استبداله بسلوك بديل يؤدي نفس الغرض لوظيفة السلوك غير المقبول؛ على سبيل المثال، قد يصرخ الطالب لجذب انتباه المعلم، وفي هذه الحالة على المعلم أن يستبدله بسلوك يحقق وظيفة هذا السلوك وهو جذب انتباه المعلم، من خلال تعليمه سلوكًا بديلًا يخدم الغرض نفسه، وهو في هذه الحالة رفع يده عند طلب المساعد (Cook, 2008).

السياق البيئي وتغيير السلوك: يشير السياق البيئي إلى إطار العمل الذي يربط السلوك بالبيئة التي يحدث فيها، وذلك نتيجة غياب أو وجود مثير معين للسلوك. قد يستخدم المعلم تقنيات مثل: الجلوس بالقرب من المعلم أو جعل الطالب يجلس بالقرب من زميله، لمساعدة الطالب على التغييرات السلوكية دائمًا. والقواعد والتوجيهات المرئية كالجداول البصرية والقصص الاجتماعية، وأوقات الاستراحة المنتظمة، هي أيضًا أمثلة على المثيرات البيئية أو المادية في بيئة التعلم. يعد التخطيط السلوكي الفعال أمرًا ضروريًّا في معالجة هذه المشكلات لتقليل السلوكيات السلبية في البيئة الأكاديمية(Cook ,2008) .

التعزيز: هناك مكونان رئيسان في التعديل السلوكي، هما: التعزيز الإيجابي (ليصبح أقرب إلى الحافز المرغوب فيه)، أو التعزيز السلبي (لإزالة الحافز غير المرغوب فيه أو الهرب منه)، لتحقيق سلوكيات أكثر ملاءمة. لا بد أن يُعزَّز السلوك البديل ويُكافأ أكثر من تعزيز السلوك السلبي، من أجل تشكيل السلوك الجديد تشكيلًا فعالًا(Cook, 2008).

الإستراتيجيات التفاعلية: يشير هذا المفهوم إلى كيفية تفاعل المعلمين مع السلوكيات، فعندما يُلاحظ سلوك ما في بيئة الفصل الدراسي، غالبًا ما يستخدم المعلمون التوبيخ العقابي الذي يؤدي إلى زيادة السلوك بدلًا من تقليله. قد يقوم المعلم الذي يتفاعل مع الطالب الذي أظهر سلوكيات سلبية في كثير من الأحيان بتعزيز السلوكيات السلبية بناءً على ردود أفعاله السلبية. على سبيل المثال قد يقوم المعلم

بمعاقبة الطالب الذي يحدث ضجيج في الفصل أثناء الدرس وذلك لجذب انتباه المعلم بإخراجه من الفصل الدراسي مما يعزز هذا السلوك لدى الطالب بتكراره عدة مرات لجذب الانتباه من المعلم .لذا، يتطلب ذلك من المعلم معرفة وظيفة السلوك أو الغرض من السلوك الذي يظهره الطالب لتجنب تعزيز السلوك السلبي (Cook, 2008).

التنسيق الجماعي للمسؤوليات وتوصيل البيانات:

يشير إلى كيفية وصف الخطة للمسؤول عن كل عنصر من عناصر الدعم السلوكي الإيجابي، لضمان دقة الخطة وجعلها أكثر فاعلية للطالب. يتيح وجود هذا العنصر في الخطة للموظفين فهم المسؤول عن أي جزء من الخطة وزيادة المساءلة في أثناء متابعة التدخلات.

ويمكن استعراض أبرز الدراسات السابقة التي تناولت أساليب وإستراتيجيات تعامل معلمي التربية الخاصة مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة:

وفي هذا الإطار، ثمة دراسة قام بها ويستلينق Westling (2010)، تألفت من عينة مكونة من (38) معلمًا للتربية الخاصة و(32) معلمًا للتعليم العام، واستخدمت مقياس ليكرت لوصف العديد من السمات والظروف المتعلقة بالمعلمين أنفسهم والطلاب ذوي المشكلات السلوكية، وقد أظهرت نتائج هذه الدارسة أن معظم المعلمين لم يستخدموا العديد من الإستراتيجيات الفعالة أو لم يتلقَّوا دعمًا كافيًا، وذكروا أن المشكلات السلوكية لها تأثير سلبي فيهم وفي طلابهم؛ كما أن معظم المعلمين لم يروا أن استعدادهم المهني كافٍ، وأظهر تحليل الانحدار أن التدريب في أثناء الخدمة وقبلها كان ينبئ بالثقة وعدد الإستراتيجيات المستخدمة لمعالجة المشكلات السلوكية.

كما هدفت دراسة علي وآخرين .Ali et al (2014) إلى تحديد كيفية تعامل مجموعة من المعلمين المتدربين مع مشكلات الطلاب السلوكية في أثناء ممارسة التدريس. اختير (35) معلمًا متدربًا من برنامج التربية الخاصة بجامعة محلية كمشاركين. واستُخدِمت استبانة تعتمد على مقياس ليكرت من (5) نقاط في هذه الدراسة. وكانت أكثر أنواع المشكلات السلوكية التي أظهرها الطلاب من ذوي الإعاقة: عدم الانتباه، الشرود الذهني وإحداث الضجيج في أثناء قيام المعلم بالتدريس. وكان الإجراء الأكثر شيوعًا الذي اتخذه المبحوثين لمنع السلوكيات السلبية هو توبيخ الطلاب على الفور وتقديم النصيحة لهم. أفاد المشاركون بأن التحديات التي واجهوها في إدارة السلوكيات في الفصل تضمنت: ضيق الوقت لإدارة السلوكيات، ونقص المهارات والمعرفة فيما يتعلق بإدارة السلوك، وأعباء العمل التدريسية الثقيلة. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى وجوب تعرض المعلمين والمتدربين في المستقبل للمعرفة والمهارات المتعلقة بإدارة سلوك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بتطبيقها عمليًّا في بيئات حقيقية قبل أن يبدؤوا ممارسة التدريس.

أما دراسة فلاور وآخرين Flower et al. (2017) فهدفت إلى فحص محتوى إدارة السلوك المتضمن في برامج إعداد معلم ما قبل الخدمة لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة، باستخدام المنهج المسحي، وجمع الباحثون معلومات من (215) من المشاركين حول أنواع السلوك وإستراتيجيات إدارة الصف والمهارات المدرجة في برامج إعداد المعلمين. وأشارت النتائج إلى أن معلمي ما قبل الخدمة كانوا أكثر عرضة لتعلم إستراتيجيات الإدارة العامة أكثر من المهارات والإستراتيجيات المحددة لزيادة السلوكيات أو تقليلها، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين برامج معلم التعليم العام وبرامج معلمي التربية الخاصة في الكلية/الجامعة في مجالات زيادة السلوك المناسب وتقييم السلوك.

وبالاطلاع على الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة في الفصول الدراسية: فقد هدفت دراسة اللالا (2016) إلى التعرف إلى المشكلات السلوكية والانفعالية والتعليمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وفي ضوء متغيرات: (الجنس، وطبيعة العمل، ونوع البرنامج المدرسي). واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكونت أداة الدراسة من استبانة طُبِّقت على عينة من (90) مشرفًا ومعلمًا من مشرفي ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، موزعين على النحو الآتي: (38) مشرفًا، و(52) معلمًا. وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات كانت المشكلات التعليمية والمشكلات الانفعالية بدرجة متوسطة، وجاءت المشكلات السلوكية بدرجة قليلة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في المشكلات السلوكية والانفعالية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في المشكلات التعليمية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تعزى لمتغير طبيعة العمل: (مشرف، ومعلم)، ومتغير نوع البرنامج المدرسي (عزل، دمج).

كما هدفت دراسة جلال (2020) إلى التعرف إلى المشكلات السلوكية الشائعة لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد في ضوء متغيرات: (الجنس، والعمر، ومكان الدراسة، وشدة الإعاقة) من وجهة نظر الطلبة المتدربين. تكونت عينة الدراسة من (65) طفلًا و(54) طفلة من المدارس والمراكز والمؤسسات في مدينتي مكة وجدة في السعودية. وتضمنت العينة الإعاقة البسيطة والمتوسطة والشديدة، وقُسِّموا إلى ثلاث مراحل عمرية: (3-5) و(6-8) و(9-12) سنة. واستُخدِم مقياس يتضمن المشكلات السلوكية مكون من (32) فقرة، ووُزّع على خمسة أبعاد: التفاعل الاجتماعي، والتواصل، والعدوانية النمطية، والوجدانية. وأسفرت النتائج عن وجود مشكلة سلوكية على الأقل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في كل الأبعاد، وكانت أكثر المشكلات شيوعًا هي الصعوبة في التحدث عندما يريد شيئًا)، وأقلها إيذاء النفس، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: (الجنس، والعمر، ومكان الدراسة) في شيوع المشكلات السلوكية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لدرجة الإعاقة لصالح الإعاقة الشديدة في كل الأبعاد.

وقد هدفت دراسة نيكولس وآخرين Nicholls et al. (2020) إلى معرفة مدى انتشار المشكلات السلوكية بين مجموعة طلاب من مدارس التربية الخاصة وفقًا لمتغيرات: (الجنس، والعمر، والحرمان الاجتماعي، والحاجة الأولية، والمهارات التكيفية، واللغة التي يُتحدَّث بها في المنزل). واستُخدِمت نسخة معدلة من قائمة فحص مشكلات السلوك، وتكونت العينة من (321) طالبًا من مدارس التربية الخاصة. وأشارت النتائج إلى أن معدل انتشار المشكلات السلوكية مرتفع، إذ كان لدى 53٪ من الطلاب سلوك واحد على الأقل يمثل تحديًا واحدًا، و36.4٪ سلوكًا مضرًا للنفس، و30.2٪ سلوكًا عدوانيًّا/هدامًا، و25.9٪ سلوكًا نمطيًّا، وكان سلوك التحدي عامَّةً مرتبطًا كثيرًا بضعف مهارات السلوك التكيفي، ووجود تشخيص التوحد، كما ارتبط السلوك النمطي كثيرًا بارتفاع مستويات الحرمان الاجتماعي والعمر.

أما دراسة امستيد ومولر Amstad and Müller (2020) فبحثت في الدرجة التي ينظر بها المعلمون إلى المشكلات السلوكية الفردية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأنها تمثل توترًا وضغطًا على المعلمين العاملين في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة من هذه الفئة. لقد طُلِب من المعلمين تحديد مجموعة واسعة من السلوكيات التي تُرى عادةً في مجتمع الطلاب..

باستخدام الاستبانات الورقية، صنف (295) معلمًا لذوي الاحتياجات الخاصة في سويسرا الإجهاد الملحوظ (0 =غير مرهق-3=مرهق جدًّا) لـــ(93) من سلوكيات الطلاب. وأشارت النتائج إلى أن السلوكيات التي تعرض الطالب أو غيره للخطر، مثل: الركل، أو الضرب، أو العض، أو التحدث عن الانتحار، صُنِّفت أنها أكثر توترًا، وأُبْلِغ عن السلوكيات التخريبية والسلوكيات المعادية للمجتمع بعَدِّها الأكثر إرهاقًا، والسلوكيات من مجال اضطراب الاتصال بأنها الأقل إرهاقًا.

وتستكشف دراسة مينسا وآخرين Mensah et al. (2021) تجارب المعلمين في المشكلات السلوكية والإستراتيجيات المستخدمة للتخفيف من هذه المشكلات بين الطلاب ذوي الإعاقات البصرية في غانا. أُجريت مقابلات متعمقة مع (15) معلمًا من معلمي التربية الخاصة اختيروا بشكل هادف. واستُخدِم التحليل الموضوعي لتحليل البيانات. نُوقِشت النتائج باستخدام النظريات النفسية، وهي: النظريات البيولوجية والنظريات الديناميكية النفسية. وأظهرت الدراسة أن الطلاب يعانون العديد من المشكلات السلوكية الصفية، مصنفة إلى مشكلات فسيولوجية: (مشكلات عاطفية، وعدم امتثال وعدوانية)، ومشكلات جسدية واجتماعية: (الإساءة اللفظية، والنوم، والحديث، والتأخر المعتاد، والمضايقة)، كذلك أظهرت أن من أهم العوامل التي تسبب مشكلات السلوك هي المواقف السلبية للمعلمين، وطرق التدريس غير المناسبة، وطبيعة الأسرة، وبيئة الفصل الدراسي. وخلصت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام المناهج السلوكية: (المكافآت، والتحفيز، والعقاب، والقواعد واللوائح الصفية)، والإنسانية: (العلاقة الإيجابية بين الطالب والمعلم)، والنظامية: (إستراتيجية التدريس التشاركية، والأشخاص من ذوي الخبرة) كإستراتيجيات تخفيف.

ويتضح باستعراضنا للدراسات السابقة تميز هذه الدراسة في استخدامها المنهج النوعي وتحديدًا الظاهراتي في الكشف عن تجارب معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة في الفصول الدراسية، إذ تتيح للمشاركين وصف تجاربهم بكلماتهم الخاصة؛ كما تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة المستعرضة باستخدامها أداة المقابلة التي يستطيع الباحث بها الحصول على أكبر قدر من المعلومات بتجارب وخبرات المشاركين.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات والبحوث التربوية، كدراسة السرطاوي وآخرين (2012)، Fauth, et al. (2017); Nicholls et al. (2020); Ali et al. (2014)، إلى أن من أهم خصائص الطلاب ذوي الإعاقة إظهارَهم المشكلات السلوكية، إذ تظهر لديهم بمعدلات أعلى من أقرانهم العاديين، مثل: السلوكيات التخريبية، والاندفاع، وعدم الانتباه، وفرط النشاط، والعدوانية، ونوبات الغضب، والاكتئاب. إضافةً إلى ذلك، تجلب مشكلات السلوك تحديات هائلة للفصل الدراسي، ولا سيَّما فيما يتعلق بالسلوك وإدارة الفصل الدراسي.

إن الهدف الرئيس لإدارة السلوك في فصل التربية الخاصة هو زيادة السلوك المناسب وتقليل السلوك غير اللائق بين الطلاب من ذوي الإعاقة، ما يتطلب من المعلمين امتلاكهم الكفاءات اللازمة لمواجهة هذه السلوكيات بنجاح، إذ يعد نجاح المعلمين في إدارة السلوك أحد مؤشرات الإدارة الصفية الجيدة. وعليه كلما بدأت برامج إدارة السلوك أو التدخلات في وقت مبكر، زادت فاعليتها في منع الطلاب من مواجهة احتمال أن سلوكهم السلبي سيؤثر في الأداء الأكاديمي، لذا من المهم أن يطور معلمو التربية الخاصة مهاراتهم في إدارة السلوكيات السلبية المختلفة بين الطلاب ذوي الإعاقة في عملية التعليم. في المقابل نجد أن عدم

امتلاك المعلمين المهارات والكفايات اللازمة لمواجهة المشكلات السلوكية في الفصل الدراسي يؤثر سلبًا في تقدم الطلاب أكاديميًّا واجتماعيًّا، وفي بيئة الفصل الدراسي عامَّةً، ما يخلق مناخًا سلبيًّا وبيئة صفية غير إيجابية لجميع الطلاب.

لذلك يقع على عاتق المعلمين إدارة فصولهم الدراسية بما في ذلك ضبط السلوكيات غير المقبولة مما يساعد في خلق بيئة تعليمية آمنة ومناسبة لجميع الطلبة، وهذا يتطلب من المعلمين امتلاك المعرفة والمهارات في تنفيذ خطط تعديل السلوك وتوظيف استراتيجيات تدريس مثبتة علمياً تساعدهم في إحداث تغير منشود في تعليمهم وبالتالي تحصيلهم الأكاديمي (Mitchell,2019). لذلك هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تجارب وخبرات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة في الفصول الدراسية. حيث تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما تجارب وخبرات معلمي ومعلمات التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة في الفصول الدراسية؟

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: ما تجارب معلمي ومعلمات التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة في الفصول الدراسية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما أهم المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة في الفصول الدراسية؟
2- ما أهم الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة لمواجهة المشكلات السلوكية في الفصول الدراسية؟
3- هل يمتلك معلمو التربية الخاصة الكفاءة لإعداد خطط تعديل السلوك بمفردهم؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية.
2- التعرف على الأساليب والإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية.
3- التعرف على واقع امتلاك معلمي التربية الخاصة الكفاءة لإعداد خطط تعديل السلوك بمفردهم.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من الآتي:

تنبع أهمية هذه الدراسة في استخدامها للمنهج النوعي في التعرف على الظاهرة (المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية وطرق تعامل المعلمين مع هذه المشكلات في الفصول الدراسية من وجهة نظرهم ومن واقع خبراتهم الميدانية، وبالتالي تسمح لنا هذه الدراسة بوصف وتحديد هذه المشكلات بشكل دقيق ومعرفة الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها معلمي التربية الخاصة عند مواجهة هذه المشكلات).

الأهمية التطبيقية: يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في:

- توفير المعلومات والبيانات والنتائج للمتخصصين والعاملين وأولياء الأمور، في تحديد أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا لدى الطلاب ذوي الإعاقة، للمساهمة في تصميم برامج تربوية وتدريبية للمعلمين حول أفضل الأساليب والإستراتيجيات للتعامل مع هذه المشكلات السلوكية.
- التعرف إلى أهم احتياجات معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بإدارة الفصل الدراسي والمشكلات

السلوكية لدى الطلاب ذوي الإعاقة للتخطيط لبرامج تدريبية تلبي احتياجات المعلمين.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على الكشف عن تجارب معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة في الفصول الدراسية.

الحدود المكانية: طُبِّقت هذه الدراسة في معاهد ومراكز التربية الخاصة في مدينة مكة.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الخاصة في معاهد ومراكز التربية الخاصة التي تستقبل الطلاب ذوي الإعاقة في مدينة مكة.

الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام 1444/1443هـ.

مصطلحات الدراسة

المشكلات السلوكية: انحراف عن السلوك الملائم للعمر يؤثر في نمو الفرد وتطوره ويؤثر في حياة الآخرين (Ogundele, 2018).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: أي سلوكيات تصدر عن الطلاب من ذوي الإعاقة وتكون غير مقبولة اجتماعيًّا وغير مرضية للآخرين وتؤثر في تقدمهم الأكاديمي.

معلم التربية الخاصة: المعلم الذي يدرس فئات التربية الخاصة في معاهد التربية الخاصة ومراكزها ومدارسها التابعة لوزارة التربية.

ويعرفهم الباحث إجرائيًّا بأنهم: معلمو التربية الخاصة الذين يدرسون الفئات الآتية: (اضطراب طيف التوحد، والإعاقة الفكرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الجسمية) في مراكز ومعاهد التربية الخاصة.

الطلاب ذوو الإعاقة: أولئك الأطفال الذين يختلفون على نحو أو آخر عن الأطفال الذين يعدهم المجتمع عاديين، ويصنفون إلى الفئات الآتية: الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الجسدية، والإعاقة الانفعالية، والإعاقة البصرية، وصعوبات التعلم، والاضطرابات الكلامية واللغوية (وزارة، 2015).

ويعرفهم الباحث إجرائيًّا بأنهم: كل طالب لديه قصور كلي أو جزئي دائمًا في قدراته العقلية، أو الحسية، أو الجسمية، أو التواصلية، أو الأكاديمية، أو النفسية، ويتلقون التعليم والرعاية في برامج التربية الخاصة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة وتصميمها

تتبع هذه الدراسة المنهج النوعي، وتحديدًا الظاهراتي، لاستكشاف تجارب وخبرات معلمي ومعلمات التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة، واختير التصميم الظاهراتي لأن الهدف من هذه الدراسة هو تلخيص صورة شاملة لتجارب وخبرات معلمي ومعلمات التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة بكلماتهم وعباراتهم الخاصة. ويمكن تعريفه بأنه: منهج نوعي لتحليل الظواهر فيما يتعلق بالطريقة التي ينظر بها الأفراد إلى مفهوم معين (Flynn & Korcuska, 2018)

المشاركون: تم اختيار عينة قصدية مكونة من (15) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة ممن تنطبق عليهم الشروط التالية:

أ) أن يكون معلماً أو معلمة ممن يدرِّسون الطلبة ذوي الإعاقة في مراكز ومعاهد التربية الخاصة بمدينة مكة.

ب) أن يكون حاصلاً على مؤهل في التربية الخاصة.

يوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لنوع الجنس والمؤهل:

جدول (1): توزيع المشاركين وفق نوع الجنس والمؤهل

الجنس	التكرارات
ذكور	6
إناث	9
توزيع المشاركين وفق المؤهل	
المؤهل	**التكرارات**
بكالوريوس	12
دبلوم تربية خاصة	2
ماجستير	1

جدول (3): توزيع المشاركين وفق سنوات الخبرة في تعليم ذوي الإعاقة

سنوات الخبرة	التكرارات
أقل من خمس سنوات	2
من 5 – 10 سنوات	9
أكثر من 10 سنوات	4

طرق جمع البيانات

المقابلة: طُلِب من جميع المشاركين التوقيع على نموذج موافقة خطية قبل مشاركتهم في الدراسة، وشرح الباحث بوضوح لجميع المشاركين حقهم في المشاركة، أو رفض الدراسة والانسحاب منها، وأن المشاركة في هذه الدراسة طوعية؛ كما أن المعلومات سرية وهي لأغراض البحث العلمي فقط، وطُوِّر بروتوكول مقابلة شبه منظم، وراجعه عضوان من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين في التربية الخاصة، وعُدِّل بناءً على توجيهاتهما، واستُخدِمت مقابلات شبه منظمة لجمع البيانات من المشاركين.

قرأ الباحث الأسئلة الواردة في دليل المقابلة لكل مشارك على حدة، إذ استغرقت المقابلة (20) دقيقة لكل مشارك، وسُجِّلت الردود باستخدام مسجل صوتي، ثم فُرِّغت الرسائل الصوتية كتابيًّا باستخدام برنامج المستندات النصية (Microsoft Word)، بعد ذلك أُرسِلت إلى المشاركين مرة أخرى للتأكد من صحة المعلومات.

تحليل البيانات: لغرض الدراسة الحالية التي تستهدف الكشف عن تجارب وخبرات معلمي ومعلمات التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة، استُخدِمت طريقة تحليل الموضوعات (Thematic analysis)، وتعد إحدى الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية، وفيها تُنظَّم البيانات وتُوضَع في موضوعات أو فئات محددة، ثم تُشرَح وتُفسَّر تحليليًّا لإيجاد إجابة عن السؤال البحثي، وتعد مفيدة لفحص وجهات نظر مختلف المشاركين في الدراسة. وتسمح للباحث برؤية المعاني، والخبرات الجماعية أو المشتركة، وفهمها (Nowell et al., 2017). فبواسطة بالبيانات التي سيجمعها الباحث، سيُحلَّل المحتوى وتُكشف الحقائق بجمع البيانات المتشابهة في إطار مفاهيم وموضوعات معينة وتُنظَّم وتُفسَّر بطريقة يمكن لمن يقرؤها أن يفهمها.

حُدِّدت ستُّ خطوات لتحليل الموضوعات كما ذكرها براون وكلارك (Braun and Clarke (2006، وقد اتبعها الباحث، وهي: (1) التآلف مع البيانات بقراءتها أكثر من مرة بعد تفريغها في مستند نصي "Word". (2) الترميز الأولي بتقسيم البيانات إلى قطع نصية ثم تعريفها وتصنيفها وترتيبها وعنونتها بعنوان مناسب. (3) البحث عن الموضوعات الرئيسة فتُجمَع وتُفرَز الرموز المكونة في المرحلة السابقة لتكوين فئات أو موضوعات أوسع. (4) مراجعة الموضوعات الرئيسة والتأكد من العبارات والترميز الذي جرى لمزيد من الدقة والتحري. (5) تحديد وتسمية الموضوعات بمسميات تعكس كل موضوع رئيس، وبما تحويه من عبارات تم ترميزها. (6) كتابة التقرير النهائي الخاص بالتحليل واستعراض النتائج.

إجراءات الموثوقية

للتحقق من المصداقية والموثوقية استُخدِمت إستراتيجيات متعددة، اقترحها (Creswell & Poth, 2016)، أُخِذت البيانات والتحليلات والتفسيرات والاستنتاجات مرة أخرى إلى المشاركين للحكم على دقة ومصداقية النتائج، إذ أبدى المشاركون موافقتهم على جميع تحليلات الدراسة ونتائجها، كما استعان الباحث بطالب دراسات عليا من قسم التربية الخاصة (دُرِّب على إجراءات المقابلة وتحليل البيانات)، للمساعدة على تحليل البيانات، إذ كوَّد طالبُ الدراسات العليا والباحث البياناتِ، كلًّا على حدة، وكانت نتائج التحليل متقاربة بنسبة 90%.

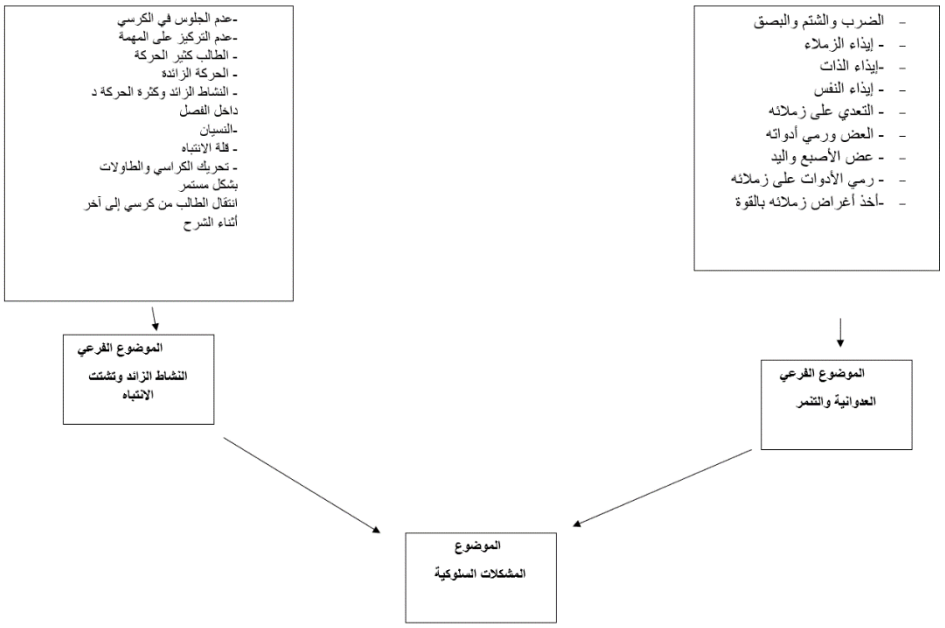
الاعتبارات الأخلاقية: أُجرِي جمع البيانات على أساس المشاركة التطوعية للأفراد المسجلين في الدراسة. أُبلِغ المشاركون بهدف الدراسة وسرية جميع البيانات، وتُسُلِّمت موافقاتهم الكتابية. وتم استخدام أسماء مستعارة، لهذا السبب أُعطِي المشاركون أسماء الرموز: A1، A2، A3، A4، A5، A6، A7، A8، A9، A10، A11، A12، A13 A14، A15.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بتحليل البيانات ظهرت ثلاثة موضوعات لوصف تجارب وخبرات المعلمين في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة، هذه الموضوعات هي: (1) المشكلات السلوكية ويتفرع من هذا الموضوع الرئيس موضوعان فرعيان، هما: العدوانية والتنمر، والنشاط الزائد وتشتت الانتباه. (2) تطبيق خطة تعديل السلوك، الذي يتفرع منه موضوعان فرعيان: (أ) تطبيق الخطة تطبيقًا عشوائيًّا وغير منظم. (ب) أسباب عدم تطبيق خطة تعديل السلوك. (3) استراتيجيات تعديل السلوك، ويتفرع منه ثلاث موضوعات فرعية: (أ) إستراتيجية التعزيز بأنواعه. (ب) إستراتيجية العقاب. (ج) إستراتيجية الإطفاء أو التجاهل.

الموضوع الأول- المشكلات السلوكية:

ويتفرع من هذا الموضوع الرئيس موضوعان فرعيان، هما: العدوانية والتنمر، والنشاط الزائد وتشتت الانتباه، كما هو موضح في الشكل (1).



شكل(1): عينة من طريقة ترميز البيانات وتقسيمها إلى موضوعات

العدوانية والتنمر

وصف المشاركون السلوكيات العدوانية والتنمر بالآتي: "الضرب، والشتم، والبصق، وإيذاء الذات، وإيذاء النفس، والتعدي على الزملاء، ورمي الأدوات على الزملاء، وأخذ أغراض الزملاء بالقوة، وعض الإصبع واليد، والتنمر على الزملاء عند الإجابة خطأً"، فقد ذكر المشارك A2 أنه "يواجه الكثير من السلوكيات العدوانية، مثل: إيذاء الآخرين"، كما ذكرت المشاركة A3 أن "أكثر السلوكيات غير المرغوبة المنتشرة بين الطلاب من ضعاف السمع هي التنمر، ولا سيَّما عندما يخطئ الطالب في الإجابة، وهذا يؤثر في رغبة الطالب في الدراسة مستقبلًا"، وذكر المشارك A7 أن "أكثر السلوكيات المنتشرة بين الطلاب هي العدوان على بعضهم بعضًا"، وذكر المشارك A6 "التنمر وإيذاء الطلاب الآخرين"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Mensah et al., (2021); Nicholls et al. (2020)، التي أظهرت أن 30% من الطلاب يظهرون سلوكيات عدوانية داخل الصف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب Alkhatib, (2014) والتي ذكرت أن السلوك العدواني يأتي في المرتبة الثانية لأكثر المشكلات شيوعًا بين الأطفال من ذوي الإعاقة؛ كما أن هذه المشكلة السلوكية تشكل عبئًا ثقيلًا على معلمي هذه الفئة. وغالبًا ما يكون لهذا السلوك آثار سلبية تؤثر في الأداء الطبيعي لدور المعلم؛ وكذلك نبذهم وجعلهم أفرادًا غير مرغوب بهم (Wahsheh, 2019).

وصف المشاركون النشاط الزائد وتشتت الانتباه بالآتي: "عدم الجلوس في الكرسي، وعدم التركيز في المهمة، والنسيان، وقلة الانتباه، وكثرة الحركة، وتحريك الكراسي والطاولات، وانتقال الطالب من كرسي لآخر، والحركة الزائدة". فقد ذكرت المشاركة A1 " أنها تواجه الكثير من السلوكيات التي تتكرر في الفصل الدراسي كالنشاط الزائد وعدم الجلوس"، وذكرت المشاركة A12 "تشتت الانتباه وضعف الرغبة للتعلم"، وذكر المشارك A14 "أن أكثر مشكلة سلوكية تواجهه عدم الجلوس في الكرسي"، كما ذكر المشارك A2 "أن انتقال الطالب من كرسي لآخر من أكثر المشكلات التي يواجهها في الفصل الدراسي". وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزبين وآخرين AlZaben et al. (2018)، التي ذكرت أن اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط من أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا لدى الطلبة من ذوي الإعاقة.

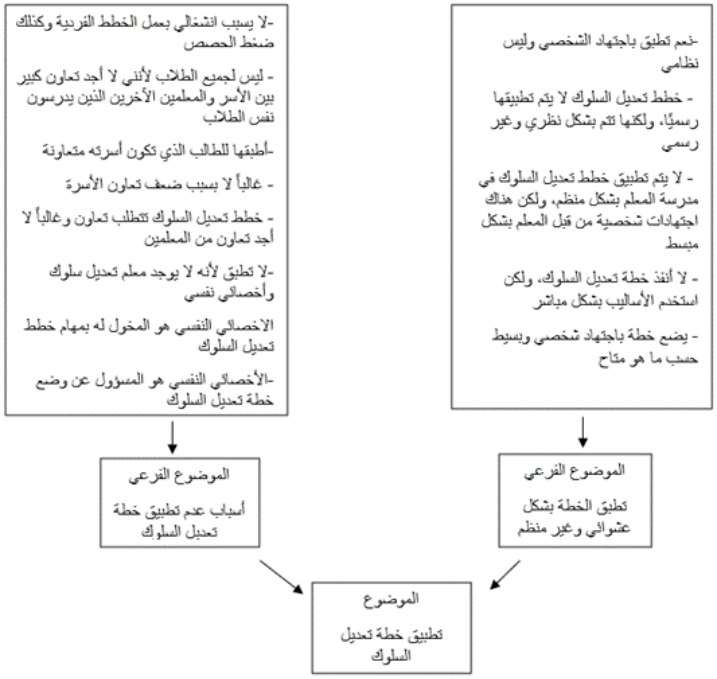
وتفيد هذه النتائج في ضرورة العمل على استخدام إستراتيجيات فعالة لمواجهة مثل هذه السلوكيات في الفصل الدراسي، التي لها تأثير مباشر في المعلم والطلاب وسير العملية التدريسية، إذ تأتي أهمية تحديد أكثر السلوكيات انتشارًا في بذل المزيد من الجهود للتغلب على تلك السلوكيات غير المرغوبة، وتحديد نوع الخدمات والدعم اللازم. ولعل هذه النتيجة تبرز لنا أهمية تحديث برامج معلمي التربية الخاصة بمحتوى يركز على رفع مهارات المعلم ومعرفته في تنفيذ ومواجهة مثل هذه السلوكيات؛ كالعدوانية والتنمر وطرق التعامل معها، كما تؤكد لنا هذه النتيجة أهمية أن يتضمن النظام المدرسي اللوائح والأنظمة التي يستطيع أن يرجع لها المعلم عند حدوث مثل هذه السلوكيات.

هل تُتخذ إجراءات لتعديل السلوك فور ظهوره؟

هل تطبق خطط تعديل السلوك في مدرستك؟ إذا كان الجواب: لا، فما السبب وراء ذلك؟

الموضوع الثاني- تطبيق خطة تعديل السلوك:

ويتفرع من هذا الموضوع الرئيس موضوعان فرعيان، هما: تطبيق الخطة تطبيقًا عشوائيًّا وغير منظم، وأسباب عدم تطبيق خطة تعديل السلوك، كما هو موضوح في الشكل (2).



شكل (2): عينة من طريقة ترميز البيانات وتقسيمها إلى موضوعات النشاط الزائد وتشتت الانتباه

تطبيق الخطة تطبيقًا عشوائيًا وغير منظم:

لا تُطبَّق خطط تعديل سلوك رسمية لكل طالب، فقد ذكرت المشاركة A9: "الخطة متشعبة، أرى إلزامية مشاركة الجميع، لذا لا أحب تنفيذها رسميًا، وإنما بشكل سلس"، وذكر المشارك A11: "نعم، ولكن غالبًا عشوائيًا دون خطة"، كذلك تُظهر لنا إجاباتُ المشاركين تطبيقَهم استراتيجيات تعديل السلوك مباشرة دون وضع خطة منظمة، فقد ذكر المشارك A8: "لا أنفذ خطة تعديل السلوك، ولكن أستخدم الأساليب مباشرة"، كما ذكرت المشاركة A3: "أتخذ إجراءات فورية مثل: الحرمان، ومنع التعزيز)".

أسباب عدم تطبيق خطة تعديل السلوك:

وصف المشاركون ضعف التعاون بين المعلمين، والأسر، وضيق الوقت، بأنها من أسباب عدم تطبيقهم خطط تعديل السلوك، فقد ذكر المشارك A11: "نعم، ولكن ليس لجميع الطلاب، لأنني لا أجد تعاونًا كبيرًا بين الأسر والمعلمين الآخرين الذين يدرِّسون الطلاب أنفسهم"، وذكر المشارك A3: "خطط تعديل السلوك تتطلب تعاونًا، وغالبًا لا أجد تعاونًا من المعلمين"، وذكرت المشاركة A15: "غالبًا لا، بسبب ضعف تعاون الأسرة"، كما ذكر المشارك A6 أنه لا ينفِّذها بسبب ضيق الوقت "لا بسبب انشغالي بعمل الخطط الفردية، وكذلك ضغط الحصص"، كما ذكرت المشاركة A12: "ليس لجميع الطلاب، لأنني لا أجد تعاونًا كبيرًا بين الأسر والمعلمين الآخرين الذين يدرِّسون الطلاب أنفسهم".

كما ذكر المشاركون أن سبب عدم تنفيذهم الخطط يرجع إلى أن ذلك من اختصاص الأخصائي النفسي، فقد ذكرت المشاركة A3: "لا تطبق خطط تعديل السلوك في المدرسة التي يدرِّس بها المعلم، وذلك لأنه لا يوجد معلم تعديل سلوك وأخصائي نفسي"، وذكر المشارك A14: "وضع خطة تعديل السلوك من مسؤوليات الأخصائي النفسي"، كما ذكرت المشاركة A15: "الأخصائي النفسي هو المسؤول عن وضع خطة تعديل السلوك"، كما ذكرت المشاركة A12: "الأخصائي النفسي هو المخول له مهام خطط تعديل السلوك".

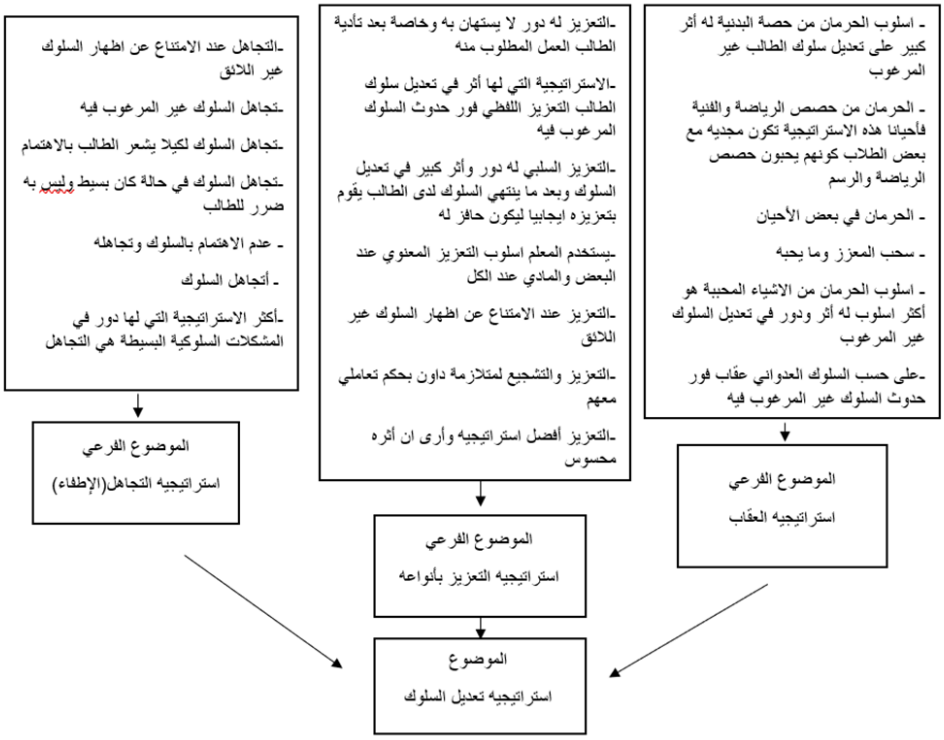
تظهر لنا هذه النتيجة أن معلمي التربية الخاصة يواجهون الكثير من التحديات في تطبيق

خطط تعديل السلوك لمواجهة المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة، إذ يظهر لنا من إجابات المبحوثين عدم تطبيقهم إجراءات علمية ومنظمة، وعدم تطبيقهم خطط تعديل السلوك رسميًّا، وقد رَجَعَ المشاركون ذلك لعدة أسباب، منها: انشغالهم بأعمال أخرى، وعدم تعاون أولياء الأمور والمعلمين الآخرين، وعدم مسؤوليتهم عن تنفيذ الخطة وأنها من مسؤوليات الأخصائي النفسي. ولعل ذلك يرجع إلى ضيق الوقت، وعدم تعاون الأسر والمعلمين الآخرين في تطبيق الخطط، كما قد يرجع ذلك إلى اعتقاد المعلمين بأن تطبيق خطط تعديل السلوك ليس من مسؤولياتهم بل من مسؤوليات الأخصائي النفسي (Ali et al., 2014). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي وآخرون Ali et al. (2014) حيث ذكر المشاركون أن التحديات التي واجهوها في إدارة المشكلات السلوكية في الفصل تضمنت ضيق الوقت لإدارة السلوكيات، ودراسة جربو Jarboe, (2020) التي أظهرت أن من أهم معيقات تطبيق خطة تعديل السلوك هو عدم التعاون بين المعلمين كذلك عدم توافر الدعم من الأسر في تطبيق خطط تعديل السلوك.

وهذه النتيجة تستدعي أهمية توفير برامج تدريبية مكثفة وعالية الجودة لمعلمي التربية الخاصة حول طرق وكيفية التعاون بين المعلمين والأسر، كذلك توفير برامج إرشادية للأسر حول أهمية تعاونهم في تطبيق خطط تعديل السلوك.

الموضوع الثالث- إستراتيجيات تعديل السلوك:

يتفرع من هذا الموضوع الرئيس ثلاث موضوعات فرعية، هي: إستراتيجية التعزيز بأنواعه، وإستراتيجية



الشكل (3): عينة من طريقة ترميز البيانات وتقسيمها إلى موضوعات العقاب، واستراتيجية التجاهل (الإطفاء)، كما هو موضح في الشكل (3).

إستراتيجية التعزيز بأنواعه:

تشير نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يرون أن أفضل الإستراتيجيات التي تُنفَّذ ولها دور وأثر أكبر في تعديل سلوك الطلاب ذوي الإعاقة، هي إستراتيجيات التعزيز بأنواعه المختلفة، إذ ذكرت المشاركة A15: "التعزيز له دور لا يستهان به، ولا سيَّما بعد تأدية الطالب العمل المطلوب منه"، كما ذكر المشارك A10: "الاستراتيجية التي لها أثر في تعديل سلوك الطالب التعزيز اللفظي فور حدوث السلوك المرغوب فيه"، وذكر المشارك A8: "أكثر إستراتيجية فعالة وكثير من المعلمين يفضلون استخدامها هي إستراتيجية التعزيز، ولكن مع الأسف الأغلبية العظمى تستخدمها بشكل خطأ ومبالغ فيه"، كما ذكر المشارك A2: "أن التعزيز السلبي له دور وأثر كبير في تعديل السلوك، وبعدما ينتهي السلوك لدى الطالب يعززه إيجابيًّا ليكون حافزًا له"، "التعزيز والتشجيع لمتلازمة داون بحكم تعاملي مقبولة"، كما ذكر المشارك A6: "التعزيز أفضل إستراتيجية، وأرى أن أثره محسوس".

إستراتيجية العقاب:

أكد المشاركون بوصفهم تجاربهم حول الاستراتيجيات التي لها دور في تعديل السلوك، أن إستراتيجية العقاب مفيدة في التقليل من المشكلات السلوكية، إذ ذكر المشاركون أن استراتيجية العقاب لها دور أكبر في تعديل السلوك، فقد ذكرت المشاركة A12: أن "أسلوب الحرمان من حصة الرياضة البدنية له أثر كبير في تعديل سلوك الطالب غير المرغوب"، وذكر المشارك A2: "الحرمان من حصص الرياضة والفنية، فهذه الإستراتيجية أحيانًا تكون مجدية مع بعض الطلاب لكونهم يحبون حصص الرياضة والرسم"، وذكرت المشاركة A15: "الحرمان في بعض الأحيان"، وذكر المشارك A8: "أسلوب الحرمان من الأشياء المحببة، هو أكثر أسلوب له أثر ودور في تعديل السلوك غير المرغوب".

إستراتيجية التجاهل (الإطفاء):

كما أظهرت إجابات المشاركين ووصفهم تجاربهم حول أهم الإستراتيجيات المستخدمة في مواجهة المشكلات السلوكية، أن إستراتيجية التجاهل (الإطفاء) فعالة في مواجهة بعض المشكلات السلوكية، إذ ذكرت المشاركة A12: "التجاهل عند تكرار السلوك"، "التجاهل عند إظهار السلوك غير اللائق"، وذكر المشارك A3: "تجاهل السلوك غير المرغوب فيه"، وذكرت المشاركة A4: "تجاهل السلوك لكي لا يشعر الطالب بالاهتمام"، وذكرت المشاركة A9: "تجاهل السلوك إن كان يسيرًا، وليس به ضرر للطالب"، وذكر المشارك A8: "عدم الاهتمام بالسلوك وتجاهله"، وذكر المشارك A12: "أتجاهل السلوك"، وذكر المشارك A6: "أكثر الإستراتيجيات التي لها دور في المشكلات السلوكية البسيطة هي التجاهل".

تظهر لنا نتائج الدراسة اعتماد معلمي التربية الخاصة على إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي كالتعزيز والعقاب والتجاهل أو الإطفاء، إذ يستخدم المعلمون المكافأة والتحفيز لزيادة السلوكيات المرغوبة، ويستخدمون أسلوب التجاهل، وقد ذكره كوك (2005) cook بقوله: "أقترح أن يُشجَّع المعلمون على تجاهل السلوك السلبي الذي يظل عند مستوى منخفض، والتركيز أكثر على الثناء أو تعزيز السلوك الإيجابي". وهذه الإستراتيجيات لا تستخدم في الفصل الدراسي فقط، ولكن من الممكن استخدامها في بيئة المدرسة ككل، كما أنها ذات فاعلية في التقليل من المشكلات السلوكية، كما تشير الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون قواعد وأنظمة العقاب في الفصول الدراسية للحد من السلوكيات السلبية.

يستخدم المعلمون العقاب ليس فقط لتقليل السلوك غير المرغوب فيه، ولكن أيضًا لبث الخوف لدى أقران الطلاب الذين يسيئون التصرف، لمنعهم من تقليد مثل هذا السلوك (Mensah at al., 2021) وغالبًا ما يُستخدَم العقاب لأنه قد يستغرق وقتًا أقل،

وهو إجراء شائع يتخذه المعلمون في التعامل مع مشكلات الانضباط في الفصل (Ali at al., 2014).

وفي ضوء تلك النتيجة يظهر لنا عدم استخدام معلمي التربية الخاصة استراتيجيات متنوعة ومختلفة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من ذوي الإعاقة، فليس جميع الاستراتيجيات قد تناسب جميع الطلاب، والأسلوب الذي قد يتبعه المعلم في تعديل سلوك هذا الطالب قد لا يناسب طالبًا آخر، وهذا الأمر يتطلب إعطاء دورات تدريبية للمعلمين حول الإستراتيجيات الحديثة والمتنوعة المناسبة للتعامل مع مختلف المشكلات السلوكية وكيفية تطبيقها تطبيقًا سليمًا.

ملخص نتائج الدراسة:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تجارب معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة، عبر التعرف إلى المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الطلاب من ذوي الإعاقة، ومعرفة أهم الإستراتيجيات المستخدمة لمواجهة هذه السلوكيات، ومدى امتلاك معلمي التربية الخاصة الكفاءة لإعداد خطط تعديل السلوك بمفردهم.

لقد أظهرت نتائج الدراسة بتحليل البيانات، هذه الموضوعات: (1) المشكلات السلوكية. (2) تطبيق خطة تعديل السلوك، الذي يتفرع منه موضوعان فرعيان: (أ) تطبيق الخطة تطبيقًا عشوائيًا وغير منظم. (ب) أسباب عدم تطبيق خطة تعديل السلوك. (3) إستراتيجيات تعديل السلوك، ويتفرع منه ثلاث موضوعات فرعية: (أ) إستراتيجية التعزيز بأنواعه. (ب) إستراتيجية العقاب. (ج) إستراتيجية الإطفاء أو التجاهل.

لقد تبين من نتائج الدراسة ومناقشتها وذلك باتفاق المشاركين، أن أكثر السلوكيات غير المرغوبة المنتشرة بين الطلاب ذوي الإعاقة داخل الصف، هي: العدوانية والتنمر، والنشاط الزائد، وتشتت الانتباه، التي قد تكون من أصعب السلوكيات التي يواجهها المعلم، وتحتاج إلى بذل المزيد من الجهد لمواجهتها، كما أن تأثيراتها السلبية لا تقتصر على الطالب نفسه، بل تتعداه لتلحق الأذى بالطلاب الآخرين، كما تؤدي إلى إرهاق المعلمين داخل الفصول الدراسية.

كما أظهرت لنا نتائج الدراسة أن الإجراءات التي ينفذها المعلمون في مواجهة هذه السلوكيات هي إجراءات غير منظمة، وتتم عشوائيًا، إذ لا تُطبَّق خطط تعديل السلوك رسميًا لكل طالب، إضافة إلى إجماع المشاركين على أن هذا الدور يعد من اختصاص الأخصائي النفسي فقط، وقد نستنتج من تلك الردود من المشاركين ضعف كفاءتهم لتطبيق هذه الخطط، التي تعد من العناصر الأساسية في مواجهة المشكلات السلوكية في الصف الدراسي، لذا قد تكون هناك حاجة إلى بذل المزيد من الجهود بشأن رفع وتطوير كفاءة معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بتطبيق خطط تعديل السلوك، ومواجهة المشكلات السلوكية التي تظهر في فصولهم الدراسية بكفاءة وثقة عالية.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يستخدمون استراتيجيات مبنية على الأدلة، والتي تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتركيزهم على استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، كالتعزيز والعقاب والتجاهل؛ ولكن هذه الإستراتيجيات قد لا تناسب جميع الطلبة أو تكون ذات جدوى لبعض السلوكيات، ما يتطلب من المعلم استخدام استراتيجيات أخرى مبنية على الأدلة والتي قد أظهرت الأبحاث فاعليتها في تعديل هذا السلوك، وهذا قد يتطلب من المعلم الاطلاع المستمر على البحوث المتعلقة بأهم الإستراتيجيات المبنية على الأدلة، إضافة إلى الالتحاق بالدورات التدريبية التي تصقل هذه المهارات عمليًا.

توصيات الدراسة

- ضرورة عمل دورات تدريبية عملية لمعلمي التربية الخاصة لتنفيذ خطط تعديل السلوك.
- ضرورة عمل دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتنفيذ أهم الاستراتيجيات المبنية على

الأدلة في مواجهة المشكلات السلوكية في الفصول الدراسية.

- تشجيع المعلمين على ثقافة التطوير الذاتي، وذلك باطلاعهم على أهم البحوث الحديثة في التربية الخاصة، لمواكبة المستجدات في مجال التربية الخاصة.

****

المراجع العربية

جلال، سلام أحمد. (2020). المشكلات السلوكية لأطفال اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر الطلبة المتدربين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(1)، 140-108.

السرطاوي، عبد العزيز، المهيري، عوشة، عبدات، روحي، والزبودي، محمد. (2012). فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9*(3)، 119–134.

اللالا، زياد كامل. (2016). المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 42*(162)، 235-275.

وزارة التعليم. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول)*. وزارة التعليم. https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

المراجع الأجنبية

Alajmi, F. M. (2013). Behavioral problems of students with mild intellectual disabilities from the point of view of teachers and parents. *Journal of psychological counseling, 1*(35), 245-268.

Alayed, W. & Ab-uhwash, R. (2011). Education teachers, normal student teachers & Education. Counselors with the strategy of behavioral modification *1*(146), 11-41.

Albaz, M. M. (2011). *Methods of teaching people with special needs*. Port Said University.

Alharthy, S. S. (2015). Strategies of Special Education Teachers in Dealing with Behavioral Problems for Students with Learning Disabilities. *Journal of psychological counseling*, (41), 401-430.

Ali, M. M., Abdullah, R., & Majid, R. A. (2014). Teacher Trainees' Strategies for Managing the Behaviors of Students with Special Needs. *International Education Studies, 7*(13), 271-277.

Alqudsi, D. (2014). The use of special education teachers of the methods of punishment in controlling the behavior of Students with mental disabilities in the light of some of the variables Field study in institutes of mental disabilities in the city of Damascus. *Damascus University Journal, 30*(1), 265-329.

Alsartawi, A., Al Muhairy, O., Abdat, R. & Alzyoudi, M. (2012). Effects of A Behavioral Intervention Program on Reducing Behavioral Problems Among Students with Mental Retardation. *University of Sharjah Journal for Humanities And Social Sciences, 9*(3), 119-134.

AlZaben, F. N., Sehlo, M. G., Alghamdi, W. A., Tayeb, H. O., Khalifa, D. A., Mira, A. T., & Koenig, H. G. (2018). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid psychiatric and behavioral problems among primary school students in western Saudi Arabia. *Saudi medical journal, 39*(1), 52-58.

Amstad, M. & Müller, C. M. (2020, January). Students' Problem Behaviors as Sources of Teacher Stress in Special Needs Schools for Individuals with Intellectual Disabilities. *Frontiers in Education, 4*(1), 1-11.

Alkhatib, J. (2014). Amendment of the behavior of disabled children. Kuwait: Dar Al Falah.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.

Carr, S. R. (2012). *Relationship between teacher self-efficacy and use of evidence-based practices in managing*

Individuals with Disabilities Education Improvement Act IDEA. (2004). *Public Law*. Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA 2004) (ideapartnership.org)

Jalal, S. A. (2020). The common behavioral problems of autistic children in light of some variables in the kingdom of Saudi Arabia from students-teacher perspectives. *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, 28*(1), 108-140.

Jarboe, K. B. (2020). Positive Behavior Intervention and Support :Barriers and Facilitators to Implementation[Masters Theses & Specialist Projects]. Paper3173.https://digitalcommons.wku.edu/theses/3173

Mensah, I., Badu, E., Awini, A., Gyamfi, N., Amissah, J., & Abodey, E. (2021). Teachers' experiences of classroom behaviour problems and mitigation strategies among students with visual disabilities in Ghana. *International Journal of Inclusive Education,* https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900419

Mitchell, M. (2019*). Teacher Self-Efficacy and Classroom Management*. Doctoral dissertation.

Nicholls, G., Hastings, R. P., & Grindle, C. (2020). Prevalence and correlates of challenging behaviour in children and young people in a special school setting. *European Journal of Special Needs Education, 35*(1), 40-54.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods, 16*(1), 2-13.

Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World journal of clinical pediatrics, 7*(1), 9-26.

Rigby, D., Charlton, C., Sabey, C., & Richardson, M. (2020). Treatment integrity of behavior intervention plans (BIPs) in public school settings. [Manuscript submitted for publication]. Department of Counseling, School Psychology and Special Education, Brigham Young University.Theeb, R., *students with challenging behaviors*. The College of William and Mary.

Cook, C. R. (2008). Exploring the link between evidence-based behavior intervention plans and student outcomes: An initial effectiveness study. University of California, Riverside.

Cook, M. M. N. (2005). The disruptive or ADHD child: What to do when kids won't sit still and be quiet. *Focus on Exceptional Children, 37*(7), 1-8.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies, 7*(4), 150-160.

Ellala, Z. K. (2016). Problems faced by students with visual disabilities in Qassim region from the point of view of teachers and supervisors in the light of a number of variables. *Journal of the Gulf and Arabian Peninsula Studies, 42*(162), 235-275.

Fauth, R. C., Platt, L., & Parsons, S. (2017). The development of behavior problems among disabled and non-disabled children in England. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (52), 46-58.

Flynn, S. V., & Korcuska, J. S. (2018). Credible phenomenological research: A mixed-methods study. Counselor Education and Supervision, 57(1), 34-50.

Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017).Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 61*(2), 163-169.

Hambrick, T. L. (2021). *Special Education Teachers' Perceptions on the Impact of Behavioral Intervention Plans*. Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University.

Haskel, A. (2018). *Behavior management strategies for students with special needs*. Doctoral dissertation.

Muhaidat, M., & Al-Zboon, E. (2014). Profesional competencies among pre-service teachers in special education from their perspectives. *Education, 135*(1), 133-143

Wahsheh, N. A. (2019). The Level of the Aggressive Behavior of Mentally Disabled Students at Ajloun Governorate from the Teachers' Point of View. *International Journal of Special Education, 34*(1), 152-165.

Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education, 31*(1), 48-63.

Wu, P. (2017). The effect of teacher training on the knowledge of positive behavior support and the quality of behavior intervention plans: A preliminary study in Taiwan. *Universal Journal of Educational Research, 5*(9), 1653-1665.

المرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز

أ. اصايل خلوفه الشهري[1] أ. جوانا عبدالله الجهني[2] د.إراده عمر حمد[3]

(قدم للنشر 1443/08/05هـ -وقبل 18 /11/ 1443هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. بلغت عينة الدراسة (163) طالبة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لجمع بيانات الدراسة حيث طبق مقياس المرونة النفسية، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في المرونة النفسية وجودة الحياة تعزى لمتغير الحالة الوظيفية، أو التخصص الدراسي، وأوصت الدراسة الحالية بتضمين المفاهيم الإيجابية في المناهج التعليمية للطلبة في مراحل التعليم المختلفة، وطرق تعلمها كمهارات حياتية مثلها مثل المهارات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية–جودة الحياة - طالبات مرحلة الماجستير.

Psychological Resilience and Quality of Life among a Sample of Female Graduate Students at King Abdulaziz University

Asayel K. Al-Shehri[1] Joanna A. Al-Juhani[2] Irada O. Hamad[3]

(Submitted 07-03-2022 and Accepted on 06-07-2022)

Abstract: The current study aimed to reveal the relationship between psychological resilience and quality of life among graduate students at King Abdul-Aziz University. The study sample amounted to (163) female students, and the two researchers used the descriptive approach to collect the study data, where the psychological resilience measure was applied, and the results showed that there was no statistically significant relationship between psychological resilience and quality of life for the study sample, in addition to the absence of differences in psychological resilience and quality of life attributable to The current study recommended the inclusion of positive concepts in the educational curricula for students in the different stages of education, and ways of learning them as life skills, just like academic skills.

Key words: Psychological Resilience - Quality of Life – Master Students.

(1)، (2) ماجستير علم نفس الموهبة والإبداع.
(3) قسم علم النفس – جامعة الملك عبدالعزيز

(1), (2) Master of Psychology of Giftedness and Creativity.
(3) Department of Psychology - King Abdulaziz University

E-mail: asayel1911@hotmail.com

مقدمة

هناك العديد من المتغيرات التي ترتبط بالجوانب الشخصية والنفسية لدى الأفراد والتي تؤثر وتتأثر بعدة عوامل ضمن البيئة التي يعيشون فيها بشكل عام، والطلبة بشكل خاص، ومن أبرز هذه المتغيرات التي تلامس طلبة الدراسات العليا مفهوم المرونة النفسية الذي عرفٌ كأحد أهم المتغيرات الإيجابية للشخصية، فهي تلعب دورًا فعالاً في نمو الفرد النفسي والاجتماعي، وتعبر عن نظام تفكيره وسلوكه في مواجهة الحياة وضغوطها ومتطلباتها المختلفة.

كما تعد المرونة النفسية خاصية نفسية مستمرة طوال عمر الفرد، وهي تشير إلى استخدام طاقة إيجابية إنتاجية تُعين على تحقيق الأهداف ومواجهة الظروف المعاكسة والتحديات التي تواجه الفرد خلال فترات الحياة وتجاربها المختلفة. فالمرونة النفسية عملية ديناميكية يستخدم فيها الأفراد استراتيجيات معينة عند التعرض لضغوطات ناتجة عن الصعوبات والتحديات التي تواجههم في دراستهم أو عملهم. (خرابشة،2013).

وقد نال متغير المرونة النفسية عناية من قبل بعض الباحثين؛ فعلى سبيل المثال، اتضح من دراسة العزري (2016) أنه كلما زادت المرونة النفسية لدى طلبة كلية العلوم الشرعية بسلطنة عمان زادت المهارات الاجتماعية لديهم؛ كما أشارت دراسة صبيرة وإسماعيل (2017)، إلى وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة بين المرونة النفسية وجودة الحياة الجامعية.

ووصف يوسف (2020) المرونة النفسية بأنها عامل مهم وحيوي من عوامل الشخصية التي تمكن الفرد من استثمار ما يمتلكه من مصادر شخصية وخبرات حياتية لتحسين أدائه والمحافظة على صحته النفسية، وقد يشمل ذلك طلبة الدراسات العليا خلال رحلتهم الدراسية، مما يفسر الحاجة إلى البحث في المرونة النفسية لدى هذه الفئة.

وعلى قدر ما تتمتع به المرونة النفسية من أهمية بوصفها من السمات الإيجابية في شخصية الفرد، فإن جودة الحياة كذلك تعد من المفاهيم الحديثة الهامة في علم النفس الإيجابي والتي تعكس شعور الفرد بالسعادة والراحة والرضا بوجه عام، وتنصب بشكل محوري على تقبل الفرد للوضع القائم من حوله، والرضا عنه بما ينعكس على صحته، فهي حالة إيجابية ترتبط بالصحة الجسدية والنفسية لدى الفرد (قجال وعيسو، 2018).

ولعل من دواعي الاهتمام بجودة الحياة لاسيما لدى طلبة الدراسات العليا، ما ناله هذا المتغير من عناية من قبل العديد من الدراسات المعاصرة باعتباره عاملاً مهمًا في تحديد العديد من المتغيرات الأخرى الهامة المرتبطة به؛ فعلى سبيل المثال أوضحت دراسة متولي وآخرون (2018) وجود علاقة طردية بين جودة الحياة والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة، كما بينت دراسة القحطاني (2017) وجود علاقة طردية موجبة بين جودة الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (مثل الانبساط، الطيبة، يقظة الضمير) لدى الطلاب الجامعيين.

كما يؤكد القحطاني على أن هناك العديد من العوامل التي تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة لدى الفرد، والتي من أهمها تحقيق الفرد لذاته وإشباع الحاجات الأساسية، والمعنى الإيجابي للحياة، والمساندة والعلاقات الاجتماعية، وكذلك المرونة النفسية.

فن المؤكد أن هناك العديد من طلبة التعليم في مرحلة الدراسات العليا يشغلون أكثر من دور في مجتمعهم، فنجد أن هنالك طلبة يدرسون و لديهم وظائف في الوقت ذاته، فيحاولون الالتزام و استغلال قدراتهم و إمكانياتهم من أجل تجاوز العقبات و إثبات ذواتهم والتي تعتبر بالنسبة لهم القاعدة الأساسية في تغيير نوعية حياتهم والوصول إلى مستوى عالٍ من جودة الحياة، التي من شأنها أن تساعدهم في معالجة المشكلات التي تواجههم بموضوعية، وبالنظر إلى متغير المرونة النفسية باعتباره أداة للتكيف والتوافق في مواجهة العقبات و الأزمات التي يحتاج إليها الطالب

سواء في التخصصات الأدبية أو العلمية في أثناء مرحلة الدراسات العليا لما تمثل هذه المرحلة من تحديات ومسؤوليات دراسية أو اجتماعية للطالب الجامعي، فمن المتوقع أن الطلبة يسعون إلى اكتساب المرونة النفسية سواء في العمل أو الدراسة وصولاً إلى جودة حياة مثالية.

واستنادًا إلى ذلك، نجد أن المرونة النفسية من المتغيرات وثيقة الصلة بجودة الحياة حيث أوضح عامر (2020) العلاقة القوية بين جودة الحياة و المرونة النفسية وإسهام المرونة النفسية في تفسير (28,2%) من تباين جودة الحياة، ومن هذا المنطلق ترى الباحثتان أهمية الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طلبة الدراسات العليا، لما لهذين المتغيرين من دور هام في نموهم النفسي والشخصي والأكاديمي من جهة، وباعتبار مرحلة الدراسات العليا تجربة جديدة تختلف عن المراحل التعليمية السابقة، إذ تتضمن هذه المرحلة العديد من المشكلات والخبرات والمواقف الضاغطة التي يجب على الطالبات اجتيازها وتحملها ومواجهتها بكفاءة؛ إلا أن هذا الموضوع لم يلقَ الاهتمام الكافي وخاصة في البيئة السعودية، ولدى فئة طالبات الدراسات العليا على وجه التحديد، حيث توجد ندرة في الدراسات المحلية – في حدود اطلاع الباحثتين- التي تطرقت إلى العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طلبة الدراسات العليا.

وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين متغيري المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.

مشكلة البحث

يعيش غالبية أفراد المجتمع اليوم ظروفًا حياتية تتنوع في خبراتها وتحدياتها سواءً على صعيد الدراسة أو الدراسة والعمل في آن واحد، إذ أصبح التغيير السريع المتلاحق سمة أساسية من سمات العصر ولا تخلو منه مؤسسة مهنية أو تعليمية، إن لم يكن من أبرز ملامحها، فطالبات الدراسات العليا الموظفات وغير الموظفات بالتخصصات الأدبية أو العلمية يعايشون الكثير من التطور التكنولوجي والأحداث الاقتصادية والاجتماعية والبيئية الجارية حيث يحاولون التكيف مع دوامة هذا التغييرات السريعة التي يكون لها تأثير قوي على قدرتهم على مواجهة ما يجابههم من تحديات ومشكلات، وبشكل خاص على مستوى مرونتهم النفسية (متولي وآخرون، 2018). فالمرونة النفسية تعد من المفاهيم التي من شأنها أن تحد من وطأة الأحداث الضاغطة على الصحة النفسية والجسدية لطالبات الدراسات العليا خصوصًا الموظفات منهن، فمن المرجح أن طالبات الدراسات العليا الأعلى في مرونتهن النفسية لديهن قدرة أكثر من غيرهن على التوافق النفسي والتعامل بشكل فاعل ومرن مع الأحداث الضاغطة في أثناء مجالهن المهني والدراسي (نصيف، 2017). وتجدر الإشارة إلى أن وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية لدى طالبات الدراسات العليا من الممكن أن يؤثر في العديد من المتغيرات الإيجابية الأخرى لديهن، وفي مقدمتها متغير جودة الحياة (القحطاني، 2017)، الذي يظهر في مجال أو أكثر من مجالات الحياة المختلفة التي يعيشها الطالب على امتداد الفترة الزمنية التي يقضيها في الدراسة فقط أو الدراسة والعمل معًا، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بنجاحه، وترتبط بطموحه، وتسهم إسهامًا كبيرًا في عملية تكيفه الشخصي والاجتماعي والمهني. وبمعنى آخر: يمكن القول بأن هناك اعتقادًا بقدرة المرونة النفسية على الإسهام في إعطاء معنى وقيمة للحياة، إلى جانب أنها قد تساعد على النظر إلى المستقبل والحياة بنظرة يغلب عليها التفاؤل والرضا والسعادة. وفي ضوء ما سبق، ونظرًا لكون مفهومي المرونة النفسية وجودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبيًا وبخاصة في البيئة السعودية، إضافة إلى كونهما من الخصائص النفسية المهمة لطالبات الدراسات العليا اللاتي يجمعن بين العمل والدراسة وباختلاف تخصصاتهن الأدبية أو

العلمية، وكي يواجهن بنجاح ضغوط الحياة الأكاديمية والمهنية و الاجتماعية المتعددة والمتتالية، ومع الأخذ في الاعتبار ندرة الدراسات السابقة على الصعيد العربي والمحلي التي اهتمت بالكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا بوجه عام، فإنه يمكن أن تتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز تعزى إلى متغيري الحالة الوظيفية (موظفة، غير موظفة) ونوع التخصص الدراسي (أدبي، علمي)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز تعزى إلى متغيري الحالة الوظيفية (موظفة، غير موظفة) ونوع التخصص الدراسي (أدبي، علمي)؟

- ما العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى عينة طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟

أهمية البحث:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الآتي:

يعد مفهوما المرونة النفسية وجودة الحياة من المفاهيم التي لاقت اهتمامًا متزايدًا مؤخرًا، وتسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة نظريًا وتطبيقيًا في مجال الدراسات النفسية في علم النفس الإيجابي.

وتوضح الباحثتان أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- تناولت الدراسة الحالية موضوعًا لم يلق اهتمامًا كبيرًا في المجتمع المحلي؛ حيث يعتبر متغير جودة الحياة والمتغيرات ذات الصلة به من المفاهيم التي أكدتها رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م سعيًا لتحسين جودة الحياة وأنماط العيش لدى مختلف الفئات العمرية في المجتمع السعودي بما فيها فئة الشباب.
- أهمية متغير المرونة النفسية؛ إذ يعد من المتغيرات المهمة التي تؤثر في التوافق والتكيّف لدى الفرد وتؤثر في جودة الحياة لدى طلبة الدراسات العليا.
- أهمية العينة المختارة من طلبة الدراسات العليا، وهم من الفئة الشابة التي تمثل النسبة الأكبر بين الفئات العمرية في المجتمع السعودي.
- تسهم الدراسة الحالية في فتح المجال أمام المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية التي تهتم بمتغيرات إيجابية كمتغيري المرونة النفسية وجودة الحياة وإثراء الأدب البحثي النفسي.

الأهمية التطبيقية

- من الممكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية بمساعدة الجهات المختصة مثل الجامعات في تحسين مستوى خدمات الإرشاد الجامعي والأكاديمي في بناء استراتيجيات وبرامج لرفع مستوى المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طلبة الدراسات العليا.
- من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مراكز الإرشاد النفسي والأخصائيين النفسيين في بناء وتقديم البرامج الإرشادية التي تسهم في الحفاظ على المستويات المرتفعة من المرونة النفسية وجودة الحياة، ومعالجة الآثار الناجمة عن انخفاضها لدى طلبة الدراسات العليا.

وفي ضوء ما سبق عرضه تبين في حدود اطلاع الباحثتين ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت متغيري المرونة النفسية وجودة الحياة معًا لدى فئة الدراسات العليا من الطالبات.

فمن الدراسات التي تناولت متغير المرونة النفسية مع متغيرات أخرى:

الدراسة التي قامت بها عبد صحبة (2016) حيث هدفت الدراسة إلى قياس مستوى المرونة النفسية لدى طلبة كلية الآداب في العراق ومعرفة علاقتها بالتوجه نحو الحياة لديهم. تكونت العينة من (100) طالب وطالبة، وطبق اختبار المرونة النفسية ومقياس

التوجه نحو الحياة، وأظهرت النتائج تمتع أفراد العينة بالمرونة النفسية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. أيضًا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الأولى؛ كما أشارت النتائج إلى انخفاض معامل الارتباط بين المرونة النفسية والتوجه نحو الحياة.

واختلفت نتائج الدراسة السابقة الذكر مع نتائج دراسة العزري (2016) والتي هدفت إلى قياس المرونة النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس. حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (279) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم الشرعية بسلطنة عمان، واستخدم فيها مقياس المرونة النفسية ومقياس المهارات الاجتماعية؛ كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة، أي كلما زادت المرونة النفسية زادت المهارات الاجتماعية.

أيضًا، من الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المرونة النفسية ومتغيرات أخرى دراسة صبيرة وإسماعيل (2017)، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة الجامعية، واستخدم فيها الباحثان مقياس المرونة النفسية ومقياس جودة الحياة وطبقت المقاييس على عينة مكونة من (285) طالبًا وطالبة من جامعة تشرين في سوريا. وأشارت نتائجهما إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين المتغيرين، وعدم وجود فروق في المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة الشبول (2017) إلى التعرف إلى مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن والكشف عن الفروق في المرونة النفسية في ضوء عدد من المتغيرات. واستخدمت الباحثة مقياس المرونة النفسية ومقياس القدرة على حل المشكلات، وطبقت على عينة مكوّنة من (616) طالبًا وطالبة، أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص والجنس.

وأخيرًا، تناولت دراسة صالح (2018) علاقة المرونة النفسية بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتي طبقت على عينة مكونة من (98) من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في المرونة النفسية تبعًا لمتغير المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة، وقام الباحث باستخدام مقياس المرونة النفسية ومقياس المهارات الاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى المرونة النفسية لدى أفراد العينة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل الدراسي.

ومن الدراسات التي تناولت متغير جودة الحياة مع متغيرات أخرى:

دراسة متولي وآخرون (2018) حيث هدفت إلى الكشف عن الأمن النفسي وجودة الحياة لدى طلبة جامعة القاهرة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (مثل النوع، التخصص، العمر، المرحلة الدراسية، الإقامة). وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة متوسط أعمارهم (23-22)، واستخدم مقياس الأمن ومقياس جودة الحياة. وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين الأمن النفسي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في درجاتهم الكلية على مقياس الأمن النفسي وكانت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات على الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة تعزى إلى متغير التخصص؛ وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الدرجات الكلية لمجموعتي (الفرقة الأولى والفرقة الرابعة) على مقياس جودة الحياة.

وهدفت دراسة القحطاني (2017) إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة والتعرف إلى السمات الشخصية المرتبطة بجودة الحياة لديهم، والتعرف إلى الفروق بين منخفضي ومرتفعي جودة الحياة في السمات الشخصية، وتكونت عينة البحث من (4244) طالبًا من جميع أقسام الكليات، واستخدم مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة ووجود علاقة طردية موجبة بين أبعاد مقياس جودة الحياة ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي جودة الحياة ومتوسطات درجات عينة مرتفعي جودة الحياة في السمات الشخصية.

ومن بين الدراسات التي تناولت جودة الحياة لدى الطالبات دراسة نورس وخرفية (2016) وهدفت إلى التعرف إلى مستوى جودة الحياة والصحة النفسية لدى طالبات الجامعة وفقًا لمتغير (السن، المستوى الدراسي، التخصص، والإقامة)، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من مرحلتي البكالوريوس والماجستير وقد استخدم مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة ومقياس الصحة النفسية، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة للطالبات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مستوى جودة الحياة والصحة النفسية لدى الطالبات باختلاف التخصص، والمستوى الدراسي والسن، ونمط الإقامة.

كما تناولت دراسة شقير وآخرون (2012) متغير جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى(150)من طالبات قسم التربية الخاصة و (150) من طالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة (معيار الصحة، معيار الشخصية السوية، والمعيار الاجتماعي) وقلق المستقبل وتأثير المستوى الدراسي على جودة الحياة (ومعاييرها الثلاثة) وقلق المستقبل وإمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة، وطبقت الدراسة مقياسي جودة الحياة وقلق المستقبل. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين جودة الحياة وفق معاييرها الثلاثة وعلاقة ارتباطية سالبة بين جودة الحياة ومعاييرها الثلاثة وبين قلق المستقبل؛ كما كشفت النتائج عن إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

وأخيرًا، هدفت دراسة شيخي (2014) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التي تربط بين جودة الحياة ومصادر طبيعة العمل، وكذلك التعرف إلى مستويات جودة الحياة المدركة لدى الأستاذ الجامعي، والكشف عن الفروق في مصادر طبيعة العمل وجودة الحياة تبعًا لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية، وسنوات الأقدمية، والفئة. تكونت عينة الدراسة من (100) أستاذ جامعي باختلاف الجنس ومن أربع كليات، وقد استخدم في الدراسة استبيان مصادر طبيعة العمل ومقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية، وتوصلت النتائج إلى أنه وجود علاقة ارتباطية بين مصادر طبيعة العمل الخاصة بالأستاذ الجامعي وجودة الحياة بمختلف مجالاتها، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر طبيعة العمل تعزى لمتغير الجنس، ولم تثبت فروق في مصادر طبيعة العمل تعزى لمتغير الأقدمية والتخصص والفئة.

تعليق عام على الدراسات السابقة التي تناولت متغير المرونة النفسية وجودة الحياة:

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة والتعرف إلى أهم المقاييس المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة المرونة النفسية وجودة الحياة، وتستفيد منها أيضًا في صياغة فروض الدراسة وتفسير النتائج ومناقشتها بناء على ما توصلت إليه من نتائج.

ونلاحظ أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت متغيري المرونة النفسية وجود الحياة مع متغيرات أخرى، واتفقت في اختيار طلبة الجامعة كعينة للدراسة، مثل دراسة (عبد صحبة، 2016) ودراسة

(العزري، 2016) ودراسة (صبيرة وإسماعيل، 2017) ودراسة (الشبول، 2017) و دراسة (متولي وآخرون، 2018) ودراسة (القحطاني، 2017) ودراسة (نورس وخرفية، 2016) ودراسة (شقير وآخرون، 2016)، إلا أن دراسة (شقير وآخرون، 2016) أضافت طالبات الدبلوم التربوي؛ في حين اختلفت مع دراسة (صالح، 2018) التي تكونت عينتها من المعلمين، ودراسة (شيخي، 2014) التي تكونت من أساتذة الجامعة، واستخدمت جميع الدراسات السابقة الاختبارات والمقاييس النفسية كأدوات للدراسة.

اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، وفي استخدامها مقياسًا للمرونة النفسية يختلف عمّا جرى استخدامه في الدراسات السابقة.

فروض البحث

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس المرونة النفسية لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز تعزى لمتغيري الحالة الوظيفية (موظفة، غير موظفة) ونوع التخصص الدراسي (أدبي، علمي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس جودة الحياة لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز تعزى لمتغيري الحالة الوظيفية (موظفة، غير موظفة) ونوع التخصص الدراسي (أدبي، علمي).

متغيرات البحث:

المرونة النفسية Psychological Resilience:

يعرّفها يوسف (2020) بأنها: "مستوى تمتع الفرد بالقدرة على التأقلم والمواجهة الإيجابية للشدائد أو الضغوط النفسية التي يواجهها الفرد، وبهذا المعنى يشبه هذا المفهوم مفهوم الصحة النفسية الإيجابية"(ص.34).

وتعرف الباحثتان المرونة النفسية إجرائيًا بأنها: سمة شخصية تتوسط التأثيرات السلبية للضغوط وتعزز عملية التكيف وتتضمن خمس سمات، هي (الرأي المتوازن عن الحياة، الإحساس بالهدف من الحياة، مواجهة العقبات، قبول الفرد لحياته، الإيمان بالذات)، كما تعرف المرونة النفسية في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي تحصل عليها طالبات الدراسات العليا من أفراد عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

جودة الحياة Quality of Life:

تعرف منظمة الصحة العالمية (World Health Organization) جودة الحياة بأنها: "قدرة الفرد على الاستمتاع بالإمكانيات المتاحة لديه في الحياة وشعوره بالأمان والرضا والسعادة والرفاهية، حتى ولو كان لديه ما يعوق ذلك". (كما ورد في شيخي، 2014، ص.34).

وتعرف الباحثتان جودة الحياة إجرائيًا بأنها: الرضا العام الذي ينتج عن التقييمات الذاتية والموضوعية للنواحي الجسمية والمادية والاجتماعية والرفاهية بما يتفق مع مستوى النمو الشخصي للفرد، كما تُعرف جودة الحياة في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي تحصل عليها طالبات الدراسات من أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة الحالية.

أهداف البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق التالي:

- التعرف إلى العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.

- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسط درجات مقياسي المرونة النفسية وجودة الحياة لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز وفقًا لمتغيري الحالة الوظيفية (موظفة، غير موظفة).

- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسط درجات مقياسي المرونة النفسية وجودة الحياة لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز وفقًا لمتغيري نوع التخصص (أدبي، علمي).

منهجية البحث

منهج البحث

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن الذي يتناسب مع أهداف البحث وفروضه، حيث تناول البحث علاقة ارتباطية للتعرف إلى العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة، وعلاقة مقارنة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في المرونة النفسية وجودة الحياة وفقًا لمتغيري الحالة الوظيفية، والتخصص.

مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من طالبات الدراسات العليا في مرحلة الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز من كافة التخصصات.

عينة البحث

جرى اختيار عينة بالطريقة العشوائية، وتكونت من (163) طالبة في مرحلة الماجستير، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة موزعة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	مستوى المتغير	العدد
الحالة الوظيفية	موظفة	39
	غير موظفة	124
التخصص الدراسي	أدبي	119
	علمي	44
المجموع		163

أدوات البحث

1- مقياس المرونة النفسية

يطلق عليه أيضًا مرونة التكيف وأعد هذا المقياس وينلد ويونج (Wagnild&Young) في عام 1993م، ويتكوّن بنسخته الأجنبية من 25 عبارة وهو من نوع مقياس "ليكرت المتدرج " حيث يطلب من المفحوصين اختيار أحد البدائل من بين 7 اختيارات متدرجة.

وقد ترجم المقياس إلى عدد من اللغات مثل اللغة الإسبانية، والروسية، وقامت عبد الستار بترجمة هذا المقياس في علم (2015) للغة العربية ويجدر بالذكر مراعاتها لمدى ملاءمة العبارات للبيئة المصرية.

تكون المقياس في صورته النهائية من 20 عبارة موزعة على 4 أبعاد وهي: بعد المثابرة (6 عبارات)، بعد الإحساس بالمعنى (5 عبارات)، بعد الاتزان (3 عبارات)، بعد المرونة الذاتية (3 عبارات)، بعد الثقة بالنفس (3 عبارات)، ويصحح المقياس وفقًا لمقياس ليكرت المتدرج بوضع درجة لكل عبارة تبعًا للإجابة التي اختارها المفحوص من بين 4 بدائل للإجابة وهي دائمًا=4 وأحيانًا=3 ونادرًا=2 وأبدًا=1، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين 20-80 درجة.

وقامت عبد الستار بتقنين المقياس على البيئة المصرية كما يلي:

أ-صدق المقياس:

جرى التأكد من صدق درجات المقياس بالطريقة:

الصدق التلازمي حيث: قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي للمقياس مع مقياس الصلابة النفسية لأنها من المفاهيم المرتبطة ببعضها، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين 0.54.

كما استخدمت الباحثة الصدق العاملي حيث قامت بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والاعتماد على محك كايزر، وانتهى التحليل العاملي عند ثمانية عوامل؛ كما قامت بحذف ثلاثة عوامل تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود، هي السادس والسابع والثامن.

ب-ثبات المقياس:

قامت عبد الستار بحساب ثبات درجات المقياس بطريقة:

الاتساق الداخلي: باستخدام الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس ما بين 0.21 و0.65 وهي معاملات متوسطة إلى مرتفعة، الأمر الذي أدى إلى عدم حذف أي عبارة والإبقاء عليها جميعًا.

كما قامت بحساب معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل وبلغت قيمته 0.85، الأمر الذي يشير إلى قياس جميع العبارات لنفس المفهوم.

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية في الدراسة الحالية:

قامت الباحثتان بالتحقق من صدق درجات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة؛ وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول (2) قيم معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الخاص بها.

جدول (2): قيم معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالبعد الخاص بها

البعد	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	البعد	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
المثابرة	1	0.69**	الاتزان	4	0.66**
	3	0.52**		7	0.54**
	10	0.87**		14	0.75**
	12	0.86**	المرونة الذاتية	2	0.41*
	13	0.82**		18	0.70**
	19	0.68**		20	0.73**
الإحساس بالمعنى	9	0.61**	الثقة بالنفس	5	0.69**
	11	0.42*		6	0.84**
	15	0.78**		8	0.88**
	16	0.12			
	17	0.79**			

** دالة عند المستوى (0.01) * دالة عند المستوى (0.05)

ثانيًا: يوضح الجدول (3) قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالمقياس الكلي:

جدول (3): قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالمقياس الكلي

البعد (الدرجة الكلية)	عدد العبارات	معامل بيرسون	الارتباط
المثابرة	6	0.789**	
الإحساس بالمعنى	5	0.738**	
الاتزان	3	0.708**	
المرونة الذاتية	3	0.860**	
الثقة بالنفس	3	0.701**	

** دالة عند المستوى (0.01)

نلاحظ من الجدول (3) أن معاملات الارتباط للأبعاد بالمقياس الكلي للمرونة النفسية مرتفعة، حيث بلغت أعلى قيمة للارتباط (0.860) وأقل قيمة كانت (0.701) وجميعها دالة عند المستوى (0.01) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

كما قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات درجات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل حيث بلغ (0.847) وهو ثبات مقبول للمقياس، كما يوضح الجدول (4) معاملات ثبات أبعاد المقياس التي تتراوح ما بين قيم متوسطة ومنخفضة في معظمها.

جدول (4): قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس

البعد	معامل الثبات
المثابرة	0.753
الإحساس بالمعنى	0.567
الاتزان	0.397
المرونة الذاتية	0.460
الثقة بالنفس	0.417
المقياس ككل	0.847

2- الصورة المختصرة لمقياس جودة الحياة

أعّد هذا المقياس منظمة الصحة العالمية بنسخته المختصرة في عام 1999 م ليقدم نبذة مختصرة عن مستوى الجودة السائد في حياة الفرد. ويتكون من 26 عبارة، منها عبارتين لجودة الحياة العامة والصحة العامة، و24 عبارة مأخوذة من الصورة الأصلية للمقياس المعد من قبل منظمة الصحة العالمية أيضًا في عام 1995 م والمكون من (100) عبارة. قامت إسماعيل بترجمة هذا المقياس في عام (2013) إلى اللغة العربية ويجدر بالذكر مراعاتها لمدى لملائمة العبارات للبيئة المصرية.

ويتم الإجابة عن بنود المقياس وفقًا لمقياس ليكرت المتدرّج وتتراوح الدرجات عليه ما بين خمس درجات إلى درجة واحدة وذلك في حالة الفقرات الإيجابية وتعكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السلبية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع في جودة الحياة، كما يتم حساب درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة، بمتوسط مجموع درجات الفرد على البنود المكونة لكل بعد، بعد ذلك تجمع متوسط درجات الفرد للحصول على الدرجة الكلية ولكن بعد تحويل هذه الدرجة الكلية، كما في المعادلة التالية: الدرجة المحولة = (الدرجة - 4) × (100/16).

وقامت إسماعيل بتقنين المقياس على البيئة المصرية كما يلي:

أ- صدق المقياس

تم التأكد من صدق درجات المقياس باستخدام التحليل العاملي للمقياس باختبار نموذج العامل الكامن العام وقد نتج عنه استخلاص أربعة عوامل كامنة تنتظم حولها الأبعاد الفرعية التي يتكون منها المقياس، هذه العوامل قد استقطبت (76.57) من التباين الارتباطي للمصفوفة الارتباطية، وقد أخذت الدلالة الإحصائية للتشبع على العامل وفقا لمحك جيلفورد وهو (0.3) بحيث يعد التشبع الذي يبلغ هذه القيمة دالاً وذلك سعيًا نحو مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي للعوامل ولجعل هذه العوامل أكثر نقاءً.

ب- ثبات المقياس

جرى التحقق من ثبات درجات المقياس بطريقة إعادة الاختبار في صورته النهائية، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين (0.89) بمستوى دلالة (0.01)، وكذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على نفس عينة التقنين وبلغت قيمته (0,93).

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة في الدراسة الحالية:

قامت الباحثتان بالتحقق من صدق درجات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة؛ وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد بالمقياس الكلي لجودة الحياة متفاوتة ما بين مرتفعة ومنخفضة، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (0.86) وهو دال إحصائيًا عند المستوى (0.01) وأقل ارتباط كان (0.38) وهو دال إحصائيًا عند السمستوى (0.05).

جدول (5): قيم معاملات ارتباط الابعاد بالمقياس الكلي

البعد (الدرجة الكلية)	عدد العبارات	معامل الارتباط بيرسون
الصحة الجسمية	7	0.86**
الصحة النفسية	6	0.57**
العلاقات الاجتماعية	3	0.38*
البيئة	8	0.64**

** دالة عند المستوى (0.01) * دالة عند المستوى (0.05)

ونلاحظ من الجدول (6) أن غالبية فقرات الأبعاد مترابطة مع البعد الذي صممت لقياسه وهي دالة عند مستوى (0.01) و (0.05)، ما عدا الفقرات التي لم تحقق دلالة معنوية وكانت أرقامها: (3-4-10-12-13-14-17-19-26).

جدول (6): قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد الخاص بها

البعد	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	البعد	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
الصحة الجسمية	3	0.33	الصحة النفسية	5	0.55**
	4	0.23		6	0.60**
	10	0.18		7	0.43*
	15	0.47**		11	0.60**
	16	0.59**		19	-0.17
	17	0.31		26	0.04
	18	0.70**	البيئة	8	0.62**
العلاقات الاجتماعية	20	0.80**		9	0.45*
	21	0.63**		12	0.21
	22	0.57**		13	0.21
				14	-0.01
				23	0.43*
				24	0.37*
				25	0.47**

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

كما قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات درجات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل حيث بلغ (0.606) وهو ثبات مقبول للمقياس؛ كما يوضح جدول (7) معاملات ثبات أبعاد المقياس التي تتراوح ما بين قيم متوسطة ومنخفضة في معظمها.

جدول (7): قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس

البعد	معامل الثبات
الصحة الجسمية	0.853
الصحة النفسية	0.708
العلاقات الاجتماعية	0.543
البيئة	0.758
المقياس ككل	0.606

إجراءات البحث

تتلخص إجراءات تطبيق الدراسة الحالية وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب السابق المرتبط بمتغيرات الدراسة لتكوين خلفية علمية لموضوع الدراسة وتحديد المشكلة وأهمية الدراسة.
- اختيار المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن الذي يتناسب مع أهداف البحث وفروضه.
- اختيار أدوات الدراسة المناسبة والتحقق من صدقها وثباتها.
- إرسال أداة الدراسة إلى العينة المستهدفة لجمع البيانات بإنشاء نسخة إلكترونية من مقاييس الدراسة.
- تطبيق المقاييس على أفراد العينة وتفريغ الاستجابات وترميزها، ثم معالجتها إحصائيًا عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) نسخة (21) وذلك للتحقق من فروض وأسئلة الدراسة واستخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب خصائص العينة.
- معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة.
- اختبار (ت) ومان ويتني لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المقاييس.

التحليل الإحصائي والنتائج

بعد تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق المقاييس المستخدمة في البحث الحالي، تم عرض كل فرض من فروض البحث واختيار الأسلوب الإحصائي الذي يناسبه، ثم عرض نتائج الفروض كما يلي:

1- للإجابة عن فرضية الدراسة الأولى "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا" تم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة، يوضح جدول (8) التالي حساب معامل ارتباط بيرسون، وذلك عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمرونة النفسية وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجودة الحياة.

جدول (8): قيم معامل الارتباط بين المرونة النفسية وجودة الحياة

المتغيرات	المرونة النفسية	جودة الحياة
العينة	163	
المتوسط الحسابي	68.15	78.36
الانحراف المعياري	6.744	6.256
ارتباط بيرسون (ر)	-0.046	
مستوى الدلالة	0.556	
الدلالة	غير دال	

يلاحظ من الجدول رقم (8) السابق أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز وذلك لأن معامل ارتباط بيرسون يساوي

(0.046-) ويدل على ارتباط عكسي ضعيف غير دال إحصائيا، ويدل ذلك على أن الارتباط بين المتغيرين لا يعتبر مؤشرًا جيدًا للعلاقة بينهما، وبناءً على ذلك نرفض الفرض السابق.

2- للإجابة على فرضية الدراسة الثانية "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طالبات الدراسات العليا تبعًا لمتغير الحالة الوظيفية" تم استخدام اختبار (مان ويتني) لعينتين مستقلتين للتعرف إلى دلالة الفروق.

جدول (9): قيمة الفرق في المرونة النفسية تبعًا لمتغير الحالة الوظيفية

المتغير	المرونة النفسية	
العينة	طالبة موظفة	طالبة غير موظفة
عدد العينة	39	124
متوسط الرتب	88.83	79.85
مجموع الرتب	3464.50	9901.50
قيمة(Z)	-1.038	
قيمة (مان ويتني)	2151.50	
مستوى الدلالة	0.299	
الدلالة	غير دال	

يوضح الجدول (9) السابق متوسط الرتب للمرونة النفسية لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير الحالة الوظيفية (طالبة موظفة-طالبة غير موظفة)، ويلاحظ ارتفاع متوسط الرتب لدى الطالبات الموظفات (88.83) وهو أعلى من متوسط الرتب لدى الطالبات غير الموظفات الذي يساوي (79.85). ويتضح أن قيمة مان ويتني تساوي (2151.50) عند مستوى دلالة (0.299) بناءً على ذلك نرفض الفرض السابق حيث إنه لا يوجد فروق في المرونة النفسية بين الطالبات الموظفات والطالبات الغير موظفات وذلك لأن قيمة الدلالة (0.299) أكبر من(0.05).

3- للإجابة عن فرضية الدراسة الثالثة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير الحالة الوظيفية" تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف إلى دلالة الفروق.

جدول (10): قيمة الفرق في جودة تبعًا لمتغير الحالة الوظيفية

المتغير	جودة الحياة	
العينة	طالبة موظفة	طالبة غير موظفة
عدد العينة	39	124
المتوسط الحسابي	77.92	78.49
الانحراف المعياري	6.535	6.186
قيمة(ت)	-0.494	
درجة الحرية	161	
قيمة الدلالة	0.622	
الدلالة	غير دال	

يوضح الجدول رقم (10) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في جودة الحياة تبعًا لمتغير الحالة الوظيفية (طالبة موظفة–طالبة غير موظفة).

نرفض الفرض السابق حيث إنه لا يوجد فروق بين عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة وذلك لأن (ت) تساوي (0.494-) وهي غير دالة إحصائيًا.

4- للإجابة عن فرضية الدراسة الرابعة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث تبعًا لمتغير التخصص الدراسي" جرى استخدام اختبار (مان ويتني) لعينتين مستقلتين للتعرف إلى دلالة الفروق.

جدول (11): قيمة الفرق في المرونة النفسية تبعًا لمتغير التخصص الدراسي

المتغير	المرونة النفسية	
العينة	أدبي	علمي
عدد العينة	119	44
متوسط الرتب	79.25	89.43
مجموع الرتب	9431.00	3935.00
قيمة مان ويتني	2291.00	
قيمة (Z)	-1.224	
قيمة الدلالة	0.221	
الدلالة	غير دال	

يوضح الجدول رقم (11) السابق متوسط الرتب للمرونة النفسية لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير نوع التخصص الدراسي (أدبي-علمي)، يلاحظ ارتفاع متوسط رتب لدى عينة التخصص العلمي الذي يساوي (89.43) وهو أعلى من متوسط الرتب لدى عينة التخصص الأدبي الذي يساوي (79.25)، يتضح أن قيمة مان ويتني تساوي (2291.00) عند مستوى الدلالة (0.221)

نرفض الفرض السابق حيث إنه لا توجد فروق في المرونة النفسية بين العينة تبعًا لنوع التخصص الدراسي وذلك لأن قيمة الدلالة (0.221) أكبر من (0.05).

5- للإجابة عن فرضية الدراسة الخامسة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد عينة البحث تبعًا لمتغير التخصص الدراسي" جرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف إلى دلالة الفروق.

جدول (12): قيمة الفرق في جودة الحياة تبعًا لمتغير التخصص الدراسي

المتغير	جودة الحياة	
العينة	أدبي	علمي
عدد العينة	119	44
المتوسط الحسابي	78.34	78.41
الانحراف المعياري	6.429	5.832
قيمة (ت)	-0.066	
درجة الحرية	161	
قيمة الدلالة	0.948	
الدلالة	غير دال	

يوضح الجدول رقم (12) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في جودة الحياة تبعًا لمتغير التخصص الدراسي (أدبي-علمي).

نرفض الفرض السابق حيث إنه لا يوجد فروق بين عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة وذلك لأن (ت) تساوي (0.066-) وهي غير دالة إحصائيًا.

مناقشة النتائج

مناقشة الفرض الأول

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرض أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية؛ وجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى حجم عينة البحث بالنسبة إلى المجتمع الأصلي، وترى الباحثتان أن الارتباط العكسي الذي تبين في نتيجة الفرض يعود إلى حصول العينة على درجات مرتفعة في إحدى المتغيرات ودرجات منخفضة في المتغير الآخر يعزى إلى خصائصهن النفسية، فربما لو وصلت عينة البحث إلى (200) طالبة أو أكثر لظهر الارتباط بصورة واضحة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صبيرة وإسماعيل (2017)، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة الجامعية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين المتغيرين.

مناقشة الفرض الثاني:

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرض أنه لا توجد فروق في المرونة النفسية بين أفراد العينة وفقًا لمتغير الحالة الوظيفية؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تيسير جهات العمل للمهام الوظيفية الخاصة بالموظفات طالبات الدراسات العليا، مع تهيئة الجو المناسب والملائم والوقت الكافي للقيام بما يطلب منهن من بحوث وأعمال دراسية، كون الطالبات والموظفات يعانين من نفس الظروف إذ تقع عليهن واجبات وأعباء دراسية ووظيفية مختلفة- أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود فروق بين الطالبة العادية والطالبة الموظفة، وأن المرونة النفسية تعني مدى قدرة الطالبة على أن تكيف استجاباتها مع المواقف المختلفة ورغبتها في أن تكون مرنةً سواء كانت موظفة أم لا، ومدى قدرتها على الموازنة ما بين وظيفتها ودراستها، وما بين دراستها ومتطلبات الحياة، وهذا ما يجعلها قادرة على التوافق الإيجابي والتكيّف مع الحياة، وفي حدود علم الباحثتين لم نجد دراسات اتفقت مع هذه النتيجة.

مناقشة الفرض الثالث:

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرض أنه لا يوجد فروق في جودة الحياة بين أفراد العينة وفقًا لمتغير الحالة الوظيفية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تيسير الجهات الخاصة بالتوظيف ومساعدة طالبات الدراسات العليا على القيام بواجباتهن الوظيفية مع تهيئة الجو المناسب والملائم بما يطلب منهن من بحوث أو أعمال دراسية، مما أظهر عدم وجود فرق بين الطالبة العادية والطالبة الموظفة في جودة الحياة، حيث إن ظروف الطالبات الحالية وإمكاناتهن وقدراتهن المتاحة والتي تجعلهن يمارسن مهنتهن الوظيفية ومهنتهن كطالبات يشعرهن بالرضا والسعادة وقد يشعرهن بالوصول إلى الأهداف وتحقيق الغايات، وأيضًا يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وجود وعي لدى الطالبات في فهم دورهن الحقيقي سواء أكانت طالبة فقط أم موظفة وطالبة في الوقت ذاته ووضعهن إطارًا منهجيًا سليمًا ومسارات محددة يستطعن من خلالها تحقيق أداء عالٍ وفي وجود دافعية الإنجاز لتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لديهن على حدٍّ سواء وبالتالي تمتعهن بجودة حياة أفضل. وبناءً على ذلك فإن محاولة فهم تقدير الطالبات لجودة حياتهن وسعيهن لتحقيق التوازن بين الحياة الدراسية والمهنية من خلال جداول وساعات عمل مرنة وتقليل الضغوط وتحسين مهاراتهن بحيث تشبع احتياجاتهن ويرفع أداؤهن وإنتاجهن مما ينعكس على الرضا عن حياتهن الأكاديمية والمهنية، وفي مرحلة الدراسات العليا- يُعد تعميق فهم الطالبات لمفهوم جودة الحياة لديهن خطوة مهمة في سبيل تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة المدى، وفي ظل ندرة الدراسات السابقة في هذا المجال وحدود علم الباحثتين لم نجد دراسات اتفقت مع هذه النتيجة.

مناقشة الفرض الرابع:

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرض أنه لا توجد فروق في المرونة النفسية بين العينة تبعًا لنوع التخصص الدراسي؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن أفراد العينة من طالبات الدراسات العليا سواء من التخصصات العلمية أو الأدبية متوافقات في مرونتهن النفسية، وتعزو الباحثتان عدم وجود الفروق إلى أن البيئة الجامعية والجو العام الذي تعيشه طالبات الدراسات العليا متقارب؛ كما أنهن يعانين نفس الظروف وتقع عليهن أعباء دراسية مختلفة بغض النظر عن نوع التخصص، ويواجهن هذه الظروف بمستوى إيجابي، وأيضًا من الممكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة المقررات التي تدرسها كل من طالبات التخصصين، والتي تتطلب من الطالبة المثابرة والاستمرارية في أداء المهام، وإلى تمتعهن بالقدرة العقلية والانفعالية والاجتماعية التي ساعدتهن على اكتساب المرونة النفسية وبالتالي قدرتهن على مواجهة المشكلات الأكاديمية والتعامل معها بطرق متنوعة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشبول (2017) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص.

مناقشة الفرض الخامس:

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الفرض أنه لا توجد فروق في جودة الحياة بين العينة تبعًا لنوع التخصص الدراسي، ويمكن القول بأن هذه النتيجة تتنافى مع الواقع النظري الذي يبين أنه "توجد فروق بين الطالبات في جودة الحياة لديهن" وذلك لأن مجتمع الدراسة لديهم مفاهيم خاطئة نحو التخصصات، إذ يرون أن التخصصات العلمية هي أكثر مكانة اجتماعية من التخصصات الأدبية بالتالي يتمتعون بجودة حياة أفضل، وهذا ما جعل الدراسة الحالية تتوقع نتائج عكسية؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن طالبات الدراسات العليا سواءً من

التخصصات العلمية أو الأدبية يشعرن بالسعادة؛ كما أنهن متساويات في شعورهن بجودة الحياة ولم يتأثرن بانتمائهن الى تخصص علمي أو أدبي. وترى الباحثتان أن السبب قد يرجع إلى المستوى المشترك في الخدمات التي تقدمها الكليات العلمية والأدبية، وأيضًا تُعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات في التخصصين لديهن وعي بأهمية تخصصاتهن على اختلافها حيث ترى كل منهن أن تخصصها يمكن أن يحقق لها جودة حياة ترضى بها ويحقق لها مستقبلًا مهنيًا جيدًا ومكانة اجتماعية، فنوع التخصص لا يمثل دورًا رئيسًا إلا في الاتجاه نحو التخصص إلا في حالة اختلاف الأهداف في جودة الحياة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة متولي وآخرون (2018) حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الجامعة على الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة تعزى إلى متغير التخصص.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بما يلي:

- توجيه الباحثين لإجراء المزيد من الأبحاث في المرونة النفسية وجودة الحياة لدى عينات من الطلبة في مراحل التعليم المختلفة نظرًا لقلة الدراسات العربية في هذا الجانب.
- تصميم برامج تهدف إلى تحسين مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الدراسات العليا بالتركيز على متغيرات مثل رفع مستوى المرونة النفسية واستثمار النواحي الإيجابية في تجربة الدراسات العليا.
- تضمين المفاهيم الإيجابية في المناهج التعليمية للطلبة في مراحل التعليم المختلفة، وطرق تعلمها كمهارات حياتية مثلها مثل المهارات الأكاديمية.

****

المراجع العربية

أحمد، بشرى إسماعيل. (2013). مقياس جودة الحياة. مكتبة الأنجلو المصرية.

أرنوط، بشرى (2008). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة. مجلة رابطة التربية الحديثة. 3(2). 313-389.

حبيب، مجدي عبد الكريم (2006). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

خرابشة، سهى. (2013). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الوجودية في تحسين المرونة النفسية وقبول الذات والعلاقات الأسرية لدى عينة من النساء المصابات بسرطان الثدي في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك.

رضوان، شعبان، وهريدي، عادل. (2001). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة. مجلة علم النفس. (5)5، 134-190.

سليمان، حنان مجدي. (2009). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكري المراهق دراسة سيكو مترية إكلينيكية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الزقازيق.

الشبول، لانا باسل محمد، (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة اليرموك.) رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة.

شقير، زينب محمود؛ وعماشة، سناء؛ والقرشي، خديجة (2012). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 32(2). 1-132.

شيخي، مريم. (2014). طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أبي بكر بلقائد.

صالح، عبد الله خلف. (2018). المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، (رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت)، دار المنظومة.

صبيرة، فؤاد، وإسماعيل، رزان معلا. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة تشرين-دراسة ميدانية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 39(4). 337-359.

عبد الرحمن، سعيد عبد الرحمن محمد. (2007- يوليو- 12-14). استخدام بعض استراتيجيات التعايش في تحسين جودة الحياة لدي المعوقين سمعًيا. الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع. كلية التربية. جامعة الزقايق.

عبد الستار، رشا محمد. (2015). مقياس مرونة التكيف، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الفتاح، فوقية أحمد، وحسين، محمد حسين. (2009، مايو، 3-4). العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف، المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية ببني سويف. دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، مصر.

عبد المعطي، حسن مصطفى. (2006). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. مكتبة زهراء الشرق.

عبد صحبة، زينة عبد الكريم. (2016). المرونة النفسية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية الآداب، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة القادسية.

عامر، عبد الناصر السيد. (2020). بناء نموذج سببي للعلاقات بين جودة الحياة والخوف من كورونا والتدين والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 47،57-80.

العزري، سالم صالح سيف. (2016). المرونة النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية العلوم الشرعية بسلطنة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

عكاشة، محمود فتحي، وعبد العزيز، إبراهيم سليم. (14-12أبريل2010). العلاقة بين جودة الحياة النفيسة والإعاقة اللغوية. المؤتمر العليم السابع جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية. كلية التربية بجامعة كفر الشيخ. مصر.

فوزي، ايمان. (2017). الارشاد النفسي. مجلة علمية تخصصية يصدرها مركز الارشاد النفسي. جامعة عين الشمس.1(50)،230-370

قجال، سعيدة، وعيسو، عقيلة. (2018). الصلابة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى مرضى السرطان. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح،11(1)، 205-221

القحطاني، ظافر بن محمد. (2017). جودة الحياة وعلاقتها بالسمات الشخصية لدى الطلاب الجامعيين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود، (45). 289-346.

متولي، راندا، شوكت، عواطف، وشاهين، هيام. (2018). الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية،5(19)، 271- 299.

المشعان، عويد، سلطان، والحويلة. (2012). الفرق بين نوعية الحياة لدى طلبة جامعة الكويت وفق الجنس والحالة الصحية. المجلة التربوية، (104)110-175.

منسي، محمود، وكاظم، علي. (2010). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. مجلة أما راباك: الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 1(1)، 41- 60.

نصيف، عماد عبد الأمير. (2017). الصلابة النفسية وعلاقتها بالمعتقدات الصحية التعويضية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، (98)، 1015-1041.

نورس. بخوش، وخرفية، حميداني (2016). جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

هاشم، سامي محمد (2001). جودة الحياة لدى المعاقين جسميًا والمسنين وطلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي. (13). 125-180.

يوسف، إيمان. (2020). المهارات الإدارية وطرق تنميتها. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Abd Sahbo, Zeina Abdel Karim. (2016). Almorona alnafseya waelaqt'ha bealtawajoh naho al-Hayat lada talabt kolyat ala'adab, (unpublished M.A. thesis), kolyat ala'adab, jame'at Alqadisiyah.

Abdel Sattar, Rasha Muhammed. (2015). The Standard of Adaption Flexibility, (In Arabic). The Anglo Egyptian Bookshop.

Abdul Fattah, Fawqia Ahmed; and Hussein, Muhammed Hussein. (3-4 May 2009): The Social, School, and Family Factors predicting the Quality of Life for Children with Learning Difficulties in Beni Suef Governorate, the Fourth Scientific Conference of the Faculty of Education in Beni Suef. (In Arabic). The Role of the Family and Civil Society Institutions in Discovering and Looking after the disabled, Egypt.

Abdul Muti, Hassan Mustafa. (2006). Doghoot al-Hayat waasaleeb mowaj'ht'ha. Maktabt Zahraa Elsharq.

Abdul Rahman, Saeed Abdul Rahman Muhammed. (12-14 July 2007). Using Certain Coexisting Strategies to Improve the Quality of Life for People with Hearing Disabilities. The Eighth Scientific Symposium of the Arab Federation of Organisations Caring for the Deaf, Development of Education and Rehabilitation for the Deaf and hearing-impaired persons. (In Arabic). Faculty of Education. Zagazig University.

Ahmed, Boshra Esmaiel. (2013). The Standard of the Quality of Life. (In Arabic). The Anglo Egyptian Bookshop. Egypt.

Al-Azri, Salem Saleh Seif. (2016). Almorona alnafseya waelaqt'ha belmaharat alejtema'ayah lada talabt kolyat aloloom alshare'yah besaltant oman, (unpublished M.A. thesis), kolyat aloloom waalada'abm jame'at nazwa.

Al-Meshaan, Owid, Sultan; and Al-Hwila. (2012). The Difference between the Quality of Life among Kuwait University Students by Gender and Health Status. (In Arabic). The Educational Journal, (104) 110-175.

Al-Qahtani, Dhafir Ibn Muhammed. (2017). The Quality of Life and its Relation to Personal Traits Among University Students, Journal of Humanities and Social sciences. (In Arabic). Imam Muhammed Ibn Saud, (45). 289-346.

Alshaboul, Lana Basel Muhammed, (2017). Psychological Flexibility and its Relationship to Problem Solving Ability Among Yarmouk University Students. (Master's thesis, Yarmouk University.). (In Arabic). Dar almandumah. Arabic Bibliography:

Arnout, Boshra. (2008). Althakaa alrouhi waelaqatoh bejawadt alhayat. Majalat rabetat altarbia alhadetha. 3 (2). 313-389.

Fawzy, Iman. (2017). Alershad alnafsi. Majla elmeya takasoseya yusdrha markaz alershad alnafsi. 1(50), 230-370.

Felce, D. & Perry, J. (1995). Quality of Life: Its Definition and Measurement. Research in Developmental Disabilities,2(8) ,51-74.

Habib, Magdy Abdel Karim (2006). Fa'alyt istekhdam taqnyat alma'aloumat fi tahqiq aba'ad Jawdat al-Hayat lada ayenat min altolab alomanyeen. (Unpublished M.A. thesis). Jame'at alsultan Qaboos.

Hagerty, M., Cummins, R., Ferris, A., Land, K., Michalos, A., Peterson, M., Sharpe, A., Sirgy, M., & Vogel, J. (2001). Quality of Life Indexes for National Policy: Review and Agenda for Research. Social Indicators Research, 55(1), 1-96.

Hashem, Sami Muhammed (2021). Jawdat al-Hayat lada almoa'aqen jesemyan waalomsnin watolaab aljame'a. majalt alershad alnafsi. 13(13),125-180.

Khrabsha, Soha. (2013). Fa'alyt barnamj Ershadi mostand ela alnadharyah alwjodya fi Tahseen almorona alnafseya waqabol althat waalelaqat alosaryah lada ayena min alnesa'a almosabat besaratan althadi fi alordon. (Unpublished M.A. thesis). Jame'at alyarmouk.

King, C, &Hinds, P. (1996)" Quality of Life from Nursing and Patients Prospective", Jones and Bartlett Publishers, Canada.

Lawton, M., P, Moss, M., Kleban,M.H,Glicksman,A.,& Rovine،M.(1991).A two-factor model caregiving appraisal and psychological well-being. Journal of Gerontology: Psychological Sciences,46, 181-189.

Mansi, Mahmoud; and kazim, Ali. (2010). The Standard of the Quality of Life among University Students. (In Arabic). Journal of Amarabac: The Arab American Academy for Science and Technology, 1(1), 41-60.

Metwalli, Randa; Shawkat, Awatif; and Shahin, Hayam. (2018). Psychological Security and its Relation to the Quality of Life among University Students. (In Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 5(19), 271-299.

Nassif, Emad Abdel Amir. (2017). Psychological Resiliency and its Relation to the Compensatory Health Beliefs among University Students. Journal of the Faculty of Basic Education, (In Arabic). Mustansiriyah University, (98), 1015-1041.

Noras. Bakhoush, and kharafia, Hamidani (2016). Jawdat al-Hayat waelaqt'ha belseha alnafseya lada talebat jame'at zayan ashour.

(Unpublished M.A. thesis). Jame'at Zayan Ashour aljelfa.

Okasha, Mahmoud Fathi; and Abdel Aziz, Ibrahim Salim. (12-14 April 2010). The Relationship between the Quality of Psychological Life and Language Impairment. The Seventh scientific conference The Quality of Life as an Investment of Educational and Psychological Sciences. (In Arabic). Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University. Egypt.

Qijal, Saida; and Aissou, Akila. (2018). Psychological Resiliency and its Relationship to the Quality of Life among Cancer Patients. Journal of Educational and Psychological Studies, (In Arabic). University of Kasdi Merbah, 11(1), 205-221.

Radwan, Shaaban, wa Haridi, Adel. (2001). Alelaqa bain almosanda alejtama'ayah wakol min madahir alekte'ab wataqdir althat walreda an alhayat. Majalt elm alnafs. aladd. (5), 134-190.

Saleh, Abdullah Khalaf. (2018). Psychological Flexibility and its Relationship to the Ability of Solving Social Problems Among National and Social Education Teachers in the Higher Level of Basic Education in Jordan, (Master's thesis, Al al-bayt university), Dar almandumah.

Sheikhi, Maryam. (2014). Tabea'at alamal waelaqt'ha bejawdat al-Hayat derasa medania fi dhel ba'ad almotaghayrat. (Unpublished M.A. thesis), jame'at Abou Bekr Belkaid.

Show, E, H: Qol, and sustainable development (1997): Journal of macromarkting, 17(1),122-156.

Shuqair, Zainab Mahmoud; Amasha, Sanaa; and Al-Qurashi, Khadija (2012). The Quality of Life as a Predictor of Future Anxiety among the Students of Special Education Department and Teaching Diploma at Taif University. (In Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 32 (2). 1-132.

Soliman, Hanan Magdy. (2009). Almosandah alejtema'ayah waelaqt'ha bejawadat al-Hayat lada marid alsokari almoraheq derasa saykometeryah eklenekyah. (Unpublished M.A. thesis). Jama'at alZagazig.

Subaira, Fouad; and Esmaiel, Razan Maala. (2017). Psychological Flexibility and its Relationship to the Quality of University Life for the Students of Teaching Diploma at the Faculty of Education at Tishrin University – a Field Study. Journal of Research and Scientific Studies at Tishrin University, 39 (4). 337-359.

Youssef, Iman. (2020). Almaharat aledaryah watoroq tanmeyat'ha. Ibn al-Nafis llenashr waltawze'e.

دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران

أ. هيلة صالح مسفر قهمان[1]

(قدم للنشر 1443/09/04هـ -وقبل 17 /02/ 1444هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف إلى دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة تكونت من ثلاثة محاور، و(26) عبارة موزعة على محاورها، طبقت على عينة عشوائية مكونة من (249) معلمة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بنجران في الفصل الدراسي الأول للعام 1442-1443هـ. وخلصت النتائج إلى أن المتوسط العام للاستجابة عن محور واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية هو (3.88)، أي إنه أتى بدرجة عالية؛ وأن المتوسط العام للاستجابة عن محور عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية هو (3.63)، أي إنه أتى بدرجة عالية؛ وأن المتوسط العام للاستجابة عن محور مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية هو (4.20)، أي إنه أتى بدرجة عالية. ووفقًا لذلك تبين أن المتوسط العام لدور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران هو (3.90) أي إنه أتى بدرجة عالية، وجاء بالمرتبة الأولى المقترحات وبالمرتبة الثانية واقع تطبيقها وبالمرتبة الثالثة عوائق تطبيقها. لذلك، يوصي البحث بضرورة إخضاع المعلمات إلى تدريب جيد على استخدام تقنيات التعلم المختلفة ومنها استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات اللغة بشكل مناسب.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الاستقصائية عبر الويب- مهارات الكتابة باللغة العربية- المرحلة الابتدائية.

The role of investigative activities via the web in developing the writing skills of primary school students from the point of view of Arabic language teachers in Najran city

Haila S. Qahman[1]

(Submitted 05-04-2022 and Accepted on 13-09-2022)

Abstract: The aim of the research is to identify the role of investigative activities via the web in developing the writing skills of primary school students from the point of view of Arabic language teachers in Najran city. The descriptive analytical method was used. A questionnaire was designed that consisted of three axes. And formed (26) phrases distributed on the axes. It was applied to a random sample of (249) female Arabic language teachers in the primary stage in Najran, and in the first semester of the year 1442-1443 AH. The results concluded: that the general average of the response to the axis of the reality of applying investigative activities via the web in developing writing skills in the Arabic language for primary school students is (3.88). Came high. The general average of the response to the axis of obstacles to the application of investigative activities via the web in the development of writing skills in the Arabic language among female primary school students is (3.63). Came high. The general average of the response to the axis of proposals for the application of investigative activities via the web in the development of writing skills in the Arabic language for primary school students is (4.20). Came high. It was found that the general average of the role of investigative activities via the web in developing the writing skills of primary school students from the point of view of Arabic language teachers in Najran city is (3.90). Came high. The research recommends the necessity of subjecting female teachers to good training on the use of different learning techniques, including the use of investigative activities via the web in teaching Arabic to develop language skills appropriately.

Keywords: investigative activities via the web - Arabic writing skills - the primary stage.

---

(1) *graduate student at Najran University* | *(1) طالبة دراسات عليا في جامعة نجران*

E-mail: heelaalw@gmail.com

مقدمة

يتسم العصر الحالي بإقدام كبير على تقنية المعلومات واستخدامها في الحياة اليومية، لما توفره من وسائل تعليمية وترفيهية وقدرة على التواصل مع الآخرين في كافة أنحاء العالم. ووفقًا لذلك فإنه من المهم أن يمتلك الشخص الذي يستخدم هذه التقنية في عملية التواصل مهارات لغوية جيدة ليستطيع التحاور مع الآخرين عبر هذه التقنية، والتعبير عن أفكاره وتبادل الخبرات المتنوعة معهم. ونظرًا لأن تنمية هذه المهارات تعد مسؤولية المؤسسات التعليمية، فإن ذلك يفرض عليها تطوير أساليبها التعليمية لجعل الطلاب أكثر قدرة على مواكبة متطلبات هذه التقنية من خلال تنمية مهارات التواصل اللغوي لديهم.

حيث تعد مهارات التواصل الأداة الرئيسة باللغة العربية، وهي العنصر الفاعل في حياة الأفراد والمجتمعات العربية، فهي تسهم في تشكيل شخصية الطلاب فكريًا وروحيًا وبناء شخصية واعية مدركة لما حولها وهذا ما تسعى إليه المدرسة في تكوين شخصية متكاملة، قادرة على التصدي لمواقف الحياة المختلفة بحكمة وشجاعة واقتدار دون خوف أو رهبة، والكشف عن المواقف الجادة وتهيئة عالم مبدع مبتكر وتوفير مناخ من الترفيه العلمي (العتيبي والفقيه، 2019).

وقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية كبيرة لتطوير مهارات التواصل اللغوي لدى طلابها كونها تسهم في تأدية وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع. فقد نصت وثيقة سياستها التعليمية على تنمية مهارات القراءة والمطالعة واكتساب القدرة على التعبير في التخاطب والتحدث والكتابة بلغة سليمة (وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، 1442هـ)، والمرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية التي ينبغي فيها التركيز على تنمية مهارة التواصل اللغوي وتطويرها لدى طلابها، نظرًا لكون الطلاب في هذه المرحلة يتعلمون الكثير من المعارف والمفاهيم والمهارات التي تتطلب أن يكون لديهم مهارات لغوية لاستيعاب ما يتعلمونه، وأولى هذه مهارات الكتابة التي من خلالها يبدأ الطلاب بتوظيف ما تعلموه من خلال التعبير عن أفكارهم بالكتابة.

وتمثل الكتابة الصحيحة للكلمات بعدًا رئيسًا من أبعاد التدريب على مهارات التواصل اللغوي في المرحلة الابتدائية، باعتبارها من المهارات الكلية المركبة، حيث يتدرب الطلاب فيها على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، والكتابة بهذا الاعتبار تتطلب نوعًا من المهارة في الإصغاء إلى المضمون، ومخارج الحروف، لأن عدم القدرة على تهجي الكلمات ورسمها رسمًا صحيحًا يعد نقصًا خطيرًا في مهارة الكتابة؛ كما أنه يشوه صورة المكتوب نفسه ويغير مضمونه، ومن ثم يصعب فهمه؛ كذلك يعطي انطباعًا عن الكاتب، ويؤثر في مكانته، لذا كان من الضروري تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة (عبد الباري، 2017).

وأكدت العديد من الدراسات أهمية تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ومنها دراسة كلٍّ من (أحمد، 2019؛ حسن وسيد وغول، 2019؛ محمد، 2019؛ محمد، 2020؛ هجري، 2020)؛ وأشارت إلى أن مهارة الكتابة تعد من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية التي ينبغي إتقانها، حيث تمثل أساسًا مهمًا من أسس التعبير الكتابي الجيد. ووفقًا لذلك وفي ظل الظروف الحالية التي فرضها تفشي وباء كورونا فإن هناك صعوبة في تعليم مهارة الكتابة باستخدام التعليم عن بعد، إلا إذا جرى استخدام أساليب تدريسية تعتمد على بيئات تعلم إلكترونية تشاركية تسهم في تنمية هذه المهارة، وتعتمد على التقنية المعلوماتية في تعليمها وإتقانها.

وتأتي أهمية توظيف البيئات الإلكترونية التشاركية في التعلم من كونها تعتمد في تصميمها على عدد من النظريات التربوية، مثل النظرية البنائية المعرفية والنظرية الاتصالية، حيث إنها تركز على بعدين مهمين هما دور التفاعلات الاجتماعية في عملية التعلم ودور الطلاب في تحقيق هذا التفاعل، وتأخذ بعين الاعتبار الاتجاهات الحديثة في التعلم والتعلم الاجتماعي والتشاركي، وإتاحة الفرصة للطلاب للتواصل والتفاعل فيما بينهم في أثناء التعلم (أمين، 2016)، وهو ما يسهم في تنمية مهارات التواصل اللغوي بكافة أنماطها.

ويعد الاستقصاء عبر الويب أحد أنماط التعلم الإلكتروني التشاركي الذي يمكن أن يسهم في تنمية مهارات الكتابة، إذ إنه يعتمد على تفاعل الطالبات في أثناء التعلم في عملية البحث عن المعلومات، وتجميعها وتلخيصها كتابيًا.

وترجع فكرة الاستقصاء عبر الويب إلى كلٍّ من بيرني دودج (Dodge) وتوم مارش (March) وتعد أحد استراتيجيات دمج شبكة الويب في عملية التدريس، وهي تعتمد على نشاط استقصائي محدد وموجه يساعد الطلاب على التعلم من خلال جمع وتحليل وتقييم المعلومات المستمدة من شبكة الإنترنت والمنتقاة مسبقًا من قبل المعلم (سليمان، 2020).

ويؤدي الاستقصاء عبر الويب دورًا مهمًا في التعلم، إذ يساعد الطالب في الحصول على المعلومات بأقل مجهود، فهو يزيد متعة التعلم، وبالتالي يزيد من دافعيته للمعرفة، وينمي قدراته العقلية من خلال البحث والاكتشاف للعديد من مصادر المعرفة المتوفرة على صفحات الويب (أحمد، 2015).

وأثبتت العديد من الدراسات أثر استخدام الاستقصاء عبر الويب في رفع العديد من المخرجات التعليمية، ومنها دراسة كلٍّ من (أحمد والمحمدي، 2019؛ علي ومحمد وسلام، 2019؛ مرسال، 2020)، حيث إن هذا الأسلوب في التعليم يتوافق مع متطلبات استخدام التقنية في التعلم، ويعتمد على الدور النشط للطالبات في التعلم؛ كما أنه يناسب الظروف التي يمر بها التعليم في ظل تفشي وباء كورونا.

ومما تقدَّم، تتضح أهمية استخدام الاستقصاء عبر الويب في دمج التقنية بالتعلم؛ كما أن هذا الأسلوب في التعليم يتطلب أن تقوم الطالبة بالدور الفاعل في بناء معرفتها، من خلال البحث عن المعلومات عبر الإنترنت حول الموضوع الذي تطرحه المعلمة، ومن ثم تلخيص هذا الموضوع، والتعبير عنه بأفكار واضحة ودقيقة، والذي بدوره يمكن أن ينمي مهارات الكتابة والتعبير لدى الطالبات بنوعيه الأدبي والعلمي. وفي ضوء ما سبق، فقد ظهرت الحاجة للتعرف إلى دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران.

مشكلة البحث

تعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التي تجري فيها تنمية الأسس الصحيحة للكتابة لدى الطلاب، لأنهم يبدؤون في هذه المرحلة بكتابة الأحرف الهجائية بالكلمات بأشكالها المختلفة (أول الكلمة – وسط الكلمة- آخر الكلمة)؛ كما أنهم يتعلمون كتابة الكلمات بالإنصات إلى الأحرف الصوتية ووجودها في الكلمات، إضافة إلى أنهم يتعلمون في هذه المرحلة طريقة كتابة الجمل والربط بينها، لتكوين تعابير صحيحة مترابطة وقد أكدت دراسة كلٍّ من (أحمد، 2019؛ حسن وسيد وغول، 2019؛ محمد، 2019؛ محمد، 2020) أهمية تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وبالرغم من أهمية ذلك فإن الواقع يشير إلى وجود تدنٍ في مستوى الكتابة لدى الطلاب بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية حيث أثبتت دراستا كلٍّ من (العتيبي والفقيه، 2019؛ هجري، 2020) بأن هناك

تدنيًا في مستوى مهارات الكتابة لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وعزتا ذلك إلى وجود قصور في الأساليب التدريسية المعتمدة من قبل معلمي هذه المرحلة والتي لا تركز على دور الطلاب النشط بالتعلم، وممارساتهم الفعلية للكتابة باللغة العربية.

وترى الباحثة أن ذلك التدني في مهارات الكتابة لدى الطلاب في هذه المرحلة، يعود لعدة أسباب، منها أن الطلاب بالمرحلة الابتدائية ولمدة ثلاث سنوات يمارسون التعليم إلكترونيًا بسبب جائحة كورونا؛ وهذا ما قلل من قدرة المعلمين على التفاعل بشكل مناسب مع الطلاب، إما بسبب عدم خبرتهم في تطبيق تقنيات مناسبة في التعليم تسهم في تحقيق أهدافه التعليمية، أو بسبب اعتمادهم على دور أولياء الأمور في تدريب الطلاب على الكتابة والقراءة وغيرها من المهارات اللغوية.

وقد لاحظت الباحثة، من خلال حضورها لبعض الحصص بالمشاركة مع معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، صعوبة تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الطالبات في هذه المرحلة عن بعد، حيث إنه من صعب ضبطهن وفقًا لهذا النوع من التعليم؛ كما أن كثيرات منهن لا يستطعن ممارسة المهارات اللغوية بشكل صحيح باستخدام الأجهزة التقنية، مثل الكتابة، لأن في هذا النوع من التعليم لا تتعلم الطالبة الربط بين حروف الكلمة المتعلق بشكل الحرف أول الكلمة ووسطها وآخرها، فهي تكتب الحروف منفردة باستخدام لوحة المفاتيح، وأيضًا يصعب عليها تشكيل الكلمات باستخدام هذه اللوحة، كما أن هناك صعوبة على الطالبات في ربط الأفكار في أثناء الكتابة لأن التركيز يكون مشتتًا لديهن في أثناء الكتابة باستخدام اللابتوب، إضافة إلى ما لاحظته الباحثة من وجود كثير من الأخطاء النحوية واللغوية في أثناء كتابة الطالبات واستخدامهن للألفاظ العامية.

وبناءً على سبق، تحددت مشكلة البحث الحالي بالتعرف إلى دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة نجران من وجهة نظر معلمات اللغة العربية من خلال تحديد واقع وعوائق تطبيقها ووضع بعض المقترحات لتطبيقها بشكل فاعل في تنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات في هذه المرحلة.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟
2. ما عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟
3. ما مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.
2. الكشف عن عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

3. وضع بعض المقترحات لتطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث مما يلي:

الأهمية النظرية:

تأتي أهمية البحث من كونه يركز على تنمية مهارات الكتابة والتي تعد أحد أهم مهارات اللغة العربية التي تشكل مصدرًا لثقافتنا الإسلامية والحضارية، فمن خلال الكتابة استطاعت الشعوب عبر العصور نقل تراثها وقيمها الإسلامية، ولكون التعليم عن بعد صاحبه الكثير من المشكلات التي يمكن أن تعيق تنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات، فإن ما قدمه البحث من أفكار حول توظيف الأنشطة الاستقصائية عبر الويب لتنميه هذه المهارات ربما يسهم في الحد من المشكلات التي تحول دون تحقيق ذلك بجعل الطالبات تمارسن الكتابة عن موضوعات بأسلوب لغوي صحيح، من خلال جمع المعلومات عنها بالاستقصاء عبر الويب

الأهمية التطبيقية:

1. يوضح البحث واقع وعوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية في تنمية مهارات الكتابة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بما يلفت أنظار المسؤولين والمعلمين إلى ضرورة إجراء اللازم لمعالجة القصور في تحقيق ذلك.
2. يضع البحث بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية في اللغة العربية، والذي بدوره يجعلهن أكثر قدرة على كتابة الموضوعات والتعبير بأساليب لغوية صحيحة من خلال الاستقصاء عبر الويب للاطلاع على أبحاث ودراسات متوفرة على شبكة المعلومات المتعلقة باللغة العربية وموضوعاتها.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على التعرف إلى دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة نجران، من خلال استطلاع آراء معلمات اللغة العربية لتوضيح أهمية تطبيقها، والكشف عن عوائق تطبيقها، ووضع آليات مقترحة لتطبيقها.
2. الحدود البشرية: عينة عشوائية من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
3. الحدود المكانية: جميع مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة نجران.
4. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1442- 1443هـ.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات التالية:

الأنشطة الاستقصائية عبر الويب:

عرف كلٌّ من علي ومحمد سلام (2019) الأنشطة الاستقصائية عبر الويب بأنها "مجموعة من الأنشطة القائمة على الاستقصاء الشبكي، تتيح الفرصة للمتعلم للعمل في مجموعات وبيئات تعاونية، مما يساعد في استنتاج وتعلم المعلومات والمفاهيم المرتبطة بموضوعات التعلم من خلال البحث والتقصي والإبحار المعرفي عبر الويب وذلك لتعميق الفهم وتوسيع التفكير وتنمية المهارات لدى المتعلم" (ص. 108).

وعرفها سليمان (2020) بأنها "أنشطة يتم من خلالها البحث المنظم عبر الإنترنت عن المعلومات اللازمة لإتمام المهام التعليمية من خلال المواقع البحثية التي يحددها ويوفرها المعلم لطلابه" (ص. 129).

وتعرف الأنشطة الاستقصائية عبر الويب إجرائيًا بأنها: أنشطة تعتمد على البحث والتقصي عبر الإنترنت،

لتنفيذ مهام تطلبها معلمة اللغة العربية من طالباتها في المرحلة الابتدائية بهدف تنمية مهارات الكتابة لديهن.

مهارات الكتابة:

عرف الحربي (2019) مهارات الكتابة بأنها "عملية فكرية يتم من خلالها صياغة الأفكار، وإيصالها للآخرين، عن طريق تحويل هذه الأفكار إلى رموز كتابية، مع مراعاة التقيد بالأساليب اللغوية السليمة" (ص. 16).

وعرفها محمد (2019) بأنها "ذلك النوع الذي يستطيع فيه التلميذ التعبير عن مقتضيات حياته، ومتطلباته في إرسال رسائل أو كتابة لافتة أو كتابة مقال عن بيئته التي يعيش فيها مع الالتزام بمعايير المجال الكتابي" (ص. 31).

وتعرف مهارات الكتابة إجرائيًا بأنها: إحدى مهارات اللغة العربية الأساسية التي تعتمد على قدرة طالبات المرحلة الابتدائية على كتابة موضوعات بأسلوب لغوي مضبوط بقواعد اللغة العربية التي تدرسنها ومن خلال تنفيذهن لأنشطة استقصائية عبر الويب لتوسيع دائرة معرفتهن، وجعلهن أكثر قدرة على التعبير بإسهاب وبأفكار متسلسلة وفق ما تطلبه المعلمة من مهام في هذه الأنشطة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي في البحث الحالي لملاءمته لتحقيق أهدافه، والإجابة عن أسئلته، حيث إن المنهج الوصفي يساعد في دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة ومتاحة للبحث، والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها.

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من كافة معلمات اللغة العربية في المدارس الحكومية للبنات بالمرحلة الابتدائية في منطقة نجران في الفصل الدراسي الأول للعام 1442-1443هـ، والبالغ عددهن (709) معلمة، ويوضح الجدول (1) توزع معلمات اللغة العربية حسب الإدارة التعليمية في منطقة نجران.

جدول(1): توزع معلمات اللغة العربية حسب الإدارة التعليمية في منطقة نجران.

الإدارة	نجران	الجربة	حبونا	يدمه	بدرالجنوب
عدد المعلمات	437	139	52	31	50

عينة البحث

جرى اختيار عينة عشوائية من معلمات اللغة العربية من مجتمع البحث الأصلي، حيث تم تحديد عددهن وفقًا للمعادلة التالية (الزبون، 2013):

$$n = \frac{(Z^2 * (P[1-p]))}{e^2} =$$

$$\frac{(1.96)^2 * (0.50[1-0.50]))}{(0.05)^2} = 384$$

حيث إن: n: حجم العينة.

P: قسمة احتمالية تتراوح قيمتها بين الصفر والواحد، وتأخذ قيمة 50% أينما وجدت لتثبيت الشروط.

Z: الدرجة المعيارية، وتساوي (1.96) عند معامل ثِقة (0.95).

e: الخطأ المعياري ويقدر بـ(0.05).

وحيث إن المجتمع الأصلي N=709، فإن حجم العينة المعدل يحسب وفقًا للمعادلة التالية:

$$n_{المعدل} = \frac{n*N}{N+n-1} = \frac{384*709}{709+384-1} = 249$$

وجرى توزيع الاستبانة عليهن إلكترونيًا لاستطلاع آرائهن حول دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة نجران، وتم استرجاعها بنسبة (100%).

خصائص عينة البحث

يتم فيما يلي توضيح خصائص عينة البحث تبعًا للدرجة العملية وعدد سنوات الخبرة:

جدول (2): توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
البكالوريوس	215	86.4
الماجستير	29	11.7
الدكتوراه	5	2
المجموع	249	100

جدول (3): توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لسنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	62	24.9
من خمس إلى أقل من عشر سنوات	55	22.1
من عشر سنوات فأكثر	132	53
المجموع	249	100

أداة البحث

اعتمد البحث الحالي لجمع بياناته على استخدام الاستبانة كأداة للبحث، وقد أعدت الاستبانة وفقًا لما يلي:

(1) بناء الاستبانة في صورتها الأولية: تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الأنشطة الاستقصائية عبر الويب ومنها (أحمد والمحمدي، 2019؛ علي ومحمد وسلام، 2019؛ مرسال، 2020) والدراسات التي تناولت مهارات الكتابة باللغة العربية ومنها (أحمد، 2019؛ حسن وسيد وغول، 2019؛ محمد، 2019؛ محمد، 2020؛ هجري، 2020)، للتعرف على آلية إعداد الاستبانة لتلائم أهداف البحث، وفي ضوء ذلك تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية مما يلي:

القسم الأول: المعلومات الأولية.

القسم الثاني: تضمن ثلاث محاور أساسية وهي:

المحور الأول: واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، واشتمل على (10) فقرات.

المحور الثاني: عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، واشتمل على (10) فقرات.

المحور الثالث: مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، واشتمل على (6) فقرات.

(2) التحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للاستبانة: عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، وذلك لإبداء آرائهم حول جودة الاستبانة والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف البحث، وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، وارتباط عباراتها بمحاورها، وسلامة صياغتها، من خلال تحديد وضوح العبارات وانتمائها للمحور. وفي ضوء ملاحظاتهم وإرشاداتهم، عدلت بعض العبارات، وحذف المكرر، وأضيفت أخرى.

(3) صـــدق الاتســـاق الـداخلي للاســـتبانـة: طبقـت الاســـتبانـة على عينـة اســـتطلاعيـة مكونـة من (30) معلمة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية غير العينة الأســـاســـية للبحث، وذلك بهدف التحقق من صـــدق الاتســـاق الداخلي للاســـتبانة، بحســـاب معامل الارتباط (بيرســـون) بين درجة كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليـه العبـارات، وكـل محور والـدرجـة الكليـة للاســـتبانـة. ويوضـح الجدول (4) معاملات الارتباط (بيرسون) للاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول(4): معاملات الارتباط (بيرسون) للاتساق الداخلي للاستبانة

المحور			معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول: واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية			**0.82
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.84	6	**0.94
2	**0.84	7	**0.94
3	**0.75	8	**0.90
4	**0.80	9	**0.81
5	**0.96	10	**0.93
المحور			معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الثاني: عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية			**0.73
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.75	6	**0.61
2	**0.76	7	**0.61
3	**0.69	8	**0.77
4	**0.67	9	**0.77
5	**0.70	10	**0.67
المحور			معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الثالث: مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية			**0.56
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.79	4	**0.95
2	**0.81	5	**0.90
3	**0.89	6	**0.82

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، مما يشـير إلى الاتسـاق الداخلي بين عبارات كل محور من محاور الاســـتبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، أي إن الاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية.

(4) ثبات الاســـتبانـة: جرى اســـتخـدام معـامل ألفـا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة. والجدول (5) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة.

جدول (5): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة.

محاور البحث	عدد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.	10	0.96
المحور الثاني: عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.	10	0.88
المحور الثالث: مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.	6	0.93
الاستبانة ككل	26	0.93

يتضح من الجدول (5) قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جميعها مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.88-0.96)، أي إن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، وأصبحت في صورتها النهائية قابلة للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

إجراءات تنفيذ البحث:

نفذ البحث باتباع الخطوات التالية:

1. الحصول على خطاب رسمي من كلية التربية بجامعة نجران، موجه إلى إدارة التعليم بمدينة نجران، لتسهيل مهمة الباحثة.
2. الحصول على خطاب من إدارة التخطيط والتطوير بإدارة تعليم بنجران موجه إلى قائدات المدارس الابتدائية لتسهيل مهمة الباحثة.
3. تم تطبيق أداة البحث على العينة المختارة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وذلك بإرسال الرابط الإلكتروني الخاص بالاستبانة لهن.
4. استخراج النتائج وتحليلها إحصائيًا ومناقشتها ووضع بعض التوصيات والمقترحات في ضوء هذه النتائج.

الأساليب الإحصائية للبحث:

لجمع استجابات عينة البحث استخدم مقياس (ليكرت) الخماسي، للحصول على استجابات أفراد عينة البحث، وفق درجات الموافقة التالية: (موافقة بشدة، موافقة، موافقة إلى حد ما، غير موافقة، غير موافقة بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، حيث تشير الدرجة (5) إلى موافقة بشدة، والدرجة (4) إلى موافقة، والدرجة (3) إلى موافقة إلى حد ما، والدرجة (2) إلى غير موافقة، والدرجة (1) إلى غير موافقة بشدة، وذلك بهدف معالجتها إحصائيًا، والحصول على استجابات موضوعية، وفق متوسطات تسهم في تفسير النتائج. ويوضح الجدول (6)، حدود درجة الموافقة حسب فئات خمس.

جدول (6): حدود درجة الموافقة حسب فئات خمس.

درجة الموافقة	حدود الفئة	
	الحد الأعلى	الحد الأدنى
عالية جدًا	5	4.21
عالية	4.20	3.41
متوسطة	3.40	2.61
منخفضة	2.60	1.81
منخفضة جدًا	1.80	1.00

كما جرى الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية بالاستعانة ببرنامج (SPSS)، وهي:

1. معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة البحث (الاستبانة).

2. معادلة ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث (الاستبانة).
3. عدد التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث.
4. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحليل استجابة عينة البحث على أداة البحث (الاستبانة).

نتائج البحث

نص سؤال الرئيس للبحث على "ما دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران؟"، تمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابة عينة البحث على محاور استبانة دور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران، فيما يلي تفصيل ذلك.

- نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الأول للبحث الذي نص على "ما واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟" تتعلق الإجابة عن هذا السؤال بنتائج استجابة عينة البحث على المحور الأول: واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على فقرات المحور الأول للاستبانة.

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على فقرات المحور الأول للاستبانة.

م	الفقرة	موافقة بشدة		موافقة		موافقة إلى حد ما		غير موافقة		غير موافقة بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
1	تسهم الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية.	68	27.3	107	43	57	22.9	10	4	7	2.8	3.88	0.95	موافقة	6
2	يتناسب استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب مع المرحلة العمرية للمرحلة الابتدائية لكتابة موضوعات تتعلق باللغة العربية.	47	18,9	111	44.6	66	26.5	22	8.8	3	1.2	3.71	0.92	موافقة	10
3	يساعد تطبيق أنشطة استقصائية عبر الويب في البحث عن موضوع يتطلب كتابة جمل قصيرة تلخص الأفكار التي تم جمعها عن هذا الموضوع .	57	22.9	136	54.6	48	19.3	4	1.6	4	1.6	3.96	0.80	موافقة	2
4	يساعد استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تحسين مهارات الكتابة الإملائية لدى الطالبة.	81	32.5	97	39	50	20.1	15	6	6	2.4	3.93	0.99	موافقة	5
5	يسهم استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريب الطالبة على صياغة الجمل وربطها في أثناء الكتابة بطريقة صحيحة.	76	30.5	107	43	54	21.7	9	3.6	3	1.2	3.98	0.88	موافقة	1
6	ينمي استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات في اللغة العربية.	68	27.3	120	48.2	45	18.1	13	5.2	3	1.2	3.95	0.88	موافقة	3

7	يسهم استخدام الأنشطة الاستقصائية في جعل الطالبة أكثر قدرة على كتابة جمل تؤدي المعاني والأفكار بأسلوب واضح ودقيق.	68	27.3	115	46.2	52	20.9	11	4.4	3	1.2	3.94	0.88	موافقة	4
8	تساعد الأنشطة الاستقصائية عبر الويب على تدريب الطالبة على كتابة علامات الترقيم ووضعها في موضعها السليم.	59	23.7	111	44.6	53	21.3	21	8.4	5	2	3.79	0.97	موافقة	9
9	يسهم استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريب الطالبة على رسم الحروف رسمًا صحيحًا ودقيقًا يجعلها سهلة القراءة.	59	23.7	110	44.2	58	23.3	17	6.8	5	2	3.81	0.95	موافقة	8
10	يساعد استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريب الطالبات على كتابة همزة القطع وهمزة الوصل في مواطنها الصحيحة.	63	25.3	99	39.8	69	27.7	14	5.6	4	1.6	3.81	0.93	موافقة	7
المتوسط العام												**3.88**	**0.92**	**عالية**	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات لهذا المحور تراوحت بين (3.71-3.98) وهي تقع في فئة الدرجة العالية، وتظهر نتائج الاستجابة عن محور واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، أن المتوسط العام لهذا المحور هو (3.88)، أي إنها أتت بدرجة عالية، وقد جاءت أعلى خمس مراتب في هذا المحور للفقرات التالية: يسهم استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريب الطالبة على صياغة الجمل وربطها في أثناء الكتابة بطريقة صحيحة، ويساعد تطبيق أنشطة استقصائية عبر الويب في البحث عن موضوع يتطلب كتابة جمل قصيرة تلخص الأفكار التي تم جمعها عن هذا الموضوع، وينمي استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات في اللغة العربية، ينمي استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات في اللغة العربية، ويسهم استخدام الأنشطة الاستقصائية في جعل الطالبة أكثر قدرة على كتابة جمل تؤدي المعاني والأفكار بأسلوب واضح ودقيق.

- نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للبحث الذي نص على "ما عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟" تتعلق الإجابة عن هذا السؤال بنتائج استجابة عينة البحث على المحور الثاني: عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. ويوضح الجدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على فقرات المحور الثاني للاستبانة.

جدول(8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على فقرات المحور الثاني للاستبانة.

م	الفقرة	موافقة بشدة		موافقة		موافقة إلى حد ما		غير موافقة		غير موافقة بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
1	عدم قدرة الطالبات بالمرحلة الابتدائية على استخدام الإنترنت بشكل فعال في عملية التعلم.	58	23.3	90	36.1	64	25.7	31	12.4	6	2.4	3.65	1.05	موافقة	5
2	صعوبة تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في موضوعات اللغة العربية.	34	13.7	94	37.8	74	29.7	43	17.3	4	1.6	3.44	0.98	موافقة	8
3	ضعف مهارات الطالبات في البحث عن الموضوعات عبر الويب للكتابة عنها.	42	16.9	88	35.3	78	31.3	35	14.1	6	2.4	3.50	1.01	موافقة	6
4	عدم امتلاك معلمات اللغة العربية لمهارات مناسبة لتصميم وتنفيذ أنشطة استقصائية عبر الويب لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات .	32	12.9	81	32.5	69	27.7	54	21.7	13	5.2	3.26	1.10	موافقة	10
5	يتطلب استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب من المعلمة المزيد من الجهد لتوفير مصادر تعليمية إلكترونية مناسبة لكتابة موضوعات باللغة العربية بما يتناسب مع المرحلة الابتدائية.	87	34.9	97	39	53	21.3	9	3.6	3	1.2	4.03	0.91	موافقة	1
6	عدم وجود تحفيز من قبل وزارة التعليم على استخدام هذا النوع من الأنشطة في تدريس اللغة .	64	25.7	88	35.3	67	26.9	23	9.3	7	2.8	3.72	1.04	موافقة	4
7	وجود كثافة في محتوى المنهج تجعل من تنفيذ هذه الأنشطة الاستقصائية في كتابة الموضوعات يعوق التقدم بالمنهج وفق الخطة المعتمدة من الوزارة.	71	28.5	91	36.5	61	24.5	22	8.8	4	1.6	3.81	1.00	موافقة	3
8	وجود تدني في مستوى القراءة لدى الطالبات يجعل استخدام الأنشطة الاستقصائية غير فعال في تنمية مهاراتهن في الكتابة.	78	31.3	96	38.6	56	22.5	15	6	4	1.6	3.92	0.96	موافقة	2
9	استخدام الأنشطة الاستقصائية في الكتابة عن موضوعات تتعلق باللغة العربية يمكن أن يشتت الطالبات عن تحقيق الأهداف الأخرى لتعلم اللغة العربية.	43	17.3	86	34.5	62	24.9	54	21.7	4	1.6	3.44	1.06	موافقة	9
10	التدريس باستخدام التعليم الإلكتروني يجعل استخدام الأنشطة الاستقصائية غير فعال في كتابة الموضوعات باللغة العربية لعدم القدرة على التحكم بالطالبات في هذا النظام التعليمي.	47	18.9	86	34.5	69	27.7	39	15.7	8	3.2	3.50	1.07	موافقة	7
	المتوسط العام											**3.63**	**1.02**	**عالية**	

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات لهذا المحور تراوحت بين (3.26-4.03) وقد تبين أن جميعها تقع بفئة الدرجة العالية إلا فقرة واحدة أخذت المرتبة العاشرة وتقع بفئة الدرجة المتوسطة، وتظهر نتائج الاستجابة عن محور عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، أن المتوسط العام لهذا المحور هو (3.63)، أي إنها أتت بدرجة عالية، وقد جاءت أعلى خمس مراتب في هذا المحور للفقرات التالية: يتطلب استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب من المعلمة المزيد من الجهد لتوفير مصادر تعليمية إلكترونية مناسبة لكتابة موضوعات باللغة العربية بما يتناسب مع المرحلة الابتدائية؛ ووجود تدنٍ في مستوى القراءة لدى الطالبات يجعل استخدام الأنشطة الاستقصائية غير فعال في تنمية مهاراتهن في الكتابة، ووجود كثافة في محتوى المنهج تجعل من تنفيذ هذه الأنشطة الاستقصائية في كتابة الموضوعات عائقًا أمام التقدم بالمنهج وفق الخطة المعتمدة من الوزارة، وعدم وجود تحفيز من قبل وزارة التعليم على استخدام هذا النوع من الأنشطة في تدريس اللغة العربية، وعدم قدرة الطالبات بالمرحلة الابتدائية على استخدام الإنترنت بشكل فعال في عملية التعلم.

- نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للبحث الذي نص على "ما مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية؟" تتعلق الإجابة عن هذا السؤال بنتائج استجابة عينة البحث على المحور الثالث: مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على فقرات المحور الثالث للاستبانة.

جدول(9): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على فقرات المحور الثالث للاستبانة.

م	الفقرة	موافقة بشدة		موافقة		موافقة إلى حد ما		غير موافقة		غير موافقة بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪				
1	تدريب المعلمات على استخدام الأنشطة الاستقصائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة .	109	43.8	108	43.4	25	10	6	2.4	1	4	4.28	0.77	موافقة بشدة	2
2	تضمين الكتب المدرسية أنشطة تتطلب من الطالبات القيام بعملية استقصاء عبر الويب للبحث والتعبير عن موضوعات باللغة العربية.	88	35.3	121	48.6	31	12.4	6	2.4	3	1.2	4.14	0.82	موافقة	5
3	توفير المصادر التعليمية الإلكترونية اللازمة للطالبة والمعلمة لتنفيذ أنشطة استقصائية لكتابة موضوعات باللغة العربية.	115	46.2	98	39.4	31	12.4	4	1.6	1	4	4.29	0.78	موافقة بشدة	1
4	تحفيز معلمات اللغة العربية على استخدام الأنشطة الاستقصائية في تدريس اللغة العربية	98	39.4	106	42.6	41	16.5	1	4	3	1.2	4.19	0.81	موافقة	4

	لتنمية مهاراتها لدى الطالبات بالمرحلة الابتدائية.													
5	توفير أدلة إرشادية للمعلمات حول استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريس اللغة العربية.	110	44.2	105	42.2	29	11.6	2	8	3	1.2	4.27	0.79	موافقة بشدة	3
6	تضمين مهارات الاستقصاء عبر الويب ضمن المهارات التي يجب تنميتها لدى الطالبات بالمرحلة الابتدائية باللغة العربية.	79	31.7	114	45.8	45	18.1	9	3.6	2	8	4.04	0.85	موافقة	6
المتوسط العام												**4.20**	**0.80**	**عالية**	

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور تراوحت بين (4.04-4.29) وقد تبين أنها تقع بين فئة الدرجة العالية وفئة الدرجة العالية جدًا، وتظهر نتائج الاستجابة عن محور مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، أن المتوسط العام لهذا المحور هو (4.20)، أي إنها أتت بدرجة عالية، وقد جاءت أعلى خمس مراتب في هذا المحور للفقرات التالية: توفير المصادر التعليمية الإلكترونية اللازمة للطالبة والمعلمة لتنفيذ أنشطة استقصائية لكتابة موضوعات باللغة العربية، وتدريب المعلمات على استخدام الأنشطة الاستقصائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة، وتوفير أدلة إرشادية للمعلمات حول استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريس اللغة العربية، وتحفيز معلمات اللغة العربية على استخدام الأنشطة الاستقصائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهاراتها لدى الطالبات بالمرحلة الابتدائية، وتضمين الكتب المدرسية أنشطة تتطلب من الطالبات القيام بعملية استقصاء عبر الويب للبحث والتعبير عن موضوعات باللغة العربية.

ويوضح الجدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران.

جدول(10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.	3.88	0.92	عالية	2
عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.	3.63	1.02	عالية	3
مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.	4.20	0.80	عالية	1
المتوسط الحسابي العام ككل	3.90	0.91	عالية	

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط العام لدور الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في مدينة نجران هو (3.90) أي إنه أتى بدرجة عالية، وجاء بالمرتبة الأولى المقترحات وبالمرتبة الثانية واقع تطبيقها وبالمرتبة الثالثة عوائق تطبيقها.

مناقشة نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

تم عرض لمناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، كما يلي:

1. أظهرت نتائج الاستجابة عن محور واقع تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، أن المتوسط العام لهذا المحور هو (3.88)، حيث وافقت جميع معلمات اللغة العربية عينة البحث على جميع العبارات المتعلقة بهذا المحور وهي على الترتيب: يسهم استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريب الطالبة على صياغة الجمل وربطها أثناء الكتابة بطريقة صحيحة، ويساعد تطبيق أنشطة استقصائية عبر الويب في البحث عن موضوع يتطلب كتابة جمل قصيرة تلخص الأفكار التي تم جمعها عن هذا الموضوع، وينمي استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات في اللغة العربية، ينمي استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات في اللغة العربية، ويسهم استخدام الأنشطة الاستقصائية في جعل الطالبة أكثر قدرة على كتابة جمل تؤدي المعاني والأفكار بأسلوب واضح ودقيق، وتسهم الأنشطة الاستقصائية عبر الوب في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية، ويسهم استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريب الطالبة على رسم الحروف رسمًا صحيحًا ودقيقًا يجعلها سهلة القراءة، ويساعد استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريب الطالبات على كتابة همزة القطع وهمزة الوصل في مواطنها الصحيحة، وتساعد الأنشطة الاستقصائية عبر الويب على تدريب الطالبة على كتابة علامات الترقيم ووضعها في موضعها السليم، ويتناسب استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب مع المرحلة العمرية للمرحلة الابتدائية لكتابة.

وترى الباحثة أن لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وعيًا كبيرًا بأهمية استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية، وربما زاد وعيهم بهذا مع التحول الحاصل في التعليم نحو التعليم الإلكتروني بسبب الظروف التي فرضتها جائحة كورونا، وتتفق الباحثة مع ما تم التوصل إليه من نتائج بأن أنشطة الاستقصاء عبر الويب تسهم في تنمية مهارات الكتابة للطلاب بالمرحلة الابتدائية بجعلهم أكثر قدرة على استخدام اللغة كلماتٍ وجملًا استخدامًا صحيحًا، وتوظيف العمل الكتابي وفقًا للأصول المتعارف عليها وباستخدام ما تم جمعه من معلومات وأفكار من خلال الإبحار بشبكة الإنترنت وتوظيفها بالأعمال الكتابية المتنوعة.

واتفقت هذه النتائج مع ما أشار إليه أحمد (2019) بأهمية استخدام أساليب تدريسية حديثة تتماشى مع متطلبات العصر الحالي في تنمية مهارات الكتابة للطلاب بالمرحلة الابتدائية، لتدريبهم على كتابة الكلمات بشكل صحيح وتثبيت صورتها في الذهن، وكتابة ما يسمعونه بصورة صحيحة، مما يسهم في زيادة حصيلتهم من المعلومات والمعارف، ويعمل على توسيع خبراتهم وزيادة الثروة اللغوية لديهم، ويسهم في تقوية الملاحظة ودقتها لديهم، وينمي القدرة على التعبير عما يجول في أنفسهم، ودراسة سليمان (2020) التي بينت أن استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب يتطلب من الطالب أن يكون قادر على إظهار مجموعة من مهارات التفكير المتعلقة باكتساب المعلومات واختيارها وتقييمها واستخدامها بشكل مناسب وفعال.

2. نتائج الإجابة عن المحور الثاني: عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

أظهرت نتائج الاستجابة عن محور عوائق تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، أن المتوسط العام لهذا المحور هو (3.63)، أي إنها أتت بدرجة عالية، حيث وافقت جميع معلمات اللغة العربية عينة البحث على جميع العبارات المتعلقة بهذا المحور وهي على الترتيب: يتطلب استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب من المعلمة المزيد من الجهد لتوفير مصادر تعليمية إلكترونية مناسبة لكتابة موضوعات باللغة العربية بما يتناسب مع المرحلة الابتدائية، ووجود تدني في مستوى القراءة لدى الطالبات يجعل استخدام الأنشطة الاستقصائية غير فعال في تنمية مهاراتهن في الكتابة، ووجود كثافة في محتوى المنهج تجعل من تنفيذ هذه الأنشطة الاستقصائية في كتابة الموضوعات يعوق التقدم بالمنهج وفق الخطة المعتمدة من الوزارة، وعدم وجود تحفيز من قبل وزارة التعليم على استخدام هذا النوع من الأنشطة في تدريس اللغة العربية، وعدم قدرة الطالبات بالمرحلة الابتدائية على استخدام الإنترنت بشكل فعال في عملية التعلم، وضعف مهارات الطالبات في البحث عن الموضوعات عبر الويب للكتابة عنها، والتدريس باستخدام التعليم الإلكتروني يجعل استخدام الأنشطة الاستقصائية غير فعال في كتابة الموضوعات باللغة العربية لعدم القدرة على التحكم بالطالبات في هذا النظام التعليمي، وصعوبة تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في موضوعات اللغة العربية، واستخدام الأنشطة الاستقصائية في الكتابة عن موضوعات تتعلق باللغة العربية يمكن أن يشتت الطالبات عن تحقيق الأهداف الأخرى لتعلم اللغة العربية، وعدم امتلاك معلمات اللغة العربية لمهارات مناسبة لتصميم وتنفيذ أنشطة استقصائية عبر الويب لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات.

وترى الباحثة أن عدم وجود خبرة كافية من معلمات اللغة العربية بتوظيف أنشطة الاستقصاء عبر الويب في تدريس اللغة العربية هو الذي أدى إلى ارتفاع نسبة العوائق لاستخدامها من وجهة نظرهن، أو أن دخول التعليم الإلكتروني المفاجئ أحدث نوعًا من الارتباك لدى المعلمات وجعلهن غير قادرات على التعلم مع التقنية بشكل فعال في إدارة العملية التعليمية بشكل مناسب من خلال التعليم الإلكتروني واستخدام تقنيات التعلم المختلفة مثل الأنشطة الاستقصائية عبر الويب، لذا ترى الباحثة أنه من الضروري إخضاع المعلمات إلى تدريب جيد على استخدام تقنيات التعلم المختلفة، ومنها استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات اللغة بشكل مناسب نظرًا لفاعليتها في ذلك، وهو ما أثبتته عدد من الدراسات، ومنها دراسة كلٍّ من (أحمد والمحمدي، 2019؛ علي ومحمد وسلام، 2019؛ مرسال، 2020) والتي أشارت على اختلاف أهدافها والمخرجات التعليمية التي عملت على تنميتها إلى وجود أثر كبير لاستخدام أنشطة الاستقصاء عبر الويب في تنمية العديد من المخرجات التعليمية وتحقيق أهداف التعلم.

كما بينت عدد من الدراسات، ومنها (الدرويش وعبد العليم، 2017؛ سليمان، 2020) أن هناك عوائق تحول دون توظيف الاستقصاء عبر الويب بشكل فاعل في العملية التعليمية، ومنها عدم توفير مصادر تعلم متنوعة وسهلة عبر الويب تمكن الطالب من استكمال معارفه وخبراته، وترتبط بطبيعة المهام المحددة، وعدم الاهتمام باستخدام المعلومات التي يحصل عليها، وعدم إتاحة الفرصة للطالب للبحث عن المعلومات واستخدامها في التوصل إلى نتائج وحلول تعبر عن وجهة نظره في ضوء ما يتمتع به من خيال وإبداع، وعدم تهيئة الطلاب للمشاركة

والتفاعل والمناقشة في أثناء تنفيذ المهام وتوزيع المسؤوليات بين الأعضاء لتحقيق أهداف النشاط، وعدم صياغة الأسئلة المحورية للنشاط الاستقصائي عبر الويب بحيث تكون مثيرة لتفكير الطلاب وتحفيزهم لتكوين رأي أو اتخاذ قرار أو تلخيص معلومات لإنتاج فكر جديد.

3. نتائج الإجابة عن المحور الثالث: مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

أظهرت نتائج الاستجابة عن محور مقترحات تطبيق الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، أن المتوسط العام لهذا المحور هو (4.20)، أي إنها أتت بدرجة عالية، حيث وافقت جميع معلمات اللغة العربية عينة البحث على جميع العبارات المتعلقة بهذا المحور؛ وهي على الترتيب: توفير المصادر التعليمية الإلكترونية اللازمة للطالبة والمعلمة لتنفيذ أنشطة استقصائية لكتابة موضوعات باللغة العربية، وتدريب المعلمات على استخدام الأنشطة الاستقصائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة، وتوفير أدلة إرشادية للمعلمات حول استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب في تدريس اللغة العربية، وتحفيز معلمات اللغة العربية على استخدام الأنشطة الاستقصائية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهاراتها لدى الطالبات بالمرحلة الابتدائية، وتضمين الكتب المدرسية أنشطة تتطلب من الطالبات القيام بعملية استقصاء عبر الويب للبحث والتعبير عن موضوعات باللغة العربية، "تضمين مهارات الاستقصاء عبر الويب ضمن المهارات التي يجب تنميتها لدى الطالبات بالمرحلة الابتدائية باللغة العربية.

وترى الباحثة أن توظيف الأنشطة الاستقصائية بالتعلم يعتمد على دور المعلمة في توفير المصادر المناسبة للطالبات في المرحلة الابتدائية المتعلقة بموضوع الأنشطة، كما أن عليها تهيئة الطالبات ومتابعتهن أثناء تنفيذ النشاط وتوجيههن وتصويب أخطائهن وتقديم التغذية الراجعة لصقل مهاراتهن المتعلقة بالكتابة، ولا يغني ذلك عن ضرورة اهتمام المسؤولين عن تصميم مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بتطوير المناهج في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني وتقنيات التعلم، وتضمينها أنشطة متنوعة ترتبط بالاستقصاء العلمي الإلكتروني، حيث أن الطلاب في العصر الحالي منفتحون بشكل كبير على التقنية ومواقع التواصل الاجتماعي التي تتطلب أن يكون لديهم مهارات لغوية جيدة تساعدهم في التواصل مع الآخرين ونقل أفكارهم واكتساب معارفهم بممارستها أثناء عمليات التواصل الإلكتروني؛ كما أن متطلبات القرن الحادي والعشرين تتطلب من الطلاب أن يمتلكوا مهارات الاستقصاء العلمي التي توسع دائرة معارفهم، وتجعلهم على اطلاع دائم على المعارف والابتكارات الجديدة في عصر يتسم بالتسارع في تطوراته العلمية والتقنية في شتى مجالات الحياة.

وقد أكدت عدد من الدراسات في توصياتها ضرورة تنمية مهارات الكتابة باستخدام تقنيات التعلم المختلفة ومنها دراسة (هجري، 2020)؛ كما أوصت عدد من الدراسات بأهمية تدريب المعلمين على استخدام الأنشطة الاستقصائية عبر الويب، وتضمين الكتب المدرسية لأنشطة ومهارات الاستقصاء عبر الويب، ومنها دراسة كلٍّ من (أحمد والمحمدي، 2019؛ علي ومحمد وسلام، 2019؛ مرسال، 2020).

****

المراجع

أحمد، رانيا إبراهيم؛ المحمدي، مروة محمد (2019). نمط النشاط الاستقصائي "موجه- شبه موجه- حر" بيئية تعلم منتشر وأثره في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات ويب 2,0 لدى طلاب الدراسات العليا وانخراطهم في التعلم.

تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث بالجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (41)، 389-486.

أحمد، سناء محمد (2019). أثر استخدام الاستراتيجية التذكرية لتعلم اللغة العربية في تحسين مهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (64)، 371-405.

أحمد، محمد أحمد (2015). أثر العلاقة بين نمط استقصاء الويب Quest Web (مفتوح- موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتي (مرتفع- منخفض) على التحصيل وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس برابطة التربويين العرب*، (63)، 17-52.

أمين، محمد أحمد (2016). *أثر اختلاف التعلم التشاركي المتزامن وغير المتزامن على تنمية مفاهيم ومهارات إنتاج صفحات الإنترنت ومهارات التعاون ومفهوم الذات لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

برناوي، لمياء عثمان (2018). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز. *مجلة القراءة والمعرفة* بمصر، (198)، 229-263.

الحربي، عمر دبي (2019). *أثر استخدام الكرسي الساخن في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت بالأردن.

حسن، حسن عمران؛ سيد، عبد الوهاب هاشم؛ غول، دهب بدر (2019). استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *35*(12)، 520-536.

الدرويش، أحمد عبد الله؛ عبد العليم، رجاء علي (2017). *المستحدثات التكنولوجية والتجديد التربوي*. دار الفكر العربي.

الدليمي، طه؛ الوائلي، سعاد (2003). *اللغة العربية: مناهجها وطرق تدريسها*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزبون، حابس. (2013). أثر حجم العينة على تقدير دالة المعلومات للاختبار والخطأ المعياري في تقديرها باستخدام النظرية الحديثة في القياس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *27*(6)، 1324-1344.

سليمان، فوقية رجب (2020). فاعلية برنامج أنشطة مقترح قائم على الاستقصاء الشبكي WebQuests في خفض العبء المعرفي وتنمية التفكير التحليلي الناقد لدى طلبة التدريب الميداني تخصص العلوم بكلية التربية. *دراسات تربوية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)*، *35*(108)، 115-177.

عبد الباري، ماهر شعاب (2017). فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، (188)، 40-100.

عتوم، فاطمة فاتح (2019). أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارة حل المشكلات والاحتفاظ بالمعرفة لدى طالبات الصف الخامس في الأردن. *مجلة القراءة والمعرفة بالجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (210)، 263-291.

العتيبي، نايف مقعد؛ الفقيه، أحمد حسن (2019). أثر النص التمثيلي في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. *الملجة الدولية للعلوم التربوية والنفسية بالمؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (23)، 12-42.

عز الدين، سحر محمد (2018). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests) في التعلم المنظم ذاتيًا في العلوم والاتجاه نحو العلم والتكنولوجيا لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، *32*(126)، 89-124.

علي، خليفة حسب؛ محمد، ناهد عبد الراضي؛ سلام، سلام سيد (2019). فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على نظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس برابطة التربويين العرب*، (105)، 101-138.

محمد، حجاج أحمد (2020). استخدام طريقة التعلم القائمة على المشروع في تنمية بعض مهارات التحدث والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *36*(2)، 342-396.

محمد، كمال طاهر (2019). كفاءة وحدات تعليمية في اللغة العربية قائمة على اللامركزية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والوعي بالثقافة المحلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس برابطة التربويين العرب*، (111)، 23-67.

مرسال، إكرامى محمد (2020). استخدام الاستقصاء التعاوني المتمركز حول التكنولوجيا في تدريس محتوى الهندسة لتنمية المقدرة على الحس المكاني والفهم الهندسي. *مجلة تربويات الرياضيات بالجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 6*(23)، 233-276.

هجري، هشام إبراهيم (2020). أثر استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *مجلة التربية بجامعة الأزهر، 2*(186)، 99-150.

وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، تم استرجاعها بتاريخ 1442/7/6هـ، متوفرة على الرابط:
https://drive.google.com/file/d/0BwdPc2muKJj-UjlkcmJzMWU2Um8/edit

المراجع باللغة الإنجليزية

Ahmad, Muhamad 'Ahmad (2015). 'athar alealaqat bayn namat astiqsa' alwib Quest Web (maftuh- muajaha) wamustawaa alqabiliat liltaealum aldhaatii (murtafieu- munkhafidi) ealaa altahsil wa'iintaj milafaat al'iinjaz al'iiliktruniat ladaa tulaab tiknulujia altaelimi. *dirasat earabiat fi altarbiat waeilm alnafs birabitat altarbawiiyn alearbi*, (63), 17-52.

Ahmad, Rania 'Iibrahim; Almuhamadi, Marwat Muhamad (2019). namat alnashat alaistiqsayiyi "mwjh- shibh muajahi- har" biyiyatan tuelam muntashir wa'atharah fi tanmiat maharat aistikhdam baed tatbiqat wib 2,0 ladaa tulaab aldirasat aleulya wainkhiratihim fi altaealumi. *tiknulujia altarbiati- dirasat wabuhuth bialjameiat alearabiat litiknulujia altarbiati*, (41), 389-486.

Ahmad, Sana' Muhamad (2019). 'athar aistikhdam aliastiratijiat altadhakuriat litaelum allughat alearabiat fi tahsin maharat alqira'at aljahriat walkitabat ladaa talamidh almarhalat alaibtidayiyati. *almajalat altarbawiat bijamieat suhaj*, (64), 371-405.

Aldarwishi, 'Ahmad Eabd Allah; Eabd Alealim, Raja' Ealii (2017). *almustahdathat altiknulujiat waltajdid altarbawi.* dar alfikr alearabii.

Aldilimi, Tah; Alwayili, Suead (2003). *allughat alearabiatu: manahijaha waturuq tadrisiha*. dar alshuruq lilnashr waltawziei.

Aleutibi, Nayif Maqeadi; Alfaqihi, 'Ahmad Hasan (2019). 'athar alnasi altamthilii fi tanmiat maharat altawasul allughawii ladaa tulaab alsafi alkhamis alaibtidayiy. *almalijat alduwaliat lileulum altarbawiat walnafsiat bialmuasasat alearabiat lilbahth aleilmii waltanmiat albashariati*, (23), 12-42.

Alharbii, Eumar Dubay (2019). '*athar aistikhdam alkursii alsaakhin fi tanmiat maharatay alqira'at walkitabat ladaa talabat alsafi althaani alaibtidayiyi bimadat allughat alearabiat fi dawlat alkuayt.* [risalat majistir ghayr manshuratin], jamieat al albayt bial'urdun.

Alzubun, Habs. (2013). 'athar hajm aleayinat ealaa taqdir dalat almaelumat liliaikhtibar walkhata almieyarii fi taqdiriha biastikhdam alnazariat alhadithat fi alqiasi. *majalat jamieat alnajah lil'abhath (aleulum al'iinsaniati)*, *27*(6), 1324-1344.

Barnawi, Limaya' Euthman (2018). 'athar aistikhdam astiratijiat alwib kuist fi tadris alriyadiaat ealaa tanmiat altahsil waldaafieiat lil'iinjazi. *majalat alqira'at walmaerifat bimasr*, (198), 229-263.

Eabd Albari, Mahir Shieab (2017). faeiliat 'iistratijiat almasrid al'iimlayiyi fi tanmiat maharat alwaey alsawtii walkitabat alhajayiyat litalamidh almarhalat alaibtidayiyati. *majalat alqira'at walmaerifat bijamieat eayn shams*, (188), 40-100.

Eatuwmi, Fatimat Fatih (2019). 'athar aistikhdam alwib kuist fi tadris aleulum ealaa tanmiat maharat hali almushkilat walaihtifaz bialmaerifat ladaa talibat alsafi alkhamis fi al'urduni. *majalat alqira'at walmaerifat bialjameiat almisriat lilqira'at walmaerifati*, (210), 263-291.

Eizu Aldiyni, Sahar Muhamad (2018). 'athar astikhdam alrihlat almaerifiat eabr alwib (WebQuests) fi altaealum almunazam dhatyan fi aleulum waliatijah nahw aleilm waltiknulujia ladaa talibat kuliyat altarbiat bialmamlakat alearabiat alsaeudiati. *almajalat altarbawiati*, *32*(126), 89-124.

Eulay, Khalifat Hasba; Muhamad, Nahid Eabd Alraadi; Slam, Salam Sayid (2019). faeiliat namudhaj alaistiqsa' alshabakii alqayim ealaa nazariat altawasuliat litadris almustahdathat alfizyayiyat fi aiktisab almafahim alfizyayiyat fi aiktisab almafahim alfizyayiyat ladaa muealimi aleulum qabl alkhidmati. *dirasat*

allaamarkaziat fi tanmiat maharat alkitabat alwazifiat walwaey bialthaqafat almahaliyat ladaa talamidh almarhalat alaibtidayiyati. *dirasat earabiat fi altarbiat waeilm alnafs birabitat altarbawiiyn alearbi,* (111), 23-67.

Sulayman, Fawqiat Rajab (2020). faeiliat barnamaj 'anshitat muqtarah qayim ealaa aliaistiqsa' alshabakii WebQuests fi khafd aleib' almaerifii watanmiat altafkir altahlilii alnaaqid ladaa talabat altadrib almaydanii takhasus aleulum bikuliyat altarbiati. *dirasat tarbawia (majalat kuliyat altarbiat bialzaqaziqi), 35*(108), 115-177.

wathiqat Siasat Altaelim Fi Almamlakat Alearabiat Alsueudiati, tama astirjaeuha bitarikh 6/7/1442hi, mutawafirat ealaa alraabti:
https://drive.google.com/file/d/0BwdPc2muKJj-UjlkcmJzMWU2Um8/edit

earabiatan fi altarbiat waeilm alnafs birabitat altarbawiiyn alearbi, (105), 101-138.

Hasanu, Hasan Eumran; Sayid, Eabd Alwahaab Hashima; Ghul, Dahab Badr (2019). aistikhdam madkhal eamaliaat alkitabat fi tanmiat maharat altaebir alkitabii alwazifii ladaa talamidh *almarhalat alaibtidayiyati. majalat kuliyat altarbiat bijamieat 'asyut, 35*(12), 520-536.

Hijri, Hisham 'Iibrahim (2020). 'athar aistikhdam milafaat al'iinjaz al'iiliktruniat fi tadris allughat alearabiat ealaa tanmiat maharat alkitabat alwazifiat ladaa tulaab alsafi alsaadis alaibtidayiy. *majalat altarbiat bijamieat al'azhar, 2*(186), 99-150.

Marsal, 'Iikramaa Muhamad (2020). aistikhdam alaistiqsa' altaeawunii almutamarkiz hawl altiknulujia fi tadris muhtawaa alhandasat litanmiat almaqdarat ealaa alhisi almakanii walfahm alhandasi. *majalat tarbawiaat alriyadiaat bialjameiat almisriat litarbawiaat alriyadiaati, 6*(23), 233-276.

Muhamad, Hujaj 'Ahmad (2020). aistikhdam tariqat altaealum alqayimat ealaa almashrue fi tanmiat baed maharat altahaduth waltaebir alkitabii ladaa talamidh alsafi alsaadis alaibtidayiy. *majalat kuliyat altarbiat bijamieat 'asyut, 36*(2), 342-396.

Muhamad, Kamal Tahir (2019). kafa'at wahadat taelimiat fi allughat alearabiat qayimat ealaa