المجلد (8)
العـدد (1)
السنة 2023

جامعـة عمـان العـربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

J-Gate INDEXED · شمعة shamaa · دار المنظومة DAR ALMANDUMAH · معرفة e-Marefa · EBSCO HOST

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
في جامعة عمان العربية

سلسلة البحوث التربوية والنفسية
ISSN: 2519-6340

2023

Volume (8)
Issue (1)
Year 2023

جامعـة عمـان العـربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

J-Gate INDEXED · شمعة shamaa · دار المنظومة DAR ALMANDUMAH · معرفة e-Marefa · EBSCO HOST

Amman Arab University Research Journal

Academic Refereed Journal Issued by Deanship of Scientific Research and
Graduate Studies at Amman Arab University

Psychological and Educational
Research Series
ISSN: 2519-6340

2023

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث
" سلسلة البحوث التربوية والنفسية "
" الجزء الأول "

رقم الايداع لدى مكتبة الوطنية
(3627 / 2016 / د)

جميع حقوق الطبع محفوظة
لجامعة عمان العربية ©2017

ملاحظة: «لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابه ولا يعكس آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة عمان العربية».

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة عمان العربية

هيئة التحرير	
الأستاذ الدكتور إسماعيل يونس إبراهيم يامين	رئيس هيئة التحرير
الدكتور خالد محمد عبد العزيز أبو الغنم	عضوًا
الدكتور معين سلمان سليم نصراوين	عضوًا
الدكتور مشعل مفلح سليم الجراح	عضوًا
الأستاذة دعاء إبراهيم أحمد الزعبي	أمين سر لجنة هيئة التحرير

الهيئة الاستشارية	
الأستاذ الدكتور هاني الضمور	رئيس جامعة ال البيت
الأستاذ الدكتور راتب السعود	الجامعة الأردنية / الأردن
الأستاذ الدكتور طلال الزعبي	جامعة الحسين بن طلال
الأستاذ الدكتور فواز العبد الحق	نائب رئيس جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور زيد البشايرة	هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي
الأستاذ الدكتور نائل الشرعه	الجامعة الأردنية
الأستاذ الدكتور محمد الغزو	المحكمة الدستورية / الأردن
الأستاذ الدكتور طارق الحاج	جامعة النجاح الوطنية / فلسطين
الأستاذ الدكتور عبد العزيز السرطاوي	جامعة الامارات / الامارات
الأستاذ الدكتور أمين مصطفى	جامعة الإسكندرية / مصر
الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية /الأردن
الأستاذ الدكتور عيسى حيرش	جامعة الملك فيصل / السعودية
الأستاذ الدكتور سمير أبو الفتوح	جامعة المنصورة / مصر
الأستاذ الدكتور طوني جورج	الجامعة اللبنانية / لبنان

التدقيق اللغوي والإملائي	
الدكتور أحمد صالح عبد الحميد طلافحة	مدققًا لغويًا للغة العربية
الدكتورة مي فاضل عبد القادر الشيخلي	مدققًا لغويًا للغة الإنجليزية

بسم الله الرحمن الرحيم

عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على رسول الله محمد وعلى آله وصحبه والتابعين. وبعد:

يعد البحث العلمي أحد الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، إذ أن البحث العلمي والنشر العلمي من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العالمية في تصنيف الجامعات وترتيبها سواء على المستوى المحلي أو القومي أو العالمي، حيث يقوم النشر العلمي الجامعي بإيصال الجهد البشري الرصين إلى من يعنيه الأمر، ألا وهم الطبقة المتعلمة المثقفة، وتتضافر جهود الباحثين في نشر بحوثهم العلمية ضمن الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى من خلال تحقيق الغايات التي يصبون لها في الحصول على اللقب العلمي وخدمة المجتمع.

وعلى ضوء ذلك تأسست المجلة العلمية في جامعة عمان العربية، التي انصب جل اهتمامها باستنهاض همم أعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في المشاركة الفاعلة في البحث العلمي بأعلى المستويات العلمية والتنظيمية، وقد خرج اليوم المجلد الثامن / العدد الأول من المجلة إلى النور، ليفتح آفاقًا رحبة للبحث العلمي في مجالات لها أهميتها البالغة في تنمية الوطن وتقدمه، وتطورت مجلة جامعة عمان العربية للبحوث لتصبح ضمن ثلاث سلاسل: سلسلة البحوث التربوية والنفسية، وسلسلة البحوث الادارية، وسلسلة البحوث القانونية.

وإن هذه المجلة تعد إضافة جديدة إلى جوانب التميز المتعددة التي تتسم بها جامعة عمان العربية والبحث العلمي فيها، وأنها دليل حي على تفاعل هذه الجامعة وتجاوبها مع المتطلبات الآنية للمجتمع، وتمثل إسهامًا جديدًا منها في نشر الثقافة العلمية التي أصبحت من ضروريات عصر المعرفة، وقد أصبحت المجلة مدرجة في قواعد بيانات EBSCO العالمية، وقواعد بيانات المنظومة الشهيرة ودار المعرفة وغيرها من القواعد العالمية، وأيضاً اعتماد المجلة لغايات الترقية في الجامعة الأردنية.

وختامًا، فإننا في هذه المجلة نأمل منكم دعمها، وإثراءها بأبحاثكم، ودراساتكم، ومقترحاتكم، لكي تتمكن من القيام بدورها الذي من أجله أنشئت.

والله الموفق

رئيس هيئة التحرير

أ. د. إسماعيل يونس يامين

شروط النشر

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث: هي مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة عمان العربية في ثلاث سلاسل متخصصة في الحقول الآتية: العلوم الإدارية، وهي: نصف سنوية تصدر بواقع عددين سنويًا، والعلوم التربوية والنفسية ربع سنوي تصدر بواقع أربعة أعداد سنويًا، وعلم القانون، وسلسلة العلوم القانونية نصف سنوية وتصدر بواقع عددين سنويًا، تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية الأصيلة للباحثين باللغتين العربية والانجليزية وفقًا لشروط النشر الآتية:

1. نشر البحوث العلمية التي تتوافر فيها الاصالة العلمية والمنهجية السليمة.
2. ألا تكون البحوث قد نشرت في جهة أخرى، وأن يتعهد صاحبها بعدم إرسالها إلى أي جهة.
3. تقدم البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.
4. للجنة التحكيم أن تطلب حذف أو اختزال أو إعادة صياغة أجزاء من البحث.
5. تقبل مراجعات الكتب القيمة والمقالات العلمية المختصرة.

الجوانب الفنية والشكلية:

يقدم البحث من خلال رابط المجلة الموجود على موقع الجامعة / المجلات العلمية (https://aaujournal.aau.edu.jo/) بالمواصفات الفنية الآتية:

أ. **الهوامش:** تكون الهوامش كما يأتي: العلوي (2) سم، السفلي (2.5) سم، الأيمن (3.5) سم، الأيسر (2.5) سم.

ب. **العنوان:** يكتب عنوان البحث بخط Time New Roman وبحجم (16) Bold، ويجب أن يكون العنوان دقيقًا ومعبّرًا عن محتوى البحث.

ج. **حجم الخط:** (12 pt) Time New Roman للنصوص العربية، و(10 pt) Time New Roman للنصوص الإنجليزية، وتكون العناوين الرئيسة Bold.

د. **الملخصات:** يرفق مع البحث ملخصان باللغتين العربية والإنجليزية، وبما لا يزيد على (200) كلمة لكل منهما، كما ويرفق مع البحث ما لا يزيد عن (6) كلمات مفتاحية دالة خاصة به، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية.

هـ. **عدد الصفحات:** يجب ألا تزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والملاحق على (20) صفحة، وألا يتجاوز عدد الكلمات (8000) كلمة، كما يجب أن يحتوي البحث على اسم الباحث ورتبته العلمية (إن وجدت) وعنوانه البريدي والإلكتروني، واسم جهة العمل التي يعمل بها.

و. يدفع الباحث (5) دنانير عن كل صفحة زيادة بعد قبول البحث بحد أقصى (5) صفحات.

ز. **التوثيق:** تعتمد المجلة للنشر العلمي نظام (APA) الإصدار الأحدث:

- **إذا كان المرجع بحثاً في دورية:** يتم التوثيق كما يأتي: اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة (سنة النشر)، "عنوان البحث"، اسم الدورية (خط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات.
- **إذا كان المرجع كتابًا:** اسم المؤلف (المؤلفين) بدءًا باسم العائلة، (سنة النشر)، عنوان الكتاب (بخط مائل)، اسم الناشر.

- **إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه:** يتم التوثيق كما يأتي: اسم صاحب الرسالة أو الأطروحة بدءًا باسم العائلة (سنة النشر)، "عنوان الرسالة"، يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه (بخط مائل)، اسم الجامعة، السنة.
- **إذا كان المرجع نشرة أو إحصائية صادرة عن جهة رسمية:** يتم التوثيق كما يأتي: يكتب اسم الجهة (السنة)، عنوان التقرير (بخط مائل)، المدينة، أرقام الصفحات.
- **وقائع المؤتمر:** يتم التوثيق كما يأتي: اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، عنوان البحث (بخط مائل)، اسم المؤتمر، رقم المجلد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

ح. الأشكال والرسوم والجداول:

- يراعى أن تكون الأشكال والرسوم التوضيحية والصور الفوتوغرافية والخرائط واضحة المعالم والأسماء.
- ترقم صفحات البحث بما فيه صفحات الرسوم والملاحق والجداول والهوامش أرقامًا متسلسلة من أول البحث إلى آخر البحث.
- تكون عناوين الأشكال أسفل الشكل والجداول أعلى الجدول بلون غامق Bold.

ط. التعهد: يرسل الباحث مع البحث عند تقديمه للمجلة تعهدًا موجهًا إلى رئيس التحرير وفقًا لنموذج التعهد لأغراض النشر رقم (F121) يذكر فيه: عنوان البحث، ورغبته في نشره بالمجلة، وأن لا يرسله إلى جهة أخرى من أجل النشر، وأن يذكر فيه عنوانه البريدي كاملاً والبريد الإلكتروني وأي وسيلة اتصال أخرى يراها مناسبة، ويذكر تاريخ إرساله، واسمه الثلاثي مع توقيعه المعتمد.

- يعطى الباحث نسخة مستله من البحث ورقيًا.
- يمكن الحصول على نسخة إلكترونية من عدد المجلة من الموقع الإلكتروني للعمادة، كما ويمكن الحصول على نسخة ورقية من عدد المجلة من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا مقابل (15) خمسة عشر دينارًا.
- الاشتراك السنوي للأفراد: (10) عشرة دنانير، وللمؤسسات: (20) عشرين دينارًا من داخل الأردن، و(50) خمسين دولارًا أمريكيًا أو ما يعادلها من خارج الأردن.
- تخضع الأبحاث المقدمة للمجلة لرسوم قدرها (100) مائة دينارًا أو ما يعادلها لغايات التحكيم تدفع إلى الحساب الآتي:

Account No.: 0110/026002/9/500
Bank Name: ISLAMIC Arab Bank البنك العربي الإسلامي الدولي
The name of the beneficiary: Amman Arab University
Swift Code: ARABJOAX110
IBAN: JO68 IIBA 1190 0000 0119 0000 0175 00

ملاحظة: "لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير، وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابه، ولا يعكس آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة عمان العربية".

ترسل البحوث على العنوان التالي:

رئيس تحرير جامعة عمان العربية للبحوث
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة عمان العربية
عمان – الأردن

هاتف 4791400 – 06 – 00962 فرعي 402
البريد الالكتروني: aau-journal@aau.edu.jo
الموقع الالكتروني للمجلة: https://aaujournal.aau.edu.jo

محتويات العدد

المجلد (8)، العدد (1)، 2023م

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
1	واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم يحيى عبدالله مفلح القرامسة	9
2	استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات وأثره على إدراك القيمة الرقمية المضافة لدى عينة من أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك ابتسام خالد محمد المحاميد	31
3	مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم عائشة بجاد العتيبي د. ضرار محمد القضاة	50
4	الوظائف التنفيذية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات ابراهيم محمد بني خالد د. صفاء محمد العلي	70
5	درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمات إخلاص محمد الحياصات	87
6	فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي الاء محمد ابراهيم الشديفات	111
7	أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تحسين التحصيل والتفكير الإبداعي نحو مبحث علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت سعد فرج الشمري	135
8	درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم سلطان عزاره مفلح الحسيني	162
9	واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، خلال الأعوام الدراسية 2018–2021 من وجهة نظر مديريها في الأردن. خالد هارون الرواضية	183
10	البعد الفكري للتصميم الداخلي للعمارة الإسلامية (مساجد العصر العثماني أنموذجاً) د. محمد ثابت محمد البلداوي	209
11	درجة امتلاك مديري المدارس ومديراتها في محافظة الطفيلة لمهارات الكفاءة التواصلية د. هاني أحمد الكريمين	231
12	واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. سناء محمد عبد الرحيم عناب	250
13	فاعلية برنامَج تدريبيّ قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم إمتنان سعود المغربي، د. ضرار محمد القُضاة	269
14	دلالات صدق وثبات مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن. أمل محمد علي معروف، نداف د. نبيل حميدان	290

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
15	منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الأردن أمل محمود عبد الرحيم الحاج داوود	318
16	درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون للمرونة الإدارية وعلاقتها بإبداعهم الإداري من وجهة نظر المعلمين انطون رزق الله فرج بدر	346
17	الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة إيمان أحمد حسن جوده، د. نبيل صلاح حميدان	364
18	الحاجات التدريبية لأولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك مع أبنائهم في دولة قطر بلال أحمد إبراهيم الشلاخ، د. هيام موسى التاج	390
19	فاعلية برنامج التربية البدنية في زيادة الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم أيمن صالح الخوالده، د. وفاء عايد العيد	413

واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم

يحيى عبدالله مفلح القرامسة
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2022/10/02 تاريخ القبول: 2023/01/24

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (233) معلما ومعلمة، حيث استجابوا على أداه تتكون من جزأين، الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن المعلمين مثلت في ثلاثة متغيرات هي: (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)، والجزء الثاني: تضمن مقياس واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، والذي تكون من (42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي (متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية، والمعيقات في استخدام المختبرات الافتراضية، والاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية).

أشارت النتائج إلى أن درجة تقدير معلمي العلوم لواقع استخدامهم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم كانت متوسطة، حيث كانت درجة تقدير مجالي المتطلبات والاتجاهات منخفضة، أما درجة تقدير مجال المعيقات كانت مرتفعة، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة) على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان.

الكلمات المفتاحية: واقع الاستخدام، معلمي العلوم، المختبرات الافتراضية، محافظة معان.

The Reality of Science Teachers' Use of Virtual Laboratories in Ma'an Governorate from their point of view

Yahya Abdullah Mufleh Al-Qaramaseh

Abstract

The study aimed to know the reality of science teachers' use of virtual laboratories in Ma'an Governorate from their point of view, and the study used the descriptive analytical method, and the study sample consisted of (233) male and female teachers, who responded to a tool consisting of two parts, the first part: it included general information about teachers represented In three variables: (gender, specialization, and years of experience), and the second part: The scale of the reality of science teachers' use of virtual laboratories in Ma'an Governorate from their point of view, which consisted of (42) items distributed over three fields, namely (requirements for using virtual laboratories, Obstacles to using virtual laboratories, and attitudes towards using virtual laboratories).

The results indicated that the degree of science teachers' appreciation of the reality of their use of virtual laboratories in Ma'an Governorate from their point of view was medium, where the degree of estimation of the fields of requirements and attitudes was low, while the degree of estimation of the field of obstacles was high, and the results also indicated that there were no statistically significant differences due to the variables (Gender, specialization, and years of experience) on the reality of science teachers' use of virtual laboratories in Ma'an Governorate.

Keywords: Reality of use, science teachers, virtual laboratories, Ma'an Governorate**.**

المقدمة

تعد مختبرات العلوم وما يستجد فيها من تطوير غاية في الأهمية في مجال تدريس العلوم بجانبه العملي التجريبي، ونظراً لأهمية المختبرات، والحرص على تفعيل دور المختبر المدرسي بما يتوافق مع النهضة العلمية الحديثة والتكنولوجية، والحرص على الاستخدام الأمثل لهذه المختبرات؛ لما لها من دور بارز في إنجاح برامج العلوم ومناهجها، والسعي لتحقيق أهداف تدريس العلوم، فتأتي المختبرات الافتراضية والتي تعد الركيزة الأساسية في التعلم الالكتروني، وفي تدريس العلوم بجانبية العلمي والتطبيقي، فإن استخدامها يعالج الكم الهائل من المشكلات التي تواجه تدريس العلوم بشكل عام (حسين والبارقي،2019).

وتعتبر المختبرات الافتراضية من مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي ظهرت في الفترة الأخيرة، فهي إحدى تطبيقات ما يسمى بالواقع الافتراضي، والتي تعد امتداداً لأنظمة المحاكاة الالكترونية، فهي تحاكي المختبرات الحقيقية، وبالتالي يتم الحصول على نفس النتائج، فتكنولوجيا المختبرات الافتراضية بيئة منفتحة يتم من خلالها محاكاة مختبر العلوم الحقيقي، والقيام بربط الجانب العملي بالجانب النظري، ويمكّن المتعلم من إجراء تجارب معملية عن بعد وبعدد من المرات (شحادة،2013).

فالمختبرات الافتراضية هي عبارة عن حزمة من البرمجيات التي تسمح بأداء البحوث والتجارب العلمية، وتستخدم في المدارس والجامعات، وتحتوي أيضاً على أجهزة كمبيوتر ذات سرعة وطاقة تخزين عالية ووسائل اتصال بالانترنت، وتمكّن المتعلمين من القيام بإجراء التجارب العلمية الرقمية وتكرارها، ومشاهدة التفاعلات والنتائج من غير التعرض للخطر وبأقل تكلفة وجهد (بلفقية،2020).

وقد عرّف طه (2016) المختبرات الافتراضية بأنها بيئات تعلم وتعليم إلكترونية تفاعلية يتم من خلالها محاكاة المختبرات الحقيقية وذلك بتطبيق التجارب العلمية بشكل افتراضي (عن بعد) يحاكي التطبيق الحقيقي للتجربة بهدف تنمية مهارات التفكير ومهارات العمل المخبري والجماعي لدى الطلبة، وتسهيل التواصل بين المعلم والمتعلم وتهيئة بيئة تفاعلية.

وعرّف جورج (2008) المختبرات الافتراضية بأنها برامج حاسوبية تتيح للطلاب إجراء تجارب مخبرية على جهاز الحاسب الآلي نفسه وإتاحة الفرصة والوقت لإعادة المحاولة، بحيث يصل الطلاب إلى النتيجة بأنفسهم ومن خلالها يتم اكتساب مهارات عملية ومهارات التفكير العلمي، والتركيز على مهارات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

وتهدف المختبرات الافتراضية إلى رفع سوية المختبرات التقليدية واستغلالها في تدريس مواد العلوم باستخدام الأجهزة الصوتية، والتي تقسّم غلى مجموعات بحيث تعمل كل مجموعة مستقلة عن الأخرى، وتمكّن عناصر كل مجموعة من المشاركة فيما بينهم، حيث تتميز هذه الأجهزة بقدرة عالية على نقل الصور المتحركة ونقل صوت المعلم للطالب والعكس، وتتميز أيضاً بخاصية حفظ العمليات والتجارب التي قام بها الطالب، وبالتالي تكون مرجعاً للمعلم لمعرفة ما أنجزه الطالب داخل المختبر (الدعجة،2018).

وتحتاج المختبرات الافتراضية إلى مجموعة من المكونات الرئيسية والمتطلبات اللازمة لتشغيلها والاستفادة منها، فهي بحاجة إلى منفذ للمختبر الافتراضي، وحاسوب ذو قدرات حاسوبية عالية، وقواعد للبيانات تحتوي على معلومات تقوم على مجال التطبيق، ووسائل اتصال مثل الدردشة ومؤتمرات الفيديو وغيرها، كما أنها بحاجة إلى أجهزة معملية علمية متصلة بشبكة الحاسوب، وبرامج المحاكاة وتحليل البيانات والعرض المرئي، ووسائل تقييم أداء المتعلم وإرشاده وذلك من خلال التقييم التشكيلي أو النهائي (الشمراني،2020).

وللمختبرات الافتراضية ميزات عديدة ذكرها كبير وعبدالمنعم (2017)، فهي توفر الوقت والجهد على المتعلم، وتجعل الجوانب العملية أكثر متعة وإثارة وتشويق، كما أنها تتميز بالمرونة في الاستخدام؛ لاحتواء برامجها على أدوات تساعد على دعم التجربة مثل الرسوم البيانية والمتحركة، وتهيئ الفرصة للمتعلم لعمل التقييم الذاتي له أثناء تنفيذ التجربة، وتقضي على مشكلة عدم كفاية الأجهزة عند تنفيذ التجربة، وإمكانية تغطية كل جوانب المقرر بتجارب علمية تفاعلية، وإمكانية التفاعل والتعاون مع الآخرين في إجراء نفس التجربة عن بعد، كما أنها تتيح الفرصة للمتعلم لارتكاب الأخطاء ومعرفة نتائجها الخطيرة دون وقوع أضرار أو خسائر.

وتعرّف المعيقات بالصعوبات التي تحول دون استفادة معلمي العلوم من المختبرات الافتراضية، فهناك بعض المعيقات المتعلقة بالمعلمين منها خلو برامج وإعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة من المختبرات الافتراضية، وقلة البرامج التدريبية للمعلمين في استخدام المختبرات الافتراضية وغيرها، وهناك بعض المعيقات المتعلقة بمواد العلوم منها المناهج الموجودة في المدارس تخلو من الإشارة إلى المختبرات الافتراضية، وعدم وجود دليل خاص في استخدام المختبرات الافتراضية وغيرها، وهناك بعض المعيقات المتعلقة بتقنيات الحاسوب والتجهيزات المدرسية كضعف في شبكة الانترنت وانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي، كما أن برامج المختبر الافتراضي غير متوافرة في مختبر الحاسوب وغيرها (بلفقية،2020).

وتتكون الاتجاهات من ثلاثة مكونات متكاملة ومتداخلة، وهي: المكون المعرفي والمكون الانفعالي والمكون السلوكي، وأن الاتجاهات عملية ربط بين العواطف والمعارف والسلوكيات معاً، فهي تمثل درجة حب الفرد أو كرهه لموضوع معين وعادة ما تكون إيجابية أو سلبية نحو شخص أو مكان أو شيء أو حدث، لذلك فإنها تجعل المتعلم يسلك سلوكاً معيناً يتصف بالثبات والاستمرار نحو الأشياء أو مواقف معينة، وتختلف في شدتها وعموميتها تبعاً لاختلاف الأشياء أو المواقف المرتبطة بها (الباوي وغازي،2019). فالمختبرات الافتراضية تساهم في تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب والمعلمين نحو العلوم ونحو التقنية، وأهمية دمجها في العملية التعليمية ورفع مستوى المختبرات التقليدية (حسين،2013). لذلك فإن الدراسة الحالية تسلط الضوء على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، والتعرف إلى الفروق بين أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة)، بحيث يستفاد منها في تدريس مبحث العلوم والتخصصات الفرعية له (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض) وبما يتناسب مع تطورها، ويواكب التوجه العلمي في توظيف طرائق التدريس الحديثة، وتوفير بيئة تعلم إلكترونية نشطة تنمي عملية البحث والاطلاع لدى الطلبة وتعمل على تحسين التفكير لديهم.

كما أنها توجه نظر التربويين والمعلمين من الاستفادة من واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، ويمكن أن تنبه هذه الدراسة التربويين والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم حول متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية، والمعيقات التي تحد من استخدامها، ومعرفة أيضاً اتجاهات المعلمين نحو استخدام المختبرات الافتراضية، وضرورة إمداد المعلمين المرتقبين بكفايات مهارية وعملية تجعلهم قادرين على توظيف المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، وإنشاء معامل يتم فيها تدريبهم على المهارات العملية اللازمة لاستخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، كما أنها قد تفيد واضعي المناهج ومخططيه ومطوريه لإثراء وتعزيز المنهاج بأنشطة توظف المختبرات الافتراضية، وتشجع المعلمين على تنمية مهاراتهم في استخدام المختبرات الافتراضية بشكل يمكنهم من القيام بتصميم دروسهم بأنفسهم، وبما يتناسب مع واقع بيئاتهم الصفية.

الدراسات السابقة

قام شحادة (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى توظيف معلمي العلوم لتكنولوجيا المختبرات الافتراضية في تدريسهم لمقررات العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (140) معلما ممن درسوا مقررات العلوم في مدارس التعليم الثانوي في مدينة الرياض، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وهي: استبانة توظيف معلمي العلوم لتكنولوجيا المختبرات الافتراضية تكونت بصورتها النهائية من (30) فقرة. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ كما تم حساب تحليل التباين الأحادي حيث لزم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يوظفون تكنولوجيا المختبرات الافتراضية بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي العلوم على كيفية استخدام المختبرات الافتراضية في تدريسهم لمقررات العلوم.

وهدفت دراسة العلي والعبدالله (2015) إلى تعرف اتجاهات مدرسي الكيمياء نحو استخدام تقنية المختبرات الافتراضية في المدارس الثانوية في محافظة دمشق، وتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على استبانه اتجاهات مدرسي الكيمياء نحو المختبرات الافتراضية تبعا للمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل التربوي. وتكونت عينة البحث من (228) مدرسا ومدرسة من مدرسي الكيمياء في مدارس التعليم الثانوي العام في المدارس الحكومية في محافظة دمشق. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام المختبرات الافتراضية لدى أفراد عينة البحث من المدرسين في الدرجة الكلية للاستبانة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على استبانه الاتجاهات نحو استخدام المختبر الافتراضي وفق متغير الجنس، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على إستبانة الاتجاهات نحو استخدام المختبر الافتراضي وفق متغير سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على إستبانة الاتجاهات نحو استخدام المختبر الافتراضي وفق متغير المؤهل التربوي ولصالح المدرسين الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي.

وأجرى كبير وعبدالمنعم (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على التعلم الافتراضي وتقنية المعامل الافتراضية وأهمية استخدامها في التعليم والتعلم، وكذلك التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو استخدام تقنية المعامل الافتراضية وعلاقتها ببعض المتغيرات، فقد أتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة مستخدمين الاستبانة أداة لجمع المعلومات، ونسبة لمحدودية مجتمع الدراسة اعتمد الباحثان عينة قصدية عمدية تكونت من (48) معلماً ومعلمة لتمثل مجتمع الدراسة المكون من (56) عضواً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة نحو استخدام تقنية المعامل الافتراضية (أوافق بشدة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور والإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للتخصص أو سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة أمبوسعيدي وآخرون (Ambusaidi, et al,2018) إلى التحقيق في تأثير استخدام المعامل الافتراضية على تحصيل الطلبة وكذلك مواقفهم تجاه العلم والتعلم من خلال المختبر الافتراضي، ولتحقيق ذلك تم فحص مقياس التحصيل القبلي والبعدي ومقياس الاتجاهات نحو العلوم لـ 69 طالباً مقسمين إلى مجموعتين ضابطة ومجموعتين تجريبية. تم تطبيق مقياس اتجاه آخر تجاه المعامل الافتراضية فقط للمجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى أن المختبر

الافتراضي ليس له أي تأثير على التحصيل الأكاديمي للطلبة أو اتجاهاتهم نحو العلوم، كما أظهرت النتائج أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية عامة تجاه التعلم عن طريق المختبر الافتراضي.

وقام نايل (2018) بدراسة هدفت إلى معرفة المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية بالسودان وتحول دون استخدامهم لتقنية المختبرات الافتراضية في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية، واتبع الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع الدراسة، وقد أجريت الدراسة على (180) معلمٍ ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي الفيزياء بالسودان المشاركين في تصحيح امتحان الشهادة الثانوية للعام 2017م والبالغ عددهم (292) معلماً ومعلمة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم امتلاك المعلمين لمهارات التدريس باستخدام المختبرات الافتراضية إضافة إلي الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

وهدفت دراسة النيادي (Alneyadi, 2019)إلى استكشاف آراء معلمي العلوم حول طبيعة وتكرار تنفيذ المختبرات الافتراضية التي يجريها الطلاب ومساهمتها في تطوير تعليم العلوم والبحوث في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من 45 مدرس علوم من 10 مدارس متوسطة، وأوضحت النتائج إلى أن المعامل الافتراضية كان لها تأثير معقول على معرفة الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم وإنجازاتهم بالإضافة إلى ابتكارهم والزيادة من مشاركة الطلبة في استخدام المعامل الافتراضية، وكما أظهرت النتائج إلى أنه لم يتم استخدام المعامل الافتراضية بانتظام.

وأجرى بلفقيه (2020) دراسة هدفت إلى معرفة معوقات استخدام المختبر الافتراضي المتعلقة بالمعلم والمواد الدراسية وتقنيات الحاسوب والتجهيزات المدرسية من وجهة نظر معلمي العلوم الطبيعية بثانويات مدينة المكلا، ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية في درجات تقدير تلك المعوقات التي تعزى إلى التخصص ومستوى التعامل مع المختبر الافتراضي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينتها (62) معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى وجود المعوقات بدرجة كبيرة، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص أو لمستوى التعامل مع المختبر الافتراضي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعامل مع المختبر الافتراضي لصالح الذين لم يتعاملوا معه مقابل الذين يتعاملون معه بشكل متوسط أو مقبول.

وقام كلاً من حامد والجناصرة (Hamed& Aljanazrah,2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام التجارب الافتراضية على مستوى تحصيل الطلاب ومهاراتهم العملية وكذلك وجهات نظرهم حول تطبيق التجارب الافتراضية في معمل الفيزياء العامة، تم اختيار مجموعتين من الطلبة: المجموعة التجريبية (45 طالبًا) والمجموعة الضابطة (45 طالبًا). أشارت النتائج إلى أن إجراء التجارب العملية وجهاً لوجه في معمل الفيزياء العامة له نفس الفعالية باستخدام التجارب الافتراضية، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة الذين أجروا التجارب الافتراضية أصبح لديهم فهمًا أعمق لمفاهيم الفيزياء وكانوا مستعدين بشكل أفضل لإجراء تجارب حقيقية، كما وفرت التجارب الافتراضية وقتاً للطلبة في مشاهدة مقاطع الفيديو عبر الإنترنت، ووفرت لهم بيئة تعليمية أكثر مرونة وتشويق.

وهدفت دراسة الشمراني (2020) إلى التعرف على مدى توافر متطلبات المعامل الافتراضية اللازمة لتدريس العلوم المتوسطة، كما هدف إلى التعرف على مدى تفعيل المعامل الافتراضية من قبل المعلمين، وهدف الدراسة أيضا إلى التعرف على معوقات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتم تطبيق المنهج الوصفي الذي يدرس الواقع، وتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومشرفي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع البحث بلغ عددها(70) معلم و(20) مشرف. وأظهرت النتائج أن مستوى توافر

متطلبات المعامل الافتراضية اللازمة لتدريس العلوم جاءت بمستوى توافر متوسط، وأن مستوى تفعيل المعامل الافتراضية من قبل المعلمين جاءت بمستوى فاعلية متوسط، وأن معوقات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة جاءت بمستوى عوق متوسط.

وقام يلدريم (Yildirim,2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام تطبيق المختبر الافتراضي في تدريس العلوم على التحصيل الأكاديمي لطلبة، وهدفت أيضاً إلى الكشف عن وجهات نظر الطلبة حول تطبيق المختبر الافتراضي، وتكونت عينة الدراسة من 62 طالبًا يدرسون في الصف الثامن من مدرسة ثانوية في أنطاليا في العام الدراسي 2019–2020، وأظهرت نتائج الدراسة أن التطبيقات المعملية الافتراضية زادت من النجاح الأكاديمي لطلبة المجموعة التجريبية، ومن ناحية أخرى فقد ثبت أن تطبيقات المختبرات الافتراضية تساهم في التعلم الهادف للطلاب من خلال تمكين تجسيد الموضوعات المجردة، وأن هذه التطبيقات تدعم بشكل إيجابي اهتمام الطلاب وإثارتهم وتحفيزهم تجاه مقرر العلوم لأنها جذابة وشيقة.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة فنلاحظ أن هناك بعض الدراسات قامت بدراسة اثر استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، وتأثيرها على بعض الخصائص والمتغيرات كما في دراسة حامد والجناصرة (Hamed& Aljanazrah,2020)، ودراسة كبير وعبدالمنعم (2017)، ودراسة يلدريم (Yildirim,2021)، واللواتي أظهرن أن هناك تأثير إيجابي للمختبرات الافتراضية في تدريس العلوم وتحصيل الطلبة، على العكس من دراسة أمبوسعيدي وآخرون (Ambusaidi, et al,2018)، حيث أظهرت أن المختبر الافتراضي ليس له أي أثر على تدريس العلوم وتحصيل الطلبة.

وهناك بعض الدراسات قامت بدراسة معيقات استخدام المختبرات الافتراضية وتأثيرها على بعض الخصائص والمتغيرات، كما في دراسة نايل (2018)، ودراسة بلفقية (2020)، واللواتي أظهرن إلى وجود المعيقات بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص أو لمستوى التعامل مع المختبر الافتراضي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التعامل مع المختبر الافتراضي لصالح الذين لم يتعاملوا معه مقابل الذين يتعاملون معه بشكل متوسط أو مقبول، ودراسة الشمراني (2020) والتي أظهرت أن معيقات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة جاءت بمستوى عوق متوسط.

وهناك بعض الدراسات قامت بدراسة الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية وتأثيرها على بعض الخصائص والمتغيرات، كما في دراسة العلي والعبدالله (2015)، والتي أظهرت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام المختبرات الافتراضية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ومتغير سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل التربوي ولصالح المدرسين الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي.، ودراسة كبير وعبدالمنعم (2017)، والتي أظهرت إلى وجود اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة نحو استخدام تقنية المعامل الافتراضية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور والإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للتخصص أو سنوات الخبرة، ودراسة أمبوسعيدي وآخرون (Ambusaidi, et al,2018) والتي أظهرت أن هناك اتجاهات إيجابية عامة تجاه التعلم عن طريق المختبر الافتراضي.

وهناك بعض الدراسات قامت بدراسة مدى توافر متطلبات المختبرات الافتراضية اللازمة لتدريس العلوم، كما في دراسة الشمراني (2020)، حيث أظهرت النتائج أن مستوى توافر متطلبات المعامل الافتراضية اللازمة لتدريس العلوم جاءت بمستوى توافر متوسط.

وهناك بعض الدراسات قامت بدراسة مستوى تفعيل معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في التدريس، كما في دراسة (شحادة،2013)، ودراسة الشمراني (2020)، حيث أظهرن أن مستوى تفعيل المعامل الافتراضية من قبل المعلمين جاءت بمستوى فاعلية متوسط.

إنّ أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيارها بيئة لم تطبق فيها مثل هذه الدراسات، فالمدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة معان لم يطبق فيها مثل هذه الدراسة، كما أن هذه الدراسة قامت بدراسة المختبرات الافتراضية بأخذ العديد من المتغيرات مثل الجنس والتخصص وسنوات الخبرة، وكذلك المتطلبات والمعيقات والاتجاهات في دراسة واحدة وهي واقع استخدام معلمي العلوم المختبرات الافتراضية في محافظة معان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر البرامج التعليمية والبيئات الافتراضية من البرامج التي تم دمج التقنية فيها بعملية التعلم، وذلك من أجل الحصول على بيئة تعليمية تفاعلية، والتي أثبتت فاعليتها ونجاحها في العملية التعليمية ولا سيما في تدريس العلوم، حيث أكدت الاتجاهات الحديثة المتعلقة بتدريس العلوم على أهمية تدريس الموضوعات العلمية بإجراء التجارب والأنشطة المعملية (حجريني والرحيلي،2022).

ونظراً للظروف التي تمر فيها المختبرات من نقص في التجهيزات والمواد والمستلزمات الضرورية لإجراء التجارب العملية والتي أحالت عن استخدامها، لجأ المعلمون بالبحث عن طرق جديدة تكنولوجياً من أجل إجراء التجارب العلمية والتغلب على هذه الظروف، فوجدوا أن المختبرات الافتراضية هي البديل المناسب لأنها تحاكي المختبر الحقيقي في وظائفه وأحداثه، لذلك فهناك العديد من الدراسات التي أثبتت أهمية هذه المختبرات وفاعليتها في تنفيذ التجارب العلمية كما أوصت على استخدامها، كما في دراسة حامد والجناصرة (Hamed& Aljanazrah,2020)، ودراسة كبير وعبدالمنعم (2017)، ودراسة يلدريم (Yildirim,2021)، وهناك بعض الدراسات اهتمت بدراسة معيقات استخدام المختبرات الافتراضية كما في دراسة نايل (2018)، ودراسة بلفقية (2020)، كما أن هناك بعض الدراسات قامت بدراسة الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية وتأثيرها على بعض الخصائص والمتغيرات، كما في دراسة العلي والعبدالله (2015). لذلك لاحظ الباحث أن هناك عدداً من المعلمين لا يستطيعون استخدام المختبرات الافتراضية وتفعيلها في المدارس في تدريس مبحث العلوم وفروعه، إما بسبب المتطلبات اللازمة لاستخدامها أو بسبب المعيقات التي تواجه المعلمين أثناء استخدامها، وبالتالي لا تحقق الأهداف المنشودة التي وضعت من أجلها، ولا تنعكس إيجاباً على مخرجات التعليم، وكون الباحث مشرفاً في وزارة التربية والتعليم ومعايشاً للواقع، وملاحظاً لردود أفعال المعلمين حول استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في تدريس العلوم وذلك تبعاً لجنسهم وتخصصاتهم وعدد سنوات الخبرة في تدريس العلوم، لذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تقوم على أساس استقصاء واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

1- ما واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة) وتفاعلهما معاً؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1- تسليط الضوء على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم.

2- التعرف إلى الفروق بين أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة)، بحيث يستفاد منها في تدريس مبحث العلوم والتخصصات الفرعية له (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض)، وبما يتناسب مع تطورها.

3- مواكبة التوجه العلمي في توظيف طرائق التدريس الحديثة.

4- توفير بيئة تعلم إلكترونية نشطة تنمي عملية البحث والاطلاع لدى الطلبة وتعمل على تحسين التفكير لديهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1- توجيه نظر التربويين والمعلمين من الاستفادة من واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم.

2- تنبيه التربويين والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم حول متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية، والمعيقات التي تحد من استخدامها، ومعرفة اتجاهات المعلمين نحوها.

3- ضرورة إمداد المعلمين المرتقبين بكفايات مهارية وعملية تجعلهم قادرين على توظيف المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، وإنشاء معامل يتم فيها تدريبهم على المهارات العملية اللازمة لاستخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم.

4- تفيد واضعي المناهج ومخططيه ومطوريه لإثراء وتعزيز المنهاج بأنشطة توظف المختبرات الافتراضية.

5- تشجع المعلمين على تنمية مهاراتهم في استخدام المختبرات الافتراضية بشكل يمكنهم من القيام بتصميم دروسهم بأنفسهم، وبما يتناسب مع واقع بيئاتهم الصفية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم.

2- التعرف إلى الفروق بين أفراد عينة الدراسة في واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تبعا لمتغيرات الدراسة.

3- التعرف على المعيقات التي تواجه المعلمين في محافظة معان نحو استخدامهم للمختبرات الافتراضية من وجهة نظرهم.

4- التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدامهم المختبرات الافتراضية من وجهة نظرهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية فيما يلي:

1- الحدود المكانية: اقتصر مجتمع الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة معان.

2- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021

3- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على دراسة واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم.

4- محددات الدراسة: يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة بالأداة التي تم استخدامها في هذه الدراسة، وما سيتوفر لها من مؤشرات صدق وثبات.

مصطلحات الدراسة

واقع الاستخدام: الدرجة التي يحصل عليها المعلمون بإجابتهم عن فقرات أداة الدراسة، وتضمنت (42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، ومعيقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، والاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم.

معلمي العلوم: هم جميع معلمين العلوم ذكورا وإناثا والذين يعملون في وزارة التربية والتعليم وفي مديريات التربية والتعليم في محافظة معان، ويحملون التخصصات الفيزياء والكيمياء والأحياء وعلوم الأرض، ويقومون بتدريسها للطلبة.

المختبرات الافتراضية: بيئة تفاعلية تهدف إلى إجراء التجارب الافتراضية بصورة أقرب إلى الواقع، حيث تقوم بعرض صور ثنائية أو ثلاثية الأبعاد مصحوبة بالصوت والحركة، ويمكن التعديل في بياتها والتحكم في سماتها وخصائصها بحيث تتيح للمتعلم التفاعل بينه وبين البيئة الافتراضية (نايل،2018).

منهجية الدراسة والتصميم

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي في معرفة واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في مدارس وزارة التربية والتعليم والتابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة معان (مديرية تربية قصبة معان، ومديرية تربية لواء الشوبك، ومديرية تربية البادية الجنوبية، ومديرية تربية لواء البتراء)، والبالغ عددهم (311) معلماً ومعلمة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022/2021)، ويبين الجدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية.

جدول رقم (1):توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية

المديرية	ذكور	إناث	المجموع
قصبة معان	25	48	73
الشوبك	21	34	55
البادية الجنوبية	35	66	101
البتراء	55	27	82
المجموع	108	203	311

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس المختلفة التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة معان، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (2022/2021)، وبلغ عدد أفراد العينة من معلمي العلوم

(233) معلماً ومعلمة، وبنسبة (75%) من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
جنس المعلم	ذكر	81	%35
	أنثى	152	%65
	المجموع	233	%100
التخصص	فيزياء	68	%29
	كيمياء	62	%27
	أحياء	59	%25
	علوم أرض	44	%19
	المجموع	233	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	67	%29
	من (5–10) سنوات	91	%39
	أكثر من 10 سنوات	75	%32
	المجموع	233	%100

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة ثلاثة من المتغيرات المستقلة، وهي:

1- جنس المعلم (ذكر، أنثى).

2- التخصص(فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم أرض).

3- سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من (5–10) سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ثانيا: المتغير التابع:

واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم.

إجراءات الدراسة

1- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

2- إعداد أداة لجمع البيانات.

3- الاستعانة بآراء المختصين من أجل تحكيم أداة الدراسة.

4- التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها.

5- الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أداة الدراسة.

6- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من قبل الباحث مباشرة مع توضيح طريقة الإجابة عليها.

7- جمع أداة الدراسة بعد الإجابة عليها من قبل عينة الدراسة.

8- تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، واستخدام البرمجية المناسبة لتحليل النتائج.

9- الإجابة على أسئلة الدراسة.

أداة الدراسة

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة، والأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة، مثل دراسة شحادة(2013)، ودراسة كبير وعبدالمنعم(2017)، ودراسة نايل(2018)، ودراسة بلفقية(2020)، ودراسة الشمراني(2020)، قام الباحث ببناء أداة؛ لجمع المعلومات اللازمة من أفراد عينة الدراسة لمعرفة واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، حيث تتكون الأداة من جزأين هما:

الجزء الأول: وتضمن معلومات عامة عن المعلمين وهي: جنس المعلم (ذكر، أنثى)، والتخصص (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم أرض)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

الجزء الثاني: وتضمن مقياس لواقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، حيث احتوى المقياس على (42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي:

المجال الأول: متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، واحتوى هذا المجال على (13) فقرة.

المجال الثاني: معيقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، واحتوى هذا المجال على (12) فقرة.

المجال الثالث: الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، واحتوى هذا المجال على (17) فقرة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن فقرات المقياس، حيث تكون من خمسة استجابات (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، محايد، درجة قليلة، درجة قليلة جداً) وأعطيت هذه الاستجابات على كل فقرة الدرجات (1,2,3,4,5) بالترتيب، وكما تم استخدام التدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسطات الحسابية للحكم على النتائج، كما يلي:

1– درجة مرتفعة، إذا كانت فئة المتوسطات الحسابية من 3.67–4.99.

2– درجة متوسطة، إذا كانت فئة المتوسطات الحسابية من 2.34–3.66.

3– درجة منخفضة، إذا كانت فئة المتوسطات الحسابية من 1–2.33.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة، بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في العلوم التربوية والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم، بهدف التحقق من الصدق الظاهري، وتم الأخذ بملاحظاتهم حول مدى صلاحية فقرات الأداة للوقوف على مدى ملائمتها لتحقيق أهداف الدراسة، وسلامة الصياغة اللغوية، حيث تكونت الأداة في صورتها النهائية من (42) فقرة موزعين على (3) مجالات؛ لقياس واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم

ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة لمبحث العلوم من المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة معان؛ وذلك للتحقق من صدق البناء للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك لمعرفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية، كما في الجدول رقم (3).

الجدول رقم(3): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية

الرقم	مجالات المقياس	معامل الارتباط
1	متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم	0.88
2	معيقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم	0.84
3	الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم	0.87

يتبين من الجدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية هي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي فهي مقبولة لأغراض تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

كما تم استخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إلية، كما في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4):معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المجال بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.44**	0.24**	15	0.37**	0.37**	29	0.35**	0.19**
2	0.30**	0.33**	16	0.16*	0.15*	30	0.29**	0.13*
3	0.43**	0.14*	17	0.52**	0.52**	31	0.25**	0.16*
4	0.46**	0.29**	18	0.31**	0.31**	32	0.47**	0.14*
5	0.32**	0.22**	19	0.15*	0.16*	33	0.49**	0.21**
6	0.33*	0.37**	20	0.52**	0.52**	34	0.28**	0.15*
7	0.45**	0.24**	21	0.25**	0.25**	35	0.40**	0.16*
8	0.39**	0.15*	22	0.14*	0.13*	36	0.40**	0.13*
9	0.41**	0.41**	23	0.22**	0.22**	37	0.58**	0.15*
10	0.44**	0.29**	24	0.37**	0.37**	38	0.31**	0.15*
11	0.39**	0.40**	25	0.51**	0.51**	39	0.48**	0.14*
12	0.51**	0.15*	26	0.33**	0.61**	40	0.19**	0.43**
13	0.27**	0.28**	27	0.37**	0.20**	41	0.21**	0.16*
14	0.34**	0.34**	28	0.28**	0.13*	42	0.12*	0.13*

*دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) ** دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يتبين من الجدول رقم (4) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجة مقبولة ودالة إحصائياً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.13–0.61)، ومع المجال (0.12–0.58).

ثبات الأداة

لتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة لمبحث العلوم، وتم حساب معامل الإتساق الداخلي للمقياس (كرونباخ α)؛ لتقدير ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الإتساق الداخلي للمقياس (0.85) وهذا معامل ثبات مقبول لأغراض الدراسة، ويوضح الجدول رقم(5) معامل ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس وللأداة ككل.

الجدول رقم (5): معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة والأداة ككل

الرقم	مجالات المقياس	معامل الثبات (كرونباخα)
1	متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم	0.86
2	معيقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم	0.85
3	الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم	0.83
	الأداة ككل	0.85

المعالجة الإحصائية

تم استخدام البرمجية الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات التي تم جمعها، وقد تم استخراج الإحصائيات الوصفية مثل التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، واستخدام معامل (كرونباخα)؛ للتأكد من درجة ثبات المقياس، وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل، وتحليل التباين المتعدد لكل متغير مستقل على أبعاد الأداة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس المستخدم، وذلك حسب الدرجة الكلية للدراسة ودرجة مجالاتها الثلاثة، كما في الجدول رقم (6).

الجدول رقم(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة والأداة ككل.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم	2.07	0.25	منخفضة
2	معيقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم	4.20	0.18	مرتفعة
3	الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم	2.20	0.25	منخفضة
	الأداة ككل	2.72	0.14	متوسطة

يبين الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تقدير المعلمين لواقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم على المستوى الكلي بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الكلي (2.72) والانحراف المعياري (0.14) ، أما على مستوى كل مجال من مجالات أداة الدراسة الثلاثة، فقد جاء مجال " معيقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وبانحراف معياري (0.18) وبدرجة مرتفعة، وجاء مجال " الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.20) وبانحراف معياري (0.25) وبدرجة منخفضة، وأخيرا جاء مجال" متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم " بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (2.07) وبانحراف معياري (0.25) وبدرجة منخفضة.

ومن خلال هذه النتائج نلاحظ أن درجة تقدير المعلمين لواقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن ضعف وجود المتطلبات اللازمة لتفعيل المختبرات الافتراضية، وارتفاع في المعيقات التي تحد من استخدامها، أدى ذلك إلى ضعف في تكوين اتجاهات لدى معلمي العلوم نحو استخدام المختبرات الافتراضية، وبهذا يكون واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة ولكنها أقرب إلى الدرجة الضعيفة.

أما تقديرات المعلمين لواقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم وعلى كل مجال من مجالات أداة الدراسة فسيتم عرضها على النحو الآتي:

المجال الأول: متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، كما في الجدول رقم (7).

الجدول رقم(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يوجد دليل إرشادي للتعامل مع المختبرات الافتراضية.	2.00	0.69	منخفضة
2	يوجد برامج تدريبية للمعلمين لكيفية التعامل مع المختبرات الافتراضية.	1.97	0.67	منخفضة
3	يوجد مختبرات افتراضية في المدرسة مناسبة لأعداد الطلبة.	1.94	0.66	منخفضة
4	يمتلك المعلمين المهارات الكافية في التعامل مع المختبرات الافتراضية.	2.31	0.62	منخفضة
5	المختبرات الافتراضية مجهزة بما يناسب متطلبات التجارب العملية.	2.00	0.71	منخفضة
6	يوجد بنية تحتية في المدرسة لتشغيل المختبرات الافتراضية.	2.07	0.69	منخفضة
7	يوجد أداوت تقييم أداء للمتعلم وإرشاده.	1.91	0.67	منخفضة
8	يوجد شبكة انترنت سريعة الاتصال.	2.21	0.68	منخفضة
9	توافر مواد تعليمية مصممة للمختبرات الافتراضية.	2.22	0.61	منخفضة
10	يوجد أجهزة حاسوب كافية ومعدات لتفعيل المختبرات الافتراضية.	1.87	0.70	منخفضة
11	يوجد بيئة مدرسية تشجع على استخدام المختبرات الافتراضية.	1.93	0.69	منخفضة
12	يمتلك الطلبة المهارة في استخدام الحاسوب والتقنيات التعليمية.	2.05	0.62	منخفضة
13	يوجد فني متخصص لتعامل مع المختبرات الافتراضية.	1.85	0.71	منخفضة
	الدرجة الكلية للمجال	2.07	0.25	منخفضة

يبين الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تقدير المعلمين لواقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم على مجال متطلبات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم جاء بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.07) وانحراف معياري (0.25) ، أما على مستوى فقرات المجال نفسه، فقد جاءت الفقرة (4) بالمرتبة الأولى وبدرجة تقدير منخفضة بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.62) والتي تنص على " يمتلك المعلمين المهارات الكافية في التعامل مع المختبرات الافتراضية "، في حين جاءت الفقرة (13) بالمرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير منخفضة وبمتوسط حسابي (1.85) وانحراف معياري (0.71) والتي تنص على أن" يوجد فني متخصص لتعامل مع المختبرات الافتراضية"، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم لا يهتمون بالمختبرات الافتراضية ولا يقومون بالتشجيع على استخدامها لدى معلمي العلوم، فهناك ضعف في البنية التحتية في المدارس، وقلة في أعداد أجهزة الحاسوب، وضعف في شبكة الانترنت، كما أن وزارة التربية والتعليم لا تقوم بطرح الدورات التدريبية لمعلمي العلوم والطلبة من أجل إكسابهم المعرفة والمهارة اللازمة في التعامل مع المختبرات الافتراضية، واختلفت هذه النتائج مع دراسة الشمراني (2020)، حيث أظهرت النتائج أن مستوى توافر متطلبات المعامل الافتراضية اللازمة لتدريس العلوم جاءت بمستوى توافر متوسط.

المجال الثاني: معيقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال معيقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، كما في الجدول رقم (8).

الجدول رقم(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	لا توجد مساحة كافية لعدد الطلبة في المختبرات الافتراضية.	4.09	0.86	مرتفعة
2	كثرة أعداد الطلبة في الصفوف.	3.84	0.93	مرتفعة
3	عدم ملائمة المنهج الدراسي مع الوقت المخصص لاستخدام المختبرات الافتراضية.	4.36	0.79	مرتفعة
4	كثرة عدد الأنشطة في الدرس الواحد.	4.13	0.73	مرتفعة
5	زيادة نصاب المعلمين من الحصص والأعباء الإدارية.	4.30	0.78	مرتفعة
6	مناهج العلوم تركز على إجراء التجارب في المختبرات التقليدية.	4.60	0.79	مرتفعة
7	ضعف مهارة الطلبة على استخدام الحاسوب والتقنيات الحديثة.	4.41	0.62	مرتفعة
8	عدم وجود برامج تعليمية باللغة العربية خاصة بالمختبرات الافتراضية.	4.09	0.86	مرتفعة
9	قلة البرامج التدريبية لمعلمي العلوم في التعامل مع المختبرات الافتراضية.	4.03	0.88	مرتفعة
10	تدني فاعلية التقنيات التعليمية والأجهزة الحاسوبية المتوفرة في المدارس.	4.41	0.65	مرتفعة
11	قلة الدعم والتمويل الكافي لتفعيل المختبرات الافتراضية داخل المدارس.	4.31	0.87	مرتفعة
12	ضعف في شبكة الانترنت في المدارس وانقطاعها المتكرر.	3.80	0.86	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمجال	4.20	0.18	مرتفعة

يبين الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تقدير المعلمين لواقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم على مجال معيقات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.20) وانحراف معياري (0.18)، أما على مستوى فقرات المجال نفسه، فقد جاءت الفقرة (6) بالمرتبة الأولى وبدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي (4.60) وانحراف معياري (0.79) والتي تنص على أن" مناهج العلوم تركز على إجراء التجارب في المختبرات التقليدية"، في حين جاءت الفقرة(12) بالمرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.86) والتي تنص على أن" ضعف في شبكة الانترنت في المدارس وانقطاعها المتكرر"، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن المعيقات التي يواجهها معلمي العلوم عند استخدامهم للمختبرات الافتراضية عديدة، حيث لا توجد مساحة كافية لعدد الطلبة في المختبرات الافتراضية، وعدم ملائمة المنهج الدراسي مع الوقت المخصص لاستخدام المختبرات الافتراضية، وكثرة عدد الأنشطة في الدرس الواحد، وزيادة نصاب المعلمين من الحصص والأعباء الإدارية، كما أن مناهج العلوم تركز على إجراء التجارب في المختبرات التقليدية، وقلة الدعم والتمويل الكافي لتفعيل المختبرات الافتراضية داخل المدارس، وضعف في شبكة الانترنت في المدارس وانقطاعها المتكرر، واتفقت هذه النتائج مع دراسة نايل (2018)، ودراسة بلفقية (2020) واللواتي أظهرن إلى وجود معيقات استخدام المختبرات الافتراضية وبدرجة كبيرة، واختلفت هذه النتائج مع دراسة الشمراني (2020) والتي أظهرت أن معيقات استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة جاءت بمستوى عوق متوسط.

المجال الثالث: الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، كما في الجدول رقم (9).

الجدول رقم(9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أشعر بالسعادة عند استخدامي للمختبرات الافتراضية.	2.04	0.62	منخفضة
2	أشعر بالاستمتاع عند التعلم بواسطة المختبرات الافتراضية.	2.20	0.68	منخفضة
3	تعمل المختبرات الافتراضية على رفع المستوى التعليمي للطلبة.	2.15	0.55	منخفضة
4	ترسخ المختبرات الافتراضية مبدأ التعلم المستمر لدى الطلبة.	2.01	0.68	منخفضة
5	تشجع المختبرات الافتراضية الطلبة على التعلم الذاتي لمبحث العلوم.	2.09	0.69	منخفضة
6	تراعي المختبرات الافتراضية الفروق الفردية بين الطلبة.	1.95	0.73	منخفضة
7	تسهل المختبرات الافتراضية تنفيذ التجارب العملية.	2.19	0.67	منخفضة
8	تسهل المختبرات الافتراضية اختيار الأدوات والمواد اللازمة للتجارب العملية.	2.14	0.64	منخفضة
9	تحقق المختبرات الافتراضية التفاعل بين الطلبة والمعلم أثناء إجراء التجارب.	2.25	0.63	منخفضة
10	تساهم المختبرات الافتراضية في زيادة دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم.	2.08	0.69	منخفضة
11	تساهم المختبرات الافتراضية بتنمية مهارات التفكير الإبداعي.	2.30	0.62	منخفضة
12	تساعد المختبرات الافتراضية على تبادل الأدوار بين الطلبة أثناء إجراء التجارب.	1.88	0.72	منخفضة
13	تساعد المختبرات الافتراضية على مناقشة الأفكار والمعلومات مع الطلبة.	2.11	0.66	منخفضة
14	تزود المختبرات الافتراضية الطلبة بتغذية راجعة حول أدائهم.	2.23	0.67	منخفضة
15	تساهم المختبرات الافتراضية في تسهيل فهم التجارب العملية لدى الطلبة.	2.15	0.65	منخفضة
16	تساعد المختبرات الافتراضية على معالجة بعض التحديات أثناء إجراء التجارب.	2.20	0.76	منخفضة
17	تنمي المختبرات الافتراضية مهارة البحث العلمي لدى الطلبة	2.28	0.68	منخفضة
	الدرجة الكلية للمجال	2.20	0.25	منخفضة

يبين الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تقدير المعلمين لواقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم على مجال الاتجاهات نحو استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.20) وانحراف معياري (0.25)، أما على مستوى فقرات المجال نفسه، فقد جاءت الفقرة (11) بالمرتبة الأولى وبدرجة تقدير منخفضة بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.62) والتي تنص على أن" تساهم المختبرات الافتراضية بتنمية مهارات التفكير الإبداعي"، في حين جاءت الفقرة(12) بالمرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير منخفضة وبمتوسط حسابي (1.88) وانحراف معياري (0.72) والتي تنص على أن" تساعد المختبرات الافتراضية على تبادل الأدوار بين الطلبة أثناء إجراء التجارب "، وقد يعزى ذلك إلى أن ضعف وجود المتطلبات اللازمة لتفعيل المختبرات الافتراضية، وارتفاع في المعيقات التي تحد من استخدامها، أدى ذلك إلى عدم استطاعة معلمي العلوم على تفعيلها واستخدامها، وبالتالي ضعف في تكوين صورة واضحة لدى معلمي العلوم حول استخدام المختبرات الافتراضية وتفعيلها في تدريس مبحث العلوم وفروعه، وهذا يؤدي إلى ضعف في تكوين اتجاهات لدى معلمي العلوم نحو استخدام المختبرات الافتراضية، واختلفت هذه النتائج مع دراسة العلي والعبدالله (2015)، ودراسة كبير وعبدالمنعم (2017)، ودراسة أمبوسعيدي وآخرون (Ambusaidi, et al,2018) واللواتي أشرن إلى وجود اتجاهات إيجابية كبيرة نحو استخدام المختبرات الافتراضية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة) وتفاعلهما معاً؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)، كما في الجدول رقم(10).

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة).

المتغير	المستويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الجنس	ذكر	2.70	0.11	متوسطة
	أنثى	2.73	0.16	متوسطة
التخصص	فيزياء	2.70	0.14	متوسطة
	كيمياء	2.70	0.13	متوسطة
	أحياء	2.74	0.12	متوسطة
	علوم أرض	2.75	0.19	متوسطة
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2.70	0.14	متوسطة
	من 5–10 سنوات	2.72	0.14	متوسطة
	أكثر من 10 سنوات	2.74	0.16	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)، ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)، وللتحقق من دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي؛ لمعرفة واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تبعاً للمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة) وتفاعلهما معاً، كما في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع الاستخدام تبعاً للمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة) وتفاعلهما معاً.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.030	1	0.030	1.44	0.231
التخصص	0.018	3	0.006	0.280	0.840
سنوات الخبرة	0.024	2	0.012	0.545	0.627
الجنس × التخصص	0.029	3	0.010	0.455	0.664
الجنس × سنوات الخبرة	0.089	2	0.045	2.045	0.286
التخصص × سنوات الخبرة	0.050	6	0.008	0.364	0.744
الجنس × التخصص × سنوات الخبرة	0.052	6	0.009	0.409	0.685
الخطأ	4.632	209	0.022		
المجموع	4.924	232			

- **دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05)**

يتبين من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة(**α≤0.05**) بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس تعزى للمتغيرات (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة) وتفاعلهما معاً على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم.

كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد لكل متغير مستقل على أبعاد الأداة كما يأتي:

أولاً: متغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس، كما هو مبين في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تبعا لمتغير الجنس.

المجال	ذكور		إناث		قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
المتطلبات	2.17	0.17	2.20	0.29	1.176	0.225
المعيقات	4.20	0.18	4.20	0.18	0.021	0.635
الاتجاهات	2.05	0.21	2.09	0.26	0.897	0.373
الأداة ككل	2.70	0.11	2.73	0.16	1.261	0.147

يتبين من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لواقع متغير الجنس على مجالات أداة الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فرق في واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم على متغير الجنس، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن قلة وجود المتطلبات اللازمة لتفعيل المختبرات الافتراضية، وكثرة المعيقات لدى معلمي العلوم والتي تواجههم في استخدام المختبرات الافتراضية لا تختلف بين جنس المعلمين سواء أكانوا ذكوراً أو إناثا فجميعهم يواجهون هذه التحديات في استخدام المختبرات الافتراضية، وبالتالي لا يكّون لديهم اتجاهات كبيرة نحو استخدام المختبرات الافتراضية، لأن هذه التحديات لا تتيح لهم التعرف على إيجابيات أو سلبيات استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم ، وهذا الأمر جعل عدم وجود فرقا دالاً إحصائياً بين الذكور والإناث في واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية، واتفقت هذه النتائج مع دراسة العلي والعبدالله (2015)، ودراسة كبير وعبدالمنعم(2017)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على الاتجاهات نحو استخدام المختبر الافتراضي وفقاً لمتغير الجنس.

ثانياً: متغير التخصص

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، تبعاً لمتغير التخصص، كما هو مبين في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تبعا لمتغير التخصص.

المجال	فيزياء		كيمياء		أحياء		علوم أرض		قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
المتطلبات	2.20	0.30	2.20	0.29	2.17	0.18	2.19	0.19	0.186	0.906
المعيقات	4.19	0.18	4.21	0.18	4.21	0.19	4.19	0.17	0.152	0.928
الاتجاهات	2.03	0.17	2.02	0.18	2.13	0.22	2.15	0.39	0.111	0.954
الأداة ككل	2.70	0.14	2.70	0.13	2.74	0.12	2.75	0.19	1.472	0.223

يتبين من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لواقع متغير التخصص على مجالات أداة الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فرق في واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم على متغير التخصص، وقد يعزى السبب إلى أن معلمي العلوم وعلى اختلاف تخصصاتهم ليس لديهم القدرة في التعامل مع المختبرات الافتراضية بغض النظر عن المؤهل العلمي، ويعزى السبب أيضاً إلى أن جميع معلمي العلوم وبمختلف تخصصاتهم يواجهون نفس التحديات في قلة المتطلبات للازمة لتفعيل مختبرات العلوم واستخدامها، كما أنهم يواجهون نفس المعيقات والمشاكل عند استخدامهم للمختبرات الافتراضية في تدريس العلوم، كما أن ضعف المتطلبات والارتفاع في المعيقات لم يشكل لدى المعلمين اتجاهات قوية نحو استخدام المختبرات الافتراضية، وبالتالي لم يكن لها أي آثر لتخصصات معلمي العلوم على واقع استخدامهم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم، واتفقت هذه النتائج مع دراسة كبير وعبدالمنعم (2017) والتي أظهرت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، واختلفت النتائج مع دراسة العلي والعبدالله (2015) والتي أظهرت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل التربوي ولصالح المدرسين الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي.

ثالثاً: سنوات الخبرة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام التطبيقات الالكترونية في التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة معان، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	اقل من5 سنوات		من5–10سنوات		أكثر من 10سنوات		قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
	متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف		
المتطلبات	2.20	0.30	2.19	0.27	2.18	0.18	0.133	0.876
المعيقات	4.20	0.18	4.20	0.18	4.20	0.17	0.032	0.968
الاتجاهات	2.03	0.17	2.06	0.22	2.14	0.31	0.086	0.917
الأداة ككل	2.70	0.14	2.72	0.14	2.74	0.16	1.451	0.236

يتبين من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لواقع متغير سنوات الخبرة على مجالات أداة الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فرق في واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية في محافظة معان من وجهة نظرهم على متغير سنوات الخبرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن ظروف استخدام المختبرات الافتراضية

تتشابه لدى جميع المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم، وأن التحديات والمعيقات التي تواجههم في استخدامها وتفعيلها تنعكس عليهم جميعاً وبغض النظر عن طول فترة العمل، وهذا الأمر جعل عدم وجود فرقا دالاً إحصائياً بين سنوات الخبرة على واقع استخدام معلمي العلوم للمختبرات الافتراضية، واتفقت هذه النتائج مع دراسة العلي والعبدالله (2015)، ودراسة كبير وعبدالمنعم (2017)، واللواتي أظهرن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات

1- عقد ورشات تدريبية للمعلمين والطلبة عن كيفية استخدام المختبرات الالكترونية في تدريس العلوم والتعامل معها بالشكل الصحيح.

2- توجيه الأنظار إلى المسؤولين في وزارة التربية والتعليم عن واقع استخدام المختبرات الافتراضية في محافظة معان؛ من اجل الوقوف على المتطلبات اللازمة لاستخدام المختبرات الافتراضية، والحد من المعيقات.

3- عمل دراسات مماثلة على موضوع واقع استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم في مديريات تربية وتعليم أخرى بحيث تشمل عينات أكبر ومتغيرات أكثر للدراسة.

4- توفير الإمكانيات المادية التي يحتاجها المعلمون والطلبة؛ لاستخدام المختبرات الافتراضية بالشكل الصحيح.

5- تطوير مناهج مبحث العلوم وفروعه بحيث تتضمن استخدام المختبرات الافتراضية في إجراء التجارب.

6- تشجيع المعلمين وتحفيزهم على استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم.

المراجع العربية

- الباوي، ماجدة، غازي، أحمد. (2019). " أثر استخدام المنصات التعليمية Google Classroom في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image Processing واتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني" *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: 2*(2)،124-166.

- بلفقيه، صالح. (2020). " معوقات استخدام المختبرات الافتراضية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمدينة المكلأ" *مجلة الريان للعلوم الإنسانية والتطبيقية: 3*(2)، 272-237.

- جورج، جورجيت. (2008). "الجامعة الافتراضية مدخل المواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي. رؤية تربوية معاصرة" المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والمؤتمر السنوي الأول لكلية التربية ببور سعيد للتعليم عن بعد في الوطن العربي- الواقع والمأمول، دار الضيافة للنشر، جامعة قناة السويس، بور سعيد، مصر: *26*(27)،314-386.

- حجريني، فاطمة والرحيلي، عيسى. (2022). "*واقع استخدام معلمات الكيمياء بالمرحلة الثانوية للمختبرات الافتراضية في تنفيذ التجارب العملية من وجهة نظرهن*" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جازان، جازان، المملكة العربية السعودية.

- حسين، أشرف والبارقي، زاهر. (2019). " واقع استخدام المختبر المحوسب من وجهة نظر معلمي الكيمياء بمنطقة عسير التعليمية" *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: 24*(1)، 111-160.

- حسين، هاله. (2013). *فاعلية استخدام المعمل الافتراضي في تدريس العلوم على تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم العلمية وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

- الدعجة، مها. (2018). "*درجة استخدام معلمات العلوم للمختبرات الافتراضية في المرحلة الأساسية في قصبة اربد من وجهة نظرهن*" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- شحادة، فواز. (2013). " مدى توظيف معلمي العلوم لتكنولوجيا المختبرات الافتراضية في تدريسهم لمقررات العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية" *مجلة التربية: 156*(3)، 222-247.

- الشمراني، علي. (2020). " استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة: الواقع والمأمول" *المجلة العربية للتربية النوعية: 14*(1)، 1-22.

– طه، حسين. (2016). "فاعلية استخدام المختبر الافتراضي في تحصيل الكيمياء الفيزياوية العملي والميل نحوه لدى طلبة كلية التربية" *مجلة مركز دراسات الكوفة: 3*(41)، 287– 336.

– العلي، رهف والعبدالله، فواز. (2015). " اتجاهات مدرسي الكيمياء نحو استخدام تقنية المختبرات الافتراضية في المدارس الثانوية في محافظة دمشق" *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية: 37*(27)، 101–143.

– كبير، عبدالكريم وعبدالمنعم، مجاهد. (2017). " الاتجاه نحو استخدام تقنية المعامل الافتراضية في التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بولاية القضارف" *مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*:*5*(1)، 159–188.

– نايل، بشير. (2018)." المعوقات التي تواجه معلمي الفيزياء وتحد من استخدامهم للمختبرات الافتراضية في التدريس" *مجلة العلوم التربوية*: *19*(2)، 76–86.

المراجع الأجنبية

-Alneyadi, S. (2019)."Virtual Lab Implementation in Science Literacy: Emirati Science Teachers' Perspectives" *EURASIA Journal of Mathematics*, *Science and Technology Education :15*)12), Article em1786.

-Ambusaidi, A.& Al Musawi, A.& Al-Balushi, S.& Al-Balushi, K. (2018)."The Impact of Virtual Lab Learning Experiences on 9th Grade Students' Achievement and Their Attitudes towards Science and Learning by Virtual Lab" *Journal of Turkish Science Education: 15*(2), 13-29.

- Hamed, G.& Aljanazrah, A. (2020)." The Effectiveness of Using Virtual Experiments on Students' Learning in the General Physics Lab" *Journal of Information Technology Education: Research*: *19*(1), 977-996.

-Yildirim, F. (2021)." The Effect of Virtual Laboratory Applications on 8th Grade Students' Achievement in Science Lesson" *Journal of Education in Science, Environment and Health: 7*(2), 171-181.

استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات وأثره على إدراك القيمة الرقمية المضافة لدى عينة من أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك

ابتسام خالد محمد المحاميد

تاريخ الاستلام: 2022/10/23 تاريخ القبول:2023/03/04

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على **استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات وأثره على إدراك القيمة الرقمية المضافة لدى عينة من أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك** تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك بطريقة عشوائية وتكونت من200 مشارك ومشاركة توزعوا على المراكز الشبابية في محافظة الكرك، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم إعداد مقياس إدراك القيمة الرقمية المضافة وتكون من (45) فقرة، وأظهرت النتائج أن (25.2%) يستخدمون الهواتف عدة مرات في السنة، وأن (22.9) يستخدمون الهواتف مرة في الشهر على الأقل. أما فئة من ندر استخدامهم للهواتف فبلغت (22.9%). وبلغت نسبة من يستخدمونه مرة في الأسبوع على الأقل (19.1%)، وكانت نسبة من يستخدمونه مرة في اليوم على الأقل (9.9%)، يتضح أن أكثر من نصفهم (54%) قد أشار إلى أنهم يعتمدون على هواتفهم الذكية في استخدام المكتبات والإفادة من خدماتها، وفي المقابل أشر ما يقرب من 39% من الطلاب أنهم لا يعتمدون على هواتفهم الذكية في استخدام المكتبات والإفادة من خدماته، أن (43,1%) من الأعضاء مجتمع الدراسة يعتمدون على هواتفهم الذكية في الوصول إلى مواقع المكتبات على الانترنت، في حين أن (33,8%) كانوا يستخدمونها في الوصول لكل من الموقع والتطبيق معا، أما النسبة الأقل، وهي حوالي (23,1%) من الأعضاء، كانوا يعتمدون عليها من خلال التطبيقات الخاصة بالمكتبة، وهي نسبة تعكس قلة التطبيقات الخاصة بالمكتبات عامة، يوجد تأثير معنوي لتفاعل الأعضاء مع تطبيقات الهاتف المحمول على القيمة المدركة للعضو تجاه هذه التطبيقات بأبعادها الثلاثة، ووجود تأثير معنوي عند 0,01 لثلاثة من أبعاد تفاعل الأعضاء مع تطبيقات الهاتف المحمول على القيمة المدركة الكلية، ووجود تأثير معنوي عند 0,05 لبعدين على القيمة المدركة الكلية للأعضاء، وتبين عدم وجود تأثير معنوي لبعد (الترابط) على القيمة المدركة الكلية للأعضاء.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الهواتف النقالة، إدراك القيمة الرقمية المضافة ، أعضاء المراكز الشبابية.

The Use of Mobile Phone Applications in Libraries and its Impact on The Perception of The Added Digital Value of a Sample of Members of Youth Centers in Karak Governorate

Ibtisam Khalid Mohammed Al Mahamid

Abstract

The current study aimed to identify the use of mobile phone applications in libraries and its impact on the perception of added digital value among a sample of members of youth centers in Karak Governorate. In Al-Karak, the study relied on the descriptive correlational approach, and a digital value-added perception scale was prepared and consisted of (45) items. The results showed that (25.2%) use phones several times a year, and (22.9) use phones at least once a month. As for the category of those who rarely use phones, it amounted to (22.9%). The percentage of those who use it at least once a week is (19.1%), and the percentage of those who use it at least once a day is (9.9%).It is clear that more than half of them (54%) indicated that they depend on their smartphones to use libraries and benefit from their services, and on the other hand, nearly 39% of students indicated that they do not depend on their smartphones to use libraries and benefit from their services, that (43 1% of the members of the study community depended on their smartphones to access library sites on the Internet, while (33.8%) used them to access both the site and the application together, while the lowest percentage, which is about (23.1%)) of the members, they depended on it through the applications of the library, a percentage that reflects the lack of applications of libraries in general.

There is a significant effect of members' interaction with mobile phone applications on the member's perceived value towards these applications in its three dimensions, and there is a significant effect at 0.01 for three of the dimensions of members' interaction with mobile phone applications on the total perceived value, and there is a significant effect at 0.05 for two dimensions on the value The total perceived value of the members, and it was found that there is no significant effect of the (interdependence) dimension on the total perceived value of the members

key words: Mobile applications, realizing the added digital value, members of youth centers.

المقدمة:

يعد تشكيل المجلس الأعلى للشباب هدفا حكومياً ليأخذ على عاتقه مسؤولية رعاية شبابنا الذي بمثابة عنصر حيوي في نمو المجتمعات وتطورها، ولأنهم روح الأمة ومؤشراً على قدراتها الفائقة وطاقاتها البانية، وهم الفئة الأهم في التركيبية الاجتماعية، وبقدر ما يكون عليه الشباب من قوة وحيوية وقدرة خلاقة وإبداعية وابتكاريه، تكون عليه الأمة من تقدم وتطور.

وتتطلع المؤسسات الشبابية ممثلة بالمراكز الشبابية في الأردن إلى صقل شخصية الشباب من جميع جوانبها، والدور الذي أنيط بهذه المراكز الشبابية لما لها من التأثير الإيجابي على الشباب من خلال خططها، واستراتيجيتها الهادفة إلى تحقيق التوازن في مقومات الشخصية الشبابية الأردنية سواء أكانت المعرفية، أم النفسية، أم الاجتماعية، والارتقاء بمقدراتهم الفكرية، وبما أن الشباب يشكل الشريحة العظمى من المجتمع الأردني فإن ذلك يتطلب من المؤسسات الشبابية مضاعفة الاهتمام بهذه الفئة (العودات، 2019).

وتعد المراكز الشبابية من المؤسسات المهمة لإعداد الشباب أعداد ثقافيا، وقيميا، واجتماعيا، وبدنيا، ونفسيا من خلال البرامج، والأنشطة التي تقدمها لهم من خلال مشرفين متخصصين في شتى المجالات للإسهام في بناء الشخصية الشبابية الأردنية، وترسيخ الثقة، والإبداع، وتحمل المسؤولية (خريسات، 2020).

ويمكن أن نستخدم الهواتف المحمولة في العملية التعليمية التعلمية من خلال ما تحتويها من تقنيات وما تقدمه من خدمات، وتعطي فرصا جديدة للتعلم التقليدي في الفصول الدراسية، كما يعد استخدام الهاتف المحمول في التعليم شكلاً جديدا من أشكال نظم التعلم عن بعد، وحتى يتم استخدام الهواتف المحمولة بكفاءة ونشاط لا بد من توافر البنية التحتية والدعم المالي وتوعية أطراف العملية التعليمية بالدور الذي يمكن أن تقوم به في خدمة العملية التعليمية (الدهشان،2010).

وقد أشارت دراسة كل من المغربي، والحجي (2012) إلى انتشار تطبيقات الهواتف الذكية بشكل واسع وتعدد الخدمات التي تقدمها هذه التطبيقات، حتى أصبحت تماثل التطبيقات المكتبية في تعقيدها، بل وتضيف إليها مجموعة من الخصائص الإضافية التي تتعلق خصائص تعليقات الويب مثل: التجوال، والعرض، والتكيف، والجلسة، وتعدد فئات المستخدمين وغيرها من الخصائص لذا توجد حاجة ماسة لدراسة هذه التطبيقات من حيث تصميمها وإنتاجها. كما أوضحت نتائج الدراسة المسحية التي قام بها كل من (Pereira, Rodrigues,2013) أن التطبيقات الحالية الخاصة بالتعلم عبر الموبايل أتاحت عالمة جديدة من الفرص أمام المستخدمين.

كما تقدم تعليقات الهواتف الذكية الكثير من الكتب الإلكترونية، والمواد السمعية، والفيديو والأدوات، والمناقشات، والاختبارات، ومشاركة الصور وغيرها من الأدوات التفاعلية التي يمكن استخدامها من قبل المعلم والتعلم، وبالرغم من أهمية هذه التعليقات في العملية التعليمية فإن المطالب لا يستفيد منها بصورة كبيرة أو مباشرة في الموقف التعليمي، فالطالب بحاجة ماسة إلى تدريبه على كيفية تصميم هذه التطبيقات وإنتاجها في شتى المواد التعليمية المختلفة، من أجل إضافة قيمة رقمية معرفية أو سلوكية أو وجدانية تهدف إلى إحداث تطوير في تنمية المعلم مهنياً، فالقيم تزداد بزيادة استخدام التعلم وممارسة المستحدثات التكنولوجية التي من أبرزها في الوقت الحالي الهواتف الذكية وتطبيقاتها المختلفة (عبد المجيد، 2016)

كما يتضح أيضا أهمية إدراك الشباب للقيمة الرقمية المضافة له نتيجة ممارسته للتطبيقات التكنولوجيا الحديثة، ومن ثم يجب أن يكون ذلك هدفا رئيسا من أهداف تكنولوجيا التعليم، ولذلك فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تنمية مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، ومعرفة مدى إدراك الشباب في المراكز الشباب بمحافظة الكرك للقيمة الرقمية المضافة إليهم.

مشكلة الدراسة:

تعد تطبيقات الهاتف النقال من أهم الوسائل التعليمية، لأنها تجمع مجموعة وسائل في وسيلة واحدة، فضلا عن إمكانية قيامها بوظائف جديدة لا يمكن تحقيقها بأية وسيلة أخرى، إذ يمكن استثمار قدرتها على توليد الحركة وشدة الإضاءة وعرض البيانات والرسوم والأفلام والأشكال التوضيحية، وغيرها من القدرات التي تزيد من كفاءة مختلف جوانب العملية التعليمية (فتح الله، 2012).

ويعتبر استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات من أهم أهداف التعلم الجوال الذي أشارت إليه العديد من الدراسات والأدبيات التربوية لما به من مميزات وإمكانيات، فقد ذكر كلا من (أمين، 2015) و(Lomlne & Buckhing, 2009) و(الجعافرة، 2014) مميزات التعلم الجوال كما يلي: يتيح المحتوى في أي مكان وفي أي وقت، ويحسن عمليات التفاعل بين المتعلمين والمعلمين من خلال طرح أسئلة معينة، ويوفر الدعم الشخصي للمتعلم.

وجاءت فكرة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة تدني في استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات لدى أعضاء المراكز الشبابية.

ولما كانت جهود مراكز الشباب في الأردن تنصب على إعداد أعضائها من الشباب ليكونوا قادة المجتمع في المستقبل، فإنه من الضروري إكساب هؤلاء مهارات استخدام الهواتف النقالة في المكتبات وأثره على إدراك القيمة المضافة بهدف تحقيق أهداف المراكز الشبابية.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات لدى عينة من أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك؟
- هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لاستخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات على القيمة الرقمية المضافة لدى عينة من أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك؟

أهمية الدراسة:

تسعى المراكز الشبابية في الأردن إلى وضع الخطط والبرامج الموجهة إلى الشباب من أجل إعدادهم للحياة ليكونوا أعضاء في المجتمع مساهمين بشكل فعال في تطويره وبناءه وقيادته، وذلك من خلال استخدام أعضاء المراكز الشبابية الهواتف النقالة في المكتبات وإدراك القيمة الرقمية المضافة، قد يستفيد من هذه الدراسة المشرفين على مراكز الشباب في الأردن من خلال توظيف البرنامج في تقديم الخدمات لأعضاء المراكز الشبابية من أجل تطوير القيمة الرقمية المضافة باستخدام تطبيقات الهواتف النقالة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى بناء ومعرفة استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات وأثره على إدراك القيمة الرقمية المضافة لدى عينة من أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك.

التعريفات الإجرائية:

تطبيقات الهواتف النقال: "تطبيقات تعمل بالانترنت على الهواتف المحمولة بغرض التواصل، والتفاعل بين المتعلمين وبعضهم وبين المتعلمين والمعلمين، وتبادل المحتوى العملي.

أعضاء المراكز الشبابية: هم الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12–24) عام للذكور ومن (12–30) عام للإناث وينتسبون لهذه المراكز بمحض إرادتهم، ويشاركون في الأنشطة والبرامج التي تلبي رغباتهم وميولهم (المجلس الأعلى للشباب، 2005).

المراكز الشبابية: مؤسسات حكومية تتبع إداريا وماليا للمجلس الأعلى للشباب مجهزة بالمباني، والإمكانيات بقصد توفير بيئة آمنة وداعمة للشابات والشباب، يتم من خلالها اكتشاف قدراتهم وتطويرها، وتوفير فرص لهم للإبداع وتنمية آرائهم في جو من الرعاية والمحبة والتعليم؛ ليجسدوا المعنى الحقيقي للمواطنة والانتماء لمجتمعهم، وتعمل ضمن الفترة المسائية والعطل الرسمية والخاصة بطلاب المدارس والجامعات (المجلس الأعلى للشباب، 2005).

القيمة الرقمية المضافة: التحسن الكمي المسجل الذي حققته المراكز الشبابية لدى كل عضو ولدى جميع الأعضاء، أكاديميا، ومهاريا، وسلوكيا، من خلال الانتقال من سنة إلى أخرى، تحت تأثير عدة عوامل منها ما يعود للمراكز الشبابية ومنها ما يعود للمتعلم، وتركز مقاييس القيمة المضافة بشكل خاص على تعلم الأعضاء وليس على ممارسات (الغتيم، 2012).

الإطار النظري:

تعد المراكز الشبابية من أهم البوابات التي ينطلق منها الشباب لرسم مستقبله، وحياته العملية والاجتماعية والمهنية، فخلال هذه المرحلة يتعرض الشباب للعديد من المواقف الحياتية التي تتطلب منه مهارات اجتماعية فعاله واتخاذ قرارات حاسمة، ومفهوم ذات إيجابي فإن تم إعداده سليما وفقا لأسس علمية ومنطقية كانت النتائج إيجابية، وبالتالي سيتحقق ما فيه من مصلحة الشباب وهذا ينعكس إيجابا على مصلحة المجتمع ككل (القضام، 2006).

كما تعتبر المراكز الشبابية إحدى الوسائل الهامة التي تلجأ إليها الدول في علاج المشكلات الاجتماعية للشباب، حيث أنها مؤسسة اجتماعية سواء كانت حكومية أو خاصة تعمل على توفير مكانا مناسبا للشباب لممارسة مجموعة من الأنشطة الهادفة المنظمة في بيئة ديمقراطية إنسانية (الحجازين، 2013).

يعد الهاتف أحد منجزات الثورة التكنولوجية، والتي أصبحت تشهد تقدما كبيرا وسريعا انعكس ذلك كله على حياة الأفراد بشكل عام واستفاد منه الحقل التربوي بما يقدمه من خدمات ذات قيمة تعليمية وتربوية مميزة من خلال ما يسمى بـ (Mobile learning) ويعتبر التعلم بالهاتف نمطا من أنماط التعليم عن بعد، حيث أتاح التعلم من أي مكان دون التقيد بمكان أو زمان معين (العبيكان وغنام، 2016).

ورافق التطور الكبير الذي طرأ على الهاتف النقال تقديم العديد من الخدمات عبر التطبيقات المختلفة التي أصبحت متاحة للاستخدام من قبل الأفراد بشكل مجاني وبعض هذه التطبيقات يمكن استخدامها في الحياة اليومية للأفراد أو في الحقل التربوي (الجريسي والرحيلي والعمري، 2014).

تطبيقات الهواتف:

تعد تطبيقات الهواتف النقالة (Mobile Application) من أبرز التقنيات الحديثة التي ظهرت في عالم الهواتف النقالة التي أصبحت تلبي احتياجات المستخدمين في كافة المجلات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، وذلك لتضمنها كافة المكونات أو الخدمات التي يحتاجها المستخدمين (Jarmuz,2012).

عرفت الشمراني (2018، 182) تطبيقات الهواتف الذكية بأنها: "تلك الهواتف المتنقلة التي تجمع بين خصائص الهواتف النقالة وبين خصائص الحواسيب اللاسلكية، وبإمكانها تنزيل التطبيقات وتصفح مواقع الانترنت".

عرف المطيري والقحطاني (2019، 111) الهواتف الذكية على أنها: "الهواتف التي ترسل وتستقبل مكالمات الصوت والفيديو، وتساعد على فتح الملفات والتنقل بها، وتوفر مزايا وخدمات تصفح الانترنت ومزامنة البريد الإلكتروني وخدمات التواصل الاجتماعي".

تطبيق نظم إدارة التعلم على الهواتف الذكية

تطبيقات الشبكات الاجتماعية (Facebook, Twitter)

يعتبر الفيسبوك (Facebook) من أكثر المواقع الالكترونية انتشاراً على شبكة الانترنت، ومن أهم وأعظم ما أفرزته ظاهرة المواقع الالكترونية التي طبعتها الثورة التكنولوجية، ومن حيث أساليبه في التفاعل وإمكاناته، حيث يوفر خدمات الدردشة، والرسائل السمعية والبصرية، كما تهم في تحسين المهارات التواصلية، وشحذ الإمكانات التعبيرية (أبو العزري، 2017، 81).

كما يعتبر تويتر (Twitter) من المواقع الالكترونية المنافسة لموقع الفيسبوك، ويمتاز بقبول الملفات المتنوعة، حيث تتيح التدوين المصغر (عبد العزيز، 2015، 79).

تطبيقات الفيديو (YouTube)

يعتبر تطبيق (YouTube) من مواقع الشبكات الاجتماعية لاشتراكه في العديد من الخصائص المميزة للشبكات الاجتماعية، ويمتاز بإمكانية التفاعل الاجتماعي بالإضافة إلى سهولة الاستخدام، وتكوين مجتمع تفاعلي عبر الإنترنت (عبد العزيز، 2015، 81).

كما يتم استخدام تطبيقات الفيديو ومنها تطبيق (YouTube) في رفع دروس الفيديو وعرض المواد التعليمية المتخصصة.

تطبيقات المحادثات النصية:

يتم استخدام تطبيقات المحادثات النصية (ting Text Chat)، والتي من بينها (Tango, Viber,WhatsApp) في إجراء الاختبارات الشفوية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفي تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفي تبادل الملفات والخبرات المختلفة مع معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والإجابة عن استفساراتهم، وكذلك استخدام تطبيق (Tango)، لتحسين نطق الحروف العربية، ومعالجة الأخطاء الصوتية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وكذلك يعتبر واتس أب (whatsapp) من التطبيقات المهمة لما يتميز به من مزايا متعددة، تتمثل في سهولة استخدامه، وانتشاره الواسع، وإمكانية تبادل المحادثات الكتابية والصوتية، وإرسال واستقبال ملفات الوسائط المتعددة بيسر وسهولة؛ مما يجعله واحدة من أهم التطبيقات الفاعلة في تعليم اللغة وكما يعد من أشهر تطبيقات المحادثات النصية عبارة عن شات يتواصل من خلاله عدد كبير من الطلاب من خلال الهواتف المحمولة المتطورة، ويتيح التواصل من خلال الرسائل المجانية، كما تتيح إمكانية مراسلة الطلاب للرسائل النصية والصوتية والصور ومقاطع الفيديو، وليس المراسلات، وهذا ما أدى إلى جعل التطبيق واسع الانتشار (عبد العزيز، 2015، 81).

تطبيقات البريد الإلكتروني.

يتم استخدام تطبيقات البريد الإلكتروني (Yahoo, Hotmail, Gmail)، في تزويد متعلمى اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمفردات اللغوية الجديدة، وكذلك في التواصل مع متعلمى اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، لتقديم المعلومات المتعلقة بمواعيد المحاضرات، والتكليفات المنزلية، وجداول الاختبارات، وغيرها، وكذلك إرسال الملفات المتنوعة للمتعلمين التي تساعد على تعليم اللغة العربية من (مستندات، وصور، ومقاطع صوتية، وفيديوهات).

تطبيق (Doulingo).

يوفر التطبيق دورات التعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تتيح للمستخدمين إجراء محدثات باللغة العربية الفصحى، علاوة على ذلك تقديم دروس مميزة عن تعليم الاختلافات النحوية ودروس الصوتيات لتقديم النطق العربي بطريق صحيحة، مع تضمن العديد من اللهجات داخل التطبيق، ويفيد تطبيق Duolingo في تدريس البناء اللغوي بطريق صحيحة وتنمية المهارات الصوتية لدى المتعلمين، كما يعمق تطبيق Duolingo تدريس الاختلافات والقواعد النحوية بطريقة ميسرة.

فوائد تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية.

أكد المطيري والقحطاني (2019، 109) أن التعلم باستخدام الهواتف الذكية له أهمية وضرورة في تيسير العملية التعليمية من خلال ما ينتجه للمتعلمين من إمكانيات تجعل منه أداة فعالة قادرة على تحقيق العديد من الفوائد من خلال العناصر الآتية:

- يمثل التعلم عبر الهواتف الذكية أداة فعالة قادرة على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بفعالية وكفاءة في أسرع وقت، بأقل جهد وتكلفة ممكنة، حيث يتيح للطلاب التعلم بشكل متزامن أو غير متزامن، بما يراعي احتياجات الطلاب.
- يضفي التعلم عبر الهواتف الذكية نوعا من المرونة والفاعلية، إذ تمتاز الهواتف الذكية بخفة الوزن، وبالتالي يسهل حمله والتنقل به بسهولة ويسر.
- تتميز الهواتف الذكية بسهولة الاستخدام وسهولة الوصول للمعرفة، إذ يمكن للطلاب فتح أي موقع من هاتفه، وقراءة المقالات أو مشاهدة الفيديوهات التعليمية والمحاضرات والندوات التعليمية، دون الالتزام بوقت أو مكان محدد.

المكتبات:

تعرف المكتبة على أنها مؤسسة تحتوي مجموعة كبيرة من مصادر المعرفة؛ والتي يتم إتاحتها لمحتاجيها من أفراد المجتمع للاستفادة منها في إعداد البحوث والمطالعة والاستعارة. ونظراً للأهمية الكبيرة التي تحظى بها المكتبات في العملية التعليمية، فقد ظهر علم خاص بها أطلق عليه علم المكتبات والمعلومات والذي يعنى بدراسة دورة حياة المعلومات منذ لحظة صدورها من المؤلف انتقالا إلى الشكل الذي يتم وضعها بها كالكتب أو الدوريات، لحين وصولها إلى القارئ (غانم وجلامنة، 2013).

وتعد المكتبة من المعالم الرئيسية الدالة على ثقافة الشعوب فهي تعد المصدر الأساسي لحصول الدارسين والباحثين على المعلومات والبيانات المحتاجين لها، وقد تطورت المكتبات وتنوعت على مدار الأيام والعصور، ويعود الفضل إلى التطور في وسائل الحفظ لهذه المعلومات وتبادلها، ولم تقتصر المكتبات على الكتب الورقية بل تطورت وأصبح هناك خدمات إلكترونية يستطيع المستفيد من خلالها الحصول على المعلومات تحت إشراف مسؤول المكتبة، حيث عرفت

المكتبة بأنها مكان لحفظ الكتب، وهي مكان الكتاب والكتابة ويعرف قاموس اكسفورد المكتبة بأنها عبارة عن غرفة أو مجموعة من الغرف يتواجد فيها كتب متنوعة يستفيد منها عامة الشعب أو فئات مخصصة من أجل المطالعة والدراسة (الطراونة، 2013).

أن القيمة المضافة تتألف من اتحاد ثلاثة عناصر هي: المكون العقلي، والمكون الوجداني والمكون المهاري، ولا يكفي العنصران العقلي، والوجداني لتكوين القيمة، لأنهما لا يشكلان سوى قيمة جزئية أو قيمة كامنة، لأغراض وظيفية و إنجازه، إلا بانضمام العنصر الثالث، وهو الممارسة أو السلوك الذي يكون منسجم مع القيمة الكامنة، فيتلاحم مع المكونين العقلي، والوجدان وبذلك تكتمل القيمة مكوناتها الثلاث العقلي والوجداني والمهاري (خليل، 2010).

الدراسات السابقة:

أجرى الجابري (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الرقمية: استمرارية لحقبة جديدة في مجال المكتبات المعلومات، تم استخدام المنهج النوعي للاطلاع على الإنتاج الفكري في هذا الموضوع وللتعرف على أهم التجارب الناجحة في مجالات تطويع تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الرقمية لتطوير العمل في المكتبات ولتطوير الخدمات المقدمة، وسيقوم الباحثان باستعراض ورصد أهم مجالات استفادة المكتبات من تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الرقمية من خلال استعراض تجارب بعض المكتبات الرائدة عالميا في هذا المجال، كما سيستعرضان التطورات الحاصلة في مجالات تقديم خدمات المعلومات في المكتبات استنادا على تطبيقات انترنت الأشياء. وسوف تدور هذه الدراسة حول ثلاث محاور أساسية:

التطور الزمني لتقنيات المكتبات من الحوسبة الشخصية إلى تقنيات الهاتف الجوال وصولا إلى انترنت الأشياء، أهم مجالات الاستفادة من انترنت الأشياء في تطوير العمل في المكتبات، أهم التجارب الرائدة في مجالات الاستفادة من إنترنت الأشياء.

أجرى حافظ (2019) دراسة هدفت إلى رصد وتحليل النتاج الفكري العربي حول استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في مجال المكتبات والمعلومات بغرض التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف. وقد استخدمت الباحثة منهج تحليل المحتوى اعتمادا على أدبيات الموضوع المتاحة في شكل ورقي أو الكتروني. كما عمدت إلى عقد مقارنة بين توجهات النتاج الفكري العربي والنتاج الفكري الأجنبي للتعرف على مدى توافق الاتجاهات الموضوعية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها، أن أول دراسة علمية عربية تناولت موضوع استخدام الهواتف الذكية في مجال المكتبات والمعلومات ترجع إلى عام 2007، وأن حجم الدراسات المتاحة في الموضوع والتي توصلت إليها الباحثة وتناولتها بالمعالجة بلغ (55) دراسة، تمكنت من تحليل محتويات (46) دراسة منها، وتبين محدودية الموضوعات التي تنولت، كما توصلت الدراسة إلى أنه رغم كثرة الدراسات التي تناولت اتجاهات المستفيدين إلا أنها تركزت على طلاب الجامعات والمكتبات الجامعية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالدراسات العربية التي تتناول فهارس الاتصال المباشر المحمولة MOPAC، وبث المحتوى العربي، وكذلك شفرة الاستجابة السريعة QR، فهي ولا شك ستعمل على سد الفجوة بين البيئة الافتراضية والمادية للمكتبات، كما أوصت بضرورة إدخال مقرر أو وحدة من مقرر عن التكنولوجيا النقالة بصفة عامة وتطبيقات الهواتف الذكية بصفة خاصة ضمن برامج أقسام دراسات المعلومات العربية.

أجرت زهر (2017) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على واقع خدمات المكتبات الأكاديمية اللبنانية في البيئة الذكية وكيفية الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية في تقديمها، إضافة إلى الخدمات التي يرغب الطلاب في تلك الجامعات

أن تتيحها لهم مكتباتهم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والمنهج المقارن، للحصول على البيانات التي تشير إلى الخدمات الذكية في تلك المكتبات؛ وذلك من خلال الملاحظة والمقابلة بالإضافة إلى الاستبانة التي تألفت من أربعة مجالات اندرج تحت كل منها عدد من الأسئلة. بعد ذلك، وزعت 1700 نسخة من الاستبانة على عينة الدراسة (طلاب) بشكل مباشر في كل من مكتبات تكتل LALC.

وقد أظهرت النتائج أن أربعا من أصل ثماني جامعات أتاحت مجتمعة ثلاث خدمات من خلال الهواتف الذكية. بالإضافة إلى ذلك، قدمت كل من مكتبة الجامعة الأمريكية في بيروت، ومكتبة جامعة سيدة اللويزة خدماتها من خلال التطبيقات الذكية الخاصة بالجامعة نفسها، وقدمت مكتبة جامعة الروح القدس– الكسليك، ومكتبات جامعة بيروت العربية، ومكتبة جامعة سيدة اللويزة خدماتها من خلال صفحة إلكترونية قابلة للتصفح من خلال الهواتف الذكية. وبناء على تلك النتائج توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات لتعزيز مفهوم تقديم خدمات المكتبات عن طريق الهواتف الذكية، كاقتراح نموذج عن تطبيق الهواتف الذكية لتقديم خدمات المكتبات الجامعية من خلاله.

أجرى عبد المجيد (2016) دراسة هدفت تنمية مهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية وإدراك القيمة الرقمية المضافة لدى طلاب كلية التربية وذلك من خلال تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الويب التشاركي (بيئة Pbworks). ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الدبلوم بكلية التربية جامعة الملك خالد، وتمثلت في مجموعتين تجريبيتين الأولى بلغ عددها (18) طالبا تم تدريبها من خلال بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الويب التشاركي، والثانية بلغ عددها (21) طالبا تم تدريبها من خلال نظام إدارة التعلم (البلاكبورد Blackboard). وقد تم إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية، ومقياس للقيمة الرقمية المضافة؛ كما استخدم معامل الارتباط، وتحليل التباين المصاحب ANCOVA، وتحليل الانحدار الخطي لتحليل نتائج الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى فعالية تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب التشاركي في تنمية مهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية، وإدراك القيمة الرقمية المضافة. كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بمهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية من خلال المهارات الخاصة بتصميم المحتوى الرقمي.

أجرى (Joan.k Lippincott, 2010) دراسة هدفت إلى تحليل لواقع استخدام الأجهزة المحمولة للحصول على المعلومات وليس فقط من أجل التواصل وقدمت الدراسة استعرضا للإمكانات التي تملكها الأجهزة المحمولة والتي يمكن الاستفادة منها في تقديم الخدمات المكتبية مثل استخدام الأجهزة المحمولة في قراءة الكتب الإلكترونية وفي تقديم الخدمات المرجعية وفي البحث في قواعد البيانات.

وقام (Sampath Kumar, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى النمو الهائل في عدد مستخدمي الهواتف المحمولة في العالم حيث وصل عددهم إلى 6,5 مليار شخص في نهاية 2012 وألقت الدراسة الضوء على الدور الفعال الذي يمكن أن تقوم به الهواتف المحمولة في مجال المكتبات والمعلومات ومن أمثلة ذلك استخدام تقنية الرسائل القصيرة في إرسال تنبيهات لمستعيري الكتب لرد الكتب المستعارة وإرسال رسائل بقيمة الغرامات المستحقة في حالة عدم رد الكتب في موعدها وإمكانية تجديد الاستعارة عن طريق الرسائل النصية والدخول إلى الفهارس الخاصة بالمكتبات عن طريق الأجهزة المحمولة وتلك الخدمات توفر الكثير من وقت وجهد المستفيد إلى جانب إتاحة الجولات الافتراضية للمستفيدين وذلك لتعريفهم بخدمات المكتبة وأقسامها ومن أمثلة ذلك ما تقوم به مكتبة الكونجرس من إتاحة تطبيق الجولات الافتراضية للمستفيدين الذين يمتلكون أجهزة هواتف محمولة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات التي تطرقت لموضوع تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات وأثره على إدراك القيمة الرقمية المضافة كان تركيز الدراسات على فئة الطلاب كدراسة (عبد المجيد، 2016) التي هدفت إلى تنمية مهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية وإدراك القيمة الرقمية المضافة لدى طلاب كلية التربية، ودراسة (حافظ، 2019) التي هدفت إلى رصد وتحليل النتاج الفكري العربي حول استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في مجال المكتبات والمعلومات.

أما فيما يتعلق بمنهجية الدراسات كانت متنوعة بين المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي والذي هو منهج الدراسة الحالية، فكانت دراسة (عبد المجيد 2016) التي هدفت إلى تنمية مهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية وإدراك القيمة الرقمية المضافة لدى طلاب كلية التربية باستخدام المنهج شبه التجريبي، ودراسة (زهر، 2017) التي هدفت إلى تسليط الضوء على واقع خدمات المكتبات الأكاديمية اللبنانية في البيئة الذكية وكيفية الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية في تقديمها، ذات المنهج الوصفي.

أما أهداف الدراسات فقد تعددت وتفرعت فكانت بين معرفة مستوى متغير ما، وبين معرفة أثر متغير بآخر، وهذا ما شملته الدراسة الحالية بين مستوى استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات، وأثره على إدراك القيمة الرقمية المضافة، وهي أشبه بدراسة (عبد المجيد، 2016) التي هدفت إلى تنمية مهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية وإدراك القيمة الرقمية المضافة لدى طلاب كلية التربية، ودراسة (زهر، 2017) التي هدفت إلى تسليط الضوء على واقع خدمات المكتبات الأكاديمية اللبنانية في البيئة الذكية وكيفية الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية في تقديمها.

وبالنسبة للنتائج فقد تنوعت نتائج الدراسات، بعضها أثبت فاعلية البرامج المستخدمة كدراسة (عبد المجيد، 2016) وبين الكشف عن واقع استخدام خدمات المكتبات الأكاديمية وكيفية الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية كدراسة (زهر، 2017)

بينما لوحظ أن الدراسات التي تتشابه مع موضوع الدراسة الحالي بمتغير تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات وأثره على إدراك القيمة الرقمية المضافة، كادت تكون نادرة في حدود علم الباحثة،- حيث أن الدراسة الحالية تفردت باختيار هذه المتغيرات لكونها ذات صلة بواقعنا الحالي، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث منهجية وتصميم البحث واختيار العينة، واختيار أدوات الدراسة.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي كونه ملائم لمثل هذه النوع من الدراسات، وقد استخدمت الباحثة أدبيات الموضوع من كتب وغيرها من مصادر المعلومات كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتصلة ببحثها.

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك والبالغ عددهم (470) مشارك ومشاركة.

عينة البحث: تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك بطريقة عشوائية وتكونت من200 مشارك ومشاركة توزعوا على المراكز الشبابية في محافظة الكرك.

أدوات البحث:

مقياس إدراك القيمة الرقمية المضافة:

تم إعداد مقياس إدراك القيمة الرقمية المضافة وفقا للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى إدراك أعضاء المراكز الشبابية للقيمة الرقمية المضافة نتيجة تدريبهم على مهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية من خلال بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الويب وموقع المكتبة الالكتروني.

ب- أبعاد المقياس: تكون المقياس من ثلاثة أبعاد تتضح في جدول (1)

جدول 1 أبعاد مقياس القيمة الرقمية المضافة في صورته الأولية

م	البعد	عدد العبارات
1	المعرفي	13
2	المهاري	18
3	الوجداني	14
المجموع	3	45

ج- ضبط المقياس من خلال:

- عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

بعد الانتهاء من صياغة مفردات المقياس تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وفي مجال علم النفس. وجاءت آراؤهم توضح مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، مع حذف بعض عبارات المقياس. وبعد تعديل وحذف العبارات التي أشار إليها المحكمون أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية 39 عبارة.

- التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

بعد تعرف آراء السادة المحكمين ثم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (14) عضوا من أعضاء المراكز الشبابية لمعرفة مدى مناسبة المقياس لهم. وجاءت استجاباتهم توضح مناسبة عبارات المقياس دون أي غموض من الناحية اللغوية أو العلمية.

- الاتساق الداخلي للمقياس (الصادق الإحصائي):

تم إيجاد مصفوفة معامل الارتباط (سبيرمان Spearinati) بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وفق الجدول الآتي:

البعد	المعرفي	السلوكي	الانفعالي
المعرفي			
السلوكي	0.59		
الوجداني	0.32	0.57	
المقياس ككل	0.75*	0.84*	0.80*

يتضح مما سبق أن معامل ارتباط البعد الأول بالمقياس ككل يساوي0.75 ومعامل ارتباط البعد الثاني بالمقياس ككل يساوي 0.84 أما معامل ارتباط البعد الثالث بالمقياس ككل يساوى 0.80 وكلها قيم دالة ومقبولة إحصائيا. ويشير هذا أن أبعاد المقياس تقيس نفس الشيء الذي يقيسه المقياس ككل، مما يدل على صدق المقياس وأبعاده.

- حساب متوسط زمن المقياس.

تم حساب زمن المقياس عن طريق إيجاد متوسط أزمان الطلاب جميعهم كل حسب سرعته وقد جاء مساويا (30) دقيقة تقريبا.

– حساب ثبات المقياس

بعد القيام بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين وتجربته استطلاعية على (14) عضوا من أعضاء المراكز الشبابية تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، ووجد أنه يساوي (0.77) تقريبا وهو معامل ثبات مناسب.

التثبت من صلاحية الأداة الأساسية للدراسة

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

1– الصدق الظاهري:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على عدد من المحكمين، وفي ضوء آرائهم قام الباحث بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

2– صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانيا وعلى بيانات العينة ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل درجة عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية لمحاور الدراسة ككل والجدول أدناه يبين ذلك:

جدول رقم (2) معامل ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

عبارات الاستبانة	معامل الارتباط
المحور الثالث: دوافع ومبررات استخدام الهواتف المحمولة في استخدام المكتبات والوصول على مصادر المعلومات	0,912xx
المحور الرابع: استخدامات الهواتف الذكية	0,957xx
المحور الخامس: معوقات الاستفادة من استخدام الهواتف الذكية	0،814 xx

xx عند مستوى معنوية 0,01

وجد أن عبارات معامل بيرسون بين (0,666 إلى 0,560 – 0,871) وجد أن جميع العبارات معامل ارتباطها طردي ودال إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائي (0,01) مما يعنى أن هناك اتساق داخلي ما بين العبارات والدرجة الكلية للمحاور الثلاثة في الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى أداة الدراسة (الاستبيان) استخدمت الباحثة (معادلة الفا كرونباخ (Cronbach'c Alpha للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت الباحثة المعادلة لقياس الصدق البنائي والجدول رقم (3) يوضح معامل ثبات الدراسة.

جدول رقم (3) معامل ألفا كرونباخ لقياس أداة الدراسة

عبارات الاستبانة	عدد الأسئلة	ثبات الأسئلة
المحور الثالث: دوافع ومبررات استخدام الهواتف المحمولة في استخدام المكتبات والوصول على مصادر المعلومات.	10	0.935
المحور الرابع: استخدامات الهواتف الذكية	18	0.962
المحور الخامس: معوقات الاستفادة من استخدام الهواتف الذكية	10	0,932
مجموع العبارات	38	0,969

يتضح من الجدول اعلاه أن معامل الثبات لأسئلة الدراسة عالي حيث بلغ (0,969) وللمحاور الثلاث (0,935 – 0.962 – 0,932) وهذا يدل على أن عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية statistical package for social sciences والتي يرمز لها اختصار بالرمز (spss).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في عبارات الدراسة، تم حساب المدى (5–1=4) تم تقسيمه على عدة خلايا الاستبانة للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4 / 5= 80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

- من 1 إلى 1,80 تمثل (لا أتفق تماما).
- من 1,81 إلى 2,60 تمثل (لا أتفق).
- من 2,61 إلى 3,40 تمثل (محايد).
- من 3,41 إلى 4,20 تمثل (أتفق إلى حد ما).
- من 4,21 إلى 5 تمثل (أتفق تماما).

حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه العبارات الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة. وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- **المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted mean):** وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبرة من عبارات الدراسة الرئيسة بحسب عبارات الاستبيان مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- **المتوسط الحسابي** (mean): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن أسئلة الدراسة (متوسط متوسطات العبارات) مع العلم بأنه يفيد في ترتيب عبارات الدراسة حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- **تم استخدام الانحراف المعياري** (standard deviation): وذلك للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغير الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- **تم استخدام معامل الارتباط بيرسون** "person correlation": لمعرفة درجة الارتباط بين كل سؤال من أسئلة الدراسة.
- قامت الباحثة باستخدام معامل الفا كرونباخ (cronbacha Alpha): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مستوى استخدام تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات لدى عينة من أعضاء المراكز الشبابية؟

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لمعدل استخدام اعضاء المراكز الشبابية للهواتف النقالة

معدل الاستخدام	العدد	النسبة المئوية
مرة في اليوم على الأقل	13	9.9
مرة في الأسبوع على الأقل	25	19.1
مرة في الشهر على الأقل	30	22.9
عدة مرات في السنة	33	25.2
نادرا	30	22.9
المجموع	131	%100

تشير بيانات الجدول (4) إلى أن (25.2%) يستخدمون الهواتف عدة مرات في السنة، وأن (22.9) يستخدمون الهواتف مرة في الشهر على الأقل. أما فئة من ندر استخدامهم للهواتف فبلغت (22.9%). وبلغت نسبة من يستخدمونه مرة في الأسبوع على الأقل (19.1%)، وكانت نسبة من يستخدمونه مرة في اليوم على الأقل (9.9%).

المحور الثاني" درجة الاعتماد على الهواتف الذكية في استخدام المكتبات والإفادة من خدماتها:

عني هذا المحور بمعرفة درجة الاعتماد على الهواتف الذكية في استخدام المكتبات والإفادة من خدماتها، أو بالأحرى في التعامل مع مكتبة الجامعة وغيرها من المكتبات الجامعية الأخرى، العربية أو الأجنبية، ويبين الجدول التالي (5) نتيجة هذا التساؤل.

جدول رقم (5) توزيع مجتمع الدراسة حسب درجة الاعتماد على الهواتف في الإفادة من المكتبات

درجة الاعتماد على الهواتف في الوصول للمكتبات	التكرار	النسبة
نعم	108	54,00
لا	78	39,00
لم يجب	14	7,00

وبتحليل إجابات الأعضاء حول درجة الاعتماد على الهواتف الذكية في استخدام المكتبات والإفادة من خدماتها، يتضح أن أكثر من نصفهم (54%) قد أشار إلى أنهم يعتمدون على هواتفهم الذكية في استخدام المكتبات والإفادة من خدماتها، وفي المقابل أشر ما يقرب من 39% من الطلاب أنهم لا يعتمدون على هواتفهم الذكية في استخدام المكتبات والإفادة من خدماتها، ويصرف النظر عن النسبة التي لم تجب على هذا السؤال. وهي حوالي (7%). فإن هذه النتيجة تلفت الانتباه، فكيف بامتلاك ما يزيد على ثلاثة أرباع الأعضاء لهواتف ذكية، لكن لم يستثمر إمكاناتها في البحث عن مصادر المعلومات التي تقتنيها المكتبات سوى ما يزيد عن تصفهم بقليل، وتخشى الباحثة أن يقول أن للأعضاء أولويات أخرى قد تشغلهم عن استخدامها في هذا الباب، ومع أن الباحثة في الوقت ذاته لا ترفض أن يستثمر الأعضاء كل الإمكانات المتاحة لهذه الوسائل، لكن يرجو أن يلقى استثمار إمكاناتها في هذا الباب أولوية أكبر. وبخاصة في ظل إتاحة مئات الآلاف من مصادر المعلومات عبر مواقع المكتبات، أو من خلال المكتبات الرقمية المتاحة على الانترنت.

غير أن الباحثة حاولت استطلاع آرائهم في البدائل التي يسلكونها في تعاملهم ووصولهم لمصادر المعلومات، ومعرفة طبيعة وكيفية استخدام الهواتف الذكية، حيث أتيحت لهم أربعة خيارات في هذا الصدد، وهي:

1. اعتمد بشكل رئيسي على هاتفي الذكي في الاستفادة من كل متاح إلكترونيا، سواء مكتبة أو غيرها.

2. أفضل استخدام هاتفي الذكي عوضا عن زيارة المكتبة للاستفادة من خدماتها.
3. ألجأ لهاتفي الذكي فقط عندما لا أستطيع زيارة المكتبة لسبب ما.
4. استخدم هاتفي الذكي حسب ما تمليه ظروفي.

وتبين كما يصور ذلك الجدول رقم (6) أن الاعتماد على الهاتف في الوصول إلى كل ما هو متاح، كان هو التوجه الأكبر من قبل الأعضاء، حيث بلغت معدلات تكرار هذا الخيار (33,5%)، حيث أجاب 93 منهم بقولهم: اعتمد بشكل رئيسي على هاتفي الذكي في الاستفادة من كل هو متاح إلكترونيا، سواء مكتبة أو غيرها، وفي المقابل أشار نحو (23,7%) من الأعضاء أنه يستخدمون هواتفهم الذكية حسب ما تمليه ظروفهم، لكن ما يلفت الانتباه أن (21,9%) من الأعضاء أشاروا إلى أنهم يفضلون استخدام هواتفهم الذكية عوضا عن زيارة المكتبة للاستفادة من خدماتها، وهي نسبة (20,9%) تقترب ممن قالوا بأنهم يعتمدون على هواتفهم فقط عندما لا يستطيعون زيارة المكتبة لسبب ما.

جدول رقم (6) طبيعة وكيفية استخدام الهواتف الذكية

الاعتماد	التكرار	النسبة
اعتمد بشكل رئيسي على هاتفي الذكي في الاستفادة من كل ما هو متاح إلكترونيا، سواء مكتبة أو غيرها.	93	33,5
أفضل استخدام هاتفي الذكي عوضا عن زيارة المكتبة للاستفادة من خدماتها	61	21,9
ألجأ هاتفي الذكي فقط عندما لا أستطيع زيارة المكتبة لسبب ما	58	20,9
استخدم هاتفي الذكي الذي حسبما تمليه ظروفي	61	23.7

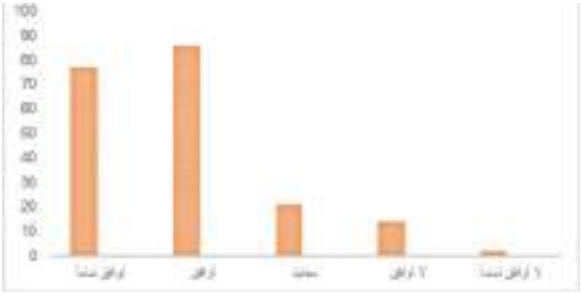
وعند محاولة معرفة طبيعة الاعتماد على الهاتف الذكي في التعامل مع المكتبة، وهل يتم ذلك من خلال مواقع المكتبات على الانترنت أم من خلال التطبيق الخاص بالمكتبة، أظهر التحليل كما يصور ذلك الجدول رقم (7) أن (43,1%) من الأعضاء مجتمع الدراسة يعتمدون على هواتفهم الذكية في الوصول إلى مواقع المكتبات على الانترنت، في حين أن (33,8%) كانوا يستخدمونها في الوصول لكل من الموقع والتطبيق معا، أما النسبة الأقل، وهي حوالي (23,1%) من الأعضاء، كانوا يعتمدون عليها من خلال التطبيقات الخاصة بالمكتبة، وهي نسبة تعكس قلة التطبيقات الخاصة بالمكتبات عامة، وبناء على ذلك يجدر بالباحثة التوصية بضرورة السعي لتطوير التطبيق الخاص بالمكتبة. ذلك أن التطبيق يمكن تفضيله للدخول على مواقع المكتبات من خلال المتصفح، حيث تتوافر بعض الإمكانات التي تدعمها نظم تشغيل الهواتف الذكية بكفاءة ويسر.

سهل استخدام الهاتف المحمول عملية التعليم عن بعد بالنسبة للأعضاء وللمؤسسات التعليمية.

جدول (7) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة الثالثة

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماما	77	%83,5
أوافق	86	%43
محايد	21	10,5
لا أوافق	14	%7
لا أوافق تماما	2	%1
المجموع	200	%100

شكل (7) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة الثالثة



يتبين من الجدول (7) والشكل (2) أن (86) من عينة البحث وبنسبة (43%) وافقوا على أن استخدام الهاتف المحمول سهل عملية التعليم عن بعد بالنسبة للطلاب وللمؤسسات التعليمية، كما وافق تماما (77) فردا وبنسبة (38,5%) على ذلك، وكان هناك (21) فردا وبنسبة (10,5%) محايدون، في حين لم يوافق (14) فردا وبنسبة (7%) على ذلك، كما أن (2) من الأفراد وبنسبة (1.%) لم يوافق مطلقا على ذلك.

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن الهاتف المحمول أصبح واحدا من أهم الوسائل التقنية المستخدمة في التعليم عن بعد، ويعتبر هذا الأمر من إيجابيات انتشار الهواتف المحمولة بين الأعضاء وتسهم في فتح مجالات كثيرة للتعليم للكثير من الأعضاء غير القادرين على التواجد داخل قاعات الدراسة.

السؤال الثاني: هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لتفاعل الأعضاء مع تطبيقات الهواتف النقالة في المكتبات على القيمة الرقمية المضافة لدى عينة من أعضاء المراكز الشبابية في محافظة الكرك؟

تأثير تفاعل العملاء مع تطبيقات الهاتف المحمول على القيمة المدركة:

لمعرفة أثر تفاعل الأعضاء مع تطبيقات الهاتف المحمول على القيمة المدركة، قامت الباحثة بصياغة الفرض الثاني من فروض الدراس والذي ينص على: "يوجد تأثير معنوي لتفاعل الأعضاء مع تطبيقات الهاتف المحمول (التحكم النشط للمستخدم، والاتصال الواسع، والترابط، الاستجابة، والتخصص، والتزامن) على القيمة المدركة للعضو تجاه هذه التطبيقات بأبعادها الثلاثة (القيمة الوظيفية، والقيمة العاطفية، والقيمة الاجتماعية)"، ولاختبار هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين المتغيرات، وفيما يلي نتائج اختبار الفروض الفرعية:

- **الفرض الفرعي الأول:** وينص على "يوجد تأثير معنوي لتفاعل الأعضاء مع تطبيقات الهاتف المحمول (التحكم النشط للمستخدم، والاتصال الواسع، والترابط، الاستجابة، والتخصص والتزامن) على القيمة المدركة للعضو تجاه هذه التطبيقات ككل"، ويوضح الجدول رقم (6) نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول رقم (8): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير أبعاد تفاعل الأعضاء مع تطبيقات الهاتف المحمول على القيمة المدركة الكلية

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع: القيمة الكلية المدركة		معنوية نموذج الانحدار (F)
	معامل الانحدار الجزئي (B)	قيمة (ت)	
التحكم النشط	0,156**	4,019	**352.639**
التخصيص	0,177 **	3.660	
الاتصال الواسع	0,107*	2,411	
الترابط	0,030	0.877	
الاستجابة	0,440**	11.500	
التزامن	0.116*	3.452	
(**) معنوية عند مستوى 0,01 (*) معنوية عند مستوى 0.05 معامل الارتباط المتعدد = 0,931، معامل التحديد R Square = 0.866			

المصدر: إعداد الباحثة اعتماد على نتائج التحليل الإحصائي.

يتضح من الجدول رقم (6) وجود تأثير معنوي عند 0,01 لثلاثة من أبعاد تفاعل الأعضاء مع تطبيقات الهاتف المحمول على القيمة المدركة الكلية، وهي بالترتيب (الاستجابة، والتخصيص، والتحكم النشط للمستخدم)، ووجود تأثير معنوي عند 0,05 لبعدين وهما (التزامن، والاتصال الواسع) على القيمة المدركة الكلية للأعضاء، ويتبين من الجدول أن قيمة (B) لأبعاد تفاعل الأعضاء المؤثرة على القيمة المدركة بالترتيب 0.440، 0,177، 0,156، 0,116، 0.107 وتبين عدم وجود تأثير معنوي لبعد (الترابط) على القيمة المدركة الكلية للأعضاء وكانت قيمة (B) لهذا البعد 0,030 كما بلغت قيمة معامل التفسير المتعدد (R^2) لأبعاد تفاعل العملاء مع تطبيقات الهاتف المحمول 0.866 أي أن تفاعل الأعضاء مع تطبيقات الهاتف.

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن بيئة التصفح الإلكتروني القائمة على تطبيقات الهواتف النقالة كان لها تأثير دال إحصائية عند مستوى دلالة (a–0.05) على القيمة الرقمية المضافة، ويمكن تفسير هذه النتيجة لأنها مرفقة بأدوات كثيرة أتاحت للأعضاء تصفح المحتوى المكتبي الإلكتروني الخاص من خلال تطبيقات الهواتف الذكية في أي وقت وفي أي زمان، وكذلك مراجعتها أكثر من مرة دون التقيد بالمكان أو الزمان، مع امكانية تخزين ملف وورد Word في التطبيق، وإدراج ملف Pdf في التطبيق، امكانية تعديل عنوان المادة قبل النشر على الهواتف الذكية، مما يثري المعارف وبالتالي القيمة الرقمية المضافة لدى الأعضاء).

ووتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عبد المجيد، 2016) التي هدفت تنمية مهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية وإدراك القيمة الرقمية المضافة لدى طلاب كلية التربية، ودراسة (Sampath Kumar, 2013) التي هدفت إلى التعرف إلى النمو الهائل في عدد مستخدمي الهواتف المحمولة.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

– عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء المراكز الشبابية للتعرف إلى كيفية توظيف الهواتف الذكية في الحصول على معارف ومعلومات مكتبية.

– الاهتمام بضرورة تدريب العاملين في شتى المجالات قبل وفي أثناء الخدمة على إدراك القيمة الرقمية المضافة من خلال الهواتف الذكية.

– تعزيز مفهوم تقديم خدمات المكتبات عن طريق الهواتف الذكية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الرزاق محمود، وأبوراوى، نجاح جمعة أبو حرارة (2020). معيقات التعليم عن بعد في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية:** مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح. مج، (3)، ع(4). عمان، الأردن.

ابو العزري، المصطفى (2017). تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي الفايسبوك أنموذجة: سياق التجربة وآفاق التعميم، **المجلة العربية لغير الناطقين بها**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،(1)، 68–104.

أحمد، أحمد. (2013). **النشر الإلكتروني ومشروعات المكتبات الرقمية العالمية والدور العربي في رقمنة وحفظ التراث الثقافي**. القاهرة: دار نهضة مصر للنشر.

الأحمدي، محمد عبد الهادي معيض (2019). توظيف الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، 35(8)، 2-28.

أمين، زينب (2015). المستحدثات التكنولوجية رؤى وتطبيقات، ط1، المؤسسة العربية للعلوم والثقافة، القاهرة.

الجابري، سيف (2019). تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الرقمية: استمرارية لحقبة جديدة في مجال المكتبات والمعلومات، **المؤتمر الإقليمي الرابع للإفلا في المنطقة العربية:** تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الرقمية وتأثيرها على مؤسسات وبيئة المعلومات العربية، 103-118.

الجابري، سيف (2019). تكنولوجيا المعلومات والمعرفة الرقمية: استمرارية لحقبة جديدة في مجال المكتبات المعلومات، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات- هيئة الشارقة للكتاب، 118-103

الجريسي، آلاء؛ الرحيلي، تغريد؛ العمري، عائشة (2013). أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**- الأردن، 11، (1)، 1-15.

حافظ، سرفيناز أحمد محمد (2019). استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في المكتبات العربية: دراسة تحليلية للنتاج الفكري العربي، **مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات**، جامعة القاهرة- كلية الآداب- مركز بحوث نظم وخدمات المعلومات، ع23، 115-182.

الحجازين، يعقوب عطال الله (2013). **دور الأنشطة الشبابية في الوقاية من الانحراف السلوكي من وجهة نظر أعضاء ومشرفي المراكز الشبابية الأردنية في محافظات إقليم الجنوب**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الحمار، أمل مبارك محمد (2016). **أثر استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تسهيل التعلم لدى الطلاب المعلمين واتجاههم نحو التعلم الجوال**، مج 22، ع2، 483-512.

خريسات، فاطمة محمد سالم (2020). **دور المؤسسات الشبابية في تنمية السلوك الإبداعي لدى الشباب من وجهة نظر مشرفي المراكز الشبابية في شمال الأردن**، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

الخوالدة، أحمد ناصر؛ الشهري، أشواق علي صالح. (2020). أثر برنامج تعليمي مستند إلى المهارات الاجتماعية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية. **مجلة كلية التربية** أسيوط 36 (11)، -142 178.

الدهشان، جمال علي خليل (2010). **استخدام الهاتف المحمول في التعليم والتدريب، ندوة في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب**، جامعة الملك سعودة، كلية التربية.

رباح، ماهر (2014). **التعلم الإلكتروني**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

زهر، سوزان محمد بدر (2017). **استخدام الهواتف الذكية في تقديم خدمات المكتبات الجامعية دراسة مقارنة بين مكتبات تكتل المكتبات الأكاديمية اللبنانية**، رسالة دكتوراه، جامعة بيروت العربية.

الشمراني، علي عبدالله زيد الشيخي (2018). أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة بورسعيد، (24)، 175-209.

الطراونة، هاني خلف (2013)، **علم المكتبات ومراكز المعلومات**، دار المنهل.

عبد العزيز، خالد إبراهيم (2010). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطالب الجامعية دراسة ميدانية على طلاب جامعة غرب كردفان، **مجلة العلوم الإسلامية واللغة العربية**، كلية العلوم الإسلامية واللغة العربية، جامعة غرب كردفان، (1)، 69-96.

عبد المجيد، أحمد صادق (2016). تصميم بيئة الكترونية قائمة على الويب التشاركي لتنمية مهارات تصميم تطبيقات الهواتف الذكية وإدراك القيمة الرقمية المضافة لدى طلاب كلية التربية،**المجلة العربية للمعلومات**، مج 26، ع 2، 1.، 12-44.

العبيكان، ريم؛ غنام، أبو بكر يوسف (2016). استخدام التعليم الجوال في كلية التربية بجامعة الملك سعود: التطبيقات والتحديات. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 5، (4)، 82-63.

عمره، محمود (2020). **التعليم عن بعد بين الحاجة والفعالية**. تم استرجاعه بتاريخ 2020/12/30 من الموقع https://www.alaraby.co.uk/

العودات، موسى علي (2019). **دور المؤسسات الشبابية في بناء الهوية الوطنية للشباب الأردني لمواجهة العنف والتطرف والإرهاب من وجهة نظر مشرفي وأعضاء المراكز الشبابية**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، الأردن.

غانم، حسن صالح وجلامنة، عمار (2013) **مدخل إلى علم المكتبات والمعلومات. ط1**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع/ الأردن.

الغنم، ثورة أحمد (2012). القيمة المضافة: value -added مؤشر الأداء الفعال في تقييم المدارس، التربية. العدد22، 126–127

فـتح الله، منـدور عبـد السـلام (2012). تكنولوجيـا التعلـيم الخلـوي (Mobile Learning) **مجلـــة المعرفـــة**. متـاح علـى 1.. ? CUV=399www.almarefh.net/show_content_sub.php

القحطاني، سعد على (2013)، استخدام الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة

القضام، محمود سعود (2006) **كيف تساعد الشباب**، سلسلة التثقيف الشبابي، المجلس الأعلى للشباب، عمان، الأردن.

المجلس الأعلى للشباب، (2005)، **رسائل لمشرفي مراكز الشباب**، المجلس الأعلى للشباب، عمان الأردن.

المطيري، سلطان هويدي والقحطاني، عائشة سعد علي (2019). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود، **مجلة البحث العلمي في التربية**، مصر، (20)، 107–137.

المراجع الأجنبية:

Cidral, W., Aparicio, M., Oliveira, T., and others. "Students' long-term orientation role in e-learning success: A Brazilian study " , Heliyon 6, e05735, Pp 1-12.

Jarmuz-Smith, S. (2012). Mobile App Review. National Association of School Psychologists, 41 (1), 38-38.

Ozdamli, F.& Uzunboylu, H. (2015). M-learning Adequacy and Perceptions of Students and Teachers in Students and Teachers in Secondary Schools. British Journal of Educational Technology. 46(1). 159-172.

Zahi, X., Zhang, M., Li, M., and others. (2019)."Understanding the relationship between Levels of mobile technology use in high school Physics classroom and the learning outcome", British Journal of Educational Technology, VOl.50, NO.2, Pp 750-766.

Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). Social and Emotional Skills İn Childhood and Their Long-Term Effects On Adult Life, A Review for The Early Intervention Foundation, 11th March 2015.

Joun K. Lippincott, "A mobile future for Academic Libraries, "Reference Service 83 Review, No 2(2010) pp205-213.

Sampath Kumar. Application of Mobile technology in Library services. Available (online)

www.inflibnet.ac.in/caliber2013/ppt/1-7.pptx. و for ure83 ervice الافتراضية للمستفيدين الذين يمتلكون تفيد وعدها وتل

استخدام احمولة والمعلومات بغرض التعرف على نقاط القوة ونقاط

مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم

عائشة بجاد العتيبي **د. ضرار محمد القضاة**
جامعة أم القرى

تاريخ الاستلام: 2022/10/15 **تاريخ القبول: 2023/01/22**

الملخص

هدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم، ومعرفة مستوى جودة حياتهم في (تقرير المصير، والتأهيل المهني). ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة البحث المكوّنة من(81) ولـيّ أمر للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة مكة المكرمة، (30)أباً و(51)أماً والذين أُختيرو بالطريقة العشوائية. وأشارت نتائج السؤال الرئيسي إلى أن مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.79). كما أشارت نتائج السؤال الفرعي الأول إلى أن مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في تقرير المصير ؛جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.83). وأشارت نتائج السؤال الفرعي الثاني إلى أن مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في التأهيل المهني؛ جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.74). ويوصي الباحثان بضرورة عمل الندوات والمحاضرات لأولياء الأمور؛ لرفع مستوى جودة الحياة لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، الإعاقة الفكرية، أولياء الأمور.

The Level of Quality of Life for People with Intellectual Disabilities from their Guardians' Perspectives

Aisha Bejad Alotaibi Associate Professor
Derar Mohammed ALqudah
Umm AL-Qura University

Abstract

The current research aimed at exploring the level of quality of life for people with intellectual disabilities from their guardians' perspectives. It also investigated the level of quality of their life in (self-determination and vocational rehabilitation) for people with intellectual disabilities from their guardians' perspectives. In order to achieve this objective, the researchers employed the descriptive analytical research design and utilized a questionnaire as a data collection method. The sample of the study included 81 guardians (30 fathers and 51 mothers) selected randomly from Makkah City. The results of the primary research question indicated that the quality of life for people with intellectual disabilities was at a moderate level. The overall means of the questionnaire was at a moderate level (2.79). The results of the first sub-question revealed that quality of life for people with intellectual disabilities in self-determination was at a moderate level and its mean value constituted (2.83). Besides, the results of the second sub-question revealed that quality of life for people with intellectual disabilities in vocational rehabilitation was at a moderate level and its mean value composed (2.74). The researchers strongly recommend holding seminars and lectures to raise the awareness of the society and the individuals who take care of people with intellectual disabilities. They also recommend the guardians to take care of the quality of life of their family members who are intellectually disabled.

Key words: quality of life, intellectual disability, guardians

المقدمة

حظيت الإعاقة الفكريّة بالكثير من الدعم والرعاية؛ لما للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة من أهميّة في كافة المجالات المختلفة، ومن الضروري إتاحة الفرص لهم بجميع أنواعها، ودمجهم بالمجتمع، والوصول بهم إلى أقصى مستوى تسمح به قدراتهم، ومنحهم المشاركة في تطوير المجتمع. وعلى وجه التحديد؛ فقد بُذلت العديد من الجهود لتحسين جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة؛ للوصول إلى التعليم الشامل، والدفاع عن حقوقهم وتشريعاتهم في جميع الجوانب؛ لدمجهم دمجًا كاملًا في المجتمع (إسماعيل،2017).

وتُعرّف الإعاقة الفكرية بأنها: انخفاض واضح في الأداء العقلي دون المتوسط، بدرجة ذكاء 70% إلى 75% وأقل، ويصاحبها قصور في اثنتين أو أكثر من مهارات السلوك التكيّفي، التي تتمثّل في مجموعة من المهارات المفاهيميّة، كـ(اللغة، والقراءة، والكتابة، ومفاهيم العدّ كالوقت والأرقام)؛ والمهارات الاجتماعية كـ(التعامل مع الآخرين، والإحساس بالمسؤوليّة الاجتماعية، والقدرة على اتباع القواعد والقوانين، والقدرة على حل المشكلات)؛ والمهارات العمليّة كـ(أنشطة الحياة اليوميّة، والمهارات المهنيّة والعناية الذاتيّة، والرعاية الشخصيّة والصحيّة، واستخدام النقود والهاتف)، وتظهر هذه قبل سن الثانية والعشرين (American Association Intellectual and Developmental Disabilities [aaidd],2021)

كما يتسم الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية بعدد من الخصائص التي تُميزهم عن العاديين، منها: الخصائص المعرفية الإدراكية، فالأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة لديهم قصور في معدل النمو المعرفي مقارنة بالعاديين، الذين هم في العمر الزمني نفسه (بخيت، 2018). كما يتضح الاختلاف في الخصائص الأكاديمية والتعليميّة بين الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، في أن ذوي الإعاقة الفكرية غير قادرين على التعلّم من أنفسهم، وفي سرعة التعلّم؛ فهناك فرق في درجة التعلُّم ونوعيته (الروسان، 2018). ويتسم الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة بقصور واضح في استخدام قواعد الصرف، كما أن لديهم خلل في التراكيب النحوية، واستخدام الضمائر الشخصية، ولديهم صعوبة في توظيف ما يملكون من حصيلة لغويّة (الحارثي، 2019).

أما الخصائص الاجتماعية، فيواجه الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة تدنّي مستوى التكيّف الاجتماعي، ونقصًا في مهارات السلوك التكيّفي، كما أن لديهم قصورًا في قدرتهم على التصرّف الصحيح في المواقف الاجتماعية ببيئتهم (أبو النور ومحمد، 2019). ويتطوّر النمو الجسمي للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ببطء مقارنة بالعاديين، كما أن لديهم اضطرابًا في المهارات الحركيّة، وخللًا عامًّا في النمو الجسمي، وقصورًا في بعض الوظائف الحركيّة، حيث إنهم يتعلّمون المشي أبطأ من غيرهم (سليمان وآخرون،2018). كما أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لديهم قصور في المهارات الحياتية اليومية، خصوصًا في اختيار المكان والزمان المناسبين لأداء المهارة، كما أن لديهم قصورًا وبطئًا في تعلّمها (الشرقاوي، 2018).

كذلك يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية قصورًا في بعض نواحي النمو؛ مما يجعل هناك حاجة إلى مراعاتهم من النواحي: التعليمية والتأهيلية والتدريبية أكثر من غيرهم، وتأكيد توفير العديد من الاحتياجات المُتمثّلة في الآتي: أولًا: الحاجة إلى الأمن النفسي، وهو أساس الاستقرار النفسي للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث إنّ شعور الحبّ والحماية والاهتمام من المحيطين بهم بوجه عام، والأسرة بوجه خاص؛ له دور في تشكيل شخصياتهم (اللحيدان والعبد الجبار،2020). ثانيًا: الحاجة إلى التقبّل، الذي من شأنه أن يدعمهم، ويوفّر لهم مشاعر الأمن والاستقرار النفسي؛ فمشاعر الحبّ والتقبّل لها أثر كبير فيهم، لاسيما إذا كانت من المسؤولين عن رعايتهم، كما أنهم بحاجة إلى هذه

المشاعر من أقرانهم. ثالثًا: الحاجة إلى التقدير، وهو ذلك الشعور الذي يزوّدهم بمشاعر إيجابية وديّة، التي بتحقّقها يمكن أن تُكسِبَ الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية مشاعر الثقة والقوة والكفاءة. رابعًا: الحاجة إلى الانتماء، وتتمثّل في الحاجة إلى وجود علاقات جيدة مع الآخرين، والتقدير والمحبة لهم (محمد، 2022). خامسًا: الحاجة إلى التوجيه المستمر، الذي يساعدهم على التقليل من عدد الأخطاء؛ وبالتالي سيكونون أقل عُرضة لردود الأفعال السلبية من الآخرين (اللحيدان والعبد الجبار، 2020).

ويحتاج الأشخاص ذوو الإعاقة الفكريّة إلى الكثير من الدعم؛ لذا فإنّ معرفة جودة حياتهم تعدُّ مؤشّرًا لمعرفة مستوى ما يُقدّم إليهم من برامج أو خدمات، ومدى رضاهم عنها، حيث تُسهم تلك البرامج والخدمات المُقدّمة إليهم في اكتسابهم لمهارات يمكن أن تحدّ من أثر الإعاقة الفكريّة، وتُعطيهم المستوى الجيد من جودة الحياة، والشعور بمعنى الحياة والتكامل النفسي؛ مما يساعد الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية على تحسّن تفاعلهم الاجتماعي مع من حولهم (يمينة،2021). حيث أشار Margherita et al (2021) بأن درجة جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية كانت متوسطة. وأشارت نتائج دراسة Lee et al (2020) إلى أن الأشخاص ذوي متلازمة داون مُعرّضون بشكل متزايد لضعف جودة الحياة، كما أظهرت النتائج مستوى متوسطًا من جودة الحياة لديهم.

وترتبط جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة بجودة الحياة الأسريّة؛ إذ تعكس المستوى الثقافي لهم ولمن يقع في محيطهم؛ وهنا يتضح الدور الذي يؤديه أولياء أمورهم في تحسين جودة الحياة لهم (بدر، 2016). كما أنّ هناك علاقة تبادليّة بين الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وبيئتهم، تتوسطها العوامل الذاتيّة، التي تُمثّل المُخرجات، وتتضح من خلالها جودة حياتهم (العبيد ومتولي،2018).

ونعرف جودة الحياة بأنها: شعور الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية بالرضا عن حياتهم، وقدرتهم على الاستمتاع بها في وجود الجوانب المادية المتوافرة لديهم (عايش،2021). وتختلف جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة فيما بينهم؛ نظرًا لاختلاف المُتغيّرات الثقافيّة، والمرحلة العمريّة، ومستوى إشباعهم للجانب الذي يؤدي بدوره إلى تعزيز جودة الحياة بالنسبة إليهم (بنات، 2018).

وأشار الحموري والشواشرة (2021) إلى تعريف منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة بأنها: إدراك الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية لوضعهم في الحياة، وفق منظومة القيم التي يعيشون فيها، والمرجعية الثقافية، وفيما يتعلّق بمبادئهم، واهتماماتهم، ومقاصدهم، وتوقّعاتهم. وقد ذكر كلا من(2020) Erez&Gal أن هذا التعريف يرتبط بالجوانب الذاتية لجودة الحياة، التي تعتمد على القيم الفردية، وتتأثر بطريقة معقدة بالصحة الجسمية للفرد، وحالته النفسية، ومستوى استقلاله، وعلاقاته الاجتماعية، ومعتقداته الشخصية، وعلاقتها بالملامح البارزة في بيئته.

كما عرّفها محمد وآخرون (2017) بأنها: قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية على قياس مستوى الخدمات المُقدَّمة إليهم – سواء كانت المادية أو المعنوية– ومدى قدرتهم على إشباع احتياجاتهم الأساسية، وفق الإطار الثقافي، والنظم التي يعيشون فيها؛ وينعكس كل ذلك على حالتهم النفسية، ووضعهم الصحي، وحياتهم الاجتماعية، ومدى تعايشهم في البيئة المحيطة بهم.

وتهدف جودة الحياة إلى الشعور بالرضا عن الحياة، والوصول إلى الكفاية في الجوانب المكوّنة لجودة الحياة، كالكفاية الجسميّة والانفعاليّة والماديّة والرفاهيّة، وتحقيق شعور الاستمتاع بالحياة، وتقوية معناها، وتعزيز الجوانب المهمّة بالنسبة لهم في الحياة، والسعي لإشباع حاجاتهم، وتطوير الظروف البيئية، ورفع مستوى جودة الظروف الاجتماعية. وتتحقّق هذه

الأهداف من خلال معرفة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وإدراكهم لمشاعرهم، التي تعبّر عن حاجاتهم، وأيضًا بتلك المشاعر التي تُكسبهم شعور الرضا عند إشباعها، وبرفع مستوى الجوانب الاجتماعية، واندماجهم في المجتمع (قوطة، 2021).

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، فالوراثة تؤدي دورًا في تكوّن مفهوم جودة الحياة، التي ترتبط بتنشئة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في مراحل الطفولة المبكرة. بينما تظهر العوامل الاجتماعية فيما يكتسبه الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية من خلال السياقين الثقافي والاجتماعي (عباس، 2020). وتعدُّ البيئة من العوامل الطبيعية التي تؤثر بطريقة مباشرة في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يمكن تقييم جودة البيئة الطبيعية من خلال تلوث الهواء والماء، والنفايات، ومناطق الغابات، وغيرها (Khoi & Ngan, 2020). كما تتأثر جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية بالوضع الاقتصادي، ومستوى الاستقرار الذي يعيشون فيه. وقد حقّقت العوامل التربويّة المتمثّلة في: خدمات التدخّل المبكر، والبرامج، والخطط التربوية، ومقاييس التشخيص، وطرق التدريس، والبرامج التعليمية والتطبيقية، وغيرها؛ نتائج إيجابية على جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. وتبرز العوامل النمائية في القصور الواضح بكافة جوانب النمو العام للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية (عباس، 2020).

وتتمثّل مجالات جودة الحياة في: المجال الأول: وهو الوجود (الكينونة)، ويتضمّن الوجود البدني، كالقدرة البدنية، والأنشطة الحركية المختلفة، والوجود النفسي (السعيدي، 2021). ويتمثّل المجال الثاني في: الانتماء (خلف الله، 2015). والانتماء الاجتماعي، والانتماء الانتماء المجتمعي، (السعيدي، 2021). كما يتمثّل المجال الثالث في الصيرورة (خلف الله، 2015).

وتتضح المظاهر الدالّة على جودة الحياة في المظهر الأول؛ وهو إشباع الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة لحاجاتهم (دحمان وزايكو، 2021). ويتمثّل المظهر الثاني في: خفض صراعات الشخصية، ويُقصد بها: خفضها بين مكوّنات الشخصية الدينامية (المنصور، 2018). ويبرز المظهر الثالث في الفعّاليّة، التي يُقصد بها: التوافق النفسي للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة، واستعدادهم لتحسين أنفسهم. أما المظهر الرابع فيتبيّن من قوة الإرادة التي يتمتّع بها الأشخاص ذوو الإعاقة الفكريّة، وتتمثّل في: مستوى وعيهم بأفعالهم، وتوقّعهم لنتائجها (دحمان وزايكو،2021). ويتمثّل المظهر الخامس في: التسامي بالذات عن طريق اكتشاف المعنى وتحقيقه، ويُقصد بالتسامي بالذات: قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة على مواجهة مختلف الظروف والمشكلات (شينار وآخرون،2021). ويبرز المظهر السادس في التديّن، وهو أقوى دليل على جودة الحياة، ويتعلّق بمجموعة المعتقدات، والعبادات التي يؤمنون بها، وتُشبع حاجاتهم من خلال علاقتهم مع ربهم، التي تُعطي حياتهم معنًى وقيمة (دحمان وزايكو،2021).

وتنطوي جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية على عدد من الأبعاد، تتمثّل في: البُعد الجسدي، ويتعلّق هذا بالأمراض (السكافي، 2021). والبُعد الصحي، وهو القدرة على التعايش مع الآلام وعدم الراحة، والتخلص من الإرهاق وغيره (غريب وبدوي،2021). بينما يُشير البُعد الوظيفي إلى الرعاية الصحية، ومستوى النشاط الجسدي (السكافي،2021). أما البُعد البيئي فيشمل الشعور بالأمان، والحرية الكافية، والمعاني الإيجابية (الطريفي ونعيمات، 2021). ويتمثّل البُعد الاجتماعي في الحياة الاجتماعية، والاتصال مع الآخرين (غريب وبدوي،2021). ويُشير البُعد النفسي إلى الحالة المزاجية والنفسية، ومستوى الإدراك، والرضا عن الحياة، ويرتبط بالوظائف المعرفية (السكافي،

2021). أما البعد الأكاديمي فيتمثّل في مستوى التوافق والرضا فيما يخصّ التحصيل الأكاديمي خلال فترة الدراسة (غريب وبدوي، 2021).

أمّا بُعد الاستقلالية فيُقصد به: قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية على التمتّع بحياة مستقلة بقدر كافٍ (الطريفي ونعيمات، 2021). ويتضمّن البُعد الموضوعي: الملاحظة الخارجية، كالحياة الاجتماعية، والعمل، ومستوى الخدمات الاجتماعية والصحية والتعليمية، والتفاعل مع الآخرين، والقدرة على الدعم، وحلّ المشكلات (عياد وآخرون،2021). أما البُعد الأسري فيُقصد به: الاستمتاع بحياة أسرية مترابطة، ومتساندة، ومتفاهمة، ومتوافقة، تسودها مشاعر السعادة والحبّ (غريب وبدوي،2021).

وتتضمّن جودة الحياة العديد من المؤشرات كالآتي: مؤشر الشعور بالحياة وهو قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية على تحقيق حاجاتهم المختلفة، واستمتاعهم بظروفهم المحيطة بهم (خلف الله،2015). ويظهر المؤشر النفسي من خلال الجوانب النفسية الإيجابية، أو الجوانب السلبية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية (أحمد، 2017). ويتضح المؤشر الاجتماعي في مستوى التفاعل الاجتماعي، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية (مصطفى، 2021). ويظهر المؤشر المهني في مدى التوافق المهني الذي يصل إليه الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية، وقدرتهم على تنفيذ مُتطلّباتهم الوظيفية (إسماعيل، 2017). ويتمثّل المؤشر الصحي في الحالة الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، ومدى قدرتهم على التعايش مع مشكلاتهم الصحية (إسماعيل، 2017). ويهتم المؤشر الطبي بتعزيز جودة الحياة، ودعمهم نفسيًّا واجتماعيًّا (مصطفى، 2021). ويُشير المؤشر الجسدي إلى مستوى توافق الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية مع وضعهم الصحي، ورضاهم عن حاجاتهم الفسيولوجية (خلف الله،2015).

وقد يكون هناك أمورٌ تعوق شعور الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية بجودة الحياة؛ تتمثّل في: متغيّرات الحياة وما ينجم عنها من ضغوطات، وانعدام الشعور بمعنى الحياة، والافتقار إلى الرعاية الصحيّة الكافية التي يحتاجون إليها (بنات،2018). إضافة إلى تدني مستوى الخدمات المُقدَّمة إليهم، وتدنّي التطوّر التكنولوجي، وعدم قدرتهم على التصرّف بشكل جيد في المواقف التي يواجهونها في الحياة (السعيدي،2021).

وقد أشار الطيب (2020) إلى أن جودة الحياة تقوم على عدد من المبادئ ومنها، ارتباطها بقدرة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية على تحقيق أهدافهم في الحياة، واحتياجاتهم الأساسية، كذلك إنّ مفهوم جودة الحياة يرتبط بشكل مباشر بالبيئة التي يعيش فيها الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، كما تعكس الجانب الثقافي لهم، وللمحيطين بهم، وتختلف معاني مصطلح جودة الحياة باختلاف وجهة نظر الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وتعد هذه المبادئ مشتركة بين العاديين، والأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. وقد ذكر Wehmeyer (2020) ثمانية مكونات أساسية لجودة الحياة، وهي: الرفاه العاطفي، والعلاقات بين الأشخاص، والرفاهية المادية، والتنمية الذاتية، والصحة الجسدية، وحرية الإرادة، والانتماء الاجتماعي، والحقوق.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

أصبحت جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية بحاجة إلى تسليط الضوء عليها بشكل مكثّف ومفصّل، خصوصًا بعد أن ركّزت عدد من الدراسات على أهميتها لهؤلاء الأشخاص؛ حيث أشارت قوطة (2021) إلى أن جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية تُمكّنهم من الشعور بالرضا عن حياتهم، والوصول إلى الكفاية في الجوانب المكوّنة لها، وتحقيق شعور الاستمتاع بحياتهم، وتعزيز الجوانب المهمّة بالنسبة لهم في حياتهم، والسعي لإشباع حاجاتهم، وتطوير

الظروف البيئية، ورفع مستوى جودة الظروف الاجتماعية. وأضاف الشهري (2022) أن أهمية جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، تكمن في ارتباطها بأسلوب حياتهم، وبكل الأنشطة التي يقومون بها، كما ترتبط جودة حياتهم بقدرتهم على السيطرة على ما يدور حولهم وفيما يتعلّق بمستقبلهم. وكذلك تُسهم جودة حياتهم في التّعرُّف على احتياجاتهم ورفع مستواها؛ ليصلوا إلى مستوى جيد من الصحة النفسية؛ مما يُقلّل من أثر الإعاقة وتبعاتها عليهم.

وبالرغم من أهمية جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية؛ لكن هناك عدة تحدّيات تُقلّل من توافرها عندهم، وهذا ما أشار إليه بنات (2018)؛ بأن هناك أمورًا تعوق شعور الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية بجودة حياتهم، تتمثّل في: متغيّرات الحياة وما ينجم عنها من ضغوطات، وانعدام شعورهم بمعنى الحياة، وافتقارهم إلى الرعاية الصحيّة الكافية التي يحتاجونها. وأضاف السعيدي (2021) أن من المعوّقات: تدني مستوى الخدمات المُقدَّمة إليهم، وتدنّي التطوّر التكنولوجي، وعدم قدرتهم على التصرُّف بشكل جيد في المواقف التي يواجهونها بالحياة.

إن المُتمعّن في مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية؛ يجد ضعفًا في توافرها عندهم، وهذا ما أكدته Margherita et al (2021)، بأن درجة جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية كانت متوسطة. وأشارت نتائج دراسة Lee et al (2020) إلى أن الأشخاص ذوي متلازمة داون مُعرّضون بشكل متزايد لضعف جودة الحياة، كما أظهرت النتائج مستوى متوسطًا من جودة الحياة لديهم. ولتحسين مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، فإن الباحثين يريان ضرورة مشاركة أولياء الأمور في تحسين جودة حياة أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ يعدُّ أولياء أمورهم أحد أهم الأطراف المعنية، التي يجب الأخذ بآرائهم في التّعرُّف على وجود جودة الحياة لأبنائهم؛ إذ يكون لدى أولياء الأمور غالبًا المعرفة الكافية عن احتياجات أبنائهم وكيفية تلبيتها.

ومن خلال تخصّص الباحثين وخبرتهما مع الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية؛ فقد تبيّن لهما تدني جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، كما وجدا قلة توافر المعلومات الكافية حول معرفة أولياء الأمور بجودة الحياة لدى أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية. كما توصّل الباحثان – وبعد الاطلاع الواسع في المكتبات وقواعد البيانات العربية– إلى أن هناك قلة في الدراسات والأبحاث العربية التي تناولت هذا الموضوع؛ وبناء عليه اُختير موضوع البحث الحالي للدراسة.

وقد تمثّلت مُشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس الآتي: ما مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

وتفرّع منه التساؤلان الآتيان:

1. ما مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في بُعد تقرير المصير، من وجهة نظر أولياء أمورهم؟
2. ما مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في بُعد التأهيل المهني، من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

أهداف البحث:

من خلال عرض مشكلة الدراسة، ومدى أهمية جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية؛ فقد تمثّل هدف البحث الحالي في محاولة التّعرُّف على مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة، من وجهة نظر أولياء أمورهم، ومعرفة مستوى جودة حياتهم في بُعدي (تقرير المصير، والتأهيل المهني)، من وجهة نظر أولياء أمورهم.

أهمية البحث:

تأتي أهمية الدراسة النظرية من وجهة نظر الباحثين من أهمية جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها من دور كبير وفعّال في تعزيز الجوانب المهمّة لهم في حياتهم، والسعي إلى إشباع حاجاتهم، وتطوير الظروف البيئية

وتمكينهم؛ وهذا بدوره يضفي عليها طابع الجِدة والأصالة. كما يُتوقّع أن يزوّد البحث الحالي أولياء الأمور والعاملين مع الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية جودة حياة هؤلاء الأشخاص. ويمكن كذلك أن يُزوّد البحث المكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة السعودية بشكل خاص في مجال التربية الخاصة بإطار نظري حديث عن ذوي الإعاقة الفكرية وجودة حياتهم. ويُتوقّع أيضًا أن تُسهم نتائج البحث الحالي في زيادة دافعية بعض الباحثين لإعداد دراسات مستقبلية بمناهج بحثية مختلفة، تتناول جودة الحياة مع إعاقات الأخرى؛ وهذا من شأنه أن يساعد على سدّ النقص في مجال الدراسات المتخصّصة.

وأما الأهمية التطبيقية للدراسة؛ فتكمن في تزويد صانعي السياسات ومتخذي القرارات في المؤسسات والجهات المعنية بمستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر أولياء أمورهم. كما يزوّد البحث الحالي الباحثين بأداة لتقييم مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر أولياء أمرهم.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

الإعاقة الفكريّة تعرّف بأنّها: انخفاض واضح في الأداء العقلي دون المتوسط، بدرجة ذكاء (70%) إلى (75%) وأقل، ويصاحبها قصور في اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيّفي، التي تتمثّل في مجموعة من المهارات المفاهيميّة، كـ(اللغة، والقراءة، والكتابة، ومفاهيم العد كالوقت، والأرقام)، والمهارات الاجتماعية كـ(التعامل مع الآخرين، والإحساس بالمسؤوليّة الاجتماعية، والقدرة على اتباع القواعد والقوانين، والقدرة على حلّ المشكلات)، والمهارات العمليّة كـ(أنشطة الحياة اليوميّة، والعناية الذاتية، والرعاية الشخصيّة والصحيّة)، والمهارات المهنيّة، واستخدام النقود، والهاتف، وتتضح هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرين عام ([aaidd],2021). ويُعرّف الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة إجرائيًّا بأنّهم: المُشخّصون رسميًّا بذوي الإعاقة الفكريّة، والملتحقون بمعاهد الإعاقة الفكرية، وبرامج الإعاقة الفكرية المدمجة في مدارس التعليم.

جودة الحياة: تُعرّف بأنها: الشعور بالرضا والسعادة، والقدرة على إشباع الحاجات، من خلال ثراء البيئة، ورُقي الخدمات التي تُقدّم في المجالات: الصحيّة والاجتماعية والتعليميّة والنفسيّة، وكل ذلك مع حسن إدارة الوقت والاستفادة منه (يمينة،2021). وتُعرّف إجرائيًّا بأنّها: جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة في المجالين الآتيين: (تقرير المصير، والتأهيل المهني).

أولياء الأمور: هم مجموعة من الأشخاص يقيمون معًا، تربطهم علاقة قرابة، وعادة ما يكونون الأب والأم أو أحدهما (الغنمة، 2019). ويُعرّفون إجرائيًّا بأنهم: المسؤولون عن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية ورعايتهم.

حدود ومحددات البحث:

اقتصرت نتائج البحث الحالي في الحدود الموضوعية على الأداة المُستخدمة في التعرّف على مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة، من وجهة نظر أولياء أمورهم. كما اقتصرت نتائجه في **الحدود البشرية على** جميع أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة. كذلك اقتصرت نتائجه في **الحدود الزمانيّة** على الفصل الدراسي الثاني 1443هـ. وأيضا اقتصرت نتائجه في **الحدود المكانية** على معاهد الإعاقة الفكرية، وبرامج الإعاقة الفكرية المُدمجة في مدارس التعليم العام بمدينة مكّة المكرّمة.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي سلطت الضوء على موضوع جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكية، ولكن من بيئات ومجتمعات وفئات مختلفة غير فئة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، ومتغيرات متنوعة، ومن الملاحظ أن هناك قلة في الدراسات

العربية التي تناولت موضوع مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم في المملكة العربية السعودية؛ لذلك هناك حاجة ماسة لإجراء المزيد من الدراسات العربية حول هذا الموضوع. وقد تم الرجوع الى هذه الدراسات بواسطة عدد من قواعد المعلومات العربية والأجنبية الموثوقة وذات العلاقة، حيث يشتمل محور الدراسات السابقة على 5 دراسات، في الفترة الزمنية من 2017 إلى 2021. وتم التعقيب عليها، كما تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم.

أجرت مارغريتا وآخرون Margherita et al (2021) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على جودة الحياة لدى مجموعة من الأشخاص من ذوي الإعاقات الفكرية والتطورية الشديدة قبل انتقالهم من أماكن الرعاية الشاملة إلى منازلهم في المجتمع، وأُستخدم المنهج الوصفي، كما أُستخدم مقياس سان مارتن لجودة الحياة أداة للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (59) شخصًا: (32) رجلًا، و(27) امرأةً، لديهم إعاقات فكرية تطورية. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن 50% من مجتمع العينة حصلوا على درجات أعلى من (97)؛ ويُشير هذا إلى أن ما يقرب من نصف العينة كان جيدًا بشكل عام في جودة الحياة، وأن المشاركين في عينة الدراسة حصلوا على مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في أبعاد جودة الحياة الأربعة: تقرير المصير، والرفاهية العاطفية، والرفاهية البدنية، والاندماج الاجتماعي، كما حصلوا على درجات أقل من المتوسط في: الرفاهية المادية، والحقوق، والتنمية الذاتية، والعلاقات الشخصية. وقد اتفقت هذه الدراسة مع البحث الحالي في هدفها ومنهجها وأداتها؛ بينما اختلفت عنه في العينة والنتائج.

وأجرى بحراوي (2021) دراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج التدريب والتهيئة في تحسين جودة الحياة المهنية لدى المتدربين من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أُستخدم المنهج شبه التجريبي، ومقياس جودة الحياة المهنية أداة للدراسة، وتكوّنت العينة من (21) متدربًا معوّقًا فكريًّا في مشروع جامعة الملك فيصل للتأهيل. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي بين مجموعتي المقارنة الضابطة والتجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي؛ لصالح المجموعة التجريبية، وأن البرنامج أدّى إلى تحسين مهارات التدريب والتهيئة المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية. واختلفت هذه الدراسة عن البحث الحالي في الهدف، والمنهج، والعينة، والأداة، والنتائج.

وأجرى بشار وآخرون (2021) دراسةً هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات المعيشة المستقلة وجودة الحياة لدى المعاقين فكريًّا، والتَّعرُّف على إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال مهارات المعيشة المستقلة لديهم. وقد أُستخدم المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (72) مراهقًا ومراهقةً من المعاقين فكريًّا. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين مهارات المعيشة المستقلة وجودة الحياة للمراهقين المعاقين فكريًّا، وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال مهارات المعيشة المستقلة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مهارات المعيشة المستقلة ومكوّناتهم وفقًا لمُتغيّر النوع (ذكور/ إناث)، فيما عدا مكوّن جودة الحياة الانفعالية، وكانت الفروق لصالح الإناث. وقد اتفقت هذه الدراسة مع البحث الحالي في منهجها؛ بينما اختلفت عنه في هدفها وعينتها وأداتها ونتائجها.

وأجرت عباس (2020) دراسة هدفت إلى معرفة جودة حياة المعاقين إعاقة حسية وعقلية من القابلين للتعلّم، وعلاقة جودة الحياة ببعض المتغيّرات. وأُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينة الدراسة من (100) مشرفٍ ومشرفةٍ من معاهد حكومية وأهلية، نصفهم من الإناث، والنصف الآخر من الذكور. وأظهرت النتائج إنّ الأطفال المعاقين عمومًا؛ يتمتّعون بجودة حياة بمعاهد التأهيل العلاجي، وأنهم يتمتّعون بجودة حياة لمُتغيّر النوع (إناث وذكور)، وأنّ الإناث يتمتّعن بجودة حياة أعلى من الذكور. كما أنّ الأطفال المعاقين حسيًّا يتفوّقون على الأطفال المعاقين عقليًّا في جودة الحياة. ومن حيث المُتغيّرات النفسية؛ فقد تبيّن أن المتغيّرات الوجدانية على مقياس جودة الحياة تفوّقت على باقي

المتغيّرات، كالمعرفية، والأداء المهاري، والضبط الذاتي. ولم يظهر للمعرفية والأداء المهاري والضبط الذاتي أيّ تفوق يُذكر. واتفقت هذه الدراسة في هدفها مع البحث الحالي؛ بينما اختلفت عنه في منهجها وعينتها وأداتها ونتائجها.

كما أعدّ إسماعيل (2017) دراسةً هدفت إلى التَّعرُّف على العلاقة بين مهارات تقرير المصير وجودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والتَّعرُّف على العلاقة بين النوع (ذكور وإناث)، والأعمار الزمنية من (12–15، 15–18، 18–21) سنةً، ومهارات تقرير المصير لديهم، والكشف عن إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال مهارات تقرير المصير. وقد أُستخدم المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (173) طالبًا وطالبةً، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (12–21) سنةً. وتوصّلت الدراسة إلى: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، بين مهارات تقرير المصير وجودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتوجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) في مهارات تقرير المصير؛ راجعة لتأثير النوع (ذكور وإناث)؛ لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) راجعة لتأثير العمر الزمني (12–15، 15–18، 18–21) سنةً؛ لصالح الفئة العمرية الأكبر من (18–21) سنةً. ويوجد تأثير للتفاعل بين النوع والعمر الزمني، حيث توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) في الدرجة الكلية، وفي بُعد التحكيم الذاتي، وبُعد تحقيق الذات لمهارات تقرير المصير لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؛ راجعة إلى تأثير التفاعل بين النوع والعمر الزمني، بينما كانت الفروق في بُعد التنظيم الذاتي دالة عند مستوى (0.05)، ولم تكن الفروق في بُعد التمكين النفسي دالة إحصائيًّا، وقد أسهمت جودة الحياة في التنبؤ بمهارات تقرير المصير (التحكم الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي) لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في المنهج؛ بينما تختلف معه في الهدف والعينة والأداة والنتائج.

التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الهدف اتفقت دراسة كلٌّ من (عباس،2020؛ مارغريتا وآخرون،2021) مع هدف البحث الحالي. واختلف مع دراسة (إسماعيل،2017) حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات تقرير المصير وجودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وكذلك اختلف مع دراسة (بحراوي،2021)، حيث هدفت إلى قياس أثر برنامج التدريب والتهيئة في تحسين جودة الحياة المهنية لدى المتدربين من ذوي الإعاقة الفكرية، واختلف مع دراسة (بشار وآخرون،2021)، حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات المعيشة المستقلة وجودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، إلى جانب التعرف على إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال مهارات المعيشة المستقلة لديهم.

ومن حيث المنهج فقد اتفقت بعض الدراسات (إسماعيل،2017 ؛ بشار وآخرون،2021؛ مارغريتا وآخرون،2021) مع منهج البحث الحالي، كما اختلف مع دراسة كلٌّ من (بحراوي،2021 ؛ عباس، 2020)، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي.

من حيث العينة فقد اختلفت بعض الدراسات (إسماعيل،2017؛ بحراوي،2021؛ بشار، وآخرون،2021 ؛ مارغريتا وآخرون، 2021) حيث تكونت عينة تلك الدراسات من الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وأيضا اختلفت مع دراسة (عباس، 2020)، حيث تكونت العينة من مشرفين ومشرفات المعاهد الحكومية والأهلية.

من حيث الأداة فقد اتفقت دراسة (مارغريتا وآخرون،2021) مع أداة البحث الحالي، واختلفت مع دراسة (إسماعيل،2017)، حيث استخدم مقياس تقدير المعلمين لمهارات تقرير المصير لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ومقياس تشخيص معايير جودة الحياة: (للعاديين، وغير العاديين)، كما اختلفت مع دراسة (بحراوي،2021)، حيث

استخدم مقياس جودة الحياة المهنية، وتم تطبيق برنامج التدريب والتهيئة في قياس جودة الحياة المهنية، واختلفت مع دراسة (بشار وآخرون،2021) في الأداة حيث تم تطبيق الأدوات الآتية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، ومقياس مهارات المعيشة المستقلة للمراهقين المعاقين فكريًّا، ومقياس جودة الحياة للمراهقين المعاقين فكريًّا، واختلفت مع دراسة (عباس، 2020)، حيث استخدم مقياس جودة الحياة واستمارة المتغيرات النفسية.

واستخلاصًا مما سبق؛ لا بد من الإشارة إلى وضوح الفجوة البحثية، التي برزت عبر استعراض الدراسات السابقة، والمُتمثّلة في: قلة الدراسات في موضوع البحث الحالي بالوطن العربي عامة، وفي المملكة العربية السعودية تحديدًا، والأكثر تخصيصًا في منطقة مكة المكرمة؛ مما يثبت وجود فجوة بحثية في الدراسات على المجتمع في المملكة العربية السعودية؛ ولذلك سعى البحث الحالي إلى التّعرف على مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة أولياء أمورهم. وتجدر الإشارة إلى أن تميّز الأداة في الدراسة الحالية؛ حيث لم يتطرّق أي من الدراسات السابقة إلى أبعاد الاستبانة.

منهج البحث:

يُعرّف المنهج بأنه: الطريق الإجرائي المركب والمتكامل الذي يعتمده الباحث؛ للوصول إلى الحقيقة، وللتغلب على مشكلة غامضة (التائب، 2018). ولذلك حتّم البحث الحالي على الباحثينِ – وفق طبيعة البحث وأهدافه وتساؤلاته– استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لكونه يهتم بوصف الاتجاهات أو الآراء أو التوجّهات أو السلوكيات أو الخصائص موضع البحث، وذلك بدراسة عينة من مجتمع ما بصورةٍ كميَّة أو رقميَّة (كريسويل، 2019/2014). ونظرًا لملاءمة هذا المنهج لموضوع البحث الحالي، وللإجابة عن أسئلة البحث، ولجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها إحصائيًّا، ثم عرضها وتفسيرها؛ فقد أُستخدم هذا المنهج لدراسة (مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم).

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة، الملتحقين في معاهد الإعاقة الفكرية، وبرامج الإعاقة الفكرية المدمجة في مدارس التعليم العام بمكة المكرمة، في الفصل الثاني للعام الدراسي 1443هـ، والبالغ عددهم (540) ولي أمر. ويرى كريسويل (2019/2014) أنه يجب على الباحث عند تحديد مجتمع، ذكر آلية الوصول لمجتمع الدراسة. وبناء عليه قام الباحثان بأخذ تسهيل مهمة من الجامعة، لتكون العملية رسمية. ومن ثم تواصل مع أدارة التعليم بمكة المكرمة، والمشرفين المقيمين في معاهد الإعاقة الفكرية، والمشرفين المقيمين في برامج الإعاقة الفكرية المدمجة في مدارس التعليم العام، لتوزيع الأداة على أولياء الأمور المستهدفين في البحث.

عينة البحث:

ذكر كريسويل (2019/2014) أن نسبة عينة البحث يجب ألا تقل عن (10%) من مجتمع البحث في الأبحاث ذات المنهج الوصفي، وهذا ما أكّده التائب (2018). ولتحقيق ذلك فقد بلغ عدد عينة البحث الذين أُختيروا بالطريقة العشوائية؛ (81) ولي أمر: (30) أبًا و(51) أمًّا؛ ويُمثّل هذا أكثر من (10%) من مجتمع البحث.

أداة البحث وبناؤها:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن تساؤلاته؛ تمثّلت أداته في استبانة مغلقة؛ لمعرفة مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر أولياء أمورهم. وجُمعت في هذه المرحلة كافة البيانات والمعلومات، وذلك بالاطلاع على معايير التقييم العالمية ذات العلاقة بمستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر أولياء

أمورهم، وقد طُوّرت الأداة استنادًا إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، كدراسات (بحراوي،2021؛ عصر ،2020؛ المعيقل والعتيبي،2020؛ القحطاني وحياصات، 2016). ثم أعدّ الباحثان (استبانة) تكوّنت من (25) فقرةً، موزّعةً على بُعدين: بُعد جودة الحياة في (بُعد تقرير المصير)، ويُقاس بالفقرات من (1 –13)، وبُعد جودة الحياة في (بُعد التأهيل المهني)، ويُقاس بالفقرات من (14 –25).

إجراءات تطبيق البحث

تمت عملية إعداد هذا البحث بعدة مراحل تمثلت في أولا، إعداد الأداة المستخدمة في مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم، واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبة لها. ثانيا، تحكيم الأداة، واجراء التعديلات عليها بناء على ملاحظات المحكمين. ثالثا، تم تطبيق أداة البحث وتوزيعها على العينة الاستطلاعية. رابعا، تم تطبيق أداة البحث وتوزيعها على أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. خامسا، جمع البيانات تمهيدًا لإدخالها حاسوبيًا. سادسا، ادخال البيانات حاسوبيًا، واستخراج النتائج. سابعا، تحليل البيانات وفق المعالجة الاحصائية.

أخلاقيات البحث:

يرى الزهراني (2020) أنه يجب على الباحث التأكد من سرية بينات عينة الدراسة، من خلال اتباع خطوات عديدة. ولتحقيق ذلك؛ فلم يطلب الباحثان من عينة الدراسة أي بينات عنهم تدلّ على شخصياتهم الحقيقية، أول ما يدلّ عليها، كما تأكدا من إتلاف البينات بعد اكتمال البحث الحالي.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على لجنة مكوّنة من (5) محكّمين متخصّصين من أعضاء هيئة التدريس في تخصّصات (التربية الخاصة) الذين يحملون درجة الدكتوراة؛ للتأكد من مدى ملائمة الأداة وقدرتها على تحقيق أهداف البحث. وقد عُدّلت الأداة بناء على الملاحظات والتعديلات المرفقة من قِبل المحكّمين، حيث تكوّنت الأداة في صورتها الأولية من (28) فقرةً، وأصبحت (25) فقرةً في صورتها النهائية؛ للخروج بأفضل أداة قادرة على تمثيل ما أُعدّت من أجل قياسه. وكانت التعديلات كالآتي:

جدول (1)

الرقم	البعد	عدد الفقرات قبل التعديل	عدد الفقرات المعدلة	عدد الفقرات المحذوفة	عدد الفقرات المضافة	عدد الفقرات بعد التعديل
1	تقرير المصير	16	2	3	0	13
2	التأهيل المهني	12	0	0	0	12

وقد صُمّم تدرج ليكارت بتدرّج خماسي (بدرجة كبيرة جدًّا– بدرجة كبيرة– بدرجة متوسطة– بدرجة قليلة– بدرجة قليلة جدًّا)، وأُعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي: (5– 4– 3– 2– 1). كما تُحقّق من صدق الأداة وثباتها بطريقة الصدق الظاهري والاتساق الداخلي.

وأُعتمد التدرج الآتي لتصحيح التدرج الخماسي.

الحد الأعلى للتدرج (5) –الحد الأدنى للتدرج (1) =1.33

عدد الفئات المطلوبة (3)

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

وبناء على ذلك يكون:

- من 1.00– 2.33 منخفضًا.
- من 2.34– 3.67 متوسطًا.
- من 3.68– 5.00 مرتفعًا.

صدق بناء الأداة:

وللتحقّق من صدق بناء الأداة؛ فإنها طُبّقت على عينة استطلاعية تكوّنت من (30) شخصًا من مجتمع البحث، ولكن من خارج عينة البحث المُستهدفة؛ لحساب قيم مُعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالبُعد الذي تنتمي إليه، وذلك كما في الجدول (2).

جدول (2): ارتباط فقرات بُعد "تقرير المصير" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	مُعامِل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	مُعَامِل ارتباط بيرسون
1	.799**	8	.427*
2	.768**	9	.682**
3	.519**	10	.500**
4	.698**	11	.351
5	.610**	12	.663**
6	.642**	13	.663**
7	.561**		

ملاحظة: *دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05). **دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

تشير بيانات الجدول (2) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد تقرير المصير؛ تراوحت ما بين (.351-**.799)؛ وهي قيم دالة إحصائيًّا.

جدول (3): ارتباط فقرات بُعد "التأهيل المهني" مع الدرجة الكلية للبُعد.

رقم الفقرة	مُعَامِل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	مُعَامِل ارتباط بيرسون
1	.646**	7	.727**
2	.537**	8	.379*
3	.693**	9	.416*
4	.791**	10	.698**
5	.625**	11	.608**
6	.487**	12	.709**

ملاحظة: *دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

تُشير بيانات الجدول (3) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد التأهيل المهني؛ تراوحت ما بين (-*379.-**791.)؛ وهي قيم دالة إحصائيًّا.

ثبات أداة البحث:

للتحقّق من ثبات الأداة، أُحتسب مُعَامِل كرونباخ ألفا، بوصفه مؤشرًا على التجانس الداخلي، حيث بلغ مُعَامِل الثبات (كرونباخ ألفا الكلي) (0.85)، وهي نسبة مرتفعة جدًّا، وتُشير إلى ثبات الأداة. كما أُحتسب مُعَامِل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ مُعَامِل الثبات (بطريقة التجزئة النصفية) الكلي (0.826).

الجدول (4): مُعَامِل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ومعامل الارتباط بيرسون

الرقم	البُعد	عدد الفقرات	مُعَامِل كرونباخ ألفا	مُعَامِل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	مُعَامِل الارتباط للبُعد بالأداة ككل
1	تقرير المصير	13	0.853	0.846	.791**
2	التأهيل المهني	12	0.847	0.807	.694**
	الأبعاد ككل	25	0.85	0.826	-

ملاحظة: **دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

تُشير بيانات الجدول (4) إلى إنّ معاملات الاتساق الداخلي – حسب معادلة كرونباخ ألفا– للبُعد الأول: تقرير المصير؛ بلغت (0.853)، وللبُعد الثاني: التأهيل المهني (0.847)، وبلغ مُعَامِل الثبات للأبعاد ككل (0.85)؛ وهي قيم مرتفعة دالة إحصائيًّا. كما تجدر الإشارة إلى إن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (**791.**694-)؛ وهي قيم دالة إحصائيًّا.

الأساليب الإحصائية:

بناء على طبيعة البحث، والأهداف التي سعى إلى تحقيقها؛ حُلّلت البيانات باستخدام برامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وأُستخرجت النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية الآتية:

1- مُعَامِل ارتباط بيرسون.

2- مُعَامِل ألفا كرونباخ، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ لحساب الثبات لأداة البحث.

3- الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات أداة البحث، وللأبعاد ككل.

تحليل النتائج

يتضمّن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي أسفر عنها هذا البحث، الذي هدف إلى معرفة مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم، وقد عُرضت النتائج بالاعتماد على أسئلة البحث.

عرض نتائج السؤال الرئيس:

نصّ السؤال الرئيس على: ما مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداة مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر أولياء أمورهم، مع مراعاة ترتيبها تنازليًّا وفقًا لمتوسطاتها، والجدول (5) يوضّح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة البحث، مع مراعاة ترتيبها تنازليًّا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية (ن=81).

رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	**تقرير المصير**	2.83	0.95	1	متوسط
2	**التأهيل المهني**	2.74	0.90	2	متوسط
الأداة ككل		2.79	0.93	3	متوسط

يلاحظ من النتائج في الجدول (5)؛ أنّ المتوسطات الحسابية لأبعاد مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم– تراوحت بين (2.74–2.83)، وجاء البُعد الأول (تقرير المصير) بمتوسط حسابي (2.83)، وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأولى. وجاء البُعد الثاني (التأهيل المهني)، بمتوسط حسابي (2.74)، وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثانية، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.79)، وبدرجة متوسطة.

عرض نتائج الأسئلة الفرعية:

1- ما مستوى جودة الحياة في تقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد (تقرير المصير)، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبيّن في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد تقرير المصير (ن=81)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
12	يشاهد ابني/ ابنتي ويستمع إلى الأشياء التي يحبها.	3.67	1.17	1	متوسط
2	يُحدّد ابني/ ابنتي مُتطلّبات احتياجاته.	3.12	1.16	2	متوسط
13	يختار ابني/ ابنتي الشخص الذي يكون معه وقت فراغه.	3.11	1.19	3	متوسط
5	يمتلك ابني/ابنتي القدرة على إظهار أي من مشاعره دون خجل.	3.10	1.35	4	متوسط
1	يُحدّد ابني/ ابنتي ما يحتاج إليه بدقة.	3.04	1.18	5	متوسط
8	يقضي ابني/ابنتي وقت فراغه في الأنشطة المُتعلّقة باهتمامه.	3.01	1.19	6	متوسط
9	يختار ابني/ابنتي أشياءه الشخصية وملابسه وحده.	2.80	1.35	7	متوسط
4	يملك ابني/ابنتي ثقة كافية بقدراته.	2.69	1.26	8	متوسط
6	يختار ابني / ابنتي بشكل جيد الخيارات المهمة له.	2.68	1.21	9	متوسط
3	يخبرني ابني /ابنتي بالأفكار والآراء التي لديه.	2.52	1.27	10	متوسط
10	ينظم ابني/ابنتي غرفته بطريقته الخاصة.	2.37	1.39	11	متوسط
11	يخطّط ابني/ ابنتي للقيام بالأنشطة التي يحبها في نهاية الأسبوع.	2.25	1.21	12	منخفض
7	يملك ابني/ ابنتي قدرة على اتخاذ قراراته الشخصية وحده.	2.21	1.09	13	منخفض
	البُعد ككل	2.83	0.95	–	متوسط

يظهر من الجدول (6)؛ أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد (تقرير المصير)؛ تراوحت بين (2.21–3.67)، وكان أعلاها للفقرة رقم (12)، التي تنصّ على: "يشاهد ابني/ ابنتي ويستمع إلى الأشياء التي يحبّها"، بمتوسط حسابي (3.67)، وبدرجة متوسطة. تليها الفقرة رقم (2) بالمرتبة الثانية، التي تنصّ على: "يحدّد ابني/ ابنتي متطلّبات احتياجاته"، بمتوسط حسابي (3.12)، وبدرجة متوسطة. أما الفقرة رقم (13) فحلّت بالمرتبة الثالثة، ونصّت على: "يختار ابني/ ابنتي الشخص الذي يكون معه وقت فراغه"، بمتوسط حسابي (3.11)، وبدرجة متوسطة. وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7)، التي نصّت على: "يملك ابني/ ابنتي قدرة على اتخاذ قراراته الشخصية وحده"، بمتوسط حسابي (2.21)، وبدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (2.83)، وبدرجة متوسطة.

2- ما مستوى جودة الحياة في التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر أولياء أمورهم؟

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "**التأهيل المهني**"، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التأهيل المهني (ن=81).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
8	يحتاج ابني/ابنتي إلى التوجيه المهني بشكل مستمر.	3.46	1.22	1	متوسط

4	يؤدي ابني/ابنتي الأعمال بنشاط.	3.00	1.20	2	متوسط
1	يواجه ابني/ ابنتي صعوبة في بداية التوظيف.	2.84	1.46	3	متوسط
9	يضيّع ابني/ابنتي الوقت بدون إشراف أو مراقبة مستمرة.	2.84	1.32	3	متوسط
6	يؤدي ابني/ ابنتي وظيفته بطريقة متدرّجة من السهل إلى الصعب.	2.73	1.22	5	متوسط
5	يحافظ ابني/ابنتي على المهارات التي تدرَّب عليها من أجل التوظيف.	2.70	1.28	6	متوسط
10	يهتم ابني/ابنتي للتفاصيل بشكل كافٍ.	2.70	1.25	6	متوسط
2	يتطوّر ابني/ابنتي في وظيفته من خلال الخبرة.	2.63	1.30	8	متوسط
12	يتأقلم ابني/ابنتي مع ظروف العمل بسهولة.	2.62	1.23	9	متوسط
3	ينجز ابني/ ابنتي الأعمال في الوقت المحدد.	2.53	1.19	10	متوسط
11	يمتلك ابني/ابنتي المهارات الضرورية للتوظيف.	2.43	1.18	11	متوسط
7	يؤدي ابني/ ابنتي وظيفته دون تعليمات.	2.37	1.23	12	متوسط
	البُعد ككل	2.74	0.90	-	متوسط

يظهر من الجدول (7)؛ أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد (التأهيل المهني)؛ تراوحت بين (2.37–3.46)، وكان أعلاها للفقرة رقم (8)، التي نصّت على: "يحتاج ابني/ابنتي إلى التوجيه المهني بشكل مستمر"، بمتوسط حسابي (3.46)، وبدرجة متوسطة. تليها الفقرة رقم (4) بالمرتبة الثانية، التي تنصّ على: "يؤدي ابني/ابنتي الأعمال بنشاط"، بمتوسط حسابي (3.00)، وبدرجة متوسطة. وجاءت الفقرتان رقمي (1، و9) بالمرتبة الثالثة، اللتان نصّتا على: "يواجه ابني/ ابنتي صعوبة في بداية التوظيف"، و"يضيّع ابني/ابنتي الوقت بدون إشراف أو مراقبة مستمرة"، بمتوسط حسابي (2.84)، وبدرجة متوسطة. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (7)، التي تنصّ على: "يؤدي ابني/ ابنتي وظيفته دون تعليمات"، بمتوسط حسابي (2.37)، وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (2.74)، وبدرجة متوسطة.

مناقشة النتائج

مناقشة النتيجة المُتعلّقة بالسؤال الرئيس، الذي نصّ على: "ما مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريّة، من وجهة نظر أولياء أمورهم؟"

أظهرت النتيجة المُتعلّقة بالسؤال الرئيس للبحث الحالي؛ أن أولياء الأمور يرون أن جودة الحياة لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية؛ ذات مستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2.79). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تكوّن جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من عدة أبعاد، وعدم امتلاكهم لجميع هذه الأبعاد من وجهة نظر أولياء أمورهم. كما يعتقد أولياء الأمور أن الخدمات والتدريب والتأهيل المُقدّم لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية غير كافٍ، وأن أبناءهم ذوي الإعاقة الفكرية لم يصلوا إلى الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم بالشكل الذي يطمحون إليه. ويفسّر الباحثان هذه النتيجة بارتفاع سقف الطموحات والتوقّعات لدى أولياء الأمور لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، ورغبتهم المُلحّة لوصول أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية إلى التمكين؛ لذلك جاء تقديرهم لجودة حياة أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مارغريتا وآخرين Margherita et al (2021)، التي أشارت نتائجها إلى مستوى جيد بشكل عام لجودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية والتطورية الشديدة، كما اتفقت مع دراسة عباس (2020)، التي أشارت نتائجها إلى تمتّع المعاقين –إعاقة حسية وعقلية– من القابلين للتعلّم بجودة حياة بمعاهد التأهيل العلاجي.

مناقشة النتيجة المُتعلّقة بالسؤال الفرعي الأول، الذي ينصّ على: "ما مستوى جودة الحياة في تقرير المصير للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر أولياء أمورهم؟"

أظهرت النتيجة المُتعلّقة بهذا السؤال؛ أن أولياء الأمور يرون أن جودة الحياة في تقرير المصير لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية تحقّقت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.83). ويعزو الباحثان ذلك إلى تركيز أولياء الأمور على إيصال أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية إلى مستوى جيد من الاستقلالية، واتخاذ القرار؛ كون مهارة تقرير المصير تعدّ إحدى أهم المهارات المرتبطة بجودة حياة أبنائهم بشكل مباشر؛ مما يُساعد على التقليل من تعلّق أبنائهم بهم، واعتمادهم عليهم؛ الأمر الذي يُحسّن من مستوى جودة حياتهم. كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي أولياء الأمور بأهمية مهارات تقرير المصير في تحقيق جودة الحياة لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية؛ لكن جودة حياة أبنائهم لا تصل إلى المستوى المطلوب؛ لذا فإنهم يسعون إلى مساعدتهم على الاستقلالية، وتحسين مهارة اتخاذ القرار لديهم، والاعتماد على الذات، بالإضافة إلى وعيهم بضرورتها لأبنائهم في جميع مراحل الحياة المختلفة. هذا بالإضافة إلى وجود نوع من الدافع لدى أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في الحصول على قدر من الاستقلالية؛ لصنع قراراتهم بأنفسهم، واعتمادهم على ذاتهم؛ الأمر الذي ينعكس على مستوى جودة حياتهم، حيث تعدُّ مهارات تقرير المصير، ومدى قدرتهم على الاستقلالية؛ من المؤشرات الدالة على جودة الحياة، التي تساعدهم على الاستمتاع بحياتهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة إسماعيل (2017)، التي أشارت إلى ارتفاع مهارات تقرير المصير لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في جودة الحياة لديهم.

مناقشة النتيجة المُتعلّقة بالسؤال الفرعي الثاني، الذي ينصّ على: "ما مستوى جودة الحياة في التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر أولياء أمورهم؟"

أظهرت النتيجة المُتعلّقة بهذا السؤال؛ أن أولياء الأمور يرون أن جودة الحياة في التأهيل المهني لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي للبُعد ككل (2.74). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تركيز أولياء الأمور على تحسين مهارات أخرى، قد يرون أنها أهم من التأهيل المهني بالنسبة لأبنائهم. هذا بالإضافة إلى أن مستوى برامج التأهيل المهني وخدماته التي تُقدّم لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية؛ قد لا ترقى إلى المستوى المطلوب، على الرغم من الجهود التي تبذلها الجهات المعنية بتقديم هذه الخدمات. كما أن تقديم خدمات التأهيل المهني ربما تكون غير ذات أهمية لدى بعض أولياء الأمور الذين يتبنون اتجاهات سلبية نحو عمل ذوي الإعاقة الفكرية، أو قد يرون أن أبناءهم ليسوا بحاجة إلى العمل. ويمكن أن يكون خوفهم على أبنائهم أحد المعوّقات لتأهيلهم. فهناك أشخاص من ذوي الإعاقة الفكرية لم يكملوا تعليمهم؛ ومن ثمّ لا يصلون إلى المستوى التعليمي الذي تُقدّم فيه خدمات التأهيل المهني؛ فقد يتوقّف بعضهم عن التعليم في مرحلة المتوسط؛ مما يفسّر حصول هذا البُعد على أقل متوسط حسابي بالمقارنة مع بُعد تقرير المصير. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بحراوي (2021)، التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع جودة الحياة لذوي الإعاقة الفكرية في مجال التأهيل المهني.

توصيات البحث:

بناء على نتائج البحث، فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث العلمية عن جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة أبعاد أخرى لم يسبق تناولها. وعقد الندوات والمحاضرات لأولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، والعاملين معهم، لرفع مستوى جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. وضرورة التركيز على مستوى الخدمات التي تُقدّم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في مختلف المجالات من قِبل العاملين وأولياء الأمور، والتأكد من أنه يمكنها أن ترقى بجودة حياتهم. وإجراء المزيد من

الأبحاث؛ لتسليط الضوء على العوامل التي من شأنها أن تزيد من جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، والسعي إلى توفيرها لهم.

المراجع

المراجع العربية

أبو النور، محمد، ومحمد، آمال. (2019). *استراتيجيات التدريس والتعلم لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار ميرنا للنشر والتوزيع.

أحمد، زينب. (2017). *فعالية برنامج إرشادي تدريبي مُقترح لتحسين جودة الحياة الأسرية لأسر الأطفال المتخلفين عقليا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي.

إسماعيل، هالة. (2017). مهارات تقرير المصير وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة*، *18*(18)، 1–45.

بحراوي، عاطف. (2021). حياة مهنية فضلى لذوي الإعاقة الفكرية برنامج تهيئة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل– العلوم الإنسانية والإدارية*، *22*(2)، 201–208.

بخيت، سجود. (2018). *فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلين للتعلّم (بمركز الأحباب للإعاقات الفكرية المتعددة بولاية الخرطوم)* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

بدر، عبد المنصف. (2016). *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لأسر الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية.

بشار، علي، ورزق، السعيد، وعشيري، محمود. (2021). مهارات المعيشة المستقلة وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية*، *4*(190)، 586–612.

بنات، صقر. (2018). *قلق الإنجاب وعلاقته بجودة الحياة لدى الأسر التي لديها أبناء ذوي إعاقة سابقة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

التائب، مسعود. (2018). *البحث العلمي: قواعده– إجراءاته– مناهجه*. المكتب العربي للمعارف.

الحارثي، خلود. (2019). *ممارسات المعلمات الفعّالة لخدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.

الحموري، رعد، والشواشرة، عمر. (2021). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الوجودية في تحسين جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج لدى عينة من المكفوفين في مدينة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *12*(34)، 239–257.

خلف الله، عذبة. (2015). *جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

دحمان، حليمة، وزايكو، حفصة. (2021). *جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة أدرار* [رسالة ماجستير غير منشور] . جامعة أحمد دراية.

الروسان، فاروق. (2018). *مقدمة في الإعاقة الفكرية* (ط.7). دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزهراني، محمد. (2020). معايير تقييم جودة الأبحاث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *8*(3)، 605–622.

السعيدي، سعود. (2021). برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة وعلاقتها بالاكتئاب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة*، *237*(237)، 77–125.

السكافي، فاتن. (2021). لماذا وكيف نقيس نوعية حياة الأفراد. *مجلة آفاق للعلوم*. *6* (1)، 10–26.

سليمان، عبد الرحمن، ومنيب، تهاني، وزكي، دعاء، وفؤاد، بسمة، والسالمي، ماجد. (2018). *الأطفال ذوو الإعاقة العقلية المتوسطة القابلون للتدريب وأوجه القصور لديهم وبرامج تدريبهم*. عالم الكتب.

الشرقاوي، صابر.(2018). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات العناية بالذات لطلاب الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم: دراسة ميدانية محافظة الداخلية سلطنة عمان. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، *12*(12)، 1–53.

الشهري، صالح. (2022). علاقة الدعم الأسري المدرك للمعاقين حركيًا وبصريًا بجودة الحياة لديهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *32*(114)، 209-250.

شينار، سامية، وفريد، بوتعني، وآية، بولحبال. (2021). تطبيقات جودة الحياة في مراكز رعاية المسنين. *مجلة سوسيولوجيا*، *5*(1)،174-155.

الطريفي، ميساء، والنعيمات، محمود. (2021). جودة الحياة لدى عينه من الراشدين في الأردن في ظل جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *5*(37)، 127-143.

الطيب، محمد. (2020). العلاقة بين قلق البطالة وجودة الحياة لدى عينه من طلاب السنة النهائية بجامعة الخرطوم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *14*(2)، 326-341.

عايش، صباح. (2021). جودة الحياة الأسرية لدى أسر المعاقين عقليًا. *مجلة روافد*،*5*(1)،231-258.

عباس، حسين. (2020). جودة الحياة لذوي الإعاقة الحسية والعقلية بالمرحلة التأهيلية وعلاقتها ببعض المُتغيّرات النفسية. *المجلة العلمية*، *37*(37)، 286-317.

العبيد، محمد، ومتولي، فكري. (2018). جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *4*(4)، 47-88.

عصر، محمود. (2020). جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية الممارسين للأنشطة الترويحية الرياضية من وجهة نظر أمهاتهم. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*،*2*(90)،512-561.

عياد، نعيمة، وإسماعيل، نبيه، وبخيت، نوال. (2021). فعالية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية لخفض الضغوط النفسية وأثره في تحسين جودة الحياة لدى معلمي المعاقين عقليًا. *مجلة كلية التربية*، *36*(1)، 236-283.

غريب، حامد، وبدوي، زينب. (2021). الإسهام النسبي لمكونات جودة الحياة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة التربية بالإسماعلية*، *49*(49)، 129-154.

الغنمة، رولا. (2019). *ردود أفعال أولياء أمور الأطفال المصابين بالسرطان وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

القحطاني، عبد الله، وحياصات، مزيد. (2016). جودة الحياة للشباب ذوي الإعاقة في مدينة تبوك وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(11)، 177-208.

قوطة، مروة. (2021). رؤية مقترحة لتحسين جودة حياة الكبار والأميين بمصر. *مجلة التربية*، *189*(3)، 243-297.

كريسويل، جون (2019). *تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية* (عبد المحسن عايض القحطاني، مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في 2014).

اللحيدان، ندى، والعبدالجبار، عبد العزيز. (2020). *التدخُّل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

محمد، غادة، وبدر، إبراهيم، والسقا، إيناس. (2017). الاتجاهات المعاصرة في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة باستخدام الموسيقى. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، *18*(58)، 1-24.

محمد، مروة. (2022). الطمأنينة النفسية في ضوء نظرية ما سلو طبقًا لمستويات التدفُّق النفسي ومجموعة من المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الدراسات العليا. *المجلة التربوية*، *93*(93)، 1519-1587.

مصطفى، هاجر. (2021). نوعية الحياة للمكفوفين بولاية الخرطوم: دراسة تطبيقية باتحاد المكفوفين. *مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية*، *2*(2)، 129-148.

المعيقل، إبراهيم، والعتيبي، عذاري. (2020). تقرير المصير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومعوّقات اكتسابه. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *4*(10)، 271-300.

المنصور، غسان. (2018). ميكانزمات الدفاع وعلاقتها بالتفكير عالي الرتبة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،*16*(2)، 43-84.

يمينة، صالح. (2021). مستوى جودة الحياة لدى المعاقين سمعيًا: دراسة ميدانية بمدرسة صغار الصم بولاية المسيلة. *مجلة الزوائر*، *5*(1)، 415–425.

المراجع الأجنبية:

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Definition of Intellectual Disability*. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Erez, A. B., & Gal, E. (2020). Quality of life: A universal or a disability specific concept?. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 87* (1), 4-11.

Khoi, B. H., & Ngan, N. T. (2020). Quality of Life. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24* (2), 163-171.

Lee, A., Knafl, G., Knafl, K., & Van Riper, M. (2021, January). Quality of life in individuals with Down syndrome aged 4 to 21 years. *Child Care Health and Development, 47* (1), 85-93.

Margherita, C., Shahin, Sh., Charmayne, D., & Lindsay, M. (2021, May 31). Quality of Life of Persons with Severe or Profound Intellectual and Developmental Disabilities Transitioning Into Community from a Complex Care Residence in Canada. *(JoDD) Journal on Developmental Disabilities, 26* (1), 1-17.

Wehmeyer, M. L. (2020). The Importance of Self-Determination to the Quality of Life of People with Intellectual Disability :A Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17* (7121), 1-7.

الوظائف التنفيذية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

ابراهيم محمد بني خالد د. صفاء محمد العلي
الجامعة الأردنية

تاريخ الاستلام: 2023/02/04 تاريخ القبول: 2023/03/27

المُلَخّصْ:

هدفتْ الدّراسة إلى معرفة مستوى الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة في الأردن في ضوء بعض المُتغيّرات. تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع الطّلبة من ذوي الإعاقة السّمعيّة (الصّمّ وضِعاف السّمع) للفئات العمريّة (6–11) الملتحقين في المدارس والمراكز الخاصة. تكوّنتْ عيّنة الدّراسة من (100) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة السّمعيّة (الصّمّ وضعاف السّمع)، اخْتيروا بالطريقة العشوائيّة. استخدم الباحثون مقياس الوظائف التّنفيذيّة في نسخته المطوّرة (BREF2). أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى القُصور في الوظائف التّنفيذيّة كان مرتِفعا نسبيًا على الدّرجة الكُلّية، وكانت أعلاها في مجال كَبْح السّلوك وأدناها مجال التّنظيم. وأظهرت النتائج بأنّ النّسبة المئويّة لمستوى الوظائف التّنفيذيّة كانت أعلى لدى الذّكور، وجاءت نسبة ضعيف السّمع أعلى من الأصمّ، كما جاءت النّسبة المئويّة للتواصُل بلغة الإشارة أعلى من التّواصُل الكُلّي، والكلام المنطوق المسموع، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في جميع مجالات الوظائف التّنفيذيّة ما عدا مجالي الضّبط الذّاتيّ، ومرونة الانتقال وكانت لصالح الذكور، كما لا توجد فروق في المجالات على مقياس الوظائف التّنفيذيّة تُعزى لنوع الإعاقة، أو طريقة التّواصُل. وأظهرت النتائج وجود فروق على مقياس الوظائف التّنفيذيّة على المقياس ككل لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تُعزى لنوع الإعاقة، أو طريقة التّواصُل. وأوصى الباحثان إجراء المزيد من الدراسات حول الوظائف التّنفيذيّة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأثرها على المشكلات السّلوكيّة والأكاديمية والإجتماعية لديهم في ضوء متغيرات اخرى.

الكلمات المفتاحيّة: الوظائف التّنفيذيّة، الإعاقة السّمعيّة، إقليم الوسط في الأردن.

The Executive Functions among Students with Hearing Disabilities in Jordan in the light of some Variables

Abstract:
The study aimed to know the level of executive functions among students with hearing disabilities in Jordan in the light of some variables. The study population consisted of all students with hearing disabilities (deaf and hard of hearing) enrolled in schools and private centers for the age groups (6-11) years in Jordan. The study sample consisted of (100) male and female students with hearing disabilities (deaf and hard of hearing), who were chosen randomly. The researchers used the Executive Functions Scale for the purposes of achieving the objectives of the study in its developed version (BREF2), which is a battery-shaped scale for evaluating behavior filled by teachers. The results of the study showed that the level of deficiencies in the executive functions was relatively high on the total score, and the highest was in the field of behavior control and the lowest was in the field of regulation. The results showed that the percentage of the level of executive functions was higher among males, and the percentage of the hearing impaired was higher than the deaf, and the percentage of communication in sign language was higher than the total communication, and the audible spoken speech, and the results showed that there were no statistically significant differences for all areas of executive functions except The domains of self-control and flexibility of movement were to a greater degree for males, and there were no differences in the domains on the executive functions scale due to the type of disability, or the method of communication. The results showed - as well - that there were differences on the executive functions scale on the scale as a whole, and it was to a greater degree for males, and there were no differences due to the type of disability, or the method of communication. The researchers recommended conducting studies on teachers' knowledge of executive functions and conducting training programs based on executive functions to address the behavioral problems of people with hearing disabilities.
Keywords: executive functions, hearing impairment, central region in Jordan

المُقَدّمَةُ:

ازداد الاهتمام في العقود الأخيرة بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، والدولة، وخاصة الطّلبة من ذوي الإعاقة السّمعيّة الكُلّية أو الجزئيّة، وتقديم الخدمات المناسبة؛ بالرّعاية الأسريّة، والتّعليم، والتّدريب، وتوفير الوظائف التي تتناسب مع نوع الإعاقة السّمعيّة، بما يكفل توفير الحياة الكريمة، وتجاوز الصّعاب النّفسيّة، والماديّة، والاجتماعيّة؛ وهذا يتطلّب فَهْم خصائص وسِمات وقُدرات هذه الفئة من المعاقين سمعيًا؛ وخاصّة فيما يتعلّق بالقدرات العقليّة، والمهارات الأدائيّة، والوظائف التّنفيذيّة، من أجل تقديم أقصى مساعدة مُمْكنة للنّجاح في العمليّة التّعليميّة، والتّحكّم بالاضّطرابات النّفسيّة والاجتماعيّة، وتكوين علاقات إيجابيّة مع الأقران، وتجاوُز صعوبات الحياة، والوصول إلى تحقيق الأهداف.

تُعدّ الوظائف التّنفيذيّة من المفاهيم الحديثة نسبيًا، وهي تُشير إلى القدرات المعرفيّة التي تنظّم وتتحكّم في القدرات والسّلوك، وتُعدّ ضروريّة في أيّ سلوك، أو مُهمّة مُوجّهة نحو هدف مُعيّن، وتتضمّن القُدرة على المُبادرة بالقيام بالأفعال أو إيقافها، وتغيير السّلوك، والتّخطيط للسّلوك المستقبلي، وتساعد الوظائف التّنفيذيّة على توقُّع نتائج السّلوك الإنساني (الشخص، منيب، سليمان، 2020).

ترتبط الوظائف التّنفيذيّة الجيّدة بالعديد من النّتائج الإيجابيّة، مثل النجاح في المدرسة، والصحّة البدنيّة والعقليّة، وتحسين نوعيّة الحياة، وعلى النّقيض، فإنّ القُصور في الوظائف التّنفيذيّة يرتبط بتدنّي الأداء الأكاديمي، وصعوبات في العلاقات مع الأقران، وضُعف فرص العمل، وقد تظهر عيوب الوظائف التّنفيذيّة على شكل تشتّت، وتمَلْمُل، وضُعف تركيز، وتنظيم فَوْضَوي للموادّ، وصعوبة في إكمال العمل؛ وقد ارتبطت الصّعوبات في الوظائف التّنفيذيّة بالعديد من الاضّطرابات العقليّة النّمائيّة الشّائعة، بما في ذلك اضّطراب ضُعف الانتباه، والنّشاط الزّائد، واضّطراب طَيْف التّوحّد، وعُسْر القراءة (George، 2018).

ازدادت في الآونة الأخيرة اهتمامات الباحثين بدراسة الوظائف التّنفيذيّة وعلاقتها بالعديد من المجالات السّلوكية والاجتماعيّة والأكاديميّة لدى الأطفال والطّلبة والرّاشدين، والتّعرُّف على الوظائف التّنفيذيّة باعتبار أنّها مجموعة كبيرة من العمليّات الإدراكيّة العصبيّة، التي تتضمّن استراتيجيّات لتحقيق الأهداف، وتعديل ومراقبة السّلوكيات؛ بناءً على المُتغيّرات والمواقف البيئيّة، فهي بُنْيَة شاملة تتضمّن العديد من العمليّات المعرفيّة؛ مثل الانتباه المُوجّه، والتّخطيط، والذّاكرة العامِلة، والمرونة المعرفيّة، وعمليّات التّحكّم في التّثْبيط / الانْفِعالات. (Giacomo & others,2021).

وتحظى الوظائف التّنفيذيّة بالاهتمام نظراً لعلاقتها القويّة بالضّبط الذّاتيّ، لكوْنِها من الوظائف المعرفيّة الأساسيّة، وقد ركّزت الأدبيّات المُتعلّقة بالوظائف التّنفيذيّة على الذّاكرة العامِلة، والتّحوّل وكَبْح السّلوكات والانفعالات، كوظائف تنفيذيّة أساسيّة (Buhner & fiscer،Schwaighofer, 2017). وتشمل الوظائف التّنفيذيّة مناطق الدّماغ المُرتبِطة بمعالجة المعلومات، مثل وظائف الانتباه، والذّاكرة العامِلة، وتنظيم العواطف، والسّلوك، والتّحكّم في الاندفاعيّة، وضبط الاستجابات غير المُناسِبة، وقد يُواجِه الأفراد مشاكل في الوظائف التّنفيذيّة في مرحلة الطّفولة، أو البلوغ، فيما يتعلّق بالحياة الاجتماعيّة، أو تخطيط المشاريع، أو العمل بشكل مُستقِلّ، أو التّذكّر، أو الانتباه، أو إتمام المهمّات (Zelazo, Blair & Willoughby, 2017).

وتُعدّ كل وظيفة تنفيذيّة شكلا من الإجراءات ذاتيّة التّوجيه، التي تهدف إلى تعديل سلوك الفرد؛ من أجل تحقيق أهداف طويلة الأجل (Diamond, 2013). وقد أشارت بعض الدرسات إلى وجود قُصور لدى الأطفال ذوي الإعاقة السّمعيّة

في جميع مجالاتها (Constance & Vissersm، 2018)؛ فربما يواجه الأفراد ذوو الإعاقة السّمعيّة صعوبة في أداء الوظائف التّنفيذيّة، وقد تكون مهاراتها أكثر صُعوبة مقارنةً بأقرانهم السامعين؛ حيث إنّ الذّاكرة العامِلة هي الأكثر تأثّرًا.(Walker,2019)

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تبرز مشكلة الدّراسة الحاليّة من الاهتمام البَحْثي والتربوي بذوي الإعاقة السّمعيّة؛ وذلك بالعديد من المشكلات التي قد تظهر عند هذه الفئة بشكل أكبر مقارنة بأقرانهم السّامعين (Perou & Bitsko & Blumberg,2013) إنّ الخسارة السّمعيّة التي يترتّب عليها تأخُّر لغوي وضعف قدرة ذوي الإعاقة السّمعيّة على التّواصُل الفعّال، والتّفاعُل الاجتماعي المُناسِب، والقُصور على إدارة المواقِف التي تتطلّب حلًا للمشكلات المُتعدّدة لديهم، وعلى الوظائف المعرفيّة، وربّما يصبح من المتوقّع أن تتدنّي مستويات الوظائف التّنفيذيّة لديهم مقارنة مع أقرانهم السامعين، والذي يعني أن يُواجه ذوو الإعاقة السّمعيّة مشاكل في التّركيز والانتباه الانتقائي المقصود، والتذكّر وكَبْح الانفعالات والسّلوكات غير المناسِبة، وقُصور القدرة على حلّ المشكلات؛ ممّا يستدعي تدخّلًا مناسبًا، يبدأ بضبط تقييم الوظائف التّنفيذيّة لتَنمِيَة وتحسين الأداء السّلوكي في جميع سياقاته؛ حيث إنّ إجراء التّحسينات في الوظائف التّنفيذيّة، مثل تثبيط الاستجابة، والذّاكرة العامِلة، وزيادة الانتباه والتّركيز؛ ممّا سَيُسْهِم في تحسين العديد من جوانب القُصور لديهم. (Hoffman Tiddens & Quittner, 2018)؛ فغالبا يرتبط القُصور الوظائف التّنفيذيّة بالعديد من المُتغيّرات؛ وذلك أنّ الوظائف التّنفيذيّة أقلّ تطوّرًا لدى الطّلاب ذوي الإعاقة السّمعيّة؛ ولذلك من المُتوقّع أن يرتبط هذا بمعدل أعلى من المشكلات التي تواجِهُهم .(Hintermair, 2013)

وقد أجابت الدراسة عن السؤالين التاليين:

1- ما مستوى قُصور الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة في الأردن؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة في الأردن تُعزى إلى مُتغيّرات الجنس، درجة الإعاقة، أو طريقة التّواصُل؟

أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى التعرف على القُصور في الوظائف التّنفيذيّة، وتحديد مستوى الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة في الأردن وفقا لمُتغيّرات الجنس، ودرجة الإعاقة، وطريقة التّواصُل.

أهميّة الدّراسة

تكمُن أهميّة الدّراسة في المجالين النظري والتطبيقي، كما يلي:

أوّلا: الأهميّة النّظريّة: حيث تمّ إثراء الأدب التّربوي في ميدان التّربية الخاصّة بمعلومات عن الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة في الأردن، والوقوف على مستوى امتلاك الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة للوظائف التّنفيذيّة، إضافة إلى تركيز الضّوء نحو أوْجُه القُصور في الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة.

ثانيا: الأهميّة التطبيقية: وذلك من خلال توجيه أنظار المعنيّين وأصحاب القرار نحو إعداد برامج تربويّة مناسبة تُعْنى بتطوير مهارات الوظائف التّنفيذيّة للطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة وتحسين قُدراتهم على حلّ المشكلات، وتسليط الضوء على أبعاد الوظائف التّنفيذيّة عند إعداد البرامج التي من المُتوقّع أن تساعد في تقليل فُرص ظهور المشكلات السّلوكيّة والاجتماعيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة.

مصطلحات الدّراسة:

- **الوظائف التّنفيذيّة:** هي العمليّات المعرفيّة العُليا التي تتحكّم وتُعدّل في الوظائف المعرفيّة والانفعاليّة والسّلوكيّة، وتعني القدرة على الاستمرار في الحلّ الملائِم للمشكلات؛ من أجل تحقيق وبلوغ الأهداف والمُتطلّبات (Traverso & Carmen & Usai,2015).
- **وتُعرف إجرائيًا:** الدرجة التي يحصل عليها أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس الوظائف التّنفيذيّة المُطوّر لهذه الغاية.
- **الإعاقة السّمعيّة:** هي درجة الخسارة السّمعيّة، التي تتراوح من البسيط إلى الشّديد، والتي تُصنّف إلى فئتين رئيسيّتين هما الصّمّ: وهم الأفراد الذين يعانون من خسارة سمعيّة أكثر من 90 ديسبل تَحُول دون قدرتهم على المعالجة اللغويّة بنجاح حتى بعد إجراء العمليّات الجراحيّة، أو تركيب المُعينات، وفئة ضعاف السّمع وهم الأفراد الذين يعانون من خسارة سمعيّة أقل من 90 ديسبل، ولكن يُمكنهم القيام بالمعالجة اللغويّة النّاجحة بعد إجراء التّدخّلات الطبيّة اللّازمة، أو تركيب المُعينات السّمعيّة (Kauffman & Hallahan & Pullen,2017)

حدود الدّراسة:

تتمثّلت حدود الدّراسة بالأمور التّالية:

– حدود بشرية: تطبيق الدّراسة على الطّلبة المُلتحقين بالمدارس الخاصّة بالصّمّ وضعاف السّمع في مدارس الأمل للصّمّ والمراكز الخاصّة بذوي الإعاقة السّمعيّة في الأردن.

حدود مكانيّة: تشمل هذه الدّراسة المدارس والمراكز التي تُعنى بفئة ذوي الإعاقة السّمعيّة والواقِعة في إقليم الوسط في الأردن (عمّان، الزرقاء، البلقاء، مادبا).

– حدود زمانيّة: الفترة التي سيتمّ فيها تطبيق هذه الدّراسة هي خلال الفصل الدّراسي الأوّل للعام 2023/2022.

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

الوظائف التّنفيذيّة:

تشير الوظائف التّنفيذيّة إلى العمليّات المعرفيّة العليا التي يُنظّمها الفصّ الجبهي، ويتمثّل دورها في توجيه وتنظيم النّشاط المعرفي والعاطفي والسّلوكي، وتشمل عدّة مهارات كالذّاكرة العامِلة، والتّخطيط، والمُرونة العقليّة، والتّنظيم، والمراقبة الذّاتيّة، والمبادأة، وكفّ الاستجابة، ويرى الكثير من الباحثين أنّ الوظائف التّنفيذيّة هي مجموعة من القدرات التي ترتبط بالنّشاط في الأجزاء الأماميّة للمخّ، وتتحكم بعمليّات التّحكّم العُليا، والتي تشتمل على مهارة حلّ المشكلات، وتشكيل المفهوم، والكفّ، والمبادأة للاستجابات السريعة، وإنجاز المهام، والتّخطيط، والتّنظيم (Panerai et al.2014). وتتألّف الوظائف التّنفيذيّة من مجموعة من الأبعاد تتمثّل بكفّ السّلوك والمرونة في التّحوّل والمبادرة، والذّاكرة العاملة، والضّبط الذّاتيّ والمراقبة الذّاتيّة، والتّنظيم (Garg,2016).

1– **كفّ السّلوك أو كفّ الاستجابة أو التّحكّم المُثبّط:** الكفّ هو القدرة على التّحكّم المُتعمّد للاستجابة التلقائيّة، ويشمل التثبيط، أي منع سلوك أو استجابة مُهَيْمنة في الوقت المُناسب، ووقف المعلومات التي ليس لها صلة بالمهمّة من الذّاكرة؛ فالقُصور في الكفّ يؤدّي إلى مشكلات في كَبْح السّلوك، والاندفاع والتفاعُل بشكل مُفْرِط مع الأحداث، وصعوبة كَبْح الاستجابات غير المرغوبة، وتكمُن أهميّة الكفّ في التّحكّم في سلوك الفرد، والقدرة على الانضباط، والانتباه الانتقائي، والتّحكّم في العواطف (Diamond,2013).

2- **المبادرة :(Initiation)** تتمثّل في قدرة الفرد على بدء المهمّة في الوقت المناسب ويؤدّي اضّطراب هذه المهارة إلى صعوبات تُواجِه الأطفال في بِدْء المهامّ التعليميّة في الوقت المحدّد، وتُشيرالمبادأة الذّاتيّة إلى إرادة الطّفل ودافعِيّته، والاعتماد على ذاته في تحقيق الهدف المَنْشود وعدم الاستسلام للصّعاب (إمبابي، 2018).

3- **المرونة المعرفيّة والتّحوّل (Cognitive Flexibility / Shiftin)**: ينظر (Ling & Kelly & 2016، Diamond) إلى المرونة المعرفيّة على أنّها القدرة على التكيّف بمرونة مع المُتطلّبات أو الأولويّات المُتعدّدة أو النّظر لنفس الشّيء بطرق مختلفة.

4- **الرّقابة الذّاتيّة :(Self-Monitor)** وتعني الوعي بتأثير السّلوك في الفرد والآخرين، والقدرة على تقييم الذّات، ومعرفة نقاط القوّة والضّعف بشكل ذاتيّ، والوعي بفاعليّة السّلوك، والقدرة على حل المشكلات، وتغيير الاستراتيجيّات السّلوكية بما يتناسب مع البيئة وقِيَم المجتمع (Garg,2016).

5- **الضّبط الانفعالي:(Emotional Control)** يُشير هذا المصطلح إلى قُدرة الفرد على تعديل ردود الأفعال العاطفيّة والتّحكّم بها، والقُصور في الضّبط الانفعالي يؤدّي إلى صعوبة في ردود الفعل العاطفية تظهر على شكل نَوْبات غضب، وتقلّبات في المزاج وعدم القدرة على فَهْم للمشاعر. (Garg,2016).

6- **التّخطيط أو التّنظيم:(Planning)** أشار جولدستاين وآخرون (Goldstein & other, 2014)بأن التنظيم يمثّل مجموعة من الاستراتيجيّات التي يتبنّاها الفرد، وتعتمد على العمليّات العصبيّة المُتضمّنة في التّشكيل، التّقييم، والاختيار لسلسلة من الأفكار والأفعال، وتحديد الأوْلويّات والتّسلسُل والتوقّع في سبيل تحقيق الهدف المرغوب.

7- **الذّاكرة العاملة :(Working Memory)** يرى بريزنيتز ونيفو (Nevo & Breznitz, 2013) أنّ الذّاكرة العامِلة تتمثّل بالقدرة علي معالجة المعلومات وتذكّرها، وهي مسؤولة عن التّخزين المؤقّت للمعلومات ومعالجتها، وحجمها يزداد بشكل حادّ من 4–8 سنوات، وقد طوّر (بادلي) نموذج الذّاكرة العاملة إلى النّموذج الرّباعي؛حيث أضاف ما يسمّى بالحاجز العَرْضي، وهذا النموذج يوضّح التّرابُطات بين الذّاكرة العاملة، والذّاكرة طويلة المدى، عن طريق المَنْظومات الفرعيّة للذّاكرة؛ وبذلك فإن القُصور بالوظائف التّنفيذيّة يؤثّرعلى سعة الذاكرة، والصّحّة النفسيّة والجسمية، والاستعداد المدرسي، وجودة الحياة، والنّجاح المهني، (Diamond & Alele,2013).

الإعاقة السّمعيّة:

يعتمد تعريف الإعاقة السّمعيّة على عمليّة التّشخيص الذي يتضمّن اللغة الاستقباليّة، والتعبيريّة ومستويات الكلام والتّقييم الوظيفي السّلوكي؛ فالإعاقة السّمعيّة هي درجة من الفقدان السّمعي التي تصنّف ضِمن درجة البسيط أو متوسّط أو شديد (الزريقات، 2013)؛ وبذلك فإنّ ضُعف السّمع هو الحالة التي يكون فيها تطوّر مهارات التّواصُل الأوليّة عند الشخص من خلال السّمع، بحيث يكون السّمع المجال الرئيسي في تبادُل التّواصُل الشّفوي، أمّا الشّخص الضّعيف السّمع هو الشّخص الذي يتراوح الفقدان السّمعي ما بين (35– 69) ديسبل؛ ممّا يؤدّي إلى صعوبة وليس إعاقة، ويكون قادرا من خلال السّماعة الطّبيّة على معالجة المعلومات وفَهْمها (وسام، 2020). أمّا الأصمّ فهو الشّخص الذي يتمّ تطوير مهارات الاتّصال لديه بشكل رئيسي من خلال المجال المرئي، إمّا بلغة الإشارة أو قراءة الشّفاه. كما أنّه غير قادر على إدراك الأصوات في البيئة المحيطة به سواء باستخدام السّماعة الطبيّة، أو بدونها ويكون مقدار الفقدان السّمعي (70) ديسبل (الخطيب، 2013).

الدّراسات السّابقة:

نتناولت الدّراسات السابقة الوظائف التّنفيذيّة لدى ذوي الإعاقة السّمعيّة بستوياتها المتعددة؛ حيث تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم. وقد كشفت دراسة حماد (2020) العلاقة بين الوظائف التّنفيذيّة والتنظيم الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السّمعيّة، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوظائف التّنفيذيّة في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي الاجتماعي لديهم، وبلغ عدد عيّنة الدّراسة الأساسية (63) طفلًا من ذوي الإعاقة السّمعيّة، بمتوسّط عمر (12) سنة، حيث تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين مُتجانستَيْن: تجريبيّة وضابطة، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة بين الوظائف التّنفيذيّة وكلّ من التنظيم الانفعالي الاجتماعي، كما أظهرت النتائج تحسّناً في الوظائف التّنفيذيّة، والتنظيم الانفعالي الاجتماعي لدى مجموعة الدّراسة التجريبيّة بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

وهدفت دراسة عطيّة وخليفة والسيد (2021) إلى التعّرف على بعض أبعاد الوظائف التّنفيذيّة وعلاقتها باضّطرابات التّواصُل لدى الضّعاف السّمع ومدي تأثّرها على زيادة الحصيلة اللغوية لديهم. تألفت العيّنة من (50) طالبًا وطالبة من ضعاف السّمع بمحافظتي الشرقيّة والإسماعيليّة، ممّن تتراوح أعمارهم بين (9– 12) سنوات، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس التّواصُل اللفظي لضعاف السّمع ومقياس الوظائف التّنفيذيّة لضعاف السّمع. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين الوظائف التّنفيذيّة، والتّواصُل اللفظي لدى الأطفال ضعاف السّمع، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث من الأطفال ضعاف السّمع في الوظائف التّنفيذيّة، أو مهارات التّواصُل اللفظي.

وقام بوتينغ وآخرون (Botting et all, 2017) بدراسة مهامّ الوظائف التّنفيذيّة غير اللفظيّة لمجموعة من 108 أطفال ذوي الإعاقة السّمعيّة تتراوح أعمارهم بين (5–12) سنة، ومجموعة من 125 طفلاً يسمعون، وكانوا متطابقين من حيث العمر، والجنس، والحالة الاجتماعيّة والاقتصاديّة. أظهرت النتائج أنّ الأطفال ذوي الإعاقة السّمعيّة يؤدّون في المتوسّط أسوأ بشكل ملحوظ مقارنة بالأطفال السّامعين في مجالات التّثبيط، والذّاكرة العاملة المرئية المكانيّة، والمرونة، وقد سجل 13% من الأطفال ذوي الإعاقة السّمعيّة ضُعفًا أعلى من الأطفال السامعين في مهمة التّثبيط، وضُعفًا في مهمّتي الذّاكرة العاملة البصريّة المكانيّة، والمرونة الإدراكيّة.

وهدفت الدّراسة التي قام بها ماثيو وزملاؤه (Matthew & others. 2017)، إلى فحص فيما إذا كان لدرجة الإعاقة دور في المشكلات للوظيفة التّنفيذيّة (EF)؛ وذلك باستخدام استبيان تقرير الوالدين BRIEF EF لاختبار المشكلات السّلوكية في مجموعة من الأطفال الصّمّ من عائلات الصّمّ. أشارت النتائج إلى أنّ الدرجات بين المستخدمين الصّمّ الأصليّين كانت مناسبة للعمر، ومماثلة للدّرجات بين عيّنة السّمع النّامية نموذجيًا. وتتوافق هذه النّتائج مع فرضيّة الحرمان من اللغة، وتوفّر أساسًا للبحث المستمرّ حول نتائج الأطفال الذين تعرّضوا مبكّرًا لاكتساب لغة الإشارة.

وأجرى كولسون وبيسوني (Colson and Pisoni, 2014)دراسة لتطبيق مجموعة من اختبارات الوظائف التّنفيذيّة لمجموعة من أربعة وستّين طفلاً أصمًا، وجميعهم من مستخدمي غرسات القَوْقَعة الصناعيّة طويلة المدى التي تمّ زرْعُها في وقت مبكّر، ومجموعة من أربعة وسبعون طفلاً سمعيًا متطابقين مع العمر، والذكاء غير اللفظي، ووجدوا أنّ الأطفال الصّمّ كان أداؤهم أسوأ بشكل ملحوظ في الاختبارات التي قيّمت الذّاكرة العاملة اللفظيّة والتّثبيط مقارنة بالأطفال السامعين، ولكن ليس في الاختبارات التي قيّمت الذّاكرة العاملة البصريّة المكانيّة.

كما أجرت هنترمير (Hintermair,2013) دراسة حول الأداء التنفيذي لدى أطفال ذوي الإعاقة السّمعيّة، حيث تمّ تقدير مستوى القُصور للوظائف التّنفيذيّة (BRIEF) لعيّنة مكوّنة من 214 طفلًا من ذوي الإعاقة السّمعيّة (من سن 5 إلى 18 عامًا). أظهرت النّتائج وجود فروق بين متوسّط درجاتهم ومتوسّط درجات مجموعة السّامعين في معظم المقاييس الفرعيّة لأداة الدّراسة، كما وجد الباحث أن 22٪ من أطفال ذوي الإعاقة السّمعيّة لديهم درجات مرتفعة في مقياس الفرعي لكَبْح الاستجابات، و31٪ على مقياس الذّاكرة العاملة، و29٪ في مقياس التّحوّل (المرونة الإدراكيّة)، و26 ٪ على مقياس التّنظيم الانفعالي من خلال هذه الأبعاد الأربعة، وكان عدد أطفال ذوي الإعاقة السّمعيّة الذين أظهروا قُصوراً في الوظائف التّنفيذيّة أكبر بثلاث إلى خمس مرّات من عدد الأطفال الذين يسمعون بشكل طبيعي.

وفي دراسة أجراها ماريا وإستير ومارجريت (Maria & Esther & Margaret, 2008) لمعرفة العلاقة بين القدرة اللغوية والأداء اللفظي وغير اللفظي لدى الطلبة الصّمّ الذين يتواصلون باستخدام اللغة الإنجليزية المَنْطوقة، تمّ استخدام اختبار الوظائف التّنفيذيّة (D-KEFS) Delis–Kaplan واختبار برج D-KEFS. شكّلت القدرة اللّغويّة التعبيريّة أكثر من 40٪ من التّبايُن في الأداء في اختبار برج. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات بين القُدرة اللّغويّة والأداء في اختبار برج، وعدم وجود علاقة بين القُدرة اللّغوية والإلْمام باستراتيجيّات حلّ المشكلات المُحدّدة لكِلا الاختبارَيْن.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

غالبا تناولت الدّراسات السّابقة مستوى وعلاقة الوظائف التّنفيذيّة بالمشكلات السّلوكيّة لذوي الإعاقة السّمعيّة، كدراسة (Hintermair, 2013)، أو دراسة قصور الذّاكرة العامِلة والتّثبيط كدراسة ,Colson) (2014، أو دراسة علاقة الوظائف التّنفيذيّة بالانفعالات الاجتماعيّة كدراسة (حماد، 2020)، وتناول بعضها دراسة نوع الجنس ودرجة الإعاقة كدراسة عطية وخليفة والسيد (2021) ودراسة (Matthew & others, 2017)؛ وتتميّز هذه الدّراسة أنّها بحثت القصور في الوظائف التّنفيذيّة لدى ذوي الإعاقة السّمعيّة وعلاقتها بمُتغيّرات أخرى.

منهجية الدّراسة:

استخدم الباحثان في الدّراسة المنهج الوصفي، بما يتناسب مع موضوع الدّراسة ومُشكلتها والغرض من إجرائها.

مجتمع وعيّنة الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع الطّلبة من ذوي الإعاقة السّمعيّة (الصّمّ وضعاف السّمع) المُلتحقين في المدارس والمراكز الخاصّة للفئات العمريّة (6–11) سنة، في إقليم الوسط بالأردنّ. بينما تكوّنت العيّنة من (100) طالب من ذوي الإعاقة السّمعيّة (الصّمّ وضعاف السّمع) المُلتحقين في مدارس الأمل والمراكز الخاصّة بذوي الإعاقة السّمعيّة للفئات (6–11)، في محافظات الوسط في الأردن، تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة. والجدول رقم (1) يُبيّن أفراد الدّراسة حسب النّسبة المئويّة والتّكرارات لمُتغيّرات الدّراسة:

جدول (1): التّكرارات والنّسب المئويّة حسب مُتغيّرات الدّراسة

	الفئات	التّكرار	النّسبة
جنس الطّالب	ذكر	56	56.0
	أنثى	44	44.0
درجة الإعاقة السّمعيّة	أصمّ	64	64.0
	ضعيف سمع	36	36.0
يتواصل الطّفل	لغة الإشارة	62	62.0

	التّواصُل الكُلّي	32	32.0
	الكلام المنطوق المسموع	6	6.0
	المجموع	100	100.0

أدوات الدّراسة

لغايات تحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطوير صورة مُعْربة أردنيّة من مقياس تقدير الوظائف التّنفيذيّة Behavior Rating Inventory of Executive Function وهو مقياس قام بتحديثه (Gioia & Isquith & Guy & Kenworthy) في عام (2015) في نسخته المُطوّرة الثّانية (BREF 2015)، وهو مقياس على شكل بطّارية لتقدير السّلوك قام المعلّمون بتعبئته؛ وقد اشتمل المقياس على (38) فقرة مُوزّعة على سبعة (7) أبعاد. وقد تمّ تصحيح استجابات الطّلبة على مقياس الوظائف التّنفيذيّة؛ وِفْقا لمقياس ليكرت الخماسي، وكما يلي: أبدًا (درجة واحدة)، قليلًا (درجتان)، بعض الأحيان (3 درجات)، غالبًا (4 درجات)، دائمًا (5 درجات).

أوّلًا: دلالات صّدق الأداة

1- صدق المُحتوى: وللتأكّد من دلالات صدق المحتوى في هذه الدّراسة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من أساتذة الجامعات المختصّين في التّربية الخاصّة وعلم النّفس والقياس والتّقويم، للتّأكّد من أنّ أبعاد المقاييس وفقراتها ومدى ملائمتها للثّقافة، إضافة إلى دقّة وصحّة اللغة، ومن ثمّ تمّ الاحتفاظ بالفقرات التي اتّفق عليها 80% من المحكّمين على سلامتها، وتعديل أو حذف ما يتّفق عليه 80% من المحكّمين.

2- صدق البناء: لحساب صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات الارتباط بيت الفقرات والدّرجة الكُلّية، وبين كلّ فقرة والمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكُلّية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.41–0.86)، ومع المجال (0.41–0.89) والجدول التّالي يبيّن ذلك.

جدول(2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدّرجة الكُلّية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.46*	.59**	14	.68**	.51**	27	.74**	.55**
2	.89**	.75**	15	.76**	.43*	28	.79**	.62**
3	.72**	.56**	16	.59**	.65**	29	.86**	.41*
4	.47*	.49*	17	.65**	.72**	30	.88**	.59**
5	.75**	.63**	18	.85**	.73**	31	.63**	.58**
6	.64**	.58**	19	.816**	.60**	32	.65**	.49*
7	.55**	.65**	20	.827**	.62**	33	.73**	.62**
8	.82**	.83**	21	.798**	.67**	34	.58**	.64**
9	.41*	.42*	22	.55**	.55**	35	.78**	.73**
10	.43*	.51**	23	.70**	.42*	36	.64**	.65**
11	.84**	.70**	24	.88**	.49*	37	.88**	.75**
12	.78**	.86**	25	.47*	.72**	38	.88**	.75**
13	.68**	.49*	26	.68**	.43*			

* دالّة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.05). ** دالّة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.01).

يلاحظ أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائيًا، ولذلك لم يتمّ حذف أيّ من هذه الفقرات. كما تمّ استخراج مُعامل ارتباط المجال بالدّرجة الكُلّية، وما بين المجالات ببعضها والجدول التّالي يبيّن ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدّرجة الكُلّية

	كَبْح السّلوك	الضّبط الذّاتيّ	مرونة الانتقال	التّحكّم الانفعالي	المبادرة	الذّاكرة العاملة	التّنظيم	الدرجة الكُلّية
كَبْح السّلوك	1							
الضّبط الذّاتيّ	.775**	1						
مرونة الانتقال	.814**	.827**	1					
التّحكّم الانفعالي	.780**	.741**	.720**	1				
المُبادرة	.602**	.411*	.651**	.398*	1			
الذّاكرة العاملة	.443*	.442*	.499**	.650**	.690**	1		
التنظيم	.734**	.721**	.681**	.674**	.441*	.727**	1	
الدّرجة الكُلّية	.916**	.873**	.842**	.803**	.626**	.668**	.906**	1

* دالّة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.05). ** دالّة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.01).

يلاحظ أنّ جميع معاملات الارتباط في الجدول (3) كانت دالّة ومقبولة، ممّا يُشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثانيا: دلالات ثّبات الأداة

للتأكّد من ثبات الأداة، تمّ حساب معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين، وقد تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرّتين. وحساب مُعامل الثّبات بطريقة الاتّساق الدّاخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبيّن ذلك، واعْتُبرت هذه القِيَم مُلائمة لغايات هذه الدّراسة.

جدول (4): معامل الاتّساق الدّاخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدّرجة الكُلّية

المجال	ثبات الإعادة	الاتّساق الداخلي
كَبْح السّلوك	0.80	0.74
الضّبط الذّاتيّ	0.82	710.
مرونة الانتقال	0.85	0.84
التّحكّم الانفعالي	0.83	0.81
المُبادرة	0.81	0.79
الذّاكرة العاملة	0.84	0.80
التّنظيم	0.86	0.77
الدّرجة الكُلّية	0.89	0.82

عرض النّتائج ومناقشتها:

السّؤال الأوّل: ما مستوى قُصور الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة في الأردن؟

أوّلًا: حسب المجالات: وللإجابة على هذا السؤال تمّ حساب النّسبة المئويّة لمجالات الوظائف التّنفيذيّة وعلى المقياس ككلّ لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة في إقليم الوسط في الأردن. كما في الجدول التّالي:

جدول (5): النّسبة المئويّة لمستوى القُصور في الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة مُرتّبة تنازلياً

الرّتبة	الرّقم	المجال	النّسبة المئويّة
1	1	كَبْح السّلوك	73.6
2	6	الذّاكرة العاملة	73.0
3	2	الضّبط الذّاتيّ	72.6
4	4	التّحكّم الانفعالي	72.6
5	5	المبادرة	72.0
6	3	مرونة الانتقال	69.4
7	7	التّنظيم	69.0
الدّرجة الكُلّية			71.6

يبيّن الجدول (5) أنّ النّسب المئويّة تراوحت بين)69.0– 73.6) حيث جاء مجال كَبْح السّلوك بأعلى نسبة (73.6) بينما جاء مجال التّنظيم بأقل نسبة مئويّة(69.0).

ثانيا: حسب المُتغيّرات: وللإجابة على ذلك تمّ حساب النّسبة المئويّة لمستوى القُصور لمجالات الوظائف التّنفيذيّة، وِفْقًا لمُتغيّرات الجنس، ونوع الإعاقة، وطريقة التّواصُل، وكما في الجدول التّالي:

جدول (6): النّسبة المئويّة لمستوى القُصور في الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة حسب مُتغيّرات الجنس، ودرجة الإعاقة، وطريقة التّواصُل

			كَبْح السّلوك	الضّبط الذّاتيّ	مرونة الانتقال	التّحكّم الانفعالي	المبادرة	الذّاكرة العاملة	التّنظيم	الدّرجة الكُلّية
جنس الطّالب	ذكر	النّسبة المئويّة	75.82	75.42	72.57	75.80	73.75	74.20	71.56	74.04
	أنثى	النّسبة المئويّة	70.84	68.86	65.27	68.41	69.66	71.48	65.57	68.37
درجة الإعاقة السّمعيّة	أصم	النّسبة المئويّة	74.06	72.24	69.50	72.97	71.25	71.09	68.95	71.37
	ضعيف سمع	النّسبة المئويّة	72.86	73.06	69.11	71.81	73.19	76.39	68.89	71.86
يتواصل الطّفل	لغة الإشارة	النّسبة المئويّة	74.52	72.63	71.35	72.98	72.26	71.61	68.95	71.93
	التّواصُل الكُلّي	النّسبة المئويّة	72.50	73.13	66.13	73.59	71.72	75.47	69.53	71.48
	الكلام المنطوق المسموع	النّسبة المئويّة	70.48	68.33	66.00	62.50	70.00	74.17	65.42	67.98

يُلاحَظ من الجدول (6) بأنّ النّسبة المئويّة لمجالات الوظائف التّنفيذيّة الكُلّية أعلى من الإناث (74.04، 68.37) على التّرتيب، بينما بلغت النّسبة أعلى في ضعاف السّمع (71.86) وأقلّ للصّمّ (71.37). أمّا في نوع التّواصُل فكانت النّسبة أعلى في لغة الإشارة (71.93) وأقلّ في الكلام المنطوق المسموع (67.98). وفيما يتعلّق بالمجالات فكان أعلاها في مجال كَبْح السّلوك بنسبة(75.82) لدى الذّكور وأقلّها في مجال التّحكّم الانفعالي بنسبة (62.50) لدى الكلام المنطوق المسموع.

السّؤال الثّاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة في الأردن تُعزى إلى مُتغيّرات الجنس، ودرجة الإعاقة وطريقة التّواصُل؟"

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة حسب مُتغيّرات الجنس، ودرجة الإعاقة وطريقة التّواصُل، والجدول أدناه يوضّح ذلك.

جدول (7): المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة حسب مُتغيّرات الجنس، ودرجة الإعاقة، وطريقة التّواصُل

			كَبْح السّلوك	الضّبط الذّاتيّ	مرونة الانتقال	التّحكّم الانفعالي	المُبادرة	الذّاكرة العاملة	التّنظيم	الدّرجة الكُلّية
جنس الطّالب	ذكر	س	3.79	3.77	3.63	3.79	3.69	3.71	3.58	3.70
		ع	.625	.716	.764	.679	.548	.718	.686	.560
	أنثى	س	3.54	3.44	3.26	3.42	3.48	3.57	3.28	3.42
		ع	.727	.758	.929	.797	.791	.775	.899	.720
درجة الإعاقة السّمعيّة	أصمّ	س	3.70	3.61	3.48	3.65	3.56	3.55	3.45	3.57
		ع	.658	.738	.878	.723	.717	.766	.827	.660
	ضعيف سمع	س	3.64	3.65	3.46	3.59	3.66	3.82	3.44	3.59
		ع	.725	.779	.826	.811	.583	.678	.751	.634
يتواصل الطّفل	لغة الإشارة	س	3.73	3.63	3.57	3.65	3.61	3.58	3.45	3.60
		ع	.623	.758	.828	.738	.662	.750	.833	.665
	التّواصُل الكُلّي	س	3.63	3.66	3.31	3.68	3.59	3.77	3.48	3.57
		ع	.775	.767	.948	.771	.712	.711	.725	.641
	الكلام المنطوق المسموع	س	3.52	3.42	3.30	3.13	3.50	3.71	3.27	3.40
		ع	.786	.639	.486	.754	.632	.872	.889	.562

يبيّن الجدول (7) تبايُناً ظاهرياً في المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة بسبب اختلاف فئات مُتغيّرات الجنس، ودرجة الإعاقة وطريقة التّواصُل. ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة تمّ استخدام تحليل التّبايُن الثّلاثي المُتعدّد على المجالات جدول (8) وتحليل التّبايُن الثّلاثي للأداة ككلّ جدول (9).

جدول (8): تحليل التّبايُن الثلاثي المتعدّد لأثر الجنس، ودرجة الإعاقة وطريقة التّواصُل على مجالات الوظائف التّنفيذيّة

مصدر التّبايُن	المجالات	مجموع المربّعات	درجات الحرية	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة
جنس الطّالب	كَبْح السّلوك	1.543	1	1.543	3.345	.071
هوتلنج=079.	الضّبط الذّاتيّ	2.560	1	2.560	4.628	.034
ح=438.	مرونة الانتقال	3.702	1	3.702	5.299	.024
	التّحكّم الانفعالي	2.902	1	2.902	5.352	.023
	المُبادرة	1.116	1	1.116	2.485	.118
	الذّاكرة العاملة	.485	1	.485	.879	.351
	التّنظيم	2.098	1	2.098	3.294	.073
درجة الإعاقة السّمعيّة	كَبْح السّلوك	.038	1	.038	.083	.773
هوتلنج=092.	الضّبط الذّاتيّ	.254	1	.254	.460	.499
ح=326.	مرونة الانتقال	1.021	1	1.021	1.461	.230
	التّحكّم الانفعالي	.040	1	.040	.074	.786
	المُبادرة	.737	1	.737	1.642	.203
	الذّاكرة العاملة	1.012	1	1.012	1.835	.179
	التّنظيم	.030	1	.030	.047	.829
يتواصل الطّفل	كَبْح السّلوك	.355	2	.177	.384	.682

ويلكس=839.	الضّبط الذّاتيّ	.298	2	.149	.269	.765
ح=306.	مرونة الانتقال	2.840	2	1.420	2.033	.137
	التّحكّم الانفعالي	1.139	2	.569	1.050	.354
	المُبادرة	.525	2	.263	.585	.559
	الذّاكرة العاملة	.062	2	.031	.057	.945
	التّنظيم	.102	2	.051	.080	.923
الخطأ	كَبْح السّلوك	43.819	95	.461		
	الضّبط الذّاتيّ	52.544	95	.553		
	مرونة الانتقال	66.376	95	.699		
	التّحكّم الانفعالي	51.519	95	.542		
	المُبادرة	42.664	95	.449		
	الذّاكرة العاملة	52.403	95	.552		
	التّنظيم	60.501	95	.637		
الكُلّي	كَبْح السّلوك	45.749	99			
	الضّبط الذّاتيّ	55.562	99			
	مرونة الانتقال	72.498	99			
	التّحكّم الانفعالي	56.062	99			
	المُبادرة	44.487	99			
	الذّاكرة العاملة	54.625	99			
	التّنظيم	62.820	99			

يتبيّن من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر جنس الطّالب في جميع المجالات باستثناء الضّبط الذّاتيّ، ومرونة الانتقال، والتّحكّم الانفعالي وجاءت الفروق لصالح الذّكور، ولا توجد فروق –أيضا– تُعزى لأثر درجة الإعاقة السّمعيّة في جميع المجالات، كما لا توجد فروق تُعزى لأثر طريقة التّواصُل في جميع المجالات.

جدول (9): تحليل التّبايُن الثّلاثي لأثر الجنس، ودرجة الإعاقة وطريقة التّواصُل على مستوى الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة في الأردن

مصدر التّبايُن	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة
جنس الطّالب	1.969	1	1.969	4.775	.031
درجة الإعاقة السّمعيّة	.253	1	.253	.612	.436
طريقة التّواصُل	.343	2	.171	.415	.661
الخطأ	39.184	95	.412		
الكُلّي	41.540	99			

يتبيّن من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر جنس الطّالب، حيث بلغت قيمة ف 4.775 وبدلالة إحصائيّة بلغت 0.031، وجاءت الفروق لصالح الذّكور، ولا توجد فروق – أيضا– تُعزى لدرجة الإعاقة السّمعيّة، حيث بلغت قيمة ف 0.612 وبدلالة إحصائيّة بلغت 0.436. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لطريقة التّواصُل، حيث بلغت قيمة ف 0.415 وبدلالة إحصائيّة بلغت 0.661.

مناقشة النّتائج:

مناقشة السّؤال الأوّل:

يمكن تفسير مَجِيء مجال كَبْح السّلوك بالدّرجة الأعلى (73.6) لدى الطّلبة من ذوي الإعاقة السّمعيّة، باعتباره من الوظائف المعرفيّة الأساسيّة لعمليّات الدّماغ في التّحكّم بالسّلوكات، والانفعالات، والاندفاعيّة، وضبط السّلوكات غير المُناسبة، من أجل تحقيق الأهداف وتجاوُز المُعيقات الحياتيّة والوصول إلى النّجاح.

ولمّا كانت سلوكات الاندفاعيّة؛ وربّما العدوانية والغضب –غالبًا– عند ذوي الإعاقات السّمعيّة بسبب الحالة المرضيّة، والاتّجاهات الوالديّة السّلبيّة، والأُسريّة، والمُجتمعيّة؛ فإنّ الأسرة والمدرسة تتدخّل لوَقْف هذه السّلوكات غير المرغوبة بوسائل مُتعدّدة من خلال التّربية والتّنْشِئة، ووَضْع البرامج العِلاجيّة، وتعديل السّلوك؛ ممّا يساهم في مساعدة ذوي الإعاقة على كَبْح السّلوكات غير المرغوب بها، من خلال التّحكّم بالوظائف الدّماغيّة، التي تنظّم السّلوكات، وتعمل على ضَبْطها.

كما جاء مجال التّنظيم بالدّرجة الأدنى؛ وربّما يُعزى ذلك بشكل رئيسي إلى الإعاقة السّمعيّة، حيث إنّ ضُعف السّمع يتسبّب بضُعف القُدرات الإدراكيّة والتّفاعل الحِسّي مع البيئة وعناصرها البشريّة من حيث معرفة خصائصها؛ ممّا يُضْعِف عمليّة التآزُر الحِسّي الدّماغي، وهذا ينعكس سلبًا على عمليّات التّنظيم الدّفاعي، والقدرة على التّصنيف والتنظيم،؛ بمعنى أنّ المراكز الدّماغي المسؤولة عن عمليّات التّنظيم، والتّصنيف تعمل بدرجة ضعيفة.

ويُمكن التّأكيد أنّ الصّعوبات في الوظائف التّنفيذيّة يرتبط بالعديد من الاضّطرابات العقليّة النّمائيّة الحِسّيّة (George.2018)؛ حيث هناك قُصور في جميع الوظائف التّنفيذيّة (Constrans and Vissersm,2018)؛ وضُعف واضح في الذّاكرة قصيرة المدى لدى ذوي الإعاقات السّمعيّة (Walker,2019) وقد أشار لذلك –أيضا– كل من كولسن وبروسوني Colson and Pisoni (2014,) وهنترمير (Hintermair,2013).

وقد أكد ديارو وأليلي (Diarro and Alele,2018) بأنه لدى ذوي الإعاقات السّمعيّة مشكلات في عمليّات التّنظيم والمرونة، وضبط الانفعالات؛ وذلك مؤشّر على تدَنّي في الوظائف التّنفيذيّة، وقد وافقه حماد (2020) عندما أشار إلى ضُعف التّنظيم الانفعالي والاجتماعي لدى المُعاقين سمعيًا؛ وربّما يُعزى ذلك إلى طبيعة الإعاقة السّمعيّة، وما تسبّبه من مشكلات في وظائف الدّماغ، إضافة إلى المعاناة النّفسيّة، والاجتماعيّة، واللغويّة؛ ممّا يؤثّر سلبًا على الوظائف الدّماغيّة، وعدم القدرة على الضّبط الذّاتيّ، أو التّحكّم الانفعالي، وهذا مؤشّر على وجود ضعف في المُبادرة، أو المُبادأة، وعمليّات التّنظيم والتّصنيف؛ وربما يعزى ذلك إلى عدم الاهتمام الأُسري، وأساليب التّنشِئة الخاطئة، والتّعامُل الاجتماعي، والشّعور بالعجْز وعدم القُدرة؛ ممّا ينعكس سلبًا على عمليّات الوظائف التّنفيذيّة.

مناقشة السّؤال الثّاني:

وربّما تُعزى عدم وجود فروق في الوظائف التّنفيذيّة تُعزى للجنس إلى أسلوب التّعامُل الأُسري مع ذوي الإعاقة السّمعيّة، كما أنّ الذّكور والإناث المُعاقين سمْعِيًا تُتاح لهم نفس الفرصة في التّعليم؛ ممّا يعني تلقّي نفس البرامج التّدريبيّة، كما أنّ القدرات العقليّة لا تختلف بين الذّكور والإناث، وقد سجّلت نتائج الدّراسة بعض الوظائف التّنفيذيّة لصالح الذّكور؛ وربّما يُعزى تفَوّق الذّكور في الضّبط الانفعالي أكثر من الإناث إلى الحالة البيولوجيّة في التّكوين الدّماغي للذّكور الذي يساعد في التّحكّم بالحالة الانفعاليّة السّلبيّة، والقدرة على الكَبْت المشاعري لغايات ذاتيّة واجتماعيّة، وبما يتناسب مع النّظرة الاجتماعيّة للذّكور بالقدرة على التّحمّل، وضبط الذّات، وامتلاك المرونة، والانتقال بين المواقف بما يتوافَق مع الرّضا

الذّاتيّ والإدراك العقلي، وهذا يتّفق مع نتائج دراسة (عطية وخليفة والسيد، 2021). كما لا توجد فروق في الوظائف التّنفيذيّة تُعزى لدرجة الإعاقة سواء كان الطالب أصَمًا أم ضعيفَ سمع، وربّما يُعزى ذلك أنّ كِلا النّوعين لهما نفس المُعاناة سواء أكانت عُضويّة، أم أُسريّة، أم مدرسيّة، أم اجتماعيّة، وكِلاهُما يحتاج إلى برامج مُتماثِلة من المُعالجة والتّدريب، وتحسين الأداء على المستوى الذّاتيّ والاجتماعي. وذلك يتوافق مع دراسة (Matthew & others, 2017).

كما لا توجد فروق في الوظائف التّنفيذيّة، تُعزى لطريقة التّواصُل سواء أكانت لغة الإشارة، أم التّواصُل الكُلّي، أم الكلام المنطوق المسموع؛ وربّما يعود ذلك إلى أنّ كلّ هذه الأساليب تؤدّي بالنّهاية إلى الفهم والمعرفة المُتبادَلة بين أطراف عملية التّواصُل مهما كانت طريقة التّواصُل؛ وبذلك تتحقّق النتيجة بالقدرة على إيصال الرسالة إلى المتلقّي بسهولة ويسر، وهذه يتوافق مع دراسة (Maria , Margaret & Esther, 2008).

التّوصيات:

- تنفيذ برامج تدريبيّة لتحسين القُصور في الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة وخاصّة الذّكور.
- إجراء المزيد من الدّراسات حول الوظائف التّنفيذيّة لدى الطّلبة ذوي الإعاقة السّمعيّة لمعرفة أثرها على المشكلات السّلوكية والأكاديميّة والاجتماعية لديهم في ضوء مُتغيّرات أخرى.
- عقد دورات للمعلّمين حول الوظائف التّنفيذيّة لدى ذوي الإعاقة السّمعيّة ومعرفة تأثيرها على عمليّة التّعلّم والتّعليم.

قائمة المراجع

المراجع العربيّة:

إمبابى، هند إسماعيل (2018). برنامج إرشاد لتحسين قُصور بعض الوظائف التّنفيذيّة لدى الأطفال ذو صعوبات التعلم، *مجلة الطفولة*، المجلد (30)، العدد (2)، ص ص 1022–1073.

حماد، محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التّنفيذيّة في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي والمعرفية الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين سمعيا. *مجلة البحث العلمي في التربية*، المجلد (14)، العدد (21)، ص ص 268–314.

حمادة، عمر. (2016). فاعلية برنامج تدريبي للوظائف التّنفيذيّة لخفض السّلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، المجلد (4)، العدد (3)، ص ص 45–87.

الخطيب، جمال. (2013)، *مقدمة في الإعاقة السّمعيّة*، الأردن: دار الفكر للنشر.

الزريقات، ابراهيم. (2013)، *الإعاقة السّمعيّة مبادئ التأهيل السّمعي والكلامي والتربوي*، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الشخص، عبد العزيز، سليمان نشوى، منيب، تهاني. (2020). برنامج مقترح لتحسين الوظائف التّنفيذيّة وخفض حدة اضطراب قُصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي الأطفال الصّمّ، *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد (16)، ص ص 331 – 399.

العجمي، بلال. (2021). العلاقة بين الوظائف العقلية التّنفيذيّة والمشكلات السّلوكية لدى التلاميذ ذوي متلازمة داون في الكويت، *مجلة البحوث التربوية*، المجلد (7)، العدد (7)، ص ص 1–28.

عطية، محمد وخليفة، منى والسيد، منال. (2021). الوظائف الوظيفية وعلاقاتها بالظواهر والتّواصُل اللفظي، *مجلة التربية الخاصة*، المجلد (1)، العدد (1)، ص ص 1–20.

القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز، والصّمّادي، جميل (2012). *المدخل إلى التربية الخاصة*، دار القلم.

وسام، عداد. (2020). الإعاقة السّمعيّة وأسبابها وطرق التأهيل، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المجلد (4)، العدد (13)، ص ص 301–314.

المراجع الأجنبية:

Ara, Eshrat. (2018). Behavioural Problems Scale (BPS): Construction and Validation. International Journal of Indian Psychology, Vol. 5, nol (1), DIP: 18.01.020/20180601, DOI: 10.25215/0601.020.

Barkley, RA. (2011). Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS) Manual. New York: Guilford.

Bigler D, Burke K, Laureano N, Alfonso K, Jacobs J, Bush M. (2018). Assessment and Treatment of Behavioral Disorders in Children with Hearing Loss: A Systematic Revie. American Academy of Otolaryngology–Head and Neck Surgery Founda Vol (160), nol (1), p p (36–48.

Botting, N., Jones, A., Marshall, C., Denmark, T., Atkinson, J Morgan, G. (2017). Nonverbal executive function is mediated by language: A study of deaf and hearing children. Child Development, Vol 88, nol (5), p p1689–1700.

Castellanos, I., Pisoni, D. B., Kronenberger, W. G., & Beer, J.(2015). Neurocognitive function in deaf children with cochlear implants: Early development and long-term outcomes. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), (p.472) The Oxford handbook of deaf studies, language, and education (pp. 264–275).

Constance, Th. W. M. Vissersm, Daan Hermans.(2018). Social Emotional Problems in Deaf and Hard-of-Hearing Children from an Executive and Theory-of-Mind Perspective, Published to Oxford Scholarship Online: September.

De Giacomo, A., Murri, A., Matera, E., Pom pamea, F., Craig, F., Giagnotti, F., Bartoli, R., Quaranta, N. (2021). Executive Functions and Deafness: Results in a Group of Cochlear Implanted Children. Audiol. Res. 2021, 11, 706–717.

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology. 64, p p135-168.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. Science, nol 333 (6045), p p 959-964

Diamond, Adele (2013) Executive Function. Annul Rev Psychol, nol 64 (2), p p 68-135.

DuPaul, J. (2018). Promoting Success Across School Years for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Collaborative School-Home. Intervention Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Volume 57, Issue 4, April.

Garba Idris, R,Rabiu, & Badzis, Mastura. (2017).INTERPERSONAL BEHAVIOURAL PROBLEMS IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT: THE PARENTAL EXPERIENCES AND COPING STRATEGIES. International Journal of Education and Research Vol. 5 No. 10.

Garg, S .(2016) .The Effectioveness of the Get Ready to Learn Program In Improving Executive Function in Children with Disabilities.Unpublished Doctoral Dissertation. New York University.

George, J. DuPaul, Promoting Success Across School Years for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Collaborative School-Home Intervention Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Volume 57, Issue 4, April 2018.

Gioia G. A., Isquith P. K., Guy S. C., Kenworthy L.(2015). Behavior Rating Inventory of Executive Function®, Second Edition (BRIEF®2). Lutz, FL: PAR Inc.

Goldstein, S., Naglieri, J., Princiotta, D., & Otero, T.(2014). Introduction: A History of Executive Functioning as a Theoretical and Clinical Construct Sam Goldstein, Handbook of Executive Functioning, Science+Business Media New York.

Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. Journal of Applied Developmental Psychology, vol 45, pp8-18.

Hintermair, Manfred. (2013). Executive Functions and Behavioral Problems in Deaf and Hard-of Hearing Students at General and Special Schools. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 18, Issue 3, July 2013.

Hoffman, M., Tiddens, E., Quittner, A. L., & CDaCI Investigative Team. (2018).Comparisons of visual attention in school-age children with cochlear implant versus hearing peers and normative data. Hearing Research, 359.

Kauffman, J. Hallahan, M.,,D. P.,& Pullen, P. C. (2017). Handbook of special education: Routldge.

Kronenberger, W. G., Pisoni, D. B., Henning, S. C., & Colson, B. G. (2013). Executive function skills in long-term users of cochlear implants: A case control study. Journal of Pediatric Psychology. Advance online publication. doi:10.1093/jpepsy/jst034

Ling, D. S., Kelly, M., & Diamond, A. (2016). Human-animal interaction and the development of executive functions. Copyright by the American Psychological Associate ton. A II rights reserved.

Maria D. Remine, Esther Care, P. Margaret Brown. (2008). Language Ability and Verbal and Nonverbal Executive Functioning in Deaf Students Communicating in Spoken English. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 13, Issue 4, Fall, Pages 531–545 https://doi.org/10.1093/deafed/enn010.

Matthew L. Hall, Inge-Marie Eigsti, Heather Bortfeld, Diane Lillo-Martin, Auditory Deprivation Does Not Impair Executive Function, But Language Deprivation Might: Evidence From a Parent-Report Measure in Deaf Native Signing Children, The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 22, Issue 1, 1 January 2017, Pages 9–21, https://doi.org/10.1093/deafed/enw054.

Nevo, E., & Breznitz, Z. (2013). The development of working memory from kindergarten to first grade in children with different decoding skills. Journal of experimental child psychology, vol 114, nol (2), p p 217-228.

Niznik, Susan. (2021). "The Role and Implications of Executive Functions Durin.the Transition to Middle School". PCOM Psychology Dissertations. 569.

Panerai, H. Tasca, D. Ferri, R. Arrigo, and Elia.(2014). Executive Function and Adaptive Behavior in Autism Spectrum Disorder with and Without Intellectual Disability. Psychiatry Journal, 11 (1), 189-217.

Perou R, Bitsko RH, Blumberg SJ. Mental health surveillance among children—United States, 2005-2011. MMWR Suppl. 2013;62:1-35

Reitzes, P. (2013). The Power of Parents: Parental Involvement in the Early Hearing Loss.

Schwaighofer, M., Buhner, M., & fischer. (2017). Executive functions in the context of complex learning malleable moderators? Frontline learning Reasearch, vol, 5, nol (1), p p1-30.

Traverso L, Viterbori P and Usai MC. (2015). Improving Executive function in childhood: evaluation of a trainin intervention for 5-year-old children .Front. Psychol. 6:525 .doi: 10.3389/fpsyg 2015.00525.

Walker, Lauren. (2019). "Executive Functioning for Students with Educationally Significant Hearing Impairment Who Use the Auditory oral Approach: Program Development". PCOM Psychology Dissertations. 490.

Yigider, A. P., Yilmaz, S., Ulusoy, H., Kara, T., Kufeciler, L., & Kaya, K. H. (2020). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with hearing loss and their effects on quality of life. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, vol 13, nol (7), p p 10-45.

Zelazo, P.,& Blair, C., & Willoughby, M. (2017). Executive function: Implication for Education. U.S. department of education.

درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمات

إخلاص محمد الحياصات
مدرسة أم حذيفة الأساسية للبنات

تاريخ الاستلام: 2022/09/11 تاريخ القبول: 2023/01/18

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير أداتين للدراسة وهما: استبانة القيادة التوزيعية، واستبانة الروح المعنوية، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلمة من معلمات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية جاءت متوسطة، وأن مستوى الروح المعنوية لدى معلمات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان جاءت بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمات، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز مديرات المدارس الحكومية لممارسات القيادة التوزيعية والبعد عن أنماط القيادة التقليدية، وضرورة توجه المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم إلى عقد الدورات التدريبية للمديرات لتدريبيهنّ على طرق توظيف ممارسات القيادة التوزيعية.

الكلمات المفتاحية: القيادة التوزيعية، الروح المعنوية، مديرات المدارس، العاصمة عمان.

The degree of practice of distributive leadership by government school principals in the capital Amman governorate and its relationship to the morale of teachers

Ikhlas Mohammed Al-Hiyasat
Um-Huthaifa Primary School for Girls

Abstract
The study aimed to identify the degree to which government school principals in the capital Amman governorate practice distributive leadership and its relationship to the morale of teachers. The study used the descriptive correlative method, and two tools were developed for the study: the distributive leadership questionnaire, and the morale questionnaire, the study sample consisted of (250) female teachers from government schools in the Capital Governorate of Amman, who were chosen by the random method. The results showed that the degree of distributive leadership practice by government school principals in the capital Amman governorate was medium, and that the level of morale among government school teachers in the capital Amman governorate was medium, and the results indicated that there was a positive, statistically significant correlation between the degree of practicing distributive leadership. Principals of government schools in the capital Amman governorate for distributive leadership and the level of morale of teachers, the study recommended the need for government school principals to strengthen distributive leadership practices and to avoid traditional leadership patterns, and the need for officials and decision-makers in the Ministry of Education to hold training courses for principals to train them on ways to employ distributive leadership practices.

Keywords: Distributive leadership, morale, school principals, capital Amman**.**

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

يعد العصر الحالي عصر المعرفة، والثورة العلمية والتكنولوجية، حيث أنه يهتم بجميع مجالات الحياة، بما في ذلك التعليم، والذي يعتبر تطويره وتكلفته واستثماره الجيد من القضايا الرئيسية التي تطرحها التحديات الحالية، ومشكلة تطوير التعليم المدرسي ليست مسألة كمية بقدر ما هي مسألة محتوى ومضمون وطريقة، ويلعب التعليم دورًا حيويًا في تحقيق التنمية الاجتماعية والثقافية، وينير الطريق للمعلمين ويشيرهم لتحقيق التنمية الشاملة، والعلم يبني الحضارة ويحقق الإنجاز والتقدم الاجتماعي، حيث تقاس تقدم المجتمعات من خلال أنظمتها التعليمية، ولا يمكن للعملية التعليمية أن تمضي قدمًا دون التخطيط الدقيق والتوجيه من القادة المتميزين بمعرفتهم ومهاراتهم وقيادتهم العقلانية.

ويعتبر التعليم من أسمى الرسالات التي حملها الفكر الإنساني، فهو البنية الأساسية لقيام الأمم والشعوب والحضارات في مختلف أنحاء العالم، فمن خلال التعليم يتم نقل المعارف والمهارات والقيم والمواقف والسلوكيات بين المجتمعات، وهو ضرورة من ضرورات نجاح المؤسسات بأشكالها، وتعد المدرسة من المؤسسات التعليمية التي تقوم بتحقيق مقاصد التعليم على أكمل وجه (التويجري، 2020).

ويتم تسليط الضوء على قادة المدارس ودورهم المهم في إدارة نظام التعليم ومساهمتهم في تطويره، والقيام بدور فعال في المسؤوليات الإدارية، وتحديد رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، وتخطيط وتوجيه إدارة الموارد المادية والبشرية، بالإضافة إلى توفير فرص تعليمية أفضل للطلبة، ويعرف قائد المدرسة الناجح بأسلوب إدارته وأسلوب القيادة الذي يتبعه في إدارة مدرسته من أجل تقدم المدرسة ونموها ونجاحها، فهو الموجه والداعم والمحفز الرئيسي لمعلميه، فيعمل على حل المشكلات والعقبات التي تواجه المدرسة بقرارات صحيحة وحكيمة، ويخدم جميع جوانب وعناصر الأنظمة التعليمية في المدرسة (شرايحة والصرايرة، 2020).

كما أن نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها مرتبط بأسلوب القيادة الذي ينتهجه المدير في قيادة المدرسة، وبالصفات القيادية التي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف إمكاناته نحو العمل الجاد من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية مع العاملين، وتحسين ظروف عملهم، حيث يُنظر إلى مدير المدرسة على أنه قائد تربوي يؤدي مهام حيوية بالغة الأهمية، وله دور فاعل في تحسين العملية التعليمية، لذا يجب توفير كادر معلمين مؤهلين ومدير مدرسة كفؤ ذو خبرة قيادية حكيمة (عماري،2022).

ولكي يقوم مدير المدرسة بدوره كقائد بشكل صحيح يجب عليه استخدام أساليب قيادية حديثة من شأنها تطوير كفاءة المدرسة ورفع مستوى التعليم، ويعتبر نمط القيادة التوزيعية من أنماط القيادة الناجحة، حيث تقوم على سياسة توزيع المهام والأدوار القيادية على المعلمين وإشراكهم في عملية صنع القرار والعمل ضمن فريق واحد، والتعاون في إبداء الاقتراحات وإيجاد الحلول والتحسينات للعملية التعليمية التربوية (الزهار،2022).

ويعد أسلوب القيادة التوزيعية من أساليب القيادة الفعالة التي تتسم بالديمقراطية والتي تقوم على مبدأ توزيع المهام والأدوار القيادية بين قائد المدرسة والمعلمين ضمن مستويات مختلفة من القيادة، والبعد عن فكرة وجود قائد واحد تتركز القيادة في يده، والعمل ضمن فريق قيادي، ايمانا بأهمية العمل الجماعي بشكل متناسق كلًا وفق قدراته ومهاراته وخبراته مع مراعاة التسلسل التنظيمي داخل المدرسة، وإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، والأخذ بملاحظاتهم وآرائهم، وبالتالي تعظيم دورهم والبعد عن التقليل من قدراتهم وطاقاتهم الكامنة، مما ينعكس إيجابًا على مستوى أدائهم، وثقتهم بأنفسهم (Jalet, 2021).

كما أن الغرض من القيادة التوزيعية هو زيادة القدرة القيادية داخل المدرسة، بحيث يمكن للمدرسة أن تتحسن، وتنمو بصورة قوية بوجود تكاتف إداري تعاوني في اتخاذ القرارات الصحيحة والمشتركة، وبالتالي تصبح المدرسة مؤسسة تعليمية أكثر فاعلية نتيجة الشراكة الإدارية المتفاهمة بشكل جماعي في الاتجاه الصحيح، مسترشدين بنفس الرؤية والقيم نحو مجموعة مشتركة من الأهداف (Rashid & Latif, 2021).

ويعد أسلوب القيادة التوزيعية الذي يقوم به مدراء المدارس في غاية الأهمية، فهو يعمل على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين، ويعزز شعورهم بالولاء والانتماء للمدرسة، ويزيد ثقتهم بأنفسهم، ويعزز مهاراتهم وخبراتهم القيادية، ويزيد من حماسهم للعمل، ويشجعهم على إبداء أفكارهم، فالروح المعنوية لدى المعلمين تعد عنصر حيوي للنجاح، حيث تعكس مواقف ومشاعر المعلمين تجاه المدرسة وتقدمها ونجاحها (الشرمان،2019).

وتعد الروح المعنوية مؤشراً هاماً يعكس درجة الحماس والتفاؤل التي يتمتع بها المعلمين، وطبيعية البيئة المدرسية السائدة، ونوعية العلاقات الإنسانية التي تربط العاملين داخل المدرسة، فالبيئة المدرسية المليئة بالعقوبات والتسلط وفرض الأوامر وغياب التقدير والاحترام والانتقاد تخلو من الروح المعنوية المرتفعة، وبالمقابل فإن البيئة المدرسية التي تتسم بالتقدير والاحترام والعلاقات الطيبة، والتحفيز والتشجيع تزيد من مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين فيصبحون أكثر عطاءًا، وتميزًا ويشعرون بالراحة والرضا والاستقرار (المصاروة، 2018).

وتؤدي الروح المعنوية لدى المعلمين دورًا أساسيًا في إنجاح المؤسسة التعليمية، حيث يشكل المعلمون الجزء الأكبر من المدرسة، ويقومون بدور جوهري، ويقضون معظم الوقت مع الطلبة، لذا فإنهم يعتبرون المؤثر الأكبر على مستوى المدرسة للارتقاء بالعملية التعليمية وزيادة كفاءتها وجودة مخرجاتها، ومن هذا المنطلق لا بد من رفع روحهم المعنوية بمختلف الطرق والوسائل، لأن معنويات المعلم المرتفعة تحسّن من مستوى أدائه (Mayan & Mansor, 2021). ويعد نمط القيادة التوزيعية من الأنماط القيادية التي تدمج المعلم بعملية القيادة المدرسية، وترفع الروح المعنوية لديه. إذ إن تفوق المدرسة ونجاحها وتفوقها يعتمد على مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات.

ينعكس نجاح القيادة المدرسية في تطوير العمل المدرسي، وتوفير مناخ إيجابي لممارسة العمل التربوي، مع مراعاة حق المعلمين في المشاركة في عملية صنع القرار داخل المدرسة، والتي تحتاج إلى تقليل مركزية المديرين من أجل إعطاء المعلمين فرصة لممارسة القيادة داخل المؤسسات التعليمية (القحطاني، 2020).

وتعرف القيادة التوزيعية بأنها "أسلوب قيادة يعتمد على التكامل بين أداء الموظف داخل المنظمة في إطار مناخ تنظيمي سليم يسمح بالتغيير والتطوير" (الرميدي، 2019، ص75).

وتعرف أيضًا بأنها "صفة خاصة بالمؤسسة تتيح توزيع الصلاحيات بين الموظفين من خلال توضيح الأدوار والهيكل التنظيمي داخلها" (حمدان، 2020، ص21).

كما وتعرف القيادة التوزيعية بأنها "أسلوب القيادة التشاركية الذي يرفض المركزية والتسلسل الهرمي في عملية القيادة، ويعين المهام القيادية للمعلمين، ويشركهم في عملية اتخاذ القرارات وإنجاز العمل المدرسي، ويفوض السلطة" (عماري، 2022، ص49).

من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في تصنيف القيادة التوزيعية، قامت الباحثة بعرض بعض الأبعاد ومنها:

البعد الأول: القيادة المشتركة: يشارك المعلمون في صنع القرار، ويتكوّن لديهم إحساس مشترك بالهدف، ويشتركون في العمل التعاوني، ويتحملون المسؤولية المشتركة عن نتائج أعمالهم المدرسية (العلياني، 2018).

البعد الثاني: الثقافة المدرسية: تتضمن مبادئ تحدد المناخ التنظيمي للعمل المدرسي، مثل تكليف إدارة المدرسة بالمعلمين لتولي أدوار قيادية والتعاون لحل المشكلات التي يواجهونها (العبرية، 2017).

البعد الثالث: رؤية ورسالة وأهداف المدرسة: يجب على المديرين تطوير رؤية واضحة تدعم قرارات المدرسة وتوجيهها، ويجب أن تتميز رسالة المدرسة بدرجة عالية من الوضوح والفهم، ويعتبر فهم ووعي كل من الأهداف الضمنية والصريحة واتجاه المدرسة من قبل أعضاء المجتمع المدرسي عاملاً ضروريًا في تحقيق رسالتها (عبد الله، 2015).

البعد الرابع: الممارسات القيادية: هي الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة والمعلمين بكفاءة وجودة عالية، وبطريقة منظمة، بحيث يقوم مدير المدرسة بدعم المعلمين، وتنظيم أعمالهم، وتوجيههم وإرشادهم (قطيشات، 2014).

وتكمن أهمية القيادة التوزيعية في أنها تشكل في الوقت نفسه سلطة مؤثرة، كما أنها تقوم على استثمار الخبرات والمهارات والقدرات لدى المعلمين لقيادة الإنجاز الجماعي بطريقة فعالة، مما يسهم في تطوير المدارس والتحسين المستمر لمستوى الأداء، بالإضافة إلى أن القيادة التوزيعية تعد نمطًا محفزًا للمعلمين وتحسن الروح المعنوية لديهم، وتحقق التفاعل بين المديرين والمعلمين بجعلهم جزء فاعل في عملية القيادة، وبالتالي مواجهة التحديات والعقبات التي تواجه العملية التعليمية (شرايحة والصرايرة، 2020).

وتلعب القيادة دورًا مهمًا وكبيرًا في العملية التعليمية لأنها تشكل حلقة الوصل بين رسالة المدرسة ورؤيتها وأهدافها وبين المعلمين، والتي من خلالها يؤثر المدير بالمعلمين العاملين مما يمكّنه من اكتساب الولاء والانتماء لديهم، وتغذية العملية التعليمية وخلق بيئة مدرسية تلهم العمل، والقيادة التوزيعية اكتسبت شهرة كبيرة لأنها تعكس ممارسات القيادة التي تحدث داخل المدرسة، وتطويرها المستمر نتيجة لتوسيع مسؤوليات ومهام القيادة، ويستلزم هذا تعيين القيادة بطريقة فعالة وهادفة من خلال تخصيص أنشطة مدرسية مختلفة، واستبدال أسلوب القيادة الأحادي الذي يركز على المدير من خلال جعل المعلمين يقومون بأدوار قيادية ويركزون على العمل الجماعي (الهور، 2017).

ويضيف (رجب، 2020) أن أهمية القيادة التوزيعية تتمثل بتوفير فرصًا للتعلم المتبادل، واتخاذ القرار على جميع المستويات الإدارية، والإسهام في رفع مستوى التوافق بين المعلمين، وإيجاد نوع من العدالة، وتلعب دورًا حيويًا في تحقيق الإصلاح المدرسي وتحسين التعليم، كما توفر التسلل داخل المؤسسة التعليمية، ومشاركة رؤية ورسالة المدرسة مع جميع المعلمين.

وتعد الروح المعنوية من الموضوعات المهمة في المجال التربوي التي أولاها الباحثون اهتماما متزايدا في الآونة الأخيرة، حيث إنها احدى القضايا اللازمة لفهم سلوك المعلمين داخل العمل، وشرح العديد من المتغيرات السلوكية مثل طبيعة سير العمل والرضا والاستقرار الوظيفي، وتؤدي الروح المعنوية المرتفعة إلى ردود فعل إيجابية من قبل المعلمين؛ حيث يمكنهم من تحقيق ذواتهم وارتباطهم بوظائفهم بشكل قوي وفاعل والاعتزاز بالوظيفة والحرص على سمعة المؤسسة التعليمية، وزيادة الانتاج والدقة في المخرجات الوظيفية (البقمي وعطية، 2018).

وتعرف الروح المعنوية بأنها "مجموع مشاعر وانفعالات العاملين في شكل ردود سلوكية إيجابية أو سلبية لمجموعة من المؤثرات الداخلية والخارجية، والتي تمثل الموقف الداخلي للعامل من الوظيفة وبيئة العمل والفريق والمنظمة" (عمار وسليمان، 2016، ص302).

ويعرفها (البطوش وسلامة، 2020، ص333) بأنها "حالة ذهنية تحددها المشاعر النفسية الإيجابية لدى المعلمين تجاه عملهم، من خلال بذل قصارى جهدهم لخدمة مصالح طلابهم والسعي لتوفير بيئة مدرسية آمنة ومناسبة لإحداث التغيير والتعلم".

كما يعرفها الطودي وشبيب والدردير (2022، ص71) بأنها "مزيج من الجوانب النفسية والعاطفية التي تحفز الأفراد على العمل والإنجاز وتحقيق الأهداف".

وتعتبر الروح المعنوية حصيلة العديد من العوامل التنظيمية، حيث تتأثر إلى حد كبير بالروح المعنوية الشخصية، والعلاقات الشخصية هي تلك التي تتضمن بناء الثقة والتعاون والتفاهم الكامل بين الإدارة والعاملين، وتطوير التعاون بينهم، وغرس روح الفريق في نفوسهم بحيث تتضافر الجهود والقوة لتقديم العمل والوصول إلى النجاح (البقمي وعطية، 2018).

وتعد الروح المعنوية أيضًا هدف أساسي يجب على مديري المدارس التركيز عليه، حيث إنه مهم لزيادة نشاط المعلم وإنتاجيته وتحسين جودة أدائه، حيث أن المعلم الذي يعيش في حالة من الإحباط وانخفاض الروح المعنوية يمكن أن يؤدي إلى استياء وبطء العمل والتغيب والإهمال (الكوري، 2020).

وتعتبر الروح المعنوية للعاملين في المدرسة مهمة جدًا لأنها تلبي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية، وتجعلهم يشعرون بالأمان والراحة في العمل، والتكيف بشكل إيجابي مع الظروف المتغيرة التي يواجهونها أثناء العمل، ويعملون كفريق واحد لخدمة المدرسة، كما أن الروح المعنوية بين المعلمين تزيد من تقديرهم لذاتهم، وخلق بيئة مدرسية يسودها الاحترام المتبادل والألفة والمحبة، بحيث يشعرون بالاستقرار والأمان الوظيفي، ويزداد رضاهم عن العمل، فيزداد شعورهم بالانتماء والولاء للمدرسة، ويقدمون كل ما في وسعهم لتحقيق أهدافهم (أبو سنينة، 2020).

إن تعزيز الروح المعنوية لدى المعلمين تولد لديهم الدافعية والحماس نحو العمل والإنجاز، وتحسين مستوى الأداء والقيام بالمهام والواجبات بكفاءة عالية دون تذمر أو ملل، كما أن توافر الروح المعنوية لدى المعلمين يساعدهم على مواجهة جميع العقبات والتحديات التي قد تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية، مما ينعكس بشكل إيجابي على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وضمان جودة مخرجاتها (جوارنة، وخصاونة وخصاونة وادعيس، 2011).

ويمكن القول أنه كلما كانت الروح المعنوية مرتفعة، زاد الحافز لدى المعلمين لتقديم أفضل ما لديهم وزاد شعورهم بالمسؤولية تجاه عملهم مما يؤثر بشكل مباشر على جودة العملية التعليمية وتحسن أداء الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي، أما الروح المعنوية المنخفضة لدى المعلمين فقد تسهم في تراجع مستوى أدائهم وشعورهم بالإحباط والضغط النفسي وعدم الرضا عن مهنتهم، وبالتالي ينعكس ذلك سلبًا على البيئة التعليمية وتحصيل الطلبة، لذلك كان لزامًا على قائد المدرسة تعزيز الروح المعنوية لدى المعلمين بكافة الطرق والوسائل الممكنة وتلبية متطلباتهم واحتياجاتهم وايجاد مناخ مدرسي ملائم للتطوير (Kingoina, 2015).

وأشار مصطفى (2016) إلى مجموعة من الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها رفع وتعزيز الروح المعنوية لدى المعلمين، ومنها قيام المدير بتوفير بيئة عمل آمنة ومنصفة ومنتجة، وبناء جسور الثقة بين المعلمين، وتعزيز حماسهم وإبداعهم في العمل، وتأسيس نظامًا عمليًا وعادلاً، وتوفير حلول مهنية وإرشادية للمعلمين، بالإضافة إلى تنسيق القيادة من خلال الرعاية المهنية والاجتماعية للمعلمين على جميع المستويات وتمكين الإداريين من اتباع طرق تحفيزية بطريقة تتناسب مع مهارات المعلم وإبداعاته، وتنفيذ نظام المكافآت وزيادة شعورهم بالأمن الوظيفي، مما يعمل على تقليل التوتر

وحالات الإرهاق النفسي لديهم، وإعطاء المعلمين الفرصة لاتخاذ القرارات والمشاركة فيها والأخذ بنصائحهم، وتقديم الاقتراحات، وإشراك المعلمين في المدارس واللجان التعليمية، وإعطاء المعلمين الفرصة للابتكار والنمو المهني من خلال التدريب المستمر.

ومن أهم طرق وأساليب تعزيز الروح المعنوية لدى المعلمين التي يجب أن يتبعها قائد المدرسة ما يلي (Kurth, 2016; Ramachandran, 2017):

1. تقديم الدعم المعنوي من خلال إشعار المعلمين بقيمتهم وأهميتهم ودورهم الجوهري في العملية التعليمية، واحترام أفكارهم وآرائهم والعمل على تطبيقها، والثناء على إنجازاتهم في العملية التعليمية.
2. تصميم نشاطات ترفيهية للمعلمين، كإقامة الاحتفالات التي تكرم جهودهم وتقديم الجوائز والمكافآت للمعلمين المتميزين، مما يولد الدافع لدى المعلمين للعمل بجد للحصول على المكافآت.
3. تلبية احتياجات المعلمين مثل المزايا والترقية والعلاوات وكتب التقدير وغيرها.
4. إبقاء قنوات التواصل مفتوحة مع المعلمين من خلال الاستماع إلى المشكلات والتحديات التي تواجههم في المدرسة ومساعدتهم على تخطيها.

وهدفت دراسة قاسم (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في مدارس مدينة ذمار، أجريت الدراسة في اليمن، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت أداة الدراسة من (504) من معلمي المدارس الحكومية بمدينة ذمار، واعتمدت أداة الدراسة المتمثلة بمقياس القيادة التحويلية والروح المعنوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة مديري المدارس لسلوكيات القيادة التحويلية وكذلك مستوى الروح المعنوية للمعلمين جاء بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة ماركو (DeMarco, 2018) إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الموزعة والثقافة المدرسية والفعالية الذاتية للمعلمين في المدارس المتوسطة في ولاية نيوجيرسي، أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة كأداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من خمسة مدارس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية ما بين القيادة الموزعة والثقافة المدرسية والفعالية الذاتية للمعلمين.

وأجرى كل من دامبسون وهافور ولاريا (Dampson, Havor & Laryea, 2018) دراسة هدفت التعرف إلى تأثير القيادة التوزيعية على الأداء المدرسي في المدارس الحكومية الثانوية في غانا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، إذ تكونت من (92) معلماً و(4) من مديري المدارس و(4) من مساعدي مديري المدارس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس ومساعديهم يدركون مفهوم ممارسة القيادة التوزيعية ويرونها على أنها قيادة مشتركة، كما توصلت النتائج إلى أن نمط القيادة الدكتاتورية وضعف المسؤولية المشتركة ما بين المعلمين وقلق المديرين من إشراك المعلمين في القيادة تعد من عقبات تطبيق القيادة التوزيعية.

وأجرى كل من كونفيرسو وآخرون (Converso, etal., 2019) بدراسة هدفت التحقيق في أثر المناخ التنظيمي على الروح المعنوية لدى المعلمين، أجريت الدراسة في إيطاليا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (325) مدير من مديري المدارس الابتدائية في شمال إيطاليا، وتم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين المناخ التنظيمي والروح المعنوية لدى المعلمين.

كما أجرى كل من شرايحة والصرايرة (2020) دراسة هدفت التعرف إلى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين، أجريت الدراسة في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية والمكونة من (380) معلماً ومعلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية قد جاءت بدرجة مرتفعة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة للقيادة التوزيعية ودرجة تحقيق الميزة التنافسية.

وقام حمدان (2020) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري مدارس التربية والتعليم للواء القويسمة وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر معلميهم، أجريت الدراسة في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة القيادة التوزيعية المكونة من (22) فقرة، والاستقرار الوظيفي المكونة من (23) فقرة، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (300) معلم ومعلمة، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة التوزيعية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مجالات القيادة التوزيعية ومجالات الاستقرار الوظيفي.

وقام كل من أبو سنينة ومقابلة (2020) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير استبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (327) معلماً ومعلمة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان قد جاءت بمستوى مرتفع، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

كما قام رونسيفاليس وجيرلان (Roncesvalles & Gaerlan, 2020) بدراسة هدفت الكشف عن أثر القيادة الأصيلة على تعزيز الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، أجريت الدراسة في الفلبين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلبينية والبالغ عددهم (150) عضوًا، وتم استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزز بشكل إيجابي سلوك المواطنة التنظيمية في التعليم العالي، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأصيلة والروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس، وسلوك المواطنة التنظيمية لديهم.

وأجرى سامانيوجلو وآخرون (Samancioglu et al.,2020) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير القيادة التوزيعية على الرضا الوظيفي للمعلمين وسلوك المواطنة التنظيمية والتزامهم، حيث تمت الدراسة في مدارس في مدينة غازي عنتاب التركية، وتمثلت العينة من (344) معلمًا تم اختيارهم بصورة عشوائية، وتم اعتماد المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، أوضحت نتائج الدراسة أن القيادة التوزيعية لها تأثير ذو دلالة إحصائية على الرضا الوظيفي للمعلمين وسلوك المواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

وقام ليستاري وآخرون (Lestari et al.,2020) دراسة هدفت لإلى معرفة أثر التطور الوظيفي على الروح المعنوية لدى المعلمين، أجريت الدراسة قي سنغافورا، حيث تمثلت عينة الدراسة من (25) معلمًا تم اختيارهم بصورة عشوائية في إحدى المدارس الحكومية، وتكم اعتماد المنهج الوصفي الكمي، والاستبانات كأداة للدراسة، وقد أوضحت النتائج وجود أثر إيجابي للتطور الوظفي على مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

أما دراسة الحسيان (2021) هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الموزعة وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وقد تكونت عينة الدراسة من (253) معلم ومعلمة من معلمي مدارس التربية الخاصة في دولة الكويت، وقد توصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت قد جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الموزعة والولاء التنظيمي.

وأجرى كل من سنان والغول (2022) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في لواء ناعور وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية من وجهة نظر المعلمين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتم اختيار عينة مكونة من (260) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في لواء ناعور قد جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في لواء ناعور.

مشكلة الدراسة

يؤثر على نجاح المؤسسة التعليمية وتحقيق الأهداف الموضوعة لها عدة عوامل من بينها اتباع القادة أسلوب قيادي معين، وعدم إيجاد النمط الصحيح ودراسته بالشكل الذي يراه مناسبًا ومتسقًا مع معطياته، حيث ينعكس ذلك على الروح المعنوية للمعلمين في المؤسسة التعليمية وعلى استقرار المؤسسة وموظفيها (حمدان، 2020).

وتواجه العديد من المدارس مشكلة تمركز القيادة في أيدي مديري المدارس دون مشاركتها مع المعلمين، واتباع أنماط القيادة الديكتاتورية والبعد عن الديمقراطية، إذ يميل العديد من قادة المدارس إلى التفرد في عملية القيادة دون إشراك المعلمين في صنع القرارات والأخذ بآرائهم واقتراحاتهم، ومنحهم مهام قيادية تساعد في اكتشاف قدراتهم ومهاراتهم وابداعاتهم (Huffington, James & Armstrong, 2018).

وقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة مورفي وبيرمان (Murphy & Brennan, 2022) إلى أهمية القيادة التوزيعية كنهج قيادة لبناء القدرة على التغيير والتحسين واستثمار الخبرات والقدرات القيادية على جميع مستويات المدرسة، إذ تولد القيادة التوزيعية الشعور بالمسؤولية وزيادة مشاركة العاملين والتزامهم، وتشجيع تبادل الأفكار والمساعدة في إيجاد حلول جديدة للمشكلات والتحديات التي تواجه المدرسة، واتخاذ قرارات أكثر فاعلية، وتعزيز شعور الانفتاح والثقة بين مدير المدرسة والمعلمين، مما ينمي عند المعلمين حب التعاون والتشارك.

كما أن العلاقة العامة بين جميع أفراد الأسرة المدرسية تتأثر وتتكيف مع البيئة المدرسية، منها ما يؤدي إلى نشر روح التعاون لدى المعلمين وتشجيعهم على الإبداع وتحمل المسؤولية التشاركية، ومنها ما يؤدي إلى قلق المعلم وارتباكه وإحساسه بالفوضى والضياع، وهذا ما ينعكس على معنويات المعلم وأدائه داخل المدرسة وخارجها (البطوش وسلامة، 2020).

بناءً على ما سبق، ومن خلال عمل الباحثة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان، فقد لاحظت توجه المديرات لإتباع الأساليب التقليدية، إذ إنهن يمارسن الأنماط التي تركز على المركزية في اتخاذ القرارات والتسلط بالأوامر والتعسف في إصدار التعليمات، وغياب الديمقراطية، وعدم إشراك المعلمات في المهمات الإدارية والقيادية، وعدم اتباع نمط القيادة التوزيعية، وبالتالي لاحظت انخفاض مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات، و بالتالي قلة الدافعية والحماس نحو العمل، وشعورهن بعدم الانتماء للمدرسة، ومن هنا عمدت الباحثة لإجراء هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية؟
2. ما مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمات؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية، والكشف عن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات في هذه المدارس، كما سعت الدراسة إلى معرفة ما إذ كان هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في بعدين مهمين ألا وهما البعد النظري والبعد التطبيقي على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية في إثراء الجانب التربوي في هذا المجال، كما قد تضيف هذه الدراسة إلى المكتبة العربية والأردنية مرجعًا ذا أهمية، ويمكن أن تقدم نتائجها بيانات يستفيد منها طلبة الدراسات العليا والباحثون في مجال الإدارة التربوية بحيث تكون مرجعًا لهم، وقاعدة لدراسات أخرى مشابهة، وقد تشكل نقطة انطلاق للباحثين والتربويين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالقيادة التوزيعية والروح المعنوية.

الأهمية التطبيقية

تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في أنها قد تفيد مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان في التعرف إلى كيفية ممارسة القيادة التوزيعية لتحقيق الروح المعنوية لدى المعلمات، بحيث يتم تحسين الممارسات الإدارية، والنهوض بالعملية التعليمية التعلمية إلى الأفضل، ويؤمل أن تعمل هذه الدراسة على إشراك المعلمين مع مديري المدارس الحكومية في عملية صنع القرار مما يزيد من خبراتهم الأكاديمية والإدارية في قطاع التعليم، كما يؤمل أن تلفت هذه الدراسة أنظار المسؤولين وصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم لعقد الدورات التدريبية للمديرات فيما يخص أساليب القيادة الحديثة ومنها القيادة التوزيعية.

تعريفات إجرائية

تضمنت الدارسة العديد من المصطلحات الإجرائية التي تم تعريفها على النحو الآتي:

مديرة المدرسة: شخصية قيادية ذات مسؤولية عالية ورؤية واعية للمدرسة، وتمثل المنصب الأهم في المدرسة بالنسبة للطلبة والمعلمين، تقوم على تطوير المدرسة وتحقيق أهدافها التربوية والتعليمية، ومتابعة أداء المعلمين وتحسينه (Cansoy, 2019).

تعرف **القيادة التوزيعية** إجرائياً بأنها من أنماط القيادة الحديثة التي تتبعها مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان، اللاتي يقمن من خلاله بتوزيع المهام القيادية على المعلمات وإشراكهن في صنع القرارات المدرسية ومنحهن الثقة لإبداء آرائهن، والتي تم قياسها من خلال استجابة المعلمات على أداة الدراسة الخاصة بالقيادة التوزيعية التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

كما تعرف **الروح المعنوية** إجرائيًا بأنها المشاعر الإيجابية أو السلبية لدى معلمات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان، والتي تتولد بالاعتماد على البيئة المدرسية السائدة، والتي تم قياسها من خلال استجابات المعلمات عن أداة الدراسة الخاصة بالروح المعنوية التي طورتها البحثة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات.

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة بما يلي:

- بمدى دقة الخصائص السايكومترية (الصدق والثبات) لأداتي الدراسة (استبانة القيادة التوزيعية، واستبانة الروح المعنوية).
- مدى دقة وإجراءات وظروف التطبيق (مدى دقة تطبيق أداتي الدراسة).
- مدى صدق استجابات عينة الدراسة على أداتي الدراسة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

بالاطلاع على الدراسات السابقة يتضح أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع القيادة التوزيعية، والروح المعنوية، وقد اختلفت مجتمعاتها وتعددت أدواتها، والمنهجية التي اتبعتها.

تشابهت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في اختيارها لموضوع القيادة التوزيعية مثل دراسة شرايحة والصرايرة (2020) التي هدفت التعرف إلى القيادة التوزيعية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين، كما تشابهت في اختيارها لموضوع الروح المعنوية مع دراسة أبو

سنينة ومقابلة (2020) التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين.

كما تشابهت الدراسة الحالية من حيث اختيار منهجية الدراسة مثل دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020)، ودراسة شرايحة والصرايرة (2020)، ودراسة سنان والغول (2022)، التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، فين حين اختلفت مع دراسة ماركو (2018) التي استخدمت المنهج الوصفي.

كما تشابهت الدراسة الحالية من حيث الأداة المستخدمة مع دراسة أبو سنينة ومقابلة (2020) ودراسة الحسيان (2021) التي تمثلت أداتها بالاستبانة.

أما من حيث عينة الدراسة فقد اختلفت الدراسة الحالية التي تمثلت عينتها بالمعلمات مع دراسة دامبسون وهافور ولاريا (2018) التي تمثلت عينتها من المعلمين ومديري المدارس ومساعدي مديري المدارس، ومع دراسة رونسيفاليس وجيرلان التي تمثلت عينتها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، وفي تطوير أداة الدراسة التي تمثلت بالاستبانة، وتحديد منهجية الدراسة الملائمة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للحصول على النتائج، كما استفادت في تدعيم مناقشة النتائج من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف.

وتميزت الدراسة الحالية لكونها من الدراسات الأولى في حدود علم الباحثة التي قامت بالربط بين كل من القيادة التوزيعية والروح المعنوية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه يعد منهجًا ملائمًا لمثل هذا النوع الدراسات، لدراسة العلاقة بين القيادة التوزيعية والروح المعنوية.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة العاصمة عمان خلال الفصل الدراسي الثاني 2021–2022 والبالغ عددهن (13654) معلمة، وذلك وفقاً لإحصائيات قسم التخطيط في وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة مكونة من (250) معلمة من معلمات المدارس الحكومية التابعة لمحافظة العاصمة عمان، إذ تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وقد تم تحديد حجم العينة من المجتمع وفق الجدول الذي أعده كريسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970). وفيما يلي وصفًا لعينة الدراسة وفق المتغيرات الديمغرافية كما هو مبين في الجدول (1).

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	213	%85
	دراسات عليا	37	%15
	المجموع	250	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	27	%11
	من (5 –10) سنوات	118	%47
	أكثر من 10 سنوات	105	%42
	المجموع	250	%100

أداتا الدراسة

قامت الباحثة بإعداد أداتين للدراسة لتحقيق هدفها والإجابة عن أسئلتها، وتمثلت أداة الدراسة الأولى باستبانة القيادة التوزيعية، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة التوزيعية مثل دراسة شرايحة والصرايرة،2020؛ الحسيان، 2021)، وتألفت الاستبانة من مجالين وهما: المجال الأول: القيادة المشتركة، حيث شمل (6) فقرات، والمجال الثاني: الثقافة المدرسية، وشمل (7) فقرات. حيث تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (13) فقرة تم صياغتها باتجاه موجب حيث أشارت جميع الفقرات إلى الممارسات الإيجابية للقيادة التوزيعية، وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم إضافة فقرتين إلى الاستبانة إلى مجال القيادة المشتركة ليصبح مكون من (8) فقرات، والأداة ككل أصبحت مكونة من (15) فقرة، أما أداة الدراسة الثانية فتمثلت باستبانة الروح المعنوية بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالروح المعنوية مثل دراسة سنينة ومقابلة (2020) ودراسة سنان والغول (2022)، إذ تكونت في صورتها الأولية من (13) فقرة، وبعد تحكيم الاستبانة أجمع غالبية المحكمين على حذف فقرتين، لتصبح بصورتها النهائية مكونة من (11) فقرة، وتم صياغة الفقرات باتجاه موجب، حيث أشارت جميعها إلى الروح المعنوية المرتفعة، وقد اتبعت الاداتين تدرج ليكرت الخماسي دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا (3) درجات، ناردًا (2) درجتين، أبدًا (1) درجة واحدة.

صدق أداتا الدراسة

للتحقق من صدق أداتا الدراسة على النحو الآتي:

أولًا: الصدق الظاهري

للتحقق من صدق محتوى كل من استبانة القيادة التوزيعية، واستبانة الروح المعنوية تم عرضهما بصورتهما الأولية على (10) محكمين متخصصين في مجال الإدارة والقيادة التربوية من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، بهدف إبداء آرائهم حول السلامة اللغوية للفقرات، ومدى وملاءمتها لموضوع الدراسة، وللمجال الذي تنتمي إليه، والأخذ باقتراحاتهم من حيث التعديل أو الحذف، أو إضافة فقرات جديدة، وقد تم الأخذ بالآراء التي أجمع عليها (80%) فأكثر من المحكمين، فأصبحت أداة القيادة التوزيعية بصورتها النهائية مكونة من (15) فقرة، حيث تم إضافة فقرتين على مجال القيادة المشتركة ليصبح مكون من (8) فقرات، أما أداة الروح المعنوية فقد أصبحت بصورتها النهائية مكونة من (11) فقرة بعد حذف فقرتين.

ثانيًا: مؤشرات صدق البناء

بعد التحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة تم تطبيقهما على عينة الدراسة، ومن ثم تم استخراج مؤشرات صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي) لكل أداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) على النحو الآتي:

1. أداة القيادة التوزيعية

تم التحقق من درجة ارتباط كل فقرة من فقرات أداة القيادة التوزيعية بالمجال الذي تنتمي إليه من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة من فقرات أداة القيادة التوزيعية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط (مجال القيادة المشتركة)	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط (مجال الثقافة المدرسية)	مستوى الدلالة
1	.646**	0.000	9	.637**	0.000

2	.726**	0.000	10	.659**	0.000
3	.608**	0.000	11	.627**	0.000
4	.626**	0.000	12	.788**	0.000
5	.410**	0.001	13	.781**	0.000
6	.551**	0.000	14	.774**	0.000
7	.536**	0.001	15	.739**	0.000
8	.672**	0.000			

** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من خلال الجدول (1) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه كانت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، إذ تراوحت القيم بين (0.410–0.778)، ويدل ذلك على تمتع أداة القيادة التوزيعية بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي بين فقراتها.

2. أداة الروح المعنوية

تم التحقق من درجة ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الروح المعنوية بالدرجة الكلية للأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لأداة الروح المعنوية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.536**	0.003
2	.550**	0.001
3	.606**	0.000
4	.698**	0.001
5	.808**	0.000
6	.677**	0.000
7	.745**	0.000
8	.643**	0.000
9	.749**	0.000
10	.430**	0.000
11	.713**	0.000

** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

تظهر نتائج الجدول (3) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة كانت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، إذ تراوحت قيم الارتباط بين (0.536–0.808)، ويدل ذلك على أن أداة الروح المعنوية تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي بين فقراتها.

ثبات أداتي الدراسة

للتأكد من ثبات أداة القيادة التوزيعية، وأداة الروح المعنوية، تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، لتقييم تماسك أداتي الدراسة، حيث أن معامل كرونباخ ألفا يعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة تماسك الفقرات وثباتها، والجدول (4) يبيّن ذلك.

الجدول (4): معاملات كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لأداتي الدراسة

الأداة	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
المجال الأول: القيادة المشتركة	8	0.65
المجال الثاني: الثقافة المدرسية	7	0.84
أداة القيادة التوزيعية	15	0.82
أداة الروح المعنوية	11	0.86

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن معامل الثبات لأداة القيادة التوزيعية قد بلغ (0.82)، حيث بلغ معامل الثبات لفقرات مجال القيادة المشتركة (0.65)، أما لمجال الثقافة المدرسية (0.84)، في حين بلغ معامل ثبات أداة الروح المعنوية (0.86). وهذا يشير إلى تمتع أداتي الدراسة بمعاملات ثبات قادرة على تحقيق هدف الدراسة، إذ تعد قيم معامل الثبات ($\alpha > 0.60$) مناسبة لتطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة.

تصحيح مقياس أداتي الدراسة:

اشتملت كل من أداة القيادة التوزيعية وأداة الروح المعنوية على خمسة بدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert scale)، وهي: دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا (3) درجات، ناردًا (2) درجتين، أبدًا (1) درجة واحدة، إذ أعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لكل فقرة من فقرات الأداتين لتتم معالجتها إحصائياً، وللحكم على المستوى، تم استخدم المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة= الحد الأعلى – الحد الأدنى (التدرج في المقياس)

عدد المستويات (عدد الفئات المفترضة)

$$= \frac{1-5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

فكانت المستويات على النحو الآتي:

منخفض: ويمنح للفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي (1–2.33).

متوسط: ويمنح للفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي (2.34–3.67).

مرتفع: ويمنح للفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي (3.68–5).

متغيرات الدراسة:

القيادة التوزيعية / ولها ثلاثة مستويات، هي: (مرتفعة، متوسطة ومنخفضة).

الروح المعنوية / ولها ثلاثة مستويات، هي: (مرتفعة، متوسطة ومنخفضة).

إجراءات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الخطوات التالية:

1. تحديد مشكلة الدراسة.
2. إثراء الجانب النظري للدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة التوزيعية، والروح المعنوية.
3. تطوير أداتي الدراسة (استبانة القيادة التوزيعية، استبانة الروح المعنوية)، وتحديد مجالات كل أداة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة.
4. تحديد مجتمع والمتمثل بمعلمات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان.
5. تحديد حجم عينة الدراسة وطريقة اختيار العينة بالاعتماد على الجدول الذي أعده كريسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970).
6. وصف خصائص عينة الدراسة وفق المتغيرات الديمغرافية.
7. التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة.
8. توزيع أدوات الدراسة بصورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة.

9. جمع الاستبانات والتحقق من صلاحيتها للتحليل.
10. ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لاستخلاص النتائج.
11. عرض النتائج ومناقشتها.
12. تقديم التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة.
- للإجابة عن السؤال الثالث: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ودرجة توافر الروح المعنوية لدى المعلمات.
- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج مؤشرات صدق البناء، ومعامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لإيجاد ثبات الاتساق الداخلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يشتمل هذا الجزء على عرض نتائج الدراسة ومناقشتها بناءً على أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشته

نص سؤال الدراسة الأول على: " **ما درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية؟**" وللإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ولكل مجال من مجالات أداة القيادة التوزيعية، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	القيادة المشتركة	3.60	0.35	1	متوسطة
3	الثقافة المدرسية	3.48	0.50	2	متوسطة
القيادة التوزيعية		3.54	0.37		متوسطة

يظهر من خلال الجدول (4) أن درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري (0.37)، وقد جاء مجال "القيادة المشتركة" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وبانحراف معياري (0.35) وجاء مجال "الثقافة المدرسية" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وبانحراف معياري (0.50)، وقد يعزى ذلك إلى أنه لا تزال مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان لا يقمنّ بتوظيف ممارسات القيادة التوزيعية بالشكل المطلوب التي تعتمد على تعزيز قيم التعاون والمشاركة والديمقراطية في القيادة، ويملنّ إلى أساليب القيادة التقليدية التي تعتمد في بعض الأحيان على التفرد في صنع القرارات والقيام بالمهام الإدارية والقيادية دون إشراك المعلمات واستثمار طاقاتهن ومهاراتهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة

دراسة الحسيان (2021) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت قد جاءت بدرجة متوسطة، في حين اختلفت مع دراسة شرايحة والصرايرة (2020) التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية قد جاءت بدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال من مجالات أداة القيادة التوزيعية فكانت النتائج على النحو الآتي:

المجال الأول: القيادة المشتركة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية لفقرات مجال القيادة المشتركة كما يوضح الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية لفقرات مجال القيادة المشتركة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	تشرك المديرة المعلمات في وضع أهداف المدرسة وتحديد رؤيتها.	3.72	0.47	3	مرتفعة
2	تكلف المديرة المعلمات بالمهمات الإدارية وفقاً لمقدراتهن وإمكاناتهن.	3.68	0.47	5	مرتفعة
3	تشرك المديرة المعلمات في وضع الخطة السنوية للمدرسة وترحب بآرائهن واقتراحاتهن.	3.75	0.44	1	مرتفعة
4	تستعين المديرة بخبرات المعلمات في عملية صنع القرارات المدرسية.	3.19	0.40	8	متوسطة
5	تكلف المديرة المعلمات ذات الخبرة والكفاءة بقيادة الأنشطة واللجان المدرسية.	3.62	0.46	4	متوسطة
6	تفوض المديرة الصلاحيات للمعلمات بإدارة الاجتماعات المدرسية.	3.51	0.51	7	متوسطة
7	تشرك المديرة المعلمات في حل المشكلات المدرسية.	03.7	.460	2	مرتفعة
8	تكوّن المديرة فرق عمل مع المعلمات لإدارة الأنشطة التعليمية.	3.65	0.52	6	متوسطة
	القيادة المشتركة	03.6	0.35		متوسطة

يظهر الجدول (6) أن درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية لفقرات مجال القيادة المشتركة قد جاءت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.60)، والانحراف المعياري (0.35)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على " تشرك المديرة المعلمات في وضع الخطة السنوية للمدرسة وترحب بآرائهن واقتراحاتهن " بمتوسط حسابي(3.75)، وانحراف معياري (0.44) وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى حرص المديرات على وضع خطة متكاملة تحقق أهداف المدرسة ورؤيتها وتسهم في تحسين الأداء المدرسي وتميزه، وترفع مستوى العملية التعليمية وتحسن من جودة مخرجاتها، بما ينعكس على تميز المدرسة وتقدمها، وقد يعود السبب في ذلك إلى وعي مديرات المدارس بإن إشراك المعلمات يزيد من اندماجهن عاطفيًا وعقليًا في المواقف الجماعية وتحمل المسؤولية والشعور بأنهن جزء هام في صنع الخطط المدرسية، حيث إن التعاون بين مديرة المدرسة والمعلمات يعزز من اتخاذ القرارات المثمرة ووضع الخطة الأفضل والأنسب للمدرسة مما يوفر الوقت والجهد والتكلفة. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على" تستعين المديرة بخبرات المعلمات في عملية صنع القرارات المدرسية" بمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (0.40)، وبدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى اعتقاد بعض المديرات بأن خبرتهنّ تعد كافية لاتخاذ القرارات دون إشراك المعلمات، وأن هذه المهمة من ضمن اختصاصهنّ ومهامهنّ، وأن دور المعلمات الأساسي يتمثل في عملية التدريس، كما قد لا يمتلكنّ المعلمات القدرات والخبرات الكافية للمشاركة في صنع القرارات والتوصل إلى القراءات الملائمة والسليمة، كما قد تفسر هذه النتيجة بتمسك بعض المديرات بالسلطة واتباع نمط المركزية دون تفويض المهام وإشراك المعلمات في عملية صنع القرار، إذ تبرز

مظاهر المركزية في كثرة الموافقات والإمضاءات وعرض كل كبيرة وصغيرة على مديرة المدرسة، بالشكل الذي يؤدي إلى سيطرة الروح البيروقراطية والروتين.

المجال الثاني: الثقافة المدرسية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية لفقرات مجال الثقافة المدرسية، والجدول (7) يظهر ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية لفقرات مجال الثقافة المدرسية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
9	تدعم المديرة المعلمات لتحقيق الإنجازات التي تخدم المدرسة.	3.60	0.81	3	متوسطة
10	تثق المديرة بقدرات المعلمات ومهاراتهن وكفاءتهن.	3.62	0.75	2	متوسطة
11	تعزز المديرة لدى المعلمات مفهوم العمل الجماعي.	3.78	0.67	1	مرتفعة
12	تعقد المديرة اجتماعات دورية لمتابعة الأمور المدرسية مع المعلمات.	3.30	0.68	6	متوسطة
13	تشجع المديرة المعلمات على قيم الاحترام المتبادل بينهن.	3.28	0.66	7	متوسطة
14	تتبنى المديرة طاقات المعلمات الإبداعية.	3.39	0.71	4	متوسطة
15	توفر المدير بيئة مدرسية تعاونية تسهل الاتصال والتواصل بين المعلمات.	3.36	0.67	5	متوسطة
	الثقافة المدرسية	3.48	0.50		متوسطة

تظهر نتائج الجدول (7) أن ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية لفقرات مجال الثقافة المدرسية قد جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وانحراف معياري (0.50)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على " تعزز المديرة لدى المعلمات مفهوم العمل الجماعي" بمتوسط حسابي(3.78)، وانحراف معياري (0.67) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تبرير هذه النتيجة بمدى وعي وإدراك المديرات بأهمية العمل التعاوني لما له من انعكاسات إيجابية على العلاقات الاجتماعية والإنسانية التي تربط بين المعلمات، وتعزيز قيم الاحترام بينهنّ، وتحقيق النمو المهني من خلال تبادل الخبرات والمهارات التعليمية والتربوية بينهنّ، وتفادي المعيقات والتحديات التي قد تواجه العمل المدرسي، والعمل على حلها مما يسهم في توفير بيئة مدرسية إيجابية، كما قد تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن العمل الجماعي يزيد من إسهام المعلمات في العمل ومشاركتهن في عملية صنع القرار ويزيد من شعورهن بالمسؤولية تجاه العمل والمدرسة، ويجعل قنوات الاتصال مفتوحة داخل المدرسة وخارجها، ويعزز شعور المعلمات بالراحة والطمأنينة، وبعيداً عن التنافس الفردي، كما أن العمل الجماعي يزيد من جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة من خلال قرارات تعليمية جماعية. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على" تشجع المديرة المعلمات على قيم الاحترام المتبادل بينهنّ " بمتوسط حسابي (3.28)، وانحراف معياري (0.66)، وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بإدراك المديرات بأن المعلمات يمتلكنّ قيم احترام لبعضهم البعض وإنهنَ على درجة عالية من الالتزام الأخلاقي، مما يجعلها تتوجه لتعزيز قيم أخرى داخل المدرسة، كما أن تعزيز المديرات بشكل مستمر للعمل الجماعي والتعاون يساعد في تكوين علاقات طيبة قائمة على الاحترام، وقد تفسر هذه النتيجة بأن المديرات يسعين إلى تعزيز قيم الاحترام بطريقة غير مباشرة من خلال عمل اللقاءات والاجتماعات الدورية التي بدورها تعزز قيمة المشاركة والتعاون والاحترام بين المعلمات، فمديرة المدرسة هي القدوة والأمثل الأعلى في المدرسة للمعلمات وتنعكس تصرفاتها وطريقة تعاطيها مع المعلمات على سلوك المعلمات أنفسهن.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته

نص سؤال الدراسة الثاني على: " **ما مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان؟**"وللإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان، ويظهر ذلك من خلال الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أشعر بالراحة النفسية في بيئة العمل المدرسية.	3.24	0.47	9	متوسط
2	أشعر بالسعادة أثناء ممارسة مهنتي كمعلمة.	3.20	0.43	10	متوسط
3	أشعر بالولاء والانتماء للمدرسة.	3.19	0.40	11	متوسط
4	علاقتي مع زميلاتي المعلمات قائمة على الاحترام المتبادل.	3.73	0.46	3	مرتفع
5	تربطني علاقة إيجابية مع زميلاتي المعلمات في المدرسة.	3.68	0.47	4	مرتفع
6	تعزز بيئة العمل المدرسية ثقتي بنفسي.	3.70	0.44	2	مرتفع
7	تقدرني المديرة للمجهود الذي أبذله في عملي.	3.74	0.45	1	مرتفع
8	أشعر بالرضا عن مهنتي في التدريس.	3.64	0.49	7	متوسط
9	أمتلك الرغبة والحماس للاستمرار في مهنتي كمعلمة.	3.68	0.48	5	مرتفع
10	ألتزم بساعات الدوام الرسمية.	3.43	0.72	8	متوسط
11	أمتلك الحرية في التعبير آرائي ومقترحاتي.	3.65	0.52	6	متوسط
	الروح المعنوية	3.54	0.33		متوسط

يظهر الجدول (8) أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان قد جاءت بمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.54)، والانحراف المعياري (0.33)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك بعض المعلمات اللاتي يشعرن بقدر قليل من الراحة النفسية داخل البيئة المدرسية، وقد يتولد هذا الشعور نتيجة ضغط العمل على بعض المعلمات، وصرامة بعض مديرات المدارس واتباعهنّ لأنماط وممارسات قيادية تقليدية تقوم على المركزية والديكتاتورية ما يجعل المعلمات يشعرنّ بقلة الأمان الوظيفي، وقلة الحماس للعمل، كما قد تفسر هذه النتيجة شعور بعض المعلمات بعدم المساواة والعدالة في البيئة المدرسية والشعور بعدم الرضا، كما أن طبيعة العلاقات بين المعلمات تؤدي دورًا هامًا في مستوى الروح المعنوية فكلما كان هذه العلاقات طيبة وقائمة على الاحترام المتبادل زاد مستوى الروح المعنوية والعكس صحيح، كما أن في بعض الأحيان قد يشكل الطلبة ضغطًا نفسيًا للمعلمة بإداء تصرفات وسلوكيات غير لائقة أو عدم متابعة الواجبات والدروس، وضعف مستواهم الدراسي مما يتطلب بذل المزيد من الجهد في إعدادهم دراسيًا وتربويًا ولكل ذلك قد يقلل من مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي نصت على " تقدرني المديرة للمجهود الذي أبذله في عملي " بمتوسط حسابي(3.74)، وانحراف معياري (0.44) وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المديرات للدور الجوهري للمعلمة والدور الأساسي الذي تؤديه في نجاح العملية التعليمية، وإسهامات المعلمة في تطوير العملية التعليمية ورفع جودتها، والأثر الكبير الذي يضيفه تقدير جهود المعلمة على أدائها فتصبح أكثر إيجابية في التعامل مع المواقف المدرسية، وتتحفز لتقديم الأفضل، وتسعى إلى أن تكون عند

حسن ظن المديرة التي تقدر جهودها باستمرار، الأمر الذي يدفع بالمديرات إلى تقدير جهود المعلمات، والثناء عليها لرفع روحهنّ المعنوية وتحفيزهنّ لاستثمار كل ما لديهن من طاقات وخبرات تنعكس على جودة العملية التعليمية. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة التي نصت على" أشعر بالولاء والانتماء للمدرسة" بمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (0.40)، وبمستوى متوسط، وقد يعزى ذلك إلى شعور بعض المعلمات بالعبء نتيجة المهام المدرسية الكثيرة أو شعور البعض منهنّ بصعوبة مهنة التدريس، أو قد تكون البيئة المدرسية غير محفزة وداعمة لهنّ بالشكل المطلوب مما يجعلهنّ يشعرنّ بقلة الولاء والانتماء للمدرسة، كما قد تعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى دخول بعض المعلمات مهنة التدريس دون شغف، واختياره عن عدم رضا، مما يجعل حالة عدم الرضا تمتد إلى مرحلة مزاولة المهنة، فتمارس المعلمة مهنة التدريس دون شغف أو حب وبالتالي يتولد لديها مشاعر عدم الرضا عن المهنة، وعدم الراحة النفسية، وانخفاض الروح المعنوية، فيقل بالتالي شعورها بالولاء والانتماء لكل ما يخص المدرسة.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته

نص سؤال الدراسة الثالث على:" **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمات؟**" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم الارتباط لتحديد العلاقات الارتباطية باستخدام معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمات، والجدول (9) يبيّن ذلك.

الجدول (9): العلاقات الارتباطية بيرسون (Pearson) بين درجة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ودرجة توافر الروح المعنوية لدى المعلمات

المجال	المعاملات	القيادة المشتركة	الثقافة المدرسية	القيادة التوزيعية	الروح المعنوية
القيادة المشتركة	معامل الارتباط	1	.464**	.808**	.713**
	تحقيق الدلالة		.000	.000	.000
	العدد	250	250	250	250
الثقافة المدرسية	معامل الارتباط	.464**	1	.897**	.793**
	تحقيق الدلالة	.000		.000	.000
	العدد	250	250	250	250
القيادة التوزيعية	معامل الارتباط	.808**	.897**	1	.883**
	تحقيق الدلالة	.000	.000		.000
	العدد	250	250	250	250
الروح المعنوية	معامل الارتباط	.713**	.793**	.883**	1
	تحقيق الدلالة	.000	.000	.000	
	العدد	250	250	250	250

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α0.05 =)

يوضح الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ودرجة توافر الروح المعنوية لدى المعلمات بلغت (0.883) وبمستوى دلالة (0.00) وهي مرتفعة ودالة احصائيا.

وقد يعزى ذلك إلى أن ممارسات القيادة التوزيعية تؤدي دورًا هامًا في ايجاد بيئة مدرسية محفزة على العمل، وجعل المعلمات يتولينّ مسؤوليات ومهمات قيادية، والعمل بالمدرسة بروح الفريق الواحد ومشاركة عميات اتخاذ القرارات المدرسية بالشكل الذي يشعر المعلمات بقيمتهنّ وأهميتهنّ، وإنهنّ جزء أساسي من عملية قيادة المدرسة، وتكليفهنّ بمهام تزيد من ثقتهنّ بأنفسهنّ، مما يؤثر بشكل إيجابي في نفوس المعلمات ويزيد من مستوى الرضا الوظيفي لديهن، ويصبحنّ أكثر فاعلية وحماس لممارسة مهنتهنّ بتقديم أفضل ما لديهنّ، أي أنه كلما زادت ممارسات القيادة التوزيعية زاد مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات. كما قد تفسر هذه النتيجة بأن أسلوب القيادة التوزيعية ترفض فكرة القائد والتابع، وتعزز المشاركة وتوزيع المهام كلٍ حسب قدراته ومهاراته، فتشعر كل معلمة أنها جزء هام وفاعل في المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماركو (DeMarco, 2018)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية إحصائية قوية بين القيادة الموزعة والثقافة المدرسية والفعالية الذاتية للمعلمين، ودراسة الحسيان (2021) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد ممارسة القيادة الموزعة والدرجة الكلية لمستوى الولاء التنظيمي، كما اتفقت أيضًا مع نتيجة دراسة سنان والغول (2022) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

استنتاجات الدراسة:

فيما يلي ملخص للنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية:

1. أن درجة ممارسة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.55)، وقد جاء مجال "القيادة المشتركة" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، في حين جاء مجال "الثقافة المدرسية" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وبدرجة متوسطة لكلا المجالين.
2. أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان قد جاءت بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي بلغ (3.54).
3. وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة مديرات المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة التوزيعية ودرجة توافر الروح المعنوية لدى المعلمات بلغت (0.883) وبمستوى دلالة (0.00) وهي مرتفعة ودالة احصائيا.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها توصي الباحثة بما يلي:

1. ضرورة ابتعاد المديرات عن المركزية في قيادة المدرسة والتفرد في اتخاذ القرارات، وتوظيف ممارسات القيادة التوزيعية بإشراك المعلمات بالمهام القيادية.
2. توجه وزارة التربية والتعليم إلى عقد ورش العمل للمديرين والتأكيد على أنماط القيادة الحديثة مثل القيادة التوزيعية والقيادة التشاركية والتحويلية كأنماط قيادة مبتكرة وفاعلة.
3. ضرورة الاهتمام برفع الروح المعنوية لدى المعلمات من خلال تعزيز المديرات للممارسات الإيجابية والمحفزات المعنوية والمادية.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول القيادة التوزيعية في مجتمعات أخرى وربطها بمتغيرات جديدة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو سنينة، رانيا (2020)، "القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

البطوش، خالد، وسلامة، كايد (2020)، "الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم"، *المجلة التربوية الأردنية*، 5 (3)، 330 – 352.

البقمي، فيحان وعطية، محمد (2018)، "درجة ممارسة قادة مدارس محافظة تربة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين"، *مجلة كلية التربية*، 34 (11)، 1222 – 1251.

التويجري، هيلة (2020)، "القيادة التوزيعية لدى قادة المدارس الابتدائية بمدينة بريدة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين"، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 110(3)،537–582.

جوارنة، محمد وخصاونة، أمان وخصاونة، سامر وادعيس، أحمد (2011)، "درجة الروح المعنوية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء وعلاقتها ببعض المتغيرات"، *دراسات، العلوم التربوية، 38*(2)، 2237–2251.

الحسيان، محمد (2021)، "درجة ممارسة القيادة الموزعة وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت"، *العلوم التربوية*، 29 (1)، 391 – 422.

حمدان، سميرة (2020)، " درجة ممارسة القيادة التوزيعية لدى مديري مدارس التربية والتعليم لواء القويسمة وعلاقتها بالاستقرار الوظيفي للمعلمين"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة آل البيت، المفرق.

رجب، محمد (2020)، "القيادة الموزعة للمدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر"، *المجلة التربوية*، 77، 167 – 258.

الرميدي، بسام (2019)، "أثر تطبيق نمطي القيادة الموزعة والقيادة الملهمة على التهكم التنظيمي: دراسة تطبيقية على شركات السياحة المصرية"، *مجلة اقتصاديات المال والأعمال*، (9)، 71–89.

الزهار، مايسه (2022)، "القيادة التوزيعية والمواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات"، *الإدارة التربوية*، 34(34)، 125–157.

سنان، إيمان والغول، كاظم (2022)، "درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في لواء ناعور وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية من وجهة نظر المعلمين"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 42 (2)، 93 – 118.

شرايحة، بالفين والصرايرة، خالد (2020)، "القيادة التوزيعية وعلاقتها بالميزة التنافسية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين"، *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 7، 394–421.

الشرمان، محمد(2019)، "درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقتها في رفع الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك، إربد.

الطودي، ياسر وشبيب، محمود والدردير، عبد المنعم (2022)، "الروح المعنوية: الصمود النفسي، التوافق النفسي والأمن النفسي وعلاقتهم بالانضباط العسكري لدى طلاب الكليات العسكرية"، *المجلة العربية للقياس والتقويم*، 3(6)، 60–123.

عبد الله، إيناس (2015)، "القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العبرية، نعيمة (2017)، "علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الشرق الأوسط، عمّان.

العلياني، عبيد والألفي، أشرف (2018)،" درجة تطبيق القيادة الموزعة في مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة"، *العلوم التربوية*، 26 (2)، 490 – 517.

عمار، قصي وسليمان، أنس (2016)، "دور القيادة التحويلية في تحسين مستوى الروح المعنوية للعاملين: دراسة مسحية على العاملين ضمن المصارف العاملة في محافظة اللاذقية"، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية –سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية*، 38 (5)، 291 – 309.

عماري، سهير (2022)، "درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التوزيعية وعلاقتها في تحقيق التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة العاصمة عمان"، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6 (16)، 45 – 66.

قاسم، علي. (2018). "القيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في مدارس مدينة ذمار"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة ذمار، ذمار.

القحطاني، عبد الله (2020)، "القيادة الموزعة لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام"، دراسات *عربية في التربية وعلم النفس*، (124)، 199 – 216.

قطيشات، ليلى (2014)، *الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية*. ط1، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

الكوري، أثير (2020)، "درجة ممارسة المشرفين التربويين في محافظة إربد الكفايات الإشراقية وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين: مقترحات للتطوير"، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة اليرموك، إربد.

المصاروة، أسامة (2018)، "درجة توافر الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم"، *دراسات، العلوم التربوية*، 45(4)، 15–30.

مصطفى، شيرين (2016)، "درجة التمكين الإداري وعلاقتها بالروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية ومعلماتها في محافظة طولكرم من وجهات نظرهم أنفسهم"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

الهور، وفاء (2017)، "واقع ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة وعلاقته بجودة حياة العمل من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر –غزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية

Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, *12*(1), 37-52.

Converso, D., Cortini, M., Guidetti, G., Molinengo, G., Sottimano, I., Viotti, S., & Loera, B. (2019). Organizational climate and teachers' morale: developing a specific tool for the school context. *Frontiers in Psychology*, 10, 21–32.

Dampson, D. G., Havor, F. M., & Laryea, P. (2018). Distributed Leadership an Instrument for School Improvement: The Study of Public Senior High Schools in Ghana. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 79-85.

DeMarco, A. L. (2018). *The Relationship Between Distributive Leadership, School Culture, and Teacher Self-Efficacy at the Middle School Level*. (Master Thesis), Seton Hall University, New Jersey, USA.

Huffington, C., James, K., & Armstrong, D. (2018). What is the emotional cost of distributed leadership?. In *Working below the surface*, 67-82.

Jalet, S. (2021). Designing conceptual framework for a study on the relationship of distributive leadership practices and learning organizations to teachers' work performance. *Management Research Journal, 10*(1), 108-122.

Kingoina, J. O. (2015). Head Teachers Perception on Teachers Morale toward Instructional Work in Public Primary School in Kegogi Division Marani Kenya. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 3(4), 167-174.

Kurth, P. (2016). *Teacher Expectations of Principal Leadership Related to Morale, Culture and Practice*. Doctoral Dissertation, Baker University.

Lestari, B., Novitasari, D., Silitonga, N., & Asbari, M. (2020). The effect of recruitment and career development on the spirit of teachers' work performance in Mts Nurul Huda. Journal of Industrial Engineering & Management Research, 1(3), 108-121.

Mayan, M. P., & Mansor, M. (2021). Distributive Leadership Practices and Teachers' Self-Efficacy in National School, Selangor. *Management Research Journal*, *10*, 12-23.

Murphy, G., & Brennan, T. (2022). Enacting distributed leadership in the republic of Ireland: Assessing primary school principals' developmental needs using constructive developmental theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20.

Ramachandran, S. (2017). A research study on school teachers' morale and job involvement in Tamilnadu. *IOSR Journal of Business and Management (IOSRJBM)*, 19(9), 34-38.

Rashid, A. R. A., & Latif, S. A. (2021). The Relationship Between Distributive Leadership And Teachers' Collective Efficacy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 11*(6), 1-12.
Roncesvalles, M. & Gaerlan, A. (2020). Authentic Leadership and Teacher Morale: Impact On Organizational Citizenship Behavior In Higher Education, *international journal of advanced research IJAR*, 8 (1), 304-314.
Samancioglu, M., Baglibel, M., & Erwin, B. J. (2020). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship. Pedagogical research, 5(2), 1-9

فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي

الاء محمد ابراهيم الشديفات
وزارة التربية والتعليم الأردنية

تاريخ الاستلام: 2023/02/19 تاريخ القبول: 2023/04/03

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة، اختيرت عينة قصدية من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة المنشية الثانوية للبنات والتابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023/2022، وذلك لوجود شعبتين دراسيتين والبالغ عددهنّ (76) طالبة في الشعبتين، والتي وقع عليهنّ الاختيار قصدياً كون المدرسة تعمل بها الباحثة، تم توزيعهم إلى مجموعتين عشوائياً، المجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) تكونت من (38) طالبة، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة درست بالطريق الاعتيادية وتكونت من (38) طالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية وتكون من (25) فقرة، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات ويتكون من (20) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط علامات الطالبات في المجموعة الضابطة في كل من اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es).

الكلمات المفتاحية: استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es)، اكتساب المفاهيم الرياضية، الدافعية نحو تعلم الرياضيات، طالبات الصف العاشر الأساسي.

The Effectiveness of the Five-Cycle Learning Strategy (5Es) in Acquiring Mathematical Concepts and Motivation towards Learning Mathematics for Tenth Grade Female Students

Ala' Mohammad Ibrahim Alshdaifat
Jordanian Ministry of Education

Abstract

The study aimed to investigate The Effectiveness of the Five-Cycle Learning Strategy (5Es) in Acquiring Mathematical Concepts and Motivation towards Learning Mathematics for Tenth Grade Female Students in Jordan .The Kasbah Mafraq Brigade from the first semester of the academic year 2022/2023, due to the presence of two study populations of (76) female students in the two divisions, who were deliberately chosen because the school works in which the researcher works, they were distributed into two groups randomly, the experimental group studied using the learning cycle strategy The quinquennial (5Es) consisted of (38) female students, and the other represented the control group that studied by the usual method and consisted of (38) female students, and the two study tools consisted of the test of acquiring mathematical concepts and consisted of (25) items, and the scale of motivation towards learning mathematics consisted of (20) paragraph, and its validity and reliability were verified .The results of the study showed a statistically significant difference $(\alpha \leq 0.05)$ between the average scores of the female students in the experimental group and the average scores of the female students in the control group in both the test of acquiring mathematical concepts, and the measure of motivation towards learning mathematics, in favor of the experimental group that studied using the five-cycle learning strategy (5Es).

Keywords :Five-Cycle Learning Strategy (5Es ،(Acquiring Mathematical Concepts, Motivation Towards Learning Mathematics, Tenth Grade Female Students.

المقدمة:

في ظل ما يشهده العالم من ثورةٍ معرفية، وتقدم علمي وتكنولوجي هائل، قدم علماء النفس المعرفيون بحوثهم التي تؤكد على الأنشطة العقلية، والتفكير، والاهتمام بالعمليات المعرفية، من أجل توظيف المثيرات الداخلة والاستجابات الصادرة، والاهتمام بما يجري داخل الدماغ من عمليات تفكيرٍ وإنتاجٍ للمعرفة، بحيث يستطيع الفرد التعبير عما ينتجه تفكيره وفقاً للطريقة التي يستقبل بها المعلومات، ويعيد ترتيبها، وتنظيمها وَتَرْمِيزهَا.

كما أن العصر الذي نعيش فيه يتميز بالتغيرات السريعة، والتطورات المذهلة في جميع جوانب المعرفة العلمية، ولما كانت وظيفة التربية هي إعداد الأفراد للحياة في هذا العصر، لذا كان لزامًا عليها أن تواكب طبيعة هذا العصر وسماته، وأن تعطي اهتمامًا أكبر لتدريس الرياضيات، ونتيجة لذلك فقد ظهر منذ سبعينيات القرن الماضي اتجاه في مناهج الرياضيات يؤكد الاهتمام بتعليم أساسيات العلم وبنيته، وأن فهم هذه الأساسيات يعتمد على تعلم المفاهيم. لذلك فقد ظهر العديد من الأفكار والنظريات التربوية حول كيفية إكساب الطلبة المفاهيم العلمية، ومن ضمن هذه النظريات التي شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بها هي نظرية بياجيه، وتطبيقاتها التربوية في طرائق التدريس عامة، وطرائق تدريس الرياضيات خاصة، حيث قدمت طريقة تهدف أساسًا لتدريس المفاهيم العلمية سُميت طريقة دورة التعلم، وهذه الطريقة تؤدي دورًا أَسَاسِيًّا في استكشاف التلميذ للمفهوم بنفسه من خلال ممارسته لبعض الأنشطة المقدمة له، ثم قيامه بتطبيقه في مواقف جديدة. والتدريس بهذه الطريقة يُساعد التلميذ فيه أن يكون له دور إيجابي في العملية التعليمية من خلال قيامه بالأنشطة المقدمة له في المراحل الثلاث لدورة التعلم (الغامدي وأسيوط، 2018)

ويؤكد المختصون أن التعليم المبني على الحفظ والتلقين، لا يعود على الفرد والمجتمع بفائدة حقيقية فهو لا يؤهل الفرد ليكون عنصراً منتجاً مبدعاً ولكن أقصى ما يحققه هو تخريج حامل شهادة غير قادر على إفادة نفسه ولا إفادة المجتمع، لأن تخزين حفظ المعلومة في الذاكرة يدوم لفترة وجيزة فقط، ستفرغ في الامتحان ثم تمحى بعدها. وتؤكد أغلب الأبحاث العلمية في مجال تدريس الرياضيات أن أفضل الطرق لتعليم الطلاب تكون بإشراكهم فكرياً وعملياً في الأنشطة العلمية، حيث يلاحظون ويصنفون ويقيسون ويتوقعون ويستنتجون ويفسرون ويجربون بما يتماثل ما يقوم به العلماء، حيث إن الاستراتيجيات التدريسية القائمة على البنائية يمكنها إلى حد كبير من تحقيق هذه التصورات (الحارثي، 2011).

وتعد البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث على يد "جان بياجيه" وأحدثت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وطرق التعامل مع المعرفة، علاوة على تأثيرها الكبير في ميدان التربية. وترد البنائية كما يعرفها المعجم الدولي للتربية (IED) بأنها رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، وقوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة (زيتون، 2007).

وهي مبدئيا نظرية في المعرفة أو الابستمولوجيا تحولت إلى نظرية في التعلم، وتعد احدى نظريات التعلم الحديثة التي اتجهت أنظار التربويين إليها، من أجل بلورة عدد من الاستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية وتصميمها، للاستفادة منها وتوظيفها داخل الصفوف التدريسية. وهكذا تتمتع النظرية البنائية بشعبية كبيرة لدى المنظرين التربويين باعتبارها نظرية جديدة في التربية انبثقت من النظريات المعرفية، وبالتالي أعدت أساساً متكاملا لإصلاح الاتجاه السائد في التدريس عموماً وفي مناهج الرياضيات وتدريسها بشكل خاص (زيتون، 2007).

وبذلك فإن البنائية تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك من هذه العوامل، لينصب التركيز على ما يجري داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية

مثل: المعرفة السابقة وما يوجد من فهم ساذج للمفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى. وترتكز البنائية على التسليم بأن كل ما يبنى بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية.

ويشير Fosnot & Perry (1996) إلى أن استخدام البنائية كطريقة في التعلم، وكمرجعية لبناء التعلم الصفي الذي يزيد من فرص تعلم الطلبة من خلال الحرص على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة وبالتالي تمكينهم من تبادل الأفكار، والمعرفة والكشف عن معتقداتهم ومفاهيمهم، ومن ثم تكوين مفاهيم جديدة أو تعديل مفاهيمهم السابقة.

تعد دورة التعلم طريقة تعلم وتعليم يقوم المتعلمون أنفسهم فيها بعملية الاستقصاء التي تؤدي إلى التعلم كما يرى أصحاب النظرية البنائية التي تمتاز عن غيرها في أنها تراعي القدرات العقلية للمتعلمين فلا يقدم للمتعلم من مفاهيم إلا ما يستطيع أن يتعلمها وتدفع المتعلم للتفكير من خلال استخدام مفهوم فقدان الاتزان الذي يعتبر بمثابة الدافع الرئيس نحو البحث عن مزيد من المعرفة العلمية (عفانة وآخرون، 2007).

ونظرا إلى أهمية التعلم باستراتيجية دورة التعلم الخماسية المعدلة وأهميتها في التدريس في مادة الرياضيات للصف العاشر الأساسي قامت الباحثة في دراستها الحالية إلى التركيز في موضوع فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهن نحو الرياضيات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد قضية إكساب الطلبة المفاهيم بشكل عام والمفاهيم الرياضية على وجه الخصوص قضية مهمة ومثيرة للجدل في وقتنا الحالي؛ لذا تسعى جميع الأنظمة التربوية في المراحل الأساسية والثانوية إكساب الطلبة المفاهيم الرياضية لما لها من أهمية في مواجهة المشكلات والتحديات ضمن هذا التغير المعرفي الهائل.

ومن خلال اطلاع الباحثة، تبين أن مفهوم التعلم باستخدام دورة التعلم الخماسية المعدلة (5Es) ما زال حديثاً على المناهج العربية، وبحسب خبرتها كمعلمة لمادة الرياضيات، فإن منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي يتضمن العديد من المفاهيم الرياضية. هذا، وقد لاحظت (الباحثة) قصوراً في تعليم المفاهيم الرياضية وتعلمها لا سيما في اختيار استراتيجية التدريس المناسبة. ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة في ضوء إحساس الباحثة، ونتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة كل من Qawasmeh & Syouf (2017) ودراسة السويلميين (2020)، لتقصي أثر دورة التعلم الخماسية (5Es).

وفي ضوء ما سبق حول استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهن نحو الرياضيات، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي مقارنة بالتعليم التقليدي في محافظة المفرق، بالإضافة لاتجاهات الطالبات نحو مادة الرياضيات، وفي ضوء هذا السؤال الرئيس، حاولت الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأول: ما فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

السؤال الثاني: ما فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (($\alpha \leq 0.05$) بين استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (($\alpha \leq 0.05$) بين استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) والطريقة التقليدية في مستوى الدافعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

1- معرفة فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

2- التعرف إلى فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تتناوله بالبحث عن أثر دورة التعلم الخماسية المعدلة (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. كما تكمن أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية فيما يلي:

من الناحية النظرية:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها نظريا في أنها من الدراسات الأولى في محافظة المفرق في الأردن في حدود علم الباحثة في استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية لاستقصاء أثرها وفاعليتها في اكتساب المفاهيم الرياضية، وهذا يعد مبرراً قوياً لإجراء هذه الدراسة.
- تسعى هذه الدراسة للكشف عما إذا كانت استراتيجية دورة التعلم الخماسية أكثر فاعلية من الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- من المتوقع أن تلبي مطالب العديد من الخبراء والمتخصصين في مجال تدريس الرياضيات، بضرورة الاهتمام بتنمية الدافعية نحو تعلم الرياضيات بشكل عام، ودافعية طالبات الصف العاشر الأساسي في الرياضيات بشكل خاص.

من الناحية العملية:

- قد تسهم هذه الدراسة في توجيه نظر معلمي ومعلمات الرياضيات إلى توظيف استراتيجية دورة التعلم الخماسية.
- توجه اهتمام المختصين في برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم إلى أهمية استخدام طرائق التدريس التي تثير تفكير المتعلم، وتساعده على البحث والتقصي بدلا من الحفظ والتلقين.
- تقدم الدراسة اختباراً لاكتساب المفاهيم الرياضية المتضمنة في الوحدة الثانية (الدائرة) من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن.
- تقدم الدراسة مقياساً للدافعية نحو تعلم الرياضيات.

مصطلحات الدراسة:

دورة التعلم الخماسية المعدلة Modified Learning Cycle 5Es: وتعرفها Qawasmeh & Syouf (2017) أنها "إحدى استراتيجيات التدريس المبني على النظرية البنائية Constructivist Theory والتي تستمد إطارها النظري من

نظرية بياجيه في النمو العقلي. وتتكون عملياً أو إجرائيا من خمس مراحل هي: الانشغال، والاكتشاف، والتفسير، والتوسيع، والتقويم. وتؤكد مرحلة الانشغال على إثارة اهتمام المتعلم، وتؤكد مرحلة الاستكشاف على أنشطة تشغيل– اليدين الحسية، وتؤكد مرحلة التفسير على إيجابية المتعلم للتوصل إلى المفهوم، بينما توظف مرحلة التوسيع استخدام المفهوم في مواقف تعليمية – تعلمية جديدة، أما مرحلة التقويم فتؤكد على تقويم تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف المتوخاة".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: طريقة في التعلم والتعليم، تقوم الطالبات بأنفسهن بالتحري والاستقصاء والتنقيب والبحث وتهتم بتنمية مهارات التفكير والمهارات العلمية لدى الطالبات، وتنسجم مع الكيفية التي يتعلم بها الطالبات، وتقوم على مبدأ النموذج الاستقصائي.

الطريقة الاعتيادية (التقليدية) Traditional Method:

هي الطريقة السائدة والمتعارف عليها في تدريس الرياضيات في المدارس والتي سيتم استخدامها للمجموعة الضابطة في هذه الدراسة، حيث تعتمد هذه الطريقة على الشرح النظري والأسئلة الشفوية واستخدام بعض الوسائل، وتقوم فيها معلمة الرياضيات بالدور الرئيس في التدريس وذلك اعتمادا على دليل المعلمة لمادة الرياضيات للصف العاشر الأساسي بينما تكون الطالبات هنّ متلقيات لما تملي عليهن المعلمة.

اكتساب المفاهيم الرياضية: يعرفها كل من الشرقاوي (1987) والهويدي (2006) بأنها "مساعدة المتعلم على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم أو تصنيفها بطريقة تمكنه من تحديد الصفات المشتركة بينها والتي توصله إلى المفهوم المنشود".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مقدار الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف العاشر الأساسي من خلال أدائه اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية الذي أعدته الباحثة.

الدافعية نحو الرياضيات: عرّفها قطامي وقطامي (2001) بأنها: "القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له. وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله".

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الاستجابة التي تحصل عليها طالبات الصف العاشر الأساسي عن طريق مرورها بنشاطات وتجارب تجعلها تستجيب بالقبول إزاء الأفكار التي تتعلق بموضوعات المفاهيم الرياضية، من حيث فهمها لها خلال دراستها لمادة الرياضيات، ويقاس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات من خلال إجابتهن على فقرات مقياس الدافعية نحو الرياضيات، المعد من قبل الباحثة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

أولا: الحدود الموضوعية:

1. اقتصرت الدراسة: على دراسة أثر دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.
2. اقتصرت الدراسة: على خمسة دروس (استعمالات علمية لخصائص الدائرة، أوتار الدائرة وأقطارها وممارساتها، الأقواس والقطاعات الدائرية، الزوايا في الدائرة، معادلة الدائرة، الدوائر المتماسة) من دروس الوحدة الثانية (الدائرة) من كتاب الرياضيات للصف العاشر في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

3. اقتصرت الدراسة: على دراسة الدافعية نحو الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

ثانياً: الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022– 2023.

ثالثاً: الحدود المكانية: قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة المنشية الثانوية للبنات والتابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن.

محددات الدراسة:

أولاً: تعميم نتائج الدراسة في ضوء أداتي الدراسة التي استخدمت لجمع البيانات.

ثانياً: تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية من صدق وثبات ومؤشرات الصعوبة والتميز.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es)

وضع بايبي نموذجا للتعلم البنائي الخماسي المراحل (5Es) في عام 1997 الذي يتكون من المراحل الآتية: مرحلة التشويق أو شد الانتباه والتهيئة ومرحلة الاستكشاف ومرحلة الإيضاح أو التفسير ومرحلة التفكير التفصيلي أو التوسع ثم مرحلة التقويم ويسمى أنموذج دورة التعلم الخماسية أو المعدلة بأنموذج بايبي البنائي ويكتب اختصارا (5Es) ولا بد من الإشارة إلى أن سبب تسمية هذا الأنموذج ب (5Es) أنه يتكون من المراحل الخمسة السابقة التي تبدأ جميعها بحرف (E) باللغة الإنجليزية، وتعد دورة التعلم أحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية المعرفية لبياجيه (Piaget)، وسميت بدورة التعلم الخماسية لتكونها من خمس مراحل وكانت الأكثر شعبية وهي (يشتغل، يكتشف، يوضح، يتوسع، يقيم) (الرويلي، 2013).

وقد عرفها Xu & Peng (2018) دورة التعلم الخماسية بأنها مجموعة من الخطوات التي تتبعها المعلمة مع المتعلمات من أجل إكسابه المعرفة في وحدة التنظيم من مادة أساسيات الإدارة من خلال خمس مراحل متتالية هي: (الانشغال، والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم) بحيث تركز على إيجابية المتعلمة ونشاطها واعتمادها على نفسها في البحث عن المعرفة واكتشافها.

ويرى زيتون (2002) بأن استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) إطار تدريسي شامل يستخدم في تدريس المفاهيم وتتسم بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والتلميذ بما يؤدي إلى تفعيل المواقف. ودورة التعلم المعدلة استراتيجية تعليمية تقوم على أسس النظرية البنائية في تصميم وتنظيم المادة الدراسية وتدريسها وتعتبر تطبيقا تربويا لنظرية بياجيه في النمو العقلي حيث يقوم المتعلم ببناء المعاني بنفسه تم اعتماد استراتيجية دورة التعلم المعدلة (المجالي، 2016).

مراحل استراتيجية دورة التعلم المعدلة الخماسية:

وقد أوضح كل من Lorsbach (2002) و Gallenstein (2003) مراحل دورة التعلم الخماسية كما يأتي:

1- مرحلة الانشغال Engagement

في هذه المرحلة يرغب المعلم بإثارة اهتمام وفضول المتعلمين بموضوع فيتم تقديم الأسئلة ثم تؤخذ إجابات المتعلمين الذين يعطون فكرة عما يعرفونه مسبقا وهذه أيضا فرصة جديدة للمعلم ليتعرف على المفاهيم الخاطئة لديهم.

يوجه اهتمام الطلبة في هذه المرحلة إلى شيء أو مشكلة أو حدث أو حالة ويتم ربط أنشطة هذه المرحلة مع الأنشطة السابقة والمستقبلية ويعتمد الربط على مهام المتعلم وقد يكون الربط مفاهيمياً أو إجرائياً أو سلوكياً، ويكون المعلم مسئولا عن تقديم المواقف التعليمية وتحديد مهام التعلم. ولتحفيز وإثارة انتباه الطلبة نحو موضوع الدرس ويطرح الأسئلة التي

تبحث عن العلة لماذا؟ كيف؟ ماذا؟ والنتيجة التي يصل إليها الطلبة في هذه المرحلة هو قصور معلوماتهم القبلية مما يفقدهم التوازن فتثار الدافعية لديهم للبحث والاستكشاف للمعلومات حتى تعيد التوازن لديهم (الظفيري، 2010)

2- مرحلة الاستكشاف Exploration

في هذه المرحلة يقدم المعلم للمتعلمين التوجيهات والتعليمات التي يتبعونها لجمع البيانات عن طريق الحواس المباشرة التي تتعلق بالمفهوم المراد تعلمه وتتركز هذه المرحلة ول المتعلم ويقتصر دور المعلم على التوجيه.

تصمم أنشطة مرحلة الاستكشاف بهدف تزويد الطلبة بقاعدة أساسية تمكنهم من الاستمرار في استكشاف بنية المفاهيم والعمليات والمهارات وفي هذه المرحلة ينبغي توفير مواد محسوسة وخبرات مباشرة قدر الإمكان، ويكون المعلم مسئولا عن إعطاء توجيهات كافية ومواد مناسبة تتعلق بالنشاط وأن يتيح الوقت الكافي والفرص لاستقصاء الأشياء والمواد والمواقف بناء على أفكار الطلبة عن الظواهر وكنتيجة لانغماس الطلبة فكريا وجسديا في النشاط فإنهم يكونون علاقات ويشاهدون أنماطا ويحددون متغيرات و يستفسرون عن أحداث هذا وقد يكون من المناسب توجيه تفكير الطلبة من قبل المعلم عندما يبدؤون بناء وإعادة بناء تفسيراتهم إذا احتاج الأمر من جهة أخرى.Zhu et al، (2018).

3- مرحلة التفسير Explanation

وفيها يقوم المعلم بتهيئة بيئة الصف بطريقة تمكن المتعلم من بناء المفاهيم المراد تعلمها بطريقة تعاونية ثم يطلب منهم تزويده بالمعلومات التي توصلوا إليها ويتم مناقشتهم فيها ويساعدهم على معالجتها وتنظيمها ويقوم بعدها بتقديمها بالصورة العلمية المناسبة إذا لم يصل المتعلمون لتلك الصورة. وعلى المعلم أن يشجعهم على تفسير المفاهيم وفق أسلوبهم الخاص وتوضيح تفسيراتهم والاستماع بشكل ناقد لتفسيرات بعضهم البعض ولتفسيرات المعلم (حمدان، 2005).

تعتبر مرحلة التفسير مرحلة موجهة من قبل المعلم حيث يستخدم طرقا وأساليب متنوعة في تقديمه للمفاهيم والعمليات أو المهارات منها التفسير اللغوي والفيديو والأفلام التعليمية والبرمجيات التعليمية وفي هذه المرحلة تستمر عملية التنظيم العقلي ويصبح الطلبة قادرين على تفسير خبراتهم السابقة بعبارات عامة ويعتبر تقديم المفاهيم والعمليات والمهارات باختصار وبشكل مبسط ومباشرة وذلك بشكل تعاوني أي كيف أساعد الطلبة على تلخيص النتائج التي توصلوا إليها Zhu et al، (2018).

4- مرحلة التوسيع **Elaboration**

ويكون فيها التمركز حول المتعلم ومساعدته على التنظيم العقلي للخبرات القديمة المشابهة والاستفادة من ذلك في مواقف أخرى جديدة أي ننقل المتعلم إلى مرحلة تطبيق ما تعلمه في إيجاد الحلول للمواقف التي يتعرض لها.

تقتصر هذه المرحلة وضع الطلبة في مواقف جديدة وأن يواجهوا مشكلات جديدة تتطلب تطبيق تفسيرات مماثلة أو مشابهة. ومساعدة الطلبة على التنظيم العقلي للخبرات التي توصلوا إليها عن طريق ربط تلك الخبرات بخبرات سابقة مشابهة حيث تكتشف تطبيقات جديدة لما تم تعلمه ويجب أن ترتبط المفاهيم التي تم بناؤها بأفكار وخبرات أخرى وذلك من أجل جعل الطلبة يفكرون فيما وراء تفكيرهم الراهن ويتم التوسيع من خلال تطبيق المفهوم على أمثلة جديدة وربط المفهوم بالمفاهيم والموضوعات الأخرى والأسئلة التالية يمكن أن تساعد المعلم على توجيه الطلبة لتنظيم أفكارهم ما الخبرات التي تشجع الطلبة على تطبيق المفهوم في مواقف جديدة؟ ما المفاهيم الأخرى المرتبطة بالمفهوم الحالي؟ (عطاء، 2008).

5- مرحلة التقويم Evaluation

وتهدف إلى التغلب على الصعوبات التي تقابل أي مرحلة من المراحل السابقة ويكون التقويم مستمرا ولا يقتصر على نهاية الوحدة بل يجري في كل مرحلة من مراحل دورة التعلم ويجب أن يحصل التقويم أثناء خبرة التعلم وعلى المعلم أن يلاحظ معرفة المتعلمين ومهاراتهم وتطبيقهم للمفاهيم الجديدة والتغير في التفكير وأن يقدم أسئلة تشجع على التقصي والاستكشاف (علام، 2023).

من الممكن أن يتم التقويم خلال كل مرحلة من مراحل دورة التعلم بدلا أن يقع في نهايتها ومن الأسئلة التي تساعد المعلم على جعل التقويم مستمرا ومثمرا وفعالا: ما نتائج التعلم المناسبة التي أتوقعها؟ ما المواقف التي تكشف عن تعلم المفهوم؟ ما الأسئلة التي تكشف قدرات الطلبة على استعادة ما تعلموه؟ ما الأسئلة التي تكشف قدرات الطلبة على التفكير؟ (الرويلي، 2013) و (الظفيري، 2010).

ثانياً: المفاهيم الرياضية

وإذا تفحصنا كتب الرياضيات لرأينا أنها تتبع استراتيجيات مختلفة عند تقديم المفاهيم، وأن العناية بدراسة أثر الاستراتيجيات على تعلم المفاهيم هو حديث العهد إذ بدأ في العقود الثلاثة الأخيرة، وبعض هذه العناية يستند إلى الافتراض القائل بأن للاستراتيجية أثرا على اكتساب المفهوم وبالتالي المفاهيم المتصلة به.

وتعد المفاهيم الرياضية ذات عناية كبيرة عند تعليم وتعلم الرياضيات، ليست لأنها الخيوط التي يتكون منها النسيج الرياضي فحسب بل إنها تزود المتعلم بوسيلة يمكنه بها أن يساير النمو المعرفي في مادة الرياضيات، فهي على درجة من المرونة تسمح باستيعاب حقائق جديدة تنظم إلى تركيبها دون أن يهتز التنظيم المعرفي للمتعلم (الشرقاوي، 1987)

وأن المفهوم بناء عقلي أو تجريد ذهني، إنه الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة هي أمثلة ذلك المفهوم، وأن مجموعة معينة من الخصائص الحرجة المترابطة مع بعضها بصورة مناسبة تشكل مفهوما، والخاصية الحرجة لمفهوم ما هي الخاصية التي من الضروري تواجدها في مفهوم ما، أما الخاصية غير الحرجة) المتغيرة (فهي خاصية ليس من الضروري وجودها في مفهوم ما (الهويدي، 2006).

ويصنف حمدان (2005) المفاهيم الرياضية إلى:

- المفاهيم الربطية: وهي التي يستخدم فيها أداة الربط وأي يجب توفر أكثر من خاصية واحدة في الأشياء التي تقع ضمن إطار المفهوم. أمثلة المفهوم: كمفهوم المعين ومفهوم الزمرة.
- المفاهيم الفصلية: وهي المفاهيم التي يستخدم فيها أداة الربط أو أي التي تتوفر فيها خاصية واحدة من بين عدة خصائص أو صفات، مثل مفهوم العدد الصحيح غير السالب (فنقول مثلا هو عدد صحيح موجب أو صفر.
- مفاهيم العلاقات: وهي المفاهيم التي تشتمل على علاقة معينة بين الأشياء كمفهوم) أكبر من) أو) البينية).

كما قد حدد Prabhakaram (1998) خمسة عناصر أساسية في اكتساب المفهوم وهي:

- اسم المفهوم: وتشير أمثلة المفهوم والأخرى التي لا تدل عليه والتمييز بينهما ويعد جزءا من التعرف على المفهوم.
- الأمثلة: وتشير إلى الصفات والمظاهر العامة والخصائص التي تمكن الطالب من وضع الأمثلة ضمن فئة معينة أو مجموعة محددة.
- الخصائص الأساسية: وتشير إلى صفة المفهوم أو خاصيته.
- القيمة المميزة: التي يتم التمييز على أساسها بين هذا المفهوم والأخر وهذه العملية تسهل تدريس المفهوم وتعلمه.

- عزل القاعدة الأساسية للمفهوم: وتعكس القاعدة الصحيحة له الاستخدام الناجح للعناصر الأخرى لذلك المفهوم من أمثلة إيجابية وأخرى سلبية من ناحية، ومن خصائص أساسية وغير أساسية من ناحية أخرى.

ثالثاً: الدافعية نحو الرياضيات

تُعد الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء أكان ذلك في تعلم أساليب التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أم تحصيل المعلومات، أم حل المشكلات، وقد نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى، وربما يعود ذلك إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها، ولذا تعتبر الدافعية حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف.(Cooper, 1974)

اكتسب مفهوم الدافعية اهتماماً متميزاً من المعنيين بدراسة الإنسان والمتعاملين معه ويرجع ذلك لارتباط الفرد بدوافع متعددة تثيره وتحركه وتوجهه في آن واحد نحو اتجاهات محددة، لذا فقد تم استخدامه لتفسير سلوك الإنسان في محاولة للتنبؤ بذلك والتحكم فيه (عبد العال، 2012).

وظيفة الدافعية للتعلم:

ويذكر بني يونس (2021) أن هنالك للدافعية في التدريس وظائف عديدة منها:

- **التنشيط:** حيث تعمل الدافعية على تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية في داخلة للتفاعل مع موقف معين والقيام بأداء وسلوك محدد
- التوجيه: حيث يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة لنوع معين من المثيرات، وبالتالي توجيه السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف
- التعزيز: فالدافع هو المحرك لسلوك الفرد في إشباع الرغبات
- **صيانة السلوك:** فالدافع يعمل على استمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

وظائف الدافعية:

يشير جديدي (2014) إلى أن أهم العوامل التي تساعد على نمو شخصية الفرد هي الدافعية، وذلك من خلال ما يلي: تساعد الفرد على التأقلم واستيعاب المتغيرات المختلفة. توفر القناعات التي يختزنها الفرد للدفاع عن نفسه وتفكيره. تساعد على تفسير سلوك الفرد والتنبؤ به. تعد إطاراً مرجعياً ينظم عمليات الإدراك والمعلومات لدى الفرد.

أنواع الدافعية:

للدافعية أنواع، وتصنف كما ذكرها الرفوع (2015) إلى الآتي: الدافعية القوية: ويكون فيه موقف الطالب من هدف الاتجاه حاداً ولا رفق فيه. الدافعية الضعيفة: يكون فيه موقف الطالب من هدف الاتجاه ضعيفاً ومستسلماً. الدافعية الموجبة: هو الاتجاه الذي ينحو بالطالب نحو شيء ما. الدافعية السلبية: هو الاتجاه الذي يجنح بالطالب بعيداً عن شيء آخر. الدافعية العلنية: هو الاتجاه الذي لا يجد الطالب فيه حرجاً من إظهاره والتحدث عنه أمام الطلبة. الدافعية السرية: هو الاتجاه الذي يحاول الطالب إخفاءه عن الآخرين. الدافعية الجماعية: هو الاتجاه المشترك بين عدد كبير من الناس. الدافعية الفردية: هو الاتجاه الذي يميز طالبا عن آخر.

مكونات الدافعية:

تنمو الدافعية لدى الفرد نتيجة الخبرات المكتسبة، إذ إنها تنتمي إلى العوامل المكتسبة في السلوك الإنساني، فالفرد لا يُولد مزوداً بأي اتجاه وإنما تتكون اتجاهات الفرد نتيجة احتكاكه واتصاله بالآخرين عن طريق مواقف خارجية مختلفة (جديدي، 2014).

أهمية قياس الدافعية:

تكمن أهمية دراسة الدافعية في تفسير سلوك الفرد والتنبؤ به والتحكم فيه، ثم تعديله بما يتناسب مع مصلحة الفرد، وفي مجال التربية والتعليم نهتم بقياس اتجاهات الطلبة ومعرفة نوعها ودرجة قوتها نحو المادة التعليمية وأثرها في بيئته، ويمكن التحكم بالاتجاهات عن طريق التعزيز بنوعيه: السلبي والإيجابي(Davis,1987) .

ويرى جديدي (2014) أن معرفة الدافعية تساعد على التنبؤ بالسلوك المستقبلي للأفراد، وتعد وسيلة لتفسير السلوك، كما أنها من المؤثرات القوية على السلوك الظاهر للفرد، إذ يتأثر سلوك الأفراد نحو الأمور ومواقفهم منها، بما لديهم من اتجاهات إيجابية أو سلبية، تتكون نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد وبيئته، كما أنها تشكل الإطار المسبق الذي يستخدمه الفرد في إصدار أحكامه نحو الأمور والمواقف التي يتعامل معها. فهي مكتسبة ومتعلمة، ولا تولد مع الفرد، ويمكن تقديرها وقياسها، وبالتالي تعديلها بالطرق المناسبة لإحداث التغيير المطلوب.

الدافعية نحو الرياضيات

يشير حسين (2016) إلى أهمية قياس الدافعية نحو الرياضيات فيما يلي: تساعد في تعديل الدافعية السلبية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات وتحسينها وتطويرها، حيث إن تكوين اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات يعد من الأهداف المهمة التي يرجى تحقيقها أثناء تدريس الرياضيات. توقع التخصصات المرغوب دراستها من قبل الطلبة في ضوء اتجاهاتهم، ومدى تفضيلهم ورغبتهم الاستمرار في تخصص الرياضيات. توقع مستويات تحصيل الطلبة في الرياضيات في ضوء دافعيتهم نحوها، وذلك لارتباط التحصيل بالاتجاهات.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

دراسة شريهد وابن العزمية (2015) هدفت إلى تحديد أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية لتدريس وحدة في الرياضيات للصف السابع الأساسي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى الطلبة في محافظة أبين في اليمن، تم تطبيق اختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي على عينة الدراسة والبالغ عددهم (80) طالب، تم توزيعهم في مجموعتين تجريبية درست وفق دورة التعلم الخماسية، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، بواقع (40) طالب في كل مجموعة، كان من نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام دورة التعلم الخماسية في التحصيل، وفي مهارات التفكير الرياضي الفرعية، وفي اختبار التفكير الرياضي ككل.

دراسة كل من Bulunuz & Jarrett (2010) هدفت للتعرف إلى دافعية وانتباه الطلبة نحو الرياضيات وأدائهم فيها، وعلاقتها بتحديد المسار المفضل لديهم، تكونت عينة الدراسة من (267) طالب من طلاب السنة الثالثة في جامعة سان كارلوس في شمال الفلبين، استخدمت الدراسة أداتي: الأولى استبانة الدافعية والانتباه نحو الرياضيات ودرجات اختباري في سنة الثانوية العامة، حيث أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الطلاب نحو الرياضيات جاء بدرجة متوسطة ويتفاوت بين الطلاب وأن الدافعية ترتبط بعلاقة ارتباطية منخفضة بين دافعية الطلاب نحو الرياضيات وبين تصوراتهم حول قدراتهم في دراستها كما أن تحديد المسار المفضل في الرياضيات يرتبط بتصورات زملائهم نحو الرياضيات كما أظهرت

النتائج أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الاختبار لديهم ميول نحو مسار الرياضيات اكبر من التصميم والفنون والمجالات الأكاديمية العامة والاجتماعات وإن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار (ABM) يفضلون الفن والتصميم.

دراسة كل من قادر و محي الدين (2015) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج الجيوجبرا في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط، وزيادة دافعيتهم نحو دراسة الرياضيات في العراق، استخدام الباحثين أداتي الأولى: اختبار تحصيلي والثانية: مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وقد طبقت هذه الدراسة على (52) طالباً حيث قسمت العينة إلى مجموعتين بالتساوي: مجموعة تجريبية درست برنامج الجيوجبرا والضابطة: درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

دراسة Sen & Oskay (2017) هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في تحصيل طلاب جامعة هيستبي في تركيا في مادة الكيمياء، وتكونت العينة من (34) طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ثم تم تقسيم الطلاب مجموعتين تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية باستخدام دورة التعلم الخماسية، والمجموعة الضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو اتجاههم في الكيمياء.

دراسة الحسنات و أبو لوم (2017) هدفت إلى تحديد أثر استخدام استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طالبات الصف السادس الابتدائي لمهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة العلوم في ضوء فاعليتهن الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالبة وتم استخدام اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاهات نحو العلوم. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط أداء الطالبات في اختبار مهارة التفكير الناقد اللواتي درسن وفق استراتيجية دورة التعلم الخماسية كان أعلى من متوسط أداء الطالبات في الاختبار نفسه اللواتي درسن وفق الخرائط المفاهيمية والطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والفاعلية الذاتية في اختبار مهارات التفكير الناقد.

هدفت دراسة حاجبي و الكيلاني (2017) إلى تقصي أثر تدريس وحدة محوسبة رياضيا باستخدام الحاسوب اللوحي في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في الرياضيات وتحسين دافعيتهن نحو تعلمها واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون أفراد الدراسة من (39) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية من مدارس الكلية العلمية الإسلامية في عمان وتكونت المجموعة التجريبية (19) طالبة درست الوحدة باستخدام الحاسوب اللوحي، والمجموعة الضابطة من(20) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم حوسبة وحدة الإحصاء والاحتمالات من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي للعام 2016/2017م وفق معياري الربط والتمثيل الرياضي واستخدام الاختبار التحصيلي في وحدة الإحصاء والاحتمالات، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطالبات، ودافعيتهن نحو تعلم الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة شموط (2017) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي مبني على نظرية دونسكي لتنمية التفكير الجبري المتعلق بالاقترانات، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة،و دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات حيث طبقت الدراسة على (122) طالبا (61) طالبا في المجموعة التجريبية، و(61) طالبا كمجموعة ضابطة في عمان، كما أعد الباحث اختبارا

في التفكير الجبري بالاقترانات ومقياس التفكير ما وراء المعرفة واستبانة الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في اختبار التفكير الجبري، ومقياس التفكير ما وراء المعرفة، مقياس دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية

هدفت دراسة Qawasmeh & Syouf (2017) للتعرف على أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية المحوسبة في اكتساب مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن في مدارس الكلية العلمية الإسلامية/البرنامج الأمريكي (SAT)، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2016 وفقا للتصميم شبه التجريبي، ولتحقيق ذلك، أعد الباحثان مقياسا للتفكير العلمي (القبلي والبعدي) وطبقاه على أفراد الدراسة بعد أن تم التحقق من صدقه وثباته، تكون أفراد الدراسة من (48) طالباً وطالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تجريبية بلغ حجمها (24) طالباً وطالبة، تعلمت وحدتي (المادة، والكهرباء والتمغنط) باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية مقارنةً مع الطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج تفوق أداء طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)عزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس (ذكور، وإناث).

هدفت دراسة يعقوب وابو سنينة (2020) التعرف على أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة العلوم وتنمية ميولهم العلمية. تكون أفراد عينة الدراسة من طالبات الصف الثامن وعددهن (80) طالبة، بواقع (40) طالبة في المجموعة التجريبية و(40) طالبة في المجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد أدوات الدراسة، والتي تشمل اختبار التحصيل في وحدة الوراثة، ومقياس الميول العلمية وقد تم حساب الصدق والثبات لهذه الأدوات. وبعد إجراء التحليل الإحصائي أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم في تحصيل طالبات الصف الثامن ووجود أثر لاستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم في تنمية الميول العلمية لدى طالبات الصف الثامن كما وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في التحصيل تعزى لاستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم لصالح المجموعة التجريبية كما بلغت قيمة مربع آيتا (0.743). وأظهرت النتائج أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي في تنمية الميول العلمية تعزى لاستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس العلوم لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة مربع آيتا (0.512).

دراسة الرويلي (2013) هدفت تحديد فاعلية تدريس استراتيجية دورة التعلم الخماسية على تنمية مهارات التفكير في العلوم لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في الأردن، حيث طبق اختبار مهارات التفكير وعدد فقراته (37) فقرة على عينة حجمها (60) طالباً في الصف الثامن الأساسي بمدارس عمان بالأردن، توزعوا عشوائيا على مجموعتين في كل مجموعة (30) طالبا، مجموعة تجريبية درست باستراتيجية دورة التعلم الخماسية، ومجموعة ضابطة درست وفقا للطريقة التقليدية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير ككل، وفي كل مهارة فرعية من مهارات التفكير، لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

- وجود أثر إيجابي لاستخدام دورة التعلم الخماسية (5Es) في تدريس المفاهيم الرياضية بالنسبة للمعلمين والمتعلمين، ووجود توجه عام لاستخدامها وأثرها على التحصيل.
- أثبتت الدراسات السابقة فاعلية دورة التعلم الخماسية (5Es) في تنمية الدافعية لتعلم الرياضيات في تحقيق الأهداف المخطط لها في كل دراسة.

هذا، وتأتي هذه الدراسة في إطار الدراسات السابقة لها؛ إلا أنها اختلفت عن باقي الدراسات بأنها تناولت موضوع تدريس المفاهيم الرياضية باستخدام دورة التعلم الخماسية (5Es)، وأثرها على تنمية الدافعية لتعلم الرياضيات، لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة المفرق في الأردن.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين غير متكافئتين تصميم قياس (قبلي، بعدي) الأولى تجريبية درست المادة التعليمية باستراتيجية دورة التعلم الخماسية المعدلة (5Es)، والثانية مجموعة ضابطة درست المادة التعليمية بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة المنشية الثانوية للبنات والتابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023/2022، وذلك لوجود شعبتين دراسيتين والبالغ عددهنّ (76) طالبة في الشعبتين، والتي وقع عليهنّ الاختيار قصدياً كون المدرسة تعمل بها الباحثة وتم توزيع العينة إلى مجموعتين عشوائياً، الأولى مجموعة تجريبية درست المادة التعليمية من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي باستراتيجية دورة التعلم الخماسية المعدلة (5Es)، والثانية مجموعة ضابطة درست المادة التعليمية من الرياضيات للصف العاشر الأساسي بالطريقة الاعتيادية، ويشير الجدول (1) إلى تصنيف الطالبات وتعيينهم حسب كل من: استراتيجية دورة التعلم الخماسية المعدلة (5Es)، والطريقة الاعتيادية.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة طالبات الصف العاشر الأساسي حسب الشعبة والمجموعة واستراتيجية التدريس

الشعبة	المجموعة	استراتيجية التدريس	المجموع
ب	التجريبية	دورة التعلم الخماسية المعدلة ((5Es	38
أ	الضابطة	الطريقة الاعتيادية	38

أدوات الدراسة:

تم استخدام الأداتين التاليتين لجمع بيانات الدراسة:

أولاً: اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية

هو اختبار موضوعي تكون في صورته النهائية من (25) فقرة، وتم إعداده لقياس درجة اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

إعداد الاختبار:

اتبعت الباحثة في إعداد هذا الاختبار الإجراءات الآتية:

1- تم تطوير اختبار مهارات التفكير، من قبل الباحث وذلك بمراجعة الدراسات السابقة التي بحثت في استراتيجية دورة التعلم وفي مهارات التفكير، وقياسها في الرياضيات بشكل خاص، ولإطلاع على بعض المراجع المتعلقة بقياس هذه المهارات (السويلميين،2020؛ الظفيري، 2010).

2- تم تحليل محتوى دروس (استعمالات علمية لخصائص الدائرة، أوتار الدائرة وأقطارها وممارساتها، الأقواس والقطاعات الدائرية، الزوايا في الدائرة، معادلة الدائرة، الدوائر المتماسة) من دروس الوحدة الثانية (الدائرة) من كتاب الرياضيات للصف العاشر، واتخذ من المفهوم العلمي كوحدة للتحليل دون تكرارها، وقد بلغ عدد المفاهيم العلمية للوحدة الثانية (الدائرة) (10) مفاهيم.

3- تم تحديد نتاجات التعلم التي تغطي جوانب المحتوى في ضوء المستويات المعرفية الثلاثة وهي:(مستوى التذكر، مستوى الفهم والاستيعاب، المستويات العقلية العليا) وفقا لتصنيف بلوم للأهداف التربوية والتي يسعى الاختبار لقياسها، وقد تم اعتماد الأهداف التي تم تحديدها في دليل المعلم.

4- تم إعداد جدول مواصفات اشتمل على نوع فقرات الاختبار، ومستويات الأهداف، والنسبة المئوية لكل مستوى.

5- تم صياغة فقرات الاختبار والبالغ عددها (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل، واحدة منها هي الإجابة الصحيحة وقد غطت (9) فقرات مستوى التذكر، وغطت (10) فقرات مستوى الفهم، بينما غطت (6) فقرات الأخرى المستويات العقلية العليا.

6- تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج وطرائق تدريس الرياضيات والعلوم التربوية بلغ عددهم (10) محكمين، للتحقق من صدق الاختبار الظاهري، وإبداء آرائهم وملاحظاتهم.

7- طبق الاختبار مرتين على عينة محايدة (استطلاعية) بلغ عددها (20) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في إحدى مدارس مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، للتأكد من وضوح فقرات الاختبار، وفهم الطالبات لها، وتقدير الوقت اللازم للإجابة على فقراته، حيث تراوح ما بين (40–45) دقيقة، بحيث أعيد الاختبار على العينة نفسها، بعد أسبوعين مع توفير الأجواء نفسها، التي تم فيها التطبيق في المرة الأولى، وقد رصدت علامة واحدة لكل إجابة صحيحة و صفر لكل إجابة خاطئة، وبعد الانتهاء من ذلك تم حساب:

- معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، حيث تراوحت ما بين (0.33– 0.73).
- معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، حيث تراوحت ما بين (0.29 – 0.71) وهذا يعني أن فقرات الاختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا.
- معامل الثبات وذلك باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20)، وبلغ معامل الثبات (0.74) وهذا المعامل مرتفع ودال إحصائيا، وبالتالي اعتبر الاختبار مناسبة لأغراض الدراسة.

ثانياً: مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات

بهدف قياس طالبات الصف العاشر الأساسي نحو تعلم الرياضيات، قامت الباحثة بإعداد مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت الدافعية بشكل عام والدافعية نحو تعلم الرياضيات بشكل خاص. واتبعث الباحثة الإجراءات التالية في بناء المقياس.

1- تحديد الهدف من المقياس.

2- تحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس.
3- صياغة مفردات المقياس.
4- وصف المقياس في صورته الأولية (20) فقرة.
5- بناء المقياس في صورته النهائية (20) فقرة.
6- التحقق من صدق المقياس.
7- التجريبية الاستطلاعية للمقياس.
8- حساب معمل الثبات للمقياس.

وقد تكوّن المقياس من (20) فقرة، ويستجيب الطلبة لكل فقرة من فقرات المقياس حسب تدريج ليكرت (**Likert**) الخماسي، وذلك بإحدى الاستجابات التالية (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وتعطى الاستجابات للفقرة الإيجابية بالتدرج التالية على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1) وهي الفقرات (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 15، 16، 17، 18، 19، 20)، أما الفقرات السلبية فتعطى العلامات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب وهي الفقرات (3، 10، 12، 13، 14).

تم التحقق من صدق المقياس، وذلك من خلال عرض فقرات المقياس بصورته الأولية على عدد من محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والمختصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها والقياس والتقويم، وبناءً على ملاحظاتهم واقتراحاتهم، أعيدت صياغة بعض فقرات المقياس وحذف بعضها الآخر، وبناءً على ذلك خرج المقياس بصورته النهائية.

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة مكونة من (20) طالبة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، ومن ثم تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-α)، الذي بلغت قيمته (0.85)، وتعتبر هذه القيمة ملائمة لغايات تطبيق هذه الدراسة.

المادة التعليمية:

تم اختيار **دروس (استعمالات علمية لخصائص الدائرة، أوتار الدائرة وأقطارها وممارساتها، الأقواس والقطاعات الدائرية، الزوايا في الدائرة، معادلة الدائرة، الدوائر المتماسة) من دروس الوحدة الثانية (الدائرة) من كتاب الرياضيات للصف العاشر** للمعالجة التجريبية، وتم إعداد دليل تستعين به المعلمة وتتضمن خططا لتدريس الوحدة الثانية (الدائرة) وفق دورة التعلم الخماسية المعدلة (5Es) والتي يسير فيها التدريس حسب المراحل الخمسة الآتية:

1. المرحلة الأولى: الانشغال Engagement
2. المرحلة الثانية: الاستكشاف Exploration
3. المرحلة الثالثة: التفسير Explanation
4. المرحلة الرابعة: التوسيع Elaboration
5. المرحلة الخامسة: التقويم Evaluation

وللتحقق من صدق هذه الخطط تم عرضها على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من مناسبتها للغرض الذي أعدت له، وطلبت منهم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– هل تتفق الخطط مع نموذج التدريس الذي يمثلها؟

– هل الخطط ملائمة لمستوى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

– هل تمثل الخطط المادة التعليمية في الكتاب؟

وقد تم تعديل هذه الخطط في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمين، وأصبحت مناسبة للغرض الذي أعدت له.

إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وتطبيقها من خلال سلسلة من الخطوات مرتبة على النحو الآتي:

1– قامت الباحثة بأخذ موافقة مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق للحصول على كتاب رسمي موجه لمدرسة المنشية الثانوية للبنات لإشعارها بقيام الباحثة بإجراء الدراسة على طالبات الصف العاشر الأساسي..

2– تحديد مجتمع الدراسة.

3– تحديد عينة الدراسة.

4– اختيار الوحدة التدريسية وهي الوحدة الثانية (الدائر) من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي.

5– إعداد الاختبار الذي يقيس التحصيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة كتاب الرياضيات.

6– استخراج دلالات الصدق والثبات.

7– تطبيق اختبار قبلي على جميع أفراد الدراسة.

8– تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من قبل معلمة الرياضيات في مدرسة المنشية الثانوية للبنات.

9– تدريس المجموعة التجريبية بطريقة استراتيجية دورة التعلم الخماسية المعدلة (5Es) من قبل معلمة الرياضيات في مدرسة المنشية الثانوية للبنات.

10– تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على جميع أفراد الدراسة.

11– تفريغ النتائج في الجداول المخصصة لها.

12– معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

13– عرض النتائج.

14– مناقشة النتائج وإصدار التوصيات.

التصميم والمعالجة الإحصائية:

اشتمل التصميم البحثي لهذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

طريقة التدريس ولها مستويان: دورة التعلم الخماسية (5Es)، والطريقة الاعتيادية.

- المتغيرات التابعة:

- اكتساب المفاهيم الرياضية.
- الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

- تصميم الدراسة:

مخطط التصميم شبه التجريبي للدراسة

CG: O1 O2 _ O1 O2

EG: O1 O2 X O1 O2

CG: المجموعة الضابطة.

EG: المجموعة التجريبية.

O1: القياس القبلي والبعدي لمتغير اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية.

O2: القياس القبلي والبعدي لمتغير مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

X: استخدام دورة التعلم الخماسية (5Es).

_: الطريقة الاعتيادية دون معالج.

- المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والمعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (T-test) للبيانات المستقلة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم الرياضية، وكذلك في الدافعية نحو تعلم الرياضيات وذلك قبل تنفيذ الدراسة.
- تحليل التباين المصاحب ANCOVA للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها وحساب مربع أيتا حجم الأثر.
- معاملات الثبات ومعاملات الارتباط كرونباخ ألفا واختبار(T-test)

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض نتائج وتفسير السؤال الأول:

وقد نص السؤال الأول على: ما فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

وانبثق عن السؤال الأول الفرضية الصفرية الآتية:

- **لا يوجد فرق ذو دلالةٍ إحصائية (α=0.05) بين متوسط علامات الطالبات في المجموعة التجريبية (اللاتي درسن باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) ومتوسط علامات الطالبات في المجموعة الضابطة (اللاتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية) في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية البعدي.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار المفاهيم الرياضية في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول (2):

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

		القياس القبلي		القياس البعدي	
المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	20	11.10	1.944	17.15	2.033
ضابطة	20	11.90	1.944	12.60	1.569
المجموع	40	11.50	1.961	14.88	2.919

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية في القياسين القبلي والبعدي وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق

الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم الرياضية ككل وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	11.086	1	11.086	3.590	.0660	.0880
المجموعة	218.030	1	218.030	70.601	.0000	.6560
الخطأ	114.264	37	3.088			
الكلي	332.375	39				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (70.601) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (3) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (65.6%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار المفاهيم الرياضية.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لاختبار اكتساب المفاهيم الرياضية تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	17.405	.399
ضابطة	12.345	.399

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التفاعل الكبير بين الطالبات أثناء الحصة، مما دفعهk إلى زيادة التركيز والتحضير المسبق للتفاعل مع متطلبات الاستراتيجية المستخدمة، وذلك ليتسنى لهم المشاركة الفاعلة عند تنفيذ الدروس، وزيادة على ذلك فإن البيئة التعليمية وفق استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) جعلت من الطالبات محوراً لعملية التعلم، وأعطتهنّ الحرية في التعبير عن إجاباتهنّ أنفسهنّ، من خلال أدائهنّ للواجبات البيتية. وقد أسهم ذلك في تشجيع الطالبات على التعاون والعمل الجماعي والحوار المشترك من خلال تقسيمهنّ إلى مجموعات متباينة،

كما وتساهم التعلم الخماسية (5Es) في زيادة التحصيل عند الطالبات واهتماماتهن وتركيزهن على المفاهيم والتعميمات وتعطي الطالبات فرصة لممارسة العمليات العقلية بدرجة أفضل من الطرق السائدة القائمة على الحفظ والتذكر. وإن طرح قضية أو مشكلة تثير انتباه الطالبات، وتثير فضولهم حولها، كما أن تقديم أفكار الدرس الرئيسية في بداية الدرس يؤدي إلى إثارة تفكير الطالبات، وتقديم رؤية واسعة للموضوع. كما أن ربط المشكلة أو القضية بالأفكار والمفاهيم الرئيسة يؤدي

إلى توليد الأسئلة من قبل الطلاب للوصول لحلول لهذه المشكلة، وهذا يتطلب من الطلبة ربط المعلومات المتعلقة بالقضية أو المشكلة مع المعلومات التي يمتلكونها في بنيتهم المعرفية وبالتالي حصول تعلم ذي معنى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرويلي، 2013) و(المجالي، 2016) (عطاء، 2008).

وأن دورة التعلم الخماسية (Es5) لها مقدرة في تحديد المعرفة القبلية لدى المتعلم، وربط تلك المعرفة بالتعلم الجديد لديه والإلمام بجميع جوانب المعرفة، وتنمية قدرات المتعلم الإدراكية المبنية على المعرفة والملاحظة المنظمة للمشاهدة، وتنمي لديه المقدرة الإبداعية على صياغة مجموعة من الحلول المقترحة، ومن ثم الخروج بالحل المثالي للمسألة؛ إذ أن هذه الاستراتيجية تقوم وترتكز على تسلسل الأفكار وانتظامها في خطوات علمية متسلسلة.

كذلك تسعى استراتيجية دورة التعلم الخماسية (Es5) من خلال أنشطتها المتنوعة على جعل الطلبة أكثر نشاطا وفاعلية، وتعمل على تحفيز التعلم التعاوني لديهم، مما يساعد في تحقيق النمو التكاملي في شخصياتهم في جميع المجالات المعرفية والوجدانية والمارية، كما وتحقق قدرة مناسبة في اكتساب المفاهيم والحقائق العلمية لديهم، وبما يتفق مع مبادئ التعلم الجيد القائم على تنمية التفكير العلمي؛ كالملاحظة والتنبؤ والتفسير، وتسجيل الملاحظات، وطرح التساؤلات التي تزيد من قدرة الطالب في ترسي المفاهيم لديه وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرويلي، 2013) و(المجالي، 2016) (عطاء، 2008).

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على الآتي: ما فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

وانبثق عن السؤال الثاني الفرضية الصفرية الآتية:

- **لا يوجد فرق ذو دلالةٍ إحصائية (α=0.05) بين متوسط تقديرات الطالبات في المجموعة التجريبية (اللاتي درسن باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es)ومتوسط تقديرات الطالبات في المجموعة الضابطة (اللاتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية) في استجاباتهنّ عن مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات البعدي.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول (5):

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

		القياس القبلي		القياس البعدي	
المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	20	3.04	3120.	4.14	3260.
ضابطة	20	3.02	3290.	3.25	3610.
المجموع	40	3.03	3170.	3.69	5630.

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه

الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات ككل وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (6):

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طالبات الصف العاشر الأساسي في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	1.254	1	1.254	14.349	.0010	.2790
المجموعة	7.696	1	7.696	88.050	.0000	.7040
الخطأ	3.234	37	.0870			
الكلي	12.364	39				

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (88.050) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

كما يتضح من الجدول (6) أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (70.4%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

وتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.130	.0660
ضابطة	3.252	.0660

تشير النتائج في الجدول (7) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية 5Es)) مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية استخدام **استراتيجية دورة التعلم الخماسية** (5Es) في توجيه اهتمام الطلبة بالمفاهيم الرياضية، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طريقة التدريس باستخدام **استراتيجية دورة التعلم الخماسية** (5Es) قائمة على توفير بيئة صفية نشطة تقوم فيها الطالبات بالعمل معتمداتٍ على أنفسهن، واكتساب العلم في خطى سريعة وممتعة. فمن أهم مميزات استخدام **استراتيجية دورة التعلم الخماسية** (5Es) أنها تعتمد على تواجد الأدوات والمواد والمثيرات الجاذبة والداعمة التي تساعد الطالبات على الاندماج في تعلم جديد مشجع وتكون سبباً في تولد الاتجاهات الإيجابية نحو المادة العلمية، بالإضافة إلى قدرة المعلمة في معرفة حاجات الطالبات الشخصية والنفسية والعلمية،

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام دورة التعلم الخماسية في التدريس يساعد على تكوين الصور الذهنية السليمة، والتخلص من التجريد، مما يزيد من دافعية الطلبة وتركيزهم على المعلومات التي تقدم إليهم في غرفة الصف،

فينتج عذ ذلك زيادة الفهم والاستيعاب والتحصيل، وأن التدريس وفق دورة التعلم الخماسية يعمل على توليد الدافعية والإثارة العقلية لدى الطلبات، أن التدريس وفق دورة التعلم الخماسية يقلل حدو العشوائية في التفكير، ويدفع بالمتعلم نحو التفكير المنتج والفعال، ألنه يعرض الموقف كاملا، مما يمنع النظرة الجزئية للموقف، وبذلك يتغلب على الضعف في درجة الاستيعاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حاجبي والكيلاني، 2017) و(شموط، 2017) و (قادر ومحي الدين، 2015).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، تتوجه الباحثة بالتوصيات والمقترحات الآتية:

1. توجيه وحث معلمي ومعلمات الرياضيات على استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في اكتساب المفاهيم الرياضية في مراحل التعليم المختلفة خاصة في المدارس محدودة الموارد.
2. تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات قبل وأثناء الخدمة على كيفية استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) من حيث الإجراءات والخطوات الواجب اتباعها عند تدريس الرياضيات وفقاً لها.
3. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية (5Es) في تدريس موضوعات الرياضيات، وللمراحل الدراسية جميعها.
4. الاهتمام بتنمية الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بشكل عام ولدى طالبات الصف العاشر الأساسي بشكل خاص.

المراجع

الحارثي، حصة (2011)، " أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

الحسنات، خولة، أبو لوم، خالد (2017)، أثر استخدام استراتيجتي: دورة التعلم الخماسية والخرائط المفاهيمية في اكساب طالبات الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد في ضوء فاعليتهن الذاتية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، 25، 4.

الرفوع، محمد (2015)، الدافعية نماذج وتطبيقات، دار المسيرة.

الرويلي، بدر (2013)، " أثر استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في محافظة القريات "، رسالة ماجستير جامعة موتة.

السويلميين، منذر (2020) فاعلية تدريس استراتيجية دورة التعلم الخماسية (ES5) على تنمية مهارات التفكير في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28، 1، 270–289.

الشرقاوي، عبد الفتاح (1987)، مفاهيم الرياضيات الحديثة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الظفيري، بشرى (2010)، "تأثير استراتيجية دورة التعليم المعدلة (5Es) على التحصيل والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت"، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الاوسط.

الغامدي، صالح (2018)، فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي السباعي(7Es) في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية،34، 9، 200–222.

المجالي، يوسف (2016)، أثر استخدام نموذج دورة التعلم الخماسية في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية في لواء القصر –محافظة الكرك، دراسات: العلوم التربوية، 43، 1، 23–36.

الهويدي، زيد (2006)، اساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، دار الكتاب الجامعي.

بني يونس، محمد (2021)، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، دار المسيرة.

جديدي، عفيفة. (2014). الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم. معارف،9، 17، 213–239.

حاجبي، إلهام، والكيلاني، أحمد (2017)، "أثر تدريس وحدة محوسبة رياضياً باستخدام الحاسوب اللوحي في تحصيل طالبات الصف العاشر في الرياضيات وتحسين دافعيتهن نحو تعلمها"، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

حسين، هشام (2016)، الدافعية المهنية للتدريس لدى معلمي الرياضيات في البيئة الثقافية العربية: دراسة تحليلية، مجلة تربويات الرياضيات، 12، 19، 19–66.

حمدان، فتحي (2005)، أساليب تدريس الرياضيات، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

زيتون، عايش (2007)، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق.

زيتون، كمال (2002)، تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية، عالم الكتب.

شريهد، علي، وابن العزمية، علال (2015)، أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية لتدريس وحدة من الرياضيات للصف السابع أساسي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى التلاميذ في محافظة أبين–الجمهورية اليمنية، المجلة العربية لتطوير التفوق، 6، 10.

شموط، عبد الفتاح نشأت. (2017) "فاعلية برنامج تدريسي مبني على نظرية دوبنسكي (APOS) لتنمية التفكير الجبري المتعلق بالاقترانات وتنمية مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات"، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.

عبد العال، أسماء (2012)، "الجوانب الدافعية لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات وعلاقتها بالتفاعل بين الوالدين والطفل"، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.

عطاء، ندى. (2008)." أثر استخدام دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم والاحتفاظ بالتعلم"، رسالة ماجستير، جامعة عدن.

عفانة، عزو، الخزندار، نائلة، مهدي، حسن، والكحلوت، نصر. (2007). طرق تدريس الحاسوب. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علام، صلاح الدين. (2023). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. دار المسيرة.

قادر، اريان، محي الدين، سرمد. (2015). فاعلية برنامج الجيوجبرا في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط وزيادة دافعيتهم نحو دراسة الرياضيات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 60،60،245–269. https://doi.org/10.12816/0022438

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (2001). سيكولوجية التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع.

يعقوب، الاء وابو سنينة، عودة. (2020). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة العلوم وتنمية ميولهم العلمية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،28،1، 930–946.

Bulunuz, N., & Jarrett, O. S. (2010). The effects of hands-on learning stations on building American elementary teachers' understanding about earth and space science concepts. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 6(2), 85-99.

Cooper, J. O. (1974). Measurement and analysis of behavioral techniques. Charles E. Merrill Publishing Company.

Davis, E. J. (1978). A model for understanding understanding in mathematics. The Arithmetic Teacher, 26(1), 13-17.

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. Constructivism: Theory, perspectives, and practice, 2(1), 8-33.

Gallenstein, N. L. (2003). Creative Construction of Mathematics and Science Concepts in Early Childhood. Association for Childhood Education International, 17904 Georgia Avenue, Suite 215, Olney, MD 20832.

Lorsbach, A. W. (2002). The learning cycle as a tool for planning science instruction. Tersedia:(http://www. coe. ilstu. edu/scienceed/lorsbach/257lrcy. html).[12 Juni 2013] .

Prabhakaram, K. S. (1998). Concept attainment model in mathematics teaching. Discovery Publishing House.

Qawasmeh, R. M., & Syouf, A. A. A. (2017). The Effect of Using Computerized 5E's Learning Cycle Model on Acquiring Scientific Concepts among Fourth Graders. American Journal of Educational Research, 5(5), 579-587.

Sen, S., & Oskay, O. O. (2017). The Effects of 5E Inquiry Learning Activities on Achievement and Attitude toward Chemistry. Journal of Education and Learning, 6(1), 1-9.

Xu, M., & Peng, D. (2018). Construction of “Five-stage” Large Curriculum System for the Integration of Innovation and Learning Based on Cultivation of Professional Core Competence. Educational Sciences: Theory & Practice, 18.(5)

Zhu, H., Sheng, K., Zhang, Y., Fang, S., & Wu, Y. (2018). The stage analysis and countermeasures of coal spontaneous combustion based on “five stages” division. Plos one, 13(8), e0202724.

أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تحسين التحصيل والتفكير الإبداعي نحو مبحث علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت

سعد فرج الشمري
وزارة التربية / دولة الكويت

تاريخ الاستلام: 2022/12/12 تاريخ القبول: 2023/02/11

هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تحسين التحصيل والتفكير الإبداعي نحو مبحث علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة باختبارين قبليين وآخرين بعديين. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلبة المدارس الحكومية بدولة الكويت وكانت أدوات الدراسة المستخدمة اختبار تحصيلي مكون من (20) سؤالاً. ومقياس للتفكير الابداعي مكون من (6) أسئلة. وجرى توزيع العينة إلى مجموعتين الأولى التجريبية وعددها (30) طالب، والمجموعة الضابطة وعددها (30) طالب. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي في التحصيل الدراسي في علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر لصالح المجموعة التجريبية، والتي تعزى لطريقة التدريس (استراتيجية حدائق الأفكار). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التفكير الابداعي لصالح المجموعة التجريبية. وقدمت الدراسة عدد من التوصيات منها: تفعيل استخدام استراتيجية (استراتيجية حدائق الأفكار) في التدريس في مختلف المدارس والمواد الدراسية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، حدائق الأفكار، التحصيل، التفكير الابداعي، علم الاجتماع وعلم النفس.

The impact of the Idea Gardens strategy on improving achievement and creative thinking towards the subject of sociology and psychology among eleventh grade students in the State of Kuwait

Saad Faraj Al-Shammari
Ministry of Education / State of Kuwait

Abstract

This study aimed to reveal the impact of the Gardens of Ideas strategy on improving achievement and creative thinking towards the subject of sociology and psychology among eleventh grade students in the State of Kuwait. The study sample consisted of (60) students from public schools in the State of Kuwait, and the study tools used were an achievement test consisting of (20) questions. And a measure of creative thinking consisting of (6) questions. The sample was distributed into two groups: the experimental group, which consisted of (30) students, and the control group, which consisted of (30) students. The results showed that there were significant differences between the averages of the experimental and control groups on the post-test in academic achievement in sociology and psychology among the eleventh-grade students in favor of the experimental group, which is attributed to the teaching method (Gardens of Ideas strategy). The results of the study also showed that there were statistically significant differences between the averages of the experimental and control groups in the post-measurement on the creative thinking scale in favor of the experimental group. The study presented a number of recommendations, including: Activating the use of the strategy (Gardens of Ideas) in teaching in various schools and academic subjects.

Keywords: strategy, gardens ideas, achievement, creative thinking, sociology and psychology.

مقدمة:

تواجه التربية على مستوى العالم تحديات كثيرة متعددة ومتسارعة، وذلك نتيجة التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات والتقدم الهائل في كافة المجالات، وتتطلب هذه التحديات مراجعة شاملة لمنظومة التعليم في معظم دول العالم المتقدمة منها والنامية، وقد أدى ذلك إلى إيجاد مداخل واتجاهات حديثة لتطوير التعليم وتحديثه، وركزت هذه المداخل على دور المتعلم وجعلته محور العملية التعليمية، وأكدت على إمكانية تعلم كل طالب والوصول به إلى مستوى الإتقان إذا توافر أسلوب التعليم الذي يتناسب مع قدراته وأنماط تعلمه.

ومن مهام التربية الحديثة توفير المناخ المناسب لإكساب الطلبة المعارف والمهارات والاتجاهات بطريقة تساعد في نموهم في مختلف المجالات العقلية والوجدانية والنفسية واكسابهم مهارات اجتماعية تتعلق بحياتهم كأفراد مما يوفر لهم حافزاً يزيد من اهتماماتهم واستعداداتهم ورفع مستوى تحصليهم ونمو اتجاهاتهم وأنماط تفكيرهم نحو الدراسة كما تشجعهم علي المشاركة بأنشطة تعليمية متنوعة ومشاريع وبحوث علمية تساعد في تحقيق ذواتهم وتزيد من دافعتيهم للتعلم، ومن البديهي أن لا تتحقق هذه الأهداف إلا في ظل ربط المعلومات والمعارف والمهارات بمشكلات الطلاب وتطبيقاتها في واقع حياتهم، (محمد، 2014).

وبين بلير (Blair , 2019) من خلال دارسته أن المؤسسات التربوية باتت تهتم بالتحصيل كونه مؤشر على مدى تقدمها نحو أهدافها التربوية، وهو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعليم، إلا أن مفهوم التعليم أكثر شمولاً واتساعاً حيث يشتمل نواتج التعليم المرغوب فيها والغير مرغوب فيها، بينما يكون التحصيل أكثر ارتباطاً بالنواتج المرغوبة في التعليم.

وقد حظي التحصيل باهتمام المعنيين بالتعليم لأهميته الكبيرة في حياة الطلاب نظراً لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة، فالاختبارات التحصيلية وسيلة منظمة تهدف إلى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطلاب في مجالات المعرفة المختلفة ، ومن خلال ذلك ترى صالح (2018) أن دور المعلّم والمتعلّم قد تغير تغيراً ملحوظاً، فبعد أن كان المعلّم كل شيء في العملية التعليمية، يحضر الدرس، ويشرح المعلومات، ويستخدم الوسيلة التعليمية، أصبح دوره يتعلق بالتخطيط، والتنظيم، والإشراف، على العملية التعليمية، أكثر من كونه شارحاً لمعلومات الكتاب المدرسي، وأصبح دوره يركز على دمج الطالب بنشاطات مختلفة، ليشارك بإيجابية وفاعلية في العملية التعليمية، ويتعرف إلى الوسائل التقنية، وكيفية استخدامها في التعلّم والتعليم. ويتجلّى دوره أيضا في مدى قدرته على خلق طالب مؤهل ومدرب، ومزود بالمهارات التقنية.

وللتحصيل الدراسي في الحياة اليومية أهمية كبيرة في تكيف المتعلم مع الحياة ومواجهة مشكلاتها، والمتمثلة في استخدامه لحصيلته المعرفية في التفكير، واتخاذ القرارات الآنية والمستقبلية، وكذلك المنافسة في الحياة للحصول على الوظائف، والاعمال المهنية الأخرى المتوافرة في السوق. وإن التحصيل الدراسي يمثل للمتعلمين أمراً مهماً مقارنة بغيره من المجالات، ويرجع ذلك إلى أن الضعف في التحصيل قد يؤدي إلى الرسوب (الخفاجي، 2011).

ويعد كتاب علم النفس وعلم الاجتماع المقرر تدريسه للصف الحادي عشر بدولة الكويت من أهم مواد المنهاج الدراسي التي تعمل على تحقيق الأهداف التربوية في مختلف المراحل التعليمية، وتنمية التفكير بجميع أنواعه، وإكساب الطالب مهارات التفكير المختلفة؛ فمادة علم النفس وعلم الاجتماع من أهم المواد التي تعمل على تنمية أنماط التفكير، لأنها من المهارات الضرورية لكل فرد يعيش في مجتمع معاصر، كما أنها ضرورية كي يتكيف في مجتمعه ويحقق أهدافه وطموحه.

ولقد القت الأحداث الجارية بظلالها على الناشئة، الأمر الذي دفع القائمين على المناهج والتدريس إلى الاهتمام بتنمية أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة عبر المناهج المدرسية، ومن بينها التفكير الإبداعي. ويعتبر الاهتمام بمهارات التفكير الابداعي من الاتجاهات الحديثة في التدريس، والتي أصبحت لزامًا على القائمين على العملية التعليمية أن يهتموا بتعليم الطلبة مهارات التفكير الابداعي وتنميتها لديهم (Cotton, 2011).

والتركيز على تنمية التفكير الابداعي في العملية التعليمية يحمل العديد من الفوائد التي تعود على المتعلمين منها: الاسهام في تحقيق الذات وتطوير المواهب الفردية وتحسين النمو الانساني ونوعية الحياة، وإتاحة الفرصة للفرد لكي يتمكن من حل مشكلاته بطرق فعالة (جروان، 2014). ولقد حظي التفكير الابداعي باهتمام التربويين لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث يزيد من وعيهم لما يدرسونه فالطالب المفكر تفكيراً ابداعياً يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة أو في أثناء المواقف التعليمية، حيث يقوم بدور مولد الأفكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى التقدم (Graham, 2015).

وأوضح كوستا وكاليك (Costa & Kellick, 2017) ما للتفكير الإبداعي من فاعلية في العملية التربوية التي تسعى إلى تحقيق أهداف عدة منها: تمكين المتعلمين بتطوير خطة عمل في أذهانهم لفترة من الزمن ومن ثم التأمل فيها، كما يسهل عملية إصدار الأحكام المؤقتة ومقارنة وتقييم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أخرى.

ويرى الباحث أن التعليم التقليدي الذي لا يزال يمارس في الكثير من المدارس، والذي يعتمد على التلقين والحفظ وعلى الكتب المدرسية، يؤثر سلبياً على بناء شخصية الطالب وطريقة تفكيره، وبالتالي تدني مستوى تحصيله العلمي، لذا لابد من اعتماد استراتيجيات التعليم الحديث خاصة في ظل التطورات المعاصرة والتكنولوجيا الحديثة التي غزت جميع المجتمعات.

وتعتبر حدائق الأفكار من الأساليب الجيدة في تنمية التفكير حيث إن جميع الكائنات الحية تمثل ثمرة لأربعة مقومات ضرورية للحياة وهي (الهواء، الماء، الشمس، التربة)، وأن أكثر الكائنات الحية تأثر بتلك العوامل هي النباتات فتتأثر بتلك العوامل سلبا و إيجابا، والأفكار البشرية في اختلافها وتنوعها أشبه بالكائنات الحية فبعض الأفكار في نوعية معينة من العقول تعيش أفضل من بعض الكائنات في بيئات فقيرة (علي، 2011)، بينما ترى الكفيشي (2016) أن حدائق الأفكار برزت كواحدة من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، والتي تعتبر من الاستراتيجيات الفعالة في تنمية طريقة التفكير لدى الطلبة.

وحديقة الأفكار هي محصلة الأفكار الجميلة التي تطرحها العقول النيرة المتوهجة والتي تتطلب المحافظة عليها ودعمها، وعوامل الخصوبة في حديقة الأفكار هي محصلة الالتقاء (العقل المتفتح) بالقدرة الابتكارية التي تؤدي لنشأة الأفكار والقدرة على إثارة الأسئلة أو الاحتمالات القريبة للفشل في الفكرة المحددة، وإيجاد أفكار بديلة (شاكر وبرسيم، 2016)، وتعتبر عوامل الخصوبة في حديقة الأفكار بأنها محصلة لالتقاء القدرة الاستدلالية بتفكير الطلاب، والتي تؤدي لنشأة الأفكار الجديدة والقدرة على إيجاد الأفكار البديلة في حالة فشل الفكرة الجديدة المطروحة (Davis,2012).

ويتحقق ذلك من خلال تهيئة بيئة تعليمية ثرية بالخبرات والإمكانات التي تساعد المتعلم على تحسين مهاراته، وتنمية تفكيره البصري، ويكمن ذلك باستخدام استراتيجيات التدريس المختلفة، ومنها استراتيجية حدائق الأفكار، ودورها في توليد أفكار جديدة لحل المشكلات، وإثارة تفكير الطلبة في أكثر من اتجاه، سواء أكان ذهني أم بصري، باستخدام

القدرات العقلية العليا بشكل أكثر وضوحاً، وتكوين تعميمات أوسع في المراحل الدراسية اللاحقة، وهذا يؤكد على أهمية استراتيجية حدائق الأفكار (السلطاني، 2018).

ويرى الباحث أن استخدام استراتيجية حدائق الأفكار في البيئة التعليمية وداخل الغرفة الصفية من خلال القيام بنشاطات لتوليد عدد من الأفكار أثناء تدريس مادة علم الاجتماع وعلم النفس وخاصة للصف الحادي عشر والذي من خلاله سينتقل الطلبة إلى المرحلة الجامعية، حاملين معهم الأفكار الجديدة نحو حل المشكلات التي تواجههم في مادة علم الاجتماع وعلم النفس، يؤدى ذلك إلى فسح المجال أمام الطلبة في تطوير أفكارهم بصرياً وذهنياً، وجعل درس علم الاجتماع وعلم النفس درساً محبباً لديهم وتوجههم نحو المشاركة الفاعلة والنشطة في التجاوب مع الأنشطة، مما يجعلهم على قدرة وإمكانيات عالية للتعامل مع مواقف الحياة بمهارة وإبداع.

وبناءً على ما سبق اهتم الباحث بدراسة أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تحسين التحصيل والتفكير الإبداعي نحو مبحث علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت

مشكلة الدراسة:

لم تعد قضية التجديد والتحديث والتطوير في مجال التربية في عصرنا مجال جدل ونقاش، بل أصبح موضوعاً حيوياً ومطلباً ملحاً، والتربية اليوم مطالبة بتجديد نفسها باستمرار لتواجه مشكلات العصر السريع التغير في مختلف مجالات الحياة، وتلحق بركب التقدم المعلوماتي، وفي عالم اليوم حيث النمو المتسارع في طرائق التدريس وأساليبه ووسائله، لم تعد الوسائل التقليدية قادرة على مواكبة التقدم، مما أفقدها القدرة على المساهمة في التنمية بصورة فاعلة، لذا فإن التدريس بحاجة إلى إعادة النظر في طريقة اثارة تفكير الطلبة بما يتلاءم ومتطلبات العصر. وقد أشار كثير من التربويين خلال السنوات الأخيرة إلى أن ضعف قدرة الطلبة على التفكير والإبداع يرجع إلى تعلمهم المعارف والعلوم المختلفة عبر طرائق تقليدية تؤكد نقل المعلومات وحشرها في عقولهم (نزال، 2019).

من خلال عمل الباحث كمعلم لمادة علم الاجتماع وعلم النفس في المدارس الحكومية في دولة الكويت، فقد لمس ضعفاً في مستوى أداء الطلبة في الإمتحانات بمادة علم الاجتماع وعلم النفس، وحصولهم على نسب نجاح منخفضة في السنوات السابقة، كما لاحظ ضعف في انخراط الطلبة في الحصص الصفية، نظراً لاستخدام المعلمين نمطاً محدداً في الحصة الواحدة، وكذلك ضعف الطلبة في التحصيل، ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بشكل عام وطلبة الصف الحادي عشر تحديداً، وقد يعود ذلك إلى الطرائق والأساليب المتبعة في التدريس.

وفي السياق ذاته، هنالك العديد من الدراسات التي أثبت نجاعة حدائق الأفكار في تحسين مستوى الطلبة في مواد دراسية مختلفة مثل دراسة نازو (2019) ودراسة شاكر وبريسيم (2016). وبناءً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمحور في السؤال الرئيس التالي: ما أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تحسين التحصيل والتفكير الإبداعي نحو مبحث علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت؟

سؤالي الدراسة:

في ضوء السؤال الرئيس للمشكلة، تسعى الدراسة للإجابة على السؤالين الآتيين:

1- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في التحصيل تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية حدائق الأفكار والطريقة الاعتيادية)؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإبداعي تعزى الى طريقة التدريس (استراتيجية حدائق الأفكار والطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو تبني استراتيجية حدائق الأفكار خاصة وأنها إحدى الاستراتيجيات الحديثة في مجال التربية والتدريس، وتوليد الأفكار لدى الطلبة في الصف الحادي عشر. وتسليط الضوء على الإطار النظري لحدائق الافكار والتحصيل والتفكير الابداعي. إضافة إلى الانفجار المعرفي الذي يشهده العصر الحالي، حيث أصبحت المعرفة البشرية تتضاعف كل فترة زمنية متقاربة؛ الأمر الذي يصعب عملية نقلها والإحاطة بها مما يحتم الاهتمام بمهارات التفكير الابداعي باعتباره الأداة لفهم المعرفة.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

وتتضح الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في التالي:

1- تزويد المعلمين بمهارات استخدام استراتيجية حدائق الأفكار في تدريس مادة علم الاجتماع وعلم النفس لطلبة الصف الحادي عشر.

2- توليد الأفكار الجديدة لدى الطلبة من أجل الإبداع في دراسة علم الاجتماع وعلم النفس وفهمها.

3- تزويد مؤلفي مناهج علم الاجتماع وعلم النفس بأفكار جديدة عند صياغة المناهج التربوية عامة وتعلم الاجتماع خاصة وذلك من خلال التوصيات والمقترحات.

4- تزويد المكتبة بهذه الدراسة التي تفيد الباحثين في المجال التربوي خاصة طرق وأساليب التدريس بالمعلومات التي يحتاجونها عند إجرائهم الدراسات في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الاجرائية:

- **الأثر:** "إنه النتيجة التي تترتب على حادثة أو ظاهرة في علاقة سببية" (أبو جادو، 2008، 16). ويعرف الباحث الأثر اجرائياً: هو النتيجة التي يتوقع أن تغير مستوى التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لطلبة الصف الحادي عشر (المجموعة التجريبية) في مادة علم الاجتماع وعلم النفس.
- **الاستراتيجية:** عرفها الخوالدة بأنها "مجموعة من الإجراءات التطبيقية التي يختارها المدرس في ضوء المبادئ والفرضيات بما يتلاءم مع بنية المادة العلمية وحاجات الطالب لتحقيق الأهداف التربوية المقصودة في زمن محدد،" (الخوالدة، 2015، 25). ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة من الاجراءات المتمثلة بخطوات تدريسية يقوم بها الباحث بنحو متسلسل لتحقيق أهداف درس علم الاجتماع وعلم النفس لطلبة الصف الحادي عشر.
- **حدائق الأفكار:** عرفها الرباط (2020، 88): بأنها "استراتيجية لتوليد الأفكار الجديدة لحل المشكلات من خلال وضع الذهن في حالة إثارة وتفكير في أكثر من اتجاه وذلك بإثارة اهتمام الطلاب واستعدادهم وحفز مواهبهم وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار والإقلال من الخمول الفكري لديهم وتشجيع أكبر عدد منهم على إيجاد أفكار جديدة". ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها إحدى الاستراتيجيات التي تقوم على المناقشة الجماعية لمشكلات علمية تتعلق بالمادة المقرر تدريسها وهي علم الاجتماع وعلم النفس لطلبة الصف الحادي عشر.

- **التحصيل الدراسي:** عرفه الخفاجي (2011، 80): بأنه "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات". وعرفه الباحثة إجرائيا: بأنه نتاج الطلبة في اختبار التحصيل الذي قام الباحث بإعداده لقياس مستوى تحصيل في مادة علم الاجتماع وعلم النفس لطلبة الصف الحادي عشر.
- **التفكير الابداعي:** عرفه حبيب (2014) بأنه: قدرة الفرد على رؤية ما حوله بطريقة جديدة والتعرف على المشكلات التي لم يتوصل إليها أحد من قبل والتوصل إلى حلول فعالة ومتفردة وجديدة لتلك المشكلات. ويعرفه الباحث إجرائيا على أنه: العلامة التى حصل عليها الطالب في مقياس مهارات التفكير الإبداعي الذي أعده الباحث لغرض الدراسة وتكون من ثلاث مهارات أساسية وهي الطلاقة والمرونة والأصالة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة الحالية وفق الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الحادي عشر في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الجهراء التعليمية.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدرسة كعب بن عدي الثانوية التابعة لمنطقة الجهراء التعليمية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.
- الحدود الموضوعة: اقتصرت الدراسة على أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تحسين التحصيل والتفكير الإبداعي نحو مبحث علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء أدبيات الدراسة حول استراتيجيات التدريس واستراتيجية حدائق الأفكار والتحصيل الدراسي، والتفكير الإبداعي، اضافة لاستعراض الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها.

أولاً: الإطار النظري

إن استراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي ، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات وعلى أجود مستوى ممكن ، وتتمركز حول المتعلم ، حيث يكون المعلم مسهلاً ومنسقاً وموجهاً للتعليم ، ويكون المتعلم متأملاً متسائلاً ، مكتشفاً المعرفة ومنتجاً إياها، وقادراً على التفكير ومشاركاً فعالاً، (مصطفى، 2014).

وأشار زياد (2021) أنه وقبل التعمق في طريقة استخدام الاستراتيجيات التعليمية، لا بد من التطرق إلى ماهية الاصطلاح. حيث يقصد بالاستراتيجية التعليمية (Teaching Strategy) هو، كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلاب من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته؛ هذا وبالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات الفيزيقية التي تساهم بعملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة. تعمل الاستراتيجيات بالأساس على إثارة تفاعل ودافعية المتعلم لاستقبال المعلومات، وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب.

كما ويؤكد ديري (Derry,2020)، أَنّ الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي، هي الاستراتيجية التعليمية؛ وقد تكون الاستراتيجية سهلة أو مركبة. كما وأنَّ الاستراتيجيات التعليمية تعتمد على تقنيات ومهارات عدة، يجب أن يتقنها المربي، عند توجهه للعمل الميداني مع المتعلمين. وقدرة المعلم على توظيف الاستراتيجية يعني أيضاً، معرفة متى يتم استخدامها، ومتي يتم استخدام غيرها أو التوقف عنها.

وتشمل الاستراتيجيات التعليميّة، قدرات المعلم على توزيع الوقت بالشكل السليم لتوصيل المادة، والانتقال بين الفعاليات بشكل انسيابي، ومثير للتلاميذ. وبالإضافة إلى ذلك، فهي تشمل الإجراءات المتعلقة بكيفية توزيع أماكن الطلبة وشكل الجلوس. فمثلاً، لو أرادت المعلمة سرد قصة على طلابها، فبإمكانها عندئذ، فرش سجادة إذا تواجدت، وتعمل على اجلاس الطلاب عليها حتى يتمكنوا من مشاهدة القصة وصورها عن قرب. أمّا إذا كانت القصة، عبارة عن لوحات كبيرة، يتم عرضها عن طريق جهاز الرأس المسلط (Over-head projector)، فبإمكان المعلمة أن تطلب من الطلاب البقاء بأماكنهم (Dixon, 2022).

ونتيجة للتطورات المتلاحقة في المعرفة؛ فقد برزت الحاجة الى استراتيجيات حديثة في التدريس تتلاءم ومتطلبات العصر الحديث، والمنهج والطلبة لتحقق التعلم الفاعل وتنمية جوانب متعددة من التفكير، حتى يتكون لديهم أشبه بالحديقة تضم أنواعا متعددة من الأفكار، تطرحها العقول النيرة المتوهجة حيث تعد حدائق الأفكار من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتي تتضمن الأفكار العريضة، إذ تتطلب القدرة على استيعاب كل الأفكار وإن كانت غامضة وتكون غير محددة أو مقيدة ، ثم التدرج بالأفكار الى التفاصيل، إذ يتم في هذه المرحلة التقاط كل فكرة تفصيلية لفكرة عريضة ، فكلما كانت الفكرة مفصلة كان فهمها أفضل للمتعلمين، وتقدير العقبات والمعوقات حيث يتم فيها طرح الأفكار الجديدة والتساؤلات، ولكل منها سلبيات تدفع المتعلمين الى إيجاد البدائل إلى تلك السلبيات ثم الانتقال الى مرحلة التنوع التي يتم فيها توليد الأفكار الجديدة والتي تقود إلى منطلق جديد في التفكير، وتعد حدائق الأفكار عملية تطوير للأفكار بطريقة منظمة تسمح بظهور أفكار جديدة متنوعة، (محمود، 2016).

إن استراتيجية حدائق الأفكار من الاستراتيجيات التي ترمي الى جذب اهتمام الطلبة في كيفية التعاون مع بعضهم البعض من حيث المشاركة في سير خطوات الدرس، ولهذا فان حدائق الأفكار من الأساليب الجيدة في تنمية التفكير ، إذ أن جميع الكائنات الحية تمثل ثمرةً أربعة مقدمات ضرورية للحياة هي (الهواء– الماء– الشمس– التربة) فإن أكثر الكائنات تأثرا بتلك العوامل هي النباتات ، فإنها تتأثر بتلك العوامل سلباُ و إيجاباً ،والأفكار البشرية في اختلافاتها وتنوعها أشبه بالكائنات الحية فبعض الأفكار في نوعية معينة من المعقول تعيش أفضل من الكائنات في بيئات فقيرة، وحديقة الأفكار هي المحصلة للأفكار الجميلة التي تطرحها العقول النيرة المتوجهة والتي تطلب منا المحافظة عليها ودعمها، وعوامل الخصوبة في حديقة الأفكار هي محصلة انتقاء العقل المتفتح بالقدرة المعرفية التي تؤدي لنشأة الأفكار، والقدرة على إثارة الأسئلة والاحتمالات القريبة للفشل في الفكرة المحددة، وإيجاد الأفكار البديلة، (نزال، 2019).

وعرفها علي (2011) بأنها أنتاج أخصب وأنجح الأفكار من خلال المناقشة الجماعية لحل المشكلة المطروحة. كما عرفها الظاهر (2019) بأنها استراتيجية لتوليد الأفكار الجديدة لحل المشكلات من خلال وضع الذهن في حالة إثارة وتفكير في أكثر من اتجاه وذلك بإثارة اهتمام الطالب واستعدادهم وحفز مواهبهم وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار والإقلال من الخمول الفكري لديهم وتشجيع أكبر عدد منهم على إيجاد أفكار جديدة.

وتعرفها الكفيشي (2016) بأنها أسلوب في التدريس يقوم على المناقشة الجماعية لمشكلات تتعلق باللغة العربية عامة، وبالشعر و الترجمة خاصة لمادة الأدب و النصوص وتهدف إلى إنتاج مجموعة من الأفكار العريضة يتم تفصيلها وتقييمها لتكون حلا للمشكلة المطروحة.

وذكر محمود (2016) أن لاستراتيجية حدائق الأفكار إجراءات عديدة تساعد في تهيئة العقول على إنضاج ثمار الأفكار منها: الأفكار العريضة: إذ تتطلب القدرة على استيعاب كل الأفكار المتنوعة حتى ولو كانت غامضة ، ويفضل في ذلك أن تكون تلك الأفكار غير محددة أو مقيدة كأن نقول أريد أفضل صورة للمدرسة، أريد أن أحور أداء المعلمين بالمدرسة على سبورة أو شاشة لتظل على شكل موجه لتصحيح مسار عملية التفكير باستمرار. والافكار التفصيلية: في هذه المرحلة تلتقط كل فكرة تفصيلية لفكرة عريضة ، وهي هنا أشبه بالشمس للنبات وكلما كانت الفكرة مفصلة كان فهمها أفضل من المتعلمين كمجموعة ، إذ يستطيع المعلم أن يسجل الأفكار وبدائلها من خلال التعايش مع المجموعة ، مما يولد لدى المجموعة في النهاية نوعين من الأفكار أولها الأفكار العريضة، وثانيهما الأفكار التفصيلية إذ توضح وتشرح الأفكار العريضة. وتقدير العقبات: ترمي إلى تشجيع طرح الأفكار المثيرة للتساؤلات مع الاستمرار في ذلك تتولد قائمة أفكار طويلة لكل منها سلبيات وتدفع المجموعة للتعايش في إيجاد البدائل لتلك السلبيات وهذه المرحلة تمثل التربة للنباتات. والتنوع: في هذه المرحلة يتم توليد كل فكرة مثارة بتفاصيلها التي تقود الى أفكار جديدة ويتطلب من المدرس عند ملاحظة فكرة معينة لا تلقي قبولا من الطلبة أن يحاول توجيه الطلبة للبحث عن السلبيات والمعوقات والتفكير في بدائل مقبولة لدى جميع الطلبة كضرب فكرة طائشة تقود الى منطلق جديد في التفكير او تؤدي للتغلب على صعوبات ما.

وتكمن خصائص حدائق الأفكار في مجموعة النقاط الآتية كما أشار لها الرباط (2020): حدائق الأفكار تسير بطريقة متوازية ومتزامنة في الوقت نفسه. وتمثل أسلوباً جديداً لدراسة الأفكار ومعالجتها. وتُعد أسلوباً علمياً يساهم في التعامل مع الفكرة العلمية. وتتطلب القدرة على الابتكار في التعامل مع الأفكار الجديدة. وتتطلب صقل الفكرة وإزالة المعوقات التي تتعلق بها واستبدالها بما هو أفضل. ووجود خلل في فكرة معينة ال يعني القضاء عليها بل يعني تطويرها للحصول على فكرة رائعة منها وإبدالها بفكرة جديدة.

ويتحقق ذلك من خلال تهيئة بيئة تعليمية ثرية بالخبرات والإمكانات التي تساعد المتعلم على تحسين مهاراته، وتنمية تفكيره البصري، ويكمن ذلك باستخدام استراتيجيات التدريس المختلفة، ومنها استراتيجية حدائق الأفكار، ودورها في توليد أفكار جديدة لحل المشكلات، و إثارة تفكير الطلاب في أكثر من اتجاه، سواء أكان ذهني أم بصري، باستخدام القدرات العقلية العليا بشكل أكثر وضوحا، وتكوين تعميمات أوسع في المراحل الدراسية اللاحقة (السلطاني، 2018).

خطوات استراتيجية حدائق الأفكار:

تتمثل خطوات استراتيجية حدائق الأفكار فيما يلي كما أشار الرباط (2020): المرحلة الأولى: توضيح ومناقشة موضوع الدرس. والمرحلة الثانية: تهيئة جو أسلوب حدائق الأفكار، وذلك بذكر الأفكار التي يؤمن الطلبة بصحتها، عدم انتقاد أفكار الآخرين، التركيز والانتباه لأفكار الآخرين، إعطاء فرصة لمقرر الفريق لتدوين الأفكار. أما المرحلة الثالثة فتتضمن ما يلي: الأفكار العريضة: بطرح أفكار غير محددة، والطلب من مقرر المجموعة تدوينها على السبورة. والأفكار التفصيلية: بطرح أفكار محددة، والطلب من مقرر المجموعة تدوينها على السبورة. وتقدير العقبات والمعوقات: وذلك

بإثارة عدد من الأفكار، مع توضيح سلبياتها، وإيجاد البدائل لها. والتنوع: بمناقشة الأفكار، وإن ثبُت خطأ فكرة معينة يتم إيجاد بديل لها كإضافة، وعدم نسفها كلية.

ويتضح مما سبق أن استراتيجية حدائق الأفكار عبارة عن استراتيجية جديدة في دراسة الأفكار ومعالجتها، وهي استراتيجية هامة في الاستدلال يساهم في التعامل مع الفكرة، وتتطلب عقول متفتحة ناضجة، وتتطلب قدرة على التعامل مع الأفكار وعلى الابتكار، وتتطلب إزالة المعوقات والعيوب التي تتعلق بالفكرة عن الفكرة وصقلها واستبدالها بالأفضل.

التحصيل الدراسي:

التحصيل: هو نتاج الطلبة في اختبار التحصيل الذي قام الباحث لقياس مستوى تحصيلهم في مساق التربية الوطنية الذي أعده الباحث لهذه الغاية، (الكساب، 2013).

وعرفه أبو جادو **(2008)** بأنه: محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات.

وعرفه علام (2006): بأنه درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسي عام أو متخصص فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية وهو الناتج النهائي للتعلم. **و**لا أحد ينكر أهمية التحصيل الدراسي للفرد والأسرة ومن ثم على المجتمع، و إذا كانت المجتمعات الحديثة اليوم تستمد بناء قطاعاتها المختلفة من ما توفره لها مخرجات التعليم بأنواعها فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس يسمى التحصيل الدراسي الذي أصبح في مفهوم العصر الأداة لقياس الجدارة الأهلية و المفتاح الذي بواسطته تتفتح أبواب التدرج العلمي الذي قاده أبناؤها (الحامد، 2011).

ويعد التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب في المدرسة، وينظر إلى التحصيل الدراسي على أنه عملية عقلية من الدرجة الأولى وقد صنف التحصيل باعتباره متغيرا معرفيا. و مفهوم التحصيل الدراسي من الاتساع بحيث يشمل جميع ما يمكن أن يصل إليه الطالب في تعلمه وقدرته على التعبير عما تعلمه (عكاشة، 2010). وفي نفس الإطار يعد التحصيل الدراسي من المؤشرات التي تدل على مدى نجاح العملية التعليمية وتكشف عن جوانب القوة والضعف فيها، لذلك يولي التربويون التحصيل الدراسي اهتماما كبيرا يتمثل فيما يتضمنه الأدب التربوي من دراسات تربوية تتناول كيفية قياس التحصيل الدراسي و العوامل المؤثرة فيه و أسباب تدنيه وكيفية الارتقاء بمستواه إلى المستوى الذي يحقق الأهداف التعليمية و التربوية.

ويعد التحصيل الدراسي بمثابة المحصلة لعدد من العوامل المرتبطة بالجوانب الدافعية والظروف البيئة، وبعضها الآخر يرتبط بالعوامل العقلية المعرفية، فالتحصيل الدراسي عملية معقدة تؤثر فيها عوامل كثيرة، بعضها يتعلق بالمتعلم وقدراته و استعداداته وصفاته المزاجية والصحية و أمنه النفسي، وبعضها يتعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من ظروف وإمكانيات (عكاشة، 2010).

التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح منذ الخمسينيات مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، حيث إن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان، كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات إبداعية تمكنها دوماً أن تقدم مزيداً من

الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم ولحظة تلو الأخرى. فالتفكير الإبداعي هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية. وهذا ما تظهره دراسة كل من جيلفورد Guilford (1965) ؛ تورانس Torrance (1977) ؛ حيث تؤكد على أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية وتطور الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى الأمم والشعوب (جروان، 2014).

وترى عبد الحميد (2013) أن التفكير الإبداعي مسئول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور فإنتاج القدماء في مختلف الحضارات فيه إبداع، وإنتاج العصور الحديثة فيه إبداع كذلك، فلولا المبدعين وأفكارهم لظلت الحياة بدائية حتى اليوم، وبالإضافة إلى ذلك فالإبداع تصاحبه سعادة، وينمي أذواق الناس ومشاعرهم، والفرد المبدع يقدم لنا إنتاجاً علمياً أو فنياً على مستوى عال يسمو بأذواقنا، ويجعلنا نقبل على الحياة، ويسهم في إثرائها بالعمل الجاد. وفي هذا الصدد تظهر دراسة بقيعي (2018) أن التفكير الإبداعي وحل المشكلات يعتبر أحد أهم المهارات الأساسية التي يتم تنظيمها والتدريب عليها باعتبارها مهارات أساسية متطلبة للتوظيف في المستقبل كما أن قضية إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى المدارس إلى جانب أهميتها العلمية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر، ومن ثم فإن الحاجة إلى تعليم التفكير الإبداعي لتلاميذنا هي حاجة عظيمة.

ويتضمن التفكير الإبداعي المهارات الرئيسية التالية:.

1- الطلاقة: وتعني المهارة في توليد عدد كبير من البدائل، والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات، عند الاستجابة لمثير معين، وهي السرعة والسهولة في توليد البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات (جروان،2014). وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي للقدرات العقلية. وفي ما يلي تفصيل لهذه الأنواع.

أ. الطلاقة اللفظية: وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة " وتبدو على شكل قدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تحتوي على حروف معينة أو مجموعة من الحروف أو النهايات المتشابهة وتلاحظ هذه القدرة على وجه الخصوص، لدى المبدعين في مجالات العلوم الإنسانية (الهويدي، 2014).

ب. الطلاقة الفكرية: وتشير إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار في زمن محدد، وتعد الطلاقة الفكرية من السمات عالية القيمة في مجالات الفنون والآداب، وتدل على القدرة في إنتاج الأفكار لمقابلة متطلبات معينة. ويتم الكشف عنها باستخدام اختبارات تتطلب من المفحوص القيام بنشاطات معينة (القذافي، 2015).

جـ. الطلاقة التعبيرية: وتعني " القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة" (هلال، 2015، 15)، ويمكن التعرف على هذا العامل عن طريق الاختبارات التي تتطلب من المفحوص إنتاج تعبيرات أو جمل تستدعي وضع الكلمات بشكل معين أو في نسق معين لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل أو التعبيرات (القذافي، 2015).

د. الطلاقة الارتباطية: وهي "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقة تشابه وتضاد وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحكم ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد" (هلال، 2015، 22).

2- المرونة: هي المهارة في التفكير بطرق مختلفة وغير عادية، والنظر للمشكلة بأبعاد مختلفة، وهي درجة السهولة التي يعبر بها الشخص عن موقف ما أو وجهة نظر معينة وعدم التعصب لفكرة بحد ذاتها (السرور، 2012). وتختلف المرونة عن الطلاقة بأن المحك الأساسي لمهارة الطلاقة هو كم الأفكار أو الترابطات التي يكون الفرد قادراً على توليدها، بينما المحك الأساسي للمرونة هو مدى تنوع هذه الأفكار وتباعدها، أي ما تتصف به الأفكار من خصائص كيفية تقوم على التنوع والتباين (الاعسر، 2010). ويمكن التعبير عن المرونة في شكلين (القذافي، 2015).

أ. المرونة التلقائية: وهي قدرة تعمل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار بحرية وتلقائية، بعيداً عن وسائل الضغط أو التوجيه أو الإلحاح أو القصور الذاتي، ويتطلب الاختبار الذي يقيس هذه القدرة من المفحوص أن يتجول بفكره بكل حرية في اتجاهات متشعبة فعندما يطلب منه ذكر الاستخدامات الممكنة لقطعة من الحجر على سبيل المثال، نجده ينتقل من استخدامها في أعمال البناء إلى استخدامها في الموازين واستخدامها كثقل لحفظ الأوراق من التطاير واستخدامها للرمي في اتجاه بعض الأهداف، واستخدامها كمطرقة، وكمسحوق،.. الخ، ولذا عادة ما يتوقف ذو التفكير الجامد أو المحدد عند حد استخدامها لغرض واحد أو غرضين على أكثر تقدير بينما يجد المبدعون عشرات الاستخدامات لقطعة الحجر.

ب. المرونة التكيفية: وتشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد أو إبداعي بعيداً عن النمطية والتقليدية ويمكن التعرف على مدى تمتع الشخص بهذه القدرة عن طريق الاختبارات التي تقدم للمفحوص مشكلة ثم تطلب منه إيجاد حلول متنوعة لها. ورغم توفر بعض الحلول التقليدية المعروفة للمشكلة، إلا أنها تعتبر مرفوضة، لأن ما هو مطلوب في مثل هذا الموقف هو التنوع.

ومن الملاحظ أن الاهتمام هنا ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع وتقاس درجة المرونة بعدد الأفكار البديلة أو المواقف والاستخدامات المختلفة أو الاستجابات أو المداخل التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة (الاعسر، 2010).

3- الأصالة: وهي المقدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة والنادرة والمفيدة وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة. وهي إنتاج غير مألوف وبعيد المدى (السرور، 2012). وتختلف الأصالة عن عاملي الطلاقة والمرونة بالآتي:

أ- لا تشير الأصالة إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يولدها الفرد، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار وجدتها ونوعيتها، وهذا ما يميزها عن الطلاقة.

ب- لا تشير الأصالة إلى نفور الفرد من تكرار تصوراته أو أفكاره شخصياً كما هو في المرونة، بل تشير إلى الابتعاد عن ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها عن عامل المرونة (قطامي، 2014).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناول الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية حدائق الأفكار في المجال التربوي،وفيما يلي استعراض ذلك متسلسلاً من الأحدث للأقدم.

هدفت دراسة عبد الفتاح (2021) إلى قياس فاعلية الدمج بين استراتيجيتي المحطات العلمية وحدائق الأفكار في تنمية التفكير المنتج وحب الرياضيات لدى طلبة المرطة الإعدادية، وقد استخدم البحث المنهج التجريبي حيث تكونت عينة البحث الأساسية من عينة قوامها (79) من طلبة الصف الأول الإعدادي، مقسمين إلى مجموعة تجريبية (39)، ومجموعة ضابطة (37)، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد مواد وأدوات البحث المتمثلة في دليل المعلم، و أوراق عمل

الطالب واختبار التفكير المنتج في الرياضيات، ومقياس حب الرياضيات، وتم تطبيق أداتي البحث قبلها وبعديا على مجموعتي البحث الضابطة و التجريبية. أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير المنتج في الرياضيات، وتفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مقياس حب الرياضيات.

هدفت دراسة الحنان (2020) إلى معرفة أثر الدمج بين استراتيجيتي حدائق الأفكار وشكل البيت الدائري في تنمية الفهم العميق للرياضيات والتمثيل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدم البحث المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة البحث من (83) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، موزعين على مجموعتين إحداهما ضابطة وعددها (43) تلميذاً وتلميذة والأخرى تجريبية وعددها (40) تلميذاً وتلميذة، ثم تم إعداد مواد وأدوات البحث متمثلة في دليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ، واختبار للفهم العميق للرياضيات، وآخر لمهارات التمثيل الرياضي وتم تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً. وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق للرياضيات، ولاختبار مهارات التمثيل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة الرياط (2020) إلى قياس فاعلية الدمج بين استراتيجية حدائق الأفكار والمدخل البصري في تنمية بعض مهارات الاقتصاد المعرفي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واستخدم البحث الحالي التصميم التجريبي القائم على نظام المجموعتين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإحدى مدارس محافظة القليوبية بواقع فصل لكل مجموعة، إحداهما تجريبية درست محتوى وحدتي العلاقة بين متغيرين والإحصاء بالدمج بين استراتيجية حدائق الأفكار والمدخل البصري وعددها (50)تلميذة، والأخرى ضابطة درست نفس محتوى الوحدتين بالطريقة المعتادة المتبعة في المدارس وعددها (47) تلميذة، ليبلغ إجمالي العينة (97) تلميذة، وقد توصل البحث للنتائج التالية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاقتصاد المعرفي ككل، وكل مهارة من مهاراته الفرعية على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاقتصاد المعرفي ككل، وكل مهارة من مهاراته الفرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي.

هدفت دراسة نازو (2019) إلى التعرف أثر استراتيجية حدائق الأفكار في حل المشكلات لدى طالبات الصف الثامن الأساس في مادة الفيزياء. واختار الباحث التصميم التجريبي لمجموعتي البحث في التجريبية و الضابطة) ذات الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار (القبلي – البعدي) في حل المشكلات. وطالبات المجموعة التجريبية درسن باستعمال استراتيجية حدائق الأفكار وطالبات المجموعة الضابطة درسن بالطريقة التقليدية. وتبني الباحث اداة للقياس متمثلة في مقياس (كاسيدي ولونج) في أسلوب حل المشكلات. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية على مقياس اسلوب حل المشكلات.

هدفت دراسة نزال)2019) إلى معرفة أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تنمية القيم البيئية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، اختار الباحث إعدادية الدجيل للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين – قسم تربية الدجيل، مكانة التطبيق التجربة من بين المدارس بصورة قصدية، وذلك لوجود ثلاث شعب للمرحلة الرابعة، واختيرت

بالتعيين العشوائي قاعة (أ) لتكون المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن باستراتيجية حدائق الأفكار والبالغ عددها (32) طالبة، أما قاعة (ب) فقد مثلت المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية والبالغ عددها (32) طالبة. ولقياس القيم البيئية اعد الباحث مقياس مكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث أظهرت نتيجة البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن باستراتيجية حدائق الأفكار على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن نفسها بالطريقة التقليدية في درجات مقياس القيم البيئة.

وهدفت دراسة قدوم وصالح (Kadom & Saleh, 2019) تعرف أثر استخدام استراتيجية حدائق الأفكار في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (88) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في العراق. وجرى توزيعهم بطريقة متساوية في مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم إعداد اختبار في التحصيل ومقياس مهارات ما وراء المعرفة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل في الرياضيات ومقياس ما وراء المعرفة تعزى لاستخدام ايستراتيجية حدائق الأفكار.

وأجرى جوديث وأوبيس (Judith & Ubbes, 2018) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية حدائق الافكار في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في التربية الصحية. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، نكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس في الولايات المتحدة الأمريكية، وجرى توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. ولغايات تحقيق هدف الدراسة تم إعداد مقياس للتفكير الناقد، ومقياس للتفكير الإبداعي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية على مقياسي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

هدفت دراسة الربيعي (2018) الى معرفة أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تنمية مهارات الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية. طبق الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، وبلغ عدد عينة التلميذات (64) طالبة ، بواقع (32) طالبة في المجموعة التجريبية ، و(32) طالبة في المجموعة الضابطة ، وتم اختيارهن من محافظة ديالي قضاء بعقوبة المركز. أجرت الباحثة تكافؤاً في متغير العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور ، والاختبار القبلي لمهارات الأداء التعبير الكتابي، إذ درست الباحثة خمسة موضوعات تعبيرية في التجربة لمادة التعبير الكتابي لطالبات الصف الخامس الأدبي، وحددت الباحثة الأهداف السلوكية للموضوعات التعبيرية المختارة من قبل السادة الخبراء، أعداد الخطط التدريسية الملائمة للموضوعات المختارة، إذ حددت الباحثة (10) مهارة من مهارات الأداء التعبيري التحريري للعمل على تنميتها في التجربة، وكانت أداة البحث موضوع تعبيراً مختاراً للاختبار القبلي والبعدي لطالبات عينة البحث. وتوصلت الباحثة الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية حدائق الأفكار على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريق التقليدية المتبعة في الاختبار البعدي لمهارة الأداء التعبيري الكتابي.

هدفت دراسة حمدي وأحمد (2017) إلى التعرف أثر حدائق الأفكار في تنمية تفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. اعتمد الباحثات المنهج التجريبي، ولتحقيق ذلك الباحثان قصدياً (ثانوية أنطاكية لبنات) التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى قضاء الخالص بالعراق، ثم اختاروا شعبتين من الصف الرابع الأدبي ، ووزعوهما عشوائياً لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى للمجموعة الضابطة. وبلغت عينة البحث (64) طالبة

بواقع (32) طالبة لكل مجموعة، وبنى الباحثان مقياساً لتفكير ما وراء المعرفة هي (التخطيط والمراقبة والتقويم) لطالبات عينة البحث لكل فقرة فيما يخص مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية ، إذ صاغ الباحثان أهدافاً سلوكية بلغت(129) هدفاً سلوكياً، كما أعد الباحثان أنموذجاً من الخطط التدريسية الملائمة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة. توصل الباحثان إلى نتائج عدة منها: هناك نمو بشكل متزايد بين متوسط درجات المقياس البعدي لتفكير ما وراء المعرفة لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستراتيجية حدائق الأفكار على حساب المجموعة الضابطة ، وأن حدائق الأفكار تجعل الطالبات محور العملية التعميمية وهذا ما استنتج من خلال التجربة مما أدى الى زيادة رغبتهن في التعلم، مما ساعد الطالبات على التعمق في طرح الأفكار بصورة تفصيلية.

هدفت دراسة شاكر وبرسيم (2016) إلى التعرف على أثر استراتيجيتي خرائط التفكير وحدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، ولتحقيق مرمى البحث أعدت الباحثتان اختباراً تحصيلياً، تقيسان به تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص واختارت الباحثتان عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات مدرسة بدر الكبرى للبنات في بغداد للعام الدراسي (2014 – 2015) ولغرض تطبيق التجربة، طبقت الباحثتان الاختبار على عينة استطلاعية، تألفت من (30) طالبة من مجتمع البحث نفسه، كما قامتا بتدريس مجموعات البحث الثالث بأنفسهما، وبعد تحليل البيانات باستعمال معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة، وقوة التميز، وفي ضوء ذلك توصلت الباحثتان إلى النتائج الآتية: تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى، اللاتي درسن باستراتيجية خرائط التفكير على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق استراتيجية حدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي. وتفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى، اللاتي درسن باستراتيجية خرائط التفكير والثانية التي درست على وفق استراتيجية حدائق الأفكار على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تحصيل طالبات الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص.

هدفت دراسة عبد الوهاب (2014) إلى التعرف على أثر أسلوب حدائق الأفكار في التفكير الإبداعي لطالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ، من طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس المتوسطة النهارية في مدينة الرصافة ببغداد ، ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار (50) طالبة وزعوا على مجموعتين أحداهما تجريبية تضم (24) طالبة درست باستعمال أسلوب حدائق الأفكار والأخرى ضابطة تضم (26) طالبة درست بالطريقة التقليدية، وقد تم إعداد الأهداف السلوكية والخطط التدريسية وأداة البحث المتمثلة باختبار التفكير الإبداعي طبق في نهاية التجربة. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أسلوب حدائق الأفكار على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في رفع مستوى تفكير طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابه البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في اتباعها المنهج شبه التجريبي كدراسة عبد الفتاح (2021)، والحنان (2020)، والرياط (2020) وغيرها. كما يلاحظ التنوع في المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة فبعضها تناول التحصيل كما في دراسة قدوم وصالح (Kadom & Saleh, 2019)، ودراسة شاكر وبرسيم (2016). في حين تناولت دراسات أخرى التفكير الإبداعي كدراسة عبد الوهاب (2014)، ودراسة جوديث وأوبيس (Judith & Ubbes, 2018). وتناولت دراسات أخرى عدداً من المتغيرات كالأداء التعبيري، والتفكير ما وراء المعرفة، والفهم العميق في الرياضيات، وحب الرياضيات وغيرها.

ويلاحظ كذلك التنوع في المواد الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة؛ فبعضها تناول مادة اللغة العربية كدراسة شاكر وبرسيم (2016)، ودراسة الربيعي (2018). وبعضها تناول مادة التاريخ كدراسة عبد الوهاب (2014)، وحمدي وأحمد (2017). وتناولت دراسات أخرى مادة الفيزياء كدراسة نازو (2019). وتناولت كذلك الدراسات السابقة مادة التربية الصحية والاقتصاد المنزلي. ولقد تميزت الدراسة الحالية على الدراسات السابقة في أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تحسين التحصيل والتفكير الإبداعي نحو مبحث علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت، وهذا لم تتناوله دراسة سابقة على حد علم الباحث. واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تعريف مصطلحاته، وكذلك إعداد الخلفية النظرية للبحث، واختيار منهج البحث المناسب لطبيعة متغيراته. وكيفية اختيار مجتمع وعينة البحث، وبناء أدوات البحث. وتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة، للإجابة على أسئلته. ومعرفة كيفية تفسير ومناقشة نتائجه، ووضع توصياته ومقترحاته.

منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر في منطقة الجهراء التعليمية البالغ عددهم (1201) طالباً موزعين على (14) مدرسة ثانوية لقياس أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تحسين التحصيل والتفكير الإبداعي نحو مبحث علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الحادي عشر، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب، وتم توزيع مجموعتي الدراسة عشوائيا على مجموعتي الدراسة: الأولى المجموعة التجريبية وعددها (30) طالب تم تدريسهم الوحدة التدريسية المعتمدة من مادة علم الاجتماع وعلم النفس باستخدام تطبيق استراتيجية حدائق الأفكار عليها، وكانت المجموعة الثانية هي المجموعة الضابطة، وتم تدريسها الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وبعدد(30) طالب من نفس المدرسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداتين هما: اختبار التحصيل الدراسي ومقياس التفكير الإبداعي، وفيما يأتي عرض لكل أداة منهما:

أولاً: اختبار التحصيل.

أعد الباحث اختبارًا للتحصيل الدراسي في مادة علم الاجتماع وعلم النفس لغرض قياس المستوى التحصيلي لطلبة الصف الحادي عشر في وحدة المشكلات الاجتماعية.

قام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلي في وحدة المشكلات الاجتماعية لأغراض هذه الدراسة بهدف تحديد مدى تحسن تحصيل طلبة الصف الحادي عشر في ضوء دراستهم لوحدة المشكلات الاجتماعية باستخدام استراتيجية حدائق الافكار، كما قام الباحث بتصنيف أهداف الوحدة تبعاً لتصنيف بلوم لمستويات المعرفة الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)، وكانت نسبة الأهداف في مستوى التذكر (20%)، ومستوى الفهم (40%) وفي مستوى التطبيق (40%). وتمت عملية بناء الاختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية:

تم إعداد فقرات الاختبار بالاعتماد على الأهداف المحددة في دليل المعلم، وتكون في صورته النهائية من (20) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وتم اعتماد إجابة واحدة صحيحة من البدائل الأربعة لكل فقرة، وتكون أعلى علامة للاختبار (20) درجة وأقل علامة (صفر).

إعداد جدول مواصفات يبين توزيع الفقرات على الخلايا المحدودة بعناصر المحتوى ومستويات السلوك المعرفي حسب تصنيف بلوم، وسيتم تحديد النسب في هذا الجدول بالاعتماد على تحليل المحتوى. وراعى الباحث في صياغة فقرات الاختبار الوضوح واللغة، وارتباط محتوى الفقرات بمحتوى وحدة المشكلات الاجتماعية وأهدافها.

التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

جرب الاختبار في صورته الأولية على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (25) طالباً، وذلك بهدف: تحديد زمن الإختبار: وذلك برصد الزمن الذي استغرقه كل طالب من العينة الاستطلاعية، وحساب المتوسط الحسابي للزمن المستغرق للطلبة كافة، وقد وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار هو (45) دقيقةً. وتم حساب درجة الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار في مادة علم الاجتماع وعلم النفس. حيث حسبت درجة الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، ثم تم استبعاد عدد من الفقرات، وبقيت الفقرات التي تراوحت درجة صعوبتها بين (0.20) و(0.8)، وتراوح معامل تمييزها بين (0.20) و(0.80)، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (20) فقرةً، كما يظهر في الجدول (1).

الجدول (1): درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي في مادة علم الاجتماع وعلم النفس

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.68	0.39
2	0.62	0.41
3	0.59	0.46
4	0.68	0.47
5	0.71	0.45
6	0.5	0.53
7	0.47	0.45
8	0.65	0.47
9	0.68	0.56
10	0.62	0.61
11	0.68	0.36
12	0.59	0.64
13	0.73	0.46
14	0.5	0.73
15	0.62	0.55
16	0.33	0.61
17	0.62	0.35
18	0.53	0.69
19	0.33	0.62
20	0.53	0.47

صدق اختبار التحصيل:

للتأكد من صدق الاختبار التحصيلي، تم عرض الاختبار بصورته الأولية على لجنة محكمين مكونة من (11) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، وعلى بعض المعلمين من ذوي الخبرة في وزارة التربية، وطلب إليهم إبداء رأيهم في مدى موافقة فقرات اختبار الدراسة لما أعدت له، ومدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة. وتم إجراء التعديلات

المطلوبة على فقرات الاختبار في ضوء اقتراحات المحكمين وتعديلاتهم، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (85٪) منهم فأكثر، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحاتهم إلى أن تم وضعه بالصورة النهائية للتطبيق وبقي الاختبار مكوناً من (20) فقرة.

ثبات اختبار التحصيل:

وللتأكد من ثبات اختبار التحصيل، قام الباحث بتطبيقه بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين على شعبة مكونة من (25) طالباً، من خارج عينة الدراسة، وتم ذلك قبل تعلم الوحدة، وتم تطبيقه مرةً أخرى بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وبلغ (0.90) ويعد بذلك صالح للتطبيق.

ثانياً: اختبار التفكير الابداعي

قام الباحث بإعداد اختبار التفكير الإبداعي بالرجوع لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي كما في دراسة عبد الوهاب (2014)، وجرى إعداد اختبار التفكير الإبداعي بخطوات متعددة وهي:

- تحديد مهارات التفكير الإبداعي التي يقيسها الاختبار: تم تحديد محاور الاختبار من بعض مهارات التفكير الإبداعي كالطلاقة والمرونة والأصالة وذلك بعد الاطلاع على الكتب والمراجع والدراسات السابقة والتي تناولت مهارات التفكير الإبداعي ومشاورة أهل الاختصاص في مجال التدريس.
- إعداد الصورة الأولية للاختبار: أعد الباحث عدداً من الأسئلة في مستوى طلبة الصف الحادي عشر لقياس التفكير الابداعي في مادة علم الاجتماع وعلم النفس، وتم إعداد الاختبار بحيث تكون الأسئلة مناسبة لمستوى الطلبة، ووضوح الأسئلة والمطلوب من السؤال، ومناسبة الأسئلة لتعريف التفكير الإبداعي.
- كتابة تعليمات الاختبار: وذلك بإعداد صفحة في مقدمة الاختبار تتناول التعليمات الموجهة لطلبة الصف الحادي عشر والهدف من طبيعة الاختبار وكيفية الاجابة عنها، مع التأكيد على عبارات ثلاث هي: احرص على تقديم أكبر عدد من الأفكار، واحرص على تنويع مداخل الحلول، واحرص على الأفكار التي لا تخطر ببال غيرك.

تصحيح الاختبار

تم الاعتماد في عملية تصحيح الاختبار كالتالي:

الطلاقة: تم احتساب علامة الطلاقة على أساس كمي (عدد الاستجابات) حيث تعطى طبقاً لعدد الاستجابات التي يكتبها الطالب (لكل طالب على حدة) بالنسبة للسؤال وذلك بواقع درجة لكل استجابة بعد حذف الاستجابات المكررة أو ليس لها صلة بالمطلوب.

المرونة: تعطى طبقاً لعدد الفئات (عدد مداخل الحل) المختلفة من الاستجابات التي يعطيها الطالب (لكل طالب على حدة) للتعبير عن نوع الاستجابات وعدم إعطاء الفكرة المكررة درجة أكثر من درجة.

الأصالة: تعطى الدرجة على الاستجابات الأصيلة غير الشائعة بالنسبة للسؤال، أي تبعاً لدرجة ندرة أو شيوع الاستجابة؛ حيث يتم حساب ندرة الإجابة من خلال تجميع جميع إجابات عينة الدراسة وتحديد نسبة تكرار كل إجابة، وتفرغ استجابات جميع الطلبة وتحسب نسبة شيوع الاستجابات.

صدق اختبار التفكير الإبداعي:

بعد اعتماد المقياس، قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس عن طريق عرضه على عدد (11) من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج والتدريس، والقياس والتقويم في دولة الكويت وذلك لابداء ملاحظاتهم حول:

صحة الخطوات وتسلسلها، ومناسبة الفقرات للهدف الذي صمم المقياس من أجله، ومناسبة الفقرات وملاءمتها لمستوى طلبة الصف الحادي عشر، وبعد الإطلاع على آراء المحكمين الموضحة والأخذ بملاحظاتهم بنسبة (85%) تم تعديل وحذف بعض فقرات المقياس، حيث أصبح يتكون بصورته النهائية من (10) أسئلة رئيسية. وتركزت تعديلات المحكمين بشكل عام حول مدى ملاءمة الفقرات لطلبة الصف الحادي عشر من حيث الصياغة، ومثال ذلك السؤال الأول " اذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتعلق بكلمة مشكلات".

ثبات اختبار التفكير الإبداعي:

لإيجاد ثبات مقياس التفكير الابداعي قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية أولية من خارج أفراد الدراسة، تألفت من (20) طالباً بغرض التأكد من وضوح الفقرات للعينة وسلامة المعنى وبعدها عن التعقيد، وتمت إعادة تطبيقه على نفس المجموعة بفارق زمني مقداره اسبوعان، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بينهما والذي بلغ (0.829)، وهي قيمة تدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات والتجانس الداخلي. وكذلك تم قياس ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرنباخ ألفا (Cronpach's Alpha)، والذي بلغ (0.903)، وهي قيمة قريبة جدا من الواحد الصحيح مما يعني أن الاختباؤ يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الخطة التدريسية:

مرت عملية إعداد الخطة التدريسية بعدد من الخطوات منها:

1- تحديد المادة التعليمية: إذ حددت المادة التعليمية بالوحدة الثانية (المشكلات الاجتماعية) من كتاب علم الاجتماع وعلم النفس للصف الحادي عشر بدولة الكويت.

2- صياغة الأهداف السلوكية: بعد الاطلاع على الأهداف العامة لتدريس مادة علم الاجتماع وعلم النفس لطلبة الصف الحادي عشر، ومحتوى الوحدة التدريسية المعتمدة من المادة، أعد الباحث خطة لتدريس الوحدة التدريسية المعتمدة من مادة علم الاجتماع وعلم النفس للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي2022/2021 وفق الأهداف التدريسية للوحدة وهذه الخطة اعتمدت على استخدام استراتيجية المشابهة.

3- إعداد الخطة التدريسية: إن عملية إعداد الخطة التدريسية اليومية تساعد المعلم على حسن التنفيذ والبعد عن العشوائية ورسم الإجراءات التي تتناسب مع تنفيذ الدروس وتقويمه، وقد اشتملت الخطة التدريسية على الآتي: النتاجات التعليمية لكل درس. والوسائل والمصادر التي تم استخدامها أثناء عملية التدريس، ووضعت الخطة بصورتها النهائية بعد عرضها على مجموعة من المحكمين. لذا فقد أعد الباحث (10) خطة تعليمية لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة؛ بحيث تضمنت خطط المجموعة التجريبية عرض المادة وفقاً لاستراتيجية حدائق الأفكار، أما الخطط التدريسية الخاصة بالمجموعة الضابطة فقد درست وفق الطريقة الاعتيادية.

4- تم عرض الخطط التدريسية على عدد من أعضاء هيئة التدريس في دولة الكويت للإفادة من آرائهم فيها.

5- تم توزيع دروس وموضوعات الوحدة (المشكلات الاجتماعية) على (10) حصة صفية واستغرق تطبيق الاستراتيجية أسبوعين بواقع خمس حصص لكل أسبوع.

إجراءات التدريس وفق استراتيجية حدائق الأفكار:

تمت إجراءات تدريس الوحدة الثانية (المشكلات الاجتماعية) وموضوعاتها المتمثلة بالآتي: تعريف المشكلة الاجتماعية، وأسباب المشكلة الاجتماعية، وأمثلة على المشكلات الاجتماعية، والعولمة وفقاً لعدد من المراحل هي:

1- توضيح ومناقشة موضوع الدرس مع الطلبة.
2- تهيئة جو أسلوب حدائق الأفكار، وذلك بذكر الأفكار التي يؤمن الطلبة بصحتها، وعدم انتقاد أفكار الآخرين، والتركيز والانتباه لأفكار الآخرين من الطلبة، وإعطاء فرصة لمقرر الفريق لتدوين الأفكار لمناقشتها لاحقاً.
3- تحديد الأفكار العريضة: وذلك من خلال طرح أفكار غير محددة، والطلب من مقرر المجموعة تدوينها على السبورة.
4- تحديد الأفكار التفصيلية: بطرح أفكار محددة، والطلب من مقرر المجموعة تدوينها على السبورة.
5- تقدير العقبات والمعوقات: وذلك بإثارة عدد من الأفكار، مع توضيح سلبياتها، وإيجاد البدائل لها.
6- التنوع: بمناقشة الأفكار، وإن ثبُت خطأ فكرة معينة يتم إيجاد بديل لها كإضافة، وعدم نسفها كلية.

المستهدفون بالاستراتيجية:

طلبة الصف الحادي عشر الادبي.

مكان وزمان تنفيذ الاستراتيجية:

تم تنفيذ طريقة التدريس باستخدام استراتيجية حدائق الأفكار في مدرسة كعب بن عدي بدولة الكويت، في الشهر الثالث من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021، واستغرق تنفيذ الاستراتيجية (10) حصص صفية.

صدق الاستراتيجية التعليمية:

للتحقق من مدى ملائمة الاستراتيجية التعليمية للأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها، تم عرض الاستراتيجية التعليمية على عدد من المحكمين المختصين في المناهج والتدريس في في دولة الكويت للوقوف على آرائهم في مكونات الاستراتيجية التعليمية، وإبداء الرأي عن أهدافها ومحتوياتها، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم بما يتلاءم ومستوى طلبة الصف الحادي عشر.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالخطوات التالية في إجراء دراسته:

1. تحديد مشكلة الدراسة ومراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بالمتغيرات حول موضوع الدراسة.
2. تحديد أفراد الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر وتقسيمهم إلى مجموعتين.
3. تحديد استراتيجيات التدريس للطلبة في كل مجموعة (التدريس باستخدام استراتيجية حدائق الأفكار والتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية).
4. إعداد اختبار التحصيل لمادة علم الاجتماع وعلم النفس والتفكير الإبداعي والتحقق من مؤشرات الصدق والثبات لهما وإخراجهما بالصورة النهائية الصالحة للتطبيق.
5. التطبيق القبلي لأداتي الدراسة للتحقق من تكافؤ المجموعات.
6. تنفيذ الدراسة من خلال تدريس أفراد المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية حدائق الأفكار، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
7. التطبيق البعدي لأداتي الدراسة على أفرد المجموعة التجريبية الأول والمجموعة الضابطة.
8. تطبيق أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة على البيانات، للإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها وتقديم مجموعة توصيات في ضوء النتائج التي ستوصل إليها الباحث.

متغيرات الدراسة

أولاً: **المتغيرات المستقلة:** استراتيجية التدريس، ولها مستويان: استراتيجية حدائق الافكار، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: **المتغيرات التابعة:** وهي: التحصيل الدراسي، والتفكير الابداعي.

تصميم الدراسة

EG	المجموعة التجريبية	O1 O2	X	O1 O2
CG	المجموعة الضابطة	O1 O2	------	O1 O2

O1: الاختبار التحصيلي القبلي، البعدي

O2: اختبار التفكير الابداعي القبلي، البعدي

X: المعالجة التجريبية من خلال استراتيجية حدائق الافكار.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: معاملات الثبات باستخدام الفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار. والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية. وتحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضًا للنّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة الّتي هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تحسين التحصيل والتفكير الإبداعي نحو مبحث علم الاجتماع وعلم النفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت، وفيما يلي النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 0.05 α) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في التحصيل تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية حدائق الأفكار والطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية حدائق الأفكار في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر في مادة علم الاجتماع وعلم النفس، والضابطة التي تعرضت للطريقة الاعتيادية، كما تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب الأحاديANCOVA للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين، وفيما يلي عرض لهذه النتائج في جدول (2) كالتالي:

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي في اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الاختبار التحصيلي (القبلي)			الاختبار التحصيلي (البعدي)		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	30	19.33	4.28	30	33.37	3.65
ضابطة	30	16.40	4.08	30	29.60	6.10
المجموع	60	17.87	4.40	60	31.48	5.33

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، للاختبار التحصيلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي (19.33)

وبانحراف معياري (4.28) ليصبح على الاختبار البعدي (33.37) وبانحراف معياري (3.65). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي (33.37) وبانحراف معياري(3.65) ليصبح على الاختبار البعدي (29.60) وبانحراف معياري (6.10). فهذا يدل على وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على الاختبار القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة). وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية بين المجموعتين التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية حدائق الأفكار في تحصيل طلبة الصف الحادي عشر، والضابطة التي تعرضت للطريقة الاعتيادية، تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي ANCOVA، وفيما يلي عرض لتلك النتائج في جدول (3):

الجدول (3) نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات علامات طلبة الصف الحادي عشر للاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى إلى المعالجة (استراتيجية حدائق الأفكار)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
المجموعة	178.732	1	178.732	6.954	.011*	.109
الاختبار القبلي	1.217	1	1.217	.047	.828	.001
الخطأ	1464.949	57	25.701			
المجموع لمصحح	1678.983	59				

***: دالة عند مستوى الدلالة** ($\alpha = 0.05$) **فأقل.**

يتضح من الجدول (3) بأن قيمة الإحصائي (ف) بلغت لمتغير استراتيجية حدائق الأفكار والطريقة الاعتيادية للإختبار التحصيلي (6.954) وهي دالّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فأقل، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في علامات طلبة الصف الحادي عشر ما بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي يُعزى إلى (استراتيجية حدائق الأفكار)، وبلغ حجم الأثر للاستراتيجية بحسب قيمة مربع إيتا (109.). ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات درجات الاختبار التحصيلي في المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، على الاختبار البعدي، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية المُعدلة، الناتجة عن عزل أثر علامات طلبة الصف الحادي عشر في الاختبار القبلي، على تحصيلهم لمادة علم الاجتماع وعلم النفس في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (4) الآتي:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية المُعدّلة لطلبة الصف الحادي عشر على الاختبار التحصيلي وفقاً لمتغير المجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	33.316[a]	.955
الضابطة	29.651[a]	.955

تُشير نتائج المتوسطات الحسابية المُعدلة لتحصيل طلبة الصف الحادي عشر على الاختبار التحصيلي في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، بعد عزل أثر الاختبار القبلي، أنّ الفروق كانت لصالح طلبة المجموعة التجريبية (استراتيجية حدائق الأفكار)، إذ حصلوا على متوسط حسابي (33.316)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لدى طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية) والبالغ (29.651).

ويعزى ذلك إلى أن التدريس عبر برنامج قائم على استراتيجية حدائق الأفكار يساعد الطالب على تطوير قدراته ومهاراته المعرفية في المادة الدراسية، كما أنها تسهم في توفير الوقت والجهد لدى الطلبة من خلال توجيه جهودهم وصبها نحو أنشطة تعليمية محددة، ولهذا تبين فعالية الاستراتيجية في التحصيل الدراسي.

ويرى الباحث أن تطبيق استراتيجية حدائق الأفكار يساعد الطلبة في المشاركة الفاعلة أثناء الدرس، وذلك من خلال الابتكار والتنافس في أداء الأدوار التي يلعبها الطلبة من خلال المجموعات، كما تساعد على تنظيم وتسلسل المعلومات لجعل الطلبة أكثر انتباه لمادة علم الاجتماع وعلم النفس. ويرى الباحث أن استراتيجية حدائق الأفكار تساهم بشكل فعال في تحديد العلاقات القائمة، بين الأفكار المنطقية وكذلك تحديد النقاط البارزة والتمييز بين النقاط والأفكار الرئيسية وكذلك الأفكار الثانوية التي لها الأثر البالغ في استيعاب المعلومات المقدمة للطلبة، وتعزيز ثقة الطلبة في أنفسهم وجعلهم محور العملية التعليمية ويكون دور المعلم كموجه للعملية التعليمية، وأن هذا انعكس على زيادة تعلمهم للمادة المقررة إلى أن قدرة المعلم على جعل الطلبة محور العملية التعليمية من خلال مساعدة الطلبة على الاقبال للتعلم واستثارة الدوافع للتعلم الصفي وبالتالي تحقيق أهداف الدرس وغاياته.

ويفسر الباحث ذلك بأن استخدام استراتيجية حدائق الأفكار يؤثر ايجابيا على الطلبة وذلك من خلال مشاركة الطلبة مشاركة فعالة أثناء تطبيق الدرس مما يساهم في تحسين تحصيلهم الدراسي. كما يعزى سبب تفوق طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي إلى استثارة تفكير طلبة المجموعة التجريبية من خلال ربط الدراسة بالواقع بدلا من الاعتماد على الدراسة النظرية ، وزاد من مشاركة طلبة المجموعة التجريبية وتنشيط تفكيرهم في حل المشكلات، وفسحت مجال النقاش للطلبة مما ساعد في رفع أسلوبهم في حل المشكلات التي واجهتهم في الدرس، بينما زادت من اهتمام الطلبة في التعرف على المفردات التي تحدث ومناقشتها وتفسيرها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: عبد الفتاح (2021) ودراسة الرباط (2020) ودراسة نازو (2019) في أثر اسلوب حدائق الأفكار على التحصيل الدراسي الايجابي والمرتفع للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 0.05 α) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإبداعي تعزى الى طريقة التدريس (استراتيجية حدائق الأفكار والطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة للتفكير الابداعي في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية حدائق الأفكار، والضابطة التي تعرضت للطريقة الاعتيادية، كما تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب الأحاديANCOVA للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين، وفيما يلي عرض لهذه النتائج في جدول (5) كالتالي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات في اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	التفكير الابداعي (القبلي)			التفكير الابداعي (البعدي)		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	30	1.87	0.68	30	4.01	0.98
ضابطة	30	1.96	0.65	30	2.00	0.64
المجموع	60	1.92	0.66	60	3.00	1.31

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، للتفكير الابداعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على القياس القبلي (1.87) وبانحراف

معياري (0.68) ليصبح على القياس البعدي (4.01) وبانحراف معياري (0.98). وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على القياس القبلي (1.96) وبانحراف معياري(0.65) ليصبح على القياس البعدي (2.00) وبانحراف معياري (0.64). فهذا يدل على وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على القياس القبلي والبعدي للتفكير الابداعي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة). وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية بين المجموعتين التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية حدائق الأفكار والضابطة التي تعرضت للطريقة الاعتيادية، تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي ANCOVA، وفيما يلي عرض لتلك النتائج في جدول(6):

الجدول (6) نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات علامات طلبة الصف الحادي عشر للتفكير الابداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى إلى المعالجة (استراتيجية حدائق الأفكار)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
المجموعة	11.181	1	11.181	24.063	0.000*	0.339
الاختبار القبلي	53.52	1	53.52	115.181	0.000*	0.71
الخطأ	21.839	47	0.465			
المجموع لمصحح	83.488	49				

***: دالة عند مستوى الدلالة** ($\alpha = 0.05$) **فأقل.**

يتضح من الجدول (6) بأن قيمة الإحصائي (ف) بلغت لمتغير استراتيجية حدائق الأفكار والطريقة الاعتيادية للتفكير الابداعي (24.063) وهي دالّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فأقل، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في علامات طلبة الصف الحادي عشر ما بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي يُعزى إلى (استراتيجية حدائق الأفكار)، وبلغ حجم الأثر للاستراتيجية بحسب قيمة مربع إيتا (0.339). ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات درجات مقياس التفكير الابداعي في المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية المُعدلة، وكانت النتائج كما في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المُعدّلة لطلبة الصف الحادي عشر على مقياس التفكير الابداعي وفقاً لمتغير المجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	14.829	0.416
الضابطة	11.211	0.416

تُشير نتائج المتوسطات الحسابية المُعدلة على مقياس التفكير الابداعي في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، بعد عزل أثر المقياس القبلي، أنّ الفروق كانت لصالح طلبة المجموعة التجريبية (استراتيجية حدائق الأفكار)، إذ حصلت على متوسط حسابي (14.829)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لدى طلبة المجموعة الضابطة (الاعتيادية) والبالغ (11.211). ويفسر الباحث السبب في ذلك إلى

ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أن الوحدة الدراسية التي تم بنائها وفق استراتيجية حدائق الافكار عملت على إثارة الدافعية لدى المتعلمين، وزيادة فرصة المشاركة للمتعلم في الموقف التعليمي، من خلال وضعه في مواقف مثيرة ومحيرة نسبياً تتطلب من التفسير أو الإجابة أو التفكير فيما يواجهه، وهذا دفع المتعلم إلى البحث وجمع المعلومات حول هذا الموقف المحير، مما ولد عند المتعلم الرغبة في التعلم الذاتي، وهذا بدوره انعكس على مستوى التفكير الابداعي.

ويعزو الباحث ذلك إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مستوى التفكير الابداعي إلى طبيعة الاستراتيجية المستخدمة التي تعتمد على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية وذلك لأن الطالب هو من يبحث ويجرب ويكتشف من خلال الاجراءات والنشاطات حتى يصل إلى المهمة بنفسه.

وربما يعود إلى مزايا استراتيجية حدائق الافكار إذ تجعل المادة التعليمية مترابطة ومتكاملة وحية في أذهان المتعلمين، حيث أن تعلم المادة العلمية يمر بخطوات مترابطة ومتكاملة ومتتابعة، مما جعل المتعلمين على وعي بما يقومون به، وبمعرفة الأهداف التي يسعون لتحقيقها، والمعلومات التي يحتاجونها، والنتيجة أن هذا الترابط والتكامل يجعل المتعلمين أكثر قدرة على تعلم وتحصيل المعرفة.

وقد يعزى التفوق في مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا وفق استراتيجية حدائق الافكار إلى أن الطلبة ربما لم يسبق لهم التعلم بهذه الطريقة، مما أثار رغبتهم وتشوقهم نحو هذه الطريقة التي لم تكن مألوفة لديهم، وهذا الأمر لمسه الباحث من استمتاع الطلبة بهذه الطريقة، وهذا يمكن أن يكون ساهم في تطوير التفكير الابداعي لديهم. ويرى الباحث أنه يمكن أن يكون للتخطيط الجيد الذي صممت الوحدة بموجبه دور في التفكير الابداعي، حيث صممت الأنشطة والمواقف بحيث يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، وعليه الجهد والعبء الأكبر في عملية التعلم، من خلال التفكير للمشكلة واقتراح الحلول وتحديد المراجع والمصادر وقد ساعد ذلك في تحسن التفكير الابداعي عند الطلبة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج جوديث وأوبيس (Judith & Ubbes, 2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية على مقياسي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. كما اتفقت مع نتائج دراسة عبد الوهاب (2014) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أسلوب حدائق الأفكار على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في رفع مستوى تفكير طالبات الصف الخامس الأدبي الإبداعي في مادة التاريخ.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة تفعيل استخدام استراتيجية (استراتيجية حدائق الأفكار) في التدريس في مختلف المدارس والمواد الدراسية.
2. ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية حدائق الأفكار في تدريس المادة وذلك في برامج التدريب في أثناء الخدمة أو في برامج إعدادهم في كلياتهم، حيث أثبتت فاعليتها في العملية التعليمية بحدود التجربة الحالية.
3. ضرورة القيام بإعادة صياغة بعض وحدات منهاج علم الاجتماع وعلم النفس وفقاً استراتيجية حدائق الأفكار مع تضمينها لبعض الأنشطة التي تحفز الطلبة على التقصي والاستكشاف عبر شبكة البحث عبر الانترنت.
4. إجراء المزيد من البحوث والدراسات فيما يتعلق بأثر استخدام **استراتيجية حدائق الأفكار** في تدريس المواد الدراسية المختلفة على التحصيل الدراسي للطلبة وتنمية اتجاهاتهم نحو تعلمها للتعرف على المقترحات المستقبليّة، نظراً لأهمية ذلك في حياتنا.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد (2008). *علم النفس التربوي*. عمان: دار المسيرة للنشر.

الحامد، محمد (2011). *التحصيل الدراسي دراسته، ونظرياته، واقعه*. الرياض: دار الصولتيه للتربية.

الرباط، بهيرة (2020). فاعلية الدمج بين استراتيجية حدائق الأفكار والمدخل البصري في تنمية بعض مهارات الاقتصاد المعرفي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة تربويات الرياضيات*، 22(5)، 36–61.

زياد، محمد (2021). *الاستراتيجيات التعليمية الفعالة كأداة تربوية فعالة*. المركز الفلسطيني للإرشاد. القدس: فلسطين.

السلطاني، نسرين (2018). أثر استراتيجية حدائق الأفكار على مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الأحياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 3(2)، 104–133.

شاكر، هدى وبرسيم منتهى (2016). اثر استراتيجيتي خرائط التفكير وحدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الآدب والنصوص. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*، 25(29ن 141–168.

الظاهر، زكريا محمد (2019). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عكاشة، محمود (2010). *الصحة النفسية*. الاسكندرية: مطبعة الجمهورية.

علام، صالح الدين محمود (2006). *الاختبارات والمقاييس التربوية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

علي، سليم (2011). فاعلية *العصف الذهني وحدائق الأفكار في تحصيل مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد والذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الخامس العلمي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

الكساب، علي (2013). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلبة آليات التربية في الجامعات الأردنية في مساق التربية الوطنية واتجاهاتهم نحوها. مجلة *جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 27(10)، 25–49.

الكفيشي، آمنة (2016). أثر حدائق الأفكار في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص الأدب والنصوص. *مجلة آداب المستنصرية*، 3(7)، 66–89.

مصطفى، عفاف (2014). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الاسكندرية: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.

محمد، عبد الحميد (2014). *الاتجاهات نحو الدراسة وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب الثانويات التخصصية بمدينة المرج*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنغازي، ليبيا.

محمود، صلاح الدين (2016). *تفكير بلا حدود*. القاهرة: دار الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

نزال، حيدر (2019). أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تنمية القيم البيئية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، 6(3)، 77–102.

الأعسر، صفاء. (2010). *الإبداع في حل المشكلات*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

بقيعي، نافز. (2018). *أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

جروان، فتحي. (2014). *الإبداع – مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحل العملية الإبداعية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حبيب، مجدي (2014). *تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

الخفاجي، نعمة. (2011). *نظرية المنظمة: التفكير التأملي*. عمان: دار اسامة للنشر.

خوالدة، أكرم. (2015). *التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي*. عمان: دار الحامد.

السرور، نادية. (2012). *تعليم التفكير في المنهاج المدرسي*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

صالح، محمد (2018). فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، *26*(103)، 69–125.

عبد الحميد، جابر (2014). *علم النفس التربوي، (ط3)*. القاهرة: مكتبة دار النهضة العربية.

عبد الوهاب، فاطمة (2014). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلبة الثامن الأزهري. *مجلة التربية العلمية*، *8*(2)، 22–39.

القذافي، رمضان محمد (2015). *رعاية الموهوبين والمبدعين*. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

قطامي، يوسف (2014). *النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقها*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

هلال، محمد (2015). *مهارات التفكير الإبتكاري*. مصر الجديدة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

الهويدي، زيد (2014). *الإبداع: ماهيته – اكتشافه – تنميته*. العين: دار الكتاب الجامعي.

نازو، صالح (2019). أثر استراتيجية حدائق الأفكار في حل المشكلات لدى طالبات الصف الثامن الأساس في مادة الفيزياء. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، 5(2)، 36–61.

الحنان، علي (2020). أثر الدمج بين استراتيجيتي حدائق الأفكاروشكل البيت الدائري في تنمية الفهم العميق للرياضيات والتمثيل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 3(1)، 102–133.

حمدي، محمود وأحمد، بهاء (2017). أثر حدائق الأفكار في تنمية تفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، 5(2)ن 201–245.

الربيعي، فايز (2018). أثر استراتيجية حدائق الأفكار في تنمية مهارات الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، 6(4)، 142–169.

عبد الفتاح، محمد (2021). فاعلية الدمج بين استراتيجيتي المحطات العلمية وحدائق الأفكار في تنمية التفكير المنتج وحب الرياضيات لدى طلبة المرطة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 3(1)، 203–248.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Blair, D. (2019). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.

Costa, L. & Kallick, B. (2017). What are habits of mind? *International Journal, 2*(4), 10-33.

Cotton, K. (2011). Teaching Thinking Skills. School Improvement Research Series (SIRS), Northwest Regional Educational Laboratory. *Academy of Management Review, 13*(1), 639-653.

Davis, G. & Houtman, S. (2012). *Thinking Creativity, A Guide to Training Creative Imagination.* University of Wisconsin Madison, New York.

Derry, S. (2020). *Putting Learning Strategies to Work Educational Strategies for Teachers: Information Processing*. Leadership, 46, 4-6.

Dixon, R. (2022). Transfer of learning: Connecting concepts during problem solving. *Journal of Technology Education*, 10 (2), 31-55.

Graham, S. (2015). *Effective language learning clevedon*. England: Multi - Lingual Matters.

Judith, G. & Ubbes, A. (2018). The effectiveness of using the idea gardens strategy in developing critical thinking skills and creative thinking in health education. *Journal of Technology Education*, 3 (11), 36-58.

Kadom, F. & Saleh, H. (2019). The effect of using the Ideas Gardens strategy on developing achievement and metacognitive skills of middle school students in mathematics. *Journal of Technology Education*, 24(1), 2-17.

درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم

سلطان عزاره مفلح الحسيني
دولة الكويت

تاريخ الاستلام: 2022/11/04 تاريخ القبول: 2023/02/11

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (30) فقرة، جرى توزيعها على عينة بلغت (285) مديراً ومديرة ممن يعملون في المدارس الحكومية بدولة الكويت. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم كانت متوسطة في جميع المجالات وهي: القوة القسرية، وقوة المنفعة، والقوة المرتكزة على المبادىء.. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الممارسة، مديري المدارس، دولة الكويت، مصادر القوة.

The degree to which public school principals in the State of Kuwait exercise power resources from their point of view

ABSTRACT

This study aimed to measure the degree to which public school principals in the State of Kuwait exercise power resources from their point of view. The study used the descriptive survey method for its relevance for the purposes of this study, and to achieve the objectives of the study, a questionnaire consisting of (30) items was prepared, which was distributed to a sample of (285) principals who work in public schools in the State of Kuwait. The results showed that the degree to which public school principals in the State of Kuwait practiced sources of power from their point of view was average in all fields, namely: coercive power, utility power, and principle-based power. The results also showed that there were no statistically significant differences in the degree of exercise of public-school principals in Kuwait. From their point of view, the sources of strength are attributed to the variables of gender and educational qualification. The study recommended a number of recommendations.

Keywords: practice, school principals, the State of Kuwait, sources of strength.

المقدمة:

يشهد العالم تطورات علمية وتكنولوجية وثقافية متسارعة في شتى ميادين الحياة، وعلى أفراد المجتمع أن يلموا بها، ويتعرفوا عليها من أجل تكييفها وتطويرها لتتناسب مع أهدافهم وحاجاتهم، وأمام هذه التطورات لا بد للمؤسسات عامة والتربوية خاصة أن تأخذ دورها في قيادة التغيير نحو المستقبل الذي ترنو إليه المجتمعات، وذلك بتطوير إداراتها لتكون إدارات قادرة على قيادة هذه المؤسسات والارتقاء المستمر بها لتستمر كمؤسسات منافسة وقوية.

حيث أصبح التغيير وكيفية قيادته بنجاح في القرن الواحد والعشرين من أهم المواضيع التي تشغل عقلية القيادات الإدارية. وذلك لأسباب مقنعة: أن التغيير يحدث في كل مكان، وأن سرعته في ازدياد وتعقد، وأن مستقبل نجاح منظماتنا يعتمد على كيفية قدرة القادة على قيادة التغيير (Savareikiene, 2013).

ولقد حظي موضوع القيادة باهتمام العلماء من مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية، فاهتم بها علماء النفس الاجتماعي باعتبارها محوراً أساسياً من محاور سلوك الجماعة، واهتم بها علماء الاجتماع باعتبارها ظاهرة اجتماعية تنبثق من وجود الفرد داخل المجتمع وعاملاً من عوامل تماسك المجتمع وتضامنه وتنظيمه، وركز عليها علماء الاتصال باعتبارها أسلوباً من أساليب الاتصال الناجح في المجتمع (العتوم والكوفحي، 2011).

وبالرغم من تعدد العلوم التي تناولت مفهوم القيادة واختلاف طبيعتها العلمية إلا أنها جميعاً حاولت تفسير ظاهرة القيادة وتعرف أهم العوامل والمتغيرات التي تؤدي دوراً فاعلاً فيها وفي هذا السبيل تعددت المداخل والتعريفات والنظريات التي تناولتها (الحر، 2010).

ويرى الباحث أن النظام التربوي بوصفه أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، أصبح لزامًا عليه تطوير القادة التربويين ضمن إمكانات الانفتاح العالمي، وما يصاحبها من ثورة الآمال والطموحات البشرية.

حيث أن القدرة على التعامل مع التغيير بأسلوب فعال يتطلب أسلوب قيادي مبدعاً ينبغي تدريبهم وتأهيلهم، وتجديد كفاياتهم وتجويدها، لأداء الدور التطويري المتوقع منهم، والمتمثل في الاستثمارالأمثل في الإنسان تعليمًا وتأهيلاً وتدريبًا وصحةً ورفاهيةً (العلفي، 2013).

وتمثل الإدارة التعليمية بدورها موقعاً مهماً في النظام التعليمي، كما أنها أحد أهم جوانب حركات التطوير التعليمي، حيث يناط بها مسؤولية تحقيق اهداف التعليم المرسومة من قبل الدولة والمتوقعة من المستفيدين، وعلى قدر كفاءة هذه الادارات وحسن أدائها لمهامها يكون تحقيق الاهداف التي يتطلع لها المستفيدون من التعليم (الحربي، 2018).

ولكي تمارس المؤسسات التربوية الدور المنوط بها لا بد من وجود سلطة ومصادر للقوة يستند إليها مدير المدرسة تسهم في تحقيق أهدافها، وتساعده في إدارة المؤسسة إدارة فاعلة. إذ تشكل مصادر القوة محوراً رئيساً من محاور العمل والالتزام في المؤسسات التربوية (القضاة، 2017).

ولا بد للقائد من ممارسة القوة في القيادة، التي تتشكل من مصادر رسمية، ومصادر غير رسمية. فالمصادر الرسمية هي عبارة عن السلطة التي يمتلكها القائد بحكم الموقع الوظيفي الذي يشغله، والذي تتضمنه القوانين والأنظمة. وتعد القوة الرسمية معززة للقوة غير الرسمية، والتي تنبع من المهارات التي يمتلكها القائد، والتي تجعله قادراً على التأثير في سلوك التابعين وتحقيق التوازن بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، والتكيف مع طبيعة المواقف والمتغيرات الداخلية والخارجية (الخوالدة، 2016).

وعلى الرغم من تعدد مصادر القوة بتعدد علماء الإدارة، وعلى الرغم من الغموض واللبس الذي يكتنف هذا المفهوم، والاختلاف في الفهم والتفسير، إلا أن هناك إجماعاً على أن القوة هي مفهوم شامل يتمثل في التأثير الناتج عن المركز (السلطة أو المنصب)، والتأثير الشخصي. وأنها قوة رسمية يستمدها المدير من خلال شغله لمنصب إداري، وتعطيه الحق في الحصول على الطاعة والامتثال من قبل المرؤوسين، وتمكنه من إصدار الأوامر والتعليمات والتوجيهات اللازمة، واتخاذ القرارات الملزمة للجميع، والتي تعمل على تحقيق أهداف المنظمة. كما تعطي السلطة للمدير الحق في فرض العقوبات أو منح المكافآت للحصول على الطاعة والامتثال وإتمام العمل المطلوب (العساف والسعود، 2009).

ويشير العلاق (1999) إلى أن مفهوم السلطة أو القوة يعني الحق في تكليف الآخرين بإحداث تصرفات لازمة لتحقيق هدف محدد، عن طريق إصدار القرارات وإعطاء الأوامر الملزمة لهم، وهي أحد المقومات الرئيسة للمدير، التي تمكنه من ممارسة دوره بكفاءة وفاعلية؛ فهي أداة بناء لإحداث تغيير مطلوب. في حين أن رحيم وأفزا (Rahim & Afza, 2009) يعرفانها بأنها القدرة أو السيطرة على السلوك والاتجاهات والقيم، والآراء والأهداف والحاجات لجهة أو طرف آخر. ويعرف الشماع (2014) مصادر القوة بأنها حق المدير أو قدرته المستمدة من منصبه الرسمي على اتخاذ القرارات المؤثرة في مرؤوسيه.

ولكون مدير المدرسة يمارس دور القائد والإداري في مدرسته، وهو الأساس في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها، وعليه أن يمتلك سلوكاً قيادياً تربوياً واعياً، قادراً على توفير المناخ التربوي والفكري المناسب، الذي يساعد على تضافر جهود العاملين، ورفع الروح المعنوية لديهم وتوفير قدر من الطمأنينة والتقدير الذاتي لديهم، للعمل معاً لتحقيق أهداف العملية التعليمية، ورؤية أبعادها الحقيقية بنظرة شمولية واعية، والتعاون المثمر، والانسجام بين الأفراد في تأدية المهام المنوطة بهم، وإتاحة الفرصة لهم لتنمية قدراتهم واستعداداتهم، وإشباع حاجاتهم ورغباتهم في إطار من العدالة والحرية المسؤولة، مستخدماً بذلك واحداً أو أكثر من مصادر القوة الرسمية وغير الرسمية التي يمتلكها بحكم الموقع الوظيفي الذي يشغله (Fisher, 2015).

ويشير الأدب التربوي إلى أن ماكس ويبر (Max Webber) كان من بين الأوائل الذين حاولوا تفسير أسباب طاعة الفرد أو الجماعة لغيره، إذ يرى أن الشخص الذي يمتلك سلطة ما وقوة، يلزم غيره بطاعته، وتتخذ هذه السلطة أحد أشكال ثلاثة، وهي: السلطة التقليدية، والسلطة الجذابة، والسلطة القانونية. أما روبرت بيبدي (Robert Peabody) فقد صنف مصادر السلطة إلى أربعة أنواع وهي: سلطة القانون، وسلطة المركز، وسلطة الكفاية، وسلطة الشخص (العتيبي، 2015.(ويرى يوكل (Yukl, 2011) أن للسلطة شكلين رئيسين هما: سلطة المركز، وسلطة الشخص.

ولقد صنف فرنش ورافن (French & Raven) مصادر السلطة وقوتها الى خمسة انواع حسب ما ورد في العساف والسعود (2007)، وباكير والسعود (2013) وهي:

1- سلطة المكافأة: وتتضح هذه السلطة من خلال قدرة مدير المدرسة على تقديم المكافآت للمعلمين، وهنا يطيع المعلم المدير؛ لأن للمدير القدرة على منحه مكافأة ما.
2- سلطة الاجبار: وتضح هذه السلطة من خلال قدرة مدير المدرسة على إيقاع العقوبات على المعلمين، وهنا يطيع المعلم المدير؛ لأن له القدرة على إيقاع العقوبة عليه. لذا يجب استخدام الحد الأدنى من هذه القوة لأنها تؤذي العلاقات الإنسانية والإنتاجية.

3- سلطة القانون (الشرعية): تتضح هذه السلطة من خلال طاعة المعلم للمدير في مجال العمل، لانه يعتقد أن المركز الوظيفي الذي يشغله المدير، يعطيه السلطة لإبداء مثل هذه التوجيهات.

4- سلطة المرجعية: وتتضح من خلال طاعة المعلم للمدير واستجابته لرغباته؛ لأنه يمتلك مقومات شخصية تجعل المعلم يتقبل سلطته طواعية، معتبراً إياه مصدراً للإعجاب والتقدير ويرغب في أن يكون مثله. ولزيادة هذه السلطة والاحتفاظ بها، لا بد من تنمية العلاقات الإنسانية والشخصية مع الآخرين، والوقوف إلى جانبهم للحصول على ثقتهم، وتقييم الاحتياجات العاطفية لهم وتصميم برامج وخطط تلبي احتياجاتهم.

5- سلطة الخبرة (الفنية): تضح من خلال طاعة المعلم واستجابته لرغبات المدير وتوجيهاته؛ لأن المدير يمتلك معرفة وخبرة متميزتين في مجال العمل، تفوق ما لدى المعلم. ولزيادة هذه السلطة والتي تعتمد على الخبرة والتعلم. ولا بد للمدير من الالتحاق ببرامج تدريبية وتعليمية تطرحها المؤسسة التي يعمل بها، والابتعاد عن الأعمال الروتينية، والاتجاه نحو المهام المبدعة والخلاقة.

إن دراسة مصادر القوة لمدير المدرسة أخذت تتطور على مستوى الفرد والجماعة نظراً لأهمية هذا الموضوع في تحسين العلاقات وتبادل المعلومات والآراء والأفكار؛ لذا، جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

لما كان المعلمون من اهم المجموعات المهنية التي لها دور كبير في بناء المستقبل، فقد أصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس يتمثل بكيفية ممارسة المديرين لمصادر قوتهم. وهذا ما أكدته نتائج دراسات سابقة متعددة منها دراسة كل من العتيبي (2015) الذي أكدت نتائجه وجود دور لسلطة مديري المدارس الثانوية في تحقيق الجودة الشاملة في التربية. ودراسة المطيري (2013) التي أكدت نتائجه وجود تنوع لمصادر سلطة مديري مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي بدولة الكويت فقد لاحظ أن هناك تنوعاً في استخدام مديري المدارس لمصادر القوة وتأثير ذلك في ممارسات المعلمين الصفية، إذ إن التصرفات الارتجالية للقادة التربويين في الميدان والتمييز وعدم الانصاف في توزيع الفرص ووضع العراقيل والعقبات أمام التقدم في صعيد العمل يشكل تهديداً كبيراً على المناخ التربوي السائد في المدرسة، ويحد من التفاعل والانسجام بينهم وبين الإدارة. وفي هذا الإطار حاولت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم. وذلك من خلال الاجابة عن الاسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم؟.
2. هل هناك اختلاف في وجهة نظر المديرين لدرجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي لديهم؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة الآتي:

- معرفة درجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم.

- معرفة إن كان هناك اختلاف في وجهة نظر المديرين لدرجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس والخبرة لديهم؟

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدارسة في ما يلي:

(أ) الأهمية النظرية:

1. يتوقع أن تكون هذه الدراسة سبباً في القاء الضوء على مفهوم مصادر القوة ولفت الانتباه إلى ممارسات المديرين لها.
2. المساهمة في إثرا المكتبة التربوية العربية عن مستوى ممارسة مصادر القوة لدى مديري المدارس، وبالتالي فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول نفس الموضوع.
3. قلة الدراسات السابقة التي تطرقت لمصادر قوة مدير المدرسة بدولة الكويت.

(ب) الأهمية التطبيقية العملية:

1- يمكن أن يستفيد من أداة هذه الدراسة كل من مديري المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين والعاملين في المؤسسات التربوية في تحسين فاعلية أداءهم في النظام التربوي في دولة الكويت.

2- كما يؤمل أن تكون هذه الدراسة ذات فائدة للقائمين على تنفيذ برامج تدريب مديري المدارس اثناء الخدمة وهي بالتالي تسهم في تحقيق هدف من أهداف التطور التربوي المتعلق بإعداد قادة تربويين قادرين على التحسين والتطوير في واقع المؤسسة التربوية.

المصطلحات والتعريفات والاجرائية:

تضمنت الدراسة المصطلحات والتعريفات الاجرائية الآتية:

- **درجة الممارسة:** عرفها ابو جادو (2010، 36) بأنها: مجموعة النشاطات الإدارية والتفكيرية القولية والفعلية التي يقوم بها الفرد داخل المؤسسة وتوظيفها لتحقيق الأهداف. ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة الأعمال والسلوكيات والممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة والتي يمكن قياسها من خلال فقرات الاستبانة التي أعدت لاغراض هذه الدراسة.
- **مديري المدارس الحكومية:** هم المديرون المتخصصون في الإدارة المدرسية والمعينون في المدارس الحكومية من قبل وزارة التربية بدولة الكويت في الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021.
- **مصادر قوة المدير:** تعرف بأنها "الأسس التي يستند إليها المدير في نمط قيادته للمنظمة من أجل السيطرة على سلوك واتجاهات وقيم وحاجات التابعين بغية تحقيق أهداف المنظمة واتخاذ قرارات تنفيذية تحكم تصرفات المرؤوسين وأفعالهم" (العمايرة، 2015، 24). ويعرف الباحث مصادر قوة المدير إجرائياً بأنها: المصادر التي يستمد مدير المدرسة بدولة الكويت من خلالها القوة التي يستطيع من خلالها التاثير في المعلمين والمرؤوسين من اجل تحقيق الاهداف، والتي سيتم قياسها من خلال استجابة مديري المدارس على الأداة التي ستعد لاغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تضمنت الدراسة الحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية في دولة الكويت.
2. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الاول من العام 2022/2021.

3. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية بدولة الكويت.

الدراسات السابقة

لقد خصص الباحث هذا الجزء لعرض اهم الدراسات السابقة، وفي ما يلي عرض للدراسات السابقة ذات الصلة والتي أمكن للباحث الاطلاع عليها. وتم ترتيبها بشكل متسلسل من الأقدم للأحدث وفق محورين هما الدراسات العربية والدراسات الاجنبية.

الدراسات العربية:

أجرت **العساف والسعود** (2007) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الاردن كما يراها المعلمون ودافعية الانجاز لديهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (647) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، ولجمع البيانات تم استخدام استبانة لمصادر سلطة مديري المدارس ومقياس لدافعية الانجاز. وأظهرت النتائج ان تقديرات معلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن لمصادر سلطة مديري المدارس كانت مرتفعة في مجالات سلطة الإكراه والمنفعة والقانون، كما جاءت تقديراتهم لمستوى دافعية الانجاز لديهم مرتفعة كذلك. واظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة مديري المدارس لمصادر السلطة ودرجة دافعية الانجاز لدى المعلمين.

وهدفت دراسة **العساف والسعود** (2009) الكشف عن مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الاردن وبيان علاقتها بمركز الضبط لدى معلمي مدارسهم. شملت العينة (647) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، ولغايات جمع البيانات تم استخدام استبانة لقياس مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية الحكومية ومقياس لمركز الضبط. وأظهرت النتائج ان درجة ممارسة مديري المدارس لمصادر سلطتهم في مدارسهم كانت مرتفعة في مجالات قوة الإكراه والسلطة المرجعية وقوة القانون. وأن مركز الضبط عند المعلمين يميل الى الضبط الخارجي. كما اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة المديرين لبعض مصادر السلطة ونوع مركز الضبط عند المعلمين.

وجاءت دراسة **باكير والسعود** (2013) بهدف تعرف مصادر سلطة معلمي المدارس الثانوية في الاردن على مديريهم والمشرفين التربويين ودرجة استخدامهم لها. تكونت العينة من (80) مديراً ومديرة، و(65) مشرفاً ومشرفة، و(790) معلماً ومعلمة. ولجمع البيانات استخدمت اداتان، الاولى لقياس مصادر سلطة المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الاردن على مديريهم والمشرفين التربويين، والثانية لدرجة استخدامهم لها. وأظهرت النتائج ان تقديرات افراد الدراسة لمصادر سلطة معلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن على مديريهم والمشرفين التربويين كانت متوسطة في مجالات قوة الإكراه وقوة المنفعة، وقوة القانون. كما اظهرت النتائج ان درجة استخدام المعلمين لمصادر السلطة منخفضة.

وهدفت دراسة **المطيري** (2013) معرفة مصادر سلطة مديري مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تكونت العينة من (258) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية بدولة الكويت، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على خمسة مجالات. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لمصادر سلطة مديري المدارس في المرحلة الثانوية بدولة الكويت كانت مرتفعة في مجالات قوة القانون، وقوة الإكراه وقوة المنفعة وقوة المكافأة.

دراسة **النوباني** (2013) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (447) قائداً تربوياً. واستخدمت الدراسة استبانتين، الأولى لقياس مستوى مصادر قوة القادة التربويين، والثانية لقياس الاتجاهات نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي. وأظهرت نتائجها أن تقديرات أفراد الدراسة لمصادر قوة القادة التربويين في الأردن والاتجاهات نحو التغيير التنظيمي والالتزام التنظيمي كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة القادة التربويين لمصادر قوتهم تعزى للخبرة الإدارية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن.

وهدفت دراسة **العتيبي** (2015) الكشف عن دور سلطة مديري المدارس الثانوية في تحقيق الجودة الشاملة في التربية بدولة الكويت من وجهة نظرهم. اتعبت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (214) مديراً ومديرة، وتم إعداد استبانة لقياس دور سلطة مديري المدارس الثانوية في تحقيق الجودة الشاملة مكونة من (39) فقرة. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدور سلطة مديري المدارس في تحقيق الجودة الشاملة كان مرتفعاً.

أما دراسة **الخوالدة** (2016) فهدفت الى تعرف مصادر قوة القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك بالاردن وعلاقتها بتوجهاتهم الفلسفية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (230) مديراً ومديرة. ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطوير استبانتين، الاولى لتعرف مصادر قوة مديري المدارس، والثانية للتعرف على توجهاتهم الفلسفية. واظهرت النتائج ان تقديرات مديري المدارس لمصادر قوة القيادة لديهم كانت متوسطة في مجالات القوة القسرية، والقوة المستندة للمبادىء، وقوة القانون، وجاءت تقديراتهم للتوجهات الفلسفية لديهم متوسطة كذلك. في حين اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مصادر قوة القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك بالاردن وتوجهاتهم الفلسفية.

وهدفت دراسة **القضاة** (2017) تعرف مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية في الاردن وعلاقتها بالانماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطوير استبانتين الاولى لمصادر سلطة مدير المدرسة والثانية للانماط القيادية لمدير المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (440) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واظهرت النتائج ان مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية في الاردن من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة في مجالات القوة القسرية، وقوة القانون، وقوة المنفعة. واظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين سلطة مديري المدارس الثانوية في الاردن والانماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم.

الدراسات الأجنبية:

جاءت دراسة **جونسون وشورت** (Johnson & Short, 2010) بهدف الكشف عن مصادر قوة المديرين القيادية وعلاقتها بتفويض الصلاحيات للمعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم استخدام استبانتين الأولى لمعرفة مصادر قوة المديرين، والثانية لقياس مستوى تفويض الصلاحيات للمعلمين. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لمصادر قوة المديرين القيادية ومستوى تفويض الصلاحيات للمعلمين كانت عالية. كما أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين

مصادر قوة المديرين القيادية وتفويض الصلاحيات للمعلمين. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة لمصادر قوة المديرين تعزة للجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى **روث** (Roth, 2013) دراسة هدفت الى تعرف قوة القيادة للمدير وعلاقتها بتصورات أعضاء مجلس المدرسة لتفويض السلطة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أجريت الدراسة في مناطق حضرية جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (225) مديراً. وقيست قوة القيادة باستخدام استبانة قوة القيادة وستة مقاييس فرعية لتفويض السلطة متعددة العوامل للمعلم. وقد بينت نتائج الدراسة ان تقديرات افراد الدراسة لمستوى قوة القيادة كانت مرتفعة. كما بينت النتائج وجود ارتباطات دالة وموجبة بين قوة القيادة التحويلية وكل من المقاييس الفرعية لتفويض السلطة.كما أبدى المديرون مستويات عالية في استخدامهم للقيادة التحويلية أكثر من القيادة التبادلية. ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات مديري المدارس لمصادر قوتهم تعزى لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي.

وأجرى **حوامدة** (Hawamdeh, 2013) دراسة هدفت إلى تعرف أنواع ومصادر سلطة المعلم التي يفضلونها طلبة المرحلة الثانوية، وأسباب ذلك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلة المنظمة، وقد تضمنت العينة المختارة (85) طالبا وطالبة من مدينة جرش في الأردن. وقد اظهرت النتائج أن قواعد سلطة المعلم مدرجة بالترتيب تنازليا من وجهة نظر طلبة المدرسة الثانوية: المرجعية، والخبرة، والشرعية، وخرجت الدراسة بوجود نوع من القوة أو السلطة تتعلق بمواقف وسلوكيات معينة وتسمى (السلطة الموقفية).

وهدفت دراسة **فيشر** (Fisher, 2015) فحص العلاقة بين مصادر قوة القيادة لمديري المدارس في الولايات المتحدة الامريكية وتوفير المناخ المدرسي الآمن من وجهة نظر المعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (641) معلماً ومعلمة. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداتين الأولى بهدف قياس قوة القيادة لدى مديري المدارس، والثانية بهدف قياس مستوى توفير المناخ المدرسي الآمن. وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لمصادر قوة القيادة لدى مديري المدارس ومستوى توفير المناخ المدرسي الآمن جاءت مرتفعة. وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قوة القيادة لدى مديري المدارس وتوفير المناخ المدرسي الآمن. في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمصادر قوة مديري المدارس تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي ونوع المدرسة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة في هذه الدراسات وبعض أهدافها ونتائجها يتبين الآتي: فيما يتعلق بالمنهج المستخدم فتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي كما في دراسة العساف والسعود (2007)، والعساف والسعود (2009)، والخوالدة (2016)، والقضاة (2017) وغيرها. في حين استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي كما في دراسة فيشر (Fisher, 2015)، ودراسة روث (Roth, 2013)، ودراسة جونسون وشورت (Johnson & Short, 2010).

ويلاحظ كذلك من استعراض الدراسات السابقة تركيز موضوعاتها على مصادر قوة مديري المدارس بشكل عام ومصادر قوة مديري المدارس وعلاقتها ببعض المتغيرات كما في دراسة القضاة (2017) التي تناولت مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية في الاردن وعلاقتها بالانماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم. ودراسة الخوالدة (2016) التي تناولت مصادر قوة القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك بالاردن وعلاقتها بتوجهاتهم الفلسفية.

ودراسة العتيبي (2015) التي تناولت دور سلطة مديري المدارس الثانوية في تحقيق الجودة الشاملة في التربية بدولة الكويت. ودراسة فيشر (Fisher, 2015) التي تناولت العلاقة بين قوة القيادة لدى مديري المدارس في الولايات المتحدة الامريكية وتوفير المناخ المدرسي الآمن من وجهة نظر المعلمين. ودراسة باكير والسعود (2013) التي تناولت مصادر سلطة معلمي المدارس الثانوية في الاردن على مديريهم والمشرفين التربويين ودرجة استخدامهم لها.

وتتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي درست مصادر قوة مديري المدارس، إلا أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة بدراسة وجهة نظر مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت بمصادر قوة المديرين، وتم استخدام الاستبانة في جمع البيانات. وساعدت الدراسات السابقة الباحث في وضع تصور شامل لموضوع مصادر قوة مديري المدارس من حيث المفهوم والميزات والخصائص وغيرها. واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية والتعرف على أهمية الخصائص المنهجية والطرق اللازمة لدراسة هذا الموضوع.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام الدراسة المنهج الوصفي المسحي وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

سيتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في دولة الكويت والملتحقين بعملهم خلال العام الدراسي (2022/2021) والبالغ عددهم (1012) مديراً. وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية بدولة الكويت لسنة (2020). والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة في ضوء متغيري الدراسة.

الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	597	%59
	إناث	415	%41
	المجموع	1012	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	242	%24
	دراسات عليا	770	%76
	المجموع	1012	%100

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية وبلغ عددهم (285) مديراً ومديرة استناداً لمعادلة (Steven Thompson)، أي ما نسبته (28%) تقريباً من المجتمع الكلي للدراسة. والجدول التالي يبين توزيع افراد عينة الدراسة في ضوء متغيري الدراسة.

الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	178	%62
	إناث	107	%38
	المجموع	285	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	174	%61
	دراسات عليا	111	%39
	المجموع	285	%100

أداة الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة قام الباحث باستخدام استبانة مصادر القوة، وهدفت الاستبانة إلى قياس درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم. وتم تطويرها بعد الاطلاع على الأدب النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة كدراسة كل من الخوالدة (2016)، والقضاة (2017) والعساف والسعود (2009). حيث تكونت الاستبانة من (30) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: القوة القسرية، وقوة المنفعة، والقوة المرتكزة على المبادىء. وتكون الإجابة لفقرات الاستبانة من خمس درجات، حيث يقوم مدير المدرسة بتقدير درجة ممارسته لمصادر القوة على كل فقرة على النحو التالي: الدرجة (5) تعني أن المدير موافق بشدة على درجة ممارسته لمصادر القوة، والدرجة (4) تعني أن أن المدير موافق على درجة ممارسته لمصادر القوة، والدرجة (3) تعني أن المدير غير متاكد من ممارسته لمصادر القوة، والدرجة (2) تعني أن المدير غير موافق على درجة ممارسته لمصادر القوة، والدرجة (1) تعني أن أن المدير غير موافق بشدة على درجة ممارسته لمصادر القوة.

وجرى تقسيم مستوى ممارسة مصادر القوة إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 5–1 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من ممارسة مصادر القوة (1–2.33)، ومستوى متوسط من ممارسة مصادر القوة (2.34–3.67)، ومستوى عال من ممارسة مصادر القوة (3.68–5).

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

– الصدق الظاهري: تم التأكد من الصدق لاستبانة ممارسة مصادر القوة عن طريق عرض المقياس على (9) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم والارشاد النفسي والإدارة التربوية في الجامعات الكويتية. وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، حيث أبدى المحكمون مقترحاتهم فيما له علاقة بطبيعة الفقرات ولغتها وملاءمتها في القياس. وبناء عليه فقد تم تقليص عدد الفقرات ليكون (30) فقرة بدلاً من (36) فقرة.

– الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي للاستبانة قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مجال بالدرجة الكلية للمجال. والجدول (3) يبين ذلك.

جدول رقم (3) الصدق البنائي لفقرات المجال الأول القوة القسرية بدلالة معاملات الارتباط

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف		
.1	يلوح مدير المدرسة بالعقوبات في حال عدم تنفيذ المهام المطلوبة من المعلمين	3.88	.85	0.83	0.00**
.2	يذكر مدير المدرسة بنصوص العقوبات المترتبة على التقصير في تنفيذ المهام المطلوبة من المعلمين	3.87	.89	0.74	0.00**
.3	يلتزم المعلمون بما يطلبه مدير المدرسة منهم خوفا من العقوبات فقط	3.85	.73	0.79	0.00**
.4	يذعن المعلمون خوفا من حرمانهم من المكافآت والامتيازات	3.83	.94	0.77	0.00**
.5	يلتزم المعلمون بما يطلبه مدير المدرسة منهم خوفا على استقرارهم وأمنهم الوظيفي	3.79	.84	0.85	0.00**

.6	ترتبط فعالية أداء المعلمين بوجود المدير في المدرسة	3.76	.83	0.70	0.00**
.7	يمارس مدير المدرسة دورا تفتيشيا على المعلمين للتأكد من سير العمل	3.72	.88	0.77	0.00**
.8	ينبه مدير المدرسة المعلمين بقسوة في حال قصور أدائهم.	3.70	.85	0.71	0.00**
.9	يدعو مدير المدرسة المعلمين لأن يعتبروا من العقوبات السابقة التي اتخذت بحق زملائهم	3.70	.83	0.81	0.00**
.10	يتقرب مدير المدرسة من المعلمين الذين يذعنون له دون نقاش	3.62	.90	0.91	0.00**

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (0.71) إلى (0.91)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه.

جدول رقم (4) الصدق البنائي لفقرات المجال الثاني قوة المنفعة بدلالة معاملات الارتباط

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل	الدلالة
		متوسط	انحراف	الارتباط	
.1	يعد مدير المدرسة المعلمين بمزايا ومكافآت في حال تنفيذ المهام المطلوبة منهم	4.03	.98	0.80	0.00**
.2	يوضح مدير المدرسة مدى الفائدة المترتبة على تحقيق الاهداف المطلوبة	3.79	.88	0.79	0.00**
.3	يسعى مدير المدرسة الى تحسين مستوى أدائه باغتنام اداء المعلمين له وتحفيزه	3.78	.91	0.74	0.00**
.4	يظاهر مدير المدرسة باحترامه وتقديره للمعلمين لكسب وده في تحقيق ما يريده	3.76	.83	0.70	0.00**
.5	يستثمر مدير المدرسة انجازات المعلمين في عرضيا كانجازات شخصية له	3.72	.88	0.77	0.00**
.6	يركز مدير المدرسة على رغبات وحاجات المعلمين اكثر من التركيز على قيم المنظمة	3.70	.85	0.71	0.00**
.7	يشعر مدير المدرسة المعلمين بأنهم يحققون مكاسب جراء تنفيذهم للاعمال	3.70	.83	0.81	0.00**
.8	يعرض مدير المدرسة المكاسب الشخصية لا المكاسب المؤسسية في انجاز المهام المطلوبة	3.63	.89	0.89	0.00**
.9	العلاقة التي تحكم المعلمين في تواصلهم مع مدير المدرسة قائمة على المنفعة	3.60	.90	0.88	0.00**

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (0.71) إلى (0.89)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه.

جدول رقم (5) الصدق البنائي لفقرات المجال الثالث القوة المرتكزة على المبادىء بدلالة معاملات الارتباط

الرقم	الفقرات	العبارات		معامل	الدلالة
		متوسط	انحراف	الارتباط	
.1	يستثمر مدير المدرسة خصاله الاخلاقية في حفز المعلمين واحترامهم له	2.75	.43	0.75	0.00**
.2	يقدم مدير المدرسة نفسه انموذجا اخلاقيا يقتدي به المعلمون	2.75	.43	0.79	0.00**
.3	يؤثر مدير المدرسة في المعلمين من منطق احترامه لذاته وتميزه في قيمه	2.75	.70	0.89	0.00**
.4	يراعي مدير المدرسة القيم الانسانية النبيلة في حال اتخاذه القرارات	2.50	.00	0.87	0.00**
.5	يعمل مدير المدرسة على التأثير في قيم المعلمين	2.50	.00	0.82	0.00**
.6	يحدث مدير المدرسة حالة من الانسجام بين قيمه وقيم المعلمين لتحقيق الاهداف المنشودة	3.72	.88	0.89	0.00**
.7	يسعى المعلمون لانجاز ما يطلب منهم بقناعة	3.62	.90	0.91	0.00**
.8	يثق المعلمون بمدير المدرسة ثقة كبيرة	3.60	.90	0.88	0.00**
.9	يؤمن المعلمون باهمية الاهداف التي يحددها مدير المدرسة	603.	.83	0.90	0.00**

.10	يذعن المعلمون لمدير المدرسة برغبة نابعة من ذاتهم	603.	.83	0.90	0.00**
.11	يشعر مدير المدرسة المعلمين بقيمة انجازاتهم	583.	.83	0.90	0.00**

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (0.75) إلى (0.91)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه.

ثبات الاستبانة:

قام الباحث باستخراج ثبات الاستبانة بطريقتين:

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيقه على عينة من خارج الدراسة بلغت (20) مديراً بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (0.89) ويعد مناسباً لأغراض الدراسة.
- طريقة كرونباخ الفا: تم حساب الثبات من خلال عينة عشوائية عددها (20) مديراً من مجتمع الدراسة وعينتها، وذلك بطريقة كرونباخ الفا، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (6) معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ لحساب ثبات فقرات الاستبانة

الرقم	المجال	معامل الارتباط
1	القوة القسرية	0.77
2	قوة المنفعة	0.76
3	القوة المرتكزة على المبادىء	0.86

يوضح الجدول معامل ألفا حيث تراوحت قيمته بين 0.76 – 0.86، وتعد هذه القيم عالية مما يدل على أن الثبات مرتفع لمجالات الاستبانة وبذلك تكون المجالات وفقراتها صالحة للتطبيق.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

– الاطلاع على الأدبيات السابقة في موضوع مشكلة الدراسة.

– إعداد استبانة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب السابق والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة والتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

– توزيع أداة الدِّراسة على مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت من خلال تنزيل الأداة على نظام (Google Drive) والطلب منهم تعبئتها وارسالها الكترونياً. وتفريغ البيانات بعد جمعها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. ومناقشة النتائج والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة المتغيرات التالية:

– المتغيرات المستقلة:

1– وهي الجنس: (ذكر، أنثى).

2– المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).

–المتغير التابع: درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة، واختبار t-test لمعرفة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

عرض ومناقشة النتائج:

في هذا الجزء، ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي، تمت الإجابة على سؤالي الدراسة، وعرض ومناقشة النتائج ومحاولة تفسيرها من خلال أدبيات الإطار النظري والدراسات السابقة على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما درجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم بشكل عام ولكل مجال من مجالات الدراسة. كما هي موضحة في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	2	قوة المنفعة	3.66	1.01	متوسطة
2	3	القوة المرتكزة على المبادىء	3.54	0.66	متوسطة
3	1	القوة القسرية	3.33	0.66	متوسطة
الأداة ككل			3.51	0.77	متوسطة

يشير الجدول (7) أعلاه بأن المتوسط الحسابي للأداة ككل هو (3.51)، وهو يعتبر ذو درجة ممارسة متوسطة، وقد بلغ أعلى متوسط حسابي لمجال قوة المنفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.66)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال القوة المرتكزة على المبادىء بمتوسط حسابي (3.54)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال القوة القسرية بمتوسط حسابي (3.33). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي حسب ما وردت في أداة الدراسة.

1- ممارسة مصادر القوة في مجال القوة القسرية:

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ممارسة مصادر القوة في مجال القوة القسرية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
8	ينبه مدير المدرسة المعلمين بقسوة في حال قصور أدائهم.	64.3	.50	1	متوسطة
9	يدعو مدير المدرسة المعلمين لأن يعتبروا من العقوبات السابقة التي اتخذت بحق زملائهم	48.3	.52	2	متوسطة
10	يتقرب مدير المدرسة من المعلمين الذين يذعنون له دون نقاش	37.3	.72	3	متوسطة
6	ترتبط فعالية أداء المعلمين بوجود المدير في المدرسة	36.3	.66	4	متوسطة
7	يمارس مدير المدرسة دورا تفتيشيا على المعلمين للتأكد من سير العمل	35.3	.73	5	متوسطة
4	يذعن المعلمون خوفا من حرمانهم من المكافآت والامتيازات	28.3	.77	6	متوسطة

5	يلتزم المعلمون بما يطلبه مدير المدرسة منهم خوفا على استقرارهم وأمنهم الوظيفي	27.3	.62	7	متوسطة
1	يلوح مدير المدرسة بالعقوبات في حال عدم تنفيذ المهام المطلوبة من المعلمين	26.3	61.	8	متوسطة
2	يذكر مدير المدرسة بنصوص العقوبات المترتبة على التقصير في تنفيذ المهام المطلوبة من المعلمين	25.3	71.	9	متوسطة
3	يلتزم المعلمون بما يطلبه مدير المدرسة منهم خوفا من العقوبات فقط	10.3	88.	10	متوسطة
الدرجة الكلية		3.33	0.66	متوسطة	

يتضح من جدول(8) ما يلي: أن مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت يرون أن درجة ممارستهم لمصادر القوة في مجال القوة القسرية كانت متوسطة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها متوسطة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.10–3.64). وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " ينبه مدير المدرسة المعلمين بقسوة في حال قصور أدائهم." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (0.50)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (9) والتي تنص على " يدعو مدير المدرسة المعلمين لأن يعتبروا من العقوبات السابقة التي اتخذت بحق زملائهم" بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وانحراف معياري (0.52). في حين جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يلتزم المعلمون بما يطلبه مدير المدرسة منهم خوفا من العقوبات فقط" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.10).

ويعزو الباحث ذلك إلى عدة عوامل منها: اعتقاد مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت بأنهم يراوحون في الاستخدام ما بين المصدرين قوة المنفعة والقوة القسرية وذلك إذا تحقق لديهم بأن المعلمين يعملون بدافع الخوف من سلطاتهم، وخاصة إذا خاف مدير المدرسة من عدم إذعان المعلمين لسلطته في ظل تنامي المطالب بإعطاء المعلمين حقوقهم. ويرى الباحث أن السبب قد يعود كذلك لتبني مديري المدارس توجهات الفلسفة المثالية بحيث ينطلقون في ممارستهم للقوة القسرية على هدي من توجهات هذه الفلسفة، فهم يفترضون في التابعين من المعلمين والإداريين وغيرهم أنهم لا يمكنهم أن يذعنوا له من منطلق ما يملكه من صلاحيات وما يصدره من عقوبات، وتطبيقه لحرفية التعليمات، وسحبه للامتيازات، لذا فهو يرى أن مصدر القوة الذي يمكنه من النجاح في إدارته هو القوة الإرغامية والقسرية ويستغل القائد هذه القوة لاذعان التابعين بفعل الخوف من سلطته وهذا يؤدي إلى الالتزام ولو كان شكلياً. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باكير والسعود (2013) التي أظهرت ان تقديرات افراد الدراسة لمصادر سلطة معلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن على مديريهم والمشرفين التربويين كانت متوسطة في مجال قوة الإكراه. وتتفق كذلك نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخوالدة (2016) التي اظهرت ان تقديرات مديري المدارس لمصادر قوة القيادة لديهم كانت متوسطة في مجال القوة القسرية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج العساف والسعود (2007) التي أظهرت ان تقديرات معلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن لمصادر سلطة مديري المدارس كانت مرتفعة في مجال سلطة الإكراه. كما تختلف مع نتائج دراسة العساف والسعود (2009) التي بينت ان درجة ممارسة مديري المدارس لمصادر سلطتهم في مدارسهم كانت مرتفعة في مجال قوة الإكراه. كما تختلف مع نتائج دراسة المطيري (2013) التي أظهرت أن تقديرات أفراد الدراسة لمصادر سلطة مديري المدارس في المرحلة الثانوية بدولة الكويت كانت مرتفعة في مجال قوة الإكراه. وتختلف كذلك مع نتائج دراسة القضاة

(2017) التي اظهرت ان مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية في الاردن من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة في مجال القوة القسرية.

2- ممارسة مصادر القوة في مجال قوة المنفعة:

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ممارسة مصادر القوة في مجال قوة المنفعة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
17	يشعر مدير المدرسة المعلمين بأنهم يحققون مكاسب جراء تنفيذهم للاعمال	3.81	1.03	1	مرتفعة
18	يعرض مدير المدرسة المكاسب الشخصية لا المكاسب المؤسسية في انجاز المهام المطلوبة	3.70	1.07	2	مرتفعة
19	العلاقة التي تحكم المعلمين و مدير المدرسة قائمة على المنفعة	3.68	1.00	3	مرتفعة
11	يعد مدير المدرسة المعلمين بمزايا ومكافآت في حال تنفيذ المهام المطلوبة منهم	3.66	1.00	4	متوسطة
12	يوضح مدير المدرسة مدى الفائدة المترتبة على تحقيق الأهداف المطلوبة	3.62	1.01	5	متوسطة
13	يسعى مدير المدرسة إلى تحسين مستوى أدائه باغتنام أداء المعلمين له وتحفيزه	3.61	0.89	6	متوسطة
15	يستثمر مدير المدرسة انجازات المعلمين في عرضها كإنجازات شخصية له	3.60	0.97	7	متوسطة
14	يتظاهر مدير المدرسة باحترامه وتقديره للمعلمين لكسب وده في تحقيق ما يريده	3.58	1.03	8	متوسطة
16	يركز مدير المدرسة على رغبات وحاجات المعلمين اكثر من التركيز على قيم المنظمة	3.57	1.03	9	متوسطة
الدرجة الكلية		3.66	1.01	متوسطة	

يتضح من جدول(9) ما يلي: أن مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت يرون أن درجة ممارستهم لمصادر القوة في مجال قوة المنفعة كانت متوسطة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها متوسطة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. باستثناء ثلاث فقرات جاءت التقديرات فيها مرتفعة. وتراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.57–3.81). وجاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على " يشعر مدير المدرسة المعلمين بأنهم يحققون مكاسب جراء تنفيذهم للاعمال." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري (1.03)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (18) والتي تنص على " يعرض مدير المدرسة المكاسب الشخصية لا المكاسب المؤسسية في انجاز المهام المطلوبة " بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وانحراف معياري (1.07). في حين جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على " يركز مدير المدرسة على رغبات وحاجات المعلمين اكثر من التركيز على قيم المنظمة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.57).

قد يعود السبب في ذلك لعدد من العوامل منها: أن مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت ينطلقون في اعتمادهم قوة المنفعة كمصدر أساسي من مصادر القوة على افتراض أن المعلمين يبحثون عن المزايا والمنافع والعوائد، واذا شعر المعلم بأن مدير المدرسة يلبي احتياجاته ويحقق أهدافه سيذعن لسلطته من منطلق المنفعة المتحققة له.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود لتبني مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت للتوجهات الفلسفية البراجماتية القائمة على مبدأ نفعية الممارسة؛ ونتيجة لذلك فإنهم يؤمنون بأنه لا يمكن أن يحققوا إذعان تابعيهم إلا على هذا الأساس.

فاعتمادهم على قوة المنفعة محكوم بإيمانهم بتوجهات هذه الفلسفة التي تحكمها علاقة المقايضة وطابع النفع والقيمة الفورية، فالقيمة ليست في ذات الشيء وإنما في مردوده، والتابعون يذعنون للمدير لأن لدى القائد شيء يريدونه فكل شيء يفعلونه تحركه قوة المنفعة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باكير والسعود (2013) التي أظهرت ان تقديرات افراد الدراسة لمصادر سلطة معلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن على مديريهم والمشرفين التربويين كانت متوسطة في مجال قوة المنفعة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج العساف والسعود (2007) التي أظهرت ان تقديرات معلمي المدارس الثانوية العامة في الاردن لمصادر سلطة مديري المدارس كانت مرتفعة في مجال سلطة المنفعة. كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المطيري (2013) التي أظهرت أن تقديرات أفراد الدراسة لمصادر سلطة مديري المدارس في المرحلة الثانوية بدولة الكويت كانت مرتفعة في مجال قوة المنفعة. كما تختلف عن نتائج دراسة القضاة (2017) التي اظهرت ان مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية في الاردن من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة في مجال قوة المنفعة.

3- ممارسة مصادر القوة في مجال القوة المرتكزة على المبادىء:

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات ممارسة مصادر القوة في مجال القوة المرتكزة على المبادىء مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
27	يثق المعلمون بمدير المدرسة ثقة كبيرة	3.87	1.06	1	مرتفعة
28	يؤمن المعلمون باهمية الاهداف التي يحددها مدير المدرسة	3.75	1.21	2	مرتفعة
29	يذعن المعلمون لمدير المدرسة برغبة نابعة من ذاتهم	3.68	1.02	3	مرتفعة
30	يشعر مدير المدرسة المعلمين بقيمة انجازاتهم	3.62	0.96	4	متوسطة
20	يستثمر مدير المدرسة خصاله الاخلاقية في حفز المعلمين واحترامهم له	3.61	1.01	5	متوسطة
21	يقدم مدير المدرسة نفسه انموذجا اخلاقيا يقتدي به المعلمون	3.60	1.00	6	متوسطة
22	يؤثر مدير المدرسة في المعلمين من منطق احترامه لذاته وتميزه في قيمه	3.59	0.92	7	متوسطة
25	يحدث مدير المدرسة حالة من الانسجام بين قيمه وقيم المعلمين لتحقيق الاهداف المنشودة	3.58	1.01	8	متوسطة
26	يسعى المعلمون لانجاز ما يطلب منهم بقناعة	3.51	1.00	9	متوسطة
23	يراعي مدير المدرسة القيم الانسانية النبيلة في حال اتخاذه القرارات	3.50	0.92	10	متوسطة
24	يعمل مدير المدرسة على التأثير في قيم المعلمين	3.48	1.01	11	متوسطة
الدرجة الكلية		3.54	0.66	متوسطة	

يتضح من جدول(10) ما يلي: أن مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت يرون أن درجة ممارستهم لمصادر القوة في مجال القوة المرتكزة على المبادىء كانت متوسطة. ويتضح أيضاً أن التقديرات لفقرات الاستبانة جاءت جميعها متوسطة في جميع الفقرات حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. باستثناء ثلاث فقرات جاءت التقديرات فيها مرتفعة. وتراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (3.48-3.87). وجاءت الفقرة رقم (27) والتي تنص على " يثق المعلمون بمدير المدرسة ثقة كبيرة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وانحراف معياري (1.06)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (28) والتي تنص على " يؤمن المعلمون باهمية الاهداف التي يحددها مدير المدرسة" بمتوسط حسابي

بلغ (3.75) وانحراف معياري (1.21). في حين جاءت الفقرة رقم (24) والتي تنص على " يعمل مدير المدرسة على التأثير في قيم المعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.48).

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن اعتماد هذا المصدر من القوة يحتاج إلى درجة عالية من الثقة بين مدير المدرسة والمعلمين، وإلى توفر قيم مؤسسية وثقافة تنظيمية متميزة، وهذه القضايا لا تتوفربسهولة وتحتاج إلى قيادة مدرسية مؤثرة، والبعض من مديري المدارس لا يؤمن بالقوة المرتكزة على المبادىء لا لإنها غير مناسبة بل لاعتقاد مديري المدارس بأنها تغالي في المثالية عند العاملين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخوالدة (2016) التي اظهرت ان تقديرات مديري المدارس لمصادر قوة القيادة لديهم كانت متوسطة في مجال القوة المستندة للمبادىء.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل هناك اختلاف في وجهة نظر المديرين لدرجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي لديهم؟.

1. متغير الجنس: وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالجنس تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير الجنس والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
القوة القسرية	ذكر	178	33.22	7.257	2.015	0.225
	أنثى	107	32.65	7.760		
قوة المنفعة	ذكر	178	28.70	6.740	2.103	0.321
	أنثى	107	27.82	5.634		
القوة المرتكزة على المبادىء	ذكر	178	34.82	8.317	2.233	0.217
	أنثى	107	33.62	8.058		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (11) أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس في جميع مجالات الدراسة، وقد يعود السبب في ذلك إلى تشابه الظروف التي يعيشها مديرو المدارس الحكومية في العمل التربوي في الميدان بصرف النظر عن الجنس. إضافة لاعتقاد مديري المدارس جميعاً أن طريقة التنشئة الاجتماعية المتشابهة في البيئة الكويتية، والحدود المجتمعية المفروضة على المعلمين، إذ إن المعلمين يلتزمون إلى حد بعيد بالقوانين والأنظمة والتعليمات، وما تفرضه عليهم الظروف، ومديرو المدارس بذلك يحمون أنفسهم بالقانون وتطبقه، وإثبات وجودهم بطريقة قانونية للمحافظة على العلاقات الإنسانية. فكل تلك الأسباب تجعل مديري المدارس بدولة الكويت وبغض النظر عن الجنس ينظرون لمصادر القوة بنفس الطريقة أو الأسلوب.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جونسون وشورت (Johnson & Short, 2010) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة لمصادر قوة المديرين تعزى لمتغير الجنس. كما تتفق مع نتائج دراسة روث (Roth, 2013) التي لم تظهر وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات مديري المدارس لمصادر قوتهم تعزى لمتغير الجنس. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة فيشر (Fisher, 2015) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمصادر قوة مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس.

2-متغير المؤهل العلمي:

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالمؤهل العلمي تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير المؤهل العلمي والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
القوة القسرية	بكالوريوس	120	32.64	8.358	1.246	0.351
	دراسات عليا	100	33.71	4.626		
قوة المنفعة	بكالوريوس	120	27.70	6.746	1.29	0.412
	دراسات عليا	100	29.76	4.234		
القوة المرتكزة على المبادىء	بكالوريوس	120	35.20	8.967	1.19	0.301
	دراسات عليا	100	37.09	5.377		

أشارت النتائج الواردة في الجدول (12) أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس بدولة الكويت لمصادر القوة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات الدراسة.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن ممارسة مديري المدارس الحكومية لمصادر القوة متشابه، وأن هذا المفهوم لا يختلف باختلاف المؤهل العلمي، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً حول درجة ممارسة مديري المدارس لمصادر القوة، فهم يرون أن مصادر القوة ارتبطت بحياتهم وأنها ركن أساسي من أركان النظام التعليمي في المدرسة، وأنها ضرورة ماسة لمدير المدرسة بغض النظر عن المؤهل العلمي. وقد يعود السبب في ذلك كذلك إلى تشابه الظروف التعليمية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها المديرين من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة في العمل التربوي في الميدان، وتفاعلهم مع الزملاء والمديرين والطلبة بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جونسون وشورت (Johnson & Short, 2010) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة لمصادر قوة المديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما تتفق مع نتائج دراسة روث (Roth, 2013) التي لم تظهر وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات مديري المدارس لمصادر قوتهم تعزى لمتغير الجنس. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة فيشر (Fisher, 2015) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لمصادر قوة مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

1- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الحكومية بدولة الكويت في القيادة لتنمية مهاراتهم في ممارسة مصادر القوة.

2- توعية مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت بمصادر القوة والمبادىء التي تقوم عليها وبخاصة في الفقرات التي جاءت تقديراتهم عليها متوسطة في مجالات الدراسة.

3- ضرورة تركيز مدير المدرسة على رغبات وحاجات المعلمين اكثر من التركيز على قيم المنظمة.

4- ضرورة مراعاة مدير المدرسة القيم الانسانية النبيلة في حال اتخاذه القرارات.

5- إجراء دراسات أخرى على المتغيرات نفسها في مجتمعات أخرى للتحقق من مدى القدرة على تعميم النتائج على مجتمعات مشابهه.

6- إجراء دراسات أخرى تتناول العلاقة بين ممارسة مصادر القوة لدى مديري المدارس ومتغيرات أخرى.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، محمد صالح (2013). *التنشئة الإجتماعية وقيم الاتجاهات*. عمان: دار وائل للنشر.

باكير، مي والسعود، راتب (2013). مصادر سلطة معلمي المدارس الثانوية في الاردن على مديريهم والمشرفين التربويين ودرجة استخدامهم لها. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 38(3)، 965-988.

الحر، عبد العزيز (2010). *أدوات مدرسة المستقبل. القيادة التربوية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج

الحربي، مها (2018). *تقييم أداء الإدارات المدرسية في ضوء التوجهات المعاصرة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جمعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الخوالدة، عايد (2016). مصادر قوة القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الكرك بالاردن وعلاقتها بتوجهاتهم الفلسفية. *مجلة كلية التربية بجامعة الاسكندرية*. 26(4)، 427-468.

الشماع، خليل محمد (2014). *مبادئ الإدارة*. ط4،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان والكوفحي، قاسم (2011). *القيادة والتغيير الطريق نحو النجاح*. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

العتيبي، تركي (2015). *دور سلطة مديري المدارس الثانوية في تحقيق الجودة الشاملة في التربية بدولة الكويت من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

العساف، ليلى والسعود، راتب (2007). العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الاردن كما يراها المعلمون ودافعية الانجاز لديهم. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*. 3(1)، 69-88.

العساف، ليلى والسعود، راتب (2009). مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الاردن وبيان علاقتها بمركز الضبط لدى معلمي مدارسهم. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 3(4)، 112-134.

العلاق، بشير (1999). *الإدارة الحديثة، نظريات ومفاهيم*. عمان: دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع.

العلفي، هدى (2013). *القيادة مدخل لإعداد قادة التغيير في الجامعات*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

العمايرة، محمد (2015). *مبادىء الإدارة المدرسية*. عمان: دار المسيرة للنشر.

القضاة، ايمان (2017). *مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية في الاردن وعلاقتها بالانماط القيادية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الاردن.

المطيري، فهد (2013). *مصادر سلطة مديري مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

النوباني، مصطفى طه (2013). *العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمي والتزامهم التنظيمي في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Fisher, H. (2015). The relationship between the leadership power of school principals in the United States of America and the provision of a safe school climate from the point of view of teachers. *Journal of Teacher Education*, 65(5), 372-374.

Hawamdeh, B. (2013) Teacher power bases as perceived by secondary (high) school students. *Eroupean Scientific Journal*, 9(4) p63-72.

Johnson, D, & Short, A. (2010). Sources of principals' leadership power and their relationship to delegating powers to teachers. *An international Journal*, 11(5), 465-483.

Rahim, M. & Afza, M. (2009). Leader Power, Commitment, Satisfaction, Compliance, and Propensity to Leave a Job Among U.S. Accountants, *The Journal of Social Psychology,* 133 (5), 495-516.

Roth, B. (2002). The effect of principal's leadership style on school council members' perceptions of empowerment. *Dissertation Abstract. International*, 63(04), 1216.
Savareikiene, D. (2013). Transformational leadership roles in the development of mptivation in aspects of good governance. *Ekonomika ir vadyba*. 3 (31), 152-158.
Yukl, G., (2011). *Leadership in Organizations*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall.

واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، خلال الأعوام الدراسية 2018–2021 من وجهة نظر مديريها في الأردن.

خالد هارون الرواضية
وزارة التربية والتعليم –عمان |

تاريخ الاستلام: 28/ 06/ 2022 تاريخ القبول: 01/ 08/ 2022

الملخص:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية خلال الأعوام الدراسية 2018–2021 من وجهة نظر مديريها في الأردن. أجريت الدراسة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية جنوب الأردن، بلغ مجتمع الدراسة (78) مديراً ومديرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (48) مديراً ومديرةً، صممت استبانة من (60) فقرة أداة للدراسة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب. وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب كانت بدرجة تقدير مرتفعة، وكشفت أن مؤشر ربط المعرفة بالحياة جاء في المرتبة الأخيرة، وكشفت عن وجود فروق ذات دالة إحصائية في واقع تطبيق المؤشرات تعزى لكل من: المسمى الوظيفي لصالح المديرات، والمؤهل العلمي لصالح من يحمل البكالوريوس. أوصت الدراسة بأهمية ربط المعرفة بالحياة، وتبني ممارسات وأنشطة توفر فرص التطبيق العملي، وتوظيف المفاهيم والنظريات في المواقف الحياتية.

الكلمات المفتاحية: المؤشرات، المدرسة الفاعلة، التعلم والتعليم.

The Reality Of Applying The Indicators Of The Effective School In The Schools Of the Directorate Of Education In The Southern Badia Region In Jordan, During The Academic Years 2021–2018 Based On Their Managers' Points Of View.

Abstract

The study aims to reveal the reality of applying the indicators of the effective school in the schools of the Directorate of Education in the southern Badia region, during the Academic years2018-2021. The study was conducted in the Directorate of Education in the southern Badia region in the south of Jordan. The study population ran to (78) managers, the study used the descriptive analytic approach, the study sample consisted of (48) managers. The researcher designed a questionnaire as a data collection tool consisting of (60) items distributed over two domains: the learning and education and the students environment.

The findings showed that the reality of applying the indicators of effective school in the learning and education and students environment domains were in a high estimation degree and they showed that the indicator of linking knowledge to life came in the last grade. Furthermore, the findings revealed that there were statistically significant differences at applying the indicators due to both: the functional name for the female managers and the academic qualifications for whom who hold bachelor's degree .Based on the findings of the study, a set of recommendation came out, the importance of linking knowledge to life, taking in charge actions and activities to create apportunities for practical applying and applying the concepts. and theories in real life situations.

Key words: the indicators, the effective school, learning and education.

المقدمة:

تلعب المدرسة الفاعلة دور كبير في المجتمع، لما لها من أهمية في تحقيق أهدافه بمواكبة عملية التطوير التربوي، والتركيز على أهمية التخطيط، وتأهيل القدرة البشرية، وتوفير الإمكانات اللازمة، والاهتمام بالبيئة المدرسية الآمنة، فقد أصبحت المدرسة وحدة أساسية في التطوير تسعى لتحقيق أهدافها وتلبية حاجات ورغبات وميول طلبتها، وبمشاركة مجتمعية في تشكيل فرق التطوير التربوي للوصول الى مخرجات المدرسة الفاعلة في جو تنافسي، يقود للإبداع والتميز والاستثمار في القدرة البشرية لمواكبة التغيرات الثقافية والاجتماعية والتحديات المعاصرة والثورة العالمية التي فرضت واقعاً جديداً على إدارات المدارس.

أصبح التعليم يحتل مكانة بارزة في معظم دول العالم، كما أصبح الحديث عنه مرادفاً للحديث في الاستثمار البشري؛ لما له من دوره في عملية التنمية الشاملة في المجتمع (المركز العربي للبحوث التربوية، 2022، ص 7)، ولهذا سعت المملكة الأردنية الهاشمية كغيرها من الدول إلى تطوير نظام التعليم؛ باعتباره من أخطر الأنظمة وأهمها فنجاحه هو نجاح لكافة الأنظمة، لأنه يهتم بإعداد المواطن الصالح القادر على خدمة أمته في ضوء تطور الفكر الإداري والتربوي (البوهي،2001، ص 87).

لقد قطع الأردن شوطاً كبيراً نحو التطوير التربوي (الجوارنة ووصوص، 2008، ص 43)، فكانت الانطلاقة من المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام 1987، والذي يعتبر المنطلق الأساسي للتطوير في الأردن بما تضمنه من مبادئ السياسة التربوية، فقد ساهم في صياغة رؤية تربوية واضحة حول النظام التربوي بمختلف عناصره وفعالياته (الخوالدة والزيودي،2012، ص 47)، فقد ركز المؤتمر على مبدأ الانفتاح على الثقافة العالمية مع الاحتفاظ بمقومات الشخصية الوطنية والقومية (الطنبور،2015، ص 59)، فقد استهدفت وزارة التربية والتعليم عدد من مكونات النظام التربوي من خلال تطبيق عدد من البرامج التطويرية مثل: برنامج القيادة التأسيسية، وبرنامج تطوير المدرسة باعتبار أن المدرسة وحدة أساسية للتطوير؛ لتتحول القيادة نحو القيادة المتمحورة حول الطالب والتركيز على الجانب التطبيقي، والممارسات العلمية، والشراكة المجتمعية وفق حاجات واقعية للمدرسة قائمة على المراجعة الذاتية (الطويسي وآخرون، 2015، ص 1)، من هنا جاءت أهمية دور المدارس والمديريات في تطوير تحسين الأداء، وتطوير مشاركة المجتمعات المحلية من أجل تحسين تحصيل الطلبة، والتركيز على الإدارة الموجهة بالنتائج، استناداً الى مؤشرات نوعية وكمية تكشف الواقع الحقيقي للعملية التعليمية. ولهذا تغيرت أدوار مديري ومديرات المدارس الى أدوار قيادية تقوم على أساس العمل التشاركي مع المجتمع لتحقيق أهداف المدرسة ببناء شراكات قوية وعميقة (الشوابكة،2022، ص 12).

ساهم كل ما سبق في تحقيق الجودة في التعليم والقائمة على مجموعة من المبادئ التي ترمي الى تقديم خدمات تعليمية متميزة من خلال إيجاد بيئة ثقافية تنظيمية تعمل على تحديد الأهداف وتحقق رؤية ورسالة المدرسة لتحسين عملية التعليم وتطوير مخرجاته من خلال إتاحة المجال للمشاركة في اتخاذ القرار من قبل مجتمع المدرسة وشراكة المجتمع المحلي (الهوش، 2018، ص 23)، ومن هنا انبثق برنامج تطوير المدرسة والمديرية؛ لتحقيق مفهوم المدرسة الفاعلة التي تسعى لجعل المدرسة مكاناً متميزاً لتعليم الطلبة، وتأسيس نظام وطني للتطوير مبني على المدرسة للارتقاء بدور المدرسة في المجتمع، وبمشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور، وبهذا أصبحت المدرسة حاضنة للتطوير من خلال الانطلاق من رؤية محددة تنص على زيادة فاعلية المدرسة ببناء ثقافة المبادرة الذاتية لتطوير المدرسة بمشاركة المجتمع المحلي (الطويسي وأخرون، 2015، ص 23– 24).

ظهر مفهوم المدرسة الفاعلة في الغرب عام 1964 نتيجة حالة من القلق حول مخرجات المدرسة (أبو خطاب،2008، ص 37)، واستجابة للاهتمام المتزايد بإعداد جيل قادر على الوفاء بمتطلبات المجتمع، والتكيف مع البيئة المتغيرة من خلال الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة والتعامل مع الخبرات الجديدة فقد بدأ الاهتمام بمفهوم المدرسة الفاعلة وتعتبر المدرسة الفاعلة من المواضيع المهمة في برامج الإصلاح التربوي، ولهذا اهتم الباحثون بدراسة فاعليه المدرسة في الكثير من الدول النامية والمتقدمة، وأصبح معيار الفاعلية دليلاً على قدره تحقيق المدرسة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها في ضوء المستجدات المتغيرة، ومدى التكيف مع متطلبات العصر، وتلبيه طموحات المجتمع، وكسب احترامه بسبب الرضا عن إنجازات المدرسة، وزياده الثقة بمصداقية المؤسسة التعليمية (طلافحة، 2013، ص 286)، وتم استخدام مقاييس الترددات بشكل أساسي لقياس الفاعلية التعليمية كعدد الطلاب الذين واصلوا تعليمهم، ومن ثم تم التخلي عنها وإدخال تدابير أخرى بشكل تدريجي تتعلق بالتحصيل في المواد المدرسية، ومعرفة خلفية الطلاب والوضع الاجتماعي والاقتصادي، ومن ثم تم استخدام مقاييس موضوعية للمعرفة الأكاديمية.(Burušić& Velić,2016)، وتعتبر المدرسة الفاعلة نموذجا مبتكرا للمدرسة الحديثة التي تستمد رسالتها من المجتمع وقدرته على تحقيق التنمية الشاملة؛ من خلال إعداد الأفراد للحياة بامتلاكهم المعرفة والمهارة والاتجاه (عزب، 2005، ص 64).

إن المتتبع للأدب التربوي يجد أن تعريف المدرسة الفاعلة أمر حساس ومعقد نظراً لتعقد متغيراتها، وتداخل أبعادها (عابدين،2001، ص 228)، ويرى العديد من الباحثين أن هذا المفهوم مبهم ومن الصعب تعريفه، ويشكل قياسه والحكم عليه صعوبة بالغة (خليفات،2014، ص 200)، ومع ذلك فقد عرفها الرفاعي: على أنها "المدرسة التي تتوفر لديها القدرة على إنجاز أهدافها التربوية والتعليمية بإتقان في بيئة تعليمية قادرة على تحويل طلبتها الى مشاركين في العملية التعليمية ومخططين لها لتكسبهم مهارات الحياة وتنمي الاتجاهات الإيجابية" (حرز الله وشلش، 2021، ص 70) ويُعرفها الباحث بأنها المدرسة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية من أجل إعداد متعلمين دائمي التعلم مدى الحياة، بهدف اكتسابهم المعرفة والاتجاه والقيمة لمواجهة متطلبات الحياة، وتلبية متطلبات سوق العمل وتحقيق الذات والعيش مع الآخرين بمسؤولية مجتمعية من خلال تفعيل دور الأسرة والانفتاح على المجتمع، وامتلاك مهارات العصر الحديث ومهارات إنتاج المعرفة.

أبرز خصائص وسمات المدرسة الفاعلة كما قدمها بركسون(Bergeson)، واليت (elleit)، أنها تتمثل فيما يلي: وجود رسالة ورؤية واضحة للمدرسة، كما أنها تتميز بمستويات وتوقعات عالية بالنجاح، ولها قيادة مدرسية فاعلة، كما أنها تتميز بالضبط المستمر ومراقبة عملية التعلم والتعليم، وذات بيئة فاعلة ومنظمة، وتستثمر وقت التعليم بشكل جيد، ولديها تعاون فعال مع الأسرة، وتتسم بالتخطيط الاستراتيجي (أبو خطاب والعاجز، 2008)، وعلاوة على ذلك يمكن أن تلعب دوراً في مساعدة الآباء على تحسين جودة مشاركة الوالدين في تعليم أطفالهم، والمشاركة في تقييم تقدمهم، من خلال التواصل المستمر مع المدرس، كما أن التعلم يحدث عندما يقوم المعلمون بإشراك الطلبة في الأنشطة التعليمية .(wawera&orodho,2013)

إن المستعرض لنشأة المدرسة الفاعلة وتطورها القائم على الدراسات والأبحاث الغربية يلاحظ أنها قطعت شوطاً كبيراً من أجل الارتقاء بمستوى المدارس والعمل على تحسينها، وأما على الصعيد العربي فقد لاحظ الباحث أن مفهوم المدرسة الفاعلة قد ظهر مع نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين في ضوء انطلاق برامج إصلاح التعليم، وباستقصاء الدراسات والأبحاث على مستوى الأردن في مجال المدرسة الفاعلة فقد ظهرت منذ تسعينيات القرن العشرين

كدراسة أبو الرز (1991) بعنوان فاعلية المدرسة الإعدادية في وكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، ودراسة طناش (1993) بعنوان أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجودة المدرسة في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية في محافظة إربد، ودراسة زاهد (1995) فاعلية المدرسة الحكومية الأساسية في مديرية تربية عمان الكبرى من وجهة نظر المديرين والمشرفين، والمعلمين.

ومن خلال عمل الباحث مدربا لهذا البرنامج في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية والتي تقع في جنوب المملكة الأردنية الهاشمية على امتداد البادية الجنوبية في محافظة معان وتظم (78) مدرسة، فقد لاحظ وجود تباين بين إدارات المدارس في تطبيق البرنامج على امتداد الميدان التربوي من خلال تطبيق العديد من الممارسات والأنشطة الخاصة لتحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة، سيّما وأن وزارة التربية والتعليم سعت لرفع كفاية القدرة البشرية من خلال التدريب والتأهيل لمديري المدارس ومديراتها ومساعديهم، والقيادات التربوية، ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم على هذا البرنامج كمشروع ريادي لتحقيق مفهوم المدرسة الفاعلة في مجال التعلم والتعليم وبيئة الطالب والشراكة المجتمعية والقيادة والإدارة، وعمدت وزارة التربية والتعليم على تأسيس وحدة جودة التعليم والمساءلة لمتابعة وتقييم أداء المدارس على امتداد المملكة الأردنية الهاشمية، وباعتبار أن مديرية تربية منطقة البادية الجنوبية وهي إحدى مديريات التربية والتعليم الواقعة جنوب المملكة الأردنية الهاشمية في محافظة معان، والمشمولة في هذا البرنامج، وفي ضوء ندرة الدراسات التي تناولت مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب في حدود علم الباحث، فقد ظهرت مشكلة الدراسة للكشف عن واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، خلال الأعوام الدراسية 2018–2021 من وجهة نظر مديريها، والوقوف على جوانب القوة ومجالات التحسين في تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث في الميدان التربوي في مديرية تربية البادية الجنوبية فقد لاحظ أثناء الزيارات الميدانية تباينا بين إدارات المدارس في إدارة وتنفيذ الخطة التطويرية ونوعية الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وبالاطلاع على تقارير وحدة الجودة والمساءلة للزيارات الميدانية الخاصة ببعض مدارس المديرية لوحظ تفاوت في تحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة، وباستعراض الدراسات التي أجريت على برنامج تطوير المدرسة والمديرية في الأردن فقد أظهرت أيضاً تباين في نتائجها، ولم يتسنَ للباحث الحصول على أي من الدراسات التي تناولت دراسة مجال التعلم والتعليم وبيئة الطالب كمجالين رئيسيين من ضمن المجالات الأربعة للخطة التطويرية، واللذين يشكلان محورا أساسيا في مجال تقييم فاعلية المدرسة من قبل لجان المتابعة والتقييم وعلى رأسها وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة بالكشف عن واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، خلال الأعوام الدراسية 2018–2021 من وجهة نظر مديريها في الأردن.

أهداف الدراسة:

1- معرفة واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية في مجال التعلم والتعليم، خلال الأعوام الدراسية 2018–2021 من وجهة نظر مديريها في الأردن.
2- معرفة واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية في مجال بيئة الطالب، خلال الأعوام الدراسية 2018–2021 من وجهة نظر مديريها في الأردن.

3- تحديد جوانب القوة ومجالات التحسين للممارسات المتبعة في تحقيق تلك المؤشرات في ضوء تطبيق برنامج تطوير المدرسة.

4- بيان مدى إدراك مديري ومديرات المدارس لتطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، خلال الأعوام الدراسية 2018-2021 من وجهة نظر مديريها في الاردن لمجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب فيما إذا تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي.

5- استكمال جهود الباحثين في الخطة التطويرية ومجالاتها الأربعة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول:

ما واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب، خلال الأعوام الدراسية 2018-2021 من وجهة نظر مديريها في الاردن؟

السؤال الثاني:

هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في إدراك مديري ومديرات المدارس لتطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة النظرية:

قد تعتبر في حدود علم الباحث من الدراسات التي تفردت في الكشف عن واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب، وقد تسهم في إثراء الأدب التربوي واستكمال جهود الباحثين في مجال تطوير المدرسة والمديرية ومؤشرات المدرسة الفاعلة، سيما وأنه لم يتسنَ للباحث الحصول على أي من الدراسات التي تناولت مؤشرات المدرسة الفاعلة في المجالين أعلاه.

أهمية الدراسة التطبيقية:

قد تسهم في الكشف عن جوانب القوة وجوانب الضعف في تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة التحسين لدى مديري ومديرات المدارس، مما تساعد فرق تطوير المدرسة بالاستفادة من نتائجها للارتقاء بفاعلية مدارسهم في ضوء نتائج هذه الدراسة، كما أنها قد تسلط الضوء على مجالات التحسين لفقرات الأداء المنخفض والمتوسط، وتشير الى الممارسات القوية لدى مديري ومديرات المدارس ضمن مؤشرات المدرسة الفاعلة للمحافظة على مستوى الأداء المرتفع.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

المؤشر: يعرفه الباحث إجرائياً: على أنه مقدار كمي أو نوعي لأنشطة مختلفة يمكن الاستدلال من خلالها على توفر السمات المقاسة.

المدرسة الفاعلة: اصطلاحاً عرفها مصطفى بأنها "المدرسة التي تسعى إلى توفير مناخ دراسي واجتماعي، يجعل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع بأكمله على اتفاق كامل بالأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها متوحدين مع اهتماماتهم نحو تحقيق المدرسة لهذه الأهداف بأعلى مستوى من التوقع"(طلافحة،2013: ص 288).

ويعرفها الباحث إجرائياً: على أنها المدرسة التي تنطلق من رؤيتها ورسالتها لتحقيق طموحات المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي لتلبية الأولويات التطويرية من خلال تنفيذ أنشطة متنوعة تحقق مؤشرات المدرسة الفاعلة بمشاركة مجتمعية.

التعلم: اصطلاحاً هو "تغيير مقصود في السلوك، يستدل عليه من أداء المتعلم الناتج عن الخبرة والتدريب، وهو ثابت نسبياً لا يمكن ملاحظته، ويستدل عليه من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم "(العدوان وحوامده،2008: ص 6). ويعرف إجرائياً: على أنه كل تغير ملحوظ في السلوك يستدل عليه من خلال الأداء نتيجة التدريب والممارسة.

التعليم: اصطلاحاً يعرف على أنه "تغيير تدريجي في سلوك المتعلم في مجالات: المعارف والعلوم، القيم والاتجاهات، والمهارات". (العدوان وحوامدة، 2008: ص 6). ويعرف إجرائياً على أنه عملية مخطط لها تهدف الى إكساب الفرد المتعلم المعارف والقيم والاتجاهات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود الموضوعية:

واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة استنادا لمعايير بناء الخطة التطويرية في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب.

الحدود المكانية:

أُجريت الدراسة في مديرية تربية منطقة البادية الجنوبية في جنوب الأردن.

الحدود الزمانية:

تتحدد الدراسة بالأعوام الدراسية 2018–2021.باعتبار أن خطط المدارس التطويرية في هذه الأعوام هي أحدث الخطط لفترة زمنية نفذت فيها بشكل كامل قبل جائحة كورونا، وما بعد انتهاء جائحة كورونا فقد بدأت المدارس بإعداد خطط حديثة لم تنتهِ فترتها الزمنية بعد.

الحدود البشرية:

أُجريت الدراسة على مديري ومديرات المدارس في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية.

وتتحدد الدراسة في مديري ومديرات مدارس تربية منطقة البادية الجنوبية ممن خضع للتدريب على برنامج تطوير المدرسة؛ ليكون مجتمع الدراسة متجانسا، بحيث يمكن التوصل الى نتائج قابلة للتعميم، استناداً لمعايير ومؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب، حيث تتحدد نتائج الدراسة بدلالات الصدق والثبات لأداه الدراسة (الاستبانة).

الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة التي تناولت مؤشرات المدرسة الفاعلة والخطة التطويرية في المدارس، فقد أجرت عتوم وآخرون (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف خطة تطوير المدرسة والمديرية في محافظات الشمال من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي تكونت عينة الدراسة من (591) معلماً ومعلمة من مدارس محافظات الشمال في الاردن، تم اختيارهم بطريقه عشوائية، وطورت استبانة أداة للدراسة تكونت من (40) فقره موزعة على أربعة مجالات هي: التعلم والتعليم، والقيادة والإدارة، وبيئة الطلبة، والمدرسة والمجتمع. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، ومستوى المدرسة والمحافظة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح تقديرات ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وأوصت بتعزيز مشاركة العاملين في المدرسة بعمليات صنع القرار.

وأجرى حرز الله وشلش (2021) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق مفهوم المدرسة الفاعلة من وجهة نظر مدير المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (78) مديراً ومديرة، وأعد الباحثان أداة للدراسة ممثلة في استبانة مكونة من (34) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الرؤية والتخطيط، وأساليب التقويم، وتفعيل التكنولوجيا، ومجتمع التعليم والحوكمة، والمشاركة المجتمعية)،، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مفهوم المدرسة الفاعلة كان متوسطا، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في مجال تفعيل التكنولوجيا لصالح الإناث، وكذلك مجالي مجتمع التعليم والحوكمة والمشاركة المجتمعية، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير أساليب التقويم وتنويعها بما يتلاءم مع التطور الكبير في مفهوم المدرسة.

وأجرى الدويري (2020) دراسة هدفت الى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف خطة تطوير المدرسة في لواء الأغوار الشمالية من الاردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينه الدراسة من (296) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقه عشوائية، طورت استبانة مكونة من (40) فقره كأداة للدراسة موزعة على أربعة مجالات هي: التعلم والتعليم، والقيادة والإدارة، وبيئة الطلبة، والمدرسة والمجتمع. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف خطة تطوير المدرسة جاءت بدرجة متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وأوصت الدراسة إثارة دافعية الطلبة للبحث العلمي، وتشجيع التعلم الذاتي وعقد مسابقات للبحوث العلمية.

أجرى شحادة (2018) دراسة هدفت الى التعرف على اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من نظرها، في المديرية العامة لتربية الكرخ في بغداد، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتحدد مجتمع الدراسة بمدراء المدارس المتوسطة والإعدادية، حيث بلغت عينة الدراسة (180) مدير. تمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (20) فقرة وأظهرت نتائج الدراسة ضعف اتجاهات المدراء نحو الخطة التطويرية. وأوصت الدراسة إجراء دراسة اتجاهات الإدارات المدرسية نحو إدارة التغيير.

وأجرت المشاقبة والخوالدة (2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة مراعاة مدراء المدارس لمعايير الخطة التطويرية للمدرسة في محافظه المفرق من وجهه نظر المشرفين، استخدمت الدراسة المنهج المسحي، وتكونت عينه الدراسة من (75) مشرفاً ومشرفة موزعين على مديريات التربية والتعليم في المحافظة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد استخدمت الدراسة أداة معايير الخطة التطويرية بمجالاتها الأربعة أداة لها، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة مراعاة مدراء المدارس لمعايير الخطة التطويرية جاءت متوسطة على جميع المجالات. مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في الخبرة والمؤهل العلمي في جميع المجالات (القيادة، المنهاج والتدريس، البيئة المدرسية، والمجتمع المحلي). وأوصت الدراسة إشراك المشرفين في كافة الجهود والعمليات الإدارية لتحقيق الأهداف الخاصة بالمدرسة.

وأجرى الخوالدة وطناش (2017) دراسة هدفت الى التعرف على درجة فاعلية المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من جهة نظر معلميها خلال العام الدراسي 2016–2017، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإحصائي، بلغت عينة الدراسة (505) مدرسة موزعة على ثلاثة أقاليم، استخدمت الدراسة أداة مكونة من ثمانية مجالات هي: المدير، المعلم، الطالب، التدريس والتسهيلات، والمجتمع المحلي، والمشرف التربوي والمنهاج، وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية المدارس الحكومية جاءت بدرجة متوسطة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث، وأوصت بإجراء مزيد من الدراسات للتعرف على العوامل التي تؤثر على فاعلية المدارس الثانوية الحكومية.

وأجرى سوهارننجسه (Suharningsih,2017) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس في تحسين المناخ المدرسي، أجريت الدراسة في إندونيسيا، استخدمت المنهج النوعي، وجمعت البيانات من خلال المقابلات وملاحظات المشاركين والوثائق، وأظهرت نتائج الدراسة أن المبدأ الرئيسي في تحسين المناخ المدرسي يتم بإيجاد الحالة المادية للمدرسة، ومراعاة الظروف الاجتماعية للمعلمين؛ كي يصبحوا متحمسين للتعليم وبالتالي تحسين جودة المدرسة، وأوصت بمراعاة الظروف الاجتماعية للمعلمين.

وأجرت الشقور (2017) دراسة هدفت إلى إيجاد أثر برنامج تطوير المدرسة والمديرية في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها والمعلمين والمجتمع المحلي، أجريت الدراسة في مدارس لواء الأغوار الجنوبية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (162) فرداً من مجتمع الدراسة، تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية. حيث استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لها، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي تعزى للوظيفة والمرحلة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما من وجهة نظر أولياء الأمور، أوصت بزيادة فاعلية المجالس المدرسية وتطويرها.

وأجرى طلافحة (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة فاعلية المدارس الثانوية في مديريات محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من (580) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لها. أظهرت نتائج الدراسة تمتع المدارس الثانوية بمستوى فاعلية عالٍ من وجهة نظر معلمي المدارس، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر جنس المدرسة والمؤهل العلمي ولأثر الخبرة ولصالح فئة الخبرة أكثر من 5–10 سنوات. وأوصت الدراسة بالتأكيد على إحلال ثقافة تنظيمية تشجع وتؤكد على فاعلية المدرسة.

وأجرت البراك، والخريشا (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة فاعلية البرنامج الأردني لتطوير المدرسة من وجهة نظر المعلمين في مدارس البادية الوسطى، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (438) معلما ومعلمة، استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (40) فقرة أداة لها لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية البرنامج الأردني لتطوير المدرسة جاءت بتقدير متوسط، مع وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات الدراسة تعزى للمرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأساسية، وعدم وجود فروق دالة في مجالات الدراسة تعزى للجنس والخبرة والتفاعل بينهم. وأوصت الدراسة بتأسيس نظام متابعة في وزارة التربية والتعليم لمتابعة ومساندة المدارس في عمليات تطبيق برنامج تطوير المدرسة.

وأجرى سلفو وآخرون (Scelfo et al.2005) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية المدرسة الابتدائية العامة في الولايات المتحدة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (84) معلماً و(1300) طالباً، تمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من بُعدين هما بعد الطلبة والمعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن (27) مدرسة تتصف بفاعلية عالية، كما أنها تتصف بمجانية التعليم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للمعلم الفعال تعزى إلى الخبرة التدريسية، وأوصت بالاهتمام بتحصيل الطلبة الأكاديمي والتركيز على تدريسهم بشكل مهني.

التعقيب على الدراسات السابقة

وتعقيباً على الدراسات السابقة فقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة: (عتوم، 2011)؛ و(الديري، 2020)؛ و(شحادة،2018)؛ و(المشاقبة والخوالدة، 2018) في تناول برنامج تطوير المدرسة والخطة التطويرية كأحد البرامج التطويرية في الأردن، كما واتفقت مع بقية الدراسات في تناول موضوع المدرسة الفاعلة، هذه الدراسة انفردت في دراسة مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب بخلاف الدراسات التي تناولت الخطة التطويرية التي تناولت ممارسات مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف الخطة التطويرية واتجاهات الإدارات نحو الخطة ودرجة مراعاة معايير الخطة التطويرية، اتفقت هذه الدراسة مع كافة الدراسات في المنهج الوصفي التحليلي وأداة الدراسة باستثناء دراسة(suharningsih,2017) التي استخدمت المنهج النوعي، والمقابلة والملاحظة أداتين للدراسة، وبمقارنة عينات الدراسة فقد اتفقت مع دراسة (حرز الله وشلش، 2021)؛ و(شحادة،2018)؛ و(suharningsih,2017) في مديري ومديرات المدارس عينة للدراسة، واختلفت مع بقية الدراسات التي اعتمدت عينة الدراسة فيها بين معلمين وطلبة ومشرفين ومجتمع محلي. اختلفت هذه الدراسة في نتائجها مع الدراسات السابقة والتي أظهرت أن واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب كانت بدرجة تقدير مرتفعة باستثناء دراسة (طلافحة،2013) التي أظهرت أن المدارس الثانوية في محافظة إربد تتمتع بمستوى فعالية عالية، في حين كانت نتائج الدراسات السابقة أن فاعلية المدارس وممارسة مديري المدارس ومديراتها لأدوارهم نحو الخطة التطويرية جاءت بتقدير متوسط، في حين أظهرت دراسة (شحادة، 2018) ضعف اتجاهات مدراء المدارس نحو الخطة التطويرية.

تأتي هذه الدراسة كمحاولة لاستكمال جهود الباحثين في مجال المدرسة الفاعلة والخطة التطويرية للمدرسة، ورفد الأدب التربوي بدراسات حديثة في مجال تطوير المدرسة، حيث جاءت هذه الدراسة استكمالاً لدراسة (الشقور،2017) التي تناولت مجال المدرسة والمجتمع، كأحد المجالات الرئيسة في الخطة التطويرية القائمة على برنامج تطوير المدرسة والمجتمع، والذي يعتبر أحد البرامج التطويرية لوزارة التربية والتعليم في الأردن، في حين تميزت هذه الدراسة بتناولها لمجالين رئيسيين أخرين من مجالات الخطة التطويرية هما مجال التعلم والتعليم، ومجال بيئة الطالب، وتفردت هذه الدراسة بدراسة مؤشرات المدرسة الفاعلة في هذين المجالين.

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، والبالغ عددهم (78) مديراً ومديرة، منهم (25) مديرا و(53) مديرة، حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية لعام 2021.

عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة (58) مديراً ومديرةً، حيث تم توزيع الاستبانة باستخدام تطبيق نماذج (Google Drive)، تم استعادة (48) وكان هناك (10) استبانات لا تصلح للتحليل لنقص في بياناتها، والجدول رقم (2) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها الوظيفية، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ حجمها (20) مديراً ومديرية من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم استثناؤها من العينة الأساسية.

جدول (1) توزيع خصائص عينة الدراسة وفقا لمتغيراتهم الوظيفية

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية (%)
المسمى الوظيفي	مدير	19	39.6
	مديرة	29	60.4
	المجموع	48	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	43	89.6
	دراسات عليا	5	10.4
	المجموع	48	100.0
يحمل دبلوم في التربية/ الإدارة	نعم	45	93.8
	لا	3	6.2
	المجموع	48	100.0
حاصل على دورة القيادة	نعم	47	97.9
	لا	1	2.1
	المجموع	48	100.0

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة لتحقيق أهداف الدراسة، استنادا إلى الأدب النظري، وبالاستعانة بالدراسات السابقة كدراسة (الشقور،2017)، ونموذج معايير مؤشرات المدرسة الفاعلة المعتمد في برنامج تطوير المدرسة، وتوصيفاتها.

جدول رقم (2) مؤشرات المدرسة الفاعلة حسب مجالات برنامج تطوير المدرسة

المجال	الجوانب	الرقم	مؤشرات المدرسة الفاعلة
التعلم والتعليم	المناهج والتدريس	1	التركيز على ربط المعرفة بالحياة
		2	التركيز على بناء قيم واتجاهات إيجابية لدى الطلبة
		3	التنويع في استراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة
		4	توظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: الموهوبين، وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحسية والعقلية.
	أداء الطلبة والتقييم	5	متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة وبما يعكس أداء الطلبة الواقعي والفعلي.
		6	استخدام نتائج تقييم الطلبة الفردية، والتراكمية للمدرسة بفعالية في دعم تعلم الطلبة وخطة المدرسة التطويرية
		7	توظيف استراتيجيات وأساليب متنوعة لتعديل وضبط سلوك الطلبة.
بيئة الطلبة	تركيز المدرسة	8	توفير بيئة صحية وآمنة يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر.
		9	تمثيل طاقم المدرسة أنموذج قدوة للطلبة
	دعم التعلم	10	نشر ثقافة التوقعات الإيجابية والعالية لدى مجتمع المدرسة
		11	توفر مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة التعلمية والتعليمية، وتساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم
	التمكين	12	توفر فرص متنوعة للطلبة للمشاركة في الأنشطة القيادية

وقد تألفت أداة الدراسة من الأقسام الآتية:

القسم الأول: ويتضمن المتغيرات الديمغرافية الآتية (الجنس، المؤهل العلمي، المؤهل المسلكي دبلوم التربية/ الإدارة، دورة القيادة).

القسم الثاني: ويتضمن الفقرات التي تقيس مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب، وقد وزعت على المجالات الآتية:

أولا: مجال التعلم والتعليم، وتم قياسه بالفقرات (1–34)، حيث تم توزيعها على المؤشرات الآتية:

مؤشر ربط المعرفة بالحياة: وتم تمثيله بالفقرات (1–9).

مؤشر بناء القيم والاتجاهات الإيجابية وتم تمثيله بالفقرات (10–13).

مؤشر التنويع في استراتيجيات التدريس وتم تمثيله بالفقرات (14–17).

مؤشر التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وتم تمثيله بالفقرات (18–20).

مؤشر متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة وتم تمثيله بالفقرات (21–24).

مؤشر استخدام نتائج تقييم الطلبة الفردية والتراكمية وتم تمثيله بالفقرات (25–27).

مؤشر توظيف استراتيجيات تعديل وضبط السلوك وتم تمثيله بالفقرات (28–34).

ثانيا: مجال بيئة الطالب، وتم قياسه بالفقرات (35–60)، وقد تم توزيعها على المؤشرات الآتية:

مؤشر توفير بيئة صحية وآمنة وتم تمثيله بالفقرات (35–37).

مؤشر تمثيل طاقم المدرسة أنموذجاً وقدوة وتم تمثيله بالفقرات (38–43).

مؤشر ثقافة التوقعات الإيجابية وتم تمثيله بالفقرات (44–51).

مؤشر توفير مصادر تعلم كافية وتم تمثيله بالفقرات(52–56).

مؤشر توفير فرص للمشاركة في الأنشطة القيادية وتم تمثيله بالفقرات (57–60).

صدق الدراسة وثباتها:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام الطريقتين الآتيتين:

أولا: صدق المحكمين:

تم عرض أداة الدراسة على (10) محكمين، منهم (2) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس في جامعة الحسين بن طلال، و(3) من مقيمي وحدة الجودة والمساءلة و(5) من المشرفيين التربويين في مديرية تربية البادية الجنوبية ومديرية تربية معان، لبيان مدى دقة العبارات وانتمائها للبعد الذي تقيسه، ومناسبتها لقياس ما بنيت لتحقيقه، وسلامة الصياغة اللغوية، حيث كانت الاستبانة مكونة بصورتها الأولية من (65) فقرة، وتم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين بحذف خمس فقرات لتكرارها، مع إجراء تعديلات على صياغة بعض الفقرات، واعتمادها بصيغتها النهائية بواقع (60) فقرة لمجالي الدراسة.

ثانيا: صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، بلغ حجمها (20) مديراً ومديرةً ممن خضعوا للتدريب على برنامج تطوير المدرسة، وتم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع المؤشرات والمجالات والدرجة الكلية وبين المؤشرات والمجالات والدرجة الكلية، وتبين أن معاملات الارتباط بين الفقرات ومؤشراتها تراوحت ما بين (0.54–0.96)، وبين الفقرات والمجالات تراوحت ما بين (0.45–0.91)، أما بين الفقرات والدرجة الكلية فقد تراوحت ما بين (0.45–0.79)، كما تراوحت بين المؤشرات والدرجة والمجالات ما بين (0.82–0.98)، أما بين المؤشرات والدرجة الكلية فقد بلغت (0.75–0.96)، كما تراوحت بين المجالات والدرجة الكلية ما بين (0.97–0.98)، جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى صدق الأداة ومناسبتها لإجراء الدراسة و الجدول (3) يبين ذلك

جدول (3) نتائج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) بين الفقرة والمؤشر والمجال والدرجة الكلية وبين المؤشر والمجال والدرجة الكلية

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع المؤشر		ارتباط الفقرة مع المجال		ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية		ارتباط المؤشر مع المجال		الارتباط مع الدرجة الكلية	
	R	α	R	α	R	α	R	α	R	α
المجال الأول: التعلم والتعليم									**0.98	0.000
مؤشر ربط المعرفة بالحياة							**0.82	0.000	**0.75	0.000
1	**0.79	0.000	*0.52	0.020	* 0.54	0.014				
2	**0.83	0.000	*0.56	0.010	*0.45	0.044				
3	**0.78	0.000	*0.57	0.011	*0.50	0.024				
4	**0.76	0.000	*0.45	0.044	*0.48	0.033				
5	**0.86	0.000	**0.81	0.000	**0.80	0.000				
6	**0.82	0.000	**0.73	0.000	**0.66	0.001				
7	*0.54	0.014	**0.70	0.000	**0.70	0.001				
8	**0.79	0.000	**0.69	0.001	**0.65	0.002				
9	**0.85	0.000	**0.79	0.000	**0.79	0.000				
مؤشر بناء القيم والاتجاهات الإيجابية							**0.89	0.000	**0.87	0.000
10	**0.84	0.000	**0.70	0.000	**071	0.000				
11	**0.92	0.000	**0.81	0.000	**0.80	0.000				
12	**0.83	0.000	**0.79	0.000	**0.72	0.000				
13	**0.86	0.000	**0.80	0.000	**0.82	0.000				
مؤشر التنويع في استراتيجيات التدريس							**0.92	0.000	**0.93	0.000
14	**0.88	0.000	**0.83	0.000	**0.84	0.000				
15	**0.80	0.000	**0.74	0.000	**0.71	0.000				
16	**0.94	0.000	**0.90	0.000	**0.93	0.000				
17	**0.83	0.000	**0.72	0.000	**0.72	0.000				
مؤشر التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة							**0.90	0.000	**0.90	0.000
18	**0.94	0.000	**0.84	0.000	**0.87	0.000				
19	**0.88	0.000	**0.81	0.000	**0.82	0.000				
20	**0.93	0.000	**0.82	0.000	**0.83	0.000				
مؤشر متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة							**0.92	0.000	**0.90	0.000
21	**0.95	0.000	**0.87	0.000	**0.83	0.000				
22	**0.92	0.000	**0.81	0.000	**0.78	0.000				
23	**0.83	0.000	**0.80	0.000	**0.82	0.000				
24	**0.84	0.000	**0.80	0.000	**0.77	0.000				
مؤشر استخدام نتائج تقييم الطلبة الفردية والتراكمية							**0.92	0.000	**0.88	0.000
25	**0.86	0.000	**0.85	0.000	**0.80	0.000				
26	**0.81	0.000	**0.64	0.003	**0.61	0.004				

27	**0.94	0.000	**0.91	0.000	**0.87	0.000					
مؤشر توظيف استراتيجيات تعديل وضبط السلوك							**0.88	0.000	**0.91	0.000	
28	**0.88	0.000	**0.77	0.000	**0.81	0.000					
29	**0.77	0.000	**0.76	0.000	**0.97	0.000					
30	**0.67	0.000	**0.57	0.008	*0.56	0.011					
31	**0.70	0.000	**0.74	0.000	**0.73	0.000					
32	**0.85	0.000	**0.80	0.000	**0.84	0.000					
33	**0.89	0.000	**0.66	0.001	**0.72	0.000					
34	**0.87	0.000	**0.68	0.001	**0.72	0.000					
المجال الثاني: بيئة الطالب									**0.97	0.000	
مؤشر توفير بيئة صحية وأمنه							**0.87	0.000	**0.85	0.000	
35	**0.93	0.000	**0.81	0.000	**0.79	0.000					
36	**0.96	0.000	**0.84	0.000	**0.83	0.000					
37	**0.95	0.000	**0.84	0.000	**0.82	0.000					
مؤشر تمثيل طاقم المدرسة أنموذجا وقدوة							**0.92	0.000	**0.87	0.000	
38	**0.95	0.000	**0.84	0.000	**0.79	0.000					
39	**0.92	0.000	**0.86	0.000	**0.86	0.000					
40	**0.79	0.000	**0.81	0.000	**0.72	0.000					
41	**0.89	0.000	**0.80	0.000	**0.78	0.000					
42	**0.93	0.000	**0.84	0.000	**0.77	0.000					
43	**0.94	0.000	**0.83	0.000	**0.80	0.000					
مؤشر ثقافة التوقعات الإيجابية							**0.98	0.000	**0.96	0.000	
44	**0.79	0.000	**0.82	0.000	**0.85	0.000					
45	**0.86	0.000	**0.85	0.000	**0.85	0.000					
46	**0.91	0.000	**0.88	0.000	**0.88	0.000					
47	**0.89	0.000	**0.82	0.000	**0.81	0.000					
48	**0.89	0.000	**0.82	0.000	**0.81	0.000					
49	**0.87	0.000	**0.83	0.000	**0.82	0.000					
50	**0.81	0.000	**0.82	0.000	**0.76	0.000					
51	**0.86	0.000	**0.87	0.000	**0.85	0.000					
مؤشر توفير مصادر تعلم كافية							**0.96	0.000	**0.95	0.000	
52	**0.85	0.000	**0.88	0.000	**0.83	0.000					
53	**0.76	0.000	**0.73	0.000	**0.71	0.000					
54	**0.91	0.000	**0.89	0.000	**0.86	0.000					
55	**0.78	0.000	**0.66	0.000	**0.72	0.000					
56	**0.81	0.000	**0.82	0.000	**0.81	0.000					
مؤشر توفير فرص للمشاركة في الأنشطة القيادية							**0.89	0.000	**0.84	0.000	

57	**0.83	0.000	**0.75	0.000	**0.70	0.000	
58	**0.89	0.000	**0.70	0.000	**0.64	0.000	
59	**0.88	0.000	**0.90	0.000	**0.86	0.000	
60	**0.84	0.000	**0.76	0.000	**0.71	0.000	

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.01).

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بمفهوم التجانس الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وذلك من خلال تطبيق الأداة (الاستبيان) على عينة استطلاعية من المدراء بلغ حجمها (20) مديرا ومديرة، ويبين الجدول (4) معاملات الثبات.

جدول (4) نتائج قيم معاملات الثبات بمفهوم التجانس الداخلي لأبعاد أداة الدراسة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	مؤشر ربط المعرفة بالحياة	9	0.91
2	مؤشر بناء القيم والاتجاهات الإيجابية	4	0.88
3	التنويع في استراتيجيات التدريس	4	0.87
4	كفايات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	3	0.90
5	متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة	4	0.91
6	استخدام نتائج تقييم الطلبة الفردية والتراكمية	3	0.84
7	توظيف استراتيجيات تعديل وضبط السلوك	7	0.90
–	مجال التعلم والتعليم	34	0.97
8	مؤشر توفير بيئة صحية وأمنة	3	0.94
9	تمثيل طاقم المدرسة أنموذج وقدوة	6	0.95
10	نشر ثقافة التوقعات الإيجابية	8	0.95
11	توفير مصادر تعلم كافية	5	0.87
12	توفير فرص للمشاركة في الأنشطة القيادية	4	0.88
–	مجال بيئة الطالب	26	0.98
	الاستبانة ككل (الدرج الكلية)	60	0.98

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) بأن قيم معاملات الثبات للمؤشرات باستخدام معامل كرونباخ الفا تراوحت ما بين (0.84–0.95)، ولمجال التعلم التعليم (0.97) ولمجال بيئة الطالب (0.98) وللدرجة الكلية (0.98)، وهي قيم تدل على ثبات أداة الدراسة.

الوزن النسبي:

تم توزيع استجابة أفراد العينة على استبانة الدراسة، وفقا لتدريج ليكرت الخماسي، حيث أعطت الاستجابة مرتفع جداً (5) درجات، ومرتفع(4) درجات، ومتوسط(3) درجات، ومنخفض (2) درجتان، ومنخفض جدا(1) درجة، ولتفسير تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية والأبعاد والفقرات في هذه الدراسة، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، ووفقاً لمعادلة المدى والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (5) الوزن النسبي لتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة على الفقرات

المتوسط الحسابي	المستوى
من 1 إلى اقل من 1.80	منخفض جدا
من 1.80 إلى اقل من 2.60	منخفض
من 2.60 إلى اقل من 3.40	متوسط
من 3.40 إلى اقل من 4.20	مرتفع
من 4.20الى 5	مرتفع جدا

إجراءات الدراسة:

تم تحديد الهدف من الدراسة والمتمثل في الكشف عن واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، خلال الأعوام الدراسية 2018–2021 من وجهة نظر مديريها في الأردن.

تم الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة.

الاطلاع على الأدب النظري الخاص بمفردات ومصطلحات الدراسة.

تم تطوير أداة الدراسة في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري وعرضها على عشرة محكمين.

تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء تحكيم المحكمين بحذف عدد من الفقرات وتعديل البعض منها.

تم مخاطبة وزارة التربية والتعليم والحصول على موافقة تطبيق الدراسة.

تم اختيار عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة بواقع عشرين مدير ومديرة واستخدمت نماذج جوجل بتصميم الأداة وتعميمها على العينة الاستطلاعية، للتأكد من صدق البناء الداخلي حيث تم احتساب معامل الصدق والثبات، وأظهرت النتائج صلاحية الأداة للتطبيق.

تم تعميم أداة الدراسة على عينة الدراسة والبالغ عددها (58) مديراً ومديرةً، حيث تم توزيع الاستبانة باستخدام تطبيق نماذج (Google Drive)، تم استعادة (48) استبانة كاملة وكان هناك (10) استبانات لا تصلح للتحليل لنقص في بياناتها.

تم جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية واستخراج النتائج.

المعالجات الإحصائية:

1- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
2- معاملات الارتباط ومعامل كرو نباخ ألفا
3- اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for independents Sample)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ونصه: ما واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، خلال الأعوام الدراسية 2018–2021 من وجهة نظر مديريها في الاردن لمجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مديرية تربية وتعليم البادية الجنوبية على مستوى المجالات والمؤشرات، والجدول (6) يبين النتائج:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على مستوى كل مجال

رقم المجال	ترتيب المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع التطبيق
2	2	بيئة الطالب	4.07	0.529	مرتفع
1	1	التعلم والتعليم	3.83	0.547	مرتفع
واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة على الدرجة الكلية			3.93	0.512	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لواقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة على الدرجة الكلية بلغ (3.93) وانحراف معياري(0.512) وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، فقد جاء مجال بيئة الطالب بالمرتبة الأول وفي المرتبة الثانية جاء مجال التعلم والتعليم.

ويعتقد الباحث بأن هذه النتيجة قد تعود إلى دور الإدارة المدرسية وفريق تطوير المدرسة في الاهتمام بالبيئة المدرسية وتوفير الدعم المالي والإنفاق الدوري من أجل تحسين بيئة التعلم والمناخ المدرسي وبهذا تتفق مع دراسة سوهارننجسه (2017)، بالإضافة لدور التدريب على البرنامج ونقل أثره للعمل، ومتابعة وحدة جودة التعليم والمساءلة للمدارس بصورة دورية ومستمرة، ودرجة استجابة مديري ومديرات المدارس لزياراتهم من أجل تحسين مستوى الجاهزية والاستعداد، وهذا ما كشفت عنه دراسة الزريقات (2021) بأن استجابة مديري ومديرات المدارس في إقليم الجنوب الأفضل، كما أن لمديرية التربية والتعليم الدور الكبير بأقسامها المختلفة في تقديم الدعم والمساندة، وتوجيه الجهود ضمن فريق تطوير المدرسة ومجالس التطوير التربوي لتحقيق الأهداف، كما أن اتجاهات فرق التطوير في المدارس الإيجابية نحو برنامج تطوير المدرسة قد يبرر هذه النتيجة من الفاعلية، وبهذا تتفق هذه النتيجة مع دراسة طلافحة (2013) في الفاعلية، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بقية الدراسات.

أما على مستوى مؤشرات المجالات: فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات مجال بيئة الطالب ومجال التعلم والتعليم والجدول (7)، (8) يعرضان النتائج:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التطبيق لمجال بيئة الطالب مرتبة تنازليا:

رقم الفقرة	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المؤشر	درجة الموافقة
1	مؤشر توفير بيئة صحية وآمنة	4.37	0.625	1	مرتفع جدا
5	مؤشر توفير فرص للمشاركة في الأنشطة	4.19	0.582	2	مرتفع
2	مؤشر تمثيل طاقم المدرسة أنموذج وقدوة	4.08	0.653	3	مرتفع
3	مؤشر نشر ثقافة التوقعات الإيجابية	3.99	0.619	4	مرتفع
4	مؤشر توفير مصادر تعلم كافية	3.92	0.632	5	مرتفع
	مجال بيئة الطالب	4.07	0.529	–	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمؤشرات مجال بيئة الطالب على الدرجة الكلية قد بلغ (4.07) بانحراف معياري (0.529) وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة ويشير إلى تطبيق مرتفع لمؤشرات بيئة الطالب في مديرية تربية وتعليم البادية الجنوبية. وتراوحت المتوسط الحسابية للمؤشرات ما بين (4.37-3.92) واحتل مؤشر توفير البيئة الصحية والآمنة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.37) وانحراف معياري (0.625)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء مؤشر توفير مصادر تعلم كافية بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.632).

يعتقد الباحث أن الاهتمام بتوفير بيئة آمنة من قبل القيادات التربوية على المستويات العليا والمتوسطة والصغرى، كتنفيذ برنامج بيئة تعليمة آمنة، والعديد من البرامج والمبادرات الهادفة مثل برنامج الاعتماد الصحي، وبيئتي الأجمل قد ساهمت في هذه النتيجة، وقد يفسر هذه النتيجة، أن توفر الإمكانات المادية والمالية وتوظيفها لخدمة أهداف الخطة التطويرية وتحويل المنح المالية المخصصة للمدارس بشكل دوري ومستمر، ودعم مجالس التطوير والمجتمع المحلي يبرر هذه النتيجة. مما يساهم ذلك في المشاركة في مختلف الأنشطة ونشر ثقافة التوقعات العالية وبهذا تتفق مع جانب من جوانب نتائج دراسة سوهارننجسه (Suharningsih,2017)، ودراسة طلافحة (2013).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التطبيق لمجال التعلم والتعليم:

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المؤشر	درجة التطبيق
5	مؤشر متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة	4.09	0.594	1	مرتفع
7	مؤشر توظيف استراتيجيات تعديل وضبط السلوك	4.08	0.667	2	مرتفع
2	مؤشر بناء القيم والاتجاهات الإيجابية	3.98	0.559	3	مرتفع
3	مؤشر التنويع في استراتيجيات التدريس	3.93	0.621	4	مرتفع
4	مؤشر كفايات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	3.78	0.672	5	مرتفع
6	مؤشر نتائج تقييم الطلبة الفردية والتراكمية	3.71	0.717	6	مرتفع
1	مؤشر ربط المعرفة بالحياة	3.46	0.746	7	مرتفع
	مجال التعليم والتعليم	3.83	0.547	–	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لمؤشرات المدرسة الفاعلة على الدرجة الكلية لمجال التعلم والتعليم قد بلغ (3.83) بانحراف معياري (0.547)، وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة أي يشير إلى أن تطبيق هذا المجال من مدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية مرتفعا، وتراوح المتوسط الحسابي للمؤشرات ما بين (3.46-4.09) واحتل مؤشر متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.594) وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاء مؤشر ربط المعرفة بالحياة بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (0.746).

فالباحث يعتقد بأن تحقيق فاعلية المدرسة وبشكل مرتفع في جانب التعلم والتعليم، والذي برز في هذه النتيجة قد يفسر بناء على الدافعية والرغبة نحو التغيير (تغيير الأنماط الإدارية والتعليمية القديمة) لدى الهيئات التدريسية وبدعم من الهيئات الإدارية، كنتيجة لتأهيل المعلمين والمعلمات والانخراط في البرامج التدريبية النوعية المختلفة وبشراكات مع مؤسسات المجتمع، ودور التنمية المهنية في تطوير أداء المعلمين والمعلمات والإدارات المدرسية، بالإضافة لشراكة المجتمع المحلي ودور أولياء الأمور في المتابعة والتواصل مع المدرسة من خلال المشاركة في عدد من البرامج كبرنامج مشاركة الأهل، وتشكيل المجالس التطويرية وغيرها من البرامج. بالإضافة لدور وحدة جودة التعليم والمساءلة في المتابعة وتقديم التغذية الراجعة والذي دفع بإدارات المدارس والهيئات التدريسية الاضطلاع بأدوارهم والسعي نحو المنافسة في تحقيق فاعلية مدارسهم. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة طلافحة(2013)، وسوهارننجسه (Suharningsih,2017)، والشقور (2017).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التطبيق لفقرات كل مجال، والجدولين (9) و(10) تعرضان النتائج:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التطبيق لفقرات مجال التعلم والتعليم:

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المؤشر	درجة التطبيق
23	لدى المدرسة منهجية لتوثيق بيانات تحصيل الطلبة ورقياً وإلكترونيا وتقديم التغذية الراجعة مما ينعكس على تعلم الطلبة بشكل إيجابي.	4.29	0.617	1	مرتفع جدا
22	تحرص المدرسة على عدالة التقييم من خلال بناء الاختبارات على أسس علمية	4.27	0.610	2	مرتفع جدا
30	تتبنى المدرسة ممارسات تسمح للطلبة بطرح الأفكار دون سخرية من الآخرين	4.23	0.592	3	مرتفع جدا
28	لدى المدرسة نظام خاص في تعديل السلوك وضبط الطلبة بشفافية وعدالة وحزم في تطبيق الإجراءات	4.19	0.816	4	مرتفع
29	تتبنى المدرسة أنشطة تهدف إلى إيجاد بيئة نفسية آمنة وخالية من العنف والتمييز والتنمر	4.19	0.762	4	مرتفع
16	تعمل المدرسة على تمكين المعلمين من توظيف استراتيجيات التدريس المختلفة مع ضمان أن يكون المتعلم محور عملية التدريس	4.15	0.772	5	مرتفع
18	لدى المدرسة ثقافة احترام الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتراعي المبادرات الإبداعية للطلبة الموهوبين	4.15	0.772	5	مرتفع
21	تحرص المدرسة على عملية توظيف المعلمون استراتيجيات التقييم المتنوعة في تقييم أداء الطلبة بما في ذلك التقييم الواقعي.	4.08	0.794	6	مرتفع
33	لدى المدرسة إجراءات بناء علاقات تعاونية وإيجابية بين الطلبة مع المعلمين بحيث يوجد مناخ تعاوني يخلو من العنف ويحترم الطلبة بعضهم بعض	4.08	0.846	6	مرتفع
10	تتبنى المدرسة ثقافة تعزيز الإيجابيات وتنظيم العلاقات بين الطلبة وفق معايير الحكم على السلوك مصاغة بمشاركة مجتمعها	4.06	0.598	7	مرتفع
11	تعزز المدرسة معايير الإطار الذي يحكم منظومة القيم فيها تتضمن الغرض الأخلاقي	4.04	0.771	8	مرتفع
31	لدى المدرسة إجراءات محددة لتنظيم البيئة الصفية بحيث تسمح بتنفيذ برامج تعديل السلوك من خلال النمذجة والتعزيز الإيجابي والمحو والتعاقد السلوك واعتماد إجراءات واضحة للمخالفات.	4.02	0.911	9	مرتفع
13	تنفذ المدرسة أنشطة تجعل من مجتمع المدرسة قدوة في المحافظة على الممتلكات العامة والتوجهات الوطنية	4.00	.652	10	مرتفع
17	تحرص المدرسة على وجود أنشطة توجه المعلمين على تخصيص أنشطة إثرائية وخطط علاجية وبث روح التعاون فيما بينهم.	3.98	0.785	11	مرتفع
32	تتابع المدرسة إجراءات أنشطة المتعلمين لتعديل وضبط السلوك	3.96	0.898	12	مرتفع
14	تتنبأ المدرسة ممارسات خاصة تراعي احتياجات الطلبة وأنماط تعلمهم وفق ثقافاتهم المختلفة والمراحل النمائية واستعداداتهم.	3.90	0.660	13	مرتفع
34	تدعم المدرسة بناء مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة بشكل متوازن.	3.88	0.606	14	مرتفع
12	تعزز المدرسة أنشطة امتلاك الطلبة رؤية وأهداف حياتية واضحة قادرين على ترجمتها لمواقف حياتية.	3.83	0.724	15	مرتفع
25	تتبنى المدرسة منهجية تحليل بيانات تحصيل الطلبة والإفادة منها عند التخطيط لتعلم وتعليم الطلبة	3.83	0.808	15	مرتفع
5	تتبنى المدرسة أنشطة تعزز من قدرة الطلبة على بناء المهارات وإصدار الأحكام فيما يتعلق بالمواقف الحياتية.	3.79	0.651	16	مرتفع
20	لدى المدرسة ممارسات تشعر فئة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: الموهوبين، وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحسية والعقلية بأنها فئة مرحب بها	3.75	0.838	17	مرتفع

27	تتعرف المدرسة على التغيرات في مستويات تحصيل الطلبة بهدف تحديد وسائل واستراتيجيات الاستجابة المناسبة لتحسين النتائج	3.75	0.786	17	مرتفع
7	توظف المدرسة الأنشطة التفاعلية التي تمكن الطلبة من مهارات التواصل والتعامل مع المعلومات والوسائط والتعاون والمشاركة.	3.71	0.874	18	مرتفع
24	لدى المدرسة ثقافة تقييم الطلبة الذاتي لتعلمهم وكيفية إشراكهم في اختيار معايير وأدوات قياس مستوى تعلمهم وأدائهم	3.71	0.824	18	مرتفع
9	تعمل المدرسة على عملية الربط بين المعارف والمهارات في المباحث المختلفة وفق حاجات الطلبة والطالبات في المدارس المختلطة.	3.69	0.971	19	مرتفع
15	تعزز أنشطة المدرسة فرص حل المشكلات والاستقصاء وتقديم أفكار إبداعية جديدة ذات علاقات سببية وحلول منطقية لدى الطلبة	3.69	0.748	19	مرتفع
2	لدى المدرسة ممارسات تعزز ثقافة توظيف النماذج والتجارب العلمية في المواقف الحياتية.	3.65	0.911	21	مرتفع
6	تعزز المدرسة دعم البحث الميداني واستخدام تكنولوجيا المعلومات وبناء شبكات تعلم توظفها في عملية التعلم والتعليم	3.54	0.798	21	مرتفع
26	تركز المدرسة على مقارنة نتائج الطلبة مع الاختبارات الوطنية والدولية ومقارنة النتائج بين السنوات وتمثيلها بيانياً	3.54	0.824	21	مرتفع
19	لدى المدرسة أنشطة تعليمية موجهه وفرص مناسبة للطلبة بطيئي التعلم وذوي الإعاقات وذوي صعوبات التعلم	3.46	0.922	22	مرتفع
8	يوجد لدى المدرسة نماذج تطبيقية وإبداعية جديدة وتقدم أفكار لأنشطة جديدة.	3.42	0.964	23	مرتفع
1	تتبنى المدرسة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي وتوظفها لتحسين تعلم الطلبة وتطبيق المهارات العملية.	3.35	1.280	24	متوسط
3	تتبنى المدرسة أنشطة عملية وتطبيقية لتوظيف المفاهيم والنظريات في مواقف حياتية واقعية.	3.02	1.436	25	متوسط
4	تتبنى المدرسة ممارسات وأنشطة توفر فرص التطبيق العملي في المختبرات.	2.94	1.493	26	متوسط
–	مجال التعلم والتعليم على الدرجة الكلية	3.83	0.547		مرتفع

تظهر نتائج الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات مجال التعلم والتعليم قد بلغ (3.83) بانحراف معياري (0.547)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات لمؤشرات المجال ما بين (2.94 -4.29) واحتلت الفقرة رقم (23) التي تنص " لدى المدرسة منهجية لتوثيق بيانات تحصيل الطلبة ورقياً وإلكترونيا وتقديم التغذية الراجعة مما ينعكس على تعلم الطلبة بشكل إيجابي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.617) تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (22) التي تنص" تحرص المدرسة على عدالة التقييم من خلال بناء الاختبارات على أسس علمية " بمتوسط حسابي وانحراف معياري (4.27) وانحراف معياري (0.616)، أما المراتب الأخيرة فقد احتلتها كل من الفقرة رقم (1) التي نصها" تتبنى المدرسة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي وتوظفها لتحسين تعلم الطلبة وتطبيق المهارات العملية بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.280) تلتها الفقرة رقم (3) التي نصها" تتبنى المدرسة أنشطة عملية وتطبيقية لتوظيف المفاهيم والنظريات في مواقف حياتية واقعية. " بمتوسط حسابي وانحراف معياري (3.02) وانحراف معياري (1.436)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (4) التي نصها" تتبنى المدرسة ممارسات وأنشطة توفر فرص التطبيق العملي في المختبرات. "بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.493).

يعتقد الباحث أن أثر التدريب على برنامج تطوير المدرسة والمديرية، ونقل أثر التدريب لمختلف البرامج التدريبية وتنفيذ الخطة التطويرية التي من شأنها رفع سوية التعليم، قد يبرر هذه النتيجة، بالإضافة لاهتمام المدراء نتيجة المتابعة

المستمرة من قبل فريق التطوير على مستوى المدرسة، ومتابعات المديرية، ووزارة التربية والتعليم، ووحدة جودة التعليم والمساءلة، حيث أن الإدارات تتبع أساليب علمية في تقيم الطلبة ورقيا وإلكترونيا مع إخبار الطلبة بنتائجهم لتفعيل التغذية الراجعة التعزيزية وتصحيح الأداء، والاهتمام بضبط وتعديل سلوكيات الطلبة وتفعيل الإرشاد التربوي النفسي، والاهتمام بتهيئة المناخ التعليمي قد يبرر هذه النتيجة، وقيام المعلمين والمعلمات بأدوارهم من حيث التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس وتسخير الإمكانات المتوفرة لخدمة العملية التعلمية والتعليمية بشكل إثارة لدافعية العملية التعلمية لدى الطلبة، وهذا يساهم في تنمية شخصية المتعلمين بكافة جوانبها، وتنميتهم المهنية من خلال انخراطهم في العديد من البرامج التدريبية الخاصة بأساليب التدريس وتنمية مهارات التفكير قد يشكل أهم عوامل تحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة طلافحة (2013)، ودراسة سلفو وآخرون (Scelfo et al.2005)، في حين أن مؤشر ربط المعرفة بالحياة للفقرات الثلاثة والتي جاءت بتقدير متوسط قد يفسر نتيجة اقتصار ذلك على الشراكة مع أولياء الأمور، ومجالس التطوير في دعم المدرسة وتحسين البيئة المدرسية، وعدم تفعيل دور المختبرات المدرسية وتوظيف النظريات العلمية والمفاهيم نتيجة لنقص قيمي وقيمات مختبرات العلوم في المدارس ونقص التجهيزات، وإسناد مهمة متابعة المختبرات للمعلمين والمعلمات غير المتفرغين وضعف اتجاهات مديري ومديرات المدارس في هذا الجانب، وتدني ممارسة أدوارهم وبهذا تتفق مع دراسة كل من (عتوم واخرون (2021) ودراسة الديري (2020) ودراسة المشاقبه والخوالدة (2017).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التطبيق لفقرات مجال بيئة الطالب:

رقم المؤشر	المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المؤشر	درجة التطبيق
35	يولي مدير المدرسة عند بناء الخطة التطويرية سلامة وصلاحية الغرف الصفية والمرافق العامة أهميتها وإزالة أية معيقات تهدد سلامة الطلبة.	4.46	0.651	1	مرتفع جدا
37	تحافظ المدرسة على منشآتها ومرافقها وصيانتها بشكل جيد من أجل توفير بيئة آمنة وفق خطط تنفيذية.	4.44	0.649	2	مرتفع جدا
58	تدعم المدرسة القيادات الطلابية للمشاركة في المجالس المختلفة	4.35	0.601	3	مرتفع جدا
50	يسعى كادر المدرسة لتعزيز وتقدير وتكريم التميز	4.25	0.729	4	مرتفع جدا
36	تتبنى المدرسة مجموعة من السياسات الصحية الأساسية ويتم تطبيقها من قبل الجميع.	4.23	0.722	5	مرتفع جدا
53	تدعم المدرسة استخدام كافة المصادر المتاحة في المدرسة	4.23	0.805	5	مرتفع جدا
59	تتيح المدرسة الفرص المناسبة لصقل المهارات القيادية لدى الطلبة	4.23	0.627	5	مرتفع جدا
43	يدعم المعلمون العمل الجماعي والتعاوني	4.21	0.713	6	مرتفع جدا
40	يمثل المعلمون القدوة في النبل والأخلاق والمحافظة على الممتلكات العامة وحمايتها.	4.19	0.734	7	مرتفع
39	يمثل المعلمون قدوة القدوة في السلوك والمظهر والتعاون	4.15	0.743	8	مرتفع
57	لدى المدرسة سياسة تمكين الطلبة من التعبير عن آرائهم بمختلف الوسائل وجاهياً أو عن بعد	4.10	0.660	9	مرتفع
56	تمكن المدرسة الطلبة من اختيار المسارات التعليمية التي تناسب قدراتهم	4.08	0.710	10	مرتفع
60	تتيح المدرسة الفرصة للطلبة في المشاركة في صنع القرارات الصفية والمدرسية	4.08	0.794	10	مرتفع
42	يتمتع المعلمون بذوق رفيع في التعامل مع الطلبة	4.06	0.697	11	مرتفع
45	يشجع الطلبة على وضع مستويات عالية لأدائهم	4.06	.810	11	مرتفع
41	يقدم المعلمون أفكار مميزة تلهم الآخرين للاقتداء بهم في التعلم الوجاهي والتعلم عن بعد	4.02	0.729	12	مرتفع
54	تعمل المدرسة على تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم الذاتي وتثري عملية التعلم عن بعد	3.98	0.729	13	مرتفع

	لتقليل فجوة الفاقد التعليمي.				
46	تشجع المدرسة أن يتحمل الطلبة مسؤولية تعلمهم	3.96	0.771	14	مرتفع
47	تدعم المدرسة قصص النجاح وتعمل على نشرها	3.96	0.824	14	مرتفع
48	يثق كادر المدرسة بقدراتهم الذاتية على تحقيق النتائج	3.96	0.824	14	مرتفع
44	تبتنى المدرسة ثقافة التوقعات العالية الإيجابية	3.94	0.598	15	مرتفع
51	يثق المعلمون في قدراتهم على إعداد أنشطة إثرائية تشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم الذاتي في التعلم الوجاهي والتعلم عن بعد	3.94	0.783	16	مرتفع
52	تضمن إجراءات المدرسة توفير مصادر تعلم خاصة بعمليات تعلم وتعليم الطلبة سواء في التعلم الوجاهي أو عن بعد.	3.90	0.778	17	مرتفع
49	يثق كادر المدرسة بقدرة الطلبة على تحقيق أعلى إمكاناتهم التعليمية التعلمية	3.88	0.890	18	مرتفع
38	يظهر المعلمون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم ويوظفوا كفاياتهم الحاسوبية في إبراز تلك الاتجاهات	3.85	0.850	19	مرتفع
55	تمكن المدرسة الطلبة من منهجية البحث العلمي	3.40	0.917	20	مرتفع
–	مجال بيئة الطالب على الدرجة الكلية	4.07	0.529	–	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (10) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات مجال بيئة الطالب، قد بلغ (4.07) بانحراف معياري (0.529)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مؤشرات المجال ما بين (3.40-4.46) واحتلت الفقرة رقم (35) التي تنص " يولي مدير المدرسة عند بناء الخطة التطويرية سلامة وصلاحية الغرف الصفية والمرافق العامة أهميتها، وإزالة أية معيقات تهدد سلامة الطلبة." المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.46) وانحراف معياري (0.651) تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (37) والتي تنص" تحافظ المدرسة على منشآتها ومرافقها وصيانتها بشكل جيد من أجل توفير بيئة آمنة وفق خطط تنفيذية. " بمتوسط حسابي وانحراف معياري (4.44) وانحراف معياري (0.649)، أما المراتب الأخيرة فقد احتلتها كل من الفقرة رقم (49) التي نصها" يثق كادر المدرسة بقدرة الطلبة على تحقيق أعلى إمكاناتهم التعليمية التعلمية "بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.890) تلتها الفقرة رقم (38) التي نصها" يظهر المعلمون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم ويوظفوا كفاياتهم الحاسوبية في إبراز تلك الاتجاهات " بمتوسط حسابي وانحراف معياري (3.85) وانحراف معياري (0.850)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (55) التي نصها" تمكن المدرسة الطلبة من منهجية البحث العلمي "بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.917).

يعتقد الباحث أن اهتمام إدارات المدارس بالناحية الإدارية وتنفيذ الأنظمة والتعليمات وإيلاء البيئة المدرسية الاهتمام بالدرجة الأولى التي تشكل أحد أهم مرتكزات الخطة التطويرية التي ينفذها المدراء قد يعكس هذه النتيجة، وقد تفسر هذه النتيجة بناء على الاهتمام بالقيادات الطلابية وتفعيل المجالس المختلفة، وتشجيع الطلبة على المشاركة في البرلمانات الطلابية وتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، قد يشكل حافزا لدافعية الطلبة والانخراط في العمل التطوعي داخل المدرسة، كما وقد يشكل دعم ومساندة المجتمع ورؤساء المجالس التطويرية للمدرسة بالإضافة الى منافسة المدارس لبعضها البعض على مستوى الشبكة قد يساهم في هذه النتيجة. وبهذا تتفق مع دراسة الشقور(2017)، ودراسة سوهارننجسه (Suharningsih,2017).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ونصه: هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في إدراك مديري ومديرات المدارس لتطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for independent Sample) والجدولين (11) و(12) تبين النتائج:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك مديري ومديرات المدارس لواقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي

المجال	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التعلم والتعليم	المسمى الوظيفي	مدير	19	3.61	0.516
		مديرة	29	3.97	0.527
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	43	3.89	0.501
		دراسات عليا	5	3.26	0.657
مجال بيئة الطالب	المسمى الوظيفي	مدير	19	3.97	0.590
		مديرة	29	4.14	0.483
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	43	4.15	0.456
		دراسات عليا	5	3.44	0.734

تظهر نتائج الجدول (11) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك مديري ومديرات المدارس في مديرية تربية وتعليم البادية الجنوبية لواقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي، وللتأكد فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا، فقد تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for independents Sample) والجدول(12) يعرض النتائج:

جدول (12) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for independents Sample) لبيان دلالة الفروق في إدراك مديري ومديرات المدارس لواقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب تعزى لمتغيرات: المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي

المجال	المتغير	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مجال التعليم والتعليم	المسمى الوظيفي	2.348-*	46	0.023
	المؤهل العلمي	2.600*	46	0.012
مجال بيئة الطالب	المسمى الوظيفي	-1.142	46	0.259
	المؤهل العلمي	3.080**	46	0.003

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.01).

تظهر نتائج الجدول (12) الآتي:

أولاً: وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك مديري ومديرات المدارس في مديرية تربية وتعليم البادية الجنوبية لواقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجال التعلم والتعليم تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي اعتمادا على قيمة (ت) المحسوبة والبالغة على التوالي (t=2.248, 2.600) عند مستوى دلالة (α=0.023, 0.012) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) وكانت الفروق لصالح المديرات على حساب المدراء حيث بلغ متوسطهن الحسابي (3.97) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمدراء والبالغ (3.61)، ولصالح من كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس على حساب الدراسات العليا حيث أن متوسطهم الحسابي والبالغ (3.89) أكبر من المتوسط الحسابي للدراسات العليا والبالغ (3.26). وقد تعزى هذه النتيجة أن المديرات قد يكنَّ أكثر اهتماما من المدراء في الانخراط ببرامج التنمية المهنية، ونقل أثر التدريب بشكل عام ولمختلف البرامج التدريبية، بالإضافة لحجم المتابعات الميدانية ومتابعة تنفيذ الخطة التطويرية، للسعي نحو تحقيق مؤشرات المدرسة الفاعلة باعتبار أن مدارس الإناث الأكثر نصيبا في الزيارات، كما أن هذه النتيجة

يمكن أن تفسر بناء على التنافس الإيجابي بين المديرات أكثر من المدراء، وأن المديرات أكثر تقيدا بالتعليمات الصادرة من القيادات التربوية.

ثانياً: عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك مديري ومديرات المدارس في مديرية تربية وتعليم البادية الجنوبية لواقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجال بيئة الطالب تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي اعتمادا على قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (t=1.142) عند مستوى دلالة (α=0.259) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، كما تظهر نتائج نفس الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك مديري ومديرات المدارس في مديرية تربية وتعليم البادية الجنوبية لواقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجال بيئة الطالب تعزى لمتغير المؤهل العلمي اعتمادا على قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (t=3.080) عند مستوى دلالة (α=0.003) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، وكانت الفروق لصالح من كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس حيث بلغ متوسطهم الحسابي (4.15) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمن كان مؤهلهم العلمي دراسات عليا والبالغ (3.44). وقد تعزى هذه النتيجة بناء على سعى المدراء من حملة البكالوريوس إلى تعزيز مستواهم الوظيفي الإداري ونقل أثر التدريب الى ميدان العمل، علاوة على وجود العديد من المبادرات النوعية والبرامج المختلفة التي تطلقها وزارة التربية والتعليم في مجال بيئة الطالب، بالإضافة لدور المتابعات الميدانية من الفرق المختلفة التي تجعل حملة البكالوريوس على درجة جيدة من الاهتمام ببيئة الطالب في حين حملة الدراسات العليا أقل دافعية للعمل.

الاستنتاجات:

1- واقع تطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم وبيئة الطالب كانت بدرجة تقدير مرتفعة.

2- يوجد فروق ذات دالة إحصائية في واقع تطبيق المؤشرات تعزى لكل من: المسمى الوظيفي لصالح المديرات، والمؤهل العلمي لصالح من يحمل البكالوريوس

3- مؤشر ربط المعرفة بالحياة جاء في المرتبة الأخيرة، فقد احتلت الفقرة رقم (1) التي نصها" تتبنى المدرسة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي وتوظفها لتحسين تعلم الطلبة وتطبيق المهارات العملية بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.280) تلتها الفقرة رقم (3) التي نصها" تتبنى المدرسة أنشطة عملية وتطبيقية لتوظيف المفاهيم والنظريات في مواقف حياتية واقعية. " بمتوسط حسابي وانحراف معياري (3.02) وانحراف معياري (1.436)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (4) التي نصها" تتبنى المدرسة ممارسات وأنشطة توفر فرص التطبيق العملي في المختبرات. "بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.493).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن أن تقدم مجموعة من التوصيات:

1- المحافظة على المستوى المرتفع لتطبيق مؤشرات المدرسة الفاعلة في مجالي التعلم والتعليم في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية من خلال التعزيز وتقديم الدعم اللازم.

2- الإفادة من خبرات مديرات مدارس تربية البادية الجنوبية بعقد اللقاءات وتبادل الزيارات لمديري ومديرات المدارس في مديريات التربية والتعليم في محافظة معان في مجال إدارة وتنفيذ الخطط التطويرية والارتقاء بفاعلية المدارس.

3- التركيز على مؤشر ربط المعرفة بالحياة من خلال تبني ممارسات وأنشطة توفر فرص التطبيق العملي في المختبرات أهميته، وتوظيف المفاهيم والنظريات في المواقف الحياتية.

4- تبني شراكات مع المجتمع المحلي لتحسين تعلم الطلبة.

5- توفير مصادر تعلم كافية.

6- إجراء مزيد من الدراسات بحيث تشمل كافة مجالات الخطة التطويرية الأربعة، وعلى نطاق أوسع.

المراجع باللغة العربية:

أبو خطاب، إبراهيم، والعاجز، فؤاد. (2008). "معوقات الإدارة المدرسية الفاعلـــة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المديرين وسبل الارتقاء بها"، رسالة ماجستير في أصول التربية. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه.

البراك، أمل، والخريشا، ملوح. (2011). "درجة فاعلية البرنامج الأردني لتطوير المدرسة من وجهة نظر المعلمين في مدارس البادية الوسطى". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤته.

البوهي، شوقي. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والمدرسية. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.

الجوارنه، المعتصم بالله و وصوص، ديمه. (2008). التربية وإدارة التغيير. الطبعة الأولى. دار الخليج. عمان.

حرز الله، حسام وشلش، باسم. (2021). "درجة تطبيق مفهوم المدرسة الفاعلة في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية من وجهة نظر مديريها." مجلة فلسطين التقنية للأبحاث: 9(3): 68-83.

خليفات، نجاح. (2014). مدير المدرسة القائد. الطبعة الأولى. دار اليازوري العلمية. عمان.

الخوالدة، تيسير، والزيودي، ماجد. (2012). النظام التربوي الأردني الألفية الثالثة. دار المنهل.

الخوالدة، عاطف، وطناش سلامه. (2017). "فاعلية المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر معلميها". الجمعية التربوية الأردنية-المجلة التربوية الأردنية: المجلد الثاني (العدد الأول): 326-357.

الدويري، محمد نور الدين. (2020). "ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحقيق أهداف خطة تطوير المدرسة في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: المجلد الثامن عشر (العدد الثاني): 122-152.

الزريقات، ريما. (2022). "أثر الزيارات التي تقوم بها وحدة جودة التعليم والمساءلة في تحسين مستوى جاهزية واستعداد المدارس ومدى استجابة مديريات التربية والتعليم والمدارس لها". مجلة جامعة عمان العربية للبحوث: المجلد السابع (العدد الأول): 78-96.

شحادة، يوسف. (2018). "اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: المجلد 2018(العدد 94): 345-359.

الشقور، يسرى. (2017). "دور برنامج تطوير المدرسة والمديرية في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر مدراء المدارس والمعلمين والمجتمع المحلي في مدارس لواء الأغوار الجنوبية". مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد: العدد الثاني والعشرون:201-231.

الشوابكة، تغريد. (2022). الإدارة المدرسية ودورها في الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي. الطبعة الأولى. دار الخليج للنشر والتوزيع. عمان.

طلافحة، علي. (2013). "فاعلية المدارس الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: المجلد الحادي والعشرون (العدد الثاني):285-313.

الطنبور، اسعد. (2015). المعلم أمة في واحد. الطبعة الأولى. عمان.

الطويسي، زياد، ملوح، حفص، البشتاوي، إبراهيم، النوايسة، عايش وأرتيمة، ماجد. (2015). القيادة التعليمية لتطوير المدرسة. الطبعة الأولى. الجزء الأول.

الطويسي، زياد، النوايسة، عايش، ملوح، حفص، البشتاوي، إبراهيم، العدوان، خالد، الزواهرة، أحمد والبدارنه، حسين. (2015). القيادة التعليمية لتطوير المدرسة. الجزء الثاني. الطبعة الثالثة.

الطويسي، زياد، النوايسة، عايش، ملوح، حفص، البشتاوي، إبراهيم والزواهرة، أحمد. (2015). القيادة التعليمية لتطوير المدرسة. الجزء الثالث. الطبعة الثالثة.

عابدين، عبد القادر. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر. عمان.

العتوم، نهى، الشطناوي، نواف والسعدي، عماد. (2021). "ممارسة مديري المدارس لأدوارهم في تحسين أهداف خطة تطوير المدرسة والمديرية (SDI) في محافظات الشمال من وجهة نظر المعلمين". الجمعية الأردنية للعلوم التربوية–المجلة التربوية الأردنية: المجلد السادس (العدد الثاني): 52–76.

العدوان، زيد، الحوامدة، محمد. (2008). تصميم التدريس. الطبعة الأولى. عالم الكتب الحديث.

عزب، محمد. (2005). "رؤيا تحليلية بأهم ملامح المدرسة الفعالة وإمكانية الإفادة منها في تطوير واقعنا المعاصر". مجلة جامعة دمشق: المجلد السابع عشر (العدد الرابع): 167–208.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2022). تقييم الأداء المدرسي. الكويت.

المشاقبه، رشا، الخوالدة، تيسير. (2017). "درجة مراعاة مدراء المدارس في محافظة المفرق لمعايير الخطة التطويرية للمدرسة من وجهة نظر المشرفين"، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية.

مصطفى، يوسف. (٢٠٠٥). الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد. الطبعة الأولى. دار الفكر العربية. القاهرة.

الهوش، أبو بكر. (2018). إدارة الجودة الشاملة في المجالين التعليمي والخدمي. دار حميثر للنشر والترجمة. طرابلس.

المراجع الأجنبية

Urušić, J., Babarović, T., & Velić, M. Š. (2016). School Effectiveness: An Overview of Conceptual, Methodological and Empirical Foundations. In School Effectiveness and Educational Management (pp. 5-26). Springer International Publishing.

Scelfo, J. Adams, W.Lee, Barbara, A.and Mathews, J. (2005). The 100Best High Schools in America.Newsweek, 1 (20), 45-51.

Suharningsih, M. (2017) the role of principal in optimizing school climate in primary schools. Journal Of physics Conference Series, 953 (1), 1-7.

Waweru.P, N& Orodho,A.J.(2013).Management practices and students' academic performance in National examinat- ions in public secondary schools in Kiambu County. International Journal of Scientific Research. Vol.5, Issue 2, pp472 -479 February 2014.www.recentscientific.com.

البعد الفكري للتصميم الداخلي للعمارة الإسلامية (مساجد العصر العثماني أنموذجاً)

د. محمد ثابت محمد البلداوي
كلية الخوارزمي الجامعية التقنية

تاريخ الاستلام: 2022/10/11 تاريخ القبول:2023/04/03

الملخص

تناولت الدراسة البحث في البعد الفكري للتصميم الداخلي الإسلامي أنموذج العصر العباسي، حيث ناقشت الدراسة تأثير الفكر الإسلامي في العمارة الإسلامية والذي أظهر أن الدين يؤدي الدور الأكبر في صياغة مفردات كل حضارة ورموزها وطرق التعبير عنها أدباً وفناً وإعماراً. ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وناقش بعض المساجد في العصر العباسي واختار (آيا صوفيا) أنموذجاً حيث قامت الدراسة بالتحليل لبنية الفراغ الداخلي في آيا صوفيا وفي المساجد الثلاثة (مسجد السلطان أحمد، ومسجد كلية بايزيد الثاني، مسجد سلطان سليم الأول والسليمانية). وقدم الباحث مجموعة من التوصيات ومن أهمها: استخلاص الأسس التصميمية والثوابت التراثية التي قامت عليها العمارة في العصر العثماني والصالحة للتطبيق في العمارة المعاصرة والتشجيع على دراسة مساجد المعمار سنان من جوانب وتخصصات أخرى كالفنون والزخرفة لما لهذه الجوانب من أهمية التكامل مع هذه الدراسة، والمحاولة للربط والمقارنة مع ما وصلت إليه الفنون المعاصرة لاستنباط طراز إسلامي محدثاً وأصيلاً قادراً على العطاء والانطلاق من جديد.

الكلمات المفتاحية: البعد الفكري، التصميم الداخلي، العمارة الإسلامية، مساجد العصر العثماني.

The Intellectual Dimension of the Interior Design of Islamic Architecture (Mosques at the Ottoman Era as a Model)

Abstract

The aim of this study is to examine the intellectual dimension of the Islamic interior design considering the Abbasid periods as a model. The study discussed the influence of Islamic thought in Islamic architecture, which showed that religion plays the largest role in the formulation of the vocabulary of each civilization, its symbols and ways to express literature, art and architecture. The researcher used the analytical descriptive approach and discussed some mosques in the Abbasid period then he choose Aya Sophia as a model. The study analyzed the structure of the inner space in the Aya Sophia and in the three mosques (Sultan Ahmed Mosque, Bayezid II Mosque, Sultan Selim I Mosque and Sulaymaniyah). Under that the researcher provided a set of recommendations, the most important of which are: drawing the foundations of the design and the constants of the heritage on which the architecture of the Ottoman era and applicable to contemporary architecture; and encourage the study of the mosques implemented by the architect Senan from other aspects and disciplines such as the arts and decoration because of the importance of these aspects for integration with this study; and trying to connect and compare with the contemporary arts to develop an Islamic model, modern, able to give and start again.

Keywords: The intellectual dimension, the interior design, the Islamic architecture, the mosques of the Ottoman Empire.

الفصل الأول: المقدمة

إن لكل شعب أو أمة ثقافتها التي تحدد ملامح فكرها وإنجازاتها الإبداعية ولذلك فإن التنوع المعماري لا بد أن يكون جزءً من هذه المفاهيم والمرجعيات الحضارية والفكرية التي يتمتع بها شعب ما.

وفي ضوء ذلك كان للشعوب الإسلامية مظاهرها الثقافية العامة التي تخضع للشمولية الفكرية للإسلام من حيث العقيدة والوحدة العبادية ومفاهيمها الطقسية وطرائق معمارها التي تتبع من العقيدة الإسلامية التي تستقي منهجها من الكتاب والسنّة، وتكتسب تميزها الخاص بين الثقافات في هيئتها ومقوماتها وعناصرها وخصائصها؛ فالفن الإسلامي يعد منبراً حضارياً يمتلك العديد من المقومات التي استطاعت أن تجعل منه مرجعاً فنياً، وتراثياً، وإنسانياً يستسقى منه الفنان والمصمم رؤى إبداعية تتواكب وتتطور مع المتغيرات عبر الزمان والمكان، وذلك لما يتميز به من اتساع جغرافي كبير نشأ عن اندماجه بثقافات متنوعة وجنسيات مختلفة مما كان له الأثر في أن يترك تراثاً فنياً راقياً صالح للبقاء والاستمرار (المزيد، 2012).

والمتأمل للفن الإسلامي يلاحظ انعكاسه على معظم مجالات الفن والتصميم عبر العصور المختلفة، على الاتجاهات التصميمية المعمارية المعاصرة والفنون الغربية، مما يؤكد تفرد الحضارة الإسلامية وإعجازها وإبداعها عبر مختلف الحضارات والمصمم الإسلامي برع في تصاميمه بربط بين الإيديولوجية والأفكار المستنبطة من القرآن وطبيعة الأرض المحيطة به.

ومما سبق يتضح أن الفكر المعماري الإسلامي هو حصيلة التفاعل بين الإنسان المسلم بمعتقداته وبعاداته وتقاليده مع البيئة المحيطة به؛ وبالرغم من اختلاف البيئات المعمارية، فإن ثبات المنهج الفكري الإسلامي قد جاء بالفكر المعماري الإسلامي واحداً رغم اختلاف هذه البيئات ولذلك فإن جوهر الفكر الإسلامي هو المغذي في العمارة الداخلية الإسلامية، والتصميم الداخلي يعد أحد أهم المجالات التي تأثرت بفكر وفلسفة وأسس الفن الإسلامي منذ القدم، فحاول البعض محاكاته فكرياً من خلال اتباع المضمون الفكري والفلسفي له، وسعى البعض الآخر إلى اختزال مفرداته الشكلية وتوظيفها في طريقة مبتكرة تبعاً لرؤيته الإبداعية للوصول إلى تصميم داخلي معاصر يحمل الهوية الإسلامية.

وجاءت هذه الورقة البحثية لتناقش النقاط الآتية (النقاش، 2015):

1- أثر الفكر الإسلامي على التصميم الداخلي المعماري وقدرته الكامنة على استخدامه عبر العصور المختلفة.

2- دراسة العناصر المعمارية الإسلامية في العهد العثماني.

3- دراسة أهم معالم العمارة الإسلامية في تركيا وهي (آيا صوفيا) أنموذجاً للدراسة.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في البحث عن أثر الفكر الإسلامي على التصميم الداخلي للعمارة والذي جعل من العمارة الإسلامية من مصادر التراث الهامة بما تحتويه من قيم ثقافية وحضارية غنية بالمقومات الجمالية والوظيفية التي استطاعت أن تجعل منه مرجعاً فنياً وتراثياً وإنسانياً باقياً على مرِّ العصور وجعلت منه فناً مكتفياً بذاته. ودراسة العصر العثماني كنموذج عن العمارة الإسلامية وذلك بتسليط الضوء على التصميم الداخلي لأهم المعالم الأثرية في تركيا وهي (آيا صوفيا) التي تحولت من كنيسة في اسطنبول إلى جامع في عهد السلطان "محمد الفاتح" وسمي بالسليمانية في عهد السلطان العاشر، وهي متحف ومسجد وكاتدرائية سابقة، وتعد من أبرز الأمثلة على العمارة البيزنطية والزخرفة العثمانية، وأيضاً دراسة بعض الأبنية الإسلامية من حيث التصميم الداخلي.

هدف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في:

1- التعرف على أثر الفكر الإسلامي على التصميم الداخلي المعماري وقدرته الكامنة لاستعماله عبر مختلف العصور.

2- التعرف على بعض الأبنية المعمارية الإسلامية في العصر العثماني.

3- التعرف على أهم معالم العمارة الإسلامية في تركيا وهي "آيا صوفيا".

حدود الدراسة:

يتحدد البحث بدراسة التصميم الداخلي لبعض الأبنية في العصر العثماني واختيار (آيا صوفيا) كنموذج لدراسته.

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على البعد الفكري للتصميم الداخلي الإسلامي أنموذجاً "العصر العثماني" واعتمد الباحث على الاطلاع على المصادر الرصينة والصور التوثيقية وزيارة بعض العينات في مدينة استانبول.

مصطلحات البحث:

الفكر الإسلامي "الثقافة الإسلامية":

يعرفها هندي (1984) بأنها طريقة الحياة التي يعيشها المسلمون في جميع مجالات الحياة المختلفة وفقاً لوجهة نظر الإسلام وتصوراته، سواء في المجال المادي أو في المجال الروحي والفكري.

ويرى المزيد (2012) بأن الفكر الإسلامي هو العلم والعمل والفكر والسلوك القائم على الإسلام وتعاليمه وتوجيهاته، إذ هي الصورة الحية للأمة الإسلامية، وهو شخصيتها وقوام وجودها، وعقيدتها التي تؤمن بها، ومبادئها التي تحرص عليها، ونظمها التي تعمل على التزامها، وتراثها الذي تخشى عليه من الضياع، وفكرها الذي تود له الذيوع والانتشار.

كما ويعرف الباحث الفكر الإسلامي إجرائياً بأنه: التوجهات الفكرية التي تتبع من الكتاب والسنّة واجتهادات العلماء، وتفاعلاتها في الماضي والحاضر، من دين، ولغة، وتاريخ، وحضارة، وقيم، والتي توجه وتنظم حياة المسلمين وسلوكاتهم، ومن ذلك عمارتهم، حيث تتمحور العمارة الإسلامية حول الأساسيات المستقاة من مصادر الثقافة الإسلامية.

التصميم الداخلي:

هو محصلة العمليات التي يقوم بها المصمم ويؤثر بواسطتها في بيئته، من خلال التشكيل والصياغة والكيفية التي تُخرج الفضاء بصورة تلبي حاجات المستخدمين وتتناغم مع متطلباتهم (آغا، 2011).

وكذلك عرفه العكام (2011) بأنه فن معالجة الفضاء الداخلي من خلال استغلال جميع العناصر المتاحة بطريقة تساعد على الشعور بالراحة وتساعد على العمل داخل المبنى.

الدراسات السابقة:

دراسة للمعماري فرانسيس د. ك. تشينغ (Francis D. K. Ching) (1943) بعنوان "عناصر التصميم المعماري، الشكل والفراغ والطراز" (Architecture: FORM, Space, and Order). تناولت هذه الدراسة موضوع العناصر الاساسية للشكل والفراغ وكافة المبادئ التي تنظمها ضمن البيئة المشيدة. تؤكد هذه الدراسة على عنصر الشكل كأداة أولية للمصمم، والتي اعتمدها تشينغ في تحليل ومناقشة الأشكال الأساسية وتنظيمات الفراغ وتحولاتها الشاملة معتمداً بذلك

على الدراسة الرمزية، وتميزت الدراسة باستخدام الأشكال المصورة. تخلص الدراسة غلى ضرورة تشجيع المتخصصين في المجالات ذات الصلة لفهم أوضح وأبسط لفن العمارة وعناصر الشكل والفراغ والطراز المعماري للبيئة المشيدة.

رسالة ماجستير للباحثة سماح مصطفى محمد القصراوي (2005) بعنوان "دور التكنولوجيا المتقدمة في تشكيل العمارة المعاصرة حالة دراسة: العمارة الإقليمية المعاصرة في منطقة الخليج"، الجامعة الأردنية. تناولت هذه الدراسة موضوع التكنولوجيا المتقدمة والدور الذي لعبته في تشكيل العمارة المعاصرة على المستوى العالمي بشكل عام ومن ثم على المستوى الإقليمي في منطقة الخليج العربي بشكل خاص، حيث قامت الباحثة بدراسة أهم التوجهات والحركات المعمارية التي شكلت العمارة المعاصرة ومن ثم تم تطبيق مبادئ ومفاهيم هذه الاتجاهات على بعض الأعمال المعمارية للوصول إلى معرفة الدول الذي لعبته التكنولوجيا المتقدمة في تشكيل عمارة الخليج العربي.

دراسة حازم محمد إبراهيم (1979) بعنوان "المعايير التخطيطية للمساجد"، بحث منشور في المملكة العربية السعودية، وزارة البلديات. وقد تطرقت هذه الدراسة إلى أهمية المسجد في المجتمع الإسلامي.. هذا فضلاً عن دراسة الفضاءات المرتبطة به، مع الإشارة غلى دور التقنيات والمواد الإنشائية في تصاميم عمارة المساجد الإسلامية.

دراسة توفيق حميد عبد الجواد (1987) بعنوان "العمارة العربية الإسلامية فكر وحضارة" مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة. وقد ركزت هذه الدراسة حول الإلمام بالجوانب الفكرية والرمزية والمضامين الدينية والعقائدية، التي تجسدت في تصاميم طرز عمارة المساجد الإسلامية.

الفصل الثاني: مفهوم الفن الإسلامي وفلسفته

يعد الفن الإسلامي أحد الفنون التي تتسم بملامحه المميزة وأسلوبه البديع وأصالته التي بنيت على فلسفة عقائدية عميقة واستخدام متقن للقواعد والمبادئ الفنية والهندسية التي تعكس الاتجاهات المادية والروحية للإسلام، وقبل أن نتطرق إلى مفهوم الفن الإسلامي، يجب إلقاء الضوء على معنى كلمة "فن" فهو أحد طرق التعبير وجملة القواعد المتبعة التي يقوم بها أي مجتمع بشرى لتحصيل غاية ما جمالاً كانت أو خير أو منفعة، كما أنها وسيلة لصياغة إنجازاته الحضارية التي تعكس مدى تقدم المجتمع (النقاش، 2015).

ومن هذا المنطلق يعد الفن الإسلامي المرأة العاكسة لنشاط الفنانين المسلمين الذي تأثروا بالعديد من الثقافات وفنون البلاد المختلفة نتيجة الفتوحات، فامتزجت حضارتهم الفنية بفنون تلك البلاد، فالفن الإسلامي ليس بالضرورة أن يكون هو الفن الذي يتحدث عن الإسلام، إنما هو الفن الذي يرسم صورة الوجود من زاوية التصور الإسلامي، فهو التعبير الجميل عن الكون والحياة والإنسان من خلال تصور الإسلام لهم، كما أنه الفن الذي يجمع بين "الجمال" و"الحق"، فالجمال حقيقة هذا الكون، والحق هو ذروة الجمال، وهنا يلتقيان في القمة التي تلتقي عندها كل حقائق الوجود (الطائي، 2010).

فالفن الإسلامي ينطلق من رؤية فلسفية جمالية ذات مقومات روحية وفكرية يتم اختزالها في علاقات وتشكيلات رمزية لها دلالات بصرية محددة إبداع الفنان المسلم في توظيفها في الأعمال المختلفة برؤى تصميمية مبتكرة تتميز عن أي تشكيلات أخرى، فهو يسعى دائماً إلى تحقيق التكامل بين المضمون الثابت وبين المفردات التشكيلية المتغيرة، فهدفه الأساسي المواءمة بين ما هو حسي وما هو عقلي، وبين الظاهر والباطن، والمادي والروحي لتحقيق التوازن بين عالم الدنيا والآخرة (النقاش، 2015).

الأسس التصميمية في الفن الإسلامي والفكر التصميمي المعاصرة:

نجح الفن الإسلامي في تحقيق التوازن بين الجوانب المادية والمشاعر الروحية من خلال اتباعه مجموعة من الأسس التصميمية التي توصل إليها الفنان المسلم والناتجة عن مضمون فلسفي وعقائدي انعكست على جميع أعماله الفنية والتصميمية، كما بنى

الفكر التصميمي المعاصر أيضاً على بعض الأسس التي تهدف إلى تحقيق التكامل بين جميع عناصر التصميم الداخلي؛ ولكن مع اختلاف المضمون الفلسفي (الكرابلية، 2011).

ولقد قام كلاً من الباحثان علي وإبراهيم (2017) بتحليل أهم تلك الأسس لمعرفة مدى العلاقة والارتباط بينها وبين الفكر التصميمي المعاصر في التصميم الداخلي:

1- **الوحدة (Unity)**: تميز الفن الإسلامي بمفهوم خاص على وحدة الجوهر ويتضح الوحد في الفن الإسلامي من خلال:

أ) **وحدة التشكيل:** حيث قام الفنان المسلم بتصميم الفراغ كوحدة كلية تتوالد منها جزئيات أصغر، حيث نجد أن التكوين في الفن الإسلامي ما هو إلا نظرة كلية يسبق الكل فيها الأجزاء شكل (1، ب).

ب) **وحدة التوجيه:** تنشأ وحدة التوجيه من انطلاق الفراغ من نقطة مركزية وحولها يتكوّن الشكل شكل (1، أ، ج).

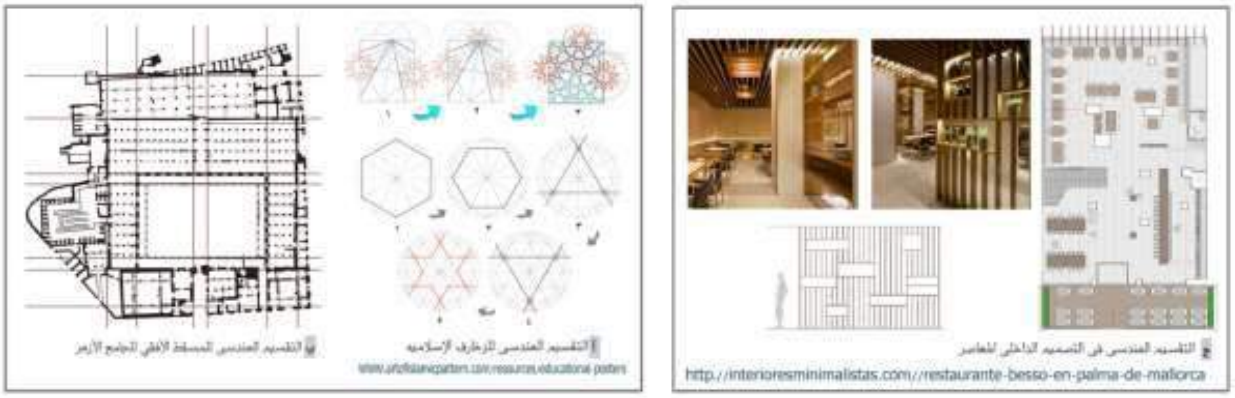
شكل (1): نماذج لتحقيق الوحدة في الفن الإسلامي

كما تعد وحدة التصميم من أهم الأسس التصميمية التي يرتكز عليها الفكر التصميمي المعاصر، وتتحقق وحدة التصميم في التصميمات المعاصرة من خلال اندماج وانسجام جميع عناصر التصميم وكأنها منظوم واحدة ليخرج التصميم في شكل موحد متكامل داخلياً وخارجياً، كما أن وحدة الكل تستلزم تنوع الجزء، فالوحدة بدون تنوع تؤدي إلى الرتابة، والتنوع بدون وحدة يؤدي إلى الفوضى، ومن الأمثلة الموضحة لذلك أعمال التصميم الداخلي للبنك المغربي للتجارة الخارجية (BMCE) شكل "2" من تصميم المعماري البريطاني "تورمان فوستر".

2- **الإيقاع (Bhythm)**: يعد الإيقاع من أهم الصفات الكامنة في الفن الإسلامي والمحددة للسمات التصميمية له، ويؤكد الدكتور "عبد الباقي إبراهيم" أن الإيقاع هو مفردة تقع ضمن مفهوم أشمل أطلق عليه مصطلح "التنغيم" الذي تم اعتباره أحد قيم الفن الإسمي التي تتضح عبر المستويات التشكيلة المختلفة، وينشأ الإيقاع من خلال حركة وتكرار واستمرارية العناصر الهندسية والنباتية والكتابية. ومن هنا تتبع الخصوصية الزخرفة في الفن الإسلامي والتي لا تتناقض مع خصوصية التأمل، كما يهتم الإيقاع في الفن الإسلامي بالكشف عن الجوانب الداخلية العميقة للحقيقة العليا، وعلى هذا الأساس فإن الإيقاع يشير إلى عدد من دلالات الشكل والمضمون في العمل التصميمي.

الشكل (2) يمثل الإيقاع في الفن الإسلامي والإيقاع في الفكر التصميمي المعاصر.

3- **التقسيم الهندسي (Geometric Division):** تعتمد العلاقات القائمة بين معظم الأشكال في الفن الإسلامي على التقسيم الهندسي من خلال تقسيم الأشكال إلى وحدات بنائية تحتفظ بخواص تشكيلية مميزة، وبتنوع أساليب نظم وترتيب هذه الأجزاء البنائية وتكرارها تنتج مجموعة من التكوينات المبتكرة، ومن أكثر العلاقات استخداماً في معظم التكوينات الهندسية هي (التماس والتراكب والتضافر والتبادل بين الأشكال والأرضيات) والجدير بالذكر أن هناك علاقات أخرى مثل التشابك والتداخل وغيرهما إلا أن العلاقات الأربع الأولى قد يكون لها السيادة في كثير من التصميمات الإسلامية، كما تم استخدام التقسيم الهندسي في المساقط الأفقية لأبنية العمارة الإسلامية، وبذلك يتأكد اتباع الفنان في العصر الإسلامي نظماً وأسساً هندسية خاصة في طريقة تناول المفردات الهندسية.



شكل (3). استخدام مبدأ التقسيم الهندسي في الفن الإسلامي والتصميم الداخلي المعاصر

4- **الاستمرارية:** تناول الفن الإسلامي الموجودات الكونية من خلال استمرارية لا نهائية لينتج فناً خالداً استطاع أن يعبّر من خلاله لمعتقد الخلود الذي لا تمثله الجزئيات المتغيرة وإنما تمثله كليات الحركة، وانعكس ذلك في أعماله الفنية من خلال استمرارية الوحدات الزخرفية حيث تبدأ من شكل فني محدد ثم تتوالد الأشكال وتنمو شيئاً فشيئاً، حتى يصبح الشكل الواحد مليئاً برؤى فنية مختلفة توحي بلا نهائية للأشكال المتوالدة لتحقيق الانسيابية لجماليتها المطلقة والوصول لحقيقة لا تتعلق بمكان وزمان، مما يدخلها في متوالية لانهائية من الإنبثاقات التجليات الدلالية ومن ثم يصبح الشكل في حالة ارتقاء مستمر على مستوى الشكل والمضمون، وبتحليل تلك الزخارف ندرك بأنها لم تكن عشوائية، بل هي زخارف مجردة لا نهائية ظاهرها جمالي وباطنها تعبدي تحمل معاني رمزية وتؤدي وظيفتها في المكان التي وجدت فيه.

شكل(4): بعض النماذج التي توضح الاستمرارية في الفن الإسلامي والفكر التصميمي المعاصر

التصميم الداخلي في الإسلامي:

التصميم الداخلي: هو إعادة تهيئة وتنظيم البناء من الداخل ليصبح قابلاً للاستخدام، ويشمل ابتكارات جديدة للفضاء بأسس دينية، وفنية، وجمالية، وعلمية، وثقافية، وأمنية، وصحية، وإيجاد علاقة عامة بين البناء من الداخل، وعلاقة خاصة بين كل من الفضاءات، من الداخل فيما بينها وعلاقتها مع الإنسان، والتشجيع على استخدام خامات صديقة للبيئة، تقاوم الظروف المناخية وتكون صحية وأمينة للإنسان، كما يُعرَّف بأنه هو محصلة العمليات التي يقوم بها المصمم ويؤثر بوساطتها في بيئته، من خلال التشكيل والصياغة، والكيفية، التي تخرج الفاء الداخلي بصورة تُلبّي حاجات المستخدمين وتتناغم مع متطلباتهم (عيسى، 2009).

والبنية الجمالية للتصميم الداخلي لا تتحقق إلا بفعل عمليات الانسجام والتكرار والتناسب كعناصر مهمة في التصاميم الداخلي، وهذه النظرة نجدها بديهية في نجاح خصوصية التصميم على المستوى الجمالي، إن الجمال لا يتحقق في التصميم كلياً ما لم تتحقق هذه العناصر، وبنظرة كلية، نجد أن عمليات التوازن والانسجام لا بد أن تتحقق بأي طريقة كانت من أجل تحقيق موضوعية التصميم الكامل، وهذه النظرة مسبقة في التصميم حتى وإن تحققت ذاتياً أو في مفهوم التصميم (موضوعة) ويلاحظ أيضاً أن الوظيفة تتبع روحانية الجمالة في هذا المجال بكل خصوصياته؛ ولذلك الفنان العربي المسلم اتجه إلى مبدأ المحاكاة التجريدية وتحوير الصورة بداعي التنفيس الفكري الفني والجمالي، وهذه المحاكاة نشأت عن إدراك عميق وتأمل وتفكير في أفضلية الصورة في مفهوم الفلسفي؛ لذلك فُسح المجال لتطوير الخط والتزيين والزخرفة به وتبني أشكال الزخرفة بأنواعها (نباتية، هندسية، خطية) والاهتمام بها اهتماماً متزايداً على حساب بقية الأشكال الفنية الأخرى لملء الفضاء الذي أحدثته غياب الصور الآدمية، فضلاً عن اندفاع الفنان المسلم لابتكار الكثير من مظاهر التزيين من الخامات البسيطة كالخشب والنحاس والفضة والزجاج والأقمشة والجلود والمواد البنائية (الجص، الآجر، الطابوق) وتحويلها إلى روائع وتحف جميلة، فظهر ما يعرف بفن الآرابسك، أو ما يسمى بالرقش العربي الذي تتخلله الزخارف الهندسية، والذي ظهر نتيجة لبعد الفنان العربي المسلم عن مظاهاة الله في خلقه ولذلك ابتكر فن الرقش الذي ولد في سامراء وتطور في الموصل ثم بغداد (زعرور، 2013).

الفصل الثالث: العمارة الإسلامية في العصر العثماني

كانت الإمبراطورية العثمانية من عواميد الحضارة الإسلامية بما فيها من علوم، وثقافة وفنون وعَمارة؛ ولقد نشأت العمارة العثمانية في مدينتي بورصة وأدرنة في القرنين الرابع عشر والخامس عشر، طورت من العمارة السلجوقية السابقة وتأثرت بالعمارة الفارسية، وقد تأثرت كثيراً بالهندسة المعمارية البيزنطية بالإضافة إلى تقاليد المماليك الإسلامية بعد غزو العثمانيين تقريباً 500 سنة (Goodwin, 2003).

وقسم العلماء تاريخ العمارة الإسلامية العثمانية إلى سبعة أدوار واضحة المعالم أعقبت الدور التمهيدي وهي كما أوردنا الدغيم (2010) كما يلي:

الدور التمهيدي فيعُم الفترة الزمنية السابقة على ايام السلطان أورخان الذي تسلطن سنة 624هـ / 1325م ويشمل الدور التمهيدي المُنشآت التي أنشأها الأمير أرطغرل بن سليمان شاه المولود سنة 587هـ / 1289م، والذي بدأ تأسيس إمارته سنة 629هـ / 1231م، واستمر في توسيعها وتطويرها حتى وفاته سنة 680هـ / 1281م، وأبرز الآثار المعمارية في عهد أرطغرل هو جامع أرطغرل في بلدة سوغوت التركية.

وفي زمن أرطغرل امتدت رقعة الإمارة العثمانية بالفتوحات من مدينة (اسكيشهر) إلى (كوتاهيا)، وبعد وفاته تلاه في حكم الإمارة عثمان الأول المولود سنة 656هـ / 1258م، والذي حَكَمَ الإمارة العثمانية كأمير ثم بك، ثم اصبح سلطاناً بمبايعة السلاجقة سنة 699هـ / 1299م بعدما أسقط غازان الإيلخاتي المغولي مملكة سلاجقة الأناضول في مدينة قونيا، واستمرت سلطنة عثمان الأول حتى سنة 726هـ / 1326م، واتخذ من المدينة الجديدة "يني شِهر" عاصمة للسلطنة العثمانية، وتطورت المارة الإسلامية العثمانية في بني شهر، ثم مرّت بأدوار عدة فشكل عهد أرطغرل وخليفته عثمان الأول مرحلة الدول المعماري العثماني التمهيدي الذي استمر حتى نهاية عهد عثمان الأول، وأبرز ما في هذا الدور من آثارٍ معمارية هو جامع الشاويش صمصام في قرية قُنبز.

وبعد وفاة السلطان عثمان الأول خلفه ولده السلطان أورخان، فبدأ دور معماري جديد، فتطورت العمارة الإسلامية العثمانية حين فُتِحت مدينة بورصة عشية وفاة السلطان عثمان الأول، فاتخذها السلطان أورخان عاصمة للدولة العثمانية بعد العاصمة الأولى في مدينة يني شهر، ثم فتح السلطان أورخان مدينة إزنيك المُسماة نيقيا "المقدسة عند الروم"، واستطاع السيطرة على سواحل البحر الأسود وبحر مرمرة.

ومع امتداد السلطة العثمانية إلى المُدن المفتوحة اتسع نطاق العمارة الإسلامية، وازدهرت فنونها، وأصبحت مدينة بورصة نموذجاً رائعاً للمدينة الإسلامية بكل مكوناتها المتطورة، وقد حذت حذو مدينة قونيا عاصمة السلاجقة في الأناضول، وبعدما حقق السلطات أورخان انتصاراته في آسيا قرر التوجه غرباً نحو أوروبا لمتابعة الفتوحات، ونشر الحضارة الإسلامية بكل ما فيها من حسنات تحقق المصالح الإنسانية وتدفع المفاسد، وحقق آماله بفتح مدن الضفة الغربية لمضيق الدردنيل الذي يصل بين بحر مرمرة شمالاً وبحر إيجة جنوباً.

نماذج مختارة من العمارة العثمانية:

1- جامع السلطان أحمد باسطنبول:

وهو يمثل الطراز الثالث لبناء المساجد ويعتبر امتداد للطراز السلجوقي مع خليط من التأثيرات الرومانية وترجع بداية ظهوره إلى النصف الثاني من القرن السابع الهجري / الثالث عشر الميلادي ويتكون هذا الطراز من رواق القبلة الذي يعلوه قبة ضخمة يتعامد عليها أربعة أنصاف قباب من الجهات الأربعة بالإضافة إلى نصف خامس يغطي بروز المحراب وقد يحتل أركان القبة الكبيرة أربع قباب صغيرة ومآذن سامقة ممشوقة ويلي بيت الصلاة قسم ثاني عبارة عن صحن مكشوف يحف به أروقة يضم كل منها بلاطة واحدة في أعلاها قباب صغيرة وهذا الطراز متأثر بكنيسة آيا صوفيا في اسطنبول وقد بلغ ذروة تطوره على يد المعماري التركي المسلم سنان باشا المتوفي سنة 986هـ / 1578م الذي كان عبقري زمانه وعلى يده نشأت مدرسة من المعماريين الذين ارتقوا بالعمارة العثمانية إلى درجة الكمال (الدغيم، 2010).

وجامع السلطان أحمد أو الجامع الأزرق من أبرز وأروع أمثلة ذلك الطراز ويرجع إلى أوائل القرن الحادي عشر الهجري / السابع عشر الميلادي. وهو اليوم أشهر مبنى إسلامي في استانبول وإن لم يكن الأجمل، فإنه الأكثر بهاءً كما أنه المبنى الأوسع فهو يقع على ساحة مضمار الخيل "آت ميداني" البيزنطية والمسجد يطل على بحر مرمرة، ويبلغ طوله 72 متر وعرضه 64 متر وقد أقيم فيما بين 1018–1027هـ / 1609–1716م ويتكون المسجد من قسمين: بيت الصلاة والصحن أما بيت الصلاة فتغطية قبة كبيرة تركز على 4 عقود مدببة ترتكز بدورها فوق 4 دعامات ضخمة ويحيط بالقبة 4 أنصاف قباب وكل ركن من اركان المسجد يغطيه قبة صغيرة ويغطي الجدران والقباب بلاطات القاشاني

الأزرق الضارب إلى الخضرة كما أن بهما الكثير من النوافذ التي تدخل الضوء غلى داخل المسجد مما يعطيه روعة وبهاء وبالمسجد محراب ومنبر من المرمر المزين بنقوش بديعة ويحف بالمحراب شمعدانان ويحيط بالمسجد فناء خارجي رحيب من ثلاث جهات (الدغيم، 2010).

أما صحن المسجد وهو فناء كبير تحيط به أروقة أربعة تسقفها عشرات القباب الصغيرة وترتكز هذه القباب على عقود تحملها أعمدة من الجرانيت لها تيجان من الرخام وتزخرفها مقرنصات وفي وسط الصحن نافورة سداسية الشكل ترتكز على ستة أعمدة ويتميز المسجد بمآذنه الستة التي تعكس لنا طراز المئذنة العثمانية ذات الجسم الأسطواني والقمة المخروطية التي تشبه القلم (المطرور) (Goodwin, 2003).

شكل (5) القبة في جامع السلطان أحمد

ويلاحظ إبداع التصميم في الجامع الأزرق في التصميم الداخلي للقبة والنقوش العربي المذهب والزخرفة النباتية المحيطة به. وأيضاً الملفت للنظر الإضاءة وتوزيع **الشبابيك** على محيط القبة من الداخل مما يزيد في الجمالية التصميمية ويوحي بنظرة إبداعية لاستغلال الضوء الطبيعي وانعكاسه على الألوان للزخرفة النباتية (Goodwin, 2003).

2- مسجد وكلية بايزيد الثاني:

مسجد السلطان بايزيد الثاني (ت 917هـ / 1512م) في استانبول والمبني ما بين 906هـ/1501م و 910هـ/1505م، كان أبرز صرح معماري تذكاري في حينه. وقد بناه المعمار خير الدين، حيث كانت فكرته عبارة عن نتيجة للإنجازات الاستكشافية التي نفذت في مقاطعات أدرنة وأماسيا، واستمراراً للمستوى الحرفي الذي ميز جمع الأعمال اتي تم إنجازها هناك. فمنذ بناء مسجد الفاتح، أصبح مسجد بايزيد هو المسجد السلطاني الأول في العاصمة استانبول في محاولة لتأسيس تقاليد راسخة في تصميم المسجد السلطاني وفق طراز عثماني خاص ومميز (Kuban, 2010).

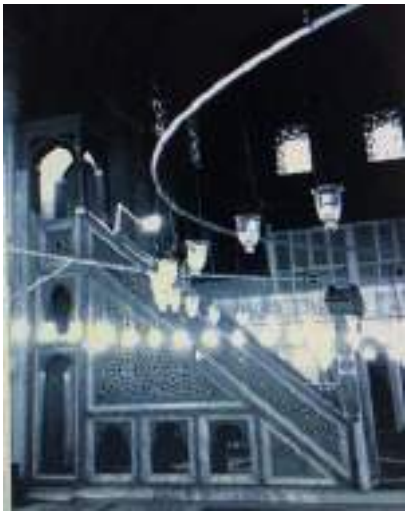
تجلت الأعمال الحرفية للقرن السادس عشر بكل ما فيها من تفاصيل دقيقة في مسجد بايزيد الثاني بمستوى رفيع من الجودة والمهارة، ولا أدل على ذلك من الطريقة التي زخرفت بها تيجان الأعمدة بأسلوب المقرنصات الدقيقة (الشكل 6)، وقد اختص الدرابزين بنوع جيد جداً من الحفر المخرم الذي ميز المثلثات العلوية لأقواس المحفل السلطاني (مخصص لجلوس السلطان بايزيد الثاني) ومنصة المؤذن (Kuban, 2010).

الشكل (6) مسجد بايزيد، المحفل السلطاني

كما حظي مسجد البايزيدية استانبول بمحراب ومنبر رخامين كبيرين، مزينين ومزخرفين بأحدث وأجمل أساليب وتقنيات الزخرفة المعاصرة، وتميزت واجهة المحراب في قاعة الصلاة بفتحات ونوافذ متعددة من عدة طبقات ساهمت في جعل قاعة الصلاة تبدو أكثر إنارة وأكثر انفتاحاً على الفراغ الخارجي المحيط والمضاء طبيعياً.

الشكل (7) مسجد بايزيد، واجهة المحراب الرخامي

تميز الفراغ الداخلي لقاعة الصلاة في مجسد بايزيد الثاني بالصراحة والوضوح بعيداً عن التأثيرات المعمارية، وذلك على العكس من بيا صوفيا التي اهتم مصمموها بدراسة تلك التأثيرات البنيوية المعقدة، هنا كل شيء مباشر ومكون من عناصر بسيطة مستطيلة الشكل مع أنصاف الدوائر المحددة. وقد استخدمت أفضل المواد لتحقيق الرحابة، العاموديان العملاقان اللذان يدعمان حشوة العقد لا يشكلان أي عائق، فالأروقة الجانبية بدت ظاهرة وغير محجوبة كما في آيا صوفيا وذات فراغاً منفتحاً عاموداً ومغطى بأربعة قبيبات لكل من الجانبين، حتى أن المحفل السلطاني كان منفتحاً على فراغ صحن القبة، جميع التفاصيل كانت دقيقة سواء من إطارات الأبواب إلى الخلايا الرخامية البارزة على الأبواب، إلى المحراب المستدير والمنبر المرتفع ذو القبة المستدقة العالية والجوانب الرخامية المخرمة كما في الشكل (8).



الشكل (8) مسجد بايزيد الثاني، تصميم المنبر

امتاز صحن المسجد الرخامي بشكله المربع والذي يساوي في حجمه حجم قاعة الصلاة تقريباً. كما تميز أيضاً بضمه لأربعن أروقة من ضمنها رواق القبلة في مقدمة الصحن كما في الشكل (9)، إضافة إلى أربعة وعشرون قبة ترتقي فوق الأروقة وتجلس على قواعد منخفضة، ما عدا الثلاثة اللواتي فوق البوابات الثلاثة فإنها ترتفع قليلاً عن غيرها، والجدير بالملاحظة أن هذه البوابات قد وضعت بصورة مركزية وفي أسلوب يختلف عن مسجد الفاتح ومسجد أوج شرفلي السابقين، ويلتف الكورنيش الغني بالزخرفة حول الصحن فوق مستوى الأقواس مع الكتل الحجرية، علماً بأن عروة (مثلثات) الأقواس مغطاة تماماً بالرخام الذي يغطي أرضية الصحن أيضاً.

الشكل (9) مسجد بايزيد، الصحن المكشوف

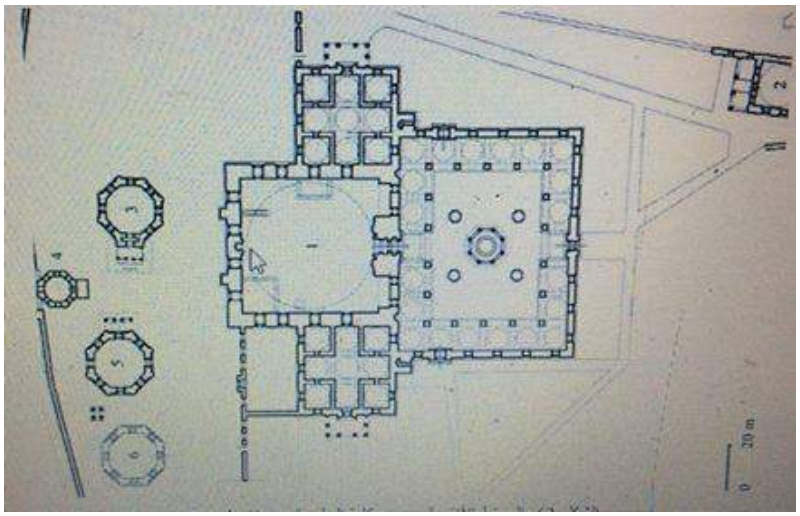
واحدة من النتائج الجيدة التي تحققت في صحن الفناء الداخلي المكشوف تتعلق بالمستوى التقلي بتوفير جانب من الخصوصية لاستخدام فراغ الصحن بوجود الكثير من الأبواب والنوافذ، فمن الخارج بالكاد يلمح المصلي الأفق الداخلي يعرض الصحن الشكل (10)، بينما من الداخل فهو مدرك تماماً وباستمرار للفراغ الحر الذي يحيط بالمسجد من خلال شبك النوافذ المعدني، يتوسط الصحن ميضاءة رخامية مضلعة الشكل بداخلها نافورة ماء مظللة بسقف خشبي كبير مغطى بالرصاص ومرفع على ثمانية أعمدة رخامية.

الشكل (10) مسجد بايزيد، الفناء الخارجي

3- مسجد السلطان سليم الأول "مسجد السليمية":

بني مسجد السلطان سليم الأول (ت 924هـ / 1520م) على ذروة التلة الخامسة لمدينة استانبول الشكل (11)، بناء السلطان سليمان الأول (ت 974هـ/ 1566م) تكريماً لوالده السلطان سليم الأول، وانتهى العمل به في العام (928هـ / 1522م). وقد أوكلت مهمة تشييد المسجد إلى المعمار علاء الدين، والمعروف بأن المعمار علاء الدين كان سلف المعمار سنان الأستاذ في رئاسة دوائر العمارة السلطانية العثمانية، أي أن المعمار سنان كان قد عمل في هذا المسجد (Goodwin, 2003).

يلاحظ التشابه الكبير ما بين تصميم هذا المسجد ومسجد بايزيد الثاني، وخصوصاً فيما يتعلق بالملحقات الملتصقة بيدن قاعة الصلاة، ولكن المآذن تحركت هنا إلى الداخل أكثر بعد أن كانت في أقصى الأطراف (شرقاً وغرباً)، لتصبح أكثر تفاعلاً مع القبة وأكثر نضجاً من حيث حسن العلاقات التناسبية مع كتلة البناء ومع كتلة القبة.



الشكل (11) المسقط الأفقي لمسجد وكلية السليمية – استانبول

1- المسجد، 2- المدرسة، 3- ضريح سليم الأول، 4- ضريح حفصة، 5- ضريح أبناء السلطان سليمان، 6- ضريح السلطان عبد المجيد

تتشكل بنية الفراغ الداخلية لقاعة الصلاة في مسجد السلطان سليم الأول من مكعب واسع بسيط وصافي تماماً بحيث يخلو من اية تداخلات معمارية مع أية عناصر إنشائية أو فراغية، حتى أنه بلا أعمدة أو ركائز أو أروقة جانبية أو أروقة عرضية. هذا المكعب الواسع تعلوه قبة مهيمنة مهيبة تغطي المربع بالكامل، وتلتقي معه عبر المثلثات الركنية

المتدلية إلى داخل المربع لتعمل على تحويل المربع إلى دائرة تلتف مع دوران رقبة القبة التي تنحدر في انحناء قوسها مع انحناء قوس القبة النصف دائري، مما يجعل البنية الداخلية لفراغ المسجد شبه كروية أو قبيبة، حتى أن جدران مربع المسجد في تداخلها مع المثلثات الركنية الهابطة تشبه – إلى حد كبير – حشوات العقود المخرمة بالنوافذ في آيا صوفيا، وكأن الركائز التي ترفع هذه المثلثات مغروسة تماماً إلى داخل سطح الأرض.

بساطة التكوين في السليمية لم تقلل من حضور شخصية القبة المنافسة لأسع القباب في عموم الدولة العثمانية في حينها، فلقد بلغ قطر القبة في هذا المسجد 24,5 متر وبارتفاع 32,5 متر، أي أنها تساوت في الحجم مع قبة أوج شرفلي، وتفوقت على مسجد بايزيد الثاني استانبول 17,5 متر، ولم يتفوق عليها حتى ذلك التاريخ سوى قبة مسجد الفاتح (26 متر).

الشكل (12) مسجد السلطان سليم الأول السليمية – استانبول

عناصر التصميم الداخلي توزعت بشكل واضح داخل قاعة الصلاة وذلك لبساطة تكون البنية الفراغية كما ذكر سابقاً في هذا المبحث (الشكل 11). ففي الجزء المتوسط من الجدار الغربي تقع منصة المؤذن ذات الأقواس الأنيقة المزخرفة بالحلايا النباتية والأزهار. في الاوية الجنوبية الشرقية يقع المحفل السلطاني المرفوع على الأعمدة الرخامية متعددة الألوان. المحراب والمنبر الرخاميين صنعا وفق الهيئة التقليدية للمساجد السلطانية، من حيث الحجم والخامات وأساليب الزخرفة. هيمن اللون الأبيض على التصميم الداخلي السليمية وذلك للتأكيد على الجو الرحب للفراغ الداخلي، مع بعض التزيينات من الألوان الحمراء والذهبية لزخرفة لكوات التي تعلو النوافذ وتؤطرها بالتكرارات النباتية من الأزهار والورود.

آيا صوفيا:

تعتبر آيا صوفيا ذروة تطور "العمارة البيزنطية" التي تميزت بنمطها الفراغي الداخلي المركزي والذي اختلف – إلى حد كبير – عن الأسلوب التقليدي لعمارة الكنائس البازيليكية التي تم بنائها وفق نظام الأسقف الخشبية الجمالونية الذي يسمح بتغطية مساحات داخلية واسعة، هذا التصميم جاء ليلبي الاحتياجات الرسمية لشعائر الديانة المسيحية (Yucel, 2010).

آيا صوفيا، هذه الكنيسة التي بناها الإمبراطور جستنيان الأول (ت 565م) تم تدشينها للمرة الأولى في العام 537م بقبة مسطحة لم تصمد طويلاً، إلا أن الشكل النهائي اكتمل في العام 562م بعد إعادة إنشاء القبة المركزية بأسلوب أكثر بروزاً وانتفاخاً. وبصياغة غير مسبوقة لهذه الأبعاد الفراغية المتشكلة من العناصر الإنشائية، أبدع معماريي جستنيان فراغاً داخلياً واسعاً من العقود التي تحيط بفراغ آيا صوفيا الداخلي في غاية الدقة لتنتج هيئة معمارية داخلية لم يتفوق عليها أي بناء آخر (Yucel, 2010).

أنشأت آيا صوفيا كمقر للنظام البابوي في القسطنطينية حتى فتحها العثمانيون، كانت آيا صوفيا مركزاً للحياة الدينية وموطناً للكثير من الاحتفالات الرسمية والشعائر الدينية للدولة البيزنطية، وبعد أن تحولت آيا صوفيا إلى المسجد الأول

للعثمانيين على يد السلطان محمد الفاتح أصبحت أكثر حضوراً من ذي قبل وانعكس ذلك الحضور فراغياً على متوالية المساجد العثمانية المزدهرة التي بنيت لاحقاً (Kostof, 1995).

اليوم تحولت آيا صوفيا إلى متحفاً يحوي الكثير من الرسومات الفسيفسائية المسيحية والكثير من عناصر التأثيث العثماني لها حينما كانت المسجد السلطاني الأول في الدولة. في الواقع فإن آيا صوفيا تعتبر متحفاً بكل تفاصيلها المعمارية الداخلية والخارجية بما فيها المآذن العثمانية التي أضيفت لاحقاً على عدة مراحل زمنية من التاريخ العثماني (Kostof, 1995).

الفصل الرابع: دراسة تحليلية (آيا صوفيا)

تميز تصميم آيا صوفيا بتكوين محوري متقاطع ومتناظر تماماً (شرقاً – غرباً) و (شمالاً – جنوباً)، إلا أنه كان أكثر امتداداً باتجاه محور الشوق بوجود الجزء الدائري البارز في مقدمة الكنيسة. ذلك التكوين الذي أتاح الفرصة للخروج ببنية مركزية ذات نسيج متناسق من الركائز والعقود التي سمحت بدوران القبة بتوفر المتدليات الركنية عند زوايا المربع المركزي، هذه المتدليات الركنية فهي عنصر معماري (إنشائي – فراغي) في آيا صوفيا ساعد على الموائمة ما بين التخطيط الطولاني البازيليكي والفكرة المركزية لقبة آيا صويا الشكل (13).

الشكل (13) مخطط فراغات آيا صوفيا الداخلية

1– البوابة الملكية. 2– الرواق المستعرض الداخلي. 3– الرواق المستعرض الخارجي. 4– الركائز الثانوية. 5– فراغ مستوى الشرفات. 6– الأروقة الجانبية. 7– مستوى المنابت للعقود الرئيسية الأربعة. 8– المتدليات الركنية. 9– الصحن المركزي. 10– فراغ أنصاف القباب الركنية

طراز آيا صوفيا المركب (البازيليكي – المركزي) المتمثل بنظام فراغي يعلوه قبة تاجية مركزية وأنصاف القباب المحيطة بها، أدى إلى استحداث منظومة إنشائية جمعت ما بين مجموعة كبيرة من الركائز الضخمة والأعمدة العملاقة، لتتمركز في مجموعها ضمن صفين مركزيين على جانبي الأضلاع الطويلة للمستطيل المركزي الممتد على طول المحور الطولاني (شرقاً – غرباً) في المخطط الأرضي. وهذه المنظومة الإنشائية غير العادية في حجمها وأسلوب إنشائها سمحت برفع عقود وأقواس ذات امتداد كبير لربط أركان البناء بعضها ببعض بطريقة مركزية وطولانية سمحت بالانفتاح أفقياً على الأروقة الجانبية، ورأسياً من خلال منظمة أنصاف القباب المتصاعدة وصولاً إلى ذروة البناء عند الأطراف السفلية للقبة المركزية التي استقرت فوق رؤوس الأقواس الأربعة المركزية.

فراغات آيا صوفي الداخلية:

الأروقة المستعرضة: المدخل الرئيسي والذي يمكن الوصول إليه من الحديقة الغربية ويقود إلى الرواق المستعرض الخارجي ذو الفراغ الداخلي الخالي من الزخرفة والتزيين الشكل (14)، والذي يرتفع بقدر عرضه تقريباً إلى منابت سلسلة

العقود المتقاطعة في سقف الرواق. في كلا البانكتين على جانبي مجموعة الأبواب المتوسطة يوجد عدة نوافذ لتضيء الأروقة من الداخل نهاراً.

الشكل (14) الرواق المستعرض الخارجي

في البائكة المقابلة من الجدار الشرقي الرواق المستعرض الخارجي يوجد خمسة أبواب تقود إلى الرواق المستعرض الداخلي الأكثر غنى وزخرفة، وذو فراغ أكثر تأثيراً فهو أعلى ارتفاعاً وأوسع عرضاً من الرواق الخارجي، فالجدران مكسوة بالرخام الملون حتى مستوى الكورنيش، والعقود المتقاطعة في السقف أصبحت مغطاة بالفسيفساء الذهبية الشكل (15).

شكل (15) الرواق المستعرض الداخلي

في هذا الرواق الداخلي تأتي الإضاءة من النوافذ العلوية في البائكة الغربية والتي ترتفع فوق مستوى سقف الرواق الخارجي، في الجهة المقابلة شرقاً هنالك ثلاثة مجموعات من الأبواب، وفي كل مجموعة ثلاثة أبواب، كل باب منها مغطى بالبرونز ومزخرف بزخرفة بسيطة، المجموعة الوسطى أعلى من غيرها، والباب الأوسط فيها أعلى أيضاً من البابين الجانبيين وأعرض، وكان يسمى بالباب الملكي الشكل (16).

شكل (16) مجموعة الأبواب في الرواق الداخلي

عند النظر من الباب الأوسط من المدخل الشمالي إلى داخل صحن الكنيسة إلى نهايته البعيدة أفقياً يظهر الجزء الدائري البارز في مقدمة الكنيسة والذي تعلوه نصف القبة المزخرفة بالفسيفساء والمرسوم عليها صورة السيدة العذراء والطفل الشكل (17)، وبالتقدم إلى الأمام تظهر الركائز المتقدمة التي تؤطر الجزء الدائري البارز في المقدمة وعلى جانبيه التجويفات نصف الدائرية، أو ما يسمى بأنصاف القباب الركنية المرفوعة على الأعمدة والمائلة إلى الداخل باتجاه مركز الصحن عند مركز القبة الشكل (18).

شكل (17) الباب الأوسط من المدخل الرئيسي باتجاه الشرق

شكل (18) الجزء الدائري البارز في المقدمة وأنصاف القباب الركنية

عند مركز الصحن وفي النظر إلى الاتجاهين الجنوبي والشمالي تظهر الركائز الكبرى الأربعة مع منظومة الأعمدة العملاقة والأقواس ما بينها، وتبدو أسطحها المرئية متوازية تماماً لمحور الكنيسة الرئيسي (الشرقي – الغربي) الشكل (19).

الشكل (19) مصفوفة الركائز والأعمدة في جانبي صحن آيا صوفيا المركزي

على العكس من الجزء الدائري المقيد بالجدران في مقدمة آيا صوفيا شرقاً، تبدو أنصاف القباب الركنية ما بين الركائز أكثر انفتاحاً ومكونه من بوائك دائرية من الأعمدة والعقود بارتفاع طابقين الشكل (20). والملاحظ أن هناك اختلافاً فيما بين الطابقين، ففي المستوى الأرضي يوجد عامودين فقط، كبيرين في الحجم وأكثر ارتفاعاً مقابل ستة أعمدة في المستوى العلوي أصغر حجماً وأقل ارتفاعاً، غير مطابقة في موقعها لتلك التي بالأسفل.

الشكل (20) آيا صوفيا، القباب الركنية

إلى الشرق، أنصاف القباب الركنية والعقد البرميلي في مقدمة نصف القبة الرئيسي فوق الجزء الدائري البارز في مقدمة الكنيسة، هذه الأجزاء كلها تندمج مع نصف القبة الكبير، والذي يتسع ليصل إلى عرض الصحن تماماً. نصف القبة الرئيس يظهر محدداً في حرفه الداخلي العلوي بقوس واسع ينطلق من إحدى الركائز الرئيسية إلى الأخرى، لذا فإن سطح القوس السفلي يمتد مع سطح نصف القبة السفلي على نفس المستوى ويشكل امتداداً له الشكل (21).

الشكل (21) آيا صوفيا، مقدمة الصحن بالاتجاه الشرقي

في كل من الجانبين، المشهد متكرر ومتناظر، فالأقواس تمتد عالياً فوق سلسلة الأعمدة لتنحصر خلالها حشوات العقود المخرمة التي تحوي صفين من النوافذ فوق صف من التجويفات الرقيقة. الأقواس ترتفع من فوق الركائز وتنفصل عن قوسي أنصاف القباب من الشرق والغرب، وهكذا فإن الفراغ المتداخل فيما بين الأقواس قد ملء بالمثلثات الركنية المقلوبة أو ما يمكن تسميته بالمتدليات الركنية التي زخرفت بالفسيفساء المذهبة، فوق هذه المتدليات يوجد الكورنيش الأعلى، وتبرز من فوقه رقبة القبة وتتخللها النوافذ المتعددة لإضاءة القسم الأعلى من الفراغ الداخلي وتعلوها القبة الرئيسية التي تسيطر على فراغ الكنيسة الداخلي الشكل (22).

الشكل (22) آيا صوفيا، التناظر والتكرار والامتداد للأعلى

ما بين الركائز الثانوية الغربية التي تحمل العقد البرميلي في النقطة الغربية الأقصى من الصحة الشكل (23)، النظر يميناً ويساراً يقود لمشاهدة أنصاف القباب الركنية المشابهة تماماً لتلك التي في المقدمة شرقاً. من هنا يمكن بوضوح مشاهدة الأروقة الجانبية من خلال النظر ما بين الأعمدة الجرانيتية العملاقة ضمن سلسلة البوائك في المستوى الأرضي، فوق تلك الركائز الثانوية تماماً يكون نصف القبة الغربي في حالة معمارية مشابهة تماماً للجهة الأخرى في الشرق، وفي وضع تناظري تقابلي بحيث ترتفع أيضاً فوق أنصاف القباب الركنية (Fazio, 2008).

الشكل (23) آيا صوفيا، مؤخرة الصحن بالاتجاه الغربي

من هذه النقطة يكون الامتداد الكلي للفراغ المركزي المفتوح بالكامل قد بدا واضحاً، فطول الصحن من الشرق إلى الغرب يزيد عن ضعف العرض، فالعرض يساوي ثلاثون متراً تقريباً، والقبة ترتفع إلى حوالي ستة وخمسون متراً عن سطح المستوى الأرضي (Fazio, 2008).

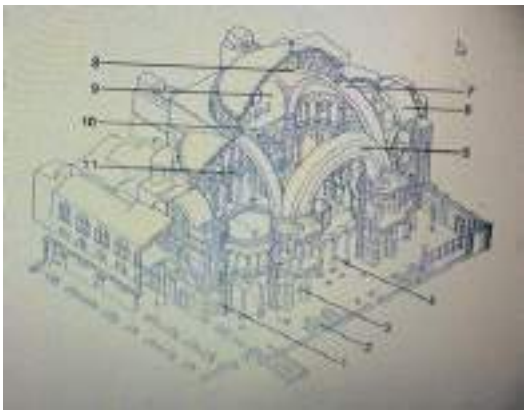
الأروقة الجانبية:

الفراغ الداخلي لآيا صوفيا يجمع ما بين مركزية القبة التاجية والمحورية التقليدية لنظام البازيليكيات القديمة. ولكن عند الانتقال من فراغ الصحن إلى فراغ الأروقة الجانبية، يتم الدخول إلى فراغات مختلفة كثيراً الشكل (24)، ففي معظم الكنائس البازيليكية فإن الهيئة الفراغية للأروقة الجانبية تعكس تصميم فراغ الصحن المركزي الممتد طولانياً باتجاه الشرق، ولكن هنا ظهرت ذات مخطط أكثر تعقيداً واختلافاً بسبب البروزات الجانبية المحيطة بالصحن من الجانبين، والتي تبدو مختلفة كثيراً عندما تشاهد من داخل الأروقة الجانبية باتجاه الصحن، هذه البروزات نتجت من حقيقة أن التضخم في الركائز الرئيسية الأربعة التي تحمل القبة كان على حساب الفراغ المحدد خارج الصحن، والذي يعتبر أساساً من مساحة الأروقة الجانبية الشكل (24)، بالإضافة إلى أن كل ركيزة أساسية أصبحت متواجهة بعرض الرواق مع ركيزة جانبية داعمة، وكل هذه العوائق الإنشائية تعمل على تقسيم فراغات الأروقة الجانبية – الموازية للصحن المركزي – إلى عدة أقسام شبه مستقلة عن بعضها البعض وعن الصحن المركزي الشكل (25).

الشكل (24) آيا صوفيا، النظر من الرواق الجانبي من خلال البائكة المركزية باتجاه الصحن

المستويات العليا:

يدور الكورنيش العلوي دوراناً كاملاً حول الصحن المركزي، تماماً أسفل مستوى أنصاف القباب الرئيسية والمثلثات الركنية والأقواس الرئيسة وحشوات الأقواس الشكل (25)، ويبرز تقريباً بعرض متر إلى الداخل عن سطح الركائز ومثلثات سلسلة العقود العلوية في الأسفل، ويتبع في سير حركته تماماً انحناءات أقواس أنصاف القباب الركنية الأربعة ونتوءات الركائز والبروزات أسفل منابت المثلثات الركنية، يتم الوصول إلى الكورنيش العلوي عن طريق سقف الشرفات الداخلية، والذي يتم الوصول إليه عبر ممرات مخصصة تحت السقف المائل للشرفة الغربية.



الشكل (25) آيا صوفيا، (فراغ وهيكل إنشائي)

1- الركائز الثانوية. الركائز الداعمة (الجانبية). 3- الركائز الرئيسية. 4- البوانك المركزية. 5- العقود الرئيسية الجانبية. 6- العقود البرميلية. 7- العقود الرئيسية. 8- كورنيش القبة. 9- حشوة القوس. 10- الكورنيش العلوي. 11- الكورنيش السفلي

للصعود للمستوى الأعلى إلى كورنيش القبة المنفردة في قمة الكنيسة من الضروري العودة إلى سقف الشرفات الجانبية والمشي عرضاً إلى درجات السقف من خلال إحدى الركائز الجانبية الداعمة، جميع الأدراج الأربعة في الركائز الجانبية الداعمة الأربعة تنتهي إلى قمة هذه الركائز عند زوايا مربع قاعدة القبة حيث يوجد مخارج ذات فتحات بأقواس تقود إلى سلالم صعود أخرى، ومن خلال باب منخفض من أسفل إحدى النوافذ يتم العبور إلى داخل كورنيش القبة، هذه القبة المسطحة في الواقع ذات محيط هندسي أقل من نصف كروي الشكل (25)، فهي تميل تقريباً إلى زاوية 160 درجة، لذلك فإن مركز القبة يقع أسفل مستوى المنابت لرقبة القبة وأسفل مستوى كورنيش القبة. وعند النظر من ممر كورنيش القبة الأعلى إلى الصحن العميق، يبدو الصحن المركزي الرئيسي بكل أجزاءه وعناصره المتطاولة للأعلى، ضمن صورة فراغية داخلية بانورامية مقعرة أسفل مستوى النظر، وتظهر الأبعاد التشكيلية لهذا الفراغ المركزي بصورة واضحة ودلالية.

الفصل الخامس: النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج:

قد خلص البحث إلى مجموعة من النتائج وهي:

1) أن ما يميز العمارة الإسلامية ومنها عمارة المساجد هو ارتباطها الديني بصورة مباشرة بالعقيدة الإسلامية، فكانت الفكر المجه للمصمم المسلم، ولذا جاءت العمارة متناغمة مع الفكر الإسلامي حيث أظهرت حجم الارتباط والتأثر بالدين من جهة والحضارة العمرانية من جهة أخرى.
2) إن تنوع الأشكال التصميمية داخل المساجد هو ناتج ثقافي لتنوع الوظائف العبادية وطرائق الشعوب وعاداتهم.

3) لقد ركز المصمم المسلم في تصاميم عمارة المساجد على التعبير عن الخصوصية والفكر الإسلامي للعمارة الإسلامية والتصميم الداخلي.
4) إن أهم ما يميز الفن الإسلامي ولا سيما الفن المعماري "التصميم الداخلي" قدرته على الجمع بين المحاكاة والتقليد بسبب تنوع الجغرافية والمراحل التاريخية، فضلاً عن تجدده الدائم على مرِّ العصور؛ وهذا ما لمسناه في تطور العمارة في العصر العثماني.
5) أوضحت الدراسة كيف تمكن المعماريون العثمانيون من مسايرة التحوّل التاريخي لمسار الدولة العثمانية.
6) آيا صوفيا بطرازها الفريد وبحجمها الكبير، والحاضرة في أُفق مدينة استانبول قد تحولت إلى المسجد الجامع الكبير الرئيس، وأصبحت الآن بمثابة تحدٍّ لسنان ولفريقه المعماري.
7) مسجد السليمانية الأكثر محاكاة لآيا صوفيا أصبح بتصميمه المتناسق يعبِّر عن نضج الخبرات والمهارات الفنية لدى المعماري سنان وفريقه المعماري وفي هذا المسجد لم يتجاوز قطر قبتها بعد، إلا إنه تفوق على جميع المساجد العثمانية السابقة في القياس والأبعاد، وبقبة تعتبر أكثر القباب تناسقاً وامتداداً حتى تاريخ بناء مسجد السليمانية في أدرنة لاحقاً.

ثانياً: التوصيات:

1) التشجيع على دراسة مساجد المعمار سنان من جوانب وتخصصات أخرى كالفنون والزخرفة وعناصر التأثيث... الخ لما لهذه الجوانب من أهمية التكامل مع هذه الدراسة.
2) استخلاص الأسس التصميمية والثوابت التراثية التي قامت عليها العمارة في العصر العثماني والصالحة للتطبيق في العمارة المعاصرة مع الاستفادة من الجوانب الإيجابية في التجارب المعاصرة للاستفادة من الموروث المعماري الإسلامي.
3) دراسة العمارة العثمانية بكل عناصرها الفراغية والمعمارية والبيئية للعودة للبحث في الفنون الزاخرة بالعلوم والهندسة وبالتقنيات البنائية المعاصرة لها في محاولة للربط والمقارنة مع ما وصلت إليه الفنون المعاصرة لاستنباط طراز إسلامي محدثاً وأصيلاً قادر على العطاء والانطلاق من جديد.

المراجع

المراجع العربية:

آغا، رند حازم (2011)، *تكنولوجيا العمارة والتصميم الداخلي*، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حازم محمد إبراهيم (1982)، *"المعايير التخطيطية للمساجد"*، بحث منشور في السعودية، وزارة الشؤون البلدي.

الدغيم، محمود السيد (2010)، "العمارة العثمانية في البلقان في العصر العثماني الأول"، *مجلة المنهل السعودية*، 2010م.

زعرور، روند حمد الله (2013)، *أثر التصميم الداخلي في إنجاز محتوى الفضاءات المعمارية الداخلية والخارجية "المباني السكنية المنفصلة (الفلل) في نابلس أنموذجاً"*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

الطائي، إياد عاشور (2010)، *تخطيط المدن في المغرب العربي (دراسة تراثية حتى مطلع القرن الرابع الهجري)*، ط1، دار دجلة، عمان، الأردن.

العكام، أكرم جاسم (2011)، *جماليات العمارة والتصميم الداخلي (الموقف الدراسي في جماليات لغة الفضاء الداخلي المعاصر)*، ط1، دار جدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عيسى، جهاد والبدوان، غسان (2009)، *أسس التصميم والتشكيل العمراني*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الكرابلية، معتصم (2010)، *التصميم الداخلي السكني*، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المزيد، أحمد (2012)، ***المدخل إلى الثقافة الإسلامية***، ط15، مدار الوطن للنشر والتوزيع، الرياض.

النقاش، محمد حسن (2015)، *التراث المعماري في المغرب العربي في عصري المرابطين والموحدين*، ط1، دار آمنة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هندي، صالح ذيب (1984)، *دراسات في الثقافة الإسلامية*، ط5، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.

المراجع الأجنبية:

Fazio, Michael, et al. (2008). *A World History of Architecture***,** Laurence King Publishing Ltd, London.

Goodwin, G. (2003). *Ottoman Architecture*, London, Thames and Hudson.

Goodwin, G. A. (2003). *History of Ottoman Architecture***,** Thames and Hudson Ltd, London.

Kostof, Spiro. (1995). *A History of Architecture***,** Oxford University Press, New York.

Kuban, Dogan (2010). *Ottoman Architecture*, Antique Collectors Club Ltd, England.

Yucel, Erdem (2010). *Istanbul-City of Civilizations***,** Istanbul: Alemdar press.

درجة امتلاك مديري المدارس ومديراتها في محافظة الطفيلة لمهارات الكفاءة التواصلية

د. هاني أحمد الكريمين
جامعة الطفيلة التقنية

تاريخ الاستلام:2022/09/18 تاريخ القبول:2023/12/28

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس ومديراتها في محافظة الطفيلة لمهارات الكفاءة التواصلية، وتكونت عينة الدراسة من(294) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة والبالغ عدده (1652) معلما ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها مكونة من (41) فقرة موزعة على أربعة أبعاد لمهارات الكفاءة التواصلية، هي: الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية، والكفاءة التواصلية الفنية والمادية، والكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية، والكفاءة التواصلية القيمية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مديري المدارس ومديراتها في محافظة الطفبلة لمهارات الكفاءة التواصلية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي في بعد الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية لصالح المعلمين الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي في بعد الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية لصالح حملة البكالوريوس، ولمتغير الخبرة في بعد الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية لصالح المعلمين الأقل الذين تقل خبرتهم عن (10) سنوات.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة التواصلية، الاتصال الإداري، القيادة الإدارية، مديرو المدارس

The degree to which school principals at Tafila Governorate possess skills of communicative competences

Abstract

This study aimed to investigate the degree to which school principals at Tafila Governorate possess skills of communicative competences, the study sample consisted of 294 teachers who were selected randomly. In order to achieve the study objectives, the researcher developed a questionnaire where reliability and validity of the questionnaire were ensured, moreover, the questionnaire consisted of (41) items distributed over four domains: communicative competences, linguistic and cognitive communicative competences, technical and physical communicative competences, psychological and social communicative competences, and value communicative competences. Its validity and reliability were approved. The results indicated that the degree of school principals' possession of communicative competences was mid, and there were a statistically significant differences in linguistic and social communicative competences domain attributed to sex in favor of male teachers, and there were statistically significant differences in social and psychological communicative competences domain in favor of teachers who have a bachelor's degree with less than 10 years' experience.

Keywords: Communicative Competence, Administrative Communication, Administrative Leadership, School Principals.

مقدمة:

تشكل منظومة الاتصالات في **أي** مؤسسة عنصراً هاماً في تطوير الأداء واستثمار الطاقات البشرية وتحقيق الأهداف والغايات؛ وإنجاز المهمات، ولهذه المنظومة الاتصالية المتكاملة أثر واضح على الوظائف الإدارية كالتخطيط والتنفيذ، والإشراف، والتوجيه، والمتابعة، ويقف وراء نجاح الإدارة الحديثة نظام اتصال فعال، فالقادة الناجحون يمتلكون ثقافة الاتصال بالتزامن مع مهارات الاتصال الإنساني عميق التأثير في الآخرين (كارينغي، 2000) ويدعم ذلك ما أشارت إليه الدراسات حول أثر الاتصالات على الأداء والإنجاز والفاعلية والإنتاجية (بوحينه، 2000).

وقد أصبح الاتصال اليوم من أهم العلوم التي تدرس، وأصبحت ثقافة الاتصال والتواصل مدخلا هاما في الإنجاز، فالكفاءة التواصلية ترتبط بفهم الفرد لقدراته وإمكاناته للقيام بهذا العمل؛ فإن هذه القوة المدركة تساعد على تحديد ما إذا كان قادرا على إنجاز هذه المهمة أم لا، وتسهم في تحديد مقدار الجهد المطلوب لإنجاز المهمة، وكلما زاد اعتقاد الإداري بأنه قادر على أداء مهمة فإنه يطور سلوكيات تقوده إلى التمكن من تقديم حلول للمشكلات، ومع الخبرة يصبح أكثر استلهاما لتحويل الإمكانات إلى سلوك فعال (نزال، 2021)

وفي الإدارة المدرسية تلعب الاتصالات دوراً بارزاً في تطوير العلاقات والقيم والمؤسسية وتعمل على تعزيز أدوار المديرين الفنية والإدارية وتحقيق الأهداف والغايات، فالعملية التربوية في جوهرها عملية اتصالية تفاعلية ذات معنى تهدف إلى الإنجاز المتميز المبني أساساً على فاعلية وكفاءة نظام الاتصال (محمد، 2008)، وتشتمل الكفاءة التواصلية على عدد من المكونات أبرزها كفاءة الكلام في التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، والكفاءة اللغوية التي تتضمن إتقان وسائل اللغة اللفظية والإملائية والنحوية، والكفاءة الاجتماعية والثقافية التي تظهر قدرة الإداري على التواصل الثقافي وإتقان مهارات التواصل وفهم السياق الاجتماعي وتبادل المعلومات، والكفاءة التعويضية التي تعمل على توفير البدائل الأخرى لحل المشكلات عند نقص الوسائل اللغوية، والكفاءة الاستراتيجية التي تتضمن حسن سير العملية الاتصالية، واختيار الأساليب المناسبة لبدء الحديث والمحافظة على انتباه المستمعين، والكفاءة المعرفية التعليمية التي تشتمل على تطوير المهارات التعليمية وتقديم المعرفة بصورة يسهل استيعاب مفرداتها وينبثق عنها الاستراتيجية التوجيهية والتضامنية والتلميحية والإقناعية (نهر، 2003).

وتعرف الكفاءة التواصلية بأنها قدرة الفرد على التصرف بشكل مناسب أمام محدثيه ومعرفة ما يجب قوله، ولمن، ومتى، وكيف يقال، ومتى يجب الصمت، ويستدعي ذلك احترام مجموعة من القواعد النحوية واللغوية مثل الصوتيات والمعاجم والمعاني وقواعد استخدام اللغة المرتبطة بالسياق الاجتماعي التاريخي والثقافي حيث بيئة الاتصال الفعال (طعيمة، 2004).

ويعرفها عتوتة (2006) بأنها قدرة الفرد على الاستخدام الأمثل للمدخلات بغية الحصول على مخرجات ذات مواصفات جيدة بأقل وقت وجهد وكلفة، ويرى سينجها وإبراهام (Singha & Abraham,2008) أن بيئة الاتصال المفتوحة تؤدي إلى الثقة والولاء بين الأفراد في المؤسسة، كما تسمح للفرد بإنشاء علاقات ناجحة إيجابية مع الآخرين كونها حصيلة لمجموعة من القدرات.

وتعني الكفاءة التواصلية معرفة المدير لقواعد اللغة ودلالاتها الاجتماعية والثقافية، والنفسية وتوظيفها لعناصر الإدارة الرئيسة كالتخطيط والتنسيق، والتنظيم، والتقييم في تقديم التغذية الراجعة (حمدون، 2014) في حين يرى تشاندان (Chandan,2005) أن الاتصال يؤثر إيجاباً على نوعية الأداء، ويدعم بيئة العمل بالقيم الإنسانية، ويؤطر لمناخ

مؤسسي دافئ تفاعلي يتجاوز التحديات، ويبث روح التنافسية الإنتاجية الإيجابية، ويرى ديفيد (David,2004) أن الاتصال يمهد للحصول على تغذية إيجابية دقيقة عن سير العمل والفعاليات والنشاطات التعليمية.

وتبرز أهمية الكفاءة التواصلية في قيمها المضافة التي تظهر من خلال قدرة المديرين على توفير مناخ فكري حواري وبيئة نفسية مشجعة على العمل تساعد على تقديم حوافز للعاملين، وتبعث فيهم النشاط والحيوية والحماس وتثير دافعيتهم للتميز في الأداء، وتحترم الفكر التربوي الذي يحترم الطالب والمعلم وولي الأمر (مرابط ومالكي،2013).

ويمكن النظر للكفاءة التواصلية من خلال رؤية شمولية متكاملة في بعدين هما الفاعلية والمناسبة، أي تحقيق الأهداف ومناسبة السياق الاتصالي للموقف (طعيمة وكمال، 2005)، فضلا عن سماتها وميزاتها التي يمكن تحديد ملامحها بشكل واضح من خلال السياق وهذه تتطلب قدرة عالية على فن الانتقاء والاختيار المناسبين للعبارات والطريقة التي يمكن أن تقدم بها، وتبادل المعلومات وتحليلها، وفهم المعنى الدقيق أثناء الحوار والاستماع، وفهم اللغة المكتوبة، وإتقان فن التخاطب في البدايات والنهايات، والتأثير في الآخرين والإقناع بالحجة والدليل، والدقة بالوصف وتحويل مسار الحديث وتبادل المعاني مع الآخرين، فالكفاءة قدرة كامنة تجعل من الأداء هدفاً يمكن تحقيقه بناء على تكاملية وظيفتي التواصل المعرفية والوجدانية القائمتين على نقل الرموز الذهنية وتبليغها زمانيا ومكانيا بوسائل لغوية وعلى التأثير الوجداني الذي يقوم على منظومة متكاملة من العلاقات الإنسانية في العمل(بروال، 2015).

ولتحقيق فاعلية الاتصال لا بد من الالتزام بعدد من المعايير والشروط والضوابط والقواعد أثناء الإعداد للرسالة، وأثناء الاتصال، وعند استقبال التغذية الراجعة التي تتطلب التأثير في الآخرين، واعتماد ركائز الاتصال الإيجابي الذي يعتمد على امتلاك الإداري لمهارات التواصل الفعال واتجاهاته الإيجابية نحو العمل فضلا على تصوراته وإدراكه للأشخاص السمعيين والبصريين والحسيين الذين ينظرون إلى الحياة من خلال أحد هذه التوجهات وفيما يتحراه أثناء إعداده للرسالة وفي أثناء تواصله مع الآخرين، ودرجة إتقانه لمهارات الاتصال وقدراته على الاتصال والتأثير في الآخرين، وإقناعه المستقبلين وأتباعهم لأسس ومعايير الرسالة حجماً ودقةً ولغةً وتصميماً ومضموناً، ومراعاته لخصائص المستقبل ليتمكن من فهمها واستخلاص أبعادها وتحليل محتواها كما حددها المرسل في ضوء محورين رئيسيين الأول يرتبط بخبرة وعلاقة المرسل بالمستقبل، أما الثاني فيركز على علاقة المتلقي بالرسالة ودرجة موضوعيته وشفافيته(عبد العال وسلامة، 2016).

والكفاءة التواصلية مفهوم له سمات وميزات تظهر من خلال دينامية الحوار وقدرة الإداري على تبادل المعنى مع الآخرين، وقدرته على إقامة العلاقات مع الآخرين، وتوظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة، واختيار الألفاظ المناسبة ضمن السياق التواصلي، وتظهر كفاءة الإداري بين ما يعرف وما يفعل وفي ضوء ذلك يتحدد مستوى الاداء (طعيمة وكمال، 2004)

ويتوقف نجاح الإدارة على قدرة المدير على فهم خصائص العاملين معه، وقدرتهم على فهم خصائص مديريهم، ودرجة امتلاكهم لمهارات الاتصال والتواصل الفعال الذي يشكل جوهر الأنشطة المدرسية، وإلى تحقيق الأهداف برؤية واعية مستنيرة تسمح للمدير الوقوف على مشكلات المؤسسة وتشخيصها، ووضع خارطة طريق عبر منظومة إنسانية أخلاقية تساعد في التعرف على ظروف العمل والعاملين؛ مما يؤدي إلى سرعة اتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات، والابتعاد عن الإشاعات في المؤسسات وتقديم عمل يخلو من التناقض ويحقق الانسجام (الدعس، 2009).

ولتحقيق بعد الكفاءة التواصلية لا بد من إدراك الإداري لمفردات اللغة، وتوظيف معانيها واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة، وبدلالاتها العقلية والسلوكية لتحقيق التقارب الذهني والعاطفي، والقدرة على ضبط المستوى صعودا ونزولا؛ لجعل الرسالة أكثر وضوحا، والتحرك نحو المستقبل حتى يكون الاتصال انسيابيا يصف السلوك بشفافية وموضوعية بعيدا عن الاستنتاجات غير الصحيحة وغير الدقيقة (لايخ، 2012)

ونظرا لتعاظم دور الاتصالات وزيادة المشكلات العلائقية في المنظمات؛ فقد ترتب على ذلك زيادة الحاجة إلى اتصالات تنظيمية فعالة قادرة على تحقيق الأهداف وتحفيز الأفراد نحو الأداء الجيد إذ لا يوجد عمل يتم إلا وكان الاتصال عاملا حاسما فيه، وفي مختلف نشاطات وفعاليات العملية الإدارية الرقابية والارشادية والتوجيهية ومتابعة الخطط والبرامج، ويشير حسين (2004) إلى أهمية الاتصال في مجال الربط بين أهداف المنظمة وأهداف الفرد والجماعة، وفي ضمان التفاعل والتبادل، وتغيير السلوك على الصعيدين الفردي والجماعي وتحديد المشاكل، وتقييم البدائل، وتنفيذ القرارات وفي التعبير عن المشاعر الوجدانية، عن السعادة والأحزان والمخاوف والثقة بالآخرين وفي إصدار الأوامر، ومكافأة السلوك ومراجعة الأداء وتقويمه وفي مجال التدريب.

وأصبحت الدراسات التجريبية تتناول العمليات والنشاطات الخاصة بمعالجة المعلومات، ودقتها وأثرها على المستوى التخطيطي والتنفيذي، وعلى وظائف الاتصال في مجال الرقابة والتغذية الراجعة وفي إثارة الانفعالات والعواطف، وإزالة الغموض بشأن الأعمال (القريوتي، 2009).

ويذكر العنزي(2010) عددا من المعوقات التي تحول دون تحقيق اتصال فعال وهي أولا: المعوقات التنظيمية ذات الصلة بالبعد المكاني بين المرسل والمستقبل، وتعدد المسؤوليات الإدارية بين المرسل والمستقبل وطبيعة العمل وحجم الجماعة، ثانيا: المعوقات النفسية التي تتمثل في اختيارات المدير فيما يسمع وما يدرك في الوقت الذي لا يلتفت إلى معلومات أخرى ذات أهمية وكلها تتأثر بدوافع المرسل واعتقاداته وتحيزاته، وتبعا للحالة التي يستقبل بها الرسالة، وهذا يؤثر على تفسير الرسالة، ثالثا: المعوقات الفنية والمادية وترتبط بالوسيلة، والرسالة معا، رابعا: المعوقات البيئية التي تتأثر بتدفق المعلومات واستمرارها وعدم انقطاعها ليتسنى للمنظمة القيام بدورها بشكل حيوي.

وتتضمن منظومة قيم الاتصال لدى الإداريين مشاركة حقيقية للعاملين في عملية اتخاذ القرارات، وفي المعلومات والتخطيط لعملية الاتصال في الاجتماعات واللقاءات والمكالمات والمذكرات المفتوحة وفي التوجيهات، وفي إعداد النشرات والمطبوعات، وفي الرسائل وفي التدريب وكتابة التقارير، وفي طلب التوضيحات والاستفسارات وما يجب اتخاذه من إجراءات لحل المشكلات، وفي تنسيق العمل فضلا عن تبادل وجهات النظر مع الآخرين، وتفعيل الاتصالات الأفقية والصاعدة والنازلة، وتوظيف الاتصالات غير الرسمية لتحقيق أهداف الاتصال الرسمي بصورة تكاملية مريحة توفر الدعم المعنوي والاجتماعي (الزبيدي، 2018).

ويمكن القول إن مهارات الاتصال تعتمد كفاءة المدير القائم على الاتصال وقدراته، ومدى إدارته للعملية التفاعلية الاجتماعية مع الآخرين ودرجة إعداده للرسالة، وصياغتها، وخصائص المعلومات الواردة فيها، ودرجة الوضوح التي تسمح للمستقبل إدراك أبعادها وتحليلها، والوقوف على مضامينها وتفسيرها.

مشكلة الدراسة:

التواصل يشكل عنصراً هاماً في الإدارة المدرسية فجوهر العمل الإداري يقوم على هذا العنصر الهام، وهو الأساس الذي يحدد نجاح المدرسة أو فشلها لما له من أثر بالغ على تعديل الاتجاهات وتغييرها، وفي إطاره يتم نقل المعارف وصقلها

بقالب تأثيري وجداني إيجابي يقود إلى تحسين الأداء، ومواجهة التحديات والمستجدات التربوية، وإزاء هذا الواقع فلا بد للإداري من امتلاك مهارات الاتصال الفعال والأخذ بالأساليب الحديثة في عملية التطوير، وأصبح من الضروري أن يدرك مديرو المدارس ومديراتها المؤثرات والعوامل التي تساعد على توضيح الرسائل ودقتها ومعناها وفهمها وتذكرها، والمحافظة على انسياب التواصل بكل أشكاله وبصورة إيجابية، والابتعاد عن كل ما يمكن أن يشوش وضوح الرسالة مادياً أو نفسياً أو دلالياً باختلاف معنى الكلمة من شخص إلى آخر أو تكنولوجياً، وتشير الدراسات أن أكثر من 90 % من وقت المدير يقضيه في التواصل (أحمد، 2002).

وقد أدرك الباحث أهمية التواصل من خلال عمله لفترة طويلة معلماً ومديراً ومدرباً، ومشرفاً في وزارة التربية والتعليم، فالإدارة الرشيدة لا تستطيع أن تحقق أهدافها ورسالتها التربوية في إعداد الأجيال وتأهيلهم ما لم تعتمد التواصل الناجح مع جميع الأطراف، والتأثير في الآخرين عن طريق الإقناع، إذ تتوقف فاعلية الاتصال والتواصل على قدرة المدير على تهيئة مناخ نفسي دافئ يؤكد على التشاركية في عملية صنع القرارات الرشيدة وبناء حالة حوارية قادرة على طرح البدائل والحلول للمشكلات، وتسهم في رفع الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة للوقوف على درجة امتلاك مديري المدارس ومديراتها للكفاءة التواصلية، وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة الطفيلة لمهارات الكفاءة التواصلية من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات تقدير أفراد العينة على مقياس الكفاءة التواصلية في مدارس محافظة الطفيلة تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية للكفاءة التواصلية لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة تعزى لمتغير الجنس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للكفاءة التواصلية لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين المتوسطات الحسابية للكفاءة التواصلية لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة تعزى لمتغير الخبرة؟

مصطلحات الدراسة:

مدير المدرسة: هو المسؤول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءً وسلوكاً(العسيري، 2012).

الكفاءة التواصلية: " معرفة الفرد وتمكنه من القواعد اللغوية والقواعد الاجتماعية والثقافية التي تجعل هذا الفرد قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها في مواقع مواقف تواصلية حقيقية".(حبيبي، 1993،64)

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أثر موضوعها في الإدارة المدرسية؛ فالتواصل له أهمية بالغة في تحقيق المدرسة لأهدافها وغاياتها وتطوير مستوى أدائها والعاملين فيها، وللفعل التواصلي أهمية واضحة إذ يقضي مدير المدرسة معظم وقته في الاتصال والتواصل (أحمد، 2003) ويستند الاتصال إلى عدد من المهارات التي تشكل جوهر العملية الاتصالية ومحاورها الأساسية، التحدث والإصغاء، والقدرة على الإقناع، وفهم الذات وضبط النفس، وتتضمن نقل الحقائق وتلقيها،

وإدراك المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والتأثير في الآخرين، ويتوقف على السلوك الاتصالي اتخاذ القرارات الإدارية السليمة التي لا تبنى إلا من خلال عملية التواصل الفعال، وفهم ظروف المواقف في المؤسسات والاتجاه الفكري السائد والمساهمة في التيسير العقلاني عن طريق نقل المعلومات وتبادلها بصورة تدعم الاتفاق على المفاهيم وتضمن التوازن والاستقرار وحل المشكلات، وفي تحقيق الكفاءة والفاعلية، وتتمثل أهمية هذه الدراسة في الكشف عن:

- درجة امتلاك المديرين لمهارات التواصل الفعال.
- عوامل جودة التواصل في الإدارة المدرسية.
- الكفاءة التواصلية في تجويد العمل المدرسي.
- استدامة فعالية النموذج التواصلي الإداري وكفاءته.
- تحليل آراء المعلمين وكيف ينظرون للعمل التواصلي.
- الكشف عن الاطر المنهجية والعملية التي تساعد الإداريين في مديريات التربية والتعليم في وضع برامجهم التدريبية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تقديم تصور نظري حول موضوع الكفاءة التواصلية ومعاييرها وشروطها.
2. الوقوف على درجة امتلاك الإداريين لمهارات الكفاءة التواصلية من وجهة نظر المعلمين.
3. وضع أداة لقياس كفاءة النموذج التواصلي في الإدارة المدرسية.
4. الاطلاع على آراء المعلمين وتوجهاتهم نحو منظومة التواصل المدرسي.
5. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل والجنس.
6. تزويد الجهات القائمة على تدريب الإداريين بمعلومات ذات قيمة مضافة في مجال تطوير مهارات التواصل الإداري لمديري المدارس.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن واقع التواصل الإداري في المدارس وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات:

وهدفت دراسة برانيا وسيليمي ودايموس وكوندیا (Brinia , Selimi, Dimos, and Kondea, 2022) البحث في مستوى رضا المعلمين عن التواصل داخل بيئة عملهم، وشعورهم بفاعليته في المؤسسة التعليمية نفسها، والعلاقة بين هذه العوامل وتم استخدام اسلوب البحث الكمي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة 296 معلما تتراوح أعمارهم بين 25–64 سنة، واظهرت النتائج وجود مستويات عالية من الرضا عن التواصل بين ادارة المدرسة والمعلمين، ووجود ضعف في التواصل بين اولياء الامور والمجتمع المحلي مع ادارة المدرسة، وتبين ايضا ان نظام الاتصال الفعال داخل المؤسسة التعليمية هو الدافع من أجل الأداء الفعال.

أجرى بروال (2018) دراسة بعنوان الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية في ضوء آراء أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة استيفاء الإدارة المدرسية لشروط الكفاءة التواصلية على مستوى المرسل–

الرسالة والمتلقي، وقد تكونت عينة الدراسة من 81 أستاذا استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS وقد توصلت الدراسة إلى امتلاك الإدارة المدرسية للكفاءة التواصلية كان متوسطا.

اجرت ابو ندى، (2018) دراسة هدفت الى معرفة درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية لمهارات التواصل وعلاقتها بتفعيل المشاركة المجتمعية، وتكونت عينة الدراسة من 335 معلماً ومعلمة من جميع محافظات غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانتين لقياس درجة امتلاك مديري المدارس لمهارات التواصل والثانية لقياس مستوى تفعيل المشاركة المجتمعية وتوصلت الدراسة الى ان نسبة امتلاك مديري المدارس لمهارات التواصل بلغت 81% والى وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة احصائية بين درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لمهارات التواصل وبين متوسطات درجة تقديرهم لمستوى تفعيل المشاركة المجتمعية.

وأجرى التاي (AL-Tai, 2017) دراسة تناولت موضوع الكفاءة التواصلية والأسلوب المعرفي (اللفظي– التصوري) والعلاقة بينهما، والتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاية التواصلية والأسلوب المعرفي تعود لمتغيرات الصف والتخصص، والجنس وشملت عينة الدراسة (400) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الكفاية التواصلية والأسلوب المعرفي، ووجود فروق في الكفاية التواصلية وفقا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأخرى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الإنسانية، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق في الكفاية التواصلية تبعا لمتغير الصف.

كما أجرت عبد العال، وسلامة، (2016) دراسة بعنوان درجة ممارسة النظام التمثيلي في الاتصال الإداري وعلاقتها بفاعلية الأداء الإداري لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة إربد، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة النظام التمثيلي في الاتصال الإداري، وعلاقتها بفعالية الأداء الإداري، وتكونت عينة الدراسة من 211 مديراً ومديرة ولتنفيذ إجراءات الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة تكونت من 45 فقرة، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة النظام التمثيلي في الاتصال الإداري جاءت متوسطة وأن مستوى فعالية الأداء الإداري لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس+ دبلوم+ ماجستير) ولمتغير الخبرة الإدارية لذوي الخبرة الإدارية أكثر من 10 سنوات.

كما أجرت حمدون، (2014) دراسة بعنوان واقع الاتصال التنظيمي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع الاتصال التنظيمي لدى مديري مدارس وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين وعلاقتها بالإبداع الإداري، وتكونت عينة الدراسة من (245) مديراً ومديرة وتوصلت الدراسة إلى أن الاتصال التنظيمي لديهم كان كبيراً وجاء الاتصال النازل من المستويات الوظيفية العليا الى الادنى في المرتبة الأولى، وأظهرت النتائج عدم فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لواقع الاتصال التنظيمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقدير مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لواقع الاتصال التنظيمي ودرجة تقديرهم لتوافر مهارات الإبداع الإداري لديهم.

كما أجرى كلاسمان (Classman, 2002) دراسة بعنوان المناخ المدرسي ونمط اتصال مديري المدارس وفقاً للجنس ومستوى الدراسة في بورتلاند في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين نمط الاتصال لدى المديرين ذكوراً وإناثاً وبين المناخ المفتوح في المدارس الأساسية والثانوية تكونت عينة الدراسة من 1500 معلم ومعلمة،

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المفتوح ونمط الاتصال لدى مديري المدارس، وأظهرت النتائج وجود أثر لنمطي الاتصال المفتوح وذي الاتجاهين في المدارس الأساسية، وبينت الدراسة أنه لا توجد علاقة بين النمط الاتصالي أو المناخ المدرسي أو مستوى المدرسة وبين جنس المدير.

أجرى روبرت (Robert, 2001) دراسة بعنوان العلاقة بين النمط الاتصالي لمديري المدارس العامة في غرب فرجينيا والمناخ المدرسي للطلاب، هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين نمط الاتصال لدى مديري ومديرات المدارس في غرب فرجينيا وكل من المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين، وعلاقة ذلك بمستوى المدرسة وجنس المدير وحجم المدرسة والمركز الاجتماعي والاقتصادي لمدير المدرسة، وشملت عينة الدراسة (350) مدرسة تم اختيار (12) معلماً من كل مدرسة بالطريقة العشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى أنه كلما كان نمط الاتصال يميل إلى الأجواء الدافئة الودية المشحونة بالصداقة والذكاء كلما شعر المعلمون أن المناخ المدرسي مناخ إيجابي، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط اتصال المدير وتحصيل الطلبة.

كما أجرى بلاك (Black,1996) دراسة بعنوان التأثيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية على تكنولوجيا الاتصال وكفاءته وفاعليته، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى التأثيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية على تكنولوجيا الاتصال كأسلوب للعمل، التحصيل الأكاديمي، واللهجة المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (419) مديراً وتوصلت الدراسة إلى أن الاختلافات في الشخصية والخبرة لدى العاملين تؤثر في نظرتهم تجاه كفاءة الاتصال، فالمستقرون أصحاب الخبرات نظرتهم إيجابية نحو الاتصال، وذوو التأهيل المرتفع نظرتهم إلى الاتصال إيجابية، وذوو التحصيل المرتفع كانت نظرتهم إلى الاتصال إيجابية وكفاءة الاتصال لديهم أفضل.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءمته طبيعة الدراسة، وهو يعتمد على دراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في تحديد نتائج البحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة للعام الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم 1652 معلما وفق إحصاءات وزارة التربية والتعليم 2021/2020.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وفق الجنس من مجتمع الدراسة بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بنسبة 17% حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (294) معلما ومعلمة والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفق الجنس والمؤهل والخبرة.

جدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية

المتغير		العدد	التكرار	النسب
الجنس	ذكور	105	36	%33.7
	إناث	189	64	%64.3
	المجموع	294	100	%100

المؤهل	بكالوريوس	162	55	%55
	دراسات عليا	132	45	%45
	المجموع	294	100	%100
الخبرة	أقل من 10 سنوات	150	51	%51
	10 سنوات فأكثر	144	49	%49
	المجموع	294	100	%100

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة للتعرف إلى درجة استخدام مديري ومديرات مدارس محافظة الطفيلة لأبعاد الكفاءة التواصلية، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة مثل دراسة(بروال، 2018) ودراسة(أبي مولود، 2010) ودراسة(حمدون، 2014) وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (41) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية (9) فقرات، والكفاءة التواصلية الفنية والمادية (15) فقرة، والكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية (9) فقرات، والكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية (8) فقرات، تم تدريج فقرات الأداة وفق مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات وهي: أوافق بشدة ولها (5) نقاط، أوافق ولها (4) نقاط،، محايد ولها (3) نقاط،، لا أوافق ولها (2) نقاط،، لا أوافق بشدة ولها (1) نقاط،.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكّمين ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية والإدارة العامة، والقياس والتقويم في جامعتي الطفيلة التقنية ومؤتة وقد تراوحت خبراتهم ما بين 6–15 سنة، وذلك للتأكد من صياغة فقرات الأداة وانتمائها للمجال الذي وضعت فيه وملاءمتها لأهداف الدراسة وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حيث تم تعديل بعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة، وبقيت الأداة كما هي مكونة من (41) فقرة بصورتها النهائية موزعة على أربعة أبعاد.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة بطريقتي الاختبار– إعادة الاختبار (Test-Re-test) وطريقة الاتساق الداخلي (Cronbach Alpha) حيث تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغت (20) معلما ومعلمة، وتم إعادة تطبيقها على العينة الاستطلاعية نفسها بفاصل زمني مقداره (3 أسابيع)، والجدول (2) يوضح معامل الثبات بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي.

جدول (2): قيم معاملات الثبات بطريقتي: الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي

الأداة	المجال	طريقة الاختبار– وإعادة الاختبار	طريقة الاتساق الداخلي
مجالات الكفاءة التواصلية	الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية	0.81	0.81
	الكفاءة التواصلية الفنية والمادية	0.86	0.88
	الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية	0.86	0.84
	الكفاءة التواصلية الإنسانية والقيمية	0.80	0.81
	الكلي	0.88	0.89

يبين الجدول (2) أن قيمة معامل الثبات الكلي للأداة تبلغ (0.88) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وبطريقة الاتساق الداخلي بلغت فيه قيمة كرونباخ ألفا (0.89) كما تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.81–0.86) وبطريقة الاتساق الداخلي (0.81–0.88) وتعدّ هذه القيم معاملات ثبات عالية ومقبولة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

أجريت الدراسة وفقا للخطوات الآتية:

1. قام الباحث بتطوير أداة الدراسة والتي تكونت من أربعة معايير هي:

الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية، الكفاءة التواصلية الفنية والمادية، الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية، الكفاءة التواصلية الإنسانية والقيمية.

2. تم استخراج دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة.
3. تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (294) معلما ومعلمة في مديريات التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، وتم توضيح طريقة الإجابة بوضع إشارة (x) اعتمادا على درجة الموافقة على الفقرة.
4. تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسب الآلي وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS, V25).

المعالجة الإحصائية:

بعد البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة للإجابة عن السؤال الأول، وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent sample T-test) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع.

وقد تم اعتماد المعيار الآتي للحكم على درجة امتلاك مديري المدارس ومديراتها في محافظة الطفيلة لمهارات الكفاءة التواصلية:

1– المتوسط الحسابي الذي يقع ما بين (1– 2.33) يكون والذي يمثل درجة منخفضة.

2– المتوسط الحسابي الذي يقع ما بين (2.34– 3.67) يكون والذي يمثل درجة متوسطة.

3– المتوسط الحسابي الذي يقع ما بين (3.68– فأكثر) يكون والذي يمثل درجة مرتفعة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:" ما درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة الطفيلة لمهارات الكفاءة التواصلية من وجهة نظر المعلمين؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة للكفاءة التواصلية ككل ولكل معيار كما يظهر في الجدول (3) ادناه.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الكفاءة التواصلية

رقم المجال	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
3	الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية	3.68	0.76	الأول	مرتفعة
1	الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية	3.62	0.72	الثاني	متوسطة

2	الكفاءة التواصلية الفنية المادية	3.59	0.72	الثالث	متوسطة
4	الكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية	3.48	0.92	الرابع	متوسطة
–	الكفاءة التواصلية ككل	3.59	0.78	–	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن درجة الكفاءة التواصلية لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.59) وبانحراف معياري (0.78)، كما أظهرت النتائج أن معيار الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.68) بانحراف معياري (0.76)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى اعتقاد المعلمين بأهمية إقامة العلاقات المتوازنة بين المعلمين والمديرين؛ لما لها من آثار إيجابية على تحسين الأداء وتهيئة مناخ إيجابي في العمل، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة روبرت (Robert, 2001) التي ربطت بين المناخ الدافئ في العمل وشعور المعلمين بالصداقة ودراسة كلاسمان (Classman,2000) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المفتوح ونمط الاتصال، في حين جاء بع د الكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية بدرجة متوسطة في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.48) بانحراف معياري (0.92)، لشعور المعلمين أن المديرين لا يستجيبون لمطالبهم الإنسانية في كل الأوقات ويميلون إلى الاهتمام بالعمل على حساب البعد الإنساني، وقد يعزى ذلك إلى أن بعض الإدارات المدرسية قد لا تمتلك مفهوم التكاملية المعرفية والوجدانية في التواصل والفاعلية والمناسبة لتحقيق الأهداف في ظل معطيات السياق الاتصالي والمناخ الحواري، وفيما يأتي عرض تفصيلي لفقرات كل مجال من مجالات الكفاءة التواصلية.

أولا: الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية كما يظهر في الجدول (4) ادناه.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	ينتقي تعبيرات تناسب الموضوع أثناء تحدثه مع المعلمين	3.91	1.04	1	مرتفعة
3	يوظف مهاراته اللغوية في التواصل	3.81	0.95	2	مرتفعة
2	يقدم تصورات واضحة ودقيقة عن العمل	3.71	1.02	3	مرتفعة
4	يخطط لتقديم رسائل واضحة ودقيقة للآخرين	3.61	0.96	4	متوسطة
7	يحدد الأعمال من خلال توصيف دقيق للوظائف	3.55	1.01	5	متوسطة
6	يهيئ مناخا إيجابيا يشجع على التواصل في المدرسة	3.52	1.17	6	متوسطة
9	يتقن مهارات حسن المنطق في حل المشكلات	3.51	1.17	7	متوسطة
8	يوظف مفردات اللغة لتحقيق أهدافه في العمل	3.51	0.96	7	متوسطة
5	يحقق أهدافه من خلال كفاءته التواصلية	3.42	1.27	9	متوسطة

يبين الجدول (4) أن الفقرة الأولى التي تنص على: " ينتقي تعبيرات تناسب الموضوع أثناء تحدثه مع المعلمين" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.91) وبانحراف معياري (1.04) وبدرجة مرتفعة ويعزى ذلك إلى اختيار مديري المدارس للعبارات ذات التأثير المقنع لتسهيل مهماتهم الفنية والإدارية بنجاح، في حين حصلت الفقرة الخامسة على المرتبة الأخيرة والتي تنص على:" يحقق أهدافه من خلال كفاءته التواصلية"، بمتوسط حسابي (3.42) وبانحراف معياري

(1.27) وبدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى خصائص المديرين الشخصية والنفسية وطبيعة السياق لطرفي الاتصال ومدى امتلاكهم لمهارات الكفاءة التواصلية وبعض المعوقات المتعلقة بالعوامل الثقافية والمؤسسية والفنية وقدرة المديرين على تحليل الرسائل وإبرازها في نسق إجرائي قابل للتطبيق، والى الاختلاف في الخبرات والتصورات الذهنية بين المديرين والمعلمين في مجال إدراك محتوى الرسالة وفي تفسيرها وتحليلها؛ مما قد يؤثر سلبا على الكفاءة الاتصالية في كثير من المواقف ويؤدي بالنهاية إلى سوء فهم لمقصود الرسالة، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (لايخ، 2012) التي توصلت إلى وجود بعض المعوقات في عملية الاتصال مثل قلة توفر الأساليب والتقنيات الحديثة للاتصال في بيئة العمل.

ثانيا: الكفاءة النفسية والمادية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءة التواصلية الفنية والمادية كما يظهر في الجدول (5) يبين ادناه.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الكفاءة التواصلية الفنية والمادية

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
10	يتقن مهارات الاتصال	3.86	1.03	10	مرتفعة
13	يختار أساليب واستراتيجيات مناسبة للبدء بالحديث	3.74	1.03	11	مرتفعة
16	لديه القدرة على تحليل أشكال الحديث والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام	3.69	1.06	12	مرتفعة
12	يوظف قدرته التواصلية في تحديد المسؤوليات والمهام والواجبات لدى العاملين في المدرسة	3.67	1.03	13	مرتفعة
18	يجتهد على فهم المتلقي لرسائله الاتصالية كما قصدها	3.67	0.97	14	مرتفعة
23	يستعمل نبرات الصوت الواثقة الواضحة	3.64	1.11	15	متوسطة
11	يتفاعل بمهنية مع المستجدات والمتغيرات	3.63	0.97	16	متوسطة
17	يدرك العلاقة بين عناصر الحديث ودلالاته	3.56	0.97	17	متوسطة
21	يستخدم أنواع الاتصال بكفاءة	3.53	1.09	18	متوسطة
22	يستخدم وسائط تواصل تناسب أهدافه	3.53	1.11	19	متوسطة
24	يمتلك قدرة تواصلية تدعم العمل الجماعي وروح الفريق	3.51	1.17	20	متوسطة
20	يمارس نمطا قياديا تشاركيا يقوم على مبدأ المشاركة الجماعية مع مراعاة الفروق الفردية	3.49	1.23	21	متوسطة
15	لديه القدرة على تحويل مسار الحديث لإتمام عملية الاتصال	3.48	1.11	22	متوسطة
19	يسعى لتوصيل المعلومات في الوقت المناسب	3.47	1.09	23	متوسطة
14	يحافظ على انتباه الآخرين لفترة أطول	3.42	1.00	24	متوسطة

يبين الجدول (5) أن الفقرة العاشرة التي تنص على: " يتقن مهارات الاتصال"، حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.86) بانحراف معياري(1.03) وبدرجة عالية، وقد يعزى ذلك إلى جوهر عمل مدير المدرسة الذي يقضي معظم وقته إما مرسلا أو مستقبلا من داخل المدرسة أو من خارجها، بالإضافة إلى دوره البارز في التنمية المهنية للمعلمين وتوجيه الطلبة وإرشادهم وهو الناطق باسم المدرسة والمحفز لجميع أعضائها، كما جاءت الفقرة الرابعة عشرة التي تنص على: " يحافظ على انتباه الآخرين لفترة أطول"، بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.42) وانحراف معياري

(1.00) وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى رتابة الدور الذي يقوم به مدير المدرسة وتوجيهاته التي تحمل الصيغ الإدارية نفسها، والبرمجة اليومية لأعمال المدير وانهماكه في تفاصيل العمل اليومي والمستجدات الطارئة في العمل، وممارسة المنحى التقليدي في الأعمال الإدارية اليومية التي لا تضيف بعدا جديدا مشوقا.

ثالثا: الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية كما يظهر في الجدول (6) أدناه.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
25	لديه القدرة على تبادل المعلومات مع الآخرين	3.91	0.98	25	مرتفعة
28	يؤثر نفسيا على اتجاهات العاملين في المدرسة	3.90	1.11	26	مرتفعة
26	لديه القدرة على مشاركة الآخرين	3.82	1.06	27	مرتفعة
32	يتحدث بلغة تصويرية مثل " شايف، واضح، ألاحظ)	3.79	1.06	28	مرتفعة
27	يوظف مهاراته الاتصالية في حل المشكلات	3.58	1.04	29	متوسطة
33	يأخذ قراراته بناء على أحاسيس العاملين في المدرسة وألفاظهم	3.57	1.08	30	متوسطة
29	يمتلك مهارات الإقناع والتأثير في الآخرين	3.56	1.12	31	متوسطة
31	يتحدث مع العاملين ببطء واتزان	3.51	1.20	32	متوسطة
30	يوفر بيئة نفسية مريحة أثناء التحدث مع الآخرين	3.49	1.02	33	متوسطة

يظهر الجدول (6) أن الفقرة الخامسة والعشرين التي تنص على:" لديه القدرة على تبادل المعلومات مع الاخرين"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.91 بانحراف معياري 0.98 وبدرجة مرتفعة ويعزى ذلك إلى إدراك المديرين لطبيعة العلاقات الاجتماعية في المدرسة التي تفرض على المدير مع المعلمين بشكل يومي ومستمر لتنفيذ مهمات العمل اليومي ولمساعدة الطلبة على الاندماج في الحياة المدرسية بشكل أفضل، وهذا الأمر يتطلب تنسيقا وتنظيما وتواصلا مع جميع الأطراف، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة(أبي مولود، 2010) التي توصلت إلى أن 97% من أفراد عينة الدراسة من المعلمين يمتلكون مهارات الكفاية التواصلية النفسية والاجتماعية، في حين حصلت الفقرة الثلاثون التي تنص:" يوفر بيئة نفسية مريحة أثناء التحدث مع الآخرين "على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 3.49 بانحراف معياري 1.02 وبدرجة متوسطة، ويعزى ذلك لضغوط العمل الميداني وطبيعة المشكلات التي تواجه مديري المدارس ومديراتها الاجتماعية والأكاديمية والتقنية والسلوكية والمستجدات المتلاحقة في بيئة العمل المدرسي، وعدم تضمين البرامج التدريبية للمديرين على وظائف التواصل المعرفية والوجدانية التي تربط بين نقل الرموز والتأثير الوجداني الشعوري الذي يقوم على العلاقات الإنسانية في العمل.

رابعا: الكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات مجال الكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية

رقم	نص الفقرة	الوسط	الانحراف	ترتيب	الدرجة

الفقرة		الحسابي	المعياري	الفقرة	
34	يتفاعل مع مشاعر العاملين في المدرسة بسهولة ويسر	3.73	1.24	34	مرتفعة
40	يستمع للطرف الآخر ثم يبدي وجهة نظره	3.58	1.20	35	متوسطة
38	يعمل على تغيير سلوكيات العاملين في المدرسة بما ينسجم مع مقاصد رسائله	3.53	1.08	36	متوسطة
35	يقدم سياقات تواصلية تحد من ضياع القيم وضعف الانتماء	3.46	1.15	37	متوسطة
37	يحدث تغييرا في جمهور المتلقين ليضمن استجاباتهم الواعية والفاعلة	3.45	1.10	38	متوسطة
36	يقدم رؤيته مغلفه بسياق تواصلي إنساني	3.44	1.13	39	متوسطة
39	يتبنى ثقافة الانفتاح في تواصله مع العاملين	3.43	1.23	40	متوسطة
41	يصغي للمتحدث ولو طال الحديث	3.19	1.34	41	متوسطة

يبين الجدول (7) أن الفقرة الرابعة والثلاثين التي تنص على: " يتفاعل مع مشاعر العاملين في المدرسة بسهولة ويسر"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي" 3,73" بانحراف معياري 1.24 وبدرجة مرتفعة ويعزى ذلك إلى إدراك المديرين لانعكاس أثر العلاقات الإنسانية بكل صورها على طبيعة العمل والإنجاز وزيادة الدافعية والحماس، وأثر ذلك على التنمية المهنية للمعلمين، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (كلاسمان، 2000) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المفتوح ونمط الاتصال لدى مديري المدارس، كما حصلت الفقرة الحادية والأربعون التي تنص على: "يصغي للمتحدث ولو طال الحديث"، على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي "3,19" بانحراف معياري "1.34" وبدرجة متوسطة ويعزى ذلك إلى طبيعة المهام التي يقوم بها مديرو المدارس الفنية والإدارية وبرمجة الاجتماعات واللقاءات وطبيعة اتصالاتهم الأفقية والرأسية والرسمية وغير الرسمية، ودرجة امتلاكهم لثقافة الاتصال بالتزامن مع مهارات الاتصال الإنساني الذي يتطلب إتقان مهارة الإصغاء.

السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للكفاءة التواصلية لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة تعزى لمتغير الجنس؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة التواصلية ومعاييرها واختبار ت ومستوى الدلالة تبعا لجنس المعلم والجدول (8) يبين النتائج

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت ومستوى دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للكفاءة التواصلية وفق متغير الجنس

أبعاد التواصل	ذكور		إناث		اختبار ت	مستوى الدلالة
	متوسط	الانحراف معياري	متوسط	الانحراف معياري		
الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية	3.78	0.73	3.51	0.71	2.86	*0.005
الكفاءة التواصلية الفنية والمادية	3.45	0.74	3.56	072	0.997	0.320
الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية	3.70	0.75	3.68	0.78	0.193	0.847
الكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية	3.55	0.91	3.43	0.92	1.028	0.305
الكفاءة التواصلية ككل	367	0.71	3.55	0.69	1.326	0.186

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لبعد الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية حيث بلغت قيمة ت (2.86) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح المعلمين الذكور حيث بلغ متوسطهم الحسابي 3.78 في حين بلغ متوسط الإناث 3.58 وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين تتاح لهم فرص

التواصل المتكرر مع مديريهم الذين يمنحونهم فرصة استنتاج الرموز والمعاني المختلفة خلال لقاءاتهم المتكررة الرسمية وغير الرسمية؛ مما يتيح لهم الوقوف على مدى مناسبتها وفعاليتها في الوقت نفسه، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة كلاسمان (2000) التي أظهرت عدم وجود علاقة بين النمط الاتصالي أو المناخ المدرسي أو مستوى المدرسة وبين الجنس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للكفاءة التواصلية كذلك(معايير الكفاءة التواصلية الفنية والمادية، والكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية، والكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية) تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (ت= 1.326، 0.997، 0.193، 1.023) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للكفاءة التواصلية لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة التواصلية ومعاييرها واختبار ت ومستوى الدلالة تبعا لمتغير المؤهل العلمي والجدول (9) يبين النتائج

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت ومستوى دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للكفاءة التواصلية وفق متغير المؤهل العلمي

البعد	أبعاد التواصل	بكالوريوس		دراسات عليا		قيمة ت	مستوى الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
الأول	الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية	3.70	0.68	3.5	0.76	2.17	0.030
الثاني	الكفاءة التواصلية الفنية والمادية	3.70	0.68	3.45	0.75	3.007	0.003
الثالث	الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية	3.77	0.70	3.58	0.82	2.038	0.042
الرابع	الكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية	3.60	0.89	3.32	0.94	2.669	0.008
الكلي		3.70	0.65	3.47	0.74	2.798	0.005

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للكفاءة التواصلية ومعاييرها(الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية، الكفاءة التواصلية الفنية والمادية، والكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية، والكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية)، حيث بلغت قيم (ت=2.789، 2.17،3.007، 2.038، 2.669) على الترتيب وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكانت جميع الفروق لصالح المعلمين من ذوي المؤهل العلمي البكالوريوس، وقد يعزى ذلك إلى أن حملة البكالوريوس تتاح لهم فرص التواصل مع المديرين تحت مظلة النمو المهني والوظيفي ومتابعة المستجدات في العمل، وحل المشكلات الإدارية والسلوكية التي تواجه المعلمين المستجدين، ودرجة امتلاكهم لثقافة الاتصال بالتزامن مع مهارات الاتصال الإنساني الذي يتطلب إتقان مهارة الإصغاء.

السؤال الرابع: للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للكفاءة التواصلية لدى مديري المدارس في محافظة الطفيلة تعزى لمتغير الخبرة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة التواصلية ومعاييرها واختبار ت ومستوى الدلالة تبعا لمتغير الخبرة كما يظهر في الجدول (10) ادناه.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت ومستوى دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للكفاءة التواصلية وفق متغير الخبرة

البعد	أبعاد التواصل	اقل من 10 سنوات		10 سنوات فأكثر		قيمة ت	مستوى الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
الأول	الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية	3.74	0.65	3.49	0.78	2.947	0.003
الثاني	الكفاءة التواصلية الفنية والمادية	3.60	0.71	3.58	0.74	0.326	0.744
الثالث	الكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية	3.72	0.73	3.64	0.80	0.880	0.379
الرابع	الكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية	3.49	0.95	3.47	0.90	0.175	0.861
الكلي		3.64	0.68	3.55	0.73	1.037	0.301

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لبعد الكفاءة التواصلية اللغوية والمعرفية حيث بلغت قيمة ت (2.94) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات، وقد يعزى ذلك إلى النشاط الإيجابي الذي يمارسه المديرون مع المعلمين حديثي الخبرة في مجال التدريب والتوجيه، والتنظيم، والمتابعة، والعمل على تطوير مهاراتهم الأكاديمية والفنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للكفاءة التواصلية كذلك المعايير (الكفاءة التواصلية الفنية والمادية، والكفاءة التواصلية النفسية والاجتماعية، والكفاءة التواصلية الإنسانية القيمية) تعزى لمتغير الخبرة حيث بلغت قيمة (ت= 1.037، 0.326، 0.880، 0.175) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث:

- تصميم برامج تدريبية خاصة لمديري ومديرات المدارس في مجالات الكفاءة التواصلية.
- عقد دورات تدريبية في مجال الكفاءة التواصلية: اللغوية، والمعرفية، والمادية، والقيمية.
- توفير برمجيات خاصة في أبعاد الكفاءة التواصلية؛ لنشرها بين المديرين من خلال التعلم الذاتي.
- مواكبة المستجدات في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال لتنمية مهارات العاملين في الكفاءة التواصلية.
- تدريب المديرين على ممارسة النمط القيادي الديموقراطي الذي يعزز التشاركية في عملية صنع القرار ويهتم بالبعد الإنساني.
- تشجيع التواصل الفعال في جميع المؤسسات الرسمية وغير الرسمية لتسهيل تمرير المعلومات.
- إجراء مزيد من الدراسات في موضوع الكفاءة التواصلية وعلاقتها بفاعلية الإدارة وبعض المتغيرات الأخرى كالإبداع الإداري، والجودة، وفي بيئات مختلفة وعلى عينات تربوية من مديري التربية والتعليم والمشرفين التربويين.

قائمة المراجع

أبو سمرة، محمد (2008) *الاتصال الإداري والإعلامي*، عمان دار أسامة للنشر والتوزيع.

أحمد، أحمد إبراهيم (2002). *الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق*، الإسكندرية: دار الهنا للطباعة

ابو ندى، لمياء رمضان (2018) *مهارات التواصل لدى مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بتفعيل المشاركة المجتمعية*، رسالة ماجستير غي منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

بروال، مختار (2015). الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية في ضوء آراء أساتذة التعليم الثانوي مقاربة تحليلية في ضوء نظرية الاتصال، *مجلة العلوم النفسية والتربوية* (1) سبتمبر (109–138)

بوحينه، عبد القادر قوى (2000) *الاتصالات الإدارية في الجهاز الحكومي الجزائري*. رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية.

حبيبي، ميلود (1993). *الاتصال التربوي وتدريس الأدب*، بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.

حسين، حريم، (2004). *السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال*، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان.

حمدون، رغدة (2014). *واقع الاتصال التنظيمي لدى مديري مدارس وكالة الغوث محافظات غزة وعلاقته بالإبداع الإداري* جامعة الأزهر (غزة) فلسطين، رسالة ماجستير.

الدعس، زياد أحمد خليل (2009) *معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.

الزبيدي، وفاء محمد (2018) *أنماط الاتصال وعلاقته باتخاذ القرار الإداري لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة*، مجلة البحث العلمي في التربية، (19).

صلاح الدين، سلوق، (2016) *أهمية الاتصال الإداري في اتخاذ القرار داخل المؤسسة الرياضية*، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

طعيمة، أحمد (2004) *المهارات اللغوية*، ط1، دار الفكر العربي عمان: 137

طعيمة، رشيدي أحمد، وكمال محمود (2004). مفهوم اللغة ووظائفهاwww.iugaza.edu/attack.

عبد العال، مريم عبد الرحمن، سلامة، كايد محمد، (2016). درجة ممارسة النظام التمثيلي في الاتصال الإداري وعلاقتها بفاعلية الأداء الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظ إربد، جامعة اليرموك عمادة البحث العلمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.12(3):397-414.

عتوتة، صالح (2006). الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة: الجزائر

العسيري، يحي سعيد (2012) دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في تنمية ثقافة المواطنة داخل المجتمع المدرسي، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 1(7): 318-398.

العنزي، محمد عبد الله (2010) أثر الاتصالات الإدارية في تحقيق فاعلية القرارات الإدارية، رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط.

القريوتي، محمد قاسم (2009). *السلوك التنظيمي*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

كارينغي، دايل (2000). *اكتشف القائد الذي بداخلك: فن القيادة في العمل*. الرياض: مكتبة جرير.

محمد، أميرة علي (2008). *مهارات الإدارة التربوية والمدرسية*، الدار العالمية.

مرابط، أحلام، مالكي، حنان (2013). الإدارة المدرسية بين التقليد والحداثة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 5 (10): 135-142.

نزال، كفاية محمود (2021) معوقات الاتصال الإداري والتربوي في المدارس الثانوية بمديرية قصبة إربد من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*. 1 (2) 136-170.

نهر، هادي (2003). *الكفايات التواصلية والاتصالية دراسات في اللغة والإعلام*. عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية

AL-Tai, B (2017). Communication Efficiency and its Relation to the Cognitive-Humanit Approach of University, student. (M. A) Qadisiyah University, Faculty of Education.

Black. Octavius (1996). Addressing the issue of good communication people – management.pp.25-44.

Brinia,V. Selimi,P. Dimos, A. and Kondea, A. (2022). The Impact of Communication on the Effectiveness of Educational Organizations. Education Sciences. 12(170). 1-16.

Chandan, S. (2005). Organizational behavior, 3-Ed., New Delhi, Vikus Publishing House

Classman, E. (2002). "The study of school climate principals' communication style, principals, sex and school level" Dissertation Abstracts International- A 61/ 02. p. 443

David, I. & Huczynski, A. (2004). Organizational behavior: An Introductory Text, 5th Ed., London: Prentice Hall.

Robert, L. (2001). "The relationship of the communication style of public-school principals in west Virginia and their school climates to student achievement". Dissertation Abstracts International- A 61/12. p 4634.

Singha, A. &Abrahams. A. (2008) Neuro linguistic Programming: A key to business excellence. School of management Sciences. Varanasi, India, 19, 139-147

واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. سناء محمد عبد الرحيم عناب

تاريخ الاستلام: 2022/10/02 تاريخ القبول:2023/02/06

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق لحقيقة واقع التعلّم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والرتبة الأكاديمية، والكلية)، حيث استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس جميعهم في الجامعة الأردنية من رتبة (استاذ مساعد، مشارك، أستاذ)، والبالغ عددهم (1726) عضو هيئة تدريس، وتكوّنت عينة الدراسة من (300) عضو هيئة تدريس تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ واقع التعلّم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة تعزى لمتغيريّ (الجنس، والرتبة الأكاديمية)، ووجود فروق تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية؛ وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فقد أوصت استمرار أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية لدوره في تحقيق التنمية المستدامة للطلبة.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، التنمية المستدامة، أعضاء هيئة التدريس.

The reality of blended learning in achieving sustainable development among Yarmouk University students from the faculty members' point of view

Dr. Sana Mohammed Abdel-Rahim Annab

Abstract

The study aimed to identify the reality of blended learning in achieving sustainable development among Yarmouk University students from the point of view of faculty members, and to reveal the differences in the reality of blended learning in achieving sustainable development according to the study variables: gender, academic rank, and college. The descriptive approach and the questionnaire were used as a tool for data collection after verifying its validity and reliability. The study population consisted of all faculty members at Yarmouk University of the rank of (assistant professor, associate, professor), who numbered (1726) faculty members, and the study sample consisted of (300) faculty members who were selected by simple random method. The results of the study showed that the reality of blended learning in achieving sustainable development among Yarmouk University students from the point of view of the faculty members came to a large degree, and there were no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) for the reality of blended learning in achieving sustainable development due to the two variables. (gender, academic rank), and there are differences due to the college variable in favor of scientific colleges. Based on the findings of the study, it recommended that faculty members continue to employ blended education in the educational process for its role in achieving sustainable development for students.

Keywords: blended education, sustainable development, faculty members.

مقدمة

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين تغيرات سريعة؛ فالتطور العلمي، والمعرفي، والتكنولوجيا، أثّر بشكل جذري على القطاعات كافة في الدول كافة، وتُعدُّ المؤسسات التربوية البوصلة الموجهة، والمنظمة، والفعالة في المجتمعات الإنسانية؛ لأنها المسؤولة عن عملية التربية والتعليم معًا، والمدخل الأساس للتنمية الشاملة، والتعليم هو القضية الأولى في أي دولة، واتخذته الدول على أنَّه أقوى استثمار للقوى البشرية، والجانب الأكثر أهمية في رقي الدول وتقدمها.

وعلى التعليم مواكبة التطورات والتحديات كافة، والعمل على بناء شخصية الفرد بناء متكاملًا، خصوصًا أنَّهُ يخضع لمراحل تعليمية مدروسة ومعدة إعدادًا علميًا صحيحًا، وإذا كانت التربية في مفهومها المعاصر عملية للتغيير والتطوير، ولها من الأثار والنتائج الإيجابية ما يجعلها تتصدر المكان الأول بين وسائط الإصلاح والتقدم في أي دولة، فإن نتائج هذه العملية منوطة إلى حد كبير بإدارتها، التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية في الدولة وتوجيهها على أساس أنَّ النجاح في أيّ عمل أو تنظيم يعتمد على الطريقة أو الأسلوب المعمول بها في تلك المؤسسات، وقدرتها على توجيه الأعمال والأنشطة نحو الأهداف المرغوب فيها (العتوم والكوفحي، 2018).

ويُعدُّ التعليم أساس تقدم الشعوب والأمم؛ لذلك تسعى الدول لتطوير تعليمها، إذ يعتمد في كثير من مراحله على التعليم التقليدي الذي يقع العبء الأكبر منه على المعلم؛ لذلك تسعى المؤسسات العلمية والتربوية إلى إيجاد طرق جيدة للتدريس تهدف إلى أن يكون الطالب نشطًا وإيجابيًا، والمعلم موجهًا ومرشدًا، من أجل تجويد مخرجات العملية التعليمية؛ ويتمُّ ذلك من خلال مزج التعليم التقليدي بأنماط التعليم الإلكتروني المتعددة داخل القاعة الدراسية وخارجها (أصلان، 2015).

ويواجه التعليم في عصر الثورة المعرفية تحديات مختلفة؛ نتيجة الانجازات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي أدت إلى تلاشي الحدود بين الدول، ممّا جعل من العالم قرية صغيرة في ظل العولمة والانفتاح العلمي والاقتصادي، وهذا بدوره ينعكس على تطوير التعليم الذي لا يتوقف؛ لوجود قناعات أنَّ نهضة أيّ دولة تعتمد على التعليم بشكل أساس، فالتعليم الجيد يؤدي إلى استثمار جيد، لذا بدأت الجهات المسؤولة عن الأنظمة العلمية في التحول من نمط التعليم التقليدي القائم على المعلم كمصدر رئيس ووحيد للمعلومة، إلى تعليم إلكتروني، الذي يتحول فيه دور المعلم إلى (مشرفٍ، وميسرٍ، وموجهٍ) للتعليم، وتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على الإنترنت (سالم، 2017).

ويُعدُّ ظهور التعليم الإلكتروني عن بعد استجابة حقيقية من قبل المؤسسات التربوية؛ لمواجهة التقدم التكنولوجي التي اعتلت العالم كله، فالتكنولوجيا تؤدي دورًا مهمًا في حياة الطلبة، وتساعدهم على التعليم بفعالية أكثر، وتستثير لديهم حبُّ الاكتشاف والتجريب، لذا نجد معظم الطلبة يهتمون اهتمامًا بالتكنولوجيا بأشكالها وأدواتها كافة (هشام، 2014)؛ لذلك أصبح للتعليم الإلكتروني دورٌ رئيس في نجاح العملية التعليمية، خصوصًا في ظل التطور التكنولوجي الكبير، وانتشار وسائل الاتصال الحديثة مثل: (الحاسوب، وشبكة الإنترنت، والوسائط المتعددة كالصوت، والصورة، والفيديو)، التي أتاحت المجال لعدد كبير من الطلبة تلقي تعليمهم بكل سهولة ويسر، وبأقل وقت وجهد، ولكن نظرًا للظروف التي عانى منها العالم بأكمله المتمثلة بانتشار فيروس كورونا، فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعلم عن بعد؛ لضمان استمرارية عملية التعليم، وتوظيف شبكة الإنترنت، والهواتف الذكية، والحواسيب، كحل بديل للتواصل مع الطلبة.(Yulia, 2020)

ولتكنولوجيا التعليم دور مهم ورئيس في مجال التنمية المستدامة، فهي الأداة الرئيسة لإحداث التغير في العملية التعليمية، وبينَّ مبارك (2008) أنَّ هناك سببين رئيسين لتوظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية للوصول إلى

تنمية مستدامة، هما: الطريقة الأنسب لإكساب الطلبة المعلومات والمهارات اللازمة خلال مسيرتهم العلمية والعملية، ممّا يؤهلهم لمواجهة التغيرات التي يحدثها التطور العلمي والمعرفي الذي لا يمكن أن يستوعبه النظام التعليمي التقليدي؛ أما السبب الثاني، فعلى الرغم من أنَّ التقنية الحديثة تؤدي دورًا في اقتصاديات أيّ بلد كان، إلّا أنَّ المجتمع اليوم هو الذي يحدد نوعية التقنية التي يحتاجها، ولكي يحدث ذلك لا بد من أن يكون المجتمع على مرحلة من التعليم تؤهله لأخذ قرارات بذلك؛ لذا توجبّ على مؤسسات التربية والتعليم ألّا تكون محصورة في جدرانها فقط، بل تتعداها إلى خارجها وإلى فضاء التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني بخدماته التكنولوجية المتعددة والمتنوعة.

والدور الملقى على عاتق تكنولوجيا التعليم عن بعد في مجال التنمية المستدامة ليس بالبسيط، وعلى الجامعات بذل الجهد اللازم لبيان دورها في خدمة التنمية المستدامة، وتحقيق أهدافها، وهذا يتطلب منها وضع خطط استراتيجية تتناسب مع تغيّرات الوضع الحالي، وتضمين مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، ورفع مقدرة عضو هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم، وتقديم البرامج المساعدة له، والاستفادة من خبرته في توعية الطلبة والمجتمع بأهمية التعلم عن بعد. (Basilaia, Kvavadze, 2020)

فالتعليم المدمج يُعدُّ مكملًا لأساليب التعليم التربوية التقليدية، ورافدًا كبيرًا للتعليم التقليدي الجامعي؛ فهو وسيلة لتوصيل المعرفة، وتحقيق الأغراض المرجوة من التعليم والتربية، ويُساعد المتعلّم على مواجهة متطلبات الحياة التي تعتمد في معظمها على تقنية المعلومات؛ لذلك يُعدُّ التعليم المدمج مكملًا للتدريس المعتاد (الشهوان، 2014)، وبينَّ الجراح (2021) أنَّه يوجد ثلاث صيغ لاستخدام التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلّم في أي مؤسسة تعليمية، التي قد توّظف مجتمعة أو منفردة، وهي: النموذج الجزئي أو المساعد، والنموذج الكامل للتعليم الإلكتروني، والنموذج المختلط أو المخلوط (المدمج)، والتعليم المدمج أحد أهم تطورات القرن الحادي والعشرين؛ نظرًا لإمكاناته الواسعة في تقديم فرصة حقيقية؛ لإيجاد تجربة تعليمية ناجحة، وتبرز أهميته في كونه أكثر (شمولًا، ومرونة، وفعالية) من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة.

ويشير دهان وزغاشو (2018) أنَّ التعليم المدمج يؤدي دورًا مميزًا في تحقيق التنمية المستدامة، وتنمية حس الانتماء للإنسانية بعيدًا عن أشكال التمييز؛ وذلك من خلال تصميم برامج لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنمية الوعي بالادخار، حيث يخفف التعليم المدمج من الأعباء المالية على الطلبة مثل: مصاريف السفر والإقامة، ونشر الوعي عن الأخطار الصحية والبيئية المحيطة بالعنصر البشري، ويقلل من احتمالية انتقال الأمراض والأوبئة المعدية بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من جهة، ونشر الوعي في الحفاظ على المرافق العامة والنظافة من جهة أخرى.

وانطلاقًا من تلك الأهمية، فقد أولت وزارة التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية نظام إدماج التعليم الإلكتروني في مؤسساتها جلّ اهتمامها، وأصدرت التعليمات الخاصة به، وذلك لغايات تطوير التعليم الإلكتروني، وضمان جودته، واعتمدت خطة العمل التنفيذية المعدة من اللجنة الوطنية المشكلة من مجلس التعليم العالي؛ لتصبح جزءًا من المنظومة التعليمية في مؤسساتها للارتقاء بنوعيته، وضمان جودته، إذ تضمنت هذه الخطة عدة محاور رئيسة، أهمها: (أنواع التعليم، والبرامج الأكاديمية، والخطط الدراسية، والتدريب المطلوب للمدرسين والطلبة، والحوكمة الإلكترونية، والجودة، والتمويل)، وأوعزت إلى هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها، لاتخاذ الإجراءات اللازمة بما في ذلك تعديل التشريعات النافذة في الهيئة وتصنيفها ضمن معايير ضمان الجودة، كما طلبت الوزارة من الجامعات متابعة تنفيذ

هذه الخطة بالتنسيق مع اللجنة الوطنية، وتزويد المجلس بتقارير شهرية (المجلس الاقتصادي والاجتماعي الاردني، 2021).

وترى الباحثة أنَّ الجامعة الأردنية شأنها شأن القطاعات الاخرى جميعها التي تضررت من جائحة كورونا، ويشكل مركز التعلّم الإلكتروني لبنة مهمة من لبنات الجامعة، وهو يسهم في مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تصميم المحتوى التعليمي على منصة التعلم الإلكتروني، وتصميم الامتحانات على منصات الامتحان المختلفة. كما أنَّه يسهم في حل المشكلات التقنية التي تواجه الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ويقدم إرشادات دورية حول استخدام المنصات والبرامج التعليمية، وذلك بهدف الانتقال إلى العلم المدمج.

وبناء على ما سبق يتبيّن أنَّ هناك أهمية كبرى لتحقيق التنمية المستدامة في البلد الواحد، وأنَّ اتباع أنظمة تعليمية معينة يساعد على تحقيق هذا النوع من التنمية، ونظرًا لجائحة كرونا التي اجتاحت دول العالم كافة أصبح هناك عدة أنواع من الأنماط التعلمية التي يمكن استخدامها في الجامعات بشكل عام، والجامعة الأردنية بشكل خاص، حيث يُعدُّ التعليم المدمج من الأنواع التي عمدت الكثير من الجامعات الاردنية على تفعيله في العملية التعليمية، ولهذا جاءت هذه الدراسة من أجل التعرف إلى واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة وسؤاليها:

الجامعة: مؤسسة اجتماعية تسعى لتحقيق الأهداف التربوية، ويقع على عاتقها تحقيق تلك الأهداف، ويؤكد المفهوم الحديث للجامعة دورها الرئيس في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وهذا الأمر يتطلب من إدارتها وأعضاء هيئة التدريس توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية لما له من دور كبير في تحقيق التنمية المستدامة. ولقد أدت التكنولوجيا إلى توسيع مفهوم التعلم، فلم يعد مقتصرًا على عمر محدد، أو مكان محدد ومصادر وأدوات محددة، فظهر على أثر ذلك أنماط وأشكال متعددة (كالتعلم الإلكتروني، والتعلم عن بعد، والتعلم المدمج والتعلم الذاتي). وغدت أسس مراعاة الخصوصية الفردية للمتعلم والمسؤولية الذاتية والتفاعلية من المبادئ الجوهرية التي تشكل الأساس النظري لهذه الطرق والأساليب الحديثة للتعلم (القدسي، 2014).

ومن خلال خبرة الباحثة في المجال التربوي، ومعايشة الواقع منذ بدايات العام (2020) لوحظ معاناة دول العالم ومنها الاردن كباقي الدول من انتشار فايروس كرونا، واعتبارها جائحة عالمية، حيث إنَّها عملت على زعزعة النظام التعليمي القائم على التعليم الوجاهي الذي يتعارض مع البروتوكولات الخاصة بمنظمة الصحة العالمية، التي تسعى إلى التباعد الإجتماعى من أجل التخلص من هذه الجائحة؛ لذلك لجأت الجامعات كافة إلى إدخال أنماط تعليمية جديدة لتحل مكان التعليم الوجاهي كالتعليم المدمج الذي يخلط ما بين التعليم المتزامن والتعليم غير المتزامن. وبما أنَّ أنماط التعليم تؤدي دورًا هامًا في التنمية المستدامة، فتحقيق التنمية المستدامة لدى الطلبة يتمُّ بأشكال وأنماط تعليمية مختلفة)الفريحات، 2019)، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة التي تتمحور حول واقع التعليم المدمج في التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال الإجابة عن سؤالين الدراسة الآتيين:

السؤال الاول: ما واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى (الجنس، والرتبة الأكاديمية، والكلية)؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ من أجل العمل على تعزيز توظيف هذا النوع من التعليم لما له من أهمية في تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- الكشف عن وجود فروق لمتغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، والكلية) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية؛ لتقديم التوصيات المتعلقة بهذه المتغيرات.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

تُعدُّ هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة– من الدراسات الحديثة التي تمَّ إجراؤها في الجامعة الأردنية، بغرض الكشف عن واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية، مما قد يسهم في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية في الجامعات بشكل عام، والجامعة الأردنية بشكل خاص، وتطوير مستوى أدائها وأداء أعضاء هيئة التدريس والطلبة فيما يخص التعلُّم المدمج.

الأهمية العملية:

من المؤمل أن تنعكس نتائج هذه الدراسة على المسؤولون عن التعليم في الجامعة الأردنية: حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بتغذية راجعة عن واقع التعليم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة، وما لها من أهمية في سير العملية التعليمية وتحقيقها لأهدافها. ويؤمل أن تفيد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؛ حيث ستزودهم نتائج الدراسة بواقع توظيف التعليم المدمج في الجامعة، ودوره في تحقيق التنمية المستدامة. كذلك طلبة الجامعة الأردنية؛ حيث ستزودهم نتائج الدراسة مدى توظيف الجامعة للتعليم المدمج لما له من دور كبير في تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية. وأخيرًا الباحثون؛ بحيث تفتح لهم آفاقًا جديدة لإجراء المزيد من الدراسات في جوانب مختلفة ذات علاقة بموضوع الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **التعليم المدمج اصطلاحًا:** نظام متكامل يقوم على الخلط بين أنواع التعلم الإلكتروني المتزامن، كاستخدام محاضرات البث المباشرة بين المعلم والطلبة، باستخدام المنصات التعليمية المختلفة مع التعلم الإلكتروني غير المتزامن، كاستخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مثل: مودل وصفوف جوجل (Google class room)؛ لإكساب المتعلم الخبرات التعليمية، التي تكون أكثر فعالية في بقاء أثر التعلم لفترة أطول (Magata, 2014). **ويعرّف إجرائيًا:**

طريقة للتعليم تهدف الى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الالكترونية بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها، وقيس في هذه الدراسة من خلال استبانة طورتها الباحثة.

- **التنمية المستدامة اصطلاحًا:** التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر من دون الحد من امكانية تلبية احتياجات جيل المستقبل (الفريحات، 2019). **وتعرّف إجرائيًا أنَّها:** مقدار استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المحددة في الاستبانة؛ من أجل قياس الدور الذي يقدمه التعليم المدمج في التنمية المستدامة، أي أنَّه كلما كانت درجات المستجيبين مرتفعة كانت التنمية المستدامة لدى الطلبة أكثر تحقيقًا.
- **أعضاء هيئة التدريس إجرائيًا:** هم الأشخاص المتخصصين الذين يقومون بعملية التدريس لبعض المقررات الدراسية لطلبة المرحلة الجامعية، ويحملون الدكتوراة في أحد التخصصات العلمية، أو الأدبية وبرتبة (أستاذ مساعد، استاذ مشارك، استاذ دكتور).

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية فيما يأتي:

- **حدود موضوعية:** واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.
- **الحدود المكانية:** تمَّ إجراء الدراسة في الجامعة الأردنية.
- **الحدود الزمانية:** تمَّ إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022م).
- **محددات الدراسة:** تتمثل محددات الدراسة في مدى توفر مؤشرات الصدق والثبات في أداة الدراسة، وفي مدى تمثيل عينة الدراسة للمجتمع التي منه، وموضوعية المستجيبين على فقرات أداة الدراسة.

الدراسات السابقة

أُجري عدد من الدراسات التي سعت التعرف إلى واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة، وتناولت الدراسة الحالية عددًا منها وفقًا لتاريخ إجرائها من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى نصير (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور التعليم الجامعي في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة جامعة جرش، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، تكوّن مجتمع الدراسة من (3026) طالبًا وطالبة، وطبقت الدراسة على عينة من (253) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أنَّ التعليم الجامعي يحقق التنمية المستدامة بدرجة متوسطة في مجالات خدمة المجتمع والطلبة وعلى المستوى الإداري، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والكلية والسنة الدراسية.

سعت دراسة محمد (2015) التعرّف إلى برامج التنمية المستدامة في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ودورها، والمعوقات، والتحديات التي تواجهها في تحقيق التنمية المستدامة في السودان، وتكوّنت عينة الدراسة من (عمداء، ورؤساء أقسام، وأساتذة، وطلاب) كليات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا البالغ عددهم (402) فردًا، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتتمثل أهم نتائج الدراسة في أبرز برامج التنمية المستدامة في جامعة السودان هي: برامج علوم الغابات البرامج التربوية، برامج البحث التطبيقي، ويتمثل أهم دور لجامعة

السودان للعلوم والتكنولوجيا في تحقيق التنمية المستدامة هو: تخريج الكوادر في التخصصات المختلفة، وإقامة محاضرات، وورش عمل (للأفراد، والمجتمع، والطلاب) في نشر الثقافة الأسرية والمجتمعية، وأهم معوقات وتحديات التنمية المستدامة في السودان تتمثل في ضعف الإمكانيات المالية، والخلافات، والحروب القبلية، وضعف مصادر التمويل.

هدفت دراسة انصيو (2017) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة جغرافيا الأردن، وتكوّنت عينة الدراسة من شعبتين اختيرتا قصديًا، إذ شكلت إحداهما المجموعة التجريبية، وعددها (27) طالبًا وطالبة، بينما شكلت الثانية المجموعة الضابطة وعددها (29) طالبًا وطالبة، وتمَّ إعداد اختبار تحصيلي مكوّن من (30) سؤالًا لقياس أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج في التحصيل الدراسي لأفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة وجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي تعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المدمج.

أجرى بوطورة وسمايلي وقالقيل (2019) دراسة هدفت التعرّف إلى التعليم المفتوح، ودوره في استدامة التعليم في المجتمعات– تجربة جامعة القدس المفتوحة أنموذجًا، وقد استخدم المنهج التحليلي، وذلك من خلال بيان توظيف جامعة القدس للتعليم المفتوح، ودوره في تحقيق التنمية للطلبة في حياتهم العلمية والعلمية، وبيّنت الدراسة أنَّ زيادة إتاحة التعليم العالي المفتوح يساعد الناس على توسيع قدراتهم، والإسهام بطريقة مباشرة في تحقيق أهدف التنمية المستدامة للمجتمعات؛ لأنَّ التعليم العالي المفتوح بفلسفته القائمة على استيعاب قاعدة واسعة من الراغبين في متابعة تحصيلهم من التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أنَّ التعليم المفتوح يُعدُّ فرصة لتحقيق التعليم العالي الشامل والعادل ذا الجودة والنوعية العالية لجميع فئات المجتمع؛ لتحقيق التنمية المستدامة.

وهدفت دراسة ياهو (Yao, 2019) إلى التحقيق في وجهات نظر المتعلمين الصينيين البالغين لبيئة التعلم المختلطة في تعزيز التنمية المستدامة، حيث استخدم المنهج المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من (506) متعلمًا، وكشفت نتائج الدراسة أنَّ المتعلمين الصينيين البالغين يعتقدون أنَّ بيئة التعلم المختلطة تعزز التنمية المستدامة من حيث الراحة والملاءمة للتعلم، وتعزز بيئة التعلم المختلطة التنمية المستدامة لتعليم الكبار والتعليم المستمر، وتُعدُّ بيئة التعلم المختلطة بيئة تعليمية صديقة للبيئة، ممّا يساعد على بناء مجتمع يوفر المصدر. والأهم من ذلك، أنَّ بيئة التعلم المختلطة تسد الفجوات في التنمية المستدامة بين الإناث والذكور وبين أولئك الذين يعيشون في المناطق الريفية والذين يعيشون في المدن؛ فهو يزيد من فرص النساء وأولئك الذين يعيشون في المناطق الريفية في الحصول على التعليم ويعزز التنمية المستدامة.

وقام الموسوي (2020) بدراسة نقدية مقارنة بين نموذج المقررات المفتوحة الواسعة الانتشار عبر الإنترنت moocs ونموذج التعليم المدمج في الجامعة العربية المفتوحة، وقد وظّف الباحث المنهج المقارن للوصول إلى النتائج من خلال تطبيق أداة البحث المتمثلة في "بطاقة المقارنة" على عينة الدراسة أسلوب "التعليم المدمج" المطبّق في الجامعة العربية المفتوحة فرع (سلطنة عمان) أثناء دراسة الباحث الممتدة لثلاثة فصول دراسية خلال فترة دراسته لمرحلة الماجستير في تكنولوجيا التعليم خلال عامي (2015–2016)، وعلى نموذج التعلّم الذاتي في مقرر "كيف تصمم مادة تعليمية في المنصات التعليمية المفتوحة هائلة الالتحاق – الدورة الثانية"، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنَّ التعليم المدمج، هو التطبيق الجزئي للتعلم الإلكتروني، أمّا Moocs فهو التطبيق الكلي له، وأنَّ المرجعية النظرية متوفرة لكلا النمطين مع الاختلاف

في حدود التطبيق، وأنَّ نمط المقررات الواسعة يتمتع بقدر كبير من سهولة آليات التسجيل بعكس نمط التعليم المدمج، وأنَّ نمط المقررات الواسعة يتمتع بمرونة أكبر من حيث اشتراط المؤهلات والخبرات السابقة، بعكس نمط التعليم المدمج.

بينما سعت دراسة زوبا (Zopa, 2021) التعرف إلى دور التعليم المدمج في تنمية رأس المال الفكري والتنمية المستدامة لدى طلبة الجامعات في (بلغاريا)، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في (بلغاريا) البالغ عددهم (200) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك دورًا كبيرًا جدًا للتعليم المدمج في تنمية رأس المال الفكري لدى طلبة الجامعات في (بلغاريا)، وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس، ومتغير سنوات الخبرة، ومتغير الرتبة العلمية، والتخصص).

في حين هدفت دراسة مرعشيون (Mar'ashyon, 2021) للكشف عن دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الإيرانية في ممارسة التعليم المدمج، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الإيرانية الحكومية، حيث تمَّ أخذ عينة بلغت (500) طالبًا وطالبة من كلية الدراسات العليا في مختلف الجامعات، وتمَّ استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الإيرانية في ممارسة التعليم المدمج من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا قد جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، وفي متغير التخصص، ولصالح التخصصات الإنسانية، وفي متغير المستوى الدراسي، ولصالح مستوى الدكتوراه.

في حين هدفت دراسة شين (Chen, 2022) التعرف إلى تنفيذ مجتمعات التعلم عبر الإنترنت، والممارسة المتعمدة في سياق التعلم المدمج، ودوره في تحقيق التنمية المستدامة لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في شمال شرق (تايوان)، إذ استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكوّن مجتمع الدراسة من (67) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنَّ تنفيذ مجتمعات التعلم عبر الانترنت تُسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التنمية المستدامة لتعلُّم اللغة الإنجليزية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد رجوع الباحثة للدراسات السابقة تبيّنَ لها أنَّ التعليم المدمج، ودوره في تحقيق التنمية المستدامة حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين؛ وذلك لأهميته في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتجويد مخرجاتها، وبمطالعة الدراسات السابقة يلاحظ أنَّها تنوعت في أهدافها، إلّا أنَّ معظمها ذات صلة بالدراسة الحالية كدراسة نصير (2015)، ودراسة محمد (2015)، ودراسة بوطورة وسمايلي وقالقيل (2019)، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة دراسة مرعشيون (Mar'ashyon, 2021)، ودراسة خليف (2021) في استخدام المنهج الوصفي، بينما اختلفت مع دراسة محمد (2015)، ودراسة زوبا (Zopa, 2021) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما تشابهت الدراسة مع دراسة زوبا (Zopa, 2021)، ودراسة شين (Chen, 2022) في عينة التطبيق على أعضاء هيئة التدريس، واختلفت مع دراسة نصير (2015)، ودراسة محمد (2015)، ودراسة انصيو (2017)، ودراسة ياهو (Yao, 2019)، التي طبقت على الطلبة، إضافة لذلك تشابهت الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في أداة الدراسة (الاستبانة)، كدراسة نصير (2015)، ودراسة محمد (2015)، ودراسة ياهو (Yao, 2019)، حيث قامت الباحثة بالرجوع إلى الدّراسات السابقة كمراجع مهمة في الأدب النظري لمختلف أجزاء الدّراسة، وفي تفسير النتائج، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تناولت هذه الدراسة وعينتها في مكان التطبيق.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك لملائمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية جميعهم من رتبة (استاذ مساعد، مشارك، أستاذ) والبالغ عددهم (1726) عضو هيئة تدريس، وذلك حسب إحصائيات قسم الموارد البشرية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2021–2022م.

عينة الدراسة

اِختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، حيث بلغت عينة الدراسة (300) عضو هيئة تدريس، وذلك بعد الرجوع إلى جدول مورننج لتحديد طريقة اختيار العينة، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس، الرتبة الأكاديمية، والكلية

المتغير	الفئة/ المستوى	العدد
الجنس	ذكر	168
	انثى	132
	المجموع	300
الرتبة الأكاديمية	استاذ مساعد	111
	استاذ مشارك	99
	أستاذ	90
	المجموع	300
الكلية	انسانية	195
	علمية	105
	المجموع	300

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة بالاستعانة بالأدب النظري، والدراسات السابقة، مثل دراسة نصير (2015)، ودراسة الموسوي (2020)، وتكوّنت الأداة بصورتها الأولية من (26) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي؛ (التنمية التعليمية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية الاجتماعية).

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ فقد تمَّ عرضها على (10) مُحكِّمين في (تكنولوجيا التعليم، وعلم الحاسوب، والإدارة التربوية) في عدد من الجامعات الأردنية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول الأداة من حيث الصياغة اللغوية، ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمدت الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أيْ ما نسبته (80%) من المُحكِّمين. وتمَّ حذف فقرتين، فقرة (3) من المجال الأول، وفقرة (15) من المجال الثاني، وبهذا أصبحت الأداة مكونة من (24) فقرةً.

صدق البناء

تمَّ تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) عضو هيئة تدريس، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول .(2)

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح
1	0.69	9	0.72	17	0.70
2	0.75	10	0.83	18	0.84
3	0.68	11	0.72	19	0.78
4	0.68	12	0.88	20	0.85
5	0.69	13	0.80	21	0.79
6	0.77	14	0.75	22	0.84
7	0.65	15	0.82	23	0.77
8	0.83	16	0.87	24	0.75

يلاحظ من جدول (2) أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة قد تراوحت من (0.65) وحتى (0.88)، وجميعها أعلى من معيار عودة (2010) البالغة قيمته (0.20).

ثبات الأداة

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، فقد تمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته(Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تمَّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول .(3)

الجدول (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة

المجال	معاملات ثبات:		عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي	الإعادة	
التنمية التعليمية	0.94	0.88	12
التنمية الاجتماعية	0.96	0.81	6
التنمية الاقتصادية	0.96	0.84	6
الأداة ككل	0.98	0.92	24

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمجالات الأداة قد تراوحت بين (0.94– 0.96)، في حين أن قيمة ثبات الإعادة للمجالات قد تراوحت بين (0.81– 0.88). وبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.98)، وقيمة ثبات الإعادة (0.92).

معيار تصحيح الأداة

شملت أداة الدراسة بصورتها النهائية (24) فقرةٍ، يُجَابَ عليها بتدريج خماسي يشمل البدائل؛ كبيرة جدًا، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (5)، كبيرة، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (4)، متوسطة، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (3)، قليلة، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (2)، قليلة جدًا، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (1)، وقد

تمَّ تبنّي النموذج الإحصائي ذو التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة إلى خمسة مستويات بناءً على المعادلة التالية:

طول الفئة = (أعلى قيمة في تدريج المقياس –أدنى قيمة) مقسومًاَ على عدد الخيارات (ليكرت الخماسي) فإن: طول الفئة = (5–1) ÷ 5= 0.8

وبذلك يكون معيار الحكم على الدرجة كالاتي:

- من (1) إلى أقل من (1.8) درجة قليلة جدًا.
- من (1.8) إلى أقل من) 2.6) درجة قليلة.
- من 2.6)) الى اقل من 3.4)) درجة متوسطة
- من 3.4)) إلى اقل من 4.2)) درجة كبيرة
- (4.2) فأكثر درجة كبيرة جداً.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الرئيسة التالية:

المتغيرات الرئيسية

1. الجنس، وله فئتان؛ هما: (ذكور، إناث).
2. الكلية، وله مستويان هما: (إنسانية، علمية).
3. الرتبة الأكاديمية؛ ولها ثلاثة مستويات (استاذ مساعد، أستاذ مشارك، استاذ).

المتغير التابع

- واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية.

المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول؛ تمَّ استخدام الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني؛ تمَّ استخدام الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي 3) way-ANOVA).

عرض النتائج ومناقشتها

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو:" ما واقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن السؤال الأول؛ فقد تمَّ حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة أعضاء هيئة التدريس، من خلال المجالات، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (4).

الجدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة أعضاء هيئة التدريس

الرتبة	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	التنمية التعليمية	3.78	0.71	كبيرة
2	التنمية الاجتماعية	3.55	1.02	كبيرة

3	التنمية الاقتصادية	3.54	0.82	كبيرة
الأداة ككل		**3.62**	**0.85**	كبيرة

يلاحظ من الجدول (4) أنّ مجال التنمية التعليمية جاء ضمن الترتيب الأول، بوسط حسابي (3.78)، وانحراف معياري (0.71) ودرجة ممارسة كبيرة، في حين جاء مجال التنمية الاقتصادية ضمن الترتيب الأخير، بوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (0.82)، ودرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ التعليم المدمج يُساعد الطلبة على إقامة مشاريع ريادية تعود بالفائدة على الأفراد والمجتمع، وينمي لدى الطلبة الإنتاج التقني المحلي، ويمكنه من تقديم البرامج التدريبية وإفادة أبناء المجتمع المحلي، كما أنَّ التعليم المدمج يحفز الطلبة لتصميم برامج خدمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير فرص العمل لهم، كما يساعد على تخفيف الأعباء المالية من حيث سفر الطلبة وإقامتهم كما في التعليم الوجاهي، ويقلل من الضغط الناتج بسبب الالتزام بالوقت والتأخير في التنقل، وقد كشفت دراسة محمد (2015) أنَّ للجامعة دورًا في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال تخريج الكوادر في التخصصات المختلفة، وإقامة محاضرات، وورش عمل (للأفراد، والمجتمع، والطلاب) في نشر الثقافة الأسرية والمجتمعية. في حين أكدت دراسة بوطورة وسمايلي وقالقيل (2019) أنَّ زيادة إتاحة التعليم العالي المفتوح يساعد الناس على توسيع قدراتهم، والإسهام بطريقة مباشرة في تحقيق أهدف التنمية المستدامة للمجتمعات؛ لأنَّ التعليم العالي المفتوح بفلسفته القائمة على استيعاب قاعدة واسعة من الراغبين في متابعة تحصيلهم من التعليم العالي، كما أنَّ التعليم المفتوح يُعدُّ فرصة لتحقيق التعليم العالي الشامل والعادل ذا الجودة والنوعية العالية لجميع فئات المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة. وبيّنت دراسة ياهو (Yao, 2019) أنَّ بيئة التعلم المختلطة تعزز التنمية المستدامة من حيث الراحة والملاءمة للتعلم، وتعزز بيئة التعلم المختلطة التنمية المستدامة لتعليم الكبار والتعليم المستمر، وتُعدُّ بيئة التعلم المختلطة بيئة تعليمية صديقة للبيئة؛ ممّا يساعد على بناء مجتمع يوفر المصدر. والأهم من ذلك، أنَّ بيئة التعلم المختلطة تسد الفجوات في التنمية المستدامة بين الإناث والذكور، وبين أولئك الذين يعيشون في المناطق الريفية، والذين يعيشون في المدن. فهو يزيد من فرص النساء، وأولئك الذين يعيشون في المناطق الريفية في الحصول على التعليم ويعزز التنمية المستدامة.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نصير (2015) التي أظهرت النتائج أنَّ التعليم الجامعي يحقق التنمية المستدامة، بدرجة متوسطة في مجالات خدمة المجتمع والطلبة وعلى المستوى الإداري.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زوبا (Zopa, 2021) التي أظهرت أنَّ هناك دورًا كبيرًا جدًا للتعليم المدمج في تنمية رأس المال الفكري لدى طلبة الجامعات في (بلغاريا).

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مرعشيون (Mar'ashyon, 2021) التي أظهرت أنَّ دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الإيرانية في ممارسة التعليم المدمج من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا قد جاء بدرجة متوسطة.، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع نتائج دراسة شين (Chen, 2022) التي أظهرت أنَّ تنفيذ مجتمعات التعلم عبر الانترنت تُسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التنمية المستدامة لتعلُّم اللغة الإنجليزية.

كما تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية التعليمية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (5).

الجدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية التعليمية

الرتبة	الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يشجع التعلم المدمج على عقد لقاءات وندوات عبر وسائل التكنولوجيا الحديثة	3.93	0.91	كبيرة

1	7	يزيد التعلم المدمج من ثقة الطلبة واعتزازهم بأنفسهم	3.93	0.84	كبيرة
2	5	يزيد التعلم المدمج من دافعية الطلبة نحو التعلم	3.91	0.82	كبيرة
3	3	يزيد التعلم المدمج من فرص تعلم الاناث	3.83	0.76	كبيرة
3	6	يعمل التعلم المدمج على تنمية مهارات الطلبة في التعامل مع المحتوى الرقمي للمادة الدراسية	3.83	0.93	كبيرة
4	2	يساعد التعلم المدمج الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية تامة	3.82	0.88	كبيرة
5	4	يسهم التعلم المدمج في زيادة التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	3.79	0.85	كبيرة
6	8	يسهم التعلم المدمج في تطوير مهارات الطلبة العلمية	3.76	0.94	كبيرة
7	10	يعمل التعلم المدمج على مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة	3.69	0.89	كبيرة
8	11	ينمي التعلم المدمج مقدرة الطلبة على فهم المادة العلمية	3.66	0.92	كبيرة
9	9	يحد التعلم المدمج من ازدحام القاعات التعليمية	3.40	1.05	كبيرة
10	12	يسهم التعلم المدمج على مواكبة التطورات في مجال البحث العلمي	3.41	1.04	كبيرة
		المتوسط العام	**3.78**	**0.71**	كبيرة

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.93)، إذ جاءت الفقرة (1) التي تنص على "يشجع التعلم المدمج على عقد لقاءات وندوات عبر وسائل التكنولوجيا الحديثة" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (0.91)، وبدرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس أصبحوا يشاركون في المؤتمرات واللقاءات الحوارية باستخدام الوسائط التقنية، كما أنَّ جائحة كورونا التي اجتاحت دول العالم بشكل عام، فرضت على العملية التعليمية بكافة أركانها بشكل عام، وأعضاء هيئة التدريس بشكل خاص باستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، في حين جاءت الفقرة (12) التي تنص على "يسهم التعلم المدمج على مواكبة التطورات في مجال البحث العلمي" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (1.04)، وبدرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ أغلب جامعات العالم انتقلت من التعليم الوجاهي إلى التعليم عن بُعد، وبعد العودة إلى الجامعات استمرت بتوظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية، وذلك تحسبًا لأيّ أزمة قد تحدث مستقبلًا، ممّا تؤدي إلى إغلاق الجامعات مرَّة أخرى، حيث تنبهت وزارة التعليم العالي إلى ضرورة أخذ الاحتياطات اللازمة للتعليم مع هذه الظروف، وإدخال التعليم المدمج في العملية التعليمية، وقدمت توصياتها لذلك، وهذا ما أكده المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني (2021).

كما تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية الإجتماعية وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (6).

الجدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية الإجتماعية

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	17	يخفف التعلم المدمج من الأعباء المادية للطلبة	3.67	0.99	كبيرة
2	13	يساعد التعلم المدمج الطلبة على اقامة مشاريع ريادية	3.63	1.04	كبيرة
3	16	يساعد التعلم المدمج الطلبة على تقديم برامج تدريبية للمجتمع	3.58	1.06	كبيرة
4	15	يعمل التعلم المدمج على تنمية الإنتاج المحلي للطلبة	3.55	1.00	كبيرة
5	14	يساعد التعلم المدمج على توفير بيئات عمل مريحة للطلبة ذوي الاحتجاجات الخاصة	3.44	1.01	كبيرة

5	18	يتيح التعلم المدمج للطلبة العمل خارج اوقات الدوام الرسمي	3.44	1.02	كبيرة
المتوسط العام			3.55	1.02	كبيرة

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.67– 3.44)، إذ جاءت الفقرة رقم (17) التي تنص على "يخفف التعلم المدمج من الأعباء المادية للطلبة" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.99)، وبدرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس أنَّ المجتمع الأردني كغيره من المجتمعات الأخرى يمرَّ بأزمة مالية انعكست على أغلب الأسر الأردنية، واستخدام هذا النوع من التعلم المدمج قللَّ من تكاليف الذهاب والإياب إلى الجامعة، ممّا أدى إلى خفض التكاليف المالية على الطلبة وأسرهم. في حين جاءت الفقرة (18) التي تنص على " يتيح التعلم المدمج للطلبة العمل خارج أوقات الدوام الرسمي" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (1.02)، وبدرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ الأزمة الاقتصادية التي تؤثر على العالم أجمع بشكل عام انعكست أثارها على أسر الطلبة بشكل خاص؛ ممّا دفع الطلبة البحث عن دخل يُعينه على تلبية احتياجاته التعليمية، وهذا النوع من التعلم المدمج أتاح للطلبة فرصة البحث عن عمل يعنه على ذلك.

كما تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية الاقتصادية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (7).

الجدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية الاقتصادية

الرتبة	الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	24	يكسب التعلم المدمج الطلبة الاتجاهات الإيجابية نحو الأعمال التطوعية	3.66	0.92	كبيرة
2	19	يوثق التعلم المدمج الروابط بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	3.62	0.98	كبيرة
3	23	يسهم التعلم المدمج في إكساب الطلبة قيم المواطنة	3.57	0.90	كبيرة
4	20	يسهم التعلم المدمج في تقوية الروابط بين الطلبة أنفسهم	3.55	0.96	كبيرة
5	22	يقلل التعلم المدمج من الفجوة بين الذين يسكنون الريف مع المدينة	3.44	1.01	كبيرة
6	21	يساعد التعلم المدمج الطلبة على تبنى سياسة واضحة نحو الدراسات والبحوث التي تخدم المجتمع	3.42	0.93	كبيرة
المتوسط العام			3.54	0.82	كبيرة

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.66– 3.42)، إذ جاءت الفقرة رقم (24) التي تنص على " يكسب التعلم المدمج الطلبة الاتجاهات الإيجابية نحو الأعمال التطوعية" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.66)، وانحراف معياري (0.92)، وبدرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ الطلبة أصبحوا أكثر وعي ودراية عن الظروف الصعبة التي تجتاحهم، ويستطيعون من خلال التعلُّم المدمج عقد مبادرات تطوعية وخدمية لمساعدة أسرهم، كما أنَّ طلبة الجامعة الأردنية أطلقوا العديد من المبادرات الإلكترونية متعاونين فيما بينهم خلال جائحة كورونا وما بعدها لخدمة المجتمع، ومساعدة جامعتهم أيضًا. في حين جاءت الفقرة (21) التي تنص على " يساعد التعلم المدمج الطلبة على تبنى سياسة واضحة نحو الدراسات والبحوث التي تخدم المجتمع" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (0.93)، وبدرجة كبيرة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة بشتى رتبهم

الأكاديمية أنهم عملوا العديد من الدراسات والبحوث التي نُشرت في مجلات علمية محكمة تخص جائحة كورونا، وتأثيرها في شتى المجالات سواء (اجتماعية، أو اقتصادية، أو تعليمية)، ووضع الحلول المناسبة لها، كما أنَّهم لم يفوا عند هذا الحد، بل ساهموا بتوجيه الطلبة لعمل العديد من الرسائل والدراسات التي تخدم مجتمعهم.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو:" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، والكلية)؟

للإجابة عن السؤال الثاني، فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، والكلية)، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، والكلية)

المتغير	المستوى/ الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.66	0.65
	إناث	3.47	0.88
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	3.35	0.64
	أستاذ مشارك	3.56	0.72
	أستاذ	3.59	0.81
الكلية	علمية	3.61	0.73
	إنسانية	3.42	0.91

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، والكلية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تمَّ استخدام تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA)، والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية، والكلية)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	1.15	1	1.15	1.17	0.164
الرتبة الأكاديمية	2.88	2	1.44	1.47	0.089
الكلية	3.58	1	3.58	3.65	0.014
الخطأ	287.71	295	0.98		
الكلي	295.32	299			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، والرتبة الأكاديمية)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ موضوع التنمية هدف تسعى المجتمعات كافة لتحقيقه، والتعاون فيما بينهم بشكل عملي؛ لتحسين الحياة للأجيال القادمة وفق مبادئ، وغايات، وخطط واسعة المدى، تسلط الضوء على التحديات التي

يواجهها الطلبة، فموضوع التنمية المستدامة ليس بسيطًا ليؤثر به طبيعة الجنس والمؤهل العلمي الذي يحمله شخص معين، فهو ثقافة سائدة وراسخة عند المتعلمين جميعهم، وغير المتعلمين في بعض الأحيان، ويسعى المجتمع بأسره لتحقيقها؛ وهو ما يفسر لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالجنس، والمؤهل العلمي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنَّ التعليم المدمج قد أصبح واقعًا لجميع المراحل التعليمية، ويقوم بتطبيقه الكوادر التعليمية جميعها من حيث مستويات عليا ودنيا، الذي يتصف بمحدودية خياراته، مقارنة بالتعليم الوجاهي الطبيعي الذي يضفي مدرس المادة لمساته وخبراته الخاصة وحصيلة سنوات وتجارب علمه، وبما أنَّ تطبيقه كان لا مفر منه للجميع وأن الأهداف التي تحققها التنمية المستدامة تعود على المجتمع بأكمله فالجميع له نظرة متشابهة، ويولي موضوعية التنمية المستدامة درجة الاهتمام نفسها، فلم يكن لطبيعة الرتبة العلمية لدى المدرس دور يسهم في تغيير رأيه لهذا المجال.

في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لواقع التعلم المدمج في تحقيق التنمية المستدامة لدى طلبة الجامعة الأردنية تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكليات العلمية. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ الكليات العلمية تختلف عن الكليات الإنسانية في طبيعة المواد الدراسية وأساليب التدريس واستراتيجياتها، كما أنَّ الكليات العملية تحتوي على موضوعات تعليمية تحتاج لتوضيح وبيان، فيُسهم التعليم المدمج في إيضاحها للطلبة من خلال التقنيات الحديثة، وتفسير كيفية حدوثها الأمر الذي يُسهم في توضيحها للطلبة بشكل يفوق التعليم الوجاهي، كما أنَّ العديد من الدراسات أثبتت أنَّ التعليم بواسطة التقنيات الحديثة يعمق الفهم للطلبة، ويرفع من مستوى المعرفة العلمية والعملية لهم. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المواضيع التي تتناولها الكليات العلمية، فمثلًا التخصصات ذات العلاقة بالعلوم التي تدور جميعها حول الطبيعة، وأهمية الحفاظ عليها، نجد أنَّ ذلك يتحقق من خلال خطط طويلة الأمد، فالكثير من الأمور ذات العلاقة بتحقيق التنمية المستدامة يدخل بها جانب مراعاة الطبيعة، فمثلًا موضوعية التعليم المدمج التي تقلل استهلاك كمية الأوراق التي يتمُّ استخدامها كوضع طبيعي للتعليم الوجاهي، وتعدُّ بحد ذاتها نقطة مهمة في الحفاظ على البيئة والطبيعة على المدى البعيد، التي بدورها تعبّر عن جانب مهم لتحقيق التنمية المستدامة، فطبيعة التخصصات العلمية، وطلبتها، والمواضيع المتناولة للتدريس في مثل هذه الكليات تجعل من الفروق لصالحها.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نصير (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور التعليم الجامعي في تحقيق التنمية المستدامة تعزى لمتغير الجنس، بينما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زوبا (Zopa, 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتعليم المدمج في تنمية رأس المال، تعزى لمتغير الجنس، ومتغير الرتبة العلمية، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مرعشيون (Mar'ashyon, 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الإيرانية في ممارسة التعليم المدمج، تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الإنسانية.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مرعشيون (Mar'ashyon, 2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الإيرانية في ممارسة التعليم المدمج، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نصير (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور التعليم الجامعي في تحقيق التنمية المستدامة تعزى لمتغير الجنس.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- استمرار أعضاء هيئة التدريس في توظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية لدوره في تحقيق التنمية المستدامة للطلبة.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية بتوظيف التعليم المدمج في العملية التعليمية بشكل أكبر.
- إجراء المزيد من الدراسات إجراء المزيد من الدراسات السابقة تتناول التعليم المدمج والتنمية المستدامة وربطها بمتغيرات أخرى.

أولًا: المراجع باللغة العربية

أبو موسى، مفيد والصوص، سمير (2011). *التعلم المدمج (المتمازج): بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأخضر، عزي وإبراهيمي، نادية (2016). دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة: *دراسة لواقع الجامعة الجزائرية*. مؤتمر العرب السادس لضمان جودة التعليم العالي المنعقد في الفترة 2016/5/15، الجزائر.

أصلان، محمد (2015). *فاعلية استخدام التعليم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طالب الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

أنصيو، عبير. (2017). استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة جغرافيا الأردن. *مجلة الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، 3*(4)، .296-278

بوطورة، فضيلة وسمايلي، نوفل وقالقيل، نور الدين (2019). التعليم المفتوح ودوره في استدامة التعليم في المجتمعات– تجربة جامعة القدس المفتوحة أنموذجًا. *المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، 8*(2)، .151-134

الجراح، عبد المهدي (2021). دور التعليم المدمج في زيادة التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن. *المجلة العربية للنشر والبحث العلمي، 2*(1)، .143-121

دهان، محمد وزغاشو، مريم (2018). دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة. ورقة مقدمة في الملتقى الدوري حول: *الجزائر وحتمية التوجه نحو الاقتصاد الأخضر لتحقيق التنمية المستدامة*، 11–10 كانون الأول، جامعة عباس لغرور خنشلة، الجزائر.

سالم، أحمد (2017). *تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني*. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الشهوان، عروبة. (2014). أثر التعليم المدمج في التحصيل المباشر والتفكير التأملي لطالبات الصف الأول ثانوي في مادة نظم المعلومات الادارية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العتوم، عدنان والكوفحي، قاسم. (2018). *القيادة والتغيير*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة.

القدسي، عبد الرحمن. (2014). *أثر استخدام الأيباد على التدريس لدى معلمي المدارس الأهلية من وجهة نظرهم*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الفريحات، غالب. (2019). *مستقبل التربية والتنمية المستدامة*. عمان: الآن ناشرون وموزعون.

مبارك، بوعيشة. (2008). التنمية المستدامة–مقاربة اقتصادية في إشكالية المفاهيم. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر العلمي الدولي في الفترة من 8 إبريل إلى 12 إبريل، بعنوان: *التنمية المستدامة والكفاءة الاستخدامية للموارد المتاحة*، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني. (2021). *تقرير حالة البلاد لعام 2021*. عمان: منشورات التعليم العالي والبحث العلمي.

محمد، أحمد. (2015). دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة في السودان: دراسة حالة جامعة السودان: دراسة حالة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. *مجلة جامعة جرش الأهلية عمادة البحث العلمي والدراسات العليا الأردن، 1*(16)، .338 -315

الموسوي، عبد المطلب. (2020). *رؤية نقدية مقارنة بين نموذج المقررات المفتوحة الواسعة الانتشار عبر الإنترنت Moocs ونموذج التعليم المدمج في الجامعة العربية المفتوحة*. عمان، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، 3(22)، .43-1

نصير، تمارا. (2015). *دور التعليم الجامعي في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر الطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

هشام، صلاح. (2014). *التعليم الإلكتروني وتنمية التفكير الابتكاري*. عمان: عماد الدين للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

Basilaia, G., &Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937 Retrieved, 27/5/2022.

Chen, R. H. (2022). Effects of deliberate practice on blended learning sustainability: A community of inquiry perspective**. Sustainability, 14**(3), 1785.

Magata, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. International Review of Research in Open and Distributed Learning , 15(2), 189- 212.

Mar'ashyon, G. (2021). The role of faculty members in Iranian universities in the practice of blended education from the viewpoint of students of the Faculty of Graduate Studies. Journal of Educational Sciences, 3 (2), 90-118.

Yao, C. (2019). An investigation of adult learners' viewpoints to a blended learning environment in promoting sustainable development in China. Journal of cleaner production, 220, 134-143.

Yulia, H. (2020). Online learning to prevent the spread of pandemic corona virus in Indonesia. ETERNAL (English Teaching Journal), 11(1), 203-223.

Zopa, N. (2021). The role of blende education in the development of intellectual capital among university students in Bulgaria. Journal of Education and Psychology, 8(2), 173-197.

فاعلية برنامَج تدريبيّ قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم

إمتنان سعود المغربي د. ضرار محمد القُضاة
جامعة أم القرى

تاريخ الاستلام: 2022/12/11 تاريخ القبول: 2023/04/03

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التَّعرف على فاعلية البرنامَج التدريبيّ قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، من خلال تطبيق مقياس الفورية (2015). ومن ثم إعداد وتطبيق برنامج لتنمية مهارات الكتابة. على عينة البحث المكونة من (12) طالبة ذوات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس، واللاتي تم اختيارهن بشكل قصدي. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج والمحافظة على هذا التحسن بمرور الوقت؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين القياسين القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين القياسين البعدي والمتابعة على مقياس مهارات الكتابة؛ ما يدل على استمرار الأثر طويل المدى للبرنامج. ويوصي الباحثان بضرورة التوسع في تبني البرامج التربوية للقصص الرقمية لتنمية مهارات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: القصص الرَّقْمِيَّة، مهارات الكتابة، صعوبات التعلم.

The Effectiveness of a Training Program Based on Digital Stories for Developing Writing Skills to Female Students with Learning Disablities

Emtenan Saud ALMAGHRABI **Dr. Derar Mohammed Alqudah**
Umm AL-Qura Universiity

Abstract
The current research aimed at recognizing the effectiveness of the training program that is based on digital stories in developing writing skills of female students with learning disabilities. To achieve this aim, the researchers used the quasi-experimental (one group) approach through applying the Immediacy Scale (2015). for developing the writing skill, on a research sample that comprised (12) female students with learning disabilities at the fifth and sixth grades, who were purposefully chosen. The results revealed the effectiveness of the program and keeping the improvement with the passage of time, as the results indicated the existence of statistically significant differences at (0.05) level between the pre and the post measurements, in favor of the post measurement. Moreover, the results revealed the absence of statistically significant differences at (0.05) level between the post measurement and the follow-up at the writing skill scale, which indicates the continuity of long-term effect of the program. The researchers recommended the necessity of expanding the adoption of educational programs of digital stories for developing the skills of female students with learning disabilities.
Key Words: Digital stories , writing skills ,learning disabilities.

المقدمة

تعد فئة صعوبات التَّعَلُّم من الفئات التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام، ويتمثل اهتمام التربويين بهم في استخدام استراتيجيات لتوفير بيئة تعليمية لجذب انتباههم، ويرى بعض العلماء المهتمّين بمجال صعوبات التَّعَلُّم مستقبلًا زاهرًا لهذا الحقل في الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المختصين، حيث تحظى قضيتهم باهتمام عالمي بسبب التزايد في هذه الفئة في المدارس، حيث لا تشتمل صعوبات التَّعَلُّم المشكلات الناتجة من الإعاقات العقلية، السمعية أو البصرية أو الحرمان البيئي (العشماوي،2020).

وتعرف صعوبات التعلم بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه الاضطرابات قد تتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو التكلم، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، وهذا الاضطراب يشتمل حالة مثل الاضطرابات الإدراكية والتلف الدماغي البسيط والخلل الدماغي البسيط وعسر الكلام والحبسة الكلامية النمائية، وهذا المصطلح لا يشمل ذوي الإعاقة (القبالي، 2017).

وبناء عليه؛ فإن هناك مجموعة من المحكات التي تُستخدم لتحديد صعوبات التعلم، حتى تُميَّز عمَّا يُشبهها من الاضطرابات الأُخرى. لذا، وتحتوي على أربعة محكات أو معايير أساسية (شتيوي ومحمد، 2015). (1) محك التباين أو التباعد والذي يُشير إلى أن التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم يكون أقل من قدراتهم العقلية – التي تكون متوسطة أو أعلى من المتوسط (خليفة ولحامة، 2019). (2) محك الاستبعاد ويُقصد به ألا تكون صعوبات التعلم ناتجة عن إعاقة أُخرى، أي استبعاد من ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى فئات أُخرى من الاعاقة، أو إلى اضطرابٍ انفعالي، أو عواملٍ بيئية (متولي، 2015). (3) محك التربية الخاصة والذي يرى أن طلبة صعوبات التعلم يُظهرون صعوبة في الاستفادة من البرامج العادية المُقدَّمة لأقرانِهم في صفوف التعليم العام، ما يتطلب أهمية توفير خدمات خاصة لهم (غنايم، 2016). (4) محك الاستجابة للتدخل والذي يُؤكِّد الموقف الوقائي الاستباقي الذي يتعرَّض فيه جميع الطلبة في النظام التعليمي للتعليم الجيد، فهو يسمح للمعلمين بتلبية احتياجات الطلبة التعليمية على الفور دون الحاجة إلى تسمية الإعاقة، وذلك بتقييم استجابة هؤلاء الطلبة للتدخلات التدريسية المبنية على البراهين العلمية (العقيل، 2021).

ويتسم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعض خصائص، ومنها ما ذكره منها،(1) الخصائص السلوكية فمن أهم مظاهرها شرود الذهن، فالطلبة لا يستطيعون تركيز الانتباه لفترة طويلة لتعلم المهارة المطلوبة، ويتميزون بعدم المبالاة داخل الصف وتكرار فشله في التعلم وعجزه عن مواكبة ومتابعة دراسته والوصول إلى ما وصل إليه زملاؤه فينتابه الإحساس بالفشل، وانخفاض درجة الثقة لدى ذاته، و(2) الخصائص الاجتماعية والانفعالية فلديهم مفهوم ذات متدن في المواقف التعليمية، حيث أقل تقبلًا من الناحية الاجتماعية بسبب تدني الإنجاز الأكاديمي وعدم ملاءمة سلوكه،ومن أشكال السلوك الاجتماعي غير المقبول: النشاط الزائد، السلوك الاندفاعي (الباز وآخرون،2016). وأشارت الديب والغلبان (2014) إلى (3) الصعوبات في الحركة، حيث يسجلون أداءً حركيًا منخفضًا، وقد تتمثل المشكلات الحركية الكبيرة في المشي، والرمي والإمساك والقفز، والمشكلات الحركية الدقيقة حيث تظهر ضعف في الرسم واستخدام المقص بالإضافة إلى الخلط بين الاتجاهات يمين يسار. (4) الخصائص المعرفية، حيث يتسمون بنسب ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة، ويواجهون بعض الصعوبات كالانتباه والتذكر والفهم والتفكر والعمليات العقلية المختلفة (عاشور، 2017).

(5) الخصائص الأكاديمية والتي تضم:(أ) صعوبات القراءة، إذ تتنوع أشكال صعوبات القراءة بين طلبة صعوبات التعلم، فقد يُظهِر البعض منهم صعوبة في فهم ما يقرأ، ولو كانت قراءته الظاهرة سليمة، ومنهم من يجد صعوبة جمَّة في الوعي بالأصوات اللغوية، وبعضهم يصعب عليه الربط بين شكل الحرف وصوته. وفي الجُمل المقروءة، قد يحذف البعض أو يُضيف، أو يُبدِل في الكلمات، وقد يصعُب على البعض منهم التمييز بين الأحرف المُتشابهة كتابةً والمختلفة لفظًا، وكذلك الأحرف المُتشابهة لفظًا والمختلفة كتابةً. كما قد يُظهِر البعض سرعةً أو بطئًا مُبالغًا فيه في أثناء القراءة؛ (ب) صعوبات الكتابة، إذ يكتب الكثير من طلبة صعوبات التعلم بخط غير واضح، فهم لا يُعطون الحرف حقَّه في الرسم، وعند سماع بعضهم لأصوات الحروف المُتشابهة يجد صعوبة في تمييزها، ومن ثم لا يَكتُبها كما يُقال له. كما قد يكتب البعض منهم الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة، من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرآة، وعند نسخ الكلمات، قد يكتب بعضهم أحرف هذه الكلمات بترتيبٍ غير صحيح. كما ويصعب على بعضهم التفريق بين الأحرف المتشابهة في أثناء الكتابة، فقد لا يلتزم بعضهم الكتابةَ على الخط المستقيم، وإذا كتب البعض الآخر، فيتّضح عدم تجانس في حجم الخط، وشكله. إضافةً لذلك، يصعب على البعض تحريك القلم بمرونة، أو إمساكه، وفي التآزر البصري الحركي في أثناء الكتابة؛ (جـ) صعوبات الرياضيات، إذ يجد بعض الطلبة صعوبة في معرفة مفاهيم الرموز الرياضية، كعلامات الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة. ويجد البعض الآخر مشكلة في التمييز بين الأرقام المتشابهة كتابةً والمختلفة في الاتجاه، مثل (2، 6). وعند حل مسائل الجمع، والطرح، يجد صعوبة في وضع الأرقام في خط عمودي تحت بعضها بعضًا. كما أن البعض منهم يصعب عليه التمييز بين الأشكال الهندسية المتشابهة، وكذلك إيجاد العلاقة بين القياسات كالأحجام والأطوال والأوزان (أبو نيان، 2019؛ متولي، 2015).

وتصنف صعوبات التعلم إلى نوعين من الصعوبات، هما: (أ) صعوبات تعلم نمائية، وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية، لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالصعوبات النمائية السابقة عليها، وتصنف الصعوبات النمائية الى صنفين: صعوبات أولية كتشتت الانتباه، وارتكاب الأخطاء في الواجبات المدرسية، وصعوبة تنظيم المهام والأنشطة. وصعوبات الذاكرة (كعدم القدرة على استيعاب الفرد للمعلومات والأفكار والخبرات والمعاني والمفاهيم التي مر بها. بسبب وجود مشكلة في الذاكرة قصيرة المدى، فهي أقل كفاءة وفاعلية بسبب افتقارها إلى اختبار وتنفيذ الاستراتيجيات الملائمة والمتعلقة بالتسميع والتنظيم، والترميز، ومعالجة المعلومات وحفظها). والصعوبات الإدراكية، وتتمثل في (عدم القدرة على التمييز بين الشكل والأرضية لموقف ما. كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير، أو التمييز بين الصورة الصحيحة والصورة المعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال). الصعوبات الثانوية، وتتمثل في صعوبة اللغة الشفهية، كعدم القدرة على استخدام تراكيب الجمل بشكل صحيح، فغالبًا ما تقتصر إجاباتهم على الأسئلة الموجهة إليهم على كلمة واحدة، والتلعثم، وعدم التنظيم، والبطء في الكلام الشفهي. واضطرابات في التفكير، فهم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات التفكير بشكل تلقائي وعفوي، وغير قادرين على تكييف سلوكهم، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات، و(ب) الصعوبات الأكاديمية، وهي المشكلات التي تظهر عند طلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة في القراءة، والكتابة، والتهجئة، أو التعبير الكتابي، والحساب فيخفق في التعلم المدرسي(ربابعة،2021). ويندرج ضمن صعوبات الكتابة، صعوبات الخط، والإملاء، والتعبير فإن صعوبات تعلم الكتابة تظهر في أشكال مختلفة، مثل: عدم الدقة في الرسم، ضعف التهجي، حذف الحروف والمقاطع، كتابة جُملة وفقرة لها

معنى، وإنهاء الجملة بعلامة ترقيم. فإن معظم صعوبات الكتابة تكمن في الكتابة اليدوية، والتهجي، والكتابة التعبيرية (بطرس،2016).

وتعتبر الصعوبات الأكاديمية من أنواع صعوبات التَّعَلُّم وتتضح في سنّ المدرسة، وتشمل صعوبات القراءة، الكتابة، التهجّي، التعبير الكتابي، الحساب (السرطاوي،2020/1984). كما ذكر أبو نيان (2021) أن الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم يلاحظ عليهم انخفاضًا في التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم في العمر نفسه، حيث يتمتعون بذكاء عادي، ولكن تظهر لديهم مشكلات في القراءة والكتابة والتهجي والعمليات الحسابية، والبعض منهم قارئ جيد، ولكن يتهجَّى بصورة رديئة.

ومن صعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبات الكتابة والتي تعتبر معقدة وتتفاقم مع انتقال الطلبة إلى مرحلة دراسية أعلى (الديب، والغلبان،2014). وأشار أبونيان (2019) إلى أن مظاهر صعوبات تعلُّم الكتابة الأكثر شيوعًا لدى طلبة المرحلة الابتدائية تتمثل في صعوبة وصل الحروف لتكوين كلمة، ومسافات غير ثابتة بين الحروف، وأحجام مختلفة كبيرة وصغير في الكتابة، وخط رديء وعدم القدرة على الكتابة على السطر، وقصور الطلاقة في الكتابة التعبيرية، والكتابة المتصلة، وكذلك الكتابة المعكوسة.

ويؤكد التربويون أن الكتابة هي إحدى أشكال التواصل، وتمثل الصيغة الثالثة للنظام اللُّغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة ولعل صعوبات الكتابة بحكم أنها عملية أساسية في التَّعَلُّم ومهارة يكتسبها الطلبة، ويتقنها كنشاط ذهني يقوم على التفكير وتحتاج إلى تناسق بصري وحركي وسمعي، وانسياب الأفكار، والطلاقة في استخدام اللغة، فهي معقدة وتتفاقم المشكلة مع انتقال الطلبة إلى مرحلة دراسية أعلى (الديب والغلبان،2014).

ومن أساليب التقليل من مظاهر صعوبات التَّعَلُّم الأكاديمية استخدام التكنولوجيا، حيث إن استخدامها يؤثر بشكل فعال في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم. وذكرت بالعوص (2018) أن التقنيات تكيف حسب نوع حاجة الطلبة، لتدعيم مبدأ الفروق الفردية، وتقلل من الاعتماد على الآخرين. وأشار الشناوي وعبدالمؤمن (2017) بأنه برزت العديد من القصص فتطور استخدام الحاسوب في تعليم الطلبة والاستفادة من التقنية في عملية تقريبها لأذهان المتعلمين، وتبسيط الحقائق والمفاهيم المجردة والأفكار المختلفة التي يحتاجها الطلبة في المرحلة الابتدائية ومن هذه القصص ما يعرف بالقصص الرقمية التي تعتمد على الحاسوب وأدواته وبرامجه وذلك؛ لما يتمتع به من مقومات وخصائص تقدم في شكل مبدع تكمن في العملية التربوية وتحقيق أهدافها.

وتجمع القصة الرقمية بين عناصر القصة وهي (الحدث، الشخصيات، البيئة، الحبكة، والأسلوب)، مع مميزات الوسائط المتعددة (النص، الصور، الرسومات، الفيديو، الصوت)، وهذا الدمج للصور المرئية مع النص المكتوب بنفس الوقت يعزز سرعة استيعاب الطلبة لأحداث القصة، وتعلم القيم الأخلاقية وتنمية عادات واتجاهات إيجابية (السلمي،2019).

وتضيف الحربي (2016) أنَّ عملية توظيف القصص الرقمية تحقق ما يلي، (أ) مساعدة الطلبة على ربط بين الكلمات ومعانيها من خلال الوسائط المتعددة، و(ب) قد يستخدمها المعلمون في حل مشاكلَ مثل غزارة المحتوى، وتدريس قواعد إملائية صعبة، و(ج) أيضًا المزج بين التعليم التقليدي والإلكتروني باستخدام القصص الرقمية ومساعدتهم على تصويب الأخطاء، و(د) اختصار جهد مبذول بالإضافة لذلك إن استخدامها بوصفها أساسًا تبنى عليه العملية التعليمية وليس كأداة واعتبارها وسيلةَ تقويمٍ، وإسهامها في حل مشكلة أو تنمية مهارة.

وأشار أحمد (2020) إلى أهمية القصص الرقمية بـ (أ) أنها تساعد الطلبة لتنمية التفكير الناقد، و(ب) تنمية وبناء معارف جديدة، و(ج) القضاء على شعور الملل في التعليم التقليدي، و(د) توفير الوقت والجهد؛ وذلك بإعادة سماع القصة وبالتالي ترسيخ المعلومات، و(و) رفع مستوى التحصيل الأكاديمي في جميع المجالات، وذكر المديرس وآخرون (2018) أهمية القصة للطلبة، و(هـ) أنَّ المواد التعليمية المقدمة من خلال الكمبيوتر تمثل الحياة الواقعية التي تعيشها الطلبة، و(ز) يرمي إلى هدف مقصود نحو تعلم الطلبة، و(ح) تنمية مهارة التفكير التأملي وقدرات الطلبة وفهم المفاهيم الصعبة التي تحتاج إلى تركيز، و(ط) تنمية المهارات اللغوية، فهي تحسن مهارة الاستماع والتحدث، سواءٌ كانت مكتوبةً أم شفوية.

كما تهدف القصة الرقمية إلى أهداف عدة لخدمة المعلم والطلبة كما يلي،(أ) تلبية حاجات الطلبة المتعدة والتعامل مع الذكاءات المتعددة الطلبة، و(ب) تقديم المحتوى المعرفة في صورة حية بصرية توضع المجرد والمفاهيم بشكل ملموس، و(ج) تقديم المعلومات بشكل ممتع، مما يحفز على التعلم، و(د) تكوين شخصية الطلبة في الجوانب العقلية والوجدانية والمعرفية بشكل متكامل، و(هـ) معالجة مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مختلف المواد الدراسية، و(و) إكساب الطلبة القيم الإسلامية والاجتماعية والخلقية بشكل بعيد عن التلقين وفي مواقف واقعية (رحاب، 2019).

وللقصة الرقمية مبررات عدة لتبنيها في عملية التعليم بالمدارس، ومن أهم تلك المبررات (أ) للقصة دور مهم في تلبية حاجات النمو العقلي للطلبة، حيث إنها تثري الخيالَ لديهم، وتزودهم بمعلومات كثيرة عن بيئتهم، وتساعدهم في التعرف على معالمها، كما تعوده على التفكير بأسلوب علمي سليم، فتقدم له المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة بصورة مبسطة، و(ب) أن القصة إحدى أهم الوسائل فاعلية في تكوين شخصية الطلبة لأنها تتماشى مع خصائصهم وتشبع رغباتهم واحتياجاتهم وترضى دوافعهم، وتُساعدهم في التعرف على الحياة بأسلوب شيق وتُنمي قدراتهم العقلية واللغوية (الشهري، 2018).

ويرى Wei et al (2021) أن سرد القصص الرَّقْمِيَّة إحدى الوسائط المتعدد التي تدعم التدريس. وأيضًا اختيار قصص مثيرة لاهتمامهم، وتحفزهم على المعرفة. وتعرّف رحاب (2019) القصص الرَّقْمي بأنها مجموعة قصص تحتوي على وسائط متعددة تتكون من صوت، ورسوم كرتونية، حيث يتم إنتاجها بأسلوب منظّم وجذّاب فتجذب المتعلّم ويتم من خلالها تحقيق الهدف المنشود. ومن هنا يسعى البحث الحالي إلى التحقق من مدى فعالية فاعلية البرنامَج التدريبيّ قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم.

مشكلة البحث وتساؤلاته

لا يمكن تجاهل أهمية وفعالية البرامج لبقائمة على القصص الرَّقْمِيَّة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتأثيرها الكبير والمهم والفعال والمستمر على هؤلاء الطلبة، وهذا ماأكده العتيبي (2021) أن أهمية القصة الرَّقْمِيَّة في العملية التعليمية، تكمّن في تحسين استيعاب الطلبة وإعطاء فرصة لخيال المتعلم في تحليل وتفسير أحداث القصة، وتبعد الملل عن الطلبة وتوظف جميع الحواس، وتجعل عملية انتقال المعلومات تتم بشكل سهلٍ وميسّر. كما أنها تُضيف المتعة والتسلية إلى عملية التعليم والتعلم، وتكسب الطلبة مهارات النقد والحوار والتحليل، بالإضافة لذلك تركز على مبدأ الفروق الفردية وتقديم ماهو مناسب لكل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؛ حيث يتم تحديد البرنامج والخدمات المناسبة لهم.

كما أصبح هناك حاجة إلى تسليط الضوء على البرامج القائمة على القصة الرَّقْمِيَّة لتنمية المهارات الأكاديمية بشكل عام، ومهارات الكتابة بشكل خاص، ومكثف ومفصل وأكثر عمقا. خصوصًا بعد أن ركزت عدد من الدراسات على أهمية

وفاعلية القصة الرَّقْمِيَّة في تنمية هذه المهارات لهؤلاء الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. حيث أشار حمزة (2014) أن للقصة دورٌ مهمٌ تلعبه في تلبية حاجات النمو العقلي للطلبة، حيث إنها تثري خيال الطلبة، ويظهر هذا الدور في اكتساب اللغة وزيادة المحصول اللغوي للطلبة، والقصة تزود الطلبة بمعلومات كثيرة عن بيئتهم، وتساعدهم في التعرف على معالمها، غير أنها تعود على التفكير بأسلوب علمي سليم، فتقدم لهم المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة بصورةٍ مبسطةٍ، والقصة الجيدة يمكنها أن تستثير النشاط العقلي للطلبة، وتدفعهم إلى إعمال العقل والتفكير، خاصة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، عن طريق طرح المشكلات وحلولها المقنعة، والأقوال والأفعال وتبريراتها المنطقية، وتقديم القصص ذات النهايات المفتوحة التي يطلب من الطلبة إكمالها بعدة نهايات مناسبة من تأليفهم.وبالنسبة لفاعلية القصة الرقمية لهولاء الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في تنمية مهارات الكتابة. وأشارت دراسةكويرنيغ Quiring (2017) إلى تحّسن واضح للطلاب الذين يعانون من إعاقات تعلم محددة، بعد تطبيق برنامج قائم على القصص الرقمية. كما أشارت نتائج أبا حسين والعبدا للطيف (2016) إلى فاعلية استخدام القصص التعليمية الإلكترونية في تعليم قواعد الإملاء للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

إن المتمعّن في مستوى المهارات الأكاديمية بشكل عام، ومهارات الكتابة بشكل خاص لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، يلاحظ ضعف في مستوى مهاراتهم الأكاديمية. حيث أشار كل من (الخطيب،2013 ؛ كوافحة،2005) إلى أن السمة البارزة والأساسية في صعوبات التعلم الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم تكمن في وجود تباين شديد في التحصيل الدراسي وتظهر لدى الطلبة في سن المدرسة وتسبب اضطراب في سير التعلّم وتشمل صعوبات التعلّم الأكاديمية صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الحساب. فنجد ذا صعوبات تعلم يحصل على علامة مرتفعة أحيانًا ومنخفضة أحيانًا أخرى في الموضع ذاته والتي يمكن ملاحظتها، وملاحظة تأثيرها في عدم مقدرتهم على الكتابة بشكل صحيح. وأضاف (أبو نيان،2021؛ الديب والغلبان،2014) أنَّ من أهم مؤشرات صعوبات الكتابة والتي تظهر في أشكال مختلفة، مثل: الخطأ في كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، ويجدون صعوبة في تمييز الأصوات المتشابهة ممايؤدي إلى أخطاء في الإملاء تتمثل في حذف أو عكس أو قلب أو إبدال الحروف والكلمات.

ولتحسين مستوى المهارات الأكاديمية بشكل عام، ومهارات الكتابة بشكل خاص لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يجب البحث عن أفضل الطرق والأساليب؛ التي تزيد من جودة اكتسابهم لمهارات الكتابة، وتعليمهم من جهة، ومناسبة هذه الطرق والأساليب للعصر الحالي ومواكبتها للتكنولوجيا والاستفادة منها في تعليمهم من جهة أخرى. ومن هذه الطرق والأساليب القصة الرَّقْمِيَّة؛ نظرًا لمناسبتها للمرحلة العمرية، ونجاحها في إيصال المعلومة لهؤلاء الطلبة بشكل شيق وسلس يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم. حيث أشار كل من (الضالعي،2020؛ شكري وعثمان،2020) إلى إن القصة الرَّقْمِيَّة توفر بيئة تعليمية تفاعلية، وتقدم المعرفة بطريقة شيقة مبتكرة، وتشجع على التعلم الذاتي، وإن استخدام القصص الرَّقْمِيَّة من الاستراتيجيات المتبعة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وذات أثر بالنسبة للطلبة فإدخاله في مجال التقنية وإضفاء عليه جانب المتعة للجذب وهي من أهم الأساليب، لما لها وقع في النفس، حيث يبقى أثر للتعلُّم ومدة أطول. وتُعد القصص الرقمية إحدى التقنيات الحديثة التي تُصمم وتُنتج وتُعرض من خلال الحاسوب، ويمكن للمعلم استخدامها داخل حجرة الدراسة؛ فهي تُعد تغييرًا نموذجيًا في مجال التعليم، حيث تنقل الطريقة التقليدية في الشرح– خاصة مع المتعلمين في بداية مراحل تعلمهم بالإضافة إلى متابعة الطلبة، والإعادة، والتكرار؛ ما يجعل الخطأ مقبولًا مقابل التعلم الذاتي، وتصحيح الخطأ؛ الأمر الذي يزيد من دافعية التعلم، والوصول للفوز، خاصة أنها تسير وفق قدرات

قدراته وإمكانياته، والوقت الذي يحتاجه، والاعتماد على التعليم الفردي بدلًا من المجموعة؛ حتى يستطيع الطلبة ممن يقل مستواهم عن العاديين رفعه وزيادة تحصيلهم.

ومن خلال تخصص الباحثان وخبرتهم في مجال صعوبات التعلّم، وخبرتهما في هذا المجال، وأيضًا من خلال خبرتهما في تعليم الطالبات ذوات صعوبات العّم، وجدا ضعف في مستوى المهارات الأكاديمية بشكل عام، ومهارات الكتابة بشكل خاص لديهن، كما لمسا أهمية البرامج القائمة على القصص الرَّقْمِيَّة في تعليم هؤلاء الطالبات، وتأثيرها الكبير والفعال والمستمر على تطور مهارات الطالبات. كما وجدا قلة في توفر المعلومات الكافية حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم. كذلك توصل الباحثان وبعد الاطلاع الواسع في المكتبات وقواعد البيانات العربية. أن هناك قلة في الدراسات والأبحاث العربية التي تناولت هذا الموضوع. وبناء عليه تم اختيار موضوع البحث.

ومن هنا جاءت مشكلة البحث، وتمثلت في السؤال التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم؟

وتمثلت فروض البحث في التالي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لتطبيق برنامج تدريبي قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في القياس البعدي.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لتطبيق برنامج تدريبي قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في المتابعة.

أهداف البحث

من خلال عرض مشكلة الدراسة، ومدى أهمية القصة الرَّقْمِيَّة في تنمية مهارات الكتابة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم. جاء هدف البحث الحالي إلى محاولة التأكد من فعالية فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم، والكشف عن جود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق البرنامج في القياس البعدي، والمتابعة.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث النظرية من وجهة نظر الباحثان من أهمية خدمات القصة الرَّقْمِيَّة، وأهميتها في تطوير مهارات الكتابة للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأهمية تقديم الدعم اللازم لهن في الوقت وبالشكل المناسب؛ وإيجاد وتقديم أفضل البرامج والخدمات الأكثر ملاءمة لهن، والذي يضمن تطور هذه المهارات، بالإضافة إلى مواكبته للتطور التكنولوجي، والرقمي، وتطبيقه مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، من خلال تطبيق برنامج قائم على القصص الرَّقْمِيَّة، ودراسة أثر هذه القصة والتأكد من مقدرتها على تطوير مهارات الكتابة. فهذه بدورها تضفي عليها طابع الجِدة والأصالة. وأيضا يمكن أن يزود البحث للمكتبة العربية بشكل عام، وللمكتبة السعودية بشكل خاص في مجال التربية الخاصة إطار نظري حديث عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والقصة الرَّقْمِيَّة. كما يتوقع أن تسهم نتائج البحث الحالي في زيادة دافعية بعض الباحثين لإعداد دراسات مستقبلية بمناهج بحثية مختلفة تتناول برنامج قائم على القصص الرَّقْمِيَّة في تنمية مهارات الكتابة مع الإعاقات الأخرى. وهذا بدوره يعمل في المساعدة على سد النقص في مجال الدراسات المتخصصة.

وأما الأهمية التطبيقية للدراسة فتكّمن في تزويد صانعي السياسات، ومتخذي القرارات في المؤسسات والجهات المعنية بأهمية القصص الرَّقْمِيَّة، ومقدرتها على تطوير مهارات الكتابة للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتوجههم لإعادة النظر في طرق تعليم وتدريس الطالبات ذوي صعوبات التعلم، باستخدام طرق حديثة وأكثر فعالية، لتبصير معلمات صعوبات التَّعَلُّم ببرنامج قائم على القصص الرَّقْمِيَّة، ودورها في تنمية مهارات الكتابة، كما قد يظهر صورة صادقة عن فعالية استخدام القصص الرَّقْمِيَّة، وإبراز أهمية استخدامها في مجال التدريس، ومساعدة القائمين على تدريس الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم على إعداد وتوظيف قصص رَّقْمِيَّة تناسبهن بمختلف احتياجاتهن وأنماط تعلمهن. كما يزود البحث الحالي الباحثين بأداة لتقييم امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمهارات الكتابة، وبرنامج لتعليمهم هذه المهارات. كما يسعى البحث الحالي لتزويد العاملين في مجال صعوبات التعلم بطرق حديثة، وفعالة؛ لدعم تطور الكتابة للطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ من القصة الرقمية؛ والتي يمكن استخدامها في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتطوير مهاراتهم بقالب من المتعة والتشويق والإثارة.

مبررات البحث

وحتى يوضح الباحثان أسبابهما في دراسة هذا الموضوع، فقد لفت انتباههما أهمية صعوبات التعلم. وكذلك أهمية القصة الرَّقْمِيَّة وفائدتها في تعليمهم مهارات الكتابة للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتطويرها، مما يقلل الفجوة بينهن وبين أقرانهن من الطالبات العاديات، وبالتالي يؤدي اندماجهن في بيئتهن والتفاعل معها. كما تأتي مبررات البحث الحالي من قلة الدراسات العربية – حسب علم الباحثان – التي تناولت موضوع فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم. كذلك من خلال خبرة الباحثان في تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وجدا تدني في مستوى تفعيل القصة الرَّقْمِيَّة مع هؤلاء الطالبات، لقلة معرفة المعلمات في تصميم وتنفيذ برامج قائمة على القصة الرقمية تناسب خصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

التعريفات الإجرائية

القصص الرَّقْمِيَّة **(Digital Stories)** هي حكاية ذات سرد قصصي مستمدة من نصوص قرائية باستخدام الوسائط المتعددة (الجريوي، والشنقيطي، 2016). وتعرف إجرائيًا بأنها مجموعة قصص تم إعدادها وتضمينها وفق برنامج تدريبي بحيث تحتوي على صوت، ورسوم متحركة لتنمية مهارات الكتابة، والمنتجة باستخدام adobe after effects.

مهارات الكتابة **(writing skills)** هي الأداء اللُّغوي باستخدام القدرات العقلية واللُّغوية، حيث يتم التواصل والتعبير عن الأفكار مع الآخرين بواسطة كلمات مكتوبة (عبدالدايم وآخرون، 2021). وتعرف إجرائيًا بأنها أداء الطالبات كتابيًا وقدرتهن على كتابة التاء المفتوحة والمربوطة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في ضوء ما قدم لهن، وبعد تدريبهن على برنامج قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة.

صعوبات التَّعَلُّم **(learning Disability)** هي إحدى فئات التربية الخاصة التي تندرج تحت مسمى IDEA وهي تنشأ من اضطراب عصبي في الدماغ تجعله غير قادر على تلقي المعلومات وتخزينها، وتظهر في القراءة، الكتابة، العلميات الرياضية، التفكير، التحدث، ولا يشمل هذا المصطلح إلى مشكلات تعود على إعاقات حسية، أو ظروف بيئية Kunz, & Eulass, 2009). وتعرف الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم إجرائيًا بأنّهنّ الطالبات اللاتي تم تشخيصهن رسميًا بأنهنّ ذوات صعوبات التَّعَلُّم (الكتابة) وملتحقات بغرف المصادر في مدارس التعليم العام في الصفوف العليا في المرحلة الدراسية الأساسي في الصفوف:(الخامس، السادس).

حدود البحث

اقتصرت نتائج البحث الحالي في الحدود الموضوعية على الأداة المستخدمة في معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم. أما الحدود البشرية فاقتصرت على عينة من الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في الكتابة من الصفوف العُليا في المرحلة الدراسية الأساسية (الصف الخامس والسادس). وكذلك اقتصرت الحدود المكانية على إحدى المدارس الحكومية في محافظة خليص بمنطقة مكة المكرمة. وأيضا اقتصرت الحدود الزمانية على الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1443هـ/ 2022م.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي سلطت الضوء على البرامج القائمة على القصص الرقمية لتنمية امهارات الكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولكن في بيئات ومجتمعات مختلفة، وفئات مختلفة غير فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومتغيرات متنوعة، ومنهجيات بحثية مختلفة، وأعمار مختلفة. ومن الملاحظ أن هناك قلة في الدراسات العربية التي تناولت موضوع فاعلية برنامَج تدريبيّ قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في المملكة العربية السعودية؛ لذلك هناك حاجة ماسة لإجراء المزيد من الدراسات العربية حول هذا الموضوع. وقد تم الرجوع الى هذه الدراسات بواسطة عدد من قواعد المعلومات العربية والأجنبية الموثوقة وذات العلاقة، حيث يشتمل محور الدراسات السابقة على 7 دراسات، في الفترة الزمنية من 2016 إلى 2020. كما تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم.

كما هدفت دراسة العنزي (2020) إلى التعرف على مدى فاعلية توظيف القراءة التشاركية المدعومة بتقنية القصة الرقمية التفاعلية في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، تضمنت عينة الدراسة (50) طالبة. حيث تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وتمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة الجهرية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعات التجريبية والضابطة نظرا لمناسبتها لطبيعة البحث توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية وذلك لصالح المجموعة التجريبية، لاختبار صعوبات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، يعزى إلى فاعلية توظيف القراءة التشاركية المدعومة بتقنية القصة التفاعلية في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى الطالبات.

وهدفت دراسة الصيعري والعمري (2020) إلى معرفة أثر استخدام القصص الرقمية على الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة في تحسين مهارات (القراءة الجهرية، التمييز، التحليل). وطبقت الدراسة على عينة قصدية؛ بلغ عددها (15) طالبة من ذوات صعوبات التعلم في الصف الثاني الابتدائي. حيث تمثلت أدوات الدراسة في ثلاث قصص رقمية وبطاقة ملاحظة لكل قصة رقمية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث تم إجراء قياس قبلي على عينة البحث المكونة من مجموعة تجريبية واحدة، ثم تطبيق البرنامج وتطبيق القياس البعدي على عينة البحث ذاتها. وقد أسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات (القراءة الجهرية، ومهارة التمييز، ومهارة التحليل) لصالح التطبيق البعدي.

قام نور ورونغ (2019) Noor & Rong، بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان هناك فرق كبير في مهارات الكتابة لدى الطلاب بعد استخدام أداة السرد الرقمي، والتعرف على عناصر أداة سرد القصص الرقمية التي تأثرت بعد استخدام أداة سرد القصص الرقمية. وتألفت عينة الدراسة من (15) طالباً في مدرسة ثانوية في ماليزيا، حيث تمثلت الأداة في أربع اختبارات متسلسلة لجمع البيانات، وتم تحليلها باستخدام اختبار فريدمان. وقد تم استخدام المنهج قبل التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسنًا واضحًا في أداء الطلاب الكتابي في سرد القصص الرقمية بعد الاختبارات الأربعة عن طريق استخدام موقع Story Bird لمشاركة القصص المصورة. وتوصلت الدراسة إلى أن الأداء الكتابي للطلاب قد تحسن بعد استخدام أداة سرد القصص الرقمية، وأن العناصر التي تتضمنها أداة سرد القصص الرقمية قد ساهمت في هذا التحسن باستثناء عنصر "الأسئلة الدرامية".

وهدفت دراسة كويرينج (2017) Quiring إلى تنفيذ سرد القصص الرقمي، والنظر في كيفية تحسين هذه الاستراتيجيات لتطوير مهارات الكتابة للطلاب ذوي صعوبات التعلم المحددة، حيث بلغت العينة (ستة) طلاب من الذكور والإناث، وتم تطبيق أداة المقابلة شبه المنظمة لجمع بيانات المشاركين، واستخدام منهج البحث النوعي للدراسة. وأوضحت نتائجها وجود تطور وتحسن واضح لدى الطلاب؛ نتيجة تنفيذ استراتيجية القصص الرقمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم المحددة، وأن سرد القصص الرقمية كانت وسيلة جذابة للطلاب لرواية قصصهم في العصر الرقمي، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن إنتاج القصص الرقمية لها تأثير واضح على جودة المخرجات المكتوبة للطلاب.

كما هدفت دراسة الحديدي (2017) إلى التحقق من فاعلية برنامج قصصي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات الصفين الثالث والرابع الابتدائي ذوات صعوبات التعلم، وتم اختيار العينة قصدياً، وهن جميع تلميذات الصفين الثالث والرابع اللاتي لديهن صعوبات في المهارات المحددة في مدارس –مدينة الملك عبد العزيز السكنية–، ولتحقيق أغراض الدراسة؛ تم الاستعانة بالاختبار التشخيصي لمهارات لغتي كاختبار قبلي وبعدي وتتبعي، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ(جون رافن). واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأوضحت النتائج وجود فروق لصالح مجموعة التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة أولصوي وياما Yamaç & Ulusoy (2016) إلى التعرف على تأثير السرد الرقمي للقصص في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب الصف الثالث، حيث بلغت العينة (26) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة أداتي الملاحظة والمقابلة، واعتمدت على تصميم البحث الإجرائي وهو أحد تقنيات البحث النوعية للكشف عن كيفية عمل رواية القصص الرقمية كأداة وسائط متعددة في تعليمات الكتابة، وأسفرت النتائج إن رواية القصص عززت الطلاب في تنظيم الأفكار واختيار الكلمات وطلاقة الجُمل.

أجرت أبا حسين والعبد اللطيف (2016) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية القصص التعليمية الإلكترونية كأسلوب لتحسين مهارة الإملاء للطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق ذلك؛ تم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من (ثلاث) طالبات، تم اختبارهن باختبار قبلي؛ لتحديد مستواهن الفعلي في القاعدة الإملائية (أل التعريف) موضوع الدراسة، وذلك بتدريبهن على الكتابة بواسطة لوحة المفاتيح. وقد تم تطبيق التدخل باستخدام البرنامج، وأخيراً تم التوقف عن البرنامج وسحبه، واختبار الطالبات اختباراً بعدياً من خلال تطبيق تصميم العينة الواحدة. وأسفرت النتائج عن تحسن الطالبات الثلاث في إتقان القاعدة الإملائية موضوع الدراسة بشكل ملحوظ.

واستخلاصًا مما سبق؛ لا بد من الإشارة إلى وضوح الفجوة البحثية، التي برزت عبر استعراض الدراسات السابقة، والمُتمثّلة في قلة الدراسات في موضوع البحث الحالي بالوطن العربي عامة، وفي المملكة العربية السعودية تحديدًا، والأكثر تخصيصًا في بمحافظة خليص؛ مما يثبت وجود فجوة بحثية في الدراسات على المجتمع في المملكة العربية السعودية؛ ولذلك سعى البحث الحالي إلى التّعرف على فاعلية برنامَج تدريبيّ قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم. وتجدر الإشارة إلى أن تميّز البرنامج في البحث الحالي؛ حيث لم تتطرّق أي من الدراسات السابقة إلى محتوى البرنامج. وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء البرنامج.

منهج البحث

اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياس (قبلي–بعدي–تتابعي) للإجابة على أسئلة البحث؛ لمناسبته لموضوع البحث، والذي يُستخدم من أجل تقدير التأثير السببي للتدخل على المجتمع المستهدف دون تخصيص عشوائي للمعالجة، أو التحكم بالمتغيرات (المغيرة، 2021). والجدول التالي يبين التصميم التجريبي

G 01 X 02 03

مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من جميع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس في مدارس التعليم العام بمحافظة خليص، والبالغ عددهن (27) طالبة، في الفصل الثالث للعام الدراسي 1443هـ. وذكركريسويل (2019/2014) أن نسبة عينة البحث يجب ألا تقل عن (10%) من مجتمع البحث. وهذا ما أكده الثوابيه (2019) أن عدد عينة البحث يجب أن تكون ممثلة لمجتمع البحث، ولتحقيق ذلك يجب ألا تقل نسبة عينة البحث عن (10%) من مجتمع البحث. ولتحقيق ذلك بلغ عدد عينة البحث، وتكوّنت عينة البحث من (12) طالبة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس اخْتِرْن بالطريقة القصدية. وهذا يمثل أكثر من (10%) من مجتمع البحث. كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول1: توزيع طالبات عينة البحث تبعاً لخصائصهن الشخصية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الصف	الخامس	4	33.33
	السادس	8	66.67
	المجموع	12	100

تشير بيانات جدول 1 إلى أن أعلى نسبة مئوية لتوزيع طالبات عينة البحث تبعاً لمُتغير الصف بلغت (66.67%) الصف (السادس)؛ بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (33.33%) للصف (الخامس).

أخلاقيات البحث

يرى الزهراني (2020) أنه يجب على الباحث التأكد من سرية بينات المشاركين في الدراسة من خلال اتباع خطوات عديدة، ولتحقيق ذلك تأكد الباحثان من اتلاف البينات بعد اكتمال البحث الحالي.

أداة البحث

لغايات قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات الكتابة للطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ طبق الباحثان المقياس المطور من قبل الفورية)2015)؛ والتي تكونت من (16) كلمة، وصمم المقياس بتدرج ثنائي الإجابة: (صح، خطأ)، وقد أعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي: (0.1). موزعة محورين، وهي:
المحور الأول (مهارة التاء المفتوحة)، ويتكون من (5) كلمات. والمحور الثاني (مهارة التاء المربوطة)، ويتكون من (11) كلمة.

إجراءات البحث

قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي من أجل بناء أداة الدراسة.
- الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة للتأكد من مطابقة أداة البحث لأهداف البرنامج.
- إعداد أداة البحث بصورتها الأولية بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.
- تحكيم الأداة
- تحديد عدد طالبات مجتمع البحث والعينة.
- التحقق من دلالات صدق أداة البحث وثباتها للخروج بالصورة النهائية للأداة.
- تطبيق المقياس والبرنامج.
- تحليل النتائج وتفسيرها.

صدق المحتوى

اعتُمِد صدق المحتوى للمقياس للباحثة الفورية (2015)؛ حيث عَرضت المقياس على (7) محكّمين مختصين في الإرشاد والتوجيه، وقد تقرر بقاء فقرات الاختبار كما هي دون تعديلات.

تصحيح المقياس

أُعْطِيت درجة واحدة لكل بديل يستجيب عليه التلميذ؛ والدرجة الكلية (16) درجة. وفيما يلي الكلمات التي اعتُمِدت في قياس البحث الحالي.
دعوة، غرفة، بلحظة، بغاية، الرائحة، الشجرة، مفاجأة، الغابة، قطعة، بكلمة، وقت، فسقطت، فأنت، السكوت، مضت، الطيبة.

البرنامج التدريبي

فعالية برنامج تدريبي قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات الكتابة للطالبات ذوات صعوبات التعلم

فلسفة البرنامج

انبثقت الفلسفة التربوية لهذا البرنامج، وطوّره الباحثان، ودرّبا الطالبات ذوات صعوبات التعلم على تطبيقه؛ بناء على أن كل طالبة لديها القدرة على أن تستقبل الكثير من المهارات والمهام التعليمية المختلفة، ولديها القدرة –أيضًا– على مشاركة ما تكتبه مع الآخرين بطريقة ما أو بأخرى إذا ما قدمت لها في جو ملائم وبيئة صفية مناسبة، وأساليب وإستراتيجيات أكثر فاعلية (شكر،2015). كما يعطي البرنامج اهتمام كبيرًا لقصور الطالبات في المهارات الأساسية للكتابة بشكل صحيح، وخالية من الأخطاء الإملائية؛ حيث يقيس البرنامج المهارات الآتية (أ) التاء المفتوحة. (ب) التاء المربوطة؛ إذ تُعدّ هذه المهارات أساسية، ويعكس القصور فيها سلبًا على مجالات أكاديمية، كما يساعد البرنامج في الكشف عن نقاط

الضعف ومعالجتها، ولمساعدتهم على التغلب ومواجهة الصعوبات، وتجاوز التحديات والعقبات. وكذلك يستند البرنامج القائم على القصص الرقمية إلى ما هو معروف من دور التقنية في عملية التعليم لجذب المتعلم؛ حيث تقدم المعلومة بطريقة ممتعة وذات فائدة في وقت واحد؛ فالمهارات التي ضُمِّنت في البرنامج تمت بناءً على الاختبار التشخيصي لمادة لغتي للمرحلة الابتدائية، فلكل مرحلة مهارات وأهداف مختلفة؛ فالتنويع في تلقي المعلومة للطالبة ذات طابع مختلف يحتل أهمية خاصة لمن هم يعانون من صعوبات التعلم.

أهداف البرنامج

يكْمن الهدف الرئيسي لهذا البرنامج التدريبي القائم على القصص الرقمية لتنمية مهارات الكتابة إلى أقصى درجة ممكنة للطالبات ذوات صعوبات التعلم ممن هن في المرحلة الابتدائية من عمر 11–12سنة ملتحقات في المجموعة التجريبية، وتعد الأهداف أحد العناصر الأساسية التي تُؤخذ في عين الاعتبار عند إعداد البرنامج التربوي الفردي لطالبات الصعوبات؛ لأنه المعيار التي تُحدّد في ضوئه جوانب الاحتياج ونقاط ضعفهن، وقد صِيْغت الأهداف السلوكية وحُدِّدت.

الأهداف الخاصة (السلوكية)

أن تكتب الطالبة كلمات فيها ظواهر لغوية (التاء المفتوحة) بخط واضح بنسبة 80%. وأن تكتب الطالبة كلمات فيها ظواهر لغوية (التاء المربوطة) بخط واضح بنسبة 80%.

أسس البرنامج

تحديد المهارات الملائمة من خلال الاختبار التشخيصي لذوات صعوبات التعلم ووضع أهداف عامة. وتحديد البدائل المكانية حيث تكون غرفة المصادر، والتنوع بين طرق التدريس؛ سواء كان فردياً أم جماعياً. وكذلك التشجيع ورفع روح التعاون. وأيضا معايير إعداد البرنامج. وتقديم تدريبات وأنشطة مناسبة لمستواهن الدراسي. وأخيرا تحسين عملية الكتابة.

الفئة المستهدفة

طُبِّق البرنامج على طالبات الصفين الخامس والسادس الملتحقات ببرنامج صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية الثانية بخليص، وتتراوح أعمارهن ما بين (11–12) سنة.

مكونات البرنامج

اختار الباحثان القصة من الوحدة الأولى في الفصل الدراسي الأول (ليلى والسجادة الحمراء) من كتاب لغتي المقرر لطلبة الصف الخامس الابتدائي، ثم عُرِضت على مجموعة من المحكّمين، ثم اختار الباحثان القصة، واتُّفِق عليها وحُدِّدت قصة (ليلى والسجادة الحمراء) وفقًا للاعتبارات الآتية: (أ) مناسبة القصة لمستوى الطالبات. (ب) احتواء القصة على المهارات. (ج) تحديد (16) كلمة معيارية شملت المهارات اللازمة.

خطوات تطبيق القصة الرقمية

عرض الباحثان قصة إلكترونية بالصوت والصورة، وتتفاعل مع الطالبة من خلال أحداث القصة لجذب انتباه الطالبة. ثم سؤال الطالبة خلال العرض عن أحداث القصة للتعرف على مدى متابعة الطالبة لأحداثها. ثم شرح وتوضيح المهارة الإملائية. ثم في نهاية الدرس ستقيّم الطالبة وتُعزّز ماديًا ومعنويًا قبل انتهاء الحصة.

الوسائل والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج

استخدم الباحثان عددًا من الوسائل التي من شأنها تحقيق أهداف البرنامج، ومنها: (السبورة، الأقلام، أوراق، جهاز حاسب لعرض القصة) لزيادة التشويق والوصول للهدف المنشود. كما استخدما عدة استراتيجيات وهي، إصدار التعليمات، والتعليم الفردي والجماعي، التعزيز، التغذية الراجعة.

بناء وإعداد البرنامج

عُمِل البرنامج باستخدام برنامج Adobe After Effects، ولمعالجة الصور وتصاميم الجرافيك Adobe Premiere Pro، لمعالجة ومونتاج الفيديوهات Adobe Audition؛ حيث رُجِع إلى دراسة (الحديدي،2017 ؛ الصيعري والعمري، 2020 ؛ العنزي،2020).

الصدق والثبات للبرنامج

تم التُحُقِّق من الصدق للبرنامج من خلال عرضه على (5) محكّمين في مجال التربية الخاصة، وقد تقرر الأخذ بتوصياتهم وتعديل عدد الجلسات في البرنامج، والإجراءات في توضيح دور الباحثان، وذلك بمايتلاءم مع طبيعة البحث، ويبين جدول (3) التعديلات الحاصلة على البرنامج التدريبي من قبل المحكمين؛ وذلك بمايتلاءم مع طبيعة البحث، وقد كانت التعديلات كالآتي

جدول3: تحكيم البرنامج التدريبي من قبل المحكمين

الرقم	البعد	قبل التعديل	موضع التعديل	بعد التعديل
1	مدة تطبيق البرنامج	7أسابيع	عدم تضمين جلسة الاختبار القبلي والبعدي	5أسابيع
2	عدد جلسات البرنامج	7جلسات	تقليل عدد جلسات البرنامج التدريبي	5جلسات
3	تعديل الإجراء المتبع في الجلسة	دور المعلمة وتوضيح التعليمات	حيث إن الباحثة هي من قامت بالتطبيق	دور الباحثة وتوضيح التعليمات
4	تعديل وصياغة الهدف في الجلسة حيث شرح آلية التنفيذ	الهدف يركز على النطق	دور الباحثة في مساعدة الطالبة على الكتابة	الهدف التركيز على الكتابة

الفترة الزمنية للبرنامج

قبل تطبيق البرنامج، طُبِّق مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة بصورته النهائية على طالبات المجموعة على مراحل (قبلي) قبل تطبيق البرنامج، و(بعدي) بعد تطبيق البرنامج والمتابعة على المستهدفة في الموعد المحدد. ثم بعد أسبوع من التطبيق البعدي أُعِيْد تطبيق المقياس على العينة (تتابعي) للتأكد من مدى احتفاظ العينة بأثر التدريب. واستغرق تطبيق البرنامج (3) جلسات، وبلغت مدة الجلسة (45) دقيقة بمقدار حصة كاملة؛ حيث تُدرّب الطالبات على اكتساب المهارات الآتية: جلسة ترحيبية وتعارف: بواقع جلسة واحدة، تعريف الطالبات بالمهارات. ثم كتابة التاء المفتوحة: أسبوع بواقع جلسة واحدة تدريب على ما تُعُلِّم، واختبارهن فيما يتعلق بالمهارة. ثم كتابة التاء المربوطة: أسبوع بواقع جلسة واحدة تدريب على ما تُعُلِّم، واختبارهن فيما يتعلق بالمهارة.

متغيرات البحث

يشمل البحث المتغيرات الآتية: **أولاً المتغير المستقل**، برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص الرَّقْمِيَّة. **ثانياً، المتغير التابع:** مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتتضمن مهارات: (أ)التاء المفتوحة. (ب)التاء المربوطة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سُعِي إلى تحقيقها؛ حُلِّلت البيانات باستخدام برامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستُخرِجت النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية الآتية

معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات لأداة البحث، والتكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية، واختبار ت لأثر فاعلية البرنامج، واختبار وللككسون (Wilcoxon) لعينتين مترابطتين.

نتائج البحث ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث الذي هدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات الكتابة للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وكانت النتائج كالآتي

السؤال الأول: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم؟

للإجابة عن السؤال الأول استُخدِم اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة؛ وجدول3 يوضح النتائج:

جدول2: نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
القياس القبلي	12	9.75	5.08	11	15.495	0.000	0.846
القياس البعدي	12	26.50	3.48				

تبين من جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين رتب درجات طالبات المجموعة في القياسين القبلي والبعدي على استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة البعدي بعد تطبيق البرنامج ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (9.75)، وللقياس البعدي (26.50). وبلغ حجم الأثر (84.6%)، وهذا يدل على وجود فاعلية للبرنامج.

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للبحث الحالي إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم، وارتفاع مستوى مهارات الكتابة بعد تطبيق البرنامج، ويمكن تفسير النتيجة إلى أن استخدام القصص الرَّقْمِيَّة القائم وما يميزها من مميزات قد ساهم في زيادة فاعلية البرنامج، كما أن مراعاة خصائص العينة وهي الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في إعداد البرنامج قد ساهم في زيادة فاعليته، وتركيز الباحثان على إعطاء التوجيهات اللفظية وغير اللفظية للطالبات أثناء تطبيق البرنامج، والعمل على إزالة المشتتات الداخلية والخارجية أثناء تطبيقه؛ ساهم في توفير البيئة التعليمية المناسبة التي أسهمت في تحسن مهارات الكتابة عن طريق القصص الرَّقْمِيَّة. كما يمكن تفسر هذه النتيجة أن ملائمة أنواع القصص الرَّقْمِيَّة من حركات وأنشطة متنوعة مثل (النص، الصور، الرسومات، الفيديو، الصوت)، ودمج الصور المرئية مع النص المكتوب بنفس الوقت عزز سرعة استيعاب الطالبات لأحداث القصة الرقمية. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه وقام نور ورونغ Noor & Rong (2019) والتي أشارت أن الأداء الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم قد تحسن بعد استخدام أداة سرد القصص الرقمية، وأن العناصر التي تتضمنها أداة سرد القصص الرقمية قد ساهمت في هذا التحسن. واتفقت أيضا مع دراسة كويرينج Quiring (2017) والتي أشارت الى وجود تطور وتحسن واضح لدى الطلاب؛ نتيجة تنفيذ استراتيجية القصص الرقمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم،

وأن إنتاج القصص الرقمية لها تأثير واضح على جودة المخرجات المكتوبة للطلاب. واتفقت أيضًا مع دراسة العنزي (2020) في استخدام تقنية القصة الرقمية التفاعية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتعميم المهارة في أكثر من موقف تعلميمي، وجعل الطلبة أكثر إيجابية في التعلم وقدرة على أداء المهارة.

فروض البحث

الفرض الأول: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) لتطبيق برنامج تدريبي قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في القياس البعدي.

للإجابة عن فرضية البحث الأولى، ولقياس صحة هذه الفرضية؛ حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة؛ وجدول 3 يبين ذلك:

جدول3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات عينة البحث على استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة في القياس القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس القبلي	12	9.75	5.08
القياس البعدي	12	26.50	3.48

نلاحظ من جدول (3) ارتفاعاً في متوسطات استجابات طالبات المجموعة في القياس البعدي على مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة؛ حيث إن المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ (9.75)، وبلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (26.50). ولتحديد دلالة الفروق استُخدِم اختبار ولككسون (Wilcoxon-Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات العينة في القياس القبلي والبعدي على مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة.

جدول 4: نتائج اختبار ولككسون (Wilcoxon-Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات العينة في القياس القبلي والبعدي على مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة

الرتب	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
الرتب السالبة	0	0	0	-3.069	0.002
الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
المجموع	12				

يتبين من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = 0.05 بين رتب درجات طالبات المجموعة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج، وبلغت قيمة ((z (-3.069)، ومستوى دلالتها (0.002)، وهذه النتيجة تؤكد صحة هذه الفرضية ولصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي (9.75)، والمتوسط الحسابي للقياس البعدي (26.50).

أشارت النتائج المتعلقة بالفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق برنامج تدريبي قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في القياس البعدي، وقد يعزى ذلك إلى أن القصص المتنوعة التي تم استخدماها في البرنامج قد حسنت من مستوى المهارات الكتابية، حيث إنها تتناسب مع مرحلة الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم، من حيث المحتوى الخاص بها النص، الصورة، الصوت، ومختلف أنواع القصص التاريخية والقصص الرمزية التي تتناسب حسب المرحلة الدراسية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة أيضا إلى أن القصة الرقمية لها دور في تحسين مهارة الكتابة لدى الطالبات ذوي صعوبات التعلم حيث تم تقدم المعلومات في أبسط صورة وعرضها بشكل سهل وإمكانية تكرار القصة أكثر

من مرة، بالإضافة إلى التغذية الراجعة المصاحبة للتدريبات والتفاعل بشكل إيجابي. كما أن طبيعة البرنامج ما يحتويه من قصص رقمية مرئية متنوعة كالنص والصور والصوت المسجل حفزت على التعلم قد حسنت من مستوى مهارة الكتابة لدى الطالبات، كما أعطتهم فرصة لتحليل وتفسير أحداث القصة، وتوظف جميع الحواس، وجعل عملية انتقال المعلومات تتم بشكل سهلٍ وميسّر، كما أنها أضافت المتعة والتسلية إلى عملية التعليم والتعلم، وهذا كله ساهم في تحسينه للمهارات الكتابية لدى طلبة ذوات صعوبات التعلم.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الحديدي (2017) وأوضحت النتائج وجود فروق لصالح مجموعة التطبيق البعدي في التحقق من فاعلية برنامج قصصي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات الصفين الثالث والرابع الابتدائي ذوات صعوبات التعلم. كما اتفقت مع دراسة كويرينج Quiring (2017) والتي أشارت الى وجود تطور وتحسن واضح لدى الطلاب؛ نتيجة تنفيذ استراتيجية القصص الرقمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم المحددة، وأن سرد القصص الرقمية كانت وسيلة جذابة للطلاب لرواية قصصهم في العصر الرقمي.كما اتفقت مع دراسة دراسة أولصوي وياما Yamaç & Ulusoy (2016) والتي عززت تعليم وتنظيم الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛نتيجة استخدام رواية القصة الرقمية وماتضمنته من وسائط متعددة من صوت وصورة في دعم عملية تعلم الكتابة وبقاء أثر التعلم وتعميمه في مهارات أخرى.

الفرض الثاني: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ((α≤0.05) لتطبيق برنامج تدريبي قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في المتابعة.

للإجابة عن فرضية البحث الثانية، ولقياس صحة هذه الفرضية؛ حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة؛ وجدول5 يبين ذلك:

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات عينة البحث على مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة في القياس البعدي والتتبعي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بعدي	11	26.50	3.48
تتبعي	11	26.58	2.54

نلاحظ من جدول (5) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (26.50)، وبلغ المتوسط الحسابي للقياس تتبعي (26.58). ولتحديد دلالة تلك الفروق استُخدِم اختبار ولككسون (Wilcoxon-Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات العينة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة في القياس المتابعة كما في جدول 6:

جدول 6: نتائج اختبار ولككسون (Wilcoxon-Test) لعينتين مترابطتين لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات العينة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة

الرتب	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
الرتب السالبة	3[a]	6.00	16.00	-2.638	0.471
الرتب الموجبة	5	3.60	18.00		
التساوي اللاتي بقيت درجاتهن كما هي	4[c]				
المجموع	12				

يلاحظ من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = 0.05 بين رتب درجات طالبات المجموعة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس استخدام القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة في القياس المتابعة، وبلغت قيمة (z) (−2.638)، ومستوى دلالتها (0.471)، ويلاحظ انخفاض درجات (3)، وارتفاع (5)؛ أما اللاتي بقيت دراجتهن كما هي فهن (4)، وهذه النتيجة تدل على أن استمرار الأثر طويل المدى لبرنامج تدريبي قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في المتابعة.

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرض الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات طالبات المجموعة في القياسين البعدي والمتابعة على مقياس مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم في قياس المتابعة، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج وبقاء أثر التعلم لفترة زمنية بعد تطبيق البرنامج، وهذه النتيجة تدل على أن استمرار الأثر طويل المدى للبرنامج تدريبي قائم على القصص الرَّقْمِيَّة لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن التحسن الذي تحقق نتيجة البرنامج التدريبي قد استمر حتى بعد توقف البرنامج مما يعني أن الطالبات من خلال التدريبات التي تلقوها قد أسهمت في ترسيخ الأثر واستمراريته التحسن. وإلى الأثر الإيجابي الذي تركه البرنامج على الطالبات ذوات صعوبات التعلم فميا يتعلق بمهارات الكتابة من خلال ما وفره من عناصر رقمية من نص، وصورة وصوت، ووفر المتعة والتعليم في الوقت نفسه. والربط بين الكلمات ومعانيها من خلال الوسائط المتعددة، وأيضًا ساعد في عملية التواصل والتفاعل مع الأصدقاء والمعلمين وتذكر محتويات القصة. وقدم البرنامج من خلال تطبيق بعيدا عن الأساليب التدريسية التقليدية، مما يفسر الأثر طويل الأمد له. كما قد لوحظ التفاعل الإيجابي من قبل طالبات ذوات صعوبات التعلم مع هذا النوع من البرامج والتطبيقات، كونه يركز على جذب انتباه وتركيز الطالبات مما أدى الى تحسين وتطوير مستوى مهارات الكتابة لديهن. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كويرينج Quiring (2017) والتي أشارت النتائج إلى أن إنتاج القصص الرقمية لها تأثير واضح على جودة المخرجات المكتوبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. واتفقت هذه النتائج مع ماتوصلت إليه دراسة الصيعري والعمري (2020) في فاعلية برناج قائم على القصص الرقمية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والاجراءات التي تم اتباعها في تطبيق القصة الرقمية حيث ملائمتها للمنهاج والفئة العمرية، والتي ساعدت أيضًا في جذب انتباه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمة.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه البحث الحالي، فإن الباحثان يوصيان بما يلي:

ضرورة التوسع في تبني البرامج التربوية للقصص الرقمية لتنمية مهارات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وإقامة دورات تدريبية لمعلمات الطالبات ذوي صعوبات التعلم حول توظيف القصص الرقمية في العملية التعليمية لطالباتهن. كذلك لابد من تضافر الجهود والتعاون بين معلمي صعوبات التعلم وخبراء تقنيات التعليم في إعداد وتنفيذ وتصميم القصة الرقمية بما يتناسب مع المعايير التربوية والعلمية وأيضا ضرورة تطوير البرنامج ليشمل مهارات أخرى كمهارة الهمزة المتوسطة والمتطرفة لتحسين مهاراتهم الكتابية.

المراجع العربية:

أبا حسين، وداد، والعبد اللطيف، ريم. (2016). فاعلية استخدام القصص التعليمية الإلكترونية في تعلم قواعد الإملاء للطالبات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(12)،105−138.

أبو نيان، إبراهيم. (2019). *صعوبات التَّعلُّم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية* (ط. 4). الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التَّعلُّم من التاريخ إلى الخدمات*. مكتبة الملك فهد للنشر.

أحمد، يمنى. (2020). فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية لتنمية المفاهين الدينية الإسلامية لدى أطفال الروضة. *مجلة العلوم التربوية*،(4)،1-46.

آل مغيرة، مرام. (2021). مدى استخدام الحاسب الآلي في تنمية استقلالية التَّعلُّم لدى طالبات صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلماتهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(15)، 85 – 99.

الباز، إيمان، والسكيتي، محمد. (2016).*استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم*.دار الزهراء للنشر والتوزيع.

بالعوص، رنيم. (2018). واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرفة مصادر المدارس الحكومية بجدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،3*(3)،46-77.

بطرس، حافظ. (2016). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم* (ط.2). *دار* المسيرة للنشر والتوزيع.

الثوابيه، أحمد. (2019). *تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب*. دار الفكر.

الجريوي، سهام، والشنقيطي، أمامه. (2016). أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*،1-79.

الحديدي، نوفة. (2017). فاعلية برنامج قصصي في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التَّعلُّم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5*(20)،208 -1011.

الحربي، سلمى. (2016). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5*(8)، 276 – 408.

حمزة، إيهاب. (2014). أثر الإختلاف في نمطى تقديم القصة الرقمية التعليمية في التحصيل الفوري والمرجأ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (54)،321-368.

الخطيب، جمال. (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. مكتبة المتنبي.

خليفة، مباركة، ولحامة، حورية. (2019). الجودة في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم داخل الصف المدرسي. *جامعة عمار ثليجي بالأغواط*، 76، 77-88.

الديب، هالة، والغلبان، هالة. (2014). *التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة*. مكتبة الرشد.

ربابعة، أحمد. (2021). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارة فهم المحسوس في الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، (26)، 389 -440.

رحاب، عبد الشافي. (2019). القصة الرقمية في العملية التعليمية. *مجلة العلوم التربوية*، (41)، 402 – 432.

الزهراني، محمد عبد الله عطية. (2020). معايير تقييم جودة الأبحاث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة* الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8(3)، 605-622.

السلمي، عبد الرحمن. (2019). اختلاف نمط الإبحار في القصة الرقمية وأثره على التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (212)،31-80.

شكر، إيمان. (2015). استخدام رواية القصة لتنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية.26*،(104)،208-231.

شكري، داليا، وعثمان، جابر. (2020). برنامج قائم على القصص التفاعلية في تنمية مهارات الانتباه المشترك للطفل التوحدي. *مجلة الإرشاد لنفسي والتربوي،11*(11)،1-20.

الشناوي، مروة محمود، وعبد المؤمن، السيد. (2017). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26*(3)،296-326.

الشهري، ظافر. (2018). أثر استخدام القصة الرقمية على تحصيل مقرر الحديث ودافعية التَّعلُّم لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، *34*(10)، 231 – 252.

الضالعي، زبيدة. (2020). *التكنولوجيا الرقمية في التعليم والتعلم*. مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

عاشور، حاتم. (2017). فعالية برنامج إرشادي لخفض اضطراب الانتباه وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التَّعلُّم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *5*(19)، 87 – 140.

عبدالدايم، جابر، وعبد النبي، صابر، وعيسى، محمد. (2021). تنمية مهارات الكتابة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية في ضوء البنائية الاجتماعية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (5)،27-60.

العتيبي، حصة. (2021). أثر القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة رياض الأطفال. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 12*(41)، 299 – 328.

العشماوي، إيمان. (2020). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابةلدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*،*9*(4)،109-122.

العقيل، أروى بنت صالح. (2021). *تقييم صعوبات التعلم: الأساليب المعاصرة للتعرُّف على صعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)*. دار الزهراء.

العمري، عائشة، والصيعري، ريم. (2020). أثر استخدام القصص الرقمية على الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة في تحسين مهارات "القراءة- التحليل-التمييز". *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية*، (21)،512-567.

العنزي، سلوى. (2020). توظيف القراءة التشاركية المدعومة بتقنية القصة الرقمية التفاعلية في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، *2*(1)،168-201.

غنايم، عادل صلاح. (2016). *البرامج العلاجية لصعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الفورية، زينب. (2015). *فاعلية برنامج تعليمي في تحسين الأداء في الكتابة لدى عينة من تلاميذ صعوبات التَّعلُّم في ورية المضيبي بمحافظة الشرقية*[أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى

القبالي، يحيى. (2017). *الدليل الشامل في معاملة ذوي صعوبات التَّعلُّم*. دار الخليج للنشر والتوزيع.

كالفنت، جيمس، وكيرك، صامويل. (1984). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. (السرطاوي، زيدان أحمد، والسرطاوي، عبدالعزيز مصطفى، ترجمة؛ط.3).دار المسيرة للنشر والتوزيع.(2020).

كريسويل، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية* (عبد المحسن عايض القحطاني، مُترجِم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2014).

كوافحة، تيسير مفلح. (2011). *صعوبات التَّعلُّم والخطة العلاجية المقترحة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

متولي، فكري لطيف. (2015). *مشكلات التعلم النمائية – الأكاديمية*. مكتبة الرشد ناشرون.

المديرس، عبد الله، والعتيبي، نوال، والمسعود، طارق، والمسعود، فوزية. (2018). فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية التفاعلية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالكويت. *مجلة كلية التربية*، *34*(5)،557-592.

المغيرة، عبد الله. (2021). فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون في البيئة السعودية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (16)،151-177.

المراجع الأجنبية:

Kunz, D., & Eulass, A. (2009). Educational rights and responsibilities: Understanding special education in Illinois. Illinois State Board of Education, Special Education and Support Services.

Quiring, J. (2017). Writing Digital Stories as Learning Strategy for Students with Specific Learning Disabilities. [Master Thesis, Vancouver Island University].

Rong, L., & Noor, N. (2019). Digital Storytelling as a Creative Teaching Method in Promoting Secondary School Students' Writing Skills. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 13(7), 117 – 128.

U.S. Department of Education. (2021). 43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. https://cutt.us/LfU2p

Wei, Y., Spear-Swerling, L., & Mercurio, M. (2021). Motivating Students With Learning Disabilities to Read. Intervention in School and Clinic, 56 (3), 155–162.

Yamaç, A., & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. International Electronic Journal of Elementary Education, 9 (1), 59 –86.

دلالات صدق وثبات مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن.

أمل محمد علي معروف نداف **د. نبيل حميدان**
كلية الأميرة ثروت **جامعة عمان العربية**
تاريخ الاستلام:2022/05/11 **تاريخ القبول:2022/11/27**

الملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى الوصول لدلالات الصّدق والثّبات للصورة الأردنية المعربة لمقياس (TRANSITION THE ASSESSMENT PROFILE (TTAP) لتقييم الطلبة ذوي اضطراب طيف التّوحد في الأردن، وتم اختيار عينة الدّراسة بطريقة قصدية ضمت (100) طالبا ممن تم تشخيصهم باضطراب طيف التّوحد من عمر (12–30) سنة. تم العمل على تطوير أداة الدّراسة باستخراج دلالات الصدق والثبات لمقياس (TTAP) المطّور والمعدّل للبيئة الأردنية، وقد تم ترجمة المقياس وتدقيقه ومقارنته بالصورة الأجنبية من أجل الاجابة على أسئلة الدّراسة، واستخراج دلالات الصّدق للصورة الأردنية المعربة.. وتم استخدام المنهج الوصفي التّحليلي في الدراسة الحالية، وتم تحليل بيانات نتائج الدّراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للبيانات (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) لدلالة الفروق، معامل ارتباط بيرسون، وكرونباخ ألفا، معادلة جوتمان). أشارت نتائج الدراسة الى وجود دلالات صدق المحكمين، وصدق البناء حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الاستجابات على فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس (0.40 – 0.85) وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة. كما وأشارت النتائج أيضا الى أن دلالات ثبات التي تم حسابها بطريقة الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس لمعادلة كرونباخ ألفا والتي تراوحت ما بين (0.56 – 0.77)، وتعد هذه القيمة مقبولة. أما دلالات الثبات المحسوبة باستخدام معادلة جوتمان بين فقرات المقياس فقد تراوحت قيم اختبار لامبادا بين (0.91 – 0.97) وتعد هذه القيمة مقبولة أيضا. أما دلالات معامل الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفية على فقرات المقياس فقد كانت (0.905) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لغايات الدّراسة الحاليّة. وفي ضوء النّتائج تمّ التّوصل إلى توصيات بتعميم المقياس على مراكز التربية الخاصة من أجل بناء خطط الانتقال الخاصة بالطلبة ذوي باضطراب طيف التوحد، حيث اثبتت الدراسة صلاحية المقياس وجودته.

الكلمات المفتاحية: دلالات صدق وثبات، مقياس المرحلة الانتقالية، ذوي اضطراب طيف التوحد، الأردن

VALIDITY AND RELIABILITY OF THE TRANSITION ASSESSMENT PROFILE (TTAP) TO EVALUATE INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN JORDAN

Abstract

This study aims at studying the validity and reliability of Arabic Jordanian version of (The Transition Assessment Profile/ TTAP) in order to diagnose children with ASD (Autism Spectrum Disorders) in Jordan. The study sample consisted of (100) intentionally chosen children all of whom had been diagnosed with ASD with age ranged between (12-30) years old. Moreover, the study aimed at analyzing the validity and reliability of the translated version of (TTAP) to support its suitability to the Jordanian culture.

Several statistical procedures were implemented to extract the validity and reliability indicators of the translated version including means, standard deviations, t-test, Pearson's Correlation Coefficient, Cronbach's alpha, and Guttman scale. Results of Content and Construct validity using correlational coefficients between the performance on the scale and the total degree were between.

(0.40-0.85)and considered to be sufficient. Consequently, results of internal consistency using Cronbach's alpha analysis were (0.56-0.77) and considered to be acceptable for the purposes of the current study.

The reliability of T-TAP scale using Guttman scale and was between (0.91-0.97) and additionally considered good and acceptable. Finally, results of split - half method was (0.905) and considered to be high and acceptable value for the purposes of the current study.

In light ofthe study findings, it would be highly recommended to use the scale in Jordanian special education centers in order to develop effective transition plans for children with ASD.

Key words: Validity and Reliability, The Transition Assessment Profile (TTAP) To Evaluate Individuals, Autism Spectrum Disorders, Jordan.

المقدمة:

ظهر الاهتمام بالتوحد عام (1943)، حيث قام الطبيب ليو كانر بنشر مقال بعنوان (اضطرابات التوحد في مجال التواصل الانفعالي)، من خلال فحصه لمجموعة من الأطفال الذين يراجعون وحدة الطب النفسي، وبلغ عدد الأطفال 11 طفلاً، (9) ذكور و(2) إناث (ALaimo & Heflin, 2007)). ومنذ ظهور تلك الورقة العلمية توالت الدراسات والبحوث العلمية التي هدفت الى سبر غور هذا الاضطراب الجديد الأمر الذي كان له بالغ الأثر في التطور التدريجي لتعريف التوحد وآليات تشخيصه وأهم الخدمات المقدمة له.

يعدُّ موضوع التَّوحد من المواضيع الأكثر انتشاراً وشهرةً في ميدان التَّربية الخاصة، وذلك نظراً للزيادة المضطردة في نسب انتشاره من جهة وللمساعي الحثيثة لمحاولة تفسير أسباب هذا الانتشار من جهة أخرى. بالاضافة للجهود الجبارة والأبحاث الحثيثة التي تعنى بقياس وتشخيص وتقييم الأفراد ذوي اضطراب طيف التَّوحد، مما ادى الى الاهتمام في البحث عن أدوات وبرامج مقننة تعنى بتقييم الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد خلال المراحل العمرية المختلفة من الطفولة وحتى مرحلة الشيخوخة. فكما هو معلوم فإن لكل مرحلةً عمرية احتياجاتها الخاصة وخصوصيتها فهناك أولويات يجب مراعاتها في اختيار الأدوات الملاءمة والتي من شأنها أن تساعد المختصين على التخطيط السَّليم والتحديد الملائم للاحتياجات والأدوات الملائمة لتلك المرحلة والتي تدعم وتساعد الفرد على التَّكيف والاستقلال التام في تلبية احتياجاته ضمن البيت والمدرسة والمجتمع. (الخطيب، الحديدي 2017)

يقدر عدد المصابين باضطراب طيف التوحد عالميا بحوالي 78 مليون وبنسبة مقدرة تتراوح ما بين 1–2% عالميا، وتقدر نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية بحوالي (1) لكل (59) طفلًا(Qiu et al., 2020).

ولعل الارتفاع في نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد يعود إلى التحديث المستمر المرتبط بالتعريفات والمحكات التشخيصية المعتمدة، ودقة أدوات القياس والتشخيص وتوافر الاختصاصيين القادرين على القيام بمهمات التشخيص والتفريق بين هذا الاضطراب والاضطرابات الأخرى (الخطيب، الصمادي، 2016).

يُعرَّف الدليل الإحصائي الأمريكي الخامس (DSM-V:2013) اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي يؤدي إلى انحراف في النمو العادي لدى الطفل، ويعدُّ كفئة واحدة متصلة تختلف في مستوى الشدة وتتضمن: اضطراب التوحد، ومتلازمة اسبيرجر، والاضطراب النَّمائي الشَّامل غير المحدد، وتتمثل الأعراض الرئيسيَّة لاضطراب التَّوحد بضعف في التفاعل والتواصل الاجتماعي، وأنماط نمطية ومحددة من النشاطات والسلوكيات والاهتمامات. (Brasic, Farhadi F, Elshourbagy, 2019)

كما عرفه (الزارع، 2010) بأنه خللٌ في الجهاز العصبي يؤثر في الأبعاد النَّمائية التَّالية: بعد العناية بالذات، البعد اللُّغوي التَّواصلي، البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي والانفعالي، البعد الصحي، البعد الحسي، بالإضافة إلى قصور سلوكي، يظهر منذ الولادة وحتى سن الثالثة. وأضاف كوفمان (Kaufman, 2005) تعريفا لاضطراب التَّوحد بأنَّه إعاقة نمائيَّة تطورية تؤثر سلباً على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي من جانب الطفل، ويظهر عادة هذا الاضطراب قبل أن يبلغ الطفل سن الثالثة؛ ممَّا يؤثر سلباً على أداء الطفل العام في عدَّة جوانب وهي: (الجانب العقلي المعرفي، الجانب الاجتماعي، الجانب اللُّغوي، الجانب الانفعالي، اللعب، والسُّلوكيات).

أما أسباب اضطراب طيف التوحد، فيذكر (محمد، 2004) أن هناك عدَّة عوامل وأسباب مؤدية لاضطراب طيف التوحد وعدم المقدرة على تحديد دور كل منها وإسهامه النسبي في ذلك وهي كالتالي:

- عوامل وراثيَّة وجينية تؤدي للإصابة باضطراب طيف التوحد وتؤدي أيضاً للإصابة ببعض الإعاقات العقلية أو الحسية الأخرى.
- لا توجد أدلة تؤكد صحة رأي الأسباب الكروموسومية للإصابة باضطراب طيف التوحد.
- هناك عوامل بيئية تسهم بشكل كبير بالإصابة باضطراب طيف التوحد.

يوضح الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V,2013) في طبعته المعدلة معايير تشخيص الاضطراب ويحددها في معيارين أساسين هما: هما (1) معيار التواصل والتفاعل الاجتماعي، و (2) معيار السلوكيات النمطية والاستجابات غير الاعتيادية للمدخلات الحسية والاهتمامات الضيقة. كما يحدد الدليل التشخيصي مستويات الشدة في اضطراب طيف التوحد بثلاثة مستويات تتراوح ما بين البسيط الى الشديد (الجابري، 2014).

أما فيما يرتبط بأهم الأعراض السلوكية التي يظهرها الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، فيمكن ايجازها فيما يلي:

أولاً: العجز المستمر في التفاعل الاجتماعي عبر السياقات المتعددة ومن الأمثلة عليها:

- العجز في التبادل أو التجاوب العاطفي الاجتماعي، والذي يتراوح، على سبيل المثال، من النهج الاجتماعي غير الطبيعي والفشل في المحافظة على المحادثة التفاعلية؛ إلى انخفاض المشاركة في الاهتمامات، والعواطف، أو تؤدي؛ للفشل في القدرة على المبادأة أو الاستجابة للتفاعلات الاجتماعية.
- قصور في العديد من سلوكيات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، بدءاً، على سبيل المثال، من الضعف في التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ إلى القصور في التواصل البصري ولغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات؛ إلى انعدام تام لتعابير الوجه والتواصل غير اللفظي.
- قصور في تكوين الأصدقاء، أو إقامة علاقات اجتماعية والحفاظ عليها، تتراوح، على سبيل المثال، من الصعوبات لضبط أو ملاءَمة السُّلوك لما يتناسب مع المواقف الاجتماعية؛ إلى الصعوبة في المشاركة في اللعب التخيلي أو تكوين صداقات؛ إلى غياب الاهتمام بالأقران.

ثانياً: الأنماط السلوكيَّة المتكررة، والاهتمامات والأنشطة المحددة، والتي تتضمن على سبيل المثال:

- صور نمطية أو تكرارية لحركات جسدية، أو لفظية، أو من خلال استخدام الأشياء، حركات نمطية مثل رفرفة اليدين، صف الألعاب أو تقليبها، إعادة الكلام (echolalia).
- الإصرار على التماثل، والالتزام غير المرن بالروتين، أو أنماط شكلية من السلوك اللفظي أو غير اللفظي (قلق وانزعاج شديد لأي تغيير بسيط، يواجه صعوبات في الانتقال، أنماط تفكير جامدة، طقوس خاصة بالتحية، يصر على أداء نفس الروتين أو تناول نفس الطعام يومياً).
- مدى محدود جداً من الاهتمامات الغير طبيعية في الشدة أو التركيز (التعلق الشديد أو الانهماك بالأشياء، اهتمامات محدودة جداً والإصرار على المواظبة عليها).
- حساسية مرتفعة أو منخفضة للمدخلات الحسية، أو اهتمامات حسية غير اعتيادية (اللامبالاة الواضحة للألم أو الحرارة، استجابات سلبية لأصوات أو أنسجة معينة، شم الأشياء أو تحسسها بشكل مفرط، التعلق البصري بالأنوار أو الحركة) (يحيى، 2003).

البرامج الموجهة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:

إن للتنوع في مستوى الأعراض ومستويات الشدة في الأعراض أثر هام في نوعية البرامج التربوية المراد تقديمها لفئة هؤلاء الطلبة. ولعل الجوهر الأساس في تقديم الخدمات هو الاستناد الى مبدأ تطوير وكتابة البرنامج التربوي الفردي (IEP) والذي يمثل خارطة الطريق التي يسير عليها المعلمون لتقديم الخدمات التربوية النوعية لهؤلاء الطلبة. يعد ملف تقييم الانتقال الإصدار الثاني (TTAP-2nd Edition) التابع لبرنامج تيتش (TEACCH) –من أهم الأدوات الرسمية التي يمكن الاستناد اليها في بناء الخطط الانتقالية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن المدى العمري 12 عاما فما فوق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

الغرض من هذه الدراسة هو إيجاد دلالات صدق وثبات لمقياس ملف المرحلة الانتقالية (TTAP) للطلبة لذوي اضطراب طيف التوحد. عليه فان الدراسة الحالية تحاول الاجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

1- "ما دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية المعربة لمقياس ملف المرحلة الانتقالية (TTAP) للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" حيث يتفرع م هذا التساؤل الأسئلة التالية: ما دلالات صدق الصورة الأردنية المعربة لمقياس ملف المرحلة الانتقالية (TTAP) للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ممن هم 12 عاما فما فوق في البيئة الأردنية؟

2- ما دلالات ثبات الصورة الأردنية المعربة لمقياس ملف المرحلة الانتقالية (TTAP) للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد ممن هم 12 عاما فما فوق في البيئة الأردنية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

إن في تعريب مقياس المرحلة الانتقالية الرسمي مساعدة للمختصين والعاملين في ميدان التَّربية الخاصة عموماً، وفي مجال اضطراب طيف التوحد على تحديد الاحتياجات الانتقالية للطلبة في المرحلة العمرية من 12 عاما فما فوق والتي تساعدهم في العمل على تطوير خطط انتقال فعال تساعدهم على التكيف والاندماج الكامل في المجتمع، وتلبية احتياجاتهم المهنية والوظيفية للتكيف مع المجتمع وايجاد فرصة للعمل لديهم.

الأهمية العملية:

يشكل التقييم الدقيق لجوانب القوة والضعف للأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد وخاصة المراهقين والبالغين منهم، عملية مهمة جداً

تساعد العاملين في الميدان على تصميم ووضع البرامج العلاجية الفعالة واتخاذ القرارات التربوية المناسبة لهؤلاء الأشخاص.

كما وتكمن أهمية هذه الدراسة في تطوير مقياس يتناسب مع حاجات الأشخاص المراهقين والبالغين الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد ولمساعدتهم على تخطي المرحلة الانتقالية والتخطيط لها والتي يتخللها احتياجات وتحديات جديدة، وهي المرحلة التي توافق أواخر المرحلة الدراسية وبدايات المرحلة المهنية.

التعريفات الإجرائية:

اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorders):

حيث يعرف إجرائيا: بأنَّهم الطلبة المشخصون من قبل مؤسساتهم الملتحقين بها على أنهم يعانون من اضطراب طيف التوحد والملتحقون ببرامج التوحد الحكومية والخاصة في مدينة عمان والذين تتراوح أعمارهم من (12–فما فوق) (الزريقات،2020).

مقياس ملف المرحلة الانتقالية (TTAP):

يعرف بأنه مقياس تقييمي لمرحلة الانتقال مخصص للطبة ذوي اضطراب طيف التوحد وهو الاسم الجديد للنسخة المطورة من الملف النفـــس تربوي للمراهقين والبالغين – Adolescent and Adult Psycho Educational Profile (AAPEP) كتتمة للملف النفس تربوي الإصدار الثالث والخاص بالأطفال (PEP-3)، واللذان يعتبران بدورهما من أهم أدوات التشخيص والتقييم في برنامج تيتـش (TEACCH) والمطور في معهد أبحاث التوحد في جامعة نورث كالورينيا في الولايات المتحدة الأمريكية (Mesibov et al., 2012). المجالات التي يقيسها (قضاء وقت الفراغ، السلوك المهني، السلوك الشخصي).

محددات الدراسة وحدودها:

تتمثل محددات الدراسة وحدودها بالآتي:

الحدود المكانية: حيث اقتصرت الدراسة على مراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة التابعة لمدينة عمان–الأردن.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول عام 2017–2018

الحدود البشرية: حيث اقتصرت الدراسة على الطلبة المشخصين باضطراب طيف التوحد ممن يبلغون من العمر 12 عاما فما فوق والملتحقين بمراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة في مدينة عمان. فما فوق.

أما محددات الدراسة: فقد تضمنت الموثوقية العلمية في منهجيتها البحثية، وبصدق وبثبات الدلالات المستخرجة للمقياس، وبمصداقية استجابات المفحوصين وموضوعتيهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ظهر الاهتمام بالتوحد عام (1943)، حيث قام الطبيب ليو كانر بنشر مقال بعنوان (اضطرابات التوحد في مجال التواصل الانفعالي)، من خلال فحصه لمجموعة من الأطفال الذين يراجعون وحدة الطب النفسي، وبلغ عدد الأطفال 11 طفلاً، (9) ذكور و(2) إناث.(Alaimo Heflin & 2007)

كما اشارت (الشامي، 2004) أن كانر وجد مجموعة من الأنماط السُلوكية كالانعزالية المفرطة التي تدل على عجزهم في التواصل مع البيئة المحيطة بهم ويتهربون من التواصل البصري وارتباطهم بالجمادات أكثر من الأشخاص، وقصور وتأخر في استخدام اللغة والمصاداة و استخدامهم لنفس الكلمات بشكل متكرر، الذاكرة القوية وقدرتهم على الحفظ، الحساسية المفرطة اتجاه بعض المثيرات الحسية، فقد أظهروا الخوف الشديد من بعض الأصوات أو الأشياء التي تتحرك والأضواء، الرفض الشديد للتغيير (التمسك الشديد للروتين)، مظهر جسدي طبيعي.

وفي عام (1944) طرح الدكتور هانز أسبيرجر النمساوي أطروحته لمرحلة الدكتوراه وقد قام بدراسة خصائص (4) أطفال تراوحت أعمارهم بين (11–6) سنة، ذكر فيها عددًا من الخصائص لعينة البحث تمثلت في القصور في المهارات الاجتماعية بشكل شديد ونماذج التفاعل الاجتماعي غير السوي وقصور في التواصل البصري والمهارات اللغوية الجيدة، الا انها تتسم بالاستخدام غير الصحيح والمهارات الإدراكية العالية والتمسك الاستبدادي بالأشياء والارتباط بالأعمال الروتينية والقصور بإتقان المهارات الحركية والمشي غير الطبيعي، وأطلق اسبيرجر عليها مصطلح (التوحد الطفولي) (Scheuerman& Weber, 2002).

الدراسات السابقة ذات صلة:

تم تناول الدّراسات المتعلقة بموضوع الدّراسة الحاليّة، وتحديدًا الدّراسات الأجنبية، والدّراسات التي تناولت المقاييس الأجنبية المعربة، وتم ترتيبها تبعاً للأقدمية كالآتي:

كما قام كلا من سكوبلر، ورتشلر، وباشفورد، ولانسينج، وماركوس (schopler, reichler, Bashford, Lansing, & Marcus, 1990) بإجراء دراسة هدفت لإصدار نسخة مراجعة الملف النفس تربوي لتقييم الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد حيث قاموا بإضافة فقرات لمرحلة ما قبل المدرسة، توسيع مجال اللغة الوظيفية، رفع كفاءة القسم الذي يتعامل مع المشكلات السلوكية، واخيرا" تعديل المصطلحات لتقابل التعريف والاستخدام الحالي. حيث يتكون المقياس (PER-R) من 174 فقرة موزعة على مجالين وهما: المجال النمائي التطوري والمجال السلوكي، واظهر المقياس قدرته على اكتشاف نقاط القوة والضعف، والاحتياجات التعليمية للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، ومساعدة المعلمين في وضع الخطط الفردية للتدريب والمناسبة لقدرات كل طالب. وتم اعداد النسخة الأصلية من الملف النفس التربوي لتقييم الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد (PEP-3)، وقدم المقياس نظرة نمائية لتقييم هؤلاء الأطفال، وتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مناسبة، وأثبت المقياس قدرته على مساعدة المعلمين في بناء برنامج تربوي لأطفال اضطراب طيف التوحد.(PEP-3,2013)

في دراسة أجراها حميدان (2007) لقياس دلالات الصدق وثبات مقياس الملف النفس تربوي لتقييم الاطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد في البيئة السعودية، قام الباحث بتطبيق اختبار على أطفال من عمر (2.5–7) سنوات بهدف تحديد مستوى الاداء الحالي للأطفال، وقد تكونت عيمة الدراسة من (173) طفل و(90) طفلا عاديا من كافة انحاء المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة التوحد ومتوسطات الأطفال العاديين على جميع الاختبارات الفرعية والمُركبات.

طبق غانم (2013) دراسة بهدف تقنين مقياس لتشخيص حالات التوحد وتميزها عن حالات الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة والأطفال العاديين في سوريا للأطفال دون سن السادسة، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على الصياغة اللغوية للفقرات لا تقل عن (80%)، وتكونت عينة البحث من (180) طفلاً من الفئة العمرية (3–6) وتوزعوا على الشكل الآتي: (60) توحدين و (60) من إعاقة ذهنية بسيطة ومتوسطة و (60) عاديين، وللتوصل إلى وصف لمستويات أداء عينة البحث على المقياس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل مجال من مجالات المقياس وللمجال الكلي للمقياس، وتم تحويل المتوسطات الحسابية للدرجات الخام على مجالات المقياس إلى رتب مئينية، حيث تم تحديد منطقة أداء التوحد على المقياس، ومنطقة الأداء الخاصة بالإعاقة الذهنية البسيطة والشديدة والعاديين، كما تم تقسيم منطقة أداء التوحد إلى ثلاثة مستويات: توحد بدرجة بسيطة وتوحد بدرجة متوسطة وتوحد بدرجة شديدة.

أما دراسة سمادي وماكوناي (Samadi & Mcconkey 2014) فقد هدفت إلى إجراء مسح وتقييم لأدوات التقييم الخاصة بالإعاقات التطورية مثل التوحد، بالإضافة إلى تقييم فاعلية مقياس (GARS) في المجتمع الإيراني، كما في المجتمعات الغربية، وتوصل الباحثون إلى ضرورة تقنين المقاييس تبعاً لثقافات البلاد الأخرى، وتكونت عينة الدراسة من (658) طفلاً وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (442) طفلاً من المصابين باضطراب طيف التوحد و (112) يعانون من إعاقات عقلية و(102) من الطفل الطبيعيين، وتم تطبيق مقياس (GARS) المقنن على البيئة الإيرانية، وبعد تطبيق

فقرات المقياس على جميع الأطفال، قام الباحثون بمقارنة النتائج وتوصلوا إلى وضوح تمييز أفراد مجموعة اضطراب طيف التوحد عن أفراد المجموعتين السابقتين عن طريق فقرات مقياس .(GARS)

في الدراسة التي أجراها كل من زاهو واخرون(Zhou,Zhung,Luo, and Vvu,2017). في الصين توصل الباحثون إلى دلالات سيكومترية صينية للصورة الأمريكية (ASRS)، وقد تم تطبيقها على عينة تتكون من (211) طفلاً صينياً، ووفق تقديرات الوالدين للأطفال، كما تم إجراء تحليل العاملي لتحديد الخصائص السلوكية النمائية لأطفال اضطراب طيف التوحد، وتوصلت النتائج إلى ثلاثة مجالات، وكما تم التوصل إلى دلالات صدق تميزية بين أطفال اضطراب طيف التوحد والأطفال العاديين، وقد تم التوصل إلى دلالات صدق بياني، وقد تم التوصل إلى فاعلية مقياس (ASRS) ومناسبته وقدرته العلمية في الكشف وتشخيص اضطرابات طيف التوحد لدى الأطفال الصينيين.

وفي دراسة أوين (2016) التي هدفت إلى فحص أداء مقياس (AMSE) في اكتشافه لاضطراب طيف التوحد في عينة تتكون من (45) طفلا من المصابين بالنشاط الزائد وضعف التركيز (ADHD) وأعراض طيف التوحد، علماً بأنَّ اختبار (AMSE) هي أداة تقييم وتشخيص التوحد في العيادات، فخضع كل المشاركين في التقييم على أدوات (AMES)، و(ADOS) وكانت نتائج التحليل الاحصائي باستخدام برنامج .(ROC) وأظهرت النتائج حساسية ودقة للعينة، كما توفرت قيم بيانية واضحة وقطعية أوجدت أنَّ أداة التقييم (AMSE) هي أداة جيدة لأخذ قرار علاجي مناسب للأطفال الذين يعانون من (ADHD) مع أعراض اضطراب طيف التوحد.

قام كل من كيم وشاين (2018) بدراسة تهدف إلى تقييم واختبار مقدار الصدق والثبات لمقياس ((K-CSCB في البيئة الكورية، وطبق المقياس على عينة تكونت من (189) طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد، وقسموا العينة إلى مجموعتين مجموعه تجريبية تكونت من (168) طفلاً وعينة ثابته تكونت من (21) طفلاً، وأجروا على العينة الأولى اختبار (K-CSCB) واختبار (BPI) ومقياس (CBCL) لفحص المصداقية والثبات لاختبار (,(K-CSCB وبعد تحليل النتائج إحصائيا حسب كرونباخ ألفا كانت (0.97) وفرق إيجابي بين العينة التجريبية والعينة الثابتة بجانب التقييم لصالح (K-CSCB)، وكانت الخلاصة بأنَّ مقياس ((K-CSCB هو الأداة الأولى لتقييم المشاكل السلوكية للأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد.

أجرى كيم)kim,2018) دراسة هدفت إلى تحديد مدى دقة مقياس (ADOS) في تشخيص اضطراب طيف التوحد في العيادة. وهدف المقياس بشكل عام إلى ملاحظة السلوكيات المصاحبة للأفراد، وتم تحديد عينة الدراسة وتكونت من (189) شخصاً، وقام الباحثون بتصويرهم فيديوهات لملاحظة سلوكياتهم في العيادات، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ التشخيص يعتمد على تجربة الشخص المستخدم للمقياس وقدرته على التقييم، ووجوب وجود عيادات متخصصة بالأدوات والوسائل اللازمة لتطبيق المقياس.

في الدراسة التي أجراها جوالدين وآخرون (2018) للتحقق من خصائص مقياس (AMSE) على عينة برازيلية من الأطفال والمراهقين بما مجموعة (260) طفلاً ومراهقاً تم تقسيمهم إلى (56) من إناث و (204) من ذكور، تم عقد مقارنه بين مقياس (AMSE) ومقياس (CARS-BR) المقنن على البيئة البرازيلية، قارنوا النتائج لتحديد العلاقة بين مقياس المقاييس عن طريق استخدام برنامج (ROC)، ومن القيم تم التوصل إلى حساسية ومقدار صحة القيم الناتجة، ولتحديد التشابه بين القيم تم استخدام برنامج (كرونباخ ألفا) كانت النتائج متشابهة إلى حد بعيد.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي (Description Design)، لملائمته لأغراض الدراسة، إذ تم تقصي دلالات صدق وثبات مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن باعتبار بعض المتغيرات، لملائمة هذا المنهج لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكّون مجتمع الدراسة من الطلبة المشخصين باضطراب طيف التوحد في الأردن المتواجدين في مراكز التربية الخاصة ومراكز التوحد بشكل خاص والذين تتراوح أعمارهم من عمر (12 عاما فما فوق)، والذين يرتادون مراكز التربية الخاصة ويعانون من اضطراب طيف التوحد في المملكة الأردنية الهاشمية في مدينة عمان.

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة 100 طالبًا و طالبة من المشخصين باضطراب طيف التوحد والذين تتراوح أعمارهم من عمر (12– 28)عاما فما فوق والملتحقين بمراكز التربية الخاصة والذين تم اختيارهم بصورة وفقا لمنهجية العينة الطبقية العشوائية من أربعة مراكز رئيسة في مدينة عمان كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول (1): توزيع افراد عينة الدراسة لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن تبعا لمتغيري الجنس والعمر الزمني

المتغير	الفئة	العمر								المجموع	
		15 – 12		19 – 16		23 – 20		28 – 24			
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	39	0.39	26	0.26	8	0.08	4	0.04	77	0.77
	اناث	11	0.11	8	0.08	3	0.03	1	0.01	23	0.23
	المجموع	50	0.5	34	0.34	11	0.11	5	0.05	100	1

أداة الدراسة:

مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن:

يعتبر ملف تقييم المرحلة الانتقالية لبرنامج تيتش (– TTAP) الإصدار الثاني وهو الاسم الجديد للنسخة المطورة من الملف النفس تربوي للمراهقين والبالغينAdolescent and Adult Psycho Educational Profile – AAPEP))، والذي يعتبر تتمة للملف النفس تربوي الإصدار الثالث والخاص بالأطفال (PEP-3)، واللذان يعتبران بدورهما من أهم أدوات التشخيص والتقييم في برنامج تيتش ((TEACCH في معهد أبحاث التوحد في جامعة نورث كالورينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن الأمثلة على المجالات التي يقيسها (قضاء وقت الفراغ، السلوك المهني، السلوك الشخصي). يتكون هذا المقياس من (72) فقرة في ثلاثة صور إحداها للمختص والآخر للمعلم والثالث لمقدمي الرعاية.

يعتبر هذا المقياس شاملا" وقد طور ليناسب الأشخاص المراهقين والبالغين الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، ومساعدة الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد، والذين يعيشون المرحلة الانتقالية والتي يتخللها احتياجات ومواجهة تحديات جديدة، وهي المرحلة التي توافق أواخر المرحلة الدراسية وبدايات المرحلة المهنية كما بني المقياس ليكمل ويوفي البنود الواردة في القانون الامريكي للأفراد المعاقين (Individuals with Disabilities Education Act. IDEA. 1997) التي تؤكد على تقييم الأفراد الذين يعانون من صعوبات في السلوكيات التعليمية وتزويد المراهقين المصابين باضطراب طيف التوحد بخطة انتقالية لعمر الـ 12 عاماً فأكثر.

وقد صمم المقياس ليناسب احتياجات الأفراد المصابين بالتوحد من عمر 12 سنة فما فوق، كما يمكن للمعلمين، والأسر، والمرشدين، ومقدمي الرعاية استخدام هذه الأداة الفعالة لتقييم الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد، وذلك لإعدادهم لحياة ناجحة وشبه مستقلة كأي شخص بالغ في المجتمع (إكسابهم مهارات التطوير الشخصي، الاستمتاع بالحياة، الدمج المهني وإعداد السكن).

وايضا" سيساعد الملف (TTAP) المدربين للتعرف على المبادئ الفردية لأهداف المرحلة الانتقالية، ونقاط القوة والضعف ضمن هذا المجال، وللتسجيل المتراكم والمستمر للمهارات (Cumulative Record of Skills. CRS) مع نموذجين لجمع المعلومات يوفرون طريقة مثالية لتقييم مستمر يستند بالأساس على تعاليم ومبادئ المجتمع الذي يعيش فيه الشخص.

وأحد الأغراض الأساسية لملف تقييم المرحلة الانتقالية لبرنامج تيتش (TTAP) هو استخدامه لإعداد وتسهيل عملية التخطيط التربوي والانتقالي (الانتقال للمرحلة المهنية والقدرة على العيش باستقلالية في المجتمع) للأشخاص المراهقين والبالغين الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد.

كما يركز التقييم (TTAP) مجالات المهارات الوظيفية الرئيسية وهي (المهارات المهنية –السلوك المهني –الوظائف الاستقلالية –مهارات قضاء وقت الفراغ والراحة –التواصل الوظيفي).

أما السلوك الشخصي فيتمثل في ثلاثة أنماط أو بيئات مختلفة:

- مقياس الملاحظة المباشرة في البيئات الطبيعية – تقييم مباشر للمهارات والذي يمكن أن يقوم به المعلم، الأخصائي النفسي، المدرب في العمل، أو أي مختص آخر مدرب ويتم التقييم ضمن بيئة اختباريه هادئة.
- مقياس المنزل – يقيس ويقيم أداء الشخص في مكان العيش أو المنزل من خلال إجراء مقابلات مع مقدمي الرعاية الحاليين.
- مقياس المدرسة / العمل – يقيم المهارات الأكاديمية / المهنية من خلال المقابلات مع المدرسين في المدرسة أو المسئولين في العمل.

تصحيح مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن:

- تمت الإجابة على فقرات المقياس وفق مقياس متدرج ثلاثي (تمكن، إلى حد ما، فشل) حيث يحرز المفحوص ثلاثة درجات، وعلى درجتين، ودرجة واحدة، وتم تصنيف استجابة أفراد عينه الدّراسة إلى فئتين بناء على الأداء على سلم الإجابة للفقرة وفق مستويين هما منخفض، ومرتفع.
- وفي ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، وبما أن تدريج سلم الاستجابة ثلاثي تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (تمكن، إلى حد ما، فشل) وتقابلها الدرجات (3 – 2 – 1) على التوالي لجميع فقرات المقياس، وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن بين (216) على الصور الثلاثة وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(648) على الصور الثلاثة وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، في حين يمثل متوسط المقياس (432) درجة على الصور الثلاثة أيضاً.
- وللحكم على آراء المستجيبين على المقياس بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية فقد تم استخدام معادلة حسابية لذلك، من خلال إيجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الثلاثي الذي تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس فيه ما بين

(تمكن، إلى حد ما، فشل) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (3 – 2 – 1)، وكان المدى المعدل لتلك الاستجابات وفقاً لمعادلة حد القطع التالية:

- القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:
- (3–1) / 2 = 1.00 وهذه القيمة تساوي طول الفئة. وقد تم تحديدها كمعيار للفصل بين الدرجات.

جدول (3): المدى المعدل لدرجات مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن

الرقم	المعيار	المدى المعدل الذي يتبعه
.1	مستوى مرتفع	(2.00 – 3.00)
.2	مستوى منخفض	(1.00 – 1.99)

مفتاح تصحيح فقرات مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن:

احتوى المقياس على التدريج الذي أشير إليه سابقا وهو تدريج ليكرت الثلاثي والذي احتوى على الدرجات (تمكن، إلى حد ما، فشل) وقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات على تلك الدرجات لدى أفراد عينة الدراسة وذلك لأن استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في هذه الاستجابات هو الأسلوب المستخدم والأنسب إحصائياً، حيث أشارت الباحثة إلى متوسط كل سلم من الاستجابات مع أفراد عينة الدراسة للإشارة إلى مستوى المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد حسب المقياس المعد لتحقيق أهداف الدراسة.

صدق مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد للعينة الاستطلاعية:

استخرجت دلالات الصدق من خلال ثلاث طرق:

أ- الصدق الظاهري:

تمت ترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية للغة العربية مع تعديل بعض الصياغات بما يتوافق وصحة الترجمة، بعد ترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية للغة العربية تم بإجراء الترجمة العكسية (Reverse Translation) لفقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية وذلك لتحديد الاختلاف بين فقرات المقياس المترجمة وفقرات المقياس الأصلي، حيث كان هناك اختلاف بسيط في بعض الفقرات وتم إجراء التعديل بناء عليه.

كما تم عرض الصورة المترجمة الأولية للمقياس على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والتربية الخاصة، والقياس والتقويم، من أساتذة الجامعات الأردنية وذلك للحكم على مدى سلامة الترجمة ومطابقتها للصورة الأصلية للمقياس، ومدى تحقيق الصورة المعربة للهدف من المقياس وملائمة فقراته للمفحوصين، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لمؤشرات المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

ب – الصدق التمييزي:

تم التحقق من صدق مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد بإيجاد الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية) وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطلبة المشخصين باضطراب طيف التوحد وعددهم (28) مفحوصاً من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وإيجاد الفرق بين استجاباتهم على الدرجة الكلية لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق بين متوسطات الفئة العليا والدنيا لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد:

الابعاد	المستوى	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة اختبار ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات المهنية	الفئة الدنيا	1.0057	.02138	-16.418-	26	.000
	الفئة العليا	2.3336	.30186			
السلوك المهني	الفئة الدنيا	1.0057	.02138	-17.682-	26	.000
	الفئة العليا	2.5771	.33183			
المهارات الاستقلالية	الفئة الدنيا	1.0000	.00000	-13.943-	26	.000
	الفئة العليا	2.2729	.34157			
مهارات اوقات الفراغ	الفئة الدنيا	1.0000	.00000	-11.562-	26	.000
	الفئة العليا	2.2436	.40243			
مهارات التواصل	الفئة الدنيا	1.0000	.00000	-17.614-	26	.000
	الفئة العليا	2.5636	.33214			
السلوك الشخصي	الفئة الدنيا	1.0414	.06024	-18.495-	26	.000
	الفئة العليا	2.4921	.28725			
الدرجة الكلية للمقياس	الفئة الدنيا	1.0079	.00893	-48.681-	26	.000
	الفئة العليا	2.4136	.10768			

* قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة .($\alpha \leq 0.05$)

وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين فئتي المفحوصين عند مستوى دلالة (a = 0.05) على أبعاد المقياس، مما يشير إلى قدرة المقياس التمييزية بجميع أبعاده.

أما **ثبات مقياس** ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد للعينة الاستطلاعية:

تم التحقق من ثبات مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن بطريقتين:

1- تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين من الحصول على نتائج التطبيق الأولي على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (28) مفحوصاً من الذكور والإناث، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوحت قيمه بين (0.85 - 87,0).

2- وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (28) مفحوصاً، إذ تراوحت قيمه بين (0.85 – 87,0)، والجدول (5) يبين قيم ثبات الإعادة من خلال معامل ارتباط بيرسون وقيم الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ لأبعاد مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد والدرجة الكلية للمقياس، وقد اعتبرت القيم السابقة قيماً مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (5): قيم ثبات الإعادة وقيم الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ لأبعاد مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	البعد	ثبات الإعادة	قيم الاتساق الداخلي
1	المهارات المهنية	0.85	0.88
2	السلوك المهني	0.74	0.87
3	المهارات الاستقلالية	0.65	0.91

4	مهارات اوقات الفراغ	0.77	0.89
5	مهارات التواصل	0.84	0.92
6	السلوك الشخصي	0.65	0.85
	الدرجة الكلية للمقياس	0.87	0.95

إجراءات تطبيق مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد للعينة الاستطلاعية والعينة الحقيقية:

تم تطبيق المقياس باتباع الخطوات التالية:

- القيام بتدريب مجموعة من العاملين والعاملات من تخصصات التربية الخاصة في مراكز العناية بالأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، على مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد وكيفية اختيار البدائل وتصحيح الاستجابات ورصد الملاحظات وتقدير درجات المفحوصين بناء عليها.

- قامت الباحثة بتوزيع المقياس على الفريق المدرب من الأخصائيين والأخصائيات من أجل العمل على تطبيق المقياس بحيث يعطى كل منهم فرصة مراقبة كل مفحوص لمدة بلغت في أغلب الحالات (أربعة أسابيع) حيث يقوم كل منهم أثنائها وبعدها بتعبئة المقياس في صوره الثلاثة (مقياس الملاحظة المباشرة في البيئات الطبيعية، مقياس المنزل، مقياس المدرسة).

- قامت الباحثة بتزويد المعلمين والمعلمات برقم هاتفها من أجل التواصل معها في حال توفرت أية رغبة في طرح أسئلة حول فقرات المقياس أو معلومات عنه أو عن طريقة الاستجابة عليه.

تم العمل على جمع البيانات من قبل الأخصائيين والأخصائيات من خلال مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الملاحظة المباشرة للمفحوصين الذي تقدم لهم خدمات في المراكز التي يعمل بها الأخصائيون، كما تمت مقابلة أمهات المفحوصين أو آبائهم في بعض الأحيان من أجل تقييم أداء الشخص في مكان العيش أو المنزل من خلال إجراء مقابلات مع مقدمي الرعاية الحاليين، كما قام الأخصائيون بتقييم المهارات الأكاديمية / المهنية من خلال المقابلات مع المدرسين في المدرسة أو المسئولين في العمل.

- أجرت الباحثة مع الأخصائيين والأخصائيات مقابلة قصيرة بعد تطبيق المقياس لتتعرف على ملاحظاتهم الخاصة حول تطبيق المقياس ومدى ملائمته لأفراد عينة الدراسة ومدى مناسبة العبارات الواردة فيه، ومدى انتمائها للسلوكيات الصادرة من المفحوصين المشخصين باضطراب طيف التوحد.

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام الإحصائيات التالية:

1- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نص على: ما دلالات الصّدق لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار ت للعينات المستقلة واختبار (MANOVA) والتحليل العاملي من خلال استخراج المكونات الرئيسة.

2- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نص على: ما دلالات الثّبات لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن، فقد تم استخدام اختبار معامل الاتساق الداخلي، ومعامل التجزئة النصفية ومعامل ثبات جوتمان.

نتائج الدراسة

يعرض هذا الجزء من الدراسة النتائج وهي منظمة وفقًا لأسئلتها:

السؤال الاول: ما دلالات صدق الصورة الأردنية المعربة لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن؟

للإجابة عن السؤال تم التحقق من دلالات الصدق التالية:

اولاً: الفرق في الاداء على مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن وفقاً للفروق بين الذكور والإناث:

لحساب الفروق في الاداء على مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن وفقاً لمتغير جنس المفحوص تم استخدام اختبار ت (T-Test) لكل مرحلة عمرية كما هو مبين في الجدول (6)

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة على مجالات المقياس تبعا لمتغير جنس المفحوص (ذكر، أنثى)

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات المهنية	ذكور	228	1.4105	.46888	-2.854-	295	.005
	إناث	69	1.5962	.48893			
السلوك المهني	ذكور	228	1.6028	.51015	-4.744-	295	.000
	إناث	69	1.9261	.44544			
المهارات الاستقلالية	ذكور	228	1.4421	.40468	-4.601-	295	.000
	إناث	69	1.7004	.42116			
مهارات اوقات الفراغ	ذكور	228	1.3777	.38786	-4.717-	295	.000
	إناث	69	1.6354	.42806			
مهارات التواصل	ذكور	228	1.6184	.54473	-4.113-	295	.000
	إناث	69	1.9135	.43837			
السلوك الشخصي	ذكور	228	1.6439	.48140	-5.240-	295	.000
	إناث	69	1.9774	.39681			
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	228	1.5154	.38918	-5.341-	295	.000
	إناث	69	1.7907	.32376			

يبين الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع اعمار عينة التطبيق تبعا لمتغير جنس المفحوص (ذكور، إناث)، حيث جاءت الفروق لصالح الطلبة الذكور في جميع المجالات.

ثانياُ: الفروق في الأداء وفقاً لمتغير العمر:

لحساب الفروق في الاداء على مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن وفقاً لمتغير العمر تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) لكل مرحلة عمرية والجدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات المقياس وفقاً لمتغير العمر:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات المقياس وفقاً لمتغير العمر

البعد	العمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المهارات المهنية	12 -15	1.1363	0.20062	50
	16 -19	1.5806	0.36535	34

	23– 20	2.1639	0.33974	11
	28– 24	2.3113	0.30336	5
	المجموع	1.4591	0.47999	100
السلوك المهني	15– 12	1.3105	0.31034	50
	19– 16	1.9317	0.33673	34
	23– 20	2.2297	0.35804	11
	28– 24	2.5440	0.34457	5
	المجموع	1.6845	0.51620	100
المهارات الاستقلالية	15– 12	1.2438	0.23558	50
	19– 16	1.6529	0.34574	34
	23– 20	1.9088	0.37133	11
	28– 24	2.3213	0.37892	5
	المجموع	1.5099	0.42733	100
مهارات اوقات الفراغ	15– 12	1.1714	0.20036	50
	19– 16	1.5646	0.27975	34
	23– 20	1.9648	0.39894	11
	28– 24	2.2940	0.43420	5
	المجموع	1.4485	0.42510	100
مهارات التواصل	15– 12	1.3103	0.29544	50
	19– 16	1.9206	0.37143	34
	23– 20	2.3203	0.40825	11
	28– 24	2.5927	0.33932	5
	المجموع	1.6930	0.53714	100
السلوك الشخصي	15– 12	1.3749	0.30749	50
	19– 16	1.9504	0.29917	34
	23– 20	2.2742	0.29560	11
	28– 24	2.5260	0.30629	5
	المجموع	1.7271	0.48516	100
الدرجة الكلية للمقياس	15– 12	1.2573	0.17694	50
	19– 16	1.7667	0.12027	34
	23– 20	2.1418	0.08183	11
	28– 24	2.4313	0.12449	5
	المجموع	1.5865	0.39651	100

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في أبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن وفقاً لمتغير العمر، وللكشف عن أثره فقد تقرر إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد (One Way MANOVA)، وللتأكد من أحد افتراضات اختبار تحليل التباين المتعدد المتعلق باختبار وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين

أبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد، فقد تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس للتحقق من وجود علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية.

جدول (8) نتائج اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) لفحص الفروق في ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير العمر

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية / البسط	درجات الحرية/ المقام	الدلالة الإحصائيّة
العمر	6.686	91.904	21.000	866.000	.000

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير العمر من خلال فحص الفروق بين أفراد الدراسة وبناء عليه فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA) لفحص الفروق بين طلبة أفراد الدراسة كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد(MANOVA) لفحص الفروق في ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير العمر

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائيّة
العمر	المهارات المهنية	44.428	3	14.809	179.208	.000
	السلوك المهني	48.106	3	16.035	150.365	.000
	المهارات الاستقلالية	27.835	3	9.278	102.614	.000
	مهارات اوقات الفراغ	32.414	3	10.805	147.942	.000
	مهارات التواصل	52.383	3	17.461	152.531	.000
	السلوك الشخصي	43.142	3	14.381	156.282	.000
	الدرجة الكلية	40.453	3	13.484	608.722	.000
الخطأ	المهارات المهنية	24.460	296	0.083		
	السلوك المهني	31.567	296	0.107		
	المهارات الاستقلالية	26.765	296	0.090		
	مهارات اوقات الفراغ	21.618	296	0.073		
	مهارات التواصل	33.885	296	0.114		
	السلوك الشخصي	27.237	296	0.092		
	الدرجة الكلية	6.557	296	0.022		
الكلي المصحح	المهارات المهنية	68.888	299			
	السلوك المهني	79.673	299			
	المهارات الاستقلالية	54.600	299			
	مهارات اوقات الفراغ	54.032	299			
	مهارات التواصل	86.267	299			
	السلوك الشخصي	70.378	299			
	الدرجة الكلية	47.010	299			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$).

تشير نتائج الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير العمر، وبناء عليه تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير العمر

البعد	المجموعة	المجموعات الأخرى	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
المهارات المهنية	12 –15	16 –19	-.4443-*	.03689	.000
		20 –23	-1.0277-*	.05527	.000
		24 –28	-1.1751-*	.07785	.000
	16 –19	20 –23	-.5834-*	.05757	.000
		24 –28	-.7307-*	.07949	.000
	20 –23	24 –28	-.1474-	.08952	.440
السلوك المهني	12 –15	16 –19	-.6212-*	.04191	.000
		20 –23	-.9192-*	.06279	.000
		24 –28	-1.2335-*	.08843	.000
	16 –19	20 –23	-.2980-*	.06540	.000
		24 –28	-.6123-*	.09031	.000
	20 –23	24 –28	-.3143-*	.10169	.024
المهارات الاستقلالية	12 –15	16 –19	-.4091-*	.03859	.000
		20 –23	-.6650-*	.05782	.000
		24 –28	-1.0775-*	.08143	.000
	16 –19	20 –23	-.2558-*	.06022	.001
		24 –28	-.6684-*	.08315	.000
	20 –23	24 –28	-.4125-*	.09364	.000
مهارات اوقات الفراغ	12 –15	16 –19	-.3932-*	.03468	.000
		20 –23	-.7934-*	.05196	.000
		24 –28	-1.1226-*	.07318	.000
	16 –19	20 –23	-.4002-*	.05412	.000
		24 –28	-.7294-*	.07473	.000
	20 –23	24 –28	-.3292-*	.08415	.002
مهارات التواصل	12 –15	16 –19	-.6103-*	.04342	.000
		20 –23	-1.0100-*	.06505	.000
		24 –28	-1.2824-*	.09162	.000
	16 –19	20 –23	-.3997-*	.06776	.000
		24 –28	-.6721-*	.09356	.000
	20 –23	24 –28	-.2724-	.10536	.085
السلوك الشخصي	12 –15	16 –19	-.5755-*	.03893	.000

		23– 20	-.8993-*	.05833	.000
		28– 24	-1.1511-*	.08215	.000
	19– 16	23– 20	-.3239-*	.06075	.000
		28– 24	-.5756-*	.08388	.000
	23– 20	28– 24	-.2518-	.09446	.071
الدرجة الكلية للمقياس	15– 12	19– 16	-.5094-*	.01910	.000
		23– 20	-.8846-*	.02862	.000
		28– 24	-1.1741-*	.04030	.000
	19– 16	23– 20	-.3752-*	.02981	.000
		28– 24	-.6647-*	.04116	.000
	23– 20	28– 24	-.2895-*	.04635	.000

من الجدول (10) أن الفروق في جميع أبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير العمر كانت تتشكل بشكل تدريجي لصالح الطلبة في الفئات العمرية الأكبر سناً فالأصغر وهكذا.

ثالثاً: الفروق في الأداء وفقاً للفروق بين استجابات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا:

لحساب الفروق في الاداء على مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن وفقاً للفروق بين استجابات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا تم استخدام اختبار ت (T-Test) كما هو مبين في الجدول (11)

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة تبعا للفروق بين استجابات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا

البعد	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المهارات المهنية	الفئة الدنيا	15	1.0053	.02066	-16.635-	28	.000
	الفئة العليا	15	2.3113	.30336			
السلوك المهني	الفئة الدنيا	15	1.0053	.02066	-17.264-	28	.000
	الفئة العليا	15	2.5440	.34457			
المهارات الاستقلالية	الفئة الدنيا	15	1.0000	.00000	-13.505-	28	.000
	الفئة العليا	15	2.3213	.37892			
مهارات اوقات الفراغ	الفئة الدنيا	15	1.0000	.00000	-11.542-	28	.000
	الفئة العليا	15	2.2940	.43420			
مهارات التواصل	الفئة الدنيا	15	1.0000	.00000	-18.179-	28	.000
	الفئة العليا	15	2.5927	.33932			
السلوك الشخصي	الفئة الدنيا	15	1.0387	.05902	-18.468-	28	.000
	الفئة العليا	15	2.5260	.30629			
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	15	1.0073	.00884	-44.190-	28	.000
	الفئة العليا	15	2.4313	.12449			

يبين الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعا للفروق بين استجابات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا، وقد كانت الفروق لصالح أفراد الفئة العليا.

رابعاً: الفرق في الاداء وفقاً للفروق بين المقيمين:

لحساب الفروق في الاداء على مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن وفقاً للمقيمين (ملاحظة مباشرة، منزل، مدرسة أو عمل) تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) لكل مرحلة عمرية والجدول (12) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات المقياس وفقاً للمقيمين (ملاحظة مباشرة، منزل، مدرسة أو عمل):

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات المقياس وفقاً للمقيمين (ملاحظة مباشرة، منزل، مدرسة أو عمل)

البعد	المقيم (الملاحظ)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات المهنية	ملاحظة مباشرة	100	0.45392	1.3747
	منزل	100	0.48245	1.4490
	مدرسة أو عمل	100	0.49061	1.5537
	المجموع	300	0.47999	1.4591
السلوك المهني	ملاحظة مباشرة	100	0.54884	1.5646
	منزل	100	0.51309	1.6813
	مدرسة أو عمل	100	0.45878	1.8075
	المجموع	300	0.51620	1.6845
المهارات الاستقلالية	ملاحظة مباشرة	100	0.42825	1.4240
	منزل	100	0.44284	1.4898
	مدرسة أو عمل	100	0.39087	1.6160
	المجموع	300	0.42733	1.5099
مهارات اوقات الفراغ	ملاحظة مباشرة	100	0.45360	1.3801
	منزل	100	0.39285	1.4229
	مدرسة أو عمل	100	0.41399	1.5425
	المجموع	300	0.42510	1.4485
مهارات التواصل	ملاحظة مباشرة	100	0.54994	1.5732
	منزل	100	0.53535	1.7037
	مدرسة أو عمل	100	0.50568	1.8021
	المجموع	300	0.53714	1.6930
السلوك الشخصي	ملاحظة مباشرة	100	0.51224	1.5908
	منزل	100	0.47473	1.7634
	مدرسة أو عمل	100	0.43926	1.8270
	المجموع	300	0.48516	1.7271
الدرجة الكلية للمقياس	ملاحظة مباشرة	100	0.42352	1.4839
	منزل	100	0.39035	1.5845
	مدرسة أو عمل	100	0.34848	1.6910

	المجموع	300	0.39651	1.5865

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في أبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن وفقاً لاختلاف للمقيمين (ملاحظة مباشرة، منزل، مدرسة أو عمل)، وللكشف عن أثره فقد تقرر إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد (One Way MANOVA). وللتأكد من أحد افتراضات اختبار تحليل التباين المتعدد المتعلق باختبار وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد فقد تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس للتحقق من وجود علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية

ويوضح الجدول (13) نتائج اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) لأثر المقيمين في أبعاد ملف المرحلة الانتقالية.

جدول (13) نتائج اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) لأثر المقيمين في أبعاد ملف المرحلة الانتقالية

المتغير	القيمة	اختبار ف	درجات الحرية / البسط	درجات الحرية/ المقام	الدلالة الإحصائيّة
اختلاف المقيمين	.054	2.235[c]	7.000	292.000	.032

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد ملف المرحلة الانتقالية تعزى لأثر المقيمين، ولإيجاد الفروق في كل بعد من أبعاد ملف المرحلة الانتقالية فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد (One Way MANOVA) لفحص الفروق بين الطلبة تبعاً لأثر المقيمين كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) لفحص الفروق بين الطلبة تبعاً لأثر المقيمين.

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائيّة
اختلاف المقيمين	المهارات المهنية	1.617	2	.809	3.571	0.029
	السلوك المهني	2.952	2	1.476	5.713	0.004
	المهارات الاستقلالية	1.904	2	.952	5.366	0.005
	مهارات اوقات الفراغ	1.417	2	.708	3.999	0.019
	مهارات التواصل	2.637	2	1.318	4.682	0.010
	السلوك الشخصي	2.988	2	1.494	6.583	0.002
	الدرجة الكلية	2.145	2	1.073	7.100	0.001
الخطأ	المهارات المهنية	67.271	297	.227		
	السلوك المهني	76.721	297	.258		
	المهارات الاستقلالية	52.696	297	.177		
	مهارات اوقات الفراغ	52.615	297	.177		
	مهارات التواصل	83.630	297	.282		
	السلوك الشخصي	67.391	297	.227		
	الدرجة الكلية	44.865	297	.151		
الكلي المصحح	المهارات المهنية	68.888	299			
	السلوك المهني	79.673	299			
	المهارات الاستقلالية	54.600	299			
	مهارات اوقات الفراغ	54.032	299			
	مهارات التواصل	86.267	299			

	السلوك الشخصي	70.378	299			
	الدرجة الكلية	47.010	299			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$).

تشير نتائج الجدول(14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في أبعاد ملف المرحلة الانتقالية تبعاً لأثر المقيمين وبناء عليه تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، والجدول (15) يبين ذلك:

جدول (15): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لأثر المقيمين

البعد	المجموعة	المجموعات الأخرى	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
المهارات المهنية	ملاحظة مباشرة	منزل	-.0743-	0.06731	.544
		مدرسة أو عمل	-.1790-*	0.06731	.030
	منزل	مدرسة أو عمل	-.1047-	0.06731	.300
السلوك المهني	ملاحظة مباشرة	منزل	-.1167-	0.07188	.269
		مدرسة أو عمل	-.2429-*	0.07188	.004
	منزل	مدرسة أو عمل	-.1262-	0.07188	.216
المهارات الاستقلالية	ملاحظة مباشرة	منزل	-.0658-	0.05957	.544
		مدرسة أو عمل	-.1920-*	0.05957	.006
	منزل	مدرسة أو عمل	-.1262-	0.05957	.108
مهارات اوقات الفراغ	ملاحظة مباشرة	منزل	-.0428-	0.05952	.772
		مدرسة أو عمل	-.1624-*	0.05952	.025
	منزل	مدرسة أو عمل	-.1196-	0.05952	.135
مهارات التواصل	ملاحظة مباشرة	منزل	-.1305-	0.07504	.222
		مدرسة أو عمل	-.2289-*	0.07504	.010
	منزل	مدرسة أو عمل	-.0984-	0.07504	.424
السلوك الشخصي	ملاحظة مباشرة	منزل	-.1726-*	0.06737	.039
		مدرسة أو عمل	-.2362-*	0.06737	.002
	منزل	مدرسة أو عمل	-.0636-	0.06737	.641
السلوك الشخصي الدرجة الكلية	ملاحظة مباشرة	منزل	-.1006-	0.05497	.189
		مدرسة أو عمل	-.2071-*	0.05497	.001
	منزل	مدرسة أو عمل	.1065	0.05497	.155

يلاحظ من الجدول (15) أن الفروق في جميع أبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير المقيم كانت بين الاخصائيين الذين قاموا بعمل الملاحظة المباشرة وبين تقييم مدرسة أو العمل لصالح الاخصائيين الذين قاموا بعمل الملاحظة المباشرة.

خامسا: صدق البناء:

جرى الوصول الى دلالات صدق البناء (المفهوم) لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة الأردنية، باستخدام معايير دلالات الصدق المعبر عنها من خلال معاملات الارتباط بين استجابات الطلبة على فقرات المقياس وبين أبعاده وبين الدرجة الكلية لمقياس الدراسة كما يلي:

من أجل استخراج معاملات الارتباط وبين الدرجة الكلية لمقياس الدراسة تم تطبيق المقياس كما ذكر سابقاً على طلبة من المشخصين باضطراب طيف التوحد والبالغ عددهم (100) مفحوصاً، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين استجاباتهم على فقرات المقياس وبين استجاباتهم على أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16): معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس وبين استجاباتهم على أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

يلاحظ من الجدول (16) أن معاملات الارتباط بين الاستجابات على فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية لمقياس الدراسة قد تراوحت بين (0.40 – 0.85) وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لغايات الدراسة الحالية.

سادسا: التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية لفقرات المقياس:

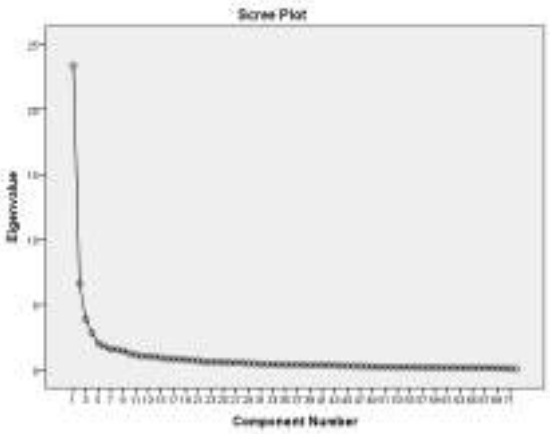
تم استخدام التحليل العاملي للتحقق من صدق البناء للمقياس، وقد تم إدخال البيانات إلى برنامج SPSS لمعالجة هذه البيانات ومعرفة عدد العوامل التي يقيسها المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component والتدوير المتعامد ويبين الجدول رقم (17) قيمة الجذر الكامن (Eigenvalue) ونسبة التباين المفسر بعد التدوير

جدول (17): قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر بعد التدوير

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية	الكلي
1	23.401	32.501	32.501	23.401
2	6.623	9.198	41.699	6.623
3	3.875	5.382	47.081	3.875
4	2.834	3.937	51.018	2.834
5	2.037	2.830	53.847	2.037
6	1.782	2.475	56.322	1.782

أظهرت نتائج التحليل العاملي أن هناك (6) عوامل تفسر (56.322) من التباين الذي تفسره جميع أبعاد المقياس والذي تم حسابه من خلال متوسط معاملات الشيوع، حيث يفسر العامل الأول ما نسبته (0.23) بينما يفسر العامل الثاني ما نسبته (0.07) بينما يفسر العامل الثالث ما نسبته (0.04) بينما يفسر العامل الرابع ما نسبته (0.03) بينما يفسر العامل الخامس ما نسبته (0.02) بينما يفسر العامل السادس ما نسبته (0.02) وهي نسب مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية وتشير إلى صدق عاملي للمقياس في صورته الحالية، ويعتبر المقياس أحادي البعد إذا كان نسبة ما يفسره العامل الأول أكثر من (20 %) تقريباً، ومن خلال هذا المعيار تبين أن المقياس كان أحادي البعد، حيث كانت نسبة التباين المفسر من العامل الأول هي نسبة عالية وأكثر من (20 %) حيث بلغت نسبة التباين الذي يشرحه العامل الأول (0.23) من التباين الكلي وهذا ما يوضحه شكل انتشار الفقرات للأبعاد المكونة لها.

شكل (1) شكل انتشار الفقرات للأبعاد المكونة لها



ويوضح الجدول (2) تشبعات فقرات المقياس على العوامل المختلفة، وبعد حذف جميع التشبعات التي تقل قيمتها عن (30) حيث وجد تطابقاً بين التقسيم النظري لفقرات المقياس على الأبعاد المختلفة والتحليل العاملي، وتبين أن هناك عوامل عدة شكلت كل بعد من الأبعاد الستة للمقياس؛ مما يشير إلى وجود أبعاد فرعية لكل بعد من الأبعاد الرئيسية الستة، وقد تجمعت العوامل لتشكل الأبعاد الستة والجدول رقم (18) يبين ذلك.

جدول (18): تشبعات فقرات المقياس في صورته الحالية على العوامل الستة

العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
.497	.593	.583	.627	.576	.588
.593	.579	.595	.597	.680	.628
.538	.544	.626	.520	.594	.558
.641	.544	.473	.481	.724	.551
.571	.631	.669	.531	.548	.417
.579	.538	.570	.482	.594	.446
.620	.530	.557	.496	.550	.610
.629	.673	.598	.535	.413	.656
.628	.626	.499	.491	.515	.635
.634	.604	.585	.503	.667	.623
.516	.528	.569	.471	.700	.510
.486	.433	.468	.445	.577	.467

وقد اعتبرت هذه القيم ملائمة للدراسة الحالية.

السؤال الثاني: ما دلالات ثبات الصورة الأردنية المعربة لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن؟

يعد الثبات من الخصائص المهمة والتي لا بد من توافرها في الاختبار الجيد حيث يدل الثبات على مقدار الموثوقية؛ فالاختبار الثابت يعطي النتائج ذاتها عند تكرار إجرائه، ويدل المعنى العام للثبات على ما يقيسه الاختبار بدرجة مقبولة من الدقة، وللإجابة عن السؤال الثاني تم التحقق من معاملات الثبات بطرق مختلفة وفيما يلي عرض لكل منها:

1. حساب الثبات من خلال الاتساق الداخلي:

لقد تم حساب الثبات من خلال الاتساق الداخلي لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن من خلال حساب الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس الدراسة من خلال معادلة كرونباخ ألفا وقد تراوحت قيمته بين (0.56 – 0.77) والجدول (19) يبين قيم الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له:

جدول (19) قيم الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد والدرجة الكلية له

الرقم	البعد	معاملات الاتساق الداخلي
1	المهارات المهنية	0.91
2	السلوك المهني	0.92
3	المهارات الاستقلالية	0.85
4	مهارات اوقات الفراغ	0.88
5	مهارات التواصل	0.88
6	السلوك الشخصي	0.92
7	الدرجة الكلية	0.97

وتعد هذه القيمة مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

2. حساب الثبات من خلال معادلة جوتمان:

كما تم حساب الثبات من خلال معادلة جوتمان لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردنمن خلال حساب خلال معادلة جوتمانبين فقرات مقياس الدراسة وقد تراوحت قيم اختبار لامبادا بين (0.91 – 0.97) وتعد هذه القيمة مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

3. حساب الثبات من خلال معادلة التجزئة النصفية:

ولحساب ثبات استبانة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك من خلال تطبيق مقياس الدراسة على أفراد عينة الدراسة والجدول (20) يوضح إحصائيات متعلقة بالتجزئة النصفية لمقياس الدراسة.

جدول (20): إحصائيات متعلقة بالتجزئة النصفية لمقياس الدراسة

الرقم	المعامل	القيمة
1	معامل كرونباخ ألفا للجزء الأول من المقياس	0.946
2	معامل كرونباخ ألفا للجزء الثاني من المقياس	0.947
3	معامل الارتباط بين الصورتين	0.827
4	معامل ارتباط اختبار جلتمان للتجزئة النصفية	0.905

يلاحظ من الجدول (20) قيمة اختبار جلتمان للتجزئة النصفية قد بلغت (0.905) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لغايات الدراسة الحالية.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة فحص دلالات الصدق والثبات للصورة الاردنية المعربة لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن، وقد تمت مناقشة نتائج الدراسة تبعاً للأسئلة التي هدفت للإجابة عنها كما يلي:

مناقشة نتائج السؤال الاول: ما دلالات صدق الصورة الأردنية المعربة لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن؟

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن تمتع بمؤشرات صدق عالية حيث جاءت مؤشرات صدق المقياس كما يلي:

- **مؤشرات الصدق التمييزي:**

1. أشارت نتائج الصدق التمييزي تبعا لمتغير جنس المفحوص (ذكور، إناث) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أعمار عينة التطبيق.
2. أشارت نتائج الصدق التمييزي تبعاً لمتغير العمر إلى أن الفروق في جميع أبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد كانت تتشكل بشكل تدريجي لصالح الطلبة في الفئات العمرية الأكبر سناً فالأصغر وهكذا.
3. أشارت نتائج الصدق التمييزي تبعاً للفروق بين الفئتين العليا والدنيا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعا للفروق بين استجابات أفراد الفئة العليا والفئة الدنيا وقد كانت الفروق لصالح أفراد الفئة العليا.
4. أشارت نتائج الصدق التمييزي تبعاً للفروق بين المقيمين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0,05) في أبعاد ملف المرحلة الانتقالية تبعاً لأثر المقيمين حيث كانت الفروق في جميع أبعاد ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير المقيم كانت بين الاخصائيين الذين قاموا بعمل الملاحظة المباشرة وبين تقييم مدرسة أو العمل لصالح الاخصائيين الذين قاموا بعمل الملاحظة المباشرة.

- **صدق البناء:**

1. أشارت معاملات الارتباط بين الاستجابات على فقرات المقياس وبين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الدراسة إلى معاملات ارتباط دالة ومقبولة لغايات الدراسة الحالية.
2. أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود تطابقين التقسيم النظري لفقرات المقياس على الأبعاد المختلفة والتحليل العاملي، وتبين أن هناك عوامل عدة شكلت كل بعد من الأبعاد الستة للمقياس ووجود أبعاد فرعية لكل بعد من الأبعاد الرئيسية الستة.

- **الصدق الظاهري:**

تم عرض الاختبار على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم، من أساتذة الجامعات الأردنية، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقراته للمفحوصين، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لمؤشرات المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

وربما يعود السبب في تمتع المقياس بخصائص صدق عالية هو أن المقياس صمم أصلاً ليناسب احتياجات الأفراد المصابين بالتوحد من عمر 12 سنة فما فوق، حيث طورت هذه الأداة الفعالة لتقييم الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد، وذلك لإعدادهم لحياة ناجحة وشبه مستقلة كأي شخص بالغ في المجتمع وإكسابهم مهارات التطوير الشخصي والاستمتاع بالحياة ودمجهم مهنياً وإعدادهم للسكن.

إن ملف (TTAP) ساعد المدربين للتعرف على المبادئ الفردية لأهداف المرحلة الانتقالية، ونقاط القوة والضعف ضمن هذا المجال، وللتسجيل المتراكم والمستمر للمهارات حيث يستند بالأساس على تعاليم ومبادئ المجتمع الذي يعيش فيه الشخص.

كما ساعد المقياس المعلمين على إعداد وتسهيل عملية التخطيط التربوي والانتقالي والانتقال للمرحلة المهنية والقدرة على العيش باستقلالية في المجتمع للأشخاص المراهقين والبالغين الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت له نتائج دراسة كل من (كيم وشاين، 2018؛ بيكر وآخرون، 2018؛ جوالدين وآخرون، 2018؛ زاهو واخرون؛ 2017؛ أوين، 2016؛ سمادي وماكوناي، 2014؛ غانم، 2013؛ نصر الله، 2002).

السؤال الثاني: ما دلالات ثبات الصورة الأردنية المعربة لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن؟

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى تمتع مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن بمؤشرات ثبات عالية تم تلخيصها فيما يلي:

1. تم حساب الثبات من خلال الاتساق الداخلي لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن من خلال حساب الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس الدراسة من خلال معادلة كرونباخ ألفا وقد تراوحت قيمته بين (0.77 – 0.56)
2. تم حساب الثبات من خلال معادلة جوتمان لمقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن من خلال حساب خلال معادلة جوتمان بين فقرات مقياس الدراسة وقد تراوحت قيم اختبار لامبادا بين (0.91 – 0.97) وتعد هذه القيمة مقبولة لغايات الدراسة الحالية
3. تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك من خلال تطبيق مقياس الدراسة وبلغت قيمة اختبار جلتمان للتجزئة النصفية قد بلغت (0.905) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لغايات الدراسة الحالية

ويمكن تفسير ذلك بأن ثبات الاختبار يعني ان يعطي الاختبار نفس النتائج اذا ما اعيد على نفس الإفراد في نفس الظروف وان هذا يقاس إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين درجات وهذا يعني ايضا ان أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق.

وربما يمكن تفسير ذلك بأن الثبات بالمقارنة لمفهوم الصدق، فان الصدق اشمل منه ويمكن القول ان كل اختبار صادق هو ثابت بالضرورة، ولكن لا يمكن القول ان كل اختبارات ثابت هو صادق بالضرورة حيث ان الاختبار الصادق الذي يقيس فعلا ما اعد لقياسيه فان درجته ستكون معبرة عن الاداء الحقيقي والقدرة الفعلية للفرد لذلك مادامت درجة على المقياس الصادق تعبر عن هذه الوظيفة بدقة، فإنها تكون ثابتة في الوقت نفسة اي متسعة داخليا في تعبيرها عن مقدار الوظيفة ومستقرة عبر الزمن في تعبيرها لهذه الوظيفة، وبناء عليه فقد تمتع مقياس ملف المرحلة الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن بمؤشرات صدق عالية وبناء عليه تمتع بمؤشرات ثبات عالية.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت له نتائج دراسة كل من (كيم وشاين، 2018؛ بيكر وآخرون، 2018؛ جوالدين وآخرون، 2018؛ زاهو واخرون؛ 2017؛ أوين، 2016؛ سمادي وماكوناي، 2014؛ غانم، 2013؛ نصر الله، 2002).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. تعميم المقياس على مراكز التربية الخاصة من أجل بناء خطط علاجية ومستقبلية للمصابين باضطراب طيف التوحد، حيث اثبتت الدراسة صلاحية المقياس وجودته.
2. تدريب العاملين والمتخصصين في مراكز التربية الخاصة على المقياس وتطوير مهاراته على التشخيص وبناء الخطط من خلاله.

3. إجراء المزيد من الدراسات التي تقيس جودة المقياس وصدقه وثباته في ضوء مؤشرات أخرى كالتحليل العاملي التوكيدي وغيره من المؤشرات.
4. إجراء دراسات أخرى تفحص ارتباط مؤشرات المقياس بسمات أخرى لدى المصابين بالتوحد كالسمات الشخصية والمهارات الأدائية وغيرها من السمات.
5. تعميم المقياس على مراكز الدراسات والاستشارات والبحوث من أجل الإفادة منه في الدراسات المستقبلية.

المراجع:

المراجع العربية

حميدان، نبيل (2007). دلالات صدق وثبات الملف النفس التربوي لتقييم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التوحد في البيئة السعودية. عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (2017). *مدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، والصمادي، جميل وآخرون (2016). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*، عمان: دار الفكر.

الروسان، فاروق (2013). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الزارع، نايف (2010). *المدخل الى اضطراب التوحد المفاهيم الاساسية وطرق التدخل*. عمان: دار الفكر.

الزريقات، ابراهيم (2010). *التوحد: الخصائص والتشخيص والعلاج. عمان:* دار وائل للطباعة والنشر.

الزريقات، إبراهيم (2020). التدخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحد: الممارسات العلاجية المسندة إلى البحث العلمي، ط(1)، عمان: دار الفكر.

الزّغول، عماد (2003). *نظريات التّعلم*. عمان، دار الشروق.

الشامي، وفاء (2004). *سمات التوحد وتطورها وكيفية التعامل معها*. السعودية: مركز جدة للتوحد.

محمد، عادل (2014). *مدخل الى اضطراب طيف التوحد:* النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

نصر، سهى (2002). *مقياس الاتصال اللغوي لدى التوحد*، رسالة ماجستير: جامعة القاهرة.

الوزنة، طلعت (2004). *التوحد بين التشخيص والعلاج*، الرياض: وزارة الشؤون الاجتماعية

يحيى، خولة (2003). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*، عمان: دار الفكر.

المراجع باللغة الإنجليزية

Ally, Lauren B., Jacobson, Neil S.,& Acocella, J.. (1999). *Abnormal Psychology: Current Perspectine*. New York: McGraw- Hill, Inc.

Brasic JR, Farhadi F, Elshourbagy T. (2019). *Autism Spectrum Disorder*. [Internet]. Medscape Drugs & Diseases. Available from: http://emedicine.medscape.com/article/912781-overview.

Brownell, R. (2000). *Expressive one – word Picture Vocabulary Test- 2000. Novato, CA: Academic Therapy.*

Cebula and Juan Carlos Gomez (eds), *Autism: An integrated view from neurocognitive*, clinical, and intervenetion research. Malden: Blackwell Publishing.

Davis Heather. (2013). Psychoeducational Profile–Third Edition (PEP-3). Wiley.

Dodd, S. (2005). *Understaing Autism*, Elsevier Australia.

Frith, U. (2003). *Autism Explaining the Enigma*. Oxford Blackwell Pub.

Galdino MP, Pegoraro LFL, Saad LO, Grodberg D, Celeri EHRV(2018). *Evidence of Validity of the Autism Mental Status Examination (AMSE) in a Brazilian Sample. J Autism Dev Disord*. 2018 Mar 12. doi: 10.1007/s10803-018-3530-0. [Epub ahead of print] PubMed PMID: 2953235.

Heflin, Juane, and Alaimo,DonnaFiorino. (2007). *Students with autism Spectrum Disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River: Merrill Prentis Hall.

Kim JI, Shin MS, Lee Y, Lee H, Yoo HJ, Kim SY, Kim H, Kim SJ, Kim BN(2018). *Reliability and Validity of a New Comprehensive Tool for Assessing Challenging Behaviors in Autism Spectrum Disorder*. Psychiatry Investig.

2018 Jan;15(1):54-61. doi: 10.4306/pi.2018.15.1.54. Epub 2018 Jan 16. PubMed PMID: 29422926; PubMed Central PMCID: PMC579503.

Øien RA, Siper P, Kolevzon A, Grodberg D. *Detecting Autism Spectrum Disorder in Children With ADHD and Social Disability*. J AttenDisord. 2016 Apr 13. pii: 1087054716642518. [Epub ahead of print] PubMed PMID: 27074940.

Samadi SA, McConkey R. *The utility of the Gilliam autism rating scale for identifying Iranian children with autism*. DisabilRehabil. 2014;36(6):452-6. doi: 10.3109/09638288.2013.797514. Epub 2013 Jun 5. PubMed PMID: 23738615.

Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). *Autism: Teaching DOES make a difference*. Belmont, CA: Wadsworth-Thomson Learning.

Schopler, Eric, Lansing Margaret D.Reichler, Bashford, Marcus, Lee M (1990) *Psychoeducational profile – Revised – (PER-R). Examiner's Manual.*pro.ed.texas , U.S.A.

Schopler, Recheler, and Runner (1988). Diagnosis and Assessment in Autsim The Childhood Autisum Rating Scale, New York: Plenumpress.

Stefanatos, G., Kinsbourne, M., and Wasserstein, J. (2002). *Acquired Epileptiform Aphasia: A Dimensional View of landan-Kleffiner Syndrome and the relation to regressive autistic Spectrum Disorders Child Neuropsychol*. Vol 8. pp 195-228.

Seeman, C. (2004, September 15). Sicile-Kira, Chantal. Autism Spectrum Disorders. *Library Journal*, *129*(15), 71.

Takeda, T., Yui, T., and Hiroshi, K. (2017). *Psychometric Properties of the Japanese Version. Self Report Scale (ASRS) and its Short Scale in a ccordance with DSM-5 Diagnostic Criteria.* Research in Developmental Disabilities, Vol. 63, pp. 59-66.

Wicker, Bruno. (2008). *New insights from neuroimaging into the emotional brain in autism.* In: Evelyn McGregor, Maria Nunez, Katie

Young, R., Brewer, N., & Pattison, C. (2003). *Early behavioural abnormalities in children with autistic disorder*. Autism, 7(2), 125-144.

Zhou, H., Zhung, Lill, Iue, K., and Vvu, L. (2017). *Modifying the Autism Scpctrum Rating Scale (5-8) to a chinesse Context: An ExploratoyFador Analysis*. Neurosci, Bull, (33), pp 175-182.

منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الأردن

أمل محمود عبد الرحيم الحاج داوود

تاريخ الاستلام: 2022/11/20 تاريخ القبول:2023/02/01

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الأردن، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة كتب الفيزياء وعددها (4) كتب للصف التاسع الأساسي في الأردن في الفترة (1993–2000) تم بناء أداة تحليل تكونت من (35) فقرة موزعة على ثمانية مجالات تم التحقق من صدقها وثباتها وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية: أن التكرارات لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (2005) قد تراوح بين (صفر إلى 130) أن التكرارات لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (2016) قد تراوح بين (صفر إلى 130) أن التكرارات لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (2020) قد تراوح بين (1 إلى 280)، وقد أوصت الدراسة بضرورة اجراء مزيد من الدراسات حول منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE).

الكلمات المفتاحية: منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE)، كتب الفيزياء، الصف التاسع الأساسي.

The Integration Trend between Science, Technology, Society and Environment (STSE) in Physics Textbooks for the Ninth Grade in Jordan

Amal Mahmoud Abdel Rahim Haj Daoud

Abstract

The study aimed to reveal the integration trend between science, technology, society and environment (STSE) in physics books for the Ninth grade in Jordan in the period (1993-2020) a follow-up study, the descriptive analytical method was used. In Jordan an analysis tool was built that consisted of (35) items distributed over eight areas whose validity and reliability were verified. Physics for the Ninth grade in the year (2005) ranged between (zero to 130) that the frequencies of the integration trend between science, technology, society and the environment (STSE) included in the physics book for the Ninth grade in the year (2016) ranged between (zero to 130) that The frequencies of the integration trend between science, technology, society and the environment (STSE) included in the physics book for the Ninth grade in the year (2020) ranged between (1 to 280), and the study recommended the need to conduct more studies on the integration curve between science, technology and the environment. for Society and the Environment (STSE).

Keywords: integration approach between science, technology, society and the environment (STSE), physics books, Ninth grade.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تقدماً في مجال التكنولوجيا والمعرفة؛ مما يفرض عدداً من التحديات على النظام التعليمي، الأمر الذي يتطلب إحداث العديد من التغيرات والتطورات في البيئة التعليمية، والبحث عن آفاق جديدة لعملية التعلم والتعليم من خلال استخدام المستحدثات التكنولوجية، واستثمار الإمكانيات في خدمة الجوانب المختلفة لحياة المتعلم في زمن العولمة؛ لذا فإنه في هذا العصر أي عصر التكنولوجيا يتحتم على أنظمة التربية والتعليم تطوير المناهج بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص للحفاظ على المعرفة بتعليم الطالب كيف يتعلم، وأين يجد المعرفة، وكيف يستثمرها بما ينفع ويفيد.

وتعد مناهج العلوم جزءاً من هذا التطور الهائل، وهي وعاء الخبرة غير المباشرة التي ينهل منها الطالب ما يحتاجه من هذا العلم؛ لذلك لا بد من تطوير هذه المناهج بما يواكب التقدم العلمي الهائل والتسارع المذهل في شتى جوانب المعرفة، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة كل من العلم والتكنولوجيا والعلاقات المتداخلة والمترابطة بينهما، حيث أصبح هذا التداخل والترابط يؤثر على المجتمع والبيئة، إذ لم تعد المعرفة فقط مجرد تجميع للمعلومات بل هي بناء فكري ناضج قائم على ربط تلك المعلومات النظرية بما يحتاجه المجتمع من أدوات للنهوض والتقدم وتحمل مسؤولياته، ومن هنا جاءت فكرة الربط بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة المناهج وخاصة مناهج المواد العلمية؛ كمحاولة لإصلاح التعليم وتطويره في هذا المجال والمجالات التربوية الأخرى؛ وذلك لأن أي محاولة للإصلاح تعتبر أولوية وطنية يسعى من خلالها المسؤولون إلى تقييم وتقويم ما يقدم للمجتمع من مناهج باستمرار، بل ويتعدى ذلك إلى إعادة النظر في هذه المناهج وإصلاحها، وكل هذه الجهود تهدف إلى بناء ثقافي علمي يستطيع أن يواجه التطور في المعرفة في الحاضر والمستقبل (العبيد الله، 2019).

وتقوم عملية الربط بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع على برامج تربوية هادفة جاءت للتوعية بفوائد التطور السريع للمعرفة على المجتمع، وجاءت أيضاً لدق ناقوس الخطر بأهمية التربية البيئية لمعالجة الآثار السلبية الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي السريع للمجتمعات على البيئة، حيث يؤكد المدخل البيئي على تكامل المعرفة، وربط ما يدرسه المتعلم بالبيئة التي يعيش فيها، ويظهر إمكانية تطبيق المعرفة في الحياة العملية، وهكذا يبرز الدور الوظيفي للمتعلم في بيئته من خلال مشاركته في حل مشكلات بيئته المحلية، الأمر الذي ينمي لديه حساسية اجتماعية نحو البيئة العالمية.(السيد، 2020).

ومن المؤتمرات التي اهتمت بدراسة التربية البيئية والتي بدأت تؤثر بعمق في توجيه الحياة البشرية، مؤتمر استوكهولم (1972) الذي أعلن فيه أن الحماية البيئة وتحسينها من أجل الأجيال الحاضرة والمقبلة هدف أساسي للبيئة، ومؤتمر لندن (1989) لحماية طبقة الأوزون، مؤتمر القاهرة (2001) للإدارة والتكنولوجيا البيئية، والذي أكد على التوعية البيئية والتعليم البيئي، وجاءت توصيات المؤتمرات السابقة مؤكدة على دور تفعيل التربية والثقافة البيئية في مناهجنا الدراسية قبل المدرسة وأثناء المدرسة وبعدها، وضرورة بناء البرامج والمشروعات البيئية الهادفة القادرة على التوفيق بين التطور العلمي والمعرفي الهائل في العلوم دون إحداث الضرر لبيئة الكوكب الذي نعيش عليه (أحمد،2008).

ولقد بدأت حركة إصلاح التربية العلمية في السبعينيات وربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي بداية الثمانينات وتحديدًا في عام (1982) عندما نشرت الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم (National Science Teachers Association) والمعروفة اختصارًا (NSTA،1982)، ورقة بعنوان (علم – تكنولوجيا – مجتمع (أو تعليم العلوم بالثمانينات، حيث عرفت (NSTA) منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع بأنه: استخدام المهارات والمعلومات العلمية

والتكنولوجية وتطبيقها عند اتخاذ القرارات الشخصية والمجتمعية، ودراسة التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في سياق العلم المرتبط بالقضايا المجتمعية. (العبيد الله، 2019).

ويشير الرمحي (2004) إلى الأسباب الكامنة وراء ظهور منحى العلوم والتكنولوجيا والمجتمع منها: عدم تركيز مناهج العلوم على العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وعدم إبراز مناهج العلوم للجانب الاجتماعي للعلم، وظهور قضايا علمية وتكنولوجية اتخذت طابعًا عالميًا، وعدم تلبية المناهج للحاجات الشخصية للطلبة.

ولزيادة الربط بين توظيف العلم والتكنولوجيا والمجتمع في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية وبالذات الفيزياء، فقد أصبح هناك علاقة وطيدة ما بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STSE) وما بين أهداف التربية البيئية (EE) Environmental Education))، ليصبح منحى التكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) وتوظيفها في سياق الحياة.(Aiknhead,2000)، من هنا جاء اهتمام وزارة التربية والتعليم الأردنية بمنحى(STSE) في المناهج كوسيلة تثقيف للمتعلمين وترجمة عملية لوظيفة المناهج، بحيث يصبح لدينا تفاعل واضح بين المعلم والمتعلم، ويتعدى ذلك إلى التفاعل بين قضايا المجتمع البيئية المختلفة، لإحداث التكامل ما بين محور العملية التعليمية التعلمية وهو الطالب مع واقع حياته العملية.

الإطار النظري:

تعد مناهج العلوم عامة والفيزياء خاصة هي الأكثر قربًا وإحاطةً بالمشكلات البيئية وأثرها على المجتمع، من هنا جاءت فكرة عقد المؤتمرات واللقاءات والندوات، وخططت العديد من المشروعات على الصعيدين المحلي والعالمي للتوعية بأهمية الربط بين العلم والمجتمع والبيئة، وأن هذا الربط يجب أن يكون شمولياً، فكما نهتم بالتقدم العلمي والمعرفي والتكنولوجي يجب أن يصاحب ذلك وعيًا وعلاجًا للقضايا البيئية المختلفة، وذلك حماية لهذا الكوكب الذي نعيش عليه بحيث يصبح مستدامًا لنا وللأجيال من بعد.

مفهوم منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE):

يعرف بنشام وزولز (Benchaim & Zoller،2017) منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) على أنه اتجاه يتوقع سلوك الفرد في المستقبل نحو العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وذلك عن طريق الاعتقاد والانتباه لإدراك العلاقات الاجتماعية والبيئية التي ترتبط مع العلوم.

ويؤكد زيتون (2020) أن منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) مدخل لتنظيم مناهج العلوم يقوم على توضيح العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وذلك لربط المعرفة العلمية مع تطبيقاتها التكنولوجية في البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد لمساعدته على التكيف الذكي والأمثل والتعامل بسهولة مع نواتج العلم والتكنولوجيا.

والمتتبع للتعريفات السابقة يرى بأن هناك توافقًا فيما بينها من حيث ربط المعلومات والمعرفة التي يحصل عليها الطالب بالممارسات العملية، وتوظيف ذلك في خدمة القضايا الحياتية التي قد يواجهها في مجتمعه، ويعد منحى (STSE) أسلوب تفكير يستطيع المتعلم استخدامه وتوظيفه في حياته، كما أن المناهج عامة والعلوم خاصة، يلحظ أنها مرت بمراحل إصلاح وتطوير عالمية مختلفة منذ عام 1900م، حيث كانت بداية برامج التربية العلمية، وصولًا إلى تقرير " أمة في خطر " الذي غير من وجهة التعليم في أمريكا بما أفرزه من حركات إصلاحية في التربية العلمية، كما في حركة العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS)، وملامح الثقافة العلمية، والمعايير الوطنية للتربية العلمية (NSES)، ومشروع (2061).

مكونات ومجالات منحى (STSE):

تعتمد الفلسفة التربوية لمناهج العلوم في التأكيد على مواجهة المستقبل والمحافظة على البيئة وإعداد جيل قادر من العلماء القادرين على التنمية العلمية والتكنولوجية والتأكيد على أهمية العلم النظري إلى الجانب العلمي التطبيقي له من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة (النجدي وآخرون،2003).

وقد ظهرت فلسفات عديدة لتعليم العلوم على المستويين العالمي والإقليمي مثل العلوم للجميع، والتنور العلمي والتكنولوجي للجميع، وهدفت هذه الفلسفات إلى تعلم التلاميذ العلوم لأطول فترة ممكنة، وأن توجه تعليم العلوم إلى خدمة قضايا البيئة والتنمية والمجتمع من خلال إعداد مناهج حديثة تعنى بذلك (شتيوي، 2005).

وقد حدد زيدلر (Zeidler،2019) مكونات مدخل (STSE) في التطوير القابل للاستمرار واتخاذ القرار والتفسير الخُلقي والعقلي والأبعاد السياسية والشخصية والإعادة الهيكلية الاجتماعية والنقدية والحدث وطبيعة مادة العلوم. وذلك على النحو التالي:

1- التطوير القابل للاستمرار: ويتضمن التعليم بمنحى (STSE) دراسة نظامية واستغلال أمثل للموارد والأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات طويلة الأمد، في محاولة لإيجاد بيئة تتسم بتوفير حياة قابلة للاستمرار.

2- التفسير الخُلقي والعقلي: يحاول مدخل التعليم بمنحى (STSE) دمج العلوم والقيم، وهذا يختلف عن المناهج التوليدية السابقة، والتي ترى أن العلم حر عن أي تقييم عقلي وخُلقي.

3- اتخاذ القرار ويشمل فهم واضح لكيفية اتخاذ القرار على المستويات الحكومية والقومية والإقليمية.

4- الأبعاد السياسية والشخصية: وتشمل مناهج (STSE) مناقشات للأمور السياسية والعلمية، ولا يقتصر التعليم وفق هذا المدخل بالسؤال التقليدي الخاص بما إذا كان العلم علمًا جيدًا أم لا؟ بل يتعداه إلى معرفة من سوف يستفيد ومن سوف يتضرر من هذا العلم.

5- الإعادة الهيكلية الاجتماعية النقدية: ينتج تعليم (STSE) للأفراد توظيف مهارات أخلاقية وفكرية في تحديد إيجابيات وسلبيات أي تقدم علمي وتكنولوجي، بهدف فحص المنافع المحتملة وتقدير التكاليف، بالإضافة إلى التعرف على القوة الاجتماعية والسياسية الكامنة التي تقود عملية التطوير وتوزيع المعرفة التقنية والعلمية والمخترعات الحديثة.

6- الحدث: يفرز الحدث قوة البشر؛ مما يؤدي إلى تغيير على مستوى الفرد والجماعة، ويعد المواطنين للتعامل بنوع من المسؤولية والإيجابية، ولا يكفي فقط القدرة على التطوير المحتمل لتحويله إلى حدث، ولكن القدرة على مواجهة النقد.

7- طبيعة مادة العلوم: وتضمن تعرف المعرفة العلمية التي من طبيعتها التغير، وأنها تقوم على الملاحظات لما يحدث في العالم، وأنها قابلة للنقد، والتأثر ثقافيًا واجتماعيًا وبيئيًا.

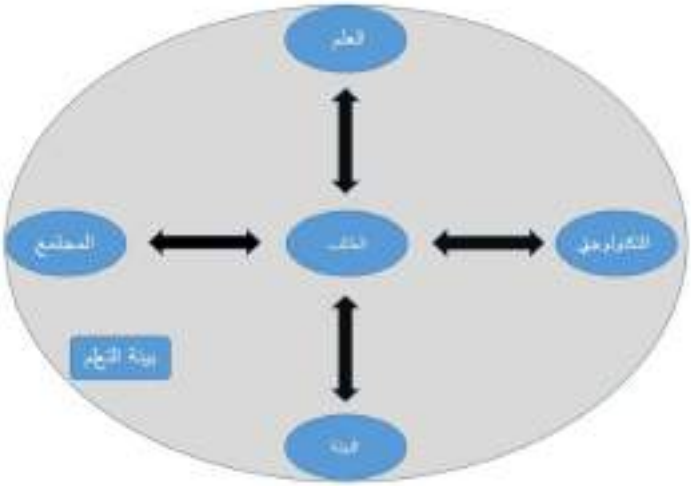
أهمية منحى (STSE):

يهدف منهج العلم والتكنولوجيا والمجتمع إلى تطوير وعي المتعلم بطبيعة العلوم والتكنولوجيا، وإقامة العلاقة المتبادلة بينهما وبين المجتمع، عن طريق إعداده كمواطن في مجتمع تتطور فيه العلوم والتكنولوجيا كقوتين تسهمان في صياغة الحياة بشكل كبير، فتحول المتعلمين إلى علماء صغار يشاركون في ممارسة عمليات العلم والتعميم وغيرها من المهارات العقلية والمخبرية (الخوالدة وأبو بيد،2017).

ويعتمد منهج العلم والتكنولوجيا والمجتمع على استخدام مصادر متنوعة للتعلم، حيث يكثر استخدام المصادر المتوفرة في البيئة المحلية، ويتمركز منهج العلم والتكنولوجيا والمجتمع حول المتعلم، ويركز على اهتماماته.

ويقوم منهج العلم والتكنولوجيا والمجتمع على افتراض أن الطلبة يتعلمون بصورة أفضل من خلال الممارسة والخبرة الذاتية بينما يقوم التدريس في النظام التقليدي على افتراض أن الطلبة يتعلمون بصورة أفضل عند تنظيم المعارف، وعرضها عليهم في صورة مبسطة. لذا يلجأ المعلم في هذه الحالة إلى تنظيم المعلومات وتلخيصها للطلبة.

وبذلك يتضح لنا أنه يمكن تلخيص منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة على شكل نموذج تدريسي مبسط، يجعل من الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، وأن هناك علاقة تبادلية تكاملية بينه وبين عناصر منحى (STSE) وجعله جزءًا وركيزة أساسية في بنية التعلم.



شكل(1) يمثل تفاعل الطالب مع منحى ((STSE

حيث نلاحظ من اتجاهات الأسهم أن هناك علاقة تكاملية وتبادلية متسلسلة ومنظمة بين الطالب (محور العملية التعليمية التعلمية) وعناصر (STSE) بما يضمن انخراطه في العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية والاجتماعية والبيئية.

كيفية تنظيم مناهج العلوم وفق منحى (STSE)، وعلاقة هذا المنحى بالمناهج الأردنية.

يذكر زيتون (2020) أن رابطة العلوم القومية الأمريكية (National Scientific Teacher Association)(NSTA) قدمت تصوراً يقوم على اعتبار أن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع يمثل التربية العلمية في عقد الثمانينات مع التركيز على ضرورة الاهتمام بالتربية التكنولوجية والعلمية والاهتمام بالتنور العلمي لكل التلاميذ، ونتج عن هذا التصور التوصيات الآتية:

1- تطوير العمليات العلمية والتكنولوجية ومهارات التقصي.

2 – التأكيد على المعلومات العلمية والتكنولوجية.

3- استخدام مهارات ومعلومات العلم والتكنولوجيا بم يتفق مع قرارات الشخص ومجتمعه.

4- استحسان الاتجاهات والقيم وتقدير قيمة العلم والتكنولوجيا.

5- دراسة تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع في سياق خاص مرتبط بالقضايا المجتمعية.

وهذه التوصيات السابقة أفرزت تكاملاً بين مفاهيم العلم والتكنولوجيا والمجتمع مع المشكلات والقضايا المختلفة بالاعتماد على تحليل متعدد المجالات بالمشكلات المتصلة بالعلم والتكنولوجيا بما يلائم طبيعة المتعلم وحاجاته.

وتشير التميمي (2021) إلى العلاقة ما بين مناهج العلوم في الأردن وتطبيق منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) بما يأتي:

1- يسهم تطوير مناهج العلوم وفق منحى(STSE) إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية من خلال رفع قدرة المعلم على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

2 - يساعد الطالب على فهم العلاقة بينه وبين بيئته والتفاعل معها.

3- يعزز مفهوم المنهاج المتمركز على المعلم والبيئة.

4- تنمية شعور الانتماء لدى الطالب بالاعتماد على تكامل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة وجعل ذلك جزء من ثقافة الطالب.

5- أصبح المعلم عنصراً بارزاً ومؤثراً في تنمية الثقافة العلمية والتكنولوجية المرتبطة بالبيئة لدى الطالب، وإمداده بالمعلومات والحقائق العلمية التي يحتاجها في هذا المجال.

ومما لا شك فيه أن الآثار الإيجابية لمنحى التدريس بطريقة (STSE) قد جعلت من المختصين في مجال التربية والعلوم يدعون إلى إدراج هذا المنحى في مناهج العلوم لبناء منظومة متكاملة لدى الطالب تستطيع الربط ما بين ما يتعلمه من مبادئ ومفاهيم مجردة، وما بين قضاياه ومشكلاته الحياتية، وهذا يعود بالنفع على الطالب أولاً وعلى المجتمع ثانياً.

وفي المقابل اتضحت الآثار السلبية المترتبة على عدم تطبيق منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في العملية التعليمية التعلمية من خلال ما أظهرته نتائج الامتحانات الدولية من تراجع في تحصيل الطلبة في الأردن، الأمر الذي يؤكد على ضرورة إعطاء المناهج العلمية في الأردن الأولوية في التطوير من خلال بلورة المناهج بحلة عصرية تعمل على غرس حب الوطن والانتماء له وإثارة التفكير الناقد وإكسابهم مهارات تمكنهم من المساهمة في بناء أردن قادر على المنافسة على المستوى العالمي (البطانية، 2018).

مشكلة الدراسة

من خلال استطلاع كتب الفيزياء من قبل الباحثة في الفترة (1993–2020) لوحظ أن هناك عدم توازن في تضمين منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي ووجود قصور في اقتراح مجالات عملية وعلمية أخرى لهذا المنحى تربط ما بين ما يتعلمه الطالب نظريًا وما يواجهه في حياته العملية.

كما أن هذه المشكلة ظهرت في عدة نواحٍ منها:

1- تلوث البيئة كتلوث التربة والهواء والماء والتلوث الحراري والتلوث الإشعاعي وغيرها.

2- الاعتداء على البيئة المتمثل باستنزاف الموارد البيئية والتصحر.

3- وجود فجوة بين ما يتعلمه الطالب نظرياً وما يمارسه في حياته العملية، وقد لوحظت هذه المشاكل في المناهج العربية ومثال عليها كتب المرحلة الأساسية في فلسطين تعرض الحقائق والمفاهيم العلمية بدرجة كبيرة، ولكنها بعيدة عن مشكلات الطالب الحياتية أو قضايا مجتمعه، كما أن تضمينها لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة لا يتم ضمن منهجية واضحة أو بالقدر المطلوب، واشراك المهتمين بالتربية البيئية والمتخصصين بمجال البيئة ضمن اللجان القائمة على إعداد وتأليف المناهج، وإبراز المشكلات والقضايا البيئية من خلال تفعيل دور التلاميذ في تعلم هذه القضايا وكيفية علاجها، بالإضافة الى زيادة الوعي بقضايا العلم والتكنولوجيا والبيئة المتعلقة بالماء والهواء والتربية والصحة والغذاء وتكنولوجيا الاتصالات.

كما تظهر مشكلة الدراسة في نقص الدراسات التي تناولت منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا في كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي ومدى تضمين هذا المنحى في الكتاب لأهميته مما يبرر اجراء الدراسة الحالية.

ومما تقدم يتضح لنا بضرورة وجود منهجية واضحة لتضمين منحى (STSE) في المناهج العربية عامة والمناهج الأردنية خاصة في الفيزياء.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة بشكل رئيس للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما هي مجالات منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المقترح تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي؟

السؤال الثاني: ما درجة تضمين كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الأردن في الفترة (2020–1993) لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل أساسي إلى الآتي:

1– تطوير قائمة بأهم مجالات العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المقترح توافرها في كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي.

2– التعرف على مدى تضمين كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الفترة (2020–1993) لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أن لها جوانب نظرية وجوانب عملية تطبيقية.

الجانب النظري: تبرز أهمية الدراسة من الناحية النظرية من أهمية المعلومات التي سيتم الحصول عليها من مصادرها والتي تتعلق بمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع مما يشكل إضافة جديدة للمكتبة العربية، كما تبرز هذه الأهمية في تطوير أداة لتحليل الكتب تتضمن مجالات (STSE) المقترحة.

الجانب العملي (التطبيقي): تبين هذه الدراسة أهمية منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE)، إلى أنها قد تصبح معينًا للمختصين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في اتخاذ قراراتهم عند بناء أو تطبيق أي منهج من مناهج العلوم والفيزياء، وتهدف إلى مساعدة المعلمين والطلبة وإرشادهم إلى كيفية ربط العلم بالحياة العملية.

ونأمل أن تساعد هذه الدراسة في مجالات بحثية أخرى تساهم في إثراء الأدبين النظري والعملي في هذا المجال، وأن تكون أداة الدراسة معينًا في ذلك.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE): ويعرف على أنه ربط قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) الناجمة عن استخدام الإنسان للعلم والتكنولوجيا وربط المجتمع والبيئة في عدة قضايا مثل الهواء والماء والتربة والبيئة المتعلقة بالطاقة والصحة وغيرها، وكيفية إيجاد الحلول لهذه المشكلات(الخوالدة وأبو بيد، 2017).

ويقاس إجرائيًا بدرجة تضمين محتوى كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الأردن في الفترة (2020–1993) لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة ومجالاتها التي تضمنتها أداة التحليل والدراسة.

كتب الفيزياء: هي تلك الكتب التي تهتم بدراسة بنية المادة والتفاعلات بينها. وهو علم الطاقة والمادة والحركة، وكلمة فيزياء في الأصل هي كلمة يونانية فكانت تسمى (فيسيكوس)، وتتضمن جوانب الطبيعة على المستويين الذي نراه بالعين المجردة أو بالمجهر، وهذا العلم يتضمن دراسة القوى الطبيعية وقوى الجاذبية والقوة الكهربائية والمغناطيسية والنووية وغيرها. والهدف من دراسة الفيزياء هو وضع مبادئ وقوانين لكل هذه الظواهر التي تحدث من حولنا (ملكاوي وابراهيم، 2019).

الصف التاسع الأساسي: وهو نهاية مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي حسب السلم التعليمي الذي أقرته المملكة الأردنية الهاشمية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على (4) كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية في الفترة ما بين (2020–1993) وهي مرتبة على النحو التالي:

– كتاب الفيزياء للصف التاسع الذي أقر تدريسه اعتبارًا من العام الدراسي (1993/1994).

– كتاب الفيزياء للصف التاسع الذي أقر تدريسه اعتبارًا من العام الدراسي (2006/2007).

– كتاب الفيزياء للصف التاسع الذي أقر تدريسه اعتبارًا من العام الدراسي (2016/2017).

– كتاب الفيزياء للصف التاسع كتاب الطالب الذي أقر تدريسه اعتبارًا من العام الدراسي (2020/2021)، وقد ألحق به كتاب الأنشطة والتجارب العلمية بجزأيه الأول والثاني.

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة التي اهتمت في منحى (STSE) في كتب الفيزياء المدرسية قليلة، ولكن سنحاول عرض عينة من الدراسة المقاربة والمشابهة في كتب العلوم.

ومن هذه الدراسات:

هدفت دراسة التميمي (2021) إلى التعرف إلى درجة تضمين معايير منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والبيئة (STSE) في كتب الأحياء والفيزياء وعلوم الأرض والكيمياء للصف العاشر الأساسي في الأردن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التضمين تعزى لاختلاف الكتاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من كتب الأحياء والفيزياء وعلوم الأرض والكيمياء المقررة للصف العاشر الأساسي للعام الدراسي (2021/2020). ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة تحليل تكونت بصورتها النهائية من (32) مؤشر موزعة على ثمانية مجالات ثم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن نسب تضمين معايير منحى (STSE) كانت الأعلى في كتاب الأحياء للصف العاشر بنسبة (41%)، يليه كتاب علوم الأرض بنسبة (32%)، ثم كتاب الكيمياء بنسبة (16%) وبدرجة تضمين منخفضة، وأخيرًا كتاب الفيزياء بنسبة (11%) وبدرجة منخفضة وذلك بالمقارنة مع نسبة تضمين معايير منحى (STSE) في كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين معايير منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في وكان

من أبرز ضرورة تطوير مناهج الفيزياء للصف العاشر الأساسي وذلك بمراعاة معايير منحى (STSE) وتضمين الكتب بقضايا مرتبطة بالبيئة ومجتمع الطالب.

وجاءت دراسة ملكاوي وإبراهيم (2019) للكشف عن مدى تضمين معايير منحى (STEM) في محتوى كتب الفيزياء المتطورة للمرحلة الثانوية في الأردن وتكونت عينة الدراسة من الفصول الأربعة الأولى المتضمنة في الجزء الأول من كتابي الفيزياء المطور للصفين الأول والثاني الثانوي العلمي وانبعث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال محتوى تكونت من (30) مؤشراً موزعة على سبعة مجالات رئيسية وتم التحقق من ثباتها باستخدام معادلة هولستي وكابا وحساب ثبات التحليل وأشارت الدراسة الى تدني نسبة تضمين معايير (STEM) في كتب الفيزياء، حيث كان معيار الانخراط في استقضاء القضايا العالمية أقل نسبة في تضمين كتاب الفيزياء المطور، بينما معيار التعاون كفريق (STEM)هو الأعلى نسبة في تضمين كتاب الفيزياء المطور.

وأجرت العبيد الله (2019) دراسة هدفت إلى تحليل كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في السعودية في ضوء منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE)، والتعرف على مدى اشتمال كتاب العلوم للصف الخامس في المملكة العربية السعودية على مجالات العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) حيث كانت عينة الدراسة من كتاب الصف الخامس في العلوم بجزأيه الأول والثاني، وقد تم إعداد أداة التحليل للمحتوى وفق ثمانية مجالات للعلاقات المتبادلة بين (STSE)، وأشارت النتائج إلى أن المفاهيم البيئية وبنسبة (23%) جاء في المرتبة الأولى، أما في المرتبة الثانية العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا وبنسبة (16%) وقد تبعه بالمناصفة المجالات الثالث والسابع بنسبة (30%) وهما أثر المجتمع في العلم والتكنولوجيا، والمشكلات البيئية وأثرها على المجتمع في العلم والتكنولوجيا على التوالي وقد أوصت الدراسة بأهمية بناء المناهج بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص على مناحي: العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة بالموازنة بين المجالات الثمانية وأبعادها وتضمينها بالمنهج، لعدم ظهورها بشكل متوازن وبنحو ضعيف.

أما دراسة الثلاب والشمري والزركابي (2018) هدفت الى تحليلي كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفق قضايا (STSE) ومدى امتلاك مدرس المادة لها في العراق، حيث تضمنت أداة الدراسة (40) فقرة وزعت على ثماني مجالات وهي جودة الهواء والغلاف الجوي والمفاعلات النووية والحروب والتكنولوجيا والتلوث وأنواعها التلوث وحفظ الطاقة، وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلتي هولستي وكابا، وخلصت الدراسة الى ضرورة تضمين مجالات منحى (STSE) في كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة بدرجة أكبر.

وأما دراسة القدرة (2018) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الثقافة العلمية للصف الثاني الثانوي وفقًا لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وقياس مدى فهم الطلبة لها، وقد أسفرت النتائج عن: ضعف في تناول محتوى منهاج الثقافة العلمية للصف الثاني الثانوي لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وعدم وصول الطلبة لحد الكفاية (70%) مما يدل على انخفاض في مستوى فهم الطلبة لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

وفي دراسة عيطة (2013) هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في مناهج العلوم العامة للمرحلة الأساسية الأولى بفلسطين، وأتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بإعداد قائمة ببعض تلك القضايا التي استخدمها في عملية التحليل، وكان من أبرز نتائج تلك الدراسة أن حين توافر هذه القضايا في محتوى كتب العلوم العامة للصفوف الأربعة جاءت على النحو التالي على الترتيب: (73.03%) من محتوى كتاب العلوم العامة للصف الرابع (48.62%) من محتوى كتاب العلوم العامة للصف الثاني، (39.07%) من محتوى كتاب

العلوم العامة للصف الأول، (26.82%) من محتوى كتاب العلوم العامة للصف الثالث، كما جاءت نسب توافر قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) الرئيسية في محتوى كتب العلوم العامة للصفوف الأربعة على النحو التالي على الترتيب: الغذاء والصحة بنسبة (20%)، والهواء بنسبة (9.11%)، والبيئة والطاقة بنسبة (8.61%)، والماء بنسبة (5.19%)، والتربة بنسبة (2.28%)، وتكنولوجيا الاتصالات بنسبة (1.39%). وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة الاهتمام بشكل أكبر بتضمين منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة في المقررات التربوية، وأن هذه الدراسة مفيدة في اتخاذ القرارات بالنسبة للقادة التربويين.

وهدفت دراسة كالادو وشرافنبرج وبونجر (Calado, Scharfenberg & Bonger، 2018) إلى تحليل قضايا العلوم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة المتضمنة في كتب علم الأحياء المدرسية الألمانية والبرتغالية من منظور اجتماعي وثقافي، حيث تكونت عينة الدراسة من 8 كتب مدرسية، أربعة كتب مدرسية برتغالية (اثنان لكل من الصف التاسع والثاني عشر) وأربعة كتب مدرسية ألمانية (اثنان لكل من الصف التاسع والثاني عشر)، وأظهرت النتائج أن هناك نقصًا كبيرًا في جميع الكتب المدرسية والمؤشرات الوطنية بالنسبة لقضايا وسياقات منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المكتشفة.

ويتضح لنا من دراسة (توبياز Tobias،2017) التي تم فيها تحليل أطر المناهج لخمسين ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التأكد من امتثالها للمعايير الوطنية لتعليم العلوم بدمج موضوعات ((STSفي المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وأظهرت نتائج التحليل أن هناك اختلافًا كبيرًا في مدى إدراج مواضيع ((STS بين المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، كما أظهرت النتائج زيادة الثقافة العلمية للطلبة لما تم إدراجه من مواضيع ((STS.

وأجرى ديزنجر (Disinger،2017) دراسة لتحديد التداخل بين منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في مناهج المرحلة الابتدائية والثانوية بأمريكا، وتم توزيع استبانة على عدد من الجهات الحكومية، ومشرفي التخصصات العلمية في (40) ولاية، وأشارت النتائج بأن هناك تداخلًا بين الأبعاد الأربعة في مختلف المناهج، ولا يمكن الفصل بين تأثير كل منهما في الآخر، فالبيئة تشمل مختلف مكونات الجوانب الثلاثة وتتفاعل معًا، وأوصت الدراسة بضرورة وجود دراسات لتقييم الأوزان النسبية لقضايا هذا المنحى بمختلف المناهج.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المحتوى، وهو أحد أساليب البحث العلمي، وهو يهدف إلى وصف الظاهرة أو المحتوى المراد دراسته وتحليله وصفًا موضوعيًا وكميًا منظمًا.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من كتب الفيزياء التي أقر تدريسها للصف التاسع الأساسي، وكل كتاب يتكون من جزأين (الأول والثاني) وكل جزء يدرس في فصل دراسي واحد وقد اقتصرت عينة الدراسة على (4) كتب للفيزياء للصف التاسع الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية في الفترة ما بين (1993–2021).

وبلغ مجموع صفحات هذه الكتب (944) صفحة، وعدد الوحدات الدراسية في هذه الكتب (14) وحدة دراسية. توزعت محتويات الكتب المعنية حسب الصف والسنة والأجزاء والوحدات كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1): توزيع محتوى كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي المراد تحليلها حسب الصف وعدد الوحدات والصفحات.

السنة	الجزء	عدد الوحدات	عدد الصفحات

1994/1993	الأول الثاني	1 1	84 57
2006/2005	الأول الثاني	1 1	100 121
2017/2016	الأول الثاني	3 1	135 114
2021/2020	الأول (كتاب الطالب) الثاني (كتاب الطالب) الأول (كتاب الأنشطة) الثاني (كتاب الأنشطة)	3 3 3 3	110 132 39 52
		14	944

أداة الدراسة:

تم بناء قائمة بأهم المجالات يقترح تضمينها في كتب الفيزياء، حيث تم تحليل هذه الكتب بالاستعانة بها، حيث تم مراجعة الكتب والأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة والرجوع للدراسات السابقة بمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE)، وقد ارتكزت أداة الدراسة على الأخذ بآراء المختصين في هذا المجال، والإطار العام للمناهج للكتب المعنية، بالإضافة إلى الاطلاع على الأطر العامة للمناهج (2013) والذي حدد أولويات وزارة التربية والتعليم وأهدافها بالإضافة إلى المجالات والقضايا التي يجب وينبغي تضمينها في كتب الفيزياء وفق منحى (STSE) وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (38) فقرة وبعد الفحص والتدقيق من المحكمين والمختصين في المجال التربوي أصبحت بصورتها النهائية مكونة من (35) تشمل المجالات التالية: الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئية، والآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة، وأثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا، والعلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا، ومحددات العلم والتكنولوجيا، والمفاهيم البيئية، والمشكلات البيئية وأثرها على المجتمع، والمحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد عرضها على (10) من المحكمين والمتخصصين في علم النفس التربوي وفي المناهج وطرق التدريس في العلوم، من خلال الأخذ بآرائهم حول أداة التحليل من حيث، وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية السليمة، والصحة والدقة العلمية، وانتماء الفقرات للمجالات، ومناسبة أداة التحليل لعينة الدراسة، والاداة في صورتها النهائية تضمنت (35) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقتين:

- الثبات عبر الزمن

قام الباحث بتحليل أول وحدة دراسية من كل طبعة من الكتب المعنية ثم حلل مرة أخرى بعد عشرة أيام من عملية التحليل الأولي، تم حساب معامل (الاتفاق حسب معادلة هولتسي) وهي:

معامل الثبات = عدد مرات الاتفاق في المرتين/(عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)* 100%

وبعد حساب معامل الثبات حسب المعادلة السابقة تبين لنا أن معامل الثبات هو (92%).

- الثبات عبر الأشخاص

إذ قامت الباحثة ومحلل آخر يعمل مدرسًا لمادة الأحياء ويحمل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، بتحليل وحدة دراسية من كل طبعة، وتم المقارنة بين ما توصل إليه الباحث والمحلل الآخر، وبعد حساب معامل الثبات حسب معادلة هولستي، وقد أظهرت النتائج أن معامل الثبات هو (90%) وهذا المعامل مرضي لاستكمال الدراسة، واستخراج النتائج والتوصيات لهذه الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة

في هذه الدراسة تم اتباع خطوات متسلسلة ومنظمة للوصول إلى النتائج وهذه الخطوات تتلخص فيما يأتي:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- وصف مجتمع الدراسة موضوعيًا وكميًا.

تحديد أداة الدراسة بناء قائمة بأهم المجالات يقترح تضمينها في كتب الفيزياء، وذلك ليتم تحليل هذه الكتب بالاستعانة بها، حيث تم مراجعة الكتب والأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة والرجوع للدراسات السابقة بمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) من خلال العودة الى عدد من الدراسات السابقة كدراسة التميمي (2021) وملكاوي وإبراهيم (2019)

- تحديد فئة التحليل وهي (8) مجالات وهي: الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئية والآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة، أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا والعلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا ومحددات العلم والتكنولوجيا والمفاهيم البيئية والمشكلات البيئية وأثرها على المجتمع والمحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا.
- تحديد وحدة التحليل وهي: الفكرة التي قد تكون كلمة، أو جملة، أو فقرة، أو رسم، أو صورة، أو الأنشطة، ولا نأخذ عند التحليل صفحات الغلاف، والمقدمة، والفهرس، ومسرد المصطلحات، وقائمة المراجع.
- القيام بعملية تحليل المحتوى لكتب الفيزياء.
- اختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها.
- وضع قواعد لتصنيف البيانات والابتعاد عن الغموض.
- تقنين أساليب جمع البيانات وتوضيحها.
- تحليل البيانات إحصائيًا.
- عرض نتائج الدراسة.
- وصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة.
- مناقشة النتائج ووضع التوصيات بناءً على هذه النتائج للدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة:

تم استخدام حساب مجموع التكرارات والنسب المئوية، واستخدام معادلة هولتسي (Holsti)، لحساب ثبات أداة التحليل، وهذه الأساليب الإحصائية السابقة تم اعتمادها للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة كما تم طرحها في أسئلة الدراسة وهي على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما هي مجالات منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المقترح تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي؟

تم تحديد مجالات منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المقترح تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي، وهي كما يلي:

الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة

الاستفادة من فوائد العلم والتكنولوجيا التطبيقية في الحياة والبيئة والمجتمع.

ترسيخ العادات والتقاليد من خلال الاستفادة من العلم والتكنولوجيا.

أثر العلم في تصحيح المفاهيم والأفكار العلمية.

المساعدة على تنمية أنواع التفكير واتخاذ القرارات المناسبة.

إعطاء الطلبة توجيهات للمحافظة على صحتهم.

الآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة

أثر التكنولوجيا والعلم السلبي على الحروب.

استخدام التكنولوجيا والعلم للإضرار بالبيئة والمجتمع المحلي.

توظيف العلم والتكنولوجيا في استنزاف موارد البيئة.

العلاقة بين التكنولوجيا والعلم والبطالة.

إلحاق الضرر بعناصر البيئة الحية من خلال استخدام التكنولوجيا والعلم.

أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا

دور منظمات المجتمع المدني في دعم العلم والتكنولوجيا.

المشكلات الاجتماعية الناتجة عن الاستخدام السيء للتكنولوجيا.

أثر ممارسة النشاطات على اختلافها ودور العلم والتكنولوجيا في تعزيزها.

تطوير العلم والتكنولوجيا من قبل الأفراد.

ما يقدم من دعم لتطوير العلم والتكنولوجيا.

العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا:

توظيف العلم والتكنولوجيا في تصنيع الأجهزة الحديثة.

دور العلم والتكنولوجيا في تطوير الابتكارات والاختراعات المختلفة.

التأثير المتبادل بين العلم والتكنولوجيا سلباً وإيجاباً.

أهمية تطوير الاكتشافات العلمية للإنسان.

زيادة عدد الأبحاث العلمية بهدف تسهيل حياة الأفراد.

محددات العلم والتكنولوجيا:

الصعوبات التي يواجهها العلماء في مجال البحث العلمي.

عدم قدرة العلم والتكنولوجيا على تقديم تأثيرات عن الظواهر الطبيعية.

عدم قدرة التكنولوجيا على حل المشكلات.

المفاهيم البيئية:

وجود عدد من المفاهيم البيئية غير الواضحة.

تعدد المفاهيم البيئية.

ارتباط المفاهيم البيئية بالمجتمع.

المشكلات البيئية وأثرها على المجتمع:

وجود مشكلات بيئية متنوعة.

تأثير المشكلات البيئية على المجتمع.

إيجاد حلول للمشكلات البيئية.

الصعوبات الناتجة عن المشكلات البيئية.

المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا:

توظيف التكنولوجيا والعلم في حماية البيئة.

العمل على تدوير النفايات.

التعاون بين المنظمات في حماية البيئة.

الحفاظ على المحميات الطبيعية.

سن التشريعات لحماية البيئة.

تحليل نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة تضمين كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الأردن في الفترة (2020–1993) لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE)؟

تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي عام (1993)

المجال	الفيزياء	
	التكرار	النسبة المئوية
الاثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة	16	7.5%
الاثار السلبية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة	4	1.9%
أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا	13	6%
العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا	8	3.8%
محددات العلم والتكنولوجيا	4	1.9%
المفاهيم البيئية	130	58%
المشكلات البيئية واثرها على المجتمع	35	16.4%
المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا	4	1.9%
المجموع	214	100%

تبين من خلال الجدول (2) أن تكرارات منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (1993) تراوحت بين أدنى تكرارات (4) في الآثار السلبية للعلم

والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة، محددات العلم والتكنولوجيا، المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا وأعلى التكرارات (130) في مجال المفاهيم البيئية.

وفيما يلي التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (3): التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (1993) حسب الفقرات

الرقم	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة:			
	الاستفادة من فوائد العلم والتكنولوجيا التطبيقية في الحياة والبيئة والمجتمع.	4	25%
	ترسيخ العادات والتقاليد من خلال الاستفادة من العلم والتكنولوجيا.	5	31.3%
	أثر العلم في تصحيح المفاهيم والأفكار العلمية.	3	18.8%
	المساعدة على تنمية أنواع التفكير واتخاذ القرارات المناسبة.	3	18.8%
	إعطاء الطلبة توجيهات للمحافظة على صحتهم.	1	6.1%
	المجموع	16	
الآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة:			
	أثر التكنولوجيا والعلم السلبي على الحروب.	4	50%
	استخدام التكنولوجيا والعلم للإضرار بالبيئة والمجتمع المحلي.	1	12.5%
	توظيف العلم والتكنولوجيا في استنزاف موارد البيئة.	1	12.5%
	العلاقة بين التكنولوجيا والعلم والبطالة.	1	12.5%
	إلحاق الضرر بعناصر البيئة الحية من خلال استخدام التكنولوجيا والعلم.	1	12.5%
	المجموع	8	
أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا:			
	دور منظمات المجتمع المدني في دعم العلم والتكنولوجيا.	4	30.8%
	المشكلات الاجتماعية الناتجة عن الاستخدام السيء للتكنولوجيا.	4	30.8%
	أثر ممارسة النشاطات على اختلافها ودور العلم والتكنولوجيا في تعزيزها.	2	15.4%
	تطوير العلم والتكنولوجيا من قبل الأفراد.	2	15.4%
	ما يقدم من دعم لتطوير العلم والتكنولوجيا.	1	7.8%
	المجموع	13	
العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا:			
	توظيف العلم والتكنولوجيا في تصنيع الأجهزة الحديثة.	2	25%
	دور العلم والتكنولوجيا في تطوير الابتكارات والاختراعات المختلفة.	1	12.5%
	التأثير المتبادل بين العلم والتكنولوجيا سلباً وإيجاباً.	2	25%
	أهمية تطوير الاكتشافات العلمية للإنسان.	1	12.5%
	زيادة عدد الأبحاث العلمية بهدف تسهيل حياة الأفراد.	2	25%
	المجموع	8	
محددات العلم والتكنولوجيا:			
	الصعوبات التي يواجهها العلماء في مجال البحث العلمي.	2	50%

	عدم قدرة العلم والتكنولوجيا على تقديم تأثيرات عن الظواهر الطبيعية.	1	25%
	عدم قدرة التكنولوجيا على حل المشكلات.	1	25%
	المجموع	4	
المفاهيم البيئية:			
	وجود عدد من المفاهيم البيئية غير الواضحة.	60	46.2%
	تعدد المفاهيم البيئية.	59	45.4%
	ارتباط المفاهيم البيئية بالمجتمع.	11	8.4%
	المجموع	130	
المشكلات البيئية وأثرها على المجتمع:			
	وجود مشكلات بيئية متنوعة.	10	28.6%
	تأثير المشكلات البيئية على المجتمع.	5	14.3%
	إيجاد حلول للمشكلات البيئية.	15	42.9%
	الصعوبات الناتجة عن المشكلات البيئية.	5	14.3%
	المجموع	35	
المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا:			
	توظيف التكنولوجيا والعلم في حماية البيئة.	1	25%
	العمل على تدوير النفايات.	1	25%
	التعاون بين المنظمات في حماية البيئة.	1	25%
	الحفاظ على المحميات الطبيعية.	1	25%
	سن التشريعات لحماية البيئة.	-	-
	المجموع	4	

يتضح من الجدول (3) أن التكرارات لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي قد تراوح بين (صفر –130) حيث حصلت فقرة (وجود عدد من المفاهيم البيئية غير الواضحة) على أعلى تكرار (60) تكراراً وحصلت الفقرة سن التشريعات لحماية البيئة على بدون تكرار (0).

الجدول (4): التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي عام (2005)

المجال	الفيزياء	
	التكرار	النسبة المئوية
الاثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة	40	8.5%
الاثار السلبية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة	10	2.1%
أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا	70	14.9%
العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا	20	4.3%
محددات العلم والتكنولوجيا	10	2.1%
المفاهيم البيئية	250	53.2%
المشكلات البيئية واثرها على المجتمع	50	10.6%
المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا	20	4.2%
المجموع	470	100%

تبين من خلال الجدول (4) أن تكرارات منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (2005) تراوحت بين أدنى تكرارات (10) في الآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة، محددات العلم والتكنولوجيا وأعلى التكرارات (250) في مجال المفاهيم البيئية.

وفيما يلي يستعرض الباحث التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (2005) حسب الفقرات

الرقم	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
	الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة:		
	الاستفادة من فوائد العلم والتكنولوجيا التطبيقية في الحياة والبيئة والمجتمع.	25	62.5%
	ترسيخ العادات والتقاليد من خلال الاستفادة من العلم والتكنولوجيا.	10	25%
	أثر العلم في تصحيح المفاهيم والأفكار العلمية.	2	5%
	المساعدة على تنمية أنواع التفكير واتخاذ القرارات المناسبة.	2	5%
	إعطاء الطلبة توجيهات للمحافظة على صحتهم.	1	2.5%
	المجموع	40	
	الآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة:		
	أثر التكنولوجيا والعلم السلبي على الحروب.	2	20%
	استخدام التكنولوجيا والعلم للإضرار بالبيئة والمجتمع المحلي.	2	20%
	توظيف العلم والتكنولوجيا في استنزاف موارد البيئة.	3	30%
	العلاقة بين التكنولوجيا والعلم والبطالة.	2	20%
	إلحاق الضرر بعناصر البيئة الحية من خلال استخدام التكنولوجيا والعلم.	1	10%
	المجموع	10	
	أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا:		
	دور منظمات المجتمع المدني في دعم العلم والتكنولوجيا.	35	50%
	المشكلات الاجتماعية الناتجة عن الاستخدام السيء للتكنولوجيا.	25	35.7%
	أثر ممارسة النشاطات على اختلافها ودور العلم والتكنولوجيا في تعزيزها.	5	7.1%
	تطوير العلم والتكنولوجيا من قبل الأفراد.	3	4.3%
	ما يقدم من دعم لتطوير العلم والتكنولوجيا.	2	2.9%
	المجموع	70	
	العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا:		
	توظيف العلم والتكنولوجيا في تصنيع الأجهزة الحديثة.	10	50%
	دور العلم والتكنولوجيا في تطوير الابتكارات والاختراعات المختلفة.	5	25%
	التأثير المتبادل بين العلم والتكنولوجيا سلباً وإيجاباً.	2	10%
	أهمية تطوير الاكتشافات العلمية للإنسان.	2	10%
	زيادة عدد الأبحاث العلمية بهدف تسهيل حياة الأفراد.	1	5%
	المجموع	20	

محددات العلم والتكنولوجيا:			
	الصعوبات التي يواجهها العلماء في مجال البحث العلمي.	4	40%
	عدم قدرة العلم والتكنولوجيا على تقديم تأثيرات عن الظواهر الطبيعية.	4	40%
	عدم قدرة التكنولوجيا على حل المشكلات.	2	20%
	المجموع	10	
المفاهيم البيئية:			
	وجود عدد من المفاهيم البيئية غير الواضحة.	125	50%
	تعدد المفاهيم البيئية.	100	40%
	ارتباط المفاهيم البيئية بالمجتمع.	25	10%
	المجموع	250	
المشكلات البيئية وأثرها على المجتمع:			
	وجود مشكلات بيئية متنوعة.	25	50%
	تأثير المشكلات البيئية على المجتمع.	10	20%
	إيجاد حلول للمشكلات البيئية.	5	10%
	الصعوبات الناتجة عن المشكلات البيئية.	10	20%
	المجموع	50	
المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا:			
	توظيف التكنولوجيا والعلم في حماية البيئة.	10	50%
	العمل على تدوير النفايات.	4	20%
	التعاون بين المنظمات في حماية البيئة.	4	20%
	الحفاظ على المحميات الطبيعية.	-	-
	سن التشريعات لحماية البيئة.	2	10%
	المجموع	20	

يتضح من الجدول (5) أن التكرارات لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي قد تراوح بين (صفر –130) حيث حصلت فقرة (وجود عدد من المفاهيم البيئية غير الواضحة.) على أعلى تكرار (125) تكراراً وحصلت الفقرة الحفاظ على المحميات الطبيعية على بدون تكرار (0).

الجدول (6): التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي عام (2016)

المجال	الفيزياء	
	التكرار	النسبة المئوية
الاثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة	60	10.9%
الاثار السلبية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة	50	9.1%
أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا	75	13.6%
العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا	30	5.4%
محددات العلم والتكنولوجيا	20	3.6%
المفاهيم البيئية	240	43.5%
المشكلات البيئية واثرها على المجتمع	65	11.8%

المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا	12	2.2%
المجموع	552	100%

تبين من خلال الجدول (6) أن تكرارات منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (2016) تراوحت بين أدنى تكرارات (12) المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا، محددات العلم والتكنولوجيا وأعلى التكرارات (240) في مجال المفاهيم البيئية.

وفيما يلي يستعرض الباحث التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (2016) حسب الفقرات

الرقم	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
	الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة:		
	الاستفادة من فوائد العلم والتكنولوجيا التطبيقية في الحياة والبيئة والمجتمع.	30	50%
	ترسيخ العادات والتقاليد من خلال الاستفادة من العلم والتكنولوجيا.	20	33.3%
	أثر العلم في تصحيح المفاهيم والأفكار العلمية.	5	8.3%
	المساعدة على تنمية أنواع التفكير واتخاذ القرارات المناسبة.	3	5%
	إعطاء الطلبة توجيهات للمحافظة على صحتهم.	2	3.4%
	المجموع	60	
	الآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة:		
	أثر التكنولوجيا والعلم السلبي على الحروب.	10	20%
	استخدام التكنولوجيا والعلم للإضرار بالبيئة والمجتمع المحلي.	15	30%
	توظيف العلم والتكنولوجيا في استنزاف موارد البيئة.	15	30%
	العلاقة بين التكنولوجيا والعلم والبطالة.	5	10%
	إلحاق الضرر بعناصر البيئة الحية من خلال استخدام التكنولوجيا والعلم.	5	10%
	المجموع	50	
	أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا:		
	دور منظمات المجتمع المدني في دعم العلم والتكنولوجيا.	40	53.3%
	المشكلات الاجتماعية الناتجة عن الاستخدام السيء للتكنولوجيا.	25	33.3%
	أثر ممارسة النشاطات على اختلافها ودور العلم والتكنولوجيا في تعزيزها.	4	5.3%
	تطوير العلم والتكنولوجيا من قبل الأفراد.	4	5.3%
	ما يقدم من دعم لتطوير العلم والتكنولوجيا.	2	2.7%
	المجموع	75	
	العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا:		
	توظيف العلم والتكنولوجيا في تصنيع الأجهزة الحديثة.	10	33.4%
	دور العلم والتكنولوجيا في تطوير الابتكارات والاختراعات المختلفة.	18	6%
	التأثير المتبادل بين العلم والتكنولوجيا سلباً وإيجاباً.	6	2%

	أهمية تطوير الاكتشافات العلمية للإنسان.	2	6.8%
	زيادة عدد الأبحاث العلمية بهدف تسهيل حياة الأفراد.	2	6.8%
	المجموع	30	
محددات العلم والتكنولوجيا:			
	الصعوبات التي يواجهها العلماء في مجال البحث العلمي.	10	50%
	عدم قدرة العلم والتكنولوجيا على تقديم تأثيرات عن الظواهر الطبيعية.	6	30%
	عدم قدرة التكنولوجيا على حل المشكلات.	4	20%
	المجموع	20	
المفاهيم البيئية:			
	وجود عدد من المفاهيم البيئية غير الواضحة.	180	75%
	تعدد المفاهيم البيئية.	40	16.7%
	ارتباط المفاهيم البيئية بالمجتمع.	20	8.3%
	المجموع	240	
المشكلات البيئية وأثرها على المجتمع:			
	وجود مشكلات بيئية متنوعة.	50	76.9%
	تأثير المشكلات البيئية على المجتمع.	10	15.5%
	إيجاد حلول للمشكلات البيئية.	3	4.6%
	الصعوبات الناتجة عن المشكلات البيئية.	2	4%
	المجموع	65	
المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا:			
	توظيف التكنولوجيا والعلم في حماية البيئة.	1	8.3%
	العمل على تدوير النفايات.	5	41.7%
	التعاون بين المنظمات في حماية البيئة.	2	16.7%
	الحفاظ على المحميات الطبيعية.	2	16.7%
	سن التشريعات لحماية البيئة.	2	16.7%
	المجموع	12	

يتضح من الجدول (7) أن التكرارات لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي قد تراوح بين (صفر –130) حيث حصلت فقرة (وجود عدد من المفاهيم البيئية غير الواضحة.) على أعلى تكرار (125) تكراراً وحصلت الفقرة الحفاظ على المحميات الطبيعية على بدون تكرار (0).

الجدول (8): التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي عام (2020)

المجال	الفيزياء	
	التكرار	النسبة المئوية
الاثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة	70	9%
الاثار السلبية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة	40	5.2%
أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا	112	14.5%
العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا	114	14.8%

محددات العلم والتكنولوجيا	26	3.4%
المفاهيم البيئية	280	36.4%
المشكلات البيئية واثرها على المجتمع	90	11.7%
المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا	38	4.9%
المجموع	770	100%

تبين من خلال الجدول (8) أن تكرارات منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (2020) تراوحت بين أدنى تكرارات (26) في محددات العلم والتكنولوجيا وأعلى التكرارات (280) في مجال المفاهيم البيئية.

وفيما يلي يستعرض الباحث التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): التكرارات والنسب المئوية لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في العام (2020) حسب الفقرات

الرقم	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة:			
	الاستفادة من فوائد العلم والتكنولوجيا التطبيقية في الحياة والبيئة والمجتمع.	32	45.7%
	ترسيخ العادات والتقاليد من خلال الاستفادة من العلم والتكنولوجيا.	17	24.3%
	أثر العلم في تصحيح المفاهيم والأفكار العلمية.	10	14.3%
	المساعدة على تنمية أنواع التفكير واتخاذ القرارات المناسبة.	9	12.9%
	إعطاء الطلبة توجيهات للمحافظة على صحتهم.	2	2.9%
	المجموع	70	
الآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة:			
	أثر التكنولوجيا والعلم السلبي على الحروب.	10	25%
	استخدام التكنولوجيا والعلم للإضرار بالبيئة والمجتمع المحلي.	12	30%
	توظيف العلم والتكنولوجيا في استنزاف موارد البيئة.	6	15%
	العلاقة بين التكنولوجيا والعلم والبطالة.	7	17.5%
	إلحاق الضرر بعناصر البيئة الحية من خلال استخدام التكنولوجيا والعلم.	5	12.5%
	المجموع	40	
أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا:			
	دور منظمات المجتمع المدني في دعم العلم والتكنولوجيا.	80	71.4%
	المشكلات الاجتماعية الناتجة عن الاستخدام السيء للتكنولوجيا.	12	10.7%
	أثر ممارسة النشاطات على اختلافها ودور العلم والتكنولوجيا في تعزيزها.	7	6.3%
	تطوير العلم والتكنولوجيا من قبل الأفراد.	5	4.5%
	ما يقدم من دعم لتطوير العلم والتكنولوجيا.	8	7.1%
	المجموع	112	
العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا:			
	توظيف العلم والتكنولوجيا في تصنيع الأجهزة الحديثة.	85	74.6%

	دور العلم والتكنولوجيا في تطوير الابتكارات والاختراعات المختلفة.	25	21.9%
	التأثير المتبادل بين العلم والتكنولوجيا سلباً وإيجاباً.	4	3.5%
	أهمية تطوير الاكتشافات العلمية للإنسان.	2	1.8%
	زيادة عدد الأبحاث العلمية بهدف تسهيل حياة الأفراد.	2	1.8%
	المجموع	114	
محددات العلم والتكنولوجيا:			
	الصعوبات التي يواجهها العلماء في مجال البحث العلمي.	12	46.2%
	عدم قدرة العلم والتكنولوجيا على تقديم تأثيرات عن الظواهر الطبيعية.	8	30.8%
	عدم قدرة التكنولوجيا على حل المشكلات.	6	23.1%
	المجموع	26	
المفاهيم البيئية:			
	وجود عدد من المفاهيم البيئية غير الواضحة.	170	60.7%
	تعدد المفاهيم البيئية.	70	25%
	ارتباط المفاهيم البيئية بالمجتمع.	40	14.3%
	المجموع	280	
المشكلات البيئية وأثرها على المجتمع:			
	وجود مشكلات بيئية متنوعة.	70	77.8%
	تأثير المشكلات البيئية على المجتمع.	10	11%
	إيجاد حلول للمشكلات البيئية.	5	5.6%
	الصعوبات الناتجة عن المشكلات البيئية.	5	5.6%
	المجموع	90	
المحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا:			
	توظيف التكنولوجيا والعلم في حماية البيئة.	17	44.7%
	العمل على تدوير النفايات.	12	31.6%
	التعاون بين المنظمات في حماية البيئة.	6	15.8%
	الحفاظ على المحميات الطبيعية.	2	5.3%
	سن التشريعات لحماية البيئة.	1	2.6%
	المجموع	38	

يتضح من الجدول (9) أن التكرارات لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي قد تراوح بين (1–280) حيث حصلت فقرة (وجود عدد من المفاهيم البيئية غير الواضحة.) على أعلى تكرار (170) تكراراً وحصلت الفقرة سن التشريعات لحماية البيئة على تكرار (1).

مناقشة النتائج والتوصيات:

هدفت هذه الدراسة التعرف على منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الأردن في الفترة (2020–1993)

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما هي مجالات منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المقترح تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي؟

تم تحديد مجالات منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المقترح تضمينها في محتوى كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي، وهي كما يلي: الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئية والآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة، أثر المجتمع على العلم والتكنولوجيا والعلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا ومحددات العلم والتكنولوجيا والمفاهيم البيئية والمشكلات البيئية وأثرها على المجتمع والمحافظة على البيئة ومواردها البيئية من خلال استثمار العلم والتكنولوجيا.

فالعلم بناء ونشاط إنساني يهدف الى تفسير الظواهر الكونية لخدمة الإنسان للعيش بأمان واستقرار ضمن ضوابط محددة ومقبولة تسعى في النهاية الى الاستغلال الأمثل والايجابي للتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة ضمن منحى من التكامل وهو(STSE) ولعل تطوير أداة لقياس هذا التفاعل على الأرض الواقع يجيب على العديد من التساؤلات التي طرحناها حول هذا الموضوع في دراستنا هذه التي نسعى من خلالها الى الوصول الى النتائج التالية:

1- حماية البيئة من الاعتداء سواءً باستنزاف الموارد البيئية أو التصحر.

2- التقليل ما أمكن من ملوثات البيئة الاشعاعية والكيميائية والبيولوجية وغيرها.

3- ربط العلم الذي يتعلمه الطالب نظرياً في المدرسة بحياته وواقعه العملي.

4- وجود تفاهمات بين القادة والشعوب لمنع نشوب الحروب والنزاعات التي تؤثر على المجتمعات والبيئة.

5- تنمية الشعور لدى المتعلمين بضرورة الحفاظ على البيئة.

6- الاستخدام الأمثل لموارد البيئة دون إسراف مثل الموارد المائية والمعدنية وغيرها.

7- تنمية دور منظمات المجتمع المدني في دعم التفاعل الإيجابي بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.

8- تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات التي تتعلق بالبيئة.

9- تشجيع عقد المؤتمرات البيئية وذلك لتبادل الخبرات في مجال العلوم المختلفة والبيئة.

وهذه الدراسة كغيرها من الدراسات تسعى الى التأكيد على ضرورة عمل أبحاث ودراسات إضافية في مجال (STSE) وتضمين ذلك ضمن المناهج الدراسية حيث يؤكد كل من:

- عطية (2013) على ضرورة ربط القضايا البيئية المختلفة مثل الاستنزاف والتلوث والتصحر واستدامة الموارد البيئية، لمنحى (STSE) في المناهج الدراسية في فلسطين وبشكل متوازن ومقبول يسعى لربط ما يتعلمه الطالب نظرياً بواقعه ومشكلاته الحياتية.
- أما الثلاب والشمري والزركابي (2018) فقد أكدوا على ضرورة تضمين مجالات دراسية بحثية مثل جودة الهواء والغلاف الجوي والحروب والمفاعلات النووية والتكنولوجيا والتلوث وأنواع التلوث ضمن المناهج الدراسية في العراق، المكادة الفيزياء في المرحلة المتوسطة وأن هناك تداخلاً وترابطاً بين هذه القضايا وضمن العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) والتأكيد على ضرورة رفع قدرات المعلمين والطلبة على حل المشكلات البيئية وفق منحى(.(STSE
- أما ديزنجر(disinger،2005) فقد خلص الى التدخل الكبير بين القضايا البيئية والمجتمعية والتكنولوجية ضمن منحى (STSE) ووجوب إجراء دراسات أكثر لتقييم أوزان ضمن (STSE)في المناهج لتقييم أوزان ضمن (STSE) في المناهج الدراسية في أمريكا.
- وفي دراسة بيتي (batey، 1993) التي ربطت بين الطاقة والتلوث والهندسة الوراثية والمصادر الطبيعية والقضاء والأمن القومي والتقدم التكنولوجي على المجتمعات في كتب العلوم للمرحلة الثانوية بأمريكا، والتي أظهرت مدى

الترابط الكبير بين المجالات السابقة ومنحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) والى ضرورة الموازنة بين تلك الموضوعات والجمالات في كتب العلوم في المرحلة الدراسية المختلفة، لأن المرحلة من الصفوف (7–9) كانت تهتم بمنحى (STSE) أكثر من المرحلة (10–12).

- وبذلك يتشكل لدينا إدراك حول أهمية المجالات السابقة في دراستنا والتداخل الكبير بينهما وبين منحى (STSE)وهذا يقودنا الى الإجابة على السؤال الثاني، والذي يتعلق بتضمين منحى(STSE) في كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي للفترة (1993– 2020) في الأردن.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة تضمين كتب الفيزياء للصف التاسع الأساسي في الأردن في الفترة (2020–1993) لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE)؟

من خلال استعراض التحليل لكتب الفيزياء نجد أن هناك تفاوت في التكرارات والنسب المئوية للمجالات الثمانية فعلى سبيل المثال لوحظ على بعد الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة جاءت على النحو التالي، كتاب الفيزياء للصف التاسع للعام (1993) (16) تكراراً، وفي كتاب الفيزياء للعام (2005) (40) تكراراً وفي كتاب الفيزياء للعام (2016) (60) تكراراً وفي كتاب الفيزياء للعام (2020) (70) تكراراً، أما بالنسبة للآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع جاءت على النحو التالي كتاب الفيزياء للصف التاسع للعام (1993) (4) تكراراً، وفي كتاب الفيزياء للعام (2005) (10) تكراراً وفي كتاب الفيزياء للعام (2016) (50) تكراراً وفي كتاب الفيزياء للعام (2020) (40) تكرار أو هكذا بالنسبة لكل المجالات الأخرى.

كما لوحظ أن التكرارات على جميع المجالات كانت ترتفع في كتاب الفيزياء للعام (2005) ثم العام (2016) ثم العام (2020) حيث كان اقل التكرارات في كتاب الفيزياء للعام (1993)، فمثلاً عند تناول الاثار الإيجابي للعلم والتكنولوجيا على المجتمع والبيئة نلاحظ ان الفقرة (1) وهي:" الاستفادة من فوائد العلم والتكنولوجيا التطبيقية في الحياة والبيئة والمجتمع" قد بلغ عدد تكراراتها في كتاب الفيزياء للعام 1993 (4) تكرارات وفي العام 2005 (25) تكراراً ثم عاد وانخفض في العام 2005 (30) تكراراً ثم ارتفع في العام 2020 ليصبح (32) تكراراً.

كما لوحظ من خلال الجداول التي حللت كتاب الفيزياء للصف التاسع في الأعوام المختلفة أن هناك ازدياد في الاهتمام بموضوع التكنولوجيا حيث أن الفقرات التي اتصلت في التكنولوجيا على جميع الأبعاد قد شهدت ارتفاعاً في التكرارات ومثال ذلك الفقرة (14) " تطوير العلم والتكنولوجيا من قبل الافراد" حيث كانت في كتاب الفيزياء للصف التاسع (2) تكراراً وفي كتاب الفيزياء للصف التاسع للعام 2005 (3) تكراراً وفي كتاب الفيزياء للسف التاسع في العام 2016 (4) تكرارا وفي كتاب الفيزياء للصف التاسع في العام 2020 (5) تكراراً.

ويمكن تفسير ذلك أن القائمين على تطوير مناهج العلوم، وخاصة كتب الفيزياء قد استفادوا من توصيات المؤتمرات التربوية التي تم عقدها لتطوير المناهج بما ينسجم مع مفهوم اقتصاد المعرفة، حيث تم التركيز على محور التكنولوجيا والعلم وجميع المجالات السابقة بحيث يحقق الكتاب الغاية المرجوة منه حيث أن التوصيات المختلفة ركزت على ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج بما ينسجم مع الاقتصاد المعرفي وبما يجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية التعلمية وبما يساهم في نقل أثر التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبيدالله (2019) والتي أظهرت أصول مجال المفاهيم البيئية على أعلى نسبة تكرار في كتاب العلوم للصف الخامس في السعودية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عابد (2001) والتي توصلت إلى أن درجة تضمين كتب العلوم المقررة في مرحلة التعليم الأساسي لمنحى العلم والتكنولوجيا في المجتمع كانت بدرجة مرتفعة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة القدرة (2008) والتي توصلت إلى انخفاض مستوى فهم الطلبة لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عيطة (2013) والتي توصلت إلى توافر قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة في محتوى كتاب العلوم في الصف الرابع الأساسي، وتختلف مع نتيجة دراسة التميمي (2021) والتي توصلت إلى أن درجة تضمين منحى (STSE) في كتاب الفيزياء قد جاءت بدرجة قليلة.

ومن خلال استطلاع تحليل الكتب وجد الباحث أن كتب الفيزياء للصف التاسع في العام (1993) والعام (2005) والعام (2016) والعام (2020) قد تضمنت جميع أبعاد أداة الدراسة ولكن الاختلاف كان في التكرارات والنسب المئوية لكل بعد من الأبعاد والفقرات المتضمنة في تلك الأبعاد حيث أخذت بالارتفاع بشكل واضح وكانت التكرارات لأبعاد منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والبيئة في العام (1993) حيث بلغ (240) تكراراً وفي كتاب الفيزياء للعام (2005) (470) تكراراً وفي كتاب الفيزياء (2016) (552) تكراراً وفي كتاب الفيزياء (2020) (770) تكراراً، كما لوحظ أن هناك تركيز على العلم والتكنولوجيا والمفاهيم البيئية وهذا ينسجم مع توصيات المؤتمرات التربوية التي عقدت في الأردن وغيرها من الدول الأخرى كالمؤتمر التربوي الذي عقد في الأردن في العام (1987) ومؤتمر التطوير التربوي حيث كان من أبرز توصياته التركيز على الاقتصاد المعرفي والتكنولوجيا والمعرفة وجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية التعلمية وكذلك ضرورة تطوير المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية التي لوحظ أن المواد فيها قد تبنت مفهوم الاقتصاد المعرفي خاصة فيما يتصل بالكتب العلمية كالرياضيات والفيزياء والاحياء وبقيت المواد الدراسية الأخرى وكذلك المؤتمر التربوي الذي عقد في الأردني في العام (2015) والذي كان من توصياته ضرورة الاهتمام بالتكنولوجيا وكذلك تطوير بنية السلم التعليمي والمناهج الدراسية والبيئة التعليمية وتطوير الامتحانات والاختبارات وتدريب المعلمين والمبادرات التعليمية وبرنامج تكنولوجيا التعليم والمعلومات وبرنامج التربية الخاصة والاهتمام بالتدريب المهني والاهتمام بالإدارة والتشريعات والإشراف التربوي والاعتماد المدرسي والتشاركية المجتمعية والأبنية المدرسية وبرنامج التعليم الخاص لذلك نجد أن كتب الفيزياء للصف التاسع قد شهدت تطوراً ملحوظاً في بنيتها منذ العام (1993) والعام (2005) والعام (2016) والعام (2020) حيث أن كتب الفيزياء أخذت تشهد اهتماماً ملحوظاً بمجالات منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) وخاصة في العام (2020) حسب ما ظهر من خلال التحليل الاحصائي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عيطة (2013) والتي توصلت إلى توافر قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة في محتوى كتاب العلوم في الصف الرابع الأساسي، وتختلف مع نتيجة دراسة التميمي (2021) والتي توصلت إلى أن درجة تضمين منحى (STSE) في كتاب الفيزياء قد جاءت بدرجة قليلة.

وعطفاً على ما سبق يلاحظ المتتبع لمنحى (STSE) في كتب الفيزياء في الفترة (1993–2020) أن هناك تطوراً في مواكبة المؤتمرات التربوية من حيث:

1- الأهداف.
2- المحتوى.
3- الأنشطة.
4- أساليب وطرق التدريس.

5- تطوير مصادر التعلم.
6- تعزيز مهارات وقدرات الفرد المتعلم.
7- تنمية قدرة الفرد على الكشف عن المشكلات وحلها بأسلوب علمي.
8- تنمية الانتماء الوطني لدى الفرد وتعزيز ثقته بنفسه.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. ضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتب الفيزياء وكتاب الأحياء للصف التاسع الأساسي في الأردن للكشف عن مدى تضمين المجالات المختلفة فيها بما يساهم في إثارة الدافعية للطلبة وتحسين التفكير الناقد لديهم.
2. ضرورة دعم محتوى كتاب الفيزياء للصف التاسع بكراسة الأنشطة بما يزيد من موهبة الطلبة.
3. ضرورة تضمين كتاب الفيزياء للصف التاسع الأساسي بالعديد من مصادر المعرفة المختلفة التي تساعد الطلبة على استمرارية التعلم.
4. ضرورة الاستفادة من خبرات متخصصين في مناهج الفيزياء للصف التاسع وذلك بوضع خطة مدروسة لمنحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تلك الكتب.
5. التركيز على أهمية العلماء في تضمين العلم والمعرفة وضرورة التحلي بأخلاق العلماء في مجال العلم.
6. ضرورة البحث عن السلبيات التي تفرزها التكنولوجيا والعلوم من أجل البحث عن الحلول للقضاء عليها.

المراجع

المراجع العربية

أحمد، آمال سعد (2019). فعالية وحدة مقترحة في التربية البيئية لتنمية الوعي البيئي والمفاهيم البيئية لطالبات الأقسام العلمية في كلية التربية بأبها. *مجلة التربية العلمية* 11(4): 206-230.

التميمي، هداية رضوان (2021). تضمين معايير منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في كتب الأحياء والفيزياء وعلوم الأرض والكيمياء للصف العاشر الأساسي في الأردن: دراسة تحليلية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الأردنية. عمان.

الثلاب سعيد علي، الشمري محمد هاني شنين، الزركابي، أحمد صلاح هادي (2019) تحليل كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفق قضايا (STSE) ومدى امتلاك مدرسي المادة لها في العراق، *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، 8(20): 272-298.

الخوالدة، محمد وأبو بيد، محمد (2017). تطوير النظام التربوي في الأردن، *مجلة الثقافة والتنمية*، 1(1): 1-15.

الرمحي، حمود بن سليمان (2004). تحليل كتب العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء منحى العلم والتقانة والمجتمع والبيئة (.(STSE)، *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

زيتون، عايش (2020)، *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. (ط1).

السيد، يسري (2020). *التربية العلمية والبيئية وتكنولوجيا التعلم*، إربد، عالم الكتب الحديث.

شتيوي، آمال عبد الجليل (2005). تطوير منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، *أطروحة دكتوراه غير منشورة*. كلية البنات. جامعة عين شمس، مصر.

العبيد الله، تمارة عوض (2019). تحليل كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في السعودية في ضوء منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE). *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 19(1): 117-131.

عيطة، بسام (2013). قضايا العلم والمجتمع والتكنولوجيا والبيئة المتضمنة في مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الأولى بفلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 21(1): 113-150.

القدرة، ماجد (2018). قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع المتضمنة في محتوى منهاج الثقافة العلمية لطلبة الصف الثاني الثانوي ومدى فهمهم لها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

ملكاوي، أمال، وإبراهيم اليوسف (2019) تضمين معايير منحى (STEM) في كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 15(2): 201–218.

المراجع الاجنبية:

Aiknhead,G. (2020). STS Science in Canada: from policy to student Evaluation,In Kumar, D. and Chuin,D,Sciece, Technology, Society,New York: Kluwer Academic.

Benchaim, D. & Zoller, U. (2017). The science Technology and Society(STS)Outlook Profiles of International High School Students and Their Teacher, International Journal of Science Education, 13(4),447-467.

Calado, F. Scharferenberg, F & Bogner, F.(2018). Science-technology-Society-environment issues in German and Portuguese biologyTextbooks: influenced by the socio-cultural context?.International Journal of Science Education, 8(3), 645-66.

Disinger, J.(2017). Current Practices in Science/Society/ Environment Education: A Survery of the State Education Agencies ERIC Document (ED281709).

Tobias, K. (2017). **A** Comparative Analysis of Science-Technology-Society Standards in Elementary, Middle, and High SchoolScience Curriculum Frameworks. PhD Dissertation, Florida Atlantic University.

Zeidler, D. lewis (2019). The Role of Moral Reasoning on Socio scientific Issus and Discourse in STSE education. Kluwer Academic Publishers, spring, New York.

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون للمرونة الإدارية وعلاقتها بإبداعهم الإداري من وجهة نظر المعلمين

انطون رزق الله فرج بدر
وزارة التربية والتعليم الأردنية

تاريخ الاستلام: 2022/10/17 تاريخ القبول:2023/01/18

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) للمرونة الإدارية وعلاقتها بإبداعهم الإداري من وجهة نظر المعلمين، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكوّن مجتمع الدراسة من (895) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية، وتكوّنت عينة الدراسة من (307) معلمًا ومعلمة، تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أنَّ **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) للمرونة الإدارية** جاءت بدرجة (كبيرة)، وأنَّ مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) جاء بدرجة (كبيرة)، وبيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) **للمرونة الإدارية** ومستوى الإبداع الإداري لديهم، وبناءً على ذلك توصي الدراسة، بضرورة الاستمرار بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس حول المرونة الادارية.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، المرونة الإدارية، الإبداع الإداري، مديرو المدارس، محافظة عجلون.

The Degree of Administrative Flexibilty Practice of Ajloun Governorate Secondary School Principals and its Relationship with their Administrative Innovation from Teachesrs 'Perspective

Abstract

The study aimed to identify the degree to which secondary school principals in Ajloun Governorate exercise administrative flexibility and its relationship to their administrative creativity from the teachers' point of view. Secondary schools, and the study sample consisted of (307) male and female teachers, who were chosen by the simple random method. Among secondary school principals in Ajloun governorate, it came to a (large) degree, and the results showed the existence of a positive correlation with statistical significance at the significance level (α = 0.05) between the degree of administrative flexibility of secondary school principals in Ajloun Governorate. And the level of administrative creativity they have, and accordingly the study recommends the need to continue holding training courses for school principals on administrative flexibility.

Keywords: degree of practice, administrative flexibility, administrative creativity, school principals, Ajloun Governorate**.**

المقدمة

يُعدُّ التعليم أحد أهم عناصر الحياة التي تُعطي للإنسان معنى لوجوده؛ فالتعليم ضرورة من ضرورات الحياة، والركيزة الأساسية لأيّ تطور ونماء اجتماعي واقتصادي، ووسيلة العبور إلى المستقبل الزاهر المشرق؛ لذلك جاءت الحاجة لإدارة فعالة قادرة على قيادة العمل التربوي؛ ممّا يحقق رقي المجتمع، ويدفع عجلة التقدم والنمو الاجتماعي والاقتصادي، وقد تطورت مفاهيم الإدارة كثيرًا فأصبحت مجموعة هائلة من المفاهيم العلمية، ولا سيما الإدارة التربوية؛ فقد اتسعت مجالاتها لتشمل المكونات البيئية من مجتمع محلي جميعها، ومنهاج وطلبة ومعلمين ومبانٍ.

وتُعدُّ الإدارة المدرسية من علوم العصر التي حققت نجاحًا كبيرًا في التقدم الاقتصادي والحضاري لكثير من المجتمعات المعاصرة، حيث لم تعد الموارد الطبيعية هي المحدد الوحيد لتقدم المجتمعات، بقدر كيفية استخدام هذه الموارد واستثمارها عن طريق إدارتها بالقوى البشرية، والإدارة المدرسية جزء من الإدارة التعليمية، والطريقة التي تدار بها المدرسة لتحقيق أهدافها، كما أنَّها ليست غاية في حد ذاتها؛ ولكنها وسيلة لتحقيق غايات تربوية (الإبراهيم، 2011).

وتحتاج الادارة المدرسية إلى قائد يتصف بسمات القيادة الإبداعية، وتُساعده في التأثير على العاملين معه لكسب تعاونهم، وحفزهم على العمل بأعلى درجة من المرونة، ودفعهم للعمل كفريق متعاون منسجم لتحقيق الأهداف بفاعلية ومرونة عالية (جودة، 2010).

وبيّن دميك (Domeck, 2008) أنَّ المرونة الإدارية تتمثل في القدرة على أداء المهام الوظيفية بمساحة كبيرة من الحرية داخل إطار المؤسسة، والقيام بالمسؤوليات والواجبات الوظيفية بكفاءة وفعالية عالية، واللجوء للحل الأيسر والأسهل دون تجاوزات وتقصير بواجبات الوظيفة، وعدم إحداث أي فوضى داخل الإدارة، بما ينعكس سلبًا على أداء المنشأة بشكل كامل. وأضاف كانصوي (Cansoy, 2019) أنَّ غياب المرونة الإدارية يؤدي إلى تعرض المؤسسة للأخطاء والتقصير في الأداء، والبطء في الإنتاجية، وصعوبة التنمية والتطوير في الكوادر البشرية التي تُسهم في سرعة الأداء والإنجاز. وأشار بيركوفيتش وبوغلر (Berkovich & Bogler, 2021) أنَّ المرونة الإدارية تُسهم في تحقيق درجة عالية من الإنتاجية، وتحقيق أرقام قياسية في خطط العمل والإنجاز التي تتطلع إليها المؤسسة بشكل عام، والإدارة بشكل خاص.

ووضح الصريفي (2009) المرونة الإدارية أنَّها من المفاهيم الهامة؛ لدورها في إبراز القائد التربوي في صوره إدارية متميزة، وأضاف العنزي (2017) أنَّها تُعبر عن ذكاء القائد التربوي، ومقدرته على استثمار الظروف المحيطة لتحقيق أهداف المدرسة؛ فهي مجموعة العمليات المتشابكة، والتي تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية ومحورها الرئيس تعلم الطلبة وتطورهم؛ فالمرونة الإدارية من المطالب الهامة التي تزيد المقدرة على رفع مستوى الأداء، وتحقيق الواجبات الوظيفية، وتقليل المجهود، وتختصر الوقت، وتقلل من النفقات والتكلفة التشغيلية للمؤسسة، وتُسهم في إكساب العاملين الثقة بالنفس، وتنمية وتطوير القدرات الإدارية والنفسية لديهم، وتسهم في إكساب الإدارة والمؤسسة القدرة على التطوير والإنتاجية الفَّعالة دون أية عيوب أم ملحوظات، وتجعلها تتقوقع على نفسها، وتتقدم في مقدراتها الإنتاجية.

إنَّ الربط بين القيادة والإبداع له أهمية في ضمان استمرار العمليات الإبداعية داخل المجتمع المدرسي وفي تنمية وتهيئة المناخ الإبداعي؛ فالقادة المبدعون لا يرضون فقط بإعادة ترتيب الهياكل الموجودة، ولكن يحفزهم السعي المستمر من أجل إيجاد طريقة أفضل، كما أنَّ المدرسة العصرية شأنها شأن كل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، تبحث في النهاية عن تميّز أدائها ومخرجاتها؛ لذا تحتاج إلى إدارة لديها تفويض ومرونة في إدارة ذاتها، قائمة على التخطيط السليم

والمشاركة الفاعلة لكل عناصرها، منفتحة على محيطها قادرة على النهوض برسالتها، وتحقيق أهدافها المحددة لها (رسمي، 2006).

وتعود أهمية الحاجة إلى الإبداع الإداري في المؤسسات التعليمية كونها متغيرًا هامًا في بناء الإنسان؛ ممّا يفرض عليها أن تكون مستوعبة لمعطيات التغيير والتطوير؛ لذا فإنَّ مستقبل الأمم لا يعتمد على مجرد العدد الرقمي للقوى العاملة بها، وإنَّما على توفير عاملين وإداريين متميزين (Hassan, 2018)؛ أي أفراد مبدعين في مختلف المجالات، وخصوصًا في المجال التربوي؛ لأنَّه المعني ببناء الإنسان الذي إذا خسرته أي أمة خسرت كل شيء، وبناءً على ذلك، فإنَّ اتجاه المؤسسات التعليمية نحو الاهتمام بالإبداع لا ينبغي أن يقتصر على إدخال الأدوات والتقنيات المتطورة فحسب، بل لا بد أن يشمل إحداث تغييرات فعلية في الخرائط الذهنية للعاملين، وفي توجهاتهم وسلوكياتهم (الدجاني، 2020).

ويعمل الإبداع الإداري على حل المشكلات والصعوبات التي تواجه المدرسة، ويتعامل مع القرارات والجوانب الإدارية بطرق أكثر ابتكارًا، ويرفع الكفاءة البشرية للعاملين في المدرسة، سواء كانوا (إداريين، أو معلمين، أو فنيين)، الذي بدوره ينعكس على مستوى نتاج المدرسة التعليمي، ومدى قدرتها على الاستفادة من فرص التغيير والتطوير؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (الجسار، 2013).

وتأسيسًا على ما سبق فإنَّ قيام مديري المدارس في محافظة (عجلون) بدورهم لتحقيق الإبداع الإداري، يتطلب منهم كفاءة وجودة عالية في الأداء، فهم أصحاب إدارة ورؤية ورسالة مهنية، ولديهم المقدرة على الإرشاد والتوجيه، ليكونوا قدوة حسنة يحتذى بهم، فهم الدعامة الأساسية للتميز والإنجاز في مجتمعهم، وهذا يتطلب منهم ممارسة المرونة الإدارية التي تؤهلهم ليكونوا مديرين فاعلين، ويحققوا أهداف العملية التربوية؛ فالمدارس بحاجة إلى ممارسة المرونة الإدارية التي تحرص على الاهتمام بالجوانب العملية التعليمية كافة بما في ذلك (المعلمين، والطلبة، والمناهج، وأساليب التدريس)، الأمر الذي يزيد من الحرص على خدمة المدرسة، وبذل المزيد من الجهود لتحقيق الأهداف المرجوة، والسعي قدمًا نحو تحسين الأساليب المتبعة في إدارة المدارس، وتعزيز المرونة الإدارية للمديرين للوصول إلى الإبداع الإداري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظرًا لكثرة الأعباء الإدارية التي تقع على كاهل مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) كان من الضروري أن يخطط مدير المدرسة بشكل إيجابي وفعال مع معلميه، وأن تتسم الخطة المدرسية بعدة عناصر من أهمها الواقعية، والمرونة في التنفيذ حتى يتسنى لهم إنجاز الأهداف التي يسعون إليها في مؤسساتهم التربوية، ولا يأتي ذلك إلّا من خلال منح المديرين مزيدًا من اللامركزية في العمل من قبل مديري التربية والتعليم لتحقيق الإبداع الإداري، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله أنَّ مدير المدرسة الذي يمارس الإبداع الإداري بكل عناصره ومهاراته في عمله، يحقق نتائج إيجابية في مستوى عالٍ من الإبداع المدرسي، ولعل أهم هذه العناصر الذي يجب على مدير المدرسة امتلاكها، وتوظيفها في عمله الإداري للخروج من ضغوط العمل، والتكيف مع المواقف الطارئة، وتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها هي المرونة الإدارية، والتوجه نحو التميز لتحقيق الإبداع والابتكار لمواجهة التحديات، لذلك جاءت الدراسة الحالية للإجابة على الاسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) للمرونة الإدارية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الابداع الاداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) لدرجة **ممارسة مديري المدارس الثانوية للمرونة الإدارية وبين مستوى الإبداع الاداري لديهم؟**

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) للمرونة الإدارية من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف إلى مستوى الإبداع الاداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) من وجهة نظر المعلمين.
3. بيان العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) للمرونة الإدارية ومستوى إبداعهم الإداري.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تظهر أهمية الدراسة من خلال تسليط الضوء على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمرونة الإدارية ومستوى الابداع الاداري لديهم، ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء حقل التخصص والأدب النظري بدراسات حول ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية، ودراسات حول الابداع الإداري لديهم والعلاقة بينهما.

الأهمية العملية (التطبيقية):

قد تفيد هذه الدراسة مديري المدارس في التعرف على المشكلات التي تحول دون تطبيق المرونة الإدارية، وقد تفيد متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم في تطوير مهارات القيادة لدى مديري المدارس، ومن المؤمل أن تساعد متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم في عقد دورات تدريبية للمدراء حول المرونة الإدارية والابداع الاداري، قد تفيد مديري المدارس في محافظة (عجلون)، حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بدرجة ممارستهم للمرونة الإدارية التي تُعدُّ من المواضيع الهامة، التي من المفترض المحافظة على ممارستها؛ لما لها من فائدة في عمليتي التعليم والتعلم، وقد تفيد الباحثين؛ حيث تفتح لهم آفاقًا جديدة لإجراء المزيد من الدراسات في جوانب مختلفة ذات علاقة بموضوع الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

شملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

- **المرونة الإدارية:** هي قدرة المدير أو القائد على الاستجابة للتغيرات المختلفة المفروضة من البيئة المحيط به، من خلال وضع عدد من الخطط والاستراتيجيات التي تساعد على إحداث التغيير المطلوب (**Knutson & Holand, 2010**)، ويعرفها الباحث إجرائيًا أنَّه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المدراء من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس المرونة الإدارية.
- **الإبداع الاداري:** "القدرة على استثمار الموارد المادية والبشرية بشكل إبداعي، وتقديم الأفكار التي تنتج عن التفكير الذهني والضمني الخارجي في الواقع حتى تظهر بأشكالها النهائية " (Zhang & Li, 2013). **ويُعرف إجرائيًا:** مقدرة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون على التنويع في إدارة الموارد البشرية والمادية، وتوزيع

المهام بشكل إبداعي لإحداث التغير المرغوب فيه في المدرسة، وتمَّ قياسه من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الإبداع الإداري التي تمَّ تطويرها لأغراض الدراسة.

- **مدير المدرسة إجرائيًا:** هو المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمة المناسبة فيها، والمشرف الدائم فيها لملائمة سير العملية التربوية، وتنسيق جهود العاملين، وتوجيههم، وتقويم أعمالهم، من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية فيما يأتي:

- **الحد الموضوعي:** درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) للمرونة الإدارية وعلاقتها بإبداعهم الاداري من وجهة نظر المعلمين.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات.
- **الحد المكاني:** تمَّ تطبيق هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة (عجلون).
- **الحد الزماني:** تمَّ تطبيق الدراسة ضمن الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021–2022م).

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتمَّ ترتيبها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى بيب (Pep, 2011) دراسة للتعرف إلى العلاقة بين مرونة المديرين، والرضا الوظيفي، والإلتزام بالعمل، وإلى استكشاف السمات الشخصية والإدارية المرتبطة بالمرونة لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية (فلوريدا)، حيث تناط بالمدير مسؤوليات كبيرة، ومساءلة، ومهام كبيرة وغيرها من الضغوطات التي يقابلها في إدارة المدرسة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكوّنت عينة الدراسة من (338) مديرًا ومديرة اختيروا بالطريقة القصدية؛ وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عالية بين مرونة المديرين والرضا الوظيفي، والالتزام بالعمل لدى المعلمين.

سعت دراسة العنزي (2017) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في (دولة الكويت) للمرونة الإدارية، وعلاقتها بمستوى الكفاءة الوظيفية للمعلمين، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمعها الذي تألف من مديري المدارس في (دولة الكويت)، وتمَّ تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (88) معلمًا ومعلمة، وأشارت النتائج أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس في (دولة الكويت) للمرونة الإدارية جاءت بدرجة مرتفعة، وأنَّ الكفاءة الوظيفية السائدة في المدارس الحكومية المتوسطة في (دولة الكويت) من وجهة نظر معلميها كانت بدرجة عالية، وأنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لسمات المرونة الإدارية والدرجة الكلية لأبعاد الكفاءة الوظيفية.

وأجرى السهو (2019) دراسة هدفت التَّعرف إلى مستوى المرونة الإدارية لدى مديري المدارس المتوسطة في (دولة الكويت)، وعلاقتها بمستوى الأمن الوظيفي لدى معلمي التَّربية البدنية في ضوء بعض المتغيرات، وقد استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكوّنت عينة الدراسة من (377) معلمًا ومعلمة تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ وأظهرت النتائج أنَّ مستوى المرونة الإدارية لدى مديري المدارس المتوسطة في (دولة الكويت) من وجهة نظر معلمي التَّربية البدنية جاءت بدرجة (مرتفعة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات

عينة الدَّراسة تعزى لمتغير الجنس وجاءت لصالح (الذكور)، وفي متغير المؤهل العلمي لمستوى (البكالوريوس)، وفي متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر.

وأجرت السبيعي (2021) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم في منطقة العاصمة التعليمية في (دولة الكويت)، إذ استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتكوّنت عينة الدراسة من (149) مديرًا ومديرة؛ وأظهرت النتائج أنَّ درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

بينما قام خطاطبة والإبراهيم (2021) بدراسة للتعرف إلى مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) من وجهة نظر المعلمين، وعلاقته بدرجة إكسابهم الكفايات المهنية، وتكوّنت عينة الدراسة من (153) معلمًا، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة؛ وأظهرت النتائج أنَّ مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، وأنَّ درجة إكساب مديري المدارس المعلمين للكفايات المهنية جاء بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس ودرجة إكسابهم معلميهم الكفايات المهنية.

وأجرى رضوي (2022) دراسة للتعرف إلى درجة ممارسة المرونة الإدارية وعلاقتها بإدارة التميز لمديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر المدرسين في محافظة (واسط)، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكوّنت عينة الدراسة من (300) معلمًا ومعلمة؛ وأظهرت النتائج أنَّ درجة ممارسة المرونة الإدارية لدى مديري المدارس الاعدادية جاءت بدرجة كبيرة، وأنَّ مستوى إدارة التميز لدى مديري المدارس الاعدادية جاء بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية للمرونة الإدارية ومتوسطات درجات تقدير لأفراد العينة لمستوى إدارة التميز.

وهدفت دراسة السويدي ورحمة الله ورشماواتي وهرياتي (Suyudi, Rahmatullah, Rachmawati, & Hariyati, 2022) الكشف عن أثر القيادة المبدعة والتعليم الإبداعي كجوانب رئيسة في رفع مستوى أداء الطلبة والتحقق من رضاهم عن التعليم، وتحقيق الذات، والنجاح العلمي للطلبة في المدارس الاسلامية في إندونيسيا، إذ استخدم المنهج الوصفي، والاستبيان أداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (307) طالبًا وطالبة؛ وأظهرت النتائج أنَّ القيادة المدرسية المبدعة تنعكس بشكل إيجابي على الطلبة وتولد لديهم رضا عن العملية التعليمية، كما تساعد الطلبة في تحقيق ذاتهم.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أولًا: من حيث الهدف: هدفت دراسة بيب (Pep, 2011) التعرف الى العلاقة بين مرونة المديرين والرضا الوظيفي والإلتزام بالعمل، في حين هدفت دراسة العنزي (2017) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في (دولة الكويت) للمرونة الإدارية وعلاقتها بمستوى الكفاءة الوظيفية للمعلمين، بينما هدفت دراسة السهو (2019) التَّعرف إلى مستوى المرونة الإدارية لدى مديري المدارس المتوسطة في (دولة الكويت)، وعلاقتها بمستوى الأمن الوظيفي لدى معلمي التَّربية البدنية، وسعت دراسة السبيعي (2021) التعرف إلى درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم في منطقة العاصمة التعليمية في (دولة الكويت)، بينما هدفت دراسة خطاطبة والإبراهيم (2021) التعرف إلى

مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) وعلاقته بدرجة إكسابهم الكفايات المهنية، وأخيرًا هدفت دراسة رضوي (2022) التعرف إلى درجة ممارسة المرونة الإدارية وعلاقتها بإدارة التميز لمديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر المدرسين في محافظة (واسط).

ثانيًا: من حيث المنهج والأداة: استخدمت دراسة العنزي (2017)، ودراسة السبيعي (2021) المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، في حين استخدمت دراسة السهو (2019) المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة خطاطبة والإبراهيم (2021) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة، في حين استخدمت دراسة رضوي (2022) المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، بينما استخدمت دراسة السويدي ورحمة الله ورشماواتي وهرياتي (Suyudi, Rahmatullah, Rachmawati, & Hariyati, 2022) المنهج الوصفي، والاستبيان أداة لجمع البيانات.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمرونة الإدارية وعلاقتها بالإبداع الاداري لديهم من وجهة نظر المعلمين في محافظة (عجلون)، حيث حسب – حدود علم الباحث– لا توجد دراسات سابقة ربطت بين المتغيرين.

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة (عجلون) جميعها، والبالغ عددهم (895) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم لمحافظة (عجلون) 2021–2022م.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (307) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة (عجلون) تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام:

أولًا: أداة المرونة الإدارية

قام الباحث بتطوير مقياس المرونة الإدارية بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة (العنزي، 2017؛ ودراسة السهو، 2019؛ ودراسة رضوي، 2022)، وتكوّن المقياس بصورته الأولية من (39) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال القوانين والأنظمة ويتضمن (6) فقرات، ومجال الأداء ويتضمن (6) فقرات، ومجال اتخاذ القرار ويتضمن (6) فقرات.

صدق وثبات أداة المرونة الإدارية

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس المرونة الإدارية؛ فقد تمَّ عرضه على مجموعة مكوّنة من (10) مُحكِّمِين في مجالات (الإدارة وأصول التربية، والقياس والتقويم) في عدد من الجامعات الأردنية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس

من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمد الباحث الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أيْ ما نسبته (80%) من المُحكِّمين. حيث تمَّ حذف ثلاث فقرات وإعادة صياغة لبعض الفقرات؛ وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكوَّنًا من (15) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: مجال القوانين والأنظمة ويتضمن (5) فقرات، ومجال الأداء ويتضمن (5) فقرات، ومجال اتخاذ القرار ويتضمن (5) فقرات.

صدق البناء

تمَّ تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (1).

جدول (1): قيم معاملات الارتباط لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة ومجالاتها

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة		رقم الفقرة	ارتباط الفقرة	
	بالمجال	بالأداة		بالمجال	بالأداة
1	0.73	0.64	9	0.75	0.68
2	0.72	0.62	10	0.79	0.76
3	0.73	0.64	11	0.74	0.76
4	0.78	0.70	12	0.81	0.76
5	0.80	0.71	13	0.76	0.67
6	0.82	0.67	14	0.72	0.74
7	0.80	0.65	15	0.78	0.55
8	0.77	0.61			

يلاحظ من الجدول (1) أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بمجالها قد تراوحت من (0.72) وحتى (0.82)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة قد تراوحت من (0.55) وحتى (0.76) وجميعها أعلى من المعيار المشار إليه عند عودة (2010) البالغة قيمته (0.20).

ثبات أداة المرونة الإدارية

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس المرونة الإدارية، فقد تمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

جدول (2): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس القيادة الأخلاقية ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي
مجال الأنظمة والقوانين	0.93
مجال الأداء	0.94
مجال اتخاذ القرار	0.95
الكلي للمقياس	0.92

يلاحظ من النتائج في الجدول (2) أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغت (0.92)، ولمجالاته تراوحت من (0.93– 0.95). وهذه القيم تُشير إلى جودة بناء المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة.

ثانيًا: أداة الابداع الإداري

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة (السبيعي، 2021؛ ودراسة رضوي، 2021)، وتكوّنت الأداة بصورتها الأولية من (22) فقرة.

صدق وثبات أداة الابداع الإداري

الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ فقد تمَّ عرضها على مجموعة مكوّنة من (10) مُحكِّمين في مجالات (الإدارة وأصول التربية، والقياس والتقويم) في عدد من الجامعات الأردنية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول الأداة من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمد الباحث الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أيْ ما نسبته (80%) من المُحكِّمين وبهذا أصبحت الأداة مكونة من (20) فقرة، حيث تم حذف فقرتين، وإعادة صياغة لبعض الفقرات.

صدق البناء لأداة الدراسة

تمَّ تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (3).

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.80	11	.92
2	.80	12	.80
3	.77	13	.83
4	.90	14	.90
5	.92	15	.85
6	.86	16	.79
7	.76	17	.89
8	.67	18	.90
9	.85	19	.90
10	.86	20	.82

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة قد تراوحت من (0.67) وحتى (0.90)، وجميعها أعلى من المشار إليه عند عودة (2010) البالغة قيمته (0.20).

ثبات أداة الابداع الإداري

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الابداع الإداري، فقد تمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة الثبات (0.93)، وهذه القيم تُشير إلى جودة بناء المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة.

معيار تصحيح المقياس

تمَّ استخدام مقياس (ليكرت) للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، حيث تمَّ إعطاء موافق بشدة (5)، وموافق (4)، ومحايد (3)، وغير موافق (2)، وغير موافق بشدة (1)، كما تمَّ الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية:

طول الفترة = (أعلى قيمة – أدنى قيمة) / 3 = (5–4) /3 = 1.33

وعليه تكون:

– من 1–أقل من 2.33 منخفضة.

- من 2.33 إلى أقل 3.66 متوسطة.
- من 3.66 إلى 5.00 مرتفعة.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغير المستقل الرئيس:

- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمرونة الإدارية في مديرية تربية (عجلون).

ثانيًا: المتغير التابع:

- الإبداع الإداري للمديرين.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
- إعداد أدوات الدراسة بصورتها الأولية بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة والعينة، حيث تمَّ تطبيق الدراسة على المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة (عجلون)، بعد الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه للمدارس الثانوية.
- التحقق من دلالات صدق المحتوى لأداتي الدراسة (الأولى والثانية)، والثبات للأداتين (الأولى والثانية)؛ للخروج بالصورة النهائية لهما.
- تطبيق أداتي الدراسة بصورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة المستهدفة في الموعد المحدد.
- جمع الاستبانات، وتدقيقها، وتفريغها حاسوبيًا، ومعالجته إحصائيًا للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- عرض النتائج، ومناقشتها وتفسيرها والخروج بالتوصيات المناسبة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: نتائج السؤال الأول: "ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) للمرونة الإدارية من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة ككل، ولفقرات كل مجال على حدة، والجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة ككل.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة ككل.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
الأنظمة والقوانين	4.00	0.97	1	مرتفعة
الأداء	3.87	0.92	2	مرتفعة
اتخاذ القرار	3.85	0.94	3	مرتفعة
الكلي	3.91	0.94	مرتفعة	

يوضح الجدول (4) أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمرونة من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة (مرتفعة)، وبوسط حسابي (3.91)، وبانحراف معياري (0.94)؛ ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى التناغم والتجانس الموجود بين العاملين في المدرسة، حيث تجعل تنفيذ التشريعات والقرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية تسير

بسلاسة، كما أنَّ مديري المدارس يمارسون أساليب إدارية حديثة تمكنهم مواصلة أعمالهم بكفاءة والخروج من ضغوط العمل، ووجود التنافس الشديد بين مديري المدارس الثانوية يجعلهم يبحثون عن أفضل الطرق والإجراءات التي تمكنهم من الوصول لجودة في الأداء المدرسي؛ ولذلك يجعلهم يمارسون المرونة الإدارية في إدارتهم للمدرسة، كما أنَّ مديري المدارس يسعون للبحث عن أساليب إدارية حديثة تمكنهم مواصلة أعمالهم بكفاءة، والخروج من ضغوط العمل؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ اختيار مديري ومديرات المدارس يتمُّ وفق معايير وأسس واضحة، وبعد خضوعه للعديد من الدورات التدريبية مثل: دورة القيادة التربوية، فلا يعيّن مدير المدرسة إلّا بعد اجتياز هذه الدورة بنجاح؛ اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العنزي (2017) التي أظهرت أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس في (دولة الكويت) للمرونة الإدارية جاءت بدرجة مرتفعة، كما اتفقت مع نتائج دراسة السهو (2019) التي أظهرت أنَّ مستوى المرونة الإدارية لدى مديري المدارس المتوسطة في (دولة الكويت) من وجهة نظر معلمي التَّربية البدنية جاءت بدرجة (مرتفعة)، واتفقت مع نتائج دراسة رضوي (2022) التي أظهرت أنَّ درجة ممارسة المرونة الإدارية لدى مديري المدارس الاعدادية جاءت بدرجة كبيرة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لمناقشة كل مجال من مجالات المقياس حسب ترتيبها وهي كالآتي:

المجال الأول: الأنظمة والقوانين

تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأنظمة والقوانين، كما في جدول (5).

جدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لالتزام مدير المدرسة بالأنظمة والقوانين

الترتيب تنازليًا	رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	يمتلك المدير القدرة على التكيف مع الأنظمة والقوانين	4.09	0.95	مرتفعة
2	4	يفوض المدير بعضًا من صلاحياته للمعلمين	4.01	0.91	مرتفعة
3	1	يتغاضى المدير عن تطبيق القرارات في بعض الحالات	4.00	1.03	مرتفعة
4	5	يعمل المدير على ضبط الإجازات تتلاءم مع القوانين والأنظمة	3.98	1.01	مرتفعة
5	3	يطبق المدير القوانين والانظمة بحرفتيها	3.90	0.96	مرتفعة
الكلي للمجال			4.00	0.97	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ مجال الأنظمة والقوانين جاء في المرتبة الأولى بوسط حسابي بلغ (4.00)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)؛ربما يعود السبب في ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة بوضوح التشريعات والقرارات الإدارية لدى مديري المدارس والمعلمين، ووجود توافق وانسجام في آلية تطبيق الإجراءات الإدارية المتعلقة بالأنظمة واللوائح المتبعة من قبل مديري المدارس مع المعلمين، وواقعية الأنظمة واللوائح من وجهة نظر المعلمين في المدرسة؛ ممّا يتولد لديهم شعور بالرضا من خلال تطبيقها، ويزيد تحفيزهم لتنفيذها على أكمل وجه. كما أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (4.09– 3.90)؛ إذ جاءت الفقرة (2) التي تنص على "يمتلك المدير القدرة على التكيف مع الأنظمة والقوانين" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (0.95)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)؛ ربما يعود السبب إلى إدراك أفراد عينة الدراسة بأهمية هذه الأنظمة والتعليمات لمدير المدرسة لتطوير مهاراته الإدارية، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على "يفوض المدير بعضًا من صلاحياته للمعلمين" بمتوسط حسابي (4.01)، وانحراف معياري (0.91)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة من المعلمين أنَّ مدراء المدارس يثقون بمعلميهم وبقدراتهم، ويفوضونهم بعضًا من تلك الصلاحيات الشفوية، أو الكتابية التي تُسهم بتسير العملية

التعليمية، وإنجاز المهام بدقة عالية وجهد ووقت أقل، وجاءت الفقرة التي تنص على "يعمل المدير على ضبط الإجازات لتتلاءم مع القوانين والأنظمة "، بمتوسط حسابي (3.98)، وانحراف معياري (1.01)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ القوانين والأنظمة الصادرة من وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالإجازات المدرسية تُحتم على مدير المدرسة رصدها أولًا بأول، ورفعها لقسم شؤون الموظفين بمديرية التربية والتعليم أولًا بأول، فكثرة غياب المعلمين في اليوم الدراسي يُشكل عائقًا أمام الإدارة المدرسية وصعوبة في تسير اليوم الدراسي. في حين جاءت الفقرة (3) التي تنص على "يطبق المدير القوانين والانظمة بحرفتيها" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (0.96)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)، ربما يعود السبب في ذلك إلى أن القوانين والانظمة هي من أساسيات العمل الإداري فلا يوجد مؤسسة لا تحكمها القوانين والأنظمة، التي إن طبقت بالشكل الصحيح تحقق العدالة للجميع.

المجال الثاني: الأداء

للإجابة عن هذا المجال تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأداء، كما في الجدول (6).

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأداء

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	يقدم المدير أفكارًا جديدة لتطوير العمل بيسر وسهولة	3.96	0.98	مرتفعة
2	9	يستطيع المدير تغيير أسلوب الإدارة وفق مصلحة العمل	3.92	0.97	مرتفعة
3	8	يمتلك المدير القدرة على تقييم أداء المعلمين بدقة	3.89	0.90	مرتفعة
4	7	يبتعد المدير عن الانفعال والعصبية أثناء حواره مع المعلمين	3.80	0.88	مرتفعة
5	10	يحرص المدير على معرفة نقاط القوة والضعف في اداءه	3.79	0.85	مرتفعة
		الكلي للمجال	3.87	0.92	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية في مجال الأداء جاءت بدرجة مرتفعة، وبوسط حسابي بلغ (3.87)؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يمتلكون خبرة كافية في الإدارة، وذلك من خلال حضورهم للكثير من الدورات التدريبية، التي تمكنهم من توظيفها في تطوير الأداء بسهولة دون عناء، كما أنَّ مدير المدرسة يمتلك القدرة على تقييم أداء المعلمين بموضوعية وبعدل، ويعزز المعلمين المبدعين. في حين جاءت الفقرة (6) التي تنص على "يقدم المدير أفكارًا جديدة لتطوير العمل بيسر وسهولة" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.98)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)؛ ربما يعود السبب إلى شعور أفراد العينة من المعلمين أنَّ مدير المدرسة هو عبارة عن مستودع من الأفكار والمبادرات التي يستثمرها في الوقت المناسب، بما يتلاءم مع الخطة الاستراتيجية للمدرسة؛ لتطوير الأداء المدرسي، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على "يستطيع المدير تغيير أسلوب الإدارة وفق مصلحة العمل"، بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.97)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مدراءهم يوظفونَّ أنواعًا عدة من الأساليب الإدارية، وذلك حسب الموقف التعليمي، وما تقتضيه المصلحة العامة، وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة التي تنص على "يبتعد المدير عن الانفعال والعصبية أثناء حواره مع المعلمين"، بمتوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياري (0.88)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)؛ ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مدراءهم يحترمونَّ آرائهم، ويأخذونَّ بها فيما يخص العملية التعليمية، ويتقبلونَّ النقد البناء، بينما جاءت الفقرة (10) التي تنص على "يحرص المدير على معرفة نقاط القوة والضعف في أداءه" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري

(0.85)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)؛ ربما يعود السبب إلى شعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مدير المدرسة يَعدُّ الدعم والمساندة لرأس المال البشري عنصرًا أساسًا لتطوير أداء المؤسسة وتميزها؛ ممّا يجعل مدرسته متميزة، ويهتم بتحديد نقاط القوة والضعف ويقف عليها ويعالجها.

المجال الثالث: اتخاذ القرار

للإجابة عن هذا المجال تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال اتخاذ القرار، كما في الجدول (7).

جدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال اتخاذ القرار

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	يتحمل المدير المسؤولية الكاملة في إتخاذ قراراته	3.91	0.86	مرتفعة
2	15	يضع المدير حلولًا إبداعية للمشكلات التي تواجهه	3.90	0.98	مرتفعة
3	13	يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات	3.85	0.93	مرتفعة
4	11	يمتلك المدير شجاعة كافية لتفسير قراراته للمعلمين	3.81	0.97	مرتفعة
5	14	يستطيع المدير اتخاذ قراراته بشكل منظم	3.78	0.95	مرتفعة
		الكلي للمجال	3.85	0.94	مرتفعة
		المتوسط الحسابي الكلي	3.91	0.94	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمرونة الإدارية في مجال اتخاذ القرارات جاءت متوسط حسابي بلغ (3.85)، وبدرجة ممارسة مرتفعة؛ وهذ يعود إلى قيام مدير المدارس بعقد اجتماعات دورية مع المعلمين لمناقشة القضايا المتعلقة بالبيئية المدرسية، التي تتناول في مجملها توزيع الحصص الصفية، وأنصبة المعلمين، والإشراف على العملية التعليمية للطلبة، ويتشاورون فيما بينهم لاختيار منسق بين المعلمين لمتابعة الأعمال، والرجوع إلى الإدارة المدرسية إذا تطلب الأمر ذلك. في حين جاءت الفقرة (12) التي تنص على "يتحمل المدير المسؤولية الكاملة في إتخاذ قراراته" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (0.86)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)؛ وهذا يعود إلى أنَّ مدير المدرسة هو الشخص المسؤول عن أداء مدرسته، والمسؤول أمام مديريته عن كافة القرارات الصادرة منه، وهذا ما يؤكد أنَّ معلمي المدارس لا يستطيعون تجاوز مديريهم في إبداء القرارات إلّا من خلال اطلاعهم على تلك القرار.

في حين جاءت الفقرة (14) التي تنص على "يستطيع المدير اتخاذ قراراته بشكل منظم" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.78)، وانحراف معياري (0.95)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)، وبلغ المتوسط الكلي لمجال الأداء (3.85)، وبدرجة ممارسة (مرتفعة)، في حين بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمرونة الإدارية (3.91) وبدرجة ممارسة (مرتفعة)؛ وهذا يعود إلى أنَّ وزارة التربية والتعليم تقوم بعقد الدورات المنتظمة لمديري المدارس، ومن ضمنها اتخاذ القرارات المناسبة، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على اتخاذ تلك القرارات بطريقة منتظمة بعيدًا عن العشوائية.

عرض نتائج السؤال الثاني: "ما مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن السؤال الثاني؛ فقد تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الابداع الاداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) من وجهة نظر المعلمين، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (8).

جدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	16	يعمل على تطوير رؤية المدرسة ورسالتها	4.34	0.74	مرتفعة
2	6	يحرص على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة	64.2	0.77	مرتفعة
3	1	ينوع في أساليبه الإشرافية	4.25	0.82	مرتفعة
4	17	يسعى لتلبية احتياجات المعلمين لتطوير قدارتهم	4.24	0.80	مرتفعة
4	7	يستفيد من نتائج البحوث والدراسات في تحسين أداء المعلمين	4.24	0.77	مرتفعة
6	5	يحث المعلمين على الابداع في إنجاز أعمالهم	4.22	0.80	مرتفعة
7	14	يطبق الإجراءات بصورة إبداعية	4.16	0.82	مرتفعة
8	8	يطلع المعلمين على تجارب عالمية مبدعة في الإدارة الصفية	4.14	0.88	مرتفعة
9	13	يدعم تنفيذ المشاريع الإبداعية داخل المدرسة	4.13	0.84	مرتفعة
10	9	يقترح أنشطة إثرائية إبداعية تنسجم مع مستويات الطلبة	4.12	0.82	مرتفعة
10	1	يحرص على بناء علاقات جيدة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي	4.12	0.92	مرتفعة
12	4	يشجع المعلمين على الالتزام بأخلاقيات المهنة	4.11	0.86	مرتفعة
13	12	يستخدم مبدأ الرقابة الذاتية تجاه نفسه	4.09	0.89	مرتفعة
14	18	يشرك الطلبة في الأعمال التطوعية	4.08	0.87	مرتفعة
15	2	يسهل عملية الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور	4.07	0.83	مرتفعة
16	19	يقدم صورة إيجابية عن مدير المدرسة القدوة	4.01	0.95	مرتفعة
17	3	يعمل على غرس الثقة في نفوس المعلمين	3.96	1.02	مرتفعة
18	11	يثنى على المعلمين المبدعين في أدائهم أمام الزملاء	3.84	1.11	مرتفعة
19	15	يشارك المعلمين مناسباتهم الاجتماعية	33.8	94.0	مرتفعة
20	10	يشرك المعلمين في وضع الخطط المدرسية	23.8	85.0	مرتفعة
		الكلي للأداة	4.10	0.71	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية قد تراوحت بين (3.82–4.34)، حيث بلغ المتوسط الكلي للإبداع الاداري (4.10)، وبدرجة ممارسة مرتفعة، ربما يرجع السبب في هذه النتيجة إلى ما يتمتع به مديرو المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) من القيادة الحكيمة التي تمتلك صفة القوة، والضبط، والالتزام بالواجب تجاه المدرسة، والميل للمخاطرة وتقبل الغموض، وضبط النفس، والتقيد بالأنظمة والتعليمات، والتحرر من القيود الذاتية، والاستفادة من الأزمات وتحويلها الى فرص، والسعي الجاد للوصول إلى النتائج الناجحة، وتجنب الفشل، والتحمس لأفكار إبداعية متنوعة وتنفيذها، والتمتع بروح المبادرة والانفتاح على الخبرات الجديدة، والجرأة في إبداء الآراء، والاهتمام بآراء الآخرين وتقبلهم وخصوصًا الإبداعية التي تعمل على تحقيق شيء جديد.

وقد جاءت الفقرة (16) التي تنص على "يعمل على تطوير رؤية المدرسة ورسالتها" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.34)، وانحراف معياري (0.74)، وبدرجة ممارسة مرتفعة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ مديرية التربية والتعليم تفرد مشرفًا لمتابعة الخطة المدرسية، ورؤية المدرسة، ويسعى بالتعاون مع المدراء إلى تطويرها لمواكبة التطورات التي تحدث باستمرار.

في حين جاءت الفقرة (6) بالمرتبة الثانية، التي تنص "يحرص على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة" بمتوسط حسابي (4.26)، وبانحراف معياري (0.77) بدرجة تقدير مرتفعة، ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ مديري المدارس يحصلون على الدعم المالي من وزارة التربية والتعليم، ولا يتوفر لها أي دخل مالي غير ذلك؛ لذلك يحرص مديرو المدارس على توجيه الإنفاق بالأوجه الصحيحة.

وجاءت الفقرة رقم (1) بالمرتبة الثالثة، التي تنص "ينوع في أساليبه الإشرافية" بمتوسط حسابي (4.25)، وانحراف معياري (0.82) وبدرجة تقدير مرتفعة؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعامل مديري المدارس بمسؤولية مع المعلمين، ويتمُّ ذلك بالتنويع من الأساليب الإشرافية التي يمارسونها؛ حيث يُعدُّ مدير المدرسة مشرفًا مقيمًا، يعمل على إرشاد وتوجيه المعلمين، ويهتمُّ بالنظم الإدارية الحديثة.

في حين جاءت الفقرة (11) التي تنص على "يثني على المعلمين المبدعين في أدائهم أمام الزملاء" بالمرتبة الثامنة عشر، بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف معياري (1.11)، وبدرجة مرتفعة؛ ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري ومديرات المدارس يقدرونَّ الإبداع والتميز للمعلمين فيما يخص العملية التعليمية، فيكرمونهم، ويثنونَّ على أدائهم باستمرار، الأمر الذي ربما ينعكس على زملاءهم المعلمين وحفّزهم نحو الإبداع، وهذا يُسهم في تميّز العملية التعليمية بشكل عام، والطلبة بشكل خاص. وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة (19) التي تنص على "يشارك المعلمين مناسباتهم الاجتماعية" بالمرتبة الثامنة عشر، بمتوسط حسابي (3.3)، وانحراف معياري (0.94)، وبدرجة مرتفعة؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة إلى أنَّ المعلمين والمديرين تربطهم علاقات إنسانية وأخوية، فأغلبهم يتعاضدونَّ مع بعضهم البعض، ويساندون بعضهم البعض، كما أنَّ الإدارة المدرسية توظف هذا الجانب (العلاقات الاجتماعية) ضمن الخطة التطويرية للمدرسة، وتشكل لجان تُعنى بها باستمرار. في حين جاءت الفقرة (10) التي تنص على "يشرك المعلمين في وضع الخطط المدرسية" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (0.85)، وبدرجة مرتفعة، بالرغم من أنها جاءت بدرجة مرتفعة إلّا أنّها تقع في أخر الترتيب العام؛ ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ مديري المدارس يتمتعون بحسن العلاقات الانسانية مع معلميهم، وربما يرجع السبب إلى أنَّ المدراء حريصون على سير العملية التعليمية، ومتابعة الخطط المدرسية، وعند إجراء الخطة الإجرائية للمدرسة يوزعون المهام على المعلمين في الجوانب الاجتماعية، والصحية، وبيئة الطالب، والتعلم والتعليم جميعها، اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خطاطبة والابراهيم (2021) التي أظهرت أنَّ مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعًا، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السبيعي (2021) التي أظهرت أنَّ درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة.

ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (= α0.05) في تقديرات معلمي المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمرونة الإدارية وبين مستوى الإبداع الاداري لديهم؟

للإجابة عن السؤال الثالث فقد تمَّ استخراج معامل ارتباط (بيرسون) للعلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمرونة الإدارية ومستوى الإبداع الإداري، وذلك كما يظهره الجدول (9).

جدول (9): قيم معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية ومستوى الإبداع الإداري

معامل الارتباط	مستوى الإبداع الإداري
درجة ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية	0.68**

بينت نتائج الجدول رقم (9) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) بين درجة ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية وبين مستوى الإبداع الاداري؛ اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (**0.68)؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى إدراك المديرين وحرصهم في المدارس الثانوية لأهمية ممارسة المرونة الإدارية في المدرسة، حيث ينعكس ذلك إيجابًا على أداء المدرسين وصولًا لتميز أدائهم، كذلك وجود علاقة تكاملية يسودها التناغم والتجانس في ممارسة مديري المدارس الإعدادية للمرونة الإدارية، وتحقيق الإبداع الإداري لديهم؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّه كلما مارس مديري المدارس الثانوية في محافظة (عجلون) للمرونة الإدارية الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على مستوى أداء المعلمين وتطور أدائهم في العملية التعليمية؛ وقد يعزى ذلك إلى كون المعلمين يشعرون أنَّ مديريهم يقدمون لهم خدمات العملية التعليمية بمرونة في شتى المجالات كالتخطيط، وفي بناء علاقات إنسانية، ويحترمون آرائهم ويتقبلونها، مما يعمل على توفير جو من الثقة والاحترام المتبادل بينهم؛ ممّا يتولد عنه جو من الرضا عن المدرسة والمدير والعمل، وتعدُّ هذه النتيجة منطقية، حيث أنَّ المدير الناجح هو الذي يمارس أدواره بشكل متوازٍ وعادل بالنسبة لمرؤوسيه؛ ممّا يدفعهم إلى العمل بجد ونشاط مما ينعكس أثره إيجابًا على الطلبة؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية بشكل فاعل وحقيقي تجاه أركان العملية التعليمية كافة (معلمين، وطلبة، والمجتمع المحلي) بشكل عقلاني يراعي (المصداقية، والدقة، والوضوح، والعدل)، فإنَّه يؤثر بشكل مباشر على الإبداع الإداري للمعلمين، فيصبحوا فعالين بشكل إيجابي وحقيقي بالعملية التعليمية، ويشاركون الطلبة في آراءهم واهتماماتهم، ويطلعون أولياء أمور الطلبة على أداء أبناءهم المعرفي والسلوكي.

التوصيات:

في ضوء ما تمَّ التوصل إليه من نتائج يوصى الباحث بما يأتي:

1- بيّنت النتائج أنَّ ممارسة مديري المدارس في للمرونة الإدارية جاءت (مرتفعة)، وهذا يدل على أنَّ مديري المدارس أُعدوا إعدادًا جيدًا، وفي ضوء ذلك توصى الباحثة في الاستمرار بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس حول المرونة الإدارية.

2- منح مديري المدارس الصلاحيات الكافية للتصرف والإبداع، وممارسة المرونة الإدارية في مدارسهم، والابتعاد عن المركزية من قبل الإدارة العليا في اتخاذ القرارات؛ لكي تتيح الفرصة للتطوير والإنجاز في المهام الموكلة إليهم.

3- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول المرونة الإدارية وربطها بمتغيرات أخرى كالتميز الوظيفي للمعلمين.

المراجع العربية

السهو، يوسف (2019). مستوى المرونة الإدارية لدى مديري المدارس المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بمستوى الأمن الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق: الأردن.

السبيعي، تهاني (2021). درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم في منطقة العاصمة التعليمية في دولة الكويت، جامعة الاسكندرية، مجلة الطفولة والتربية، 46(2)، 495- 535

الإبراهيم، عدنان (2011). الإدارة التربوية، عمان: دار اليازوري.

رضوي، سعد (2022). درجة ممارسة المرونة الإدارية وعلاقتها بإدارة التميز لدى مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر المدرسين في مدارس محافظة واسط، جامعة واسط، الجزائر، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، 9(83)، 117- 145.

العنزي، عبد الله (2017). درجة ممارسة مديري المدارس في دولة الكويت للمرونة الإدارية وعلاقتها بمستوى الكفاءة الوظيفية للمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، المفرق، الاردن.

خطاطبة، غادة والابراهيم، عدنان (2021). مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين. جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، مجلة جامعة العلوم التطبيقية، 26(1)، 1–14.

الدجاني، ياسمين (2020). درجة ممارسة الإبداع الإداري في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(14)، 1–29.

الجسار، علي (2013). الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش وعلاقته بتهيئة بيئة مدرسية آمنة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الصريفي، محمد (2009). التميز الإداري للعاملين بقطاع التربية والتعليم، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

جودة، جيهان (2010). إبداعات المعلم العربي، مفاهيم وتدريبات، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

رسمي، محمد (2006). السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية، الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Pepe, J. (2011). The Relationship of Principal Resiliency to Job Satisfaction and Work Commitment: An Exploratory Study of K–12 Public School Principals in Florida. University of South Florida.

Suyudi, M., Rahmatullah, A. S., Rachmawati, Y., & Hariyati, N. (2022). The Effect of Instructional Leadership and Creative Teaching on Student Actualization: Student Satisfaction as a Mediator Variable. International Journal of Instruction, 15(1), 113-134.

Knutsen ،L. H. ،& Holand ،R. (2010). Investment strategy for small hydropower generation plants in orway.Copenhagen Business School.

Domeck, C. E. (2008). An investigation to determine the perceptions of resilience in educational and business leadership personnel in central Florida. University of Central Florida.

Zhang, X., & Li, B. (2013). Organizational culture and employee satisfaction: An exploratory study. International Journal of Trade, Economics and Finance, 4(1), 48.

Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. International Education Studies, 12(1), 37-52.

Berkovich, I., & Bogler, R. (2021). Conceptualising the mediating paths linking effective school leadership to teachers' organisational commitment. Educational Management Administration & Leadership, 49(3), 410-429.

Hassan, U., Awan, G., & Awan, A. G. (2018). Effect of School Environment on Teacher's Motivation and Self-Esteem at Secondary Level in District Multan-Pakistan. Global Journal of Management, Social Sciences and Humanities, 4(1), 211-223.

الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة

إيمان أحمد حسن جوده د. نبيل صلاح حميدان
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2022/10/08 تاريخ القبول:2022/11/27

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية لمقياس توني غير اللفظي للذكاء الإصدار الرابع للفئة العمرية من (6 سنوات – 18 سنة) في قياس نسبة الذكاء، تكونت عينة الدراسة من(600) طالب وطالبة من طلبة مدارس التعليم العام والتعليم الخاص (غير ذوي الإعاقة والموهوبين)، والطلبة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية في المراكز الخاصة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من الأقاليم الثلاثة في المملكة (الوسط، الشمال، الجنوب) موزعين على الفئات الثلاثة، وطبق عليهم مقياس توني للذكاء بنموذجيه المتكافئين(A وB)وكل صورة تحتوي على(60)فقرة. تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وأشارت النتائج إلى أن متوسطات معاملات الصعوبة بلغت(0.79) و(0.75) لدى الموهوبين، و(0.48) و(0.46) لدى غير ذوي الإعاقة، و(0.08) و(0.06) لدى ذوي الإعاقة الذهنية النمائية، للنموذجين(A وB)على التوالي. كما خلصت الدراسة إلى تمتع المقياس بدلالات صدق جيدة ومقبولة حيث كانت معاملات الصدق مع مستوى التحصيل الدراسي في النموذج (A) بلغت (0.82) و(0.833) لدى الموهوبين وبلغت (0.74) و(0.702) لدى الطلبة من غير ذوي الإعاقة فيما بلغت (0.681) و(0.677) لدى ذوي الإعاقة الذهنية النمائية، للنموذجين(A وB) على التوالي.

كلمات مفتاحية: مقياس توني، الذكاء غير اللفظي، الخصائص السيكومترية، الصورة الاردنية.

The Psychometric Properties of the Jordanian Version of the Toni 4: Scale of Nonverbal Intelligence - Fourth Edition

Abstract

This study aimed to standardize a Jordanian version of the non-verbal Tony scale of intelligence, fourth edition, for the age group (6-18 years) in measuring IQ. The study sample consisted of (600) male and female students from general and special education schools (normal and gifted), Students with developmental intellectual disabilities in special centers, were chosen by stratified random method from the three regions of the Kingdom (central, north, and south) divided into the three categories, and a Tony Scale of Intelligence was applied to them, which is a non-verbal test with two equivalent images (A and B) and each picture contains on (60) paragraphs.The appropriate statistical means were used to verify the psychometric properties of the scale, and the results indicated that the averages of the difficulty coefficients were (0.79) and (0.75) for the gifted, (0.48) and (0.46) for the ordinary, and (0.08) and (0.06) for the disabled, for the two models (A and B), respectively. The study also concluded that the scale has good and acceptable indications of sincerity, as the validity coefficients with the level of academic achievement in Model (A) amounted to (0.82) and (0.833) for the gifted and reached (0.74) and (0.702) for the ordinary, while it amounted to (0.681) and (0.677) for people with developmental intellectual disabilities, for the two models (A and B), respectively.

Keywords: Toni Scale, Nonverbal Intelligence, The Psychometric Propertiesc, Jordanian Version

مقدمة:

يشمل الذكاء عدة جوانب باعتباره ليس شيئاً ملموساً ولا نقيسه قياساً مباشراً إنما نستدل عليه من آثاره ونتائجه، وهو القاسم المشترك الأكبر بين العمليات العقلية جميعا بدرجات متفاوتة والقدرة على استنباط أفكار أخرى مناسبة، عندما يتحدث الباحثون عن الذكاء فإنهم يشيرون إلى مجموعة محددة من المهارات التي تشمل قدرات العقل والتعلم والخطط لحل المشاكل. الشيء المثير للاهتمام هو أن الناس الذين يجيدون واحدة من تلك المهارات يجيدون بقية المهاراتيبدو أن هذه المهارات تعكس قدرة عقلية واسعة لُقّبت بالذكاء العام.

بشكل عام ظهر الاهتمام بمصطلح الذكاء في أواخر القرن التاسع عشر، غير أن التطور الذي أحدثه عالم النفس دارون (Darwin) في التفكير العلمي من خلال كتاباته عن مفهوم ومصطلح الذكاء والفروق الفردية في القدرة العقلية ونظريته الشهيرة في التطور، كان سبباً رئيساً في نظريات وأفكار كل من سبنسر (Spencer) وغالتون (Galton) (فرج، 2017).

برزت محاولات عديدة منذ بدايات القرن العشرين لتعريف وتوضيح مفهوم الذكاء، والكشف عن وظائفه ومكوناته وأنواعه، وتحديد العمليات العقلية التي ينطوي عليها، إلا أن ذلك لم يؤدي إلى إيجاد تعريف محدد للذكاء أو إدراك أكيد وواضح لطبيعته (الكوافحه، 2021)

نظرا لأهمية الذكاء واهتمام العلماء وعلماء النفس والباحثين منذ قديم الزمن، ولعقود طويلة للتعرف على خاصية سمة الذكاء التي لم يتم التعرف على جوانبها كاملة، وهي سمة لا تخضع للقياس المباشر (الشيخ، 2014).

فقد تم بناء وتصميم مجموعه من اختبارات ومقاييس الذكاء التي تساعد في معرفة القدرات العقلية للأفراد وفي تحديد نقاط القوة والضعف وفي قياس درجات الذّكاء وقوة التفكير لديهم، وللتعرف على الطلبة الموهوبين، وإمكانية تخطي صفوف دراسية معينة (التسريع الدراسي) لطلبة آخرون، والانتقال إلى مراحل تعليمية أعلى بسبب مستوى ذكائهم المرتفع، ومعرفة من هم الأشخاص الذين بحاجة إلى رعاية وعناية خاصة، وطرق تعليم تتناسب مع قدراتهم العقلية (عبد الرؤوف، 2018). وعملية قياس الذكاء هي تحويل المعطيات المختلفة للنمو العقلي والذكاء إلى أرقام وكميات ومعرفة مدى تناسب تلك الأرقام مع العمر الزمني للأفراد، وهنا لا بد من التوقف عند مفهوم الذكاء الذي اختلف بشأنه العلماء باعتباره مفهوما غير واضح التحديد لاشتماله على الإدراك والتعلم والتذكر والاستدلال وحل المسائل المعقدة والسلوك الذكي (الزغول، 2021).

مشكلة الدراسة:

يكمن الغرض الأساسي من هذه الدراسة التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة في البيئة الأردنية، نظرا لأهميته ولمحدودية اختبارات الذكاء غير اللفظية في البيئة الأردنية خاصة والبيئة العربية عامة، ويعد من المقاييس الرسمية الموثوقة، التي تساعد المختصين على التعرف بشكل أفضل على حاجات الطلبة واتخاذ القرارات التربوية الملائمة بناءً على تلك الحاجات.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- **السؤال الأول:** ما مدى صدق الصورة الأردنية من مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة؟
- **السؤال الثاني:** ما مدى ثبات الصورة الأردنية من مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة؟

- **السؤال الثالث:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بينمتوسطات أداء الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير مستوى التحصيل؟
- **السؤال الرابع:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات أداء الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية تعزى لمتغير شدة الإعاقة؟
- **السؤال الخامس:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات أداء فئات العينة (موهوبين، ذوي إعاقة ذهنية نمائية، من غير ذوي الإعاقة) تعزى لمتغير العمر؟

أهداف الدراسة:

1. هدفت هذه الدراسة إلى تعريب مقياس ذكاء ذو أهمية بالغة في الميدان التربوي وبيان خصائصه السيكومترية في البيئة الأردنية.
2. إثراء الميدان التربوي بشكل عام، وميدان التربية الخاصة بشكل خاص بأحد الأدوات ذات الأهمية البالغة في تقييم احتياجات الطلبة وخاصة الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

تكمن الأهمية النظرية في كون الدراسة تسعى لتعريب أداة ذات أهمية وموثوقية بالغة، والتي بدورها يؤمل أن تساهم في تطوير البحوث التربوية كأحد أدوات البحث العلمي، كذلك إثراء الميدان التربوي والعلمي بأحد الأدوات المقننة التي تهدف إلى مساعدة المختصين والعاملين في الميدان التربوي عموماً على اتخاذ القرارات الملائمة التي تلبي احتياجات الطلبة التربوية وتساعدهم على التكيف والتقدم والارتقاء بقدراتهم على أسس علمية ملائمة ومدروسة.

- **الأهمية التطبيقية:**

وتكمن أهمية هذه الدراسة التطبيقية في توفير وإثراء الميدان التربوي بأدوات رسمية مقننة ذات موثوقية عالية تساعد المختصين على اتخاذ القرارات التربوية الملائمة والتي تتلاءم مع حاجات وقدرات الطلبة وتسهم بشكل فعال في تنمية قدراتهم ومهاراتهم بشكل علمي ومدروس.

التعريفات الإجرائية:

مقياس توني للذكاء غير اللفظي:

مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة، هو مقياس غير لفظي متحرر من أثر الثقافة، أعده كل من ليندا براون، ريتا شيربينو، سوزان جونسن (Linda Brown, Rita Sherbenou, Susan Johnsen 2010) يستخدم التفكير المجرد وحل المشكلات التصويرية لتقدير القدرة العقلية العامة، ويتناول مدى عمري واسع يصل من (6) سنوات إلى)89(سنة و)11(شهراً، ويتألف من نموذجين متكافئين (A و B)، وكل نموذج يتألف من)60) فقرة، بالإضافة إلى (6) فقرات تدريبية ويستغرق تطبيقه من (15 – 20) دقيقة، وللمقياس ثلاث إصدارات سابقة (ليندا براون، ريتا شيربينو، سوزان جونسن، 1982، 1990، 1997).

يعرف إجرائياً: على أنه الأداة التي استخدمت في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينه تكونت من (600) طالب وطالبة من طلبة مدارس التعليم العام والتعليم الخاص (غير ذوي الإعاقة والموهوبين)، والطلبة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية في المراكز الخاصة.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في المناطق الرئيسة الثلاث في المملكة الأردنية الهاشمية(الشمال / الوسط / الجنوب).
- **حدود زمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2022/2021.
- **المحدد الموضوعي:** تتمثل بموضوع الدراسة وهو التعرف إلى الخصائص السيكومترية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة في البيئة الأردنية.
- **التعميم:** تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بمدى تمثيل العينة للمجتمع الأصلي، ومدى صدق وثبات المقياس المستخدم.

تطور مفهوم الذكاء:

قسم الفيلسوف اليوناني أفلاطون (Plato) قوى العقل إلى ثلاثة أشكال رئيسة هي: الانفعال الذي يؤكد على الناحية العاطفية والإدراك الذي يؤكد على الناحية المعرفية، والنزوع الذي يؤكد على الفعل أو الرغبة فيه. ولكن تلميذه أرسطو(Aristotle) قام اختصرها إلى قوتين هما: عقلي معرفي والثانية انفعالي مزاجي حركي، وقد دلت الدراسات النفسية على أن مفهوم الذكاء والقدرات العقلية أقدم في نشأته وتاريخه من علم النفس وأبحاثه، فقد نشأ في أطار الفلسفة القديمة التي اهتمت بدراسة العلوم البيولوجية والفسيولوجية(الشيخ، 2014).

ولكن مع التطوُّر العلمي ومع ازدياد الدراسات المهتمة والمعنية بنظريات الذكاء وتعريفاته تمَّ التوصل إلى أنَّ الذكاء فطري يمكن اكتسابه بالتدريب والتأهيل، وللذكاء أنواع عديدة موجودة في كل مجالات الحياة وهذه النتائج أعطت الأمل لمجموعه كبيرة من الناس في اكتساب الذكاء وتحقيق المزيد من النجاحات والإنجازات التي تسهم في نهضة وتطور البشرية والعالم (شكشك، 2019).

ويعتبر الذكاء أيضا هو القدرة على تعلُّم مهارات جديدة، واكتساب خبرات مع مرور الوقت وكلُّ ذلك يخدم الإنسان في مواجهة مشاكله، والتعرُّف على حلول مناسبة وسريعة ليكمل حياته بالشكل الأفضل.

ويعود اختلاف تعريفات الذكاء كون العلماء قاموا بالبحث فيه من زوايا مختلفة، ويختلف فهمه من شخص لآخر لأنه ليس شيئا محسوسا أو ملموسا أو ماديا بل هو صفة لا وجود له وهو مفهوم مجرد، كما انه أيضا لا يقاس قياساً مباشراً (الزاملي، 2017).

تعريف الذكاء:

اختلفت تعريفات علم النفس للذكاء بحسب الجانب الذي عالجه التعريف، فاختلف العلماء في جوانب تعريفه، فمنهم من عرّفه بحسب بنائه التكويني، وهناك من عرّفه بحسب وظيفته ومهامه، وأيضا هناك من عرّفه إجرائياً، أمّا بشكل عام فالذكاء هو عمليةٌ حسيّةٌ حركيّةٌ ذات قدرات متعددة ومستمرة يتمّ تفعيلها وعملها بعد تدعيم العامل والاستعداد الوراثي بالمنبهات والمثيرات الخارجيّة المناسبة (الخفاف، 2020).

نظريات الذكاء:

يعد الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس انتشارا ومع ذلك ليس بالأمر السهل صياغة تعريف واضح وبسيط للذكاء ومن العوامل التي تؤدي إلى غموض مفهوم الذكاء انه نتيجة وحصيلة خبرات تعليمية وانه صفة لا وجود له وهو نوع من الوصف أيضا لذلك أتخذ علم النفس أساليب متنوعة في تفسير وتعريف وفهم الذكاء. ولكن المشكلة الأساسية التي واجهت الأخصائيين والعلماء في الإجابة عن تلك التساؤلات أنهم تطرقوا لعدة اتجاهات من خلال الغوص في التفاصيل عبر سنوات طويلة مرورا بمجموعة من المراحل(الزغول، 2021).

وتاليا نستعرض نظريات الذكاء التي لها علاقة مباشرة بمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة:

1- نظرية سبيرمان (Sperman) نظرية العاملين (Tow Factor Theory):

يُعد سبيرمان أول عالِم نفس قام بوضع نظرية خاصة بالذكاء وتعد نظرية العاملين أول نظرية أقامت أبحاث الذكاء على دعائم تجريبية بحثية رياضية. وهي الخطوة الأولى التي بني عليها باقي النظريات العاملية الأخرى والتي تهدف إلى تفسير الذكاء وقدراته العقلية المختلفة، ويعتبر تشارلز سبيرمان الرائد الأول لهذا النوع من المنهج التحليل الإحصائي الجديد(العناني، 2014).

2- نظرية ثيرستون (Thurston)

نظرية العوامل(The Group–Factor Theory):

يعتبر ثيرستون أحد أكثر علماء النفس نفوذاً في مجال القياس النفسي، وواحداً من المسئولين الرئيسيين عن إنشاء طرق تحليل العوامل في علم النفس، وقام بتحليل البيانات المستمدة من عدد متباين من اختبارات القدرات العقلية وتوصل إلى أن العالم سبيرمان قد أفرط في تبسيط مفهوم الذكاء، وهكذا يتضح لنا أن ثيرستون يحلل الذكاء إلي عدة قدرات عقلية أولية وبهذا يوسع ثيرستون مفهوم الذكاء بحيث أصبح هذا المفهوم يتضمن عدد من القدرات العقلية الأولية، بعد بحثه الأول الذي قام به، والذي استخدم (56) اختبارًا مختلفًا لهوحاول أن يشرح الاستعدادات المختلفة التي تشكل الذكاء، والتي يجب فهم الذكاء منها على أنه مجموعة من القدرات العقلية الأساسية التي ينتج عنها السلوك الذكي، وأثبتت العديد من الدراسات اللاحقة صحة هذه العوامل والقدرات (الإمام والجواله، 2020).

3- نظرية بياجيه (Piaget) الذكاء كشكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة:

اتسعت دائرة تعريفات الذكاء على اختلاف أنواعه بين علماء النفس والأخصائيين، وتباينت الآراء بشأن هذه الأنواع، ولكن اللافت كان ما جاءت به نظرية بياجيه التي حملت مفهوما مغايرا حيث رفض تعريف الذكاء بناء على عدد الإجابات الصحيحة في مقاييس الذكاء، وأكد أن الذكاء يسمح للكائن الحي بالتفاعل والتعامل مع البيئة بفعالية، وبما أن الإنسان والبيئة في تغير، فإن التفاعل يكون متغيراً تبعاً لذلك (الشيخ، 2014).

وبتعريف أكثر وضوحا ذهب بياجيه إلى أكثر من ذلك ليؤكد أن الذكاء ينمو، ويركز على أن المعرفة محاكاة أو تمثيل نشط للحقيقة لتكوين بناء أو بنية معرفية ابتداء من الأشياء السهلة إلى الأشياء الصعبة أو الأكثر تعقيداً (العناني، 2014).

ويرى بياجيه يرى أن الذكاء يمثل شكلاً من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة، معتمدا في هذا التعريف على واقع الحياة بشكل عام حيث يرى أن الإنسان أمام طريق إجباري للتكيف مع شروط البيئة المتنوعة التي يعيش فيها، خالقا بذلك نوعا من التوازن بين حياته الخاصة وشروط ومتطلبات المفروضة عنوة من البيئة (الروسان، 2018).

أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية:

1 –الذكاء اللغوي /اللفظي (Linguistic/Verbal Intelligence):

ويمكن تعريف الذكاء اللغوي – اللفظي على أنه المقدرة على استخدام الكلمات بصورة فاعلة، واستخدام اللغة للتعبير عما يجول في خاطر الفرد وفهم الأشخاص الآخرين، سواء كان ذلك شفوي أو كتابيا، ويتضمن الخطابة، والشرح، وتحليل استخدامات اللغة والتذكر، واستخدام النكات والسخرية، والتوضيح، والتعليم، وفهم قواعد اللغة كالنحو ومعان الكلمات، وإقناع الآخرين بشيء ما. يعتبر هذا النوع من " الذكاء " الأكثر أهمية بين أنواع الذكاءات وذلك لارتباطه بوسيلة التواصل الأساسية بين البشر ألا وهي (الكلمة) حيث يعتبر من يتقن هذا النوع من " الذكاء الأكثر تأثيرا وإقناعا بل و الأكثر دقة وذلك ما يعطيه درجة من التميز ويجعل لوقع كلماته الأثر الكبير في من حوله (الروسان، 2016).

وما يميز هذا النوع من الذكاء انه يمنح الشخص قدرة على الاستماع الجيد والإصغاء للآخرين وقدرة عالية أيضا على الطلاقة اللفظية والقدرات السمعية العالية وتذكر الأسماء والتواريخ كما يمنح للشخص قدرة على صياغة سيناريو متماسك بلغة سلسة ومفهومة بهدف الوصول إلى عملية الإقناع للآخرين أواستخدامها لاسترجاء وتوضيح وشرح أي معلومات بعينها (توفيق، 2018).

2– الذكاء المنطقي /الحسابي (Logical/Mathematical Intelligence):

يمكن تعريف الذكاء المنطقي /الحسابي أو الرياضي باختصار كالتالي:

هو القدرة على التفكير العقلاني والمنطقي وتحليل المواقف التي تتعلق بالمنطقية والرياضيات، والقدرة على استعمال الأرقام والرموز الرياضية والمعادلات والبراهين وفهم المبادئ الضمنية وأنواع معينة من الأنظمة، ويتميز هذا الذكاء بالحساسية للأنماط والقضايا والعلاقات والوظائف التي ترتبط بها وأن العمليات الداعمة لهذا الذكاء هي الاستنتاج والتصنيف، والحساب والتعميم، واختبار الفروض على نحو المجرد ويمتاز أصحاب هذا الذكاء بالقدرة على التفكير الناطق وحل المشكلات والتسلسل المنطقي لاستيعاب المعطيات والقدرة على التصنيفات، ولديهم القدرة أيضا على طرح الأسئلة واسعة المدى والعثور على آليات منطقيه للحل، واكتشاف الأشكال وتحليل المواقف وتقديم البراهين لعمل الأشياء، ويظهر هذا الذكاء عند المحاسبين ولاعبي الشطرنج والرياضيين ومحللي البيانات ومبرمجي الكومبيوتر والمدراء الماليين وعلماء الرياضيات والأساتذة ومطوري تكنولوجيا المعلومات والمهندسين)وهبه، 2018).

3–الذكاء المكاني /البصري (Spatial/Visual Intelligence):

وهو نوع من الذكاء المعروف بذكاء الصورة، ويمنح القدرة على الإدراك المكاني البصري وتصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ ويدل على القدرة على فهم المعضلات والمشكلات البصرية وحلها ويبرز هذا النوع من الذكاء لدى من لهم قدرات فنية كالمعماريين ومهندسي الديكور والرسامين الذين يملكون قدرة الإحساس بالمشهد والتخيلات البصرية (ذاكرة بصرية غنية) التي تكمن في فنون الرسم والإبحار والنحت والملاحة الجوية والهندسة المعمارية واستخدام الفراغ والتميز في لعبة الشطرنج وهذه صفات من يتمتع بالذكاء المكاني / البصري (شواهين، 2017).

وما يميز الذكاء البصري المكاني انه قادر على التصور ثلاثي الأبعاد والقدرة على رؤية علاقات الأشكال مع بعضها البعض وعلى علاقة الأشياء ببعضها في الفراغ وقدرته على تنسيق الصور المكانية لذلك يتطلب هذا النوع من الذكاء درجة عالية من الحس باللون والخط والفراغ والشكل وعلاقة العناصر ببعضها ومن أهميته المساعدة على تحليل المشكلة بشكل واليات مختلفة والقدرة على تصميم نماذج معينة وتحويلها إلى مجسمات محددة الملامح (يوسف، 2021).

مقاييس الذكاء:

توارث العالم عبر العصور مقوله مفادها أن الإنسان يولد إما ذكيا أو غبيا، نظرا لعدم وجود أي وسيلة من الوسائل لقياس الذكاء أو فطنة العقل كما يقال، لذلك كان يتم الحكم على أفراد المجتمع حسب احد هاتين الصفتين ومع الوقت بحث الكثير من علماء النفس عن دلائل للذكاء وتوصلوا إلى طرق لقياسه حتى تمكنوا من وضع مقاييس تحدد نسبة الذكاء لدى الأفراد وهو ما سمي لاحقا بمقاييس الذكاء(الخفاف، 2020).

إن الاهتمام باختبارات الذكاء يتطور باستمرار حتى بات منهجاً علمياً معتمداً لتحديد مستوى ذكاء الأفراد والهدف الرئيسي لمثل هذه الاختبارات يكمن في التمييز بين الأشخاص كل حسب قدراته العقلية، وتتنوع وتتعدد اختبارات الذكاء باختلاف الأساس الذي يقوم عليه.

الدراسات السابقة:

قام كل من تشن وآخرون (Chen et al,2021) بدراسة هدفت إلى التحقق من دلالات الصدق التلازمي لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة مع مقياس مونتريال المعرفي والثبات بطريقة الإعادة على عينة بلغت (103) من مرضى الفصام، وصفت حالتهم بأنها مستقرة في مدينة تايوان، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجات مقبولة من الصدق والثبات.

وهدفت دراسة أجرتها الشمري (2013) إلى تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة على عينة تكونت من (659) من طلبة المرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات جيدة بطريقة الإعادة، وبطريقة الاتساق الداخلي، كما أشارت أيضا النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعمار التي شملتها الدراسة لصالح العمر الأكبر، كما أشارت النتائج إلى تمتع الاختبار بدلالات صدق مقبولة من خلال التحليل العاملي لفقرات المقياس.

وأجرى بارابوسا وآخرون (Barabosa et al, 2013)دراسة بعنوان قياس ذكاء الطلبة ذو الإعاقة السمعية (الصم) باستخدام مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الثالثة وهدفت هذه الدراسة إلى قياس ذكاء الطلبة ضعاف السمع والصم من الطلبة الذين تراوحت أعمارهم بين (6–26) سنه وفقا لمتغير (العمر ونوع الإعاقة السمعية والتعليم والجنس). وتكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أيه فروق ذات دلاله إحصائية في أداء الطلبة ضعاف السمع والصم تعزى لمتغير نوع الإعاقة العقلية والجنس، والى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة تعزى لمتغير التعليم والعمر ، حيث كان هناك زيادة في درجات أداء الطلبة مع الزيادة في العمر والتعليم.

كما قام كل من كونتر ويوردبكان (Konter, Yurdabakan, 2010) بدراسة هدفت إلى التحقق من دلالات صدق وثبات مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الثانية على عينة تكونت من (618) لاعباً ولاعبة كرة قدم في تركيا، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجات مقبولة من الثبات تمثلت بطريقة الاتساق الداخلي وطريقة الإعادة، واتضح من النتائج أن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق تمثلت بحساب الصدق من خلال طريقة صدق البناء.

وفي الدراسة التي أجراها كل من ساندرا ومايكل (Sandra, Michael, 2010) بهدف التحقق من الصدق التلازمي لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الثالثة مع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الطبعة الرابعة)، حيث شملت عينة الدراسة (71) طفلا تراوحت أعمارهم من (5–15) سنة في ولاية بنسلفينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وخلصت

النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الثالثة والدرجة الكلية لاختبار وكسلر للأطفال (الطبعة الرابعة)، وأظهرت النتائج وجود ارتباط بين مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الثالثة والاختبار الفرعي استدلال المصفوفة (Matrix Reasoning) من اختبار وكسلر للأطفال (الطبعة الرابعة).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت جميع الدراسات السابقة صدق المقياس من حيث صدق المحتوى والصدق التلازمي وصدق التحليل العاملي أو البناء، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة. أنها تناولت صدق المحتوى والتحليل العاملي والصدق التمييزي والذي يختبر قدرة المقياس على التمييز بين فئات العينة من جهة، وبين أفراد الفئة الواحدة من جهة أخرى من حيث القدرات العقلية (نسبة الذكاء)، بالإضافة إلى التمايز بالعمر والذي تناولته جميع الدراسات السابقة.

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي وذلك لملائمته للإجابة عن أسئلة الدراسة والتوصل إلى النتائج الخاصة بتلك الأسئلة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدارس التعليم العام والتعليم الخاص (غير ذوي الإعاقة والموهوبين)، والطلبة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية في المراكز الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، والذين تتراوح أعمارهم من (6-18) سنة، في الفصل الثاني من العام الدراسي(2021-2022).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من طلبة مدارس التعليم العام والتعليم الخاص (من غير ذوي الإعاقة والموهوبين)، والطلبة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية في المراكز الخاصة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من الأقاليم الثلاثة في المملكة (الوسط، الشمال، الجنوب) موزعين إلى ثلاث فئات (موهوبين / ذوي إعاقة ذهنية نمائية /من غير ذوي الإعاقة الذهنية النمائية) ضمن الفئة العمرية من (6 – 18) سنة.

حيث تم تطبيق المقياس على المدارس والمراكز في الأقاليم الثلاثة وهي موزعة كالأتي:

إقليم الوسط: مدارس أكسفورد، مدارس الفكر التربوي بفرع أبو علندا وفرع الياسمين وفرع المقابلين، مدارس الاتحاد، أكاديمية العلم المتوازن، مدرسة نسيبة بنت كعب، مدرسة حي نزال المهنية للإناث، مدرسة روابي القدس، مدرسه الملك عبد الله الثاني للتميز، القرية العربية للتحديات الخاصة، المركز الاستشاري للتوحد، والمركز الدولي لذوي الاحتياجات الخاصة.

إقليم الشمال: مدرسة كفر جايز الثانوية الشاملة للبنين، مدرسة ابن رشد الثانوية للبنين، مدرسة سما الروسان الأساسية للبنين، مدرسة سما الروسان الثانوية للبنين، مدرسه الملك عبد الله الثاني للتميز، مركز التأهيل المجتمعي للمعاقين فرع جرش، جمعية الطالب الفقير والمتميز، مركز الأيادي الخضراء للرعاية والتأهيل الشامل.

إقليم الجنوب: مدرسه الملك عبد الله الثاني للتميز، مدرسة جعفر الأساسية، مدرسة جعفر الثانوية، المدرسة العلمية للإبداع والتميز، مدرسة الديسة الثانوية للبنات، مركز التأهيل المجتمعي للمعاقين، مركز العقبة الشامل للتربية الخاصة.

جدول رقم (1) جدول توزيع عينة الدراسة من فئات الطلبة الثلاث في الأقاليم الرئيسة الثلاث (الشمال، والوسط، والجنوب)،على المقياس بنموذجيه (A وB)

الإقليم	فئة الطلبة						
	الموهوبين		من غير ذوي الإعاقة		ذوي الإعاقـة الذهنية النمائية		
	المدارس	العدد	المدارس	العدد	المدارس	العدد	المجموع
الوسط	-مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز -أكسفورد -الفكر التربوي -روابي القدس -نسيبة بنت كعب	40	-أكسفورد -الفكر التربوي -الاتحاد -العلم المتوازن -المهنية للإناث -روابي القدس	40	-الدولي لذوي الاحتياجات الخاصة -القرية العربية للتحديات الخاصة -الاستشاري للتوحد	120	200
الشمال	-مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز -سما الروسان الثانوية -جمعية الطالب الفقير والمتميز	40	-كفر جايز الثانوية -ابن رشد الثانوية -سما الروسان الأساسية -سما الروسان الثانوية	40	-التأهيل المجتمعي للمعاقين -جمعية الطالب الفقير والمتميز -الأيادي الخضراء للتأهيل الشامل	120	200
الجنوب	-مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز -جعفر الثانوية -العلمية للإبداع والتميز -الديسة الثانوية للبنات	40	-جعفر الأساسية -جعفر الثانوية -العلمية للإبداع والتميز -الديسة الثانوية للبنات	40	-التأهيل المجتمعي للمعاقين -العقبة الشامل للتربية الخاصة	120	200
المجموع	النموذج (A) 60 النموذج (B) 60	120	النموذج (A) 60 النموذج (B) 60	120	النموذج (A) 180 النموذج (B) 180	360	600

***ملاحظة*:** تم تطبيق النموذج (A) على نصف العينة، والنموذج (B) على النصف الآخر من العينة.

أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة وهو مقياس غير لفظي متحرر من أثر الثقافة واللغة، والذي أعده كل من ليندا براون، ريتا شيربينو، سوزان جونسن (Linda Brown, Rita Sherbenou, Susan Johnsen 2010)

أ. الصعوبة (السهولة):

تم حساب معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات المقياس للنموذج (A)، ولفئات المستجيبين الثلاث (الموهوبين، و من غير ذوي الإعاقة، وذوي الإعاقة الذهنية النمائية)، ويبين الجدول التالي تلك المعاملات:

جدول رقم (2) معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات المقياس للنموذج (A)

رقم الفقرة	الموهوبين	غير ذوي الإعاقة	ذوي الإعاقة الذهنية النمائية
1	0.98	1.00	0.41
2	0.95	0.52	0.01

0.01	0.52	0.93	3
0.01	0.50	0.90	4
0.01	0.50	0.92	5
0.01	0.80	0.90	6
0.01	0.78	0.92	7
0.01	0.45	0.40	8
0.01	0.45	0.42	9
0.02	0.45	0.40	10
0.02	0.47	0.40	11
0.01	0.62	0.93	12
0.02	0.38	0.42	13
0.01	0.57	0.87	14
0.02	0.37	0.38	15
0.04	0.38	0.90	16
0.01	0.12	0.38	17
0.02	0.58	0.92	18
0.03	0.52	0.47	19
0.29	0.25	0.48	20
0.26	0.40	0.47	21
0.24	0.57	0.98	22
0.26	0.55	0.98	23
0.03	0.60	0.98	24
0.03	0.83	1.00	25
0.16	0.83	1.00	26
0.32	0.80	1.00	27
0.15	0.78	1.00	28
0.02	0.78	1.00	29
0.01	0.72	1.00	30
0.01	0.70	1.00	31
0.02	0.70	0.98	32
0.01	0.67	0.98	33
0.01	0.75	0.98	34
0.01	0.75	0.98	35
0.01	0.75	0.98	36
0.02	0.32	0.93	37
0.01	0.33	0.93	38
0.01	0.32	0.93	39
0.02	0.33	0.93	40
0.02	0.33	0.93	41
0.03	0.33	0.93	42
0.02	0.30	0.93	43
0.02	0.22	0.92	44
0.04	0.25	0.88	45
0.04	0.25	0.87	46
0.04	0.25	0.58	47
0.09	0.20	0.52	48
0.13	0.37	0.83	49
0.17	0.17	0.43	50

51	0.58	0.25	0.19
52	0.60	0.27	0.16
53	0.57	0.33	0.16
54	0.62	0.23	0.16
55	0.65	0.33	0.16
56	0.65	0.33	0.17
57	0.62	0.25	0.16
58	0.88	0.50	0.13
59	0.85	0.40	0.10
60	0.78	0.45	0.11

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة لفقرات المقياس النموذج (A) عند الموهوبين تراوحت بين (1.00 – 0.38)، وأن متوسط معامل الصعوبة بلغ(0.79)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات المقياس للطلبة من غير ذوي الإعاقة بين(1.00–0.12) وأن متوسط معامل الصعوبة بلغ (0.48)، أما معاملات الصعوبة لفقرات المقياس لذوي الإعاقة الذهنية النمائية فقد تراوحت بين (0.41 – 0.01) وأن متوسط معامل الصعوبة بلغ (0.08).

معاملات الصعوبة

تم حساب معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات المقياس للنموذج (B)، ولفئات المستجيبين الثلاث(الموهوبين، وغير ذوي الإعاقة، وذوي الإعاقة الذهنية النمائية)، ويبين الجدول التالي تلك المعاملات:

جدول رقم (3) معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات المقياس للنموذج (B)

رقم الفقرة	الموهوبين	غير ذوي الإعاقة	ذوي الإعاقة الذهنية النمائية
1	1.00	0.53	0.00
2	1.00	0.53	0.00
3	1.00	0.53	0.00
4	0.98	0.53	0.00
5	1.00	0.47	0.00
6	0.98	0.78	0.00
7	0.98	0.78	0.00
8	1.00	0.62	0.00
9	1.00	0.62	0.00
10	0.98	0.65	0.01
11	0.98	0.65	0.01
12	1.00	0.63	0.00
13	1.00	0.52	0.01
14	0.97	0.50	0.00
15	1.00	0.48	0.01
16	1.00	0.47	0.02
17	0.98	0.35	0.00
18	0.98	0.65	0.01
19	1.00	0.73	0.02
20	1.00	0.42	0.28
21	1.00	0.58	0.24
22	1.00	0.60	0.23
23	1.00	0.57	0.22
24	1.00	0.60	0.03
25	1.00	0.87	0.02
26	1.00	0.83	0.16

0.30	0.82	1.00	27
0.11	0.77	1.00	28
0.01	0.47	0.32	29
0.00	0.47	0.32	30
0.00	0.47	0.32	31
0.01	0.48	0.32	32
0.00	0.45	0.32	33
0.00	0.83	1.00	34
0.00	0.78	1.00	35
0.00	0.77	1.00	36
0.01	0.15	0.20	37
0.00	0.15	0.20	38
0.00	0.13	0.20	39
0.01	0.15	0.20	40
0.01	0.15	0.20	41
0.01	0.15	0.20	42
0.01	0.10	0.20	43
0.01	0.02	0.35	44
0.02	0.08	0.38	45
0.02	0.08	0.38	46
0.03	0.17	0.47	47
0.05	0.17	0.53	48
0.09	0.15	0.60	49
0.13	0.17	0.65	50
0.16	0.20	0.72	51
0.16	0.25	0.77	52
0.17	0.37	0.82	53
0.17	0.25	0.80	54
0.17	0.43	0.80	55
0.15	0.45	0.75	56
0.17	0.55	0.75	57
0.14	0.38	0.78	58
0.09	0.62	0.82	59
0.14	0.42	0.88	60

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة لفقرات المقياس النموذج (B) عند الموهوبين تراوحت بين (1.00– 0.20)، وأن متوسط معامل الصعوبة بلغ (0.75)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات المقياس للطلبة من غير ذوي الإعاقة بين (0.87 – 0.02) وأن متوسط معامل الصعوبة بلغ (0.46)، أما معاملات الصعوبة لفقرات المقياس لذوي الإعاقة الذهنية النمائية فقد تراوحت بين (0.28–0.00) وأن متوسط معامل الصعوبة بلغ (0.06). وقد تم استبعاد جميع الفقرات التي معامل تمييزها ضعيف.

عرض نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مدى صدق الصورة الأردنية من مقياس توني للذكاء غير اللفظي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم القيام بعدة تحليلات إحصائية على الصورة الأردنية من مقياس توني للذكاء غير اللفظي وعلى النحو التالي:

أ- **الصدق التلازمي:**

تم التحقق من الصدق التلازمي بين أداؤهم على المقياس بصورته الأولية مع تحصيلهم من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون للأداء على المقياس للنموذج (A) الإصدار الرابع، مع التحصيل الدراسي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021- 2022، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين المقياسين، ويوضح الجدول التالي تلك المعاملات.

جدول رقم (4)معاملات ارتباط بيرسون للأداء على المقياس للنموذج (A) الإصدار الرابع مع التحصيل الدراسي

الفئة	المقياس	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الموهوبين	توني 4	0.820	0.000
	التحصيل		
غير ذوي الإعاقة	توني 4	0.740	0.000
	التحصيل		
ذوي الإعاقة الذهنية النمائية	توني 4	0.681	0.000
	التحصيل		

يشير الجدول السابق إلى أن معامل ارتباط الدرجة الكلية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة مع التحصيل الدراسي لفئة الموهوبين قد بلغ (0.820)، في حين بلغ معامل الارتباط لفئة الطلبة من غير ذوي الإعاقة (0.740)، وأخيرا بلغ معامل الارتباط لفئة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية (0.681)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) وتدل على وجود الصدق التلازمي لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة النموذج (A) مع التحصيل الدراسي.

كما تم التحقق من الصدق التلازمي للمقياس بصورته الأولية من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون للأداء على المقياس للنموذج (B) الإصدار الرابع، مع التحصيل الدراسي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021-2022، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين المقياسين، ويوضح الجدول التالي تلك المعاملات:

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون للأداء على المقياس للنموذج (B) الإصدار الرابع مع التحصيل الدراسي

الفئة	المقياس	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الموهوبين	توني 4	0.833	0.000
	التحصيل		
غير ذوي الإعاقة	توني 4	0.702	0.000
	التحصيل		
ذوي الإعاقة الذهنية النمائية	توني 4	0.677	0.000
	التحصيل		

يشير الجدول السابق إلى أن معامل ارتباط الدرجة الكلية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة مع التحصيل الدراسي لفئة الموهوبين قد بلغ (0.833)، في حين بلغ معامل الارتباط لفئة الطلبةمن غير ذوي الإعاقة (0.702)، وأخيرا بلغ معامل الارتباط لفئة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية(0.677)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وتدل على وجود الصدق التلازمي لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة النموذج (B) مع التحصيل الدراسي.

ب. الصدق البنائي:

تم التأكد من الصدق البنائي لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة من خلال:

i. حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس النموذج(A) والجدول التالي يبين تلك المعاملات:

جدول رقم (6) معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس النموذج(A)

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس
1	.915**
2	.893**
3	.883**
4	.860**
5	.872**
6	.842**
7	.849**
8	.533**
9	.544**
10	.506**
11	.502**
12	.868**
13	.505**
14	.819**
15	.486**
16	.807**
17	.529**
18	.857**
19	.520**
20	.242**
21	.252**
22	.654**
23	.638**
24	.866**
25	.882**
26	.762**
27	.650**
28	.772**
29	.901**
30	.888**
31	.884**
32	.882**
33	.895**
34	.885**
35	.897**
36	.898**
37	.832**
38	.838**
39	.841**
40	.824**
41	.824**
42	.818**
43	.837**

44	.837**
45	.784**
46	.772**
47	.593**
48	.476**
49	.628**
50	.312**
51	.364**
52	.422**
53	.375**
54	.416**
55	.486**
56	.452**
57	.456**
58	.652**
59	.679**
60	.621**

** دال عند مستوى (0.01)

يشير الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.915–0.242)، وكل هذه المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وتشير معامل الارتباط السابقة إلى فاعلية الفقرات وانتمائها للمقياس وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.وهذا يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين الطلبة الموهوبين والطلبة من غير ذوي الإعاقة وذوي الإعاقة الذهنية النمائية حيث أن معاملات الصعوبة جاءت متدرجة في الصعوبة بين هذه الفئات فكانت أسهل عند الموهوبين ثم أكثر صعوبة عند الطلبة من غير ذوي الإعاقة وأكثر أكثر صعوبة عند ذوي الإعاقة العقلية، وعند تفحص نتائج كل فئة على حدة، يلاحظ أيضا تدرج الفقرات من السهولة إلى الصعوبة عند كل فئة من هذه الفئات الثلاث.

أبرزت فقرات المقياس وترتيبها أهمية التدرج في التعلم خلال تطبيقه وهذا يعطي الطالب خبرة في الإجابة على الفقرات اللاحقة حيث يستطيع الإجابة عليها وفق تلك الخبرة التي اكتسبها من الفقرات السابقة للمقياس وهو ما وضح ضرورة الالتزام بتطبيق فقراته وفق الترتيب الذي وضعت عليه من السهل إلى الصعب حتى لا يؤدي ذلك إلى فشل الطالب في حل الفقرات المتتابعة، وتؤكد النتائج أن فقرات المقياس من حيث السهولة والصعوبة متدرجة من الأسهل إلى الأصعب وذلك لأن هذه الفقرات لا ترتبط بعامل اللغة والثقافة التي ينتمي إليها الطلبة من الفئات الثلاث (موهوبين، من غير ذوي الإعاقة، ذوي الإعاقة الذهنية النمائية) وهذا يدل على أن المقياس بني لكي يراعي التسلسل المنطقي في الإجابة على الفقرات من السهل إلى الصعب، وأشارت نتائج الصدق التلازمي إلى أن معامل ارتباط الدرجة الكلية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة مع التحصيل الدراسي لفئة الموهوبين قد بلغ (0.820)، في حين بلغ معامل الارتباط لفئة الطلبة من غير ذوي الإعاقة (0.740)، وأخيرا بلغ معامل الارتباط لفئة ذوي الإعاقة العقلية (0.681)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وتدل على وجود الصدق التلازمي لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة النموذج (A) مع التحصيل الدراسي، وأن معامل ارتباط الدرجة الكلية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة مع التحصيل الدراسي لفئة الموهوبين قد بلغ (0.833)، في حين بلغ معامل الارتباط لفئة الطلبة من غير ذوي الإعاقة (0.702)، وأخيرا بلغ معامل الارتباط لفئة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية (0.677)، وهي قيم دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة (0.05) وتدل على وجود الصدق التلازمي لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة النموذج (B) مع التحصيل الدراسي.

وتدل هذه النتيجة على أن المقياس صادق في قياس درجة الذكاء عند أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاثة (الموهوبين وغير ذوي الإعاقة وذوي الإعاقة الذهنية)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المقياس لديه دلالات صدق في القيام بهذه السمة لدى الطلبة.

وأشارت نتائج الصدق البنائي للمقياس أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.915– 0.242)، وكل هذه المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) وتشير معامل الارتباط السابقة إلى فاعلية الفقرات وانتمائها للمقياس وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، وأن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.915–0331)، وكل هذه المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) وتشير معامل الارتباط السابقة إلى فاعلية الفقرات وانتمائها للمقياس وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى تمخض المقياس عن ثلاثة عوامل رئيسة قيم الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح، وتفسر مجتمعه ما مجموعه (73.438%) من التباين في الأداء على المقياس للنموذج (A) و (72.116%) للنموذج (B)، حيث تشبعت مجموعة من الفقرات على العامل الأول وتتصف هذه الفقرات بالسهولة، في حين تشبعت مجموعة من الفقرات على العامل الثاني وتتصف بأنها متوسطة الصعوبة، في حين تشبعت مجموعة من الفقرات على العامل الثالث وتتصف بأنها صعبة، وهذا يدل على التكافؤ بين النموذجين (A وB) مما يعني تحقق دلالة الصدق للمقياس واستخدامه في البيئة الأردنية لأن بناؤه كان سليما.

وأشارت نتائج الصدق التمييزي تبعا لمتغير الفئة العمرية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05 = α)، بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذجين (A وB)في صورته الأردنية، كانت لصالح الفئة العمرية الأكبر (من 15–18 سنة) عند مقارنتها مع الفئة (من 6– أقل من 10 سنوات) وتعني هذه النتيجة أن لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة في النموذجين (A وB) في صورته الأردنية قدرة على التمييز بين الأطفال بحسب فئاتهم العمرية وهذا دليل آخر على صدق المقياس للبيئة الأردنية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من تشن وآخرون (Chen and others 2021) والسنيني (2015) ودراسة عبد الله (2015) ودراسة باربا روسا (2013) ودراسة عبدي (2012)، والتي أشارت نتائجها إلى تمتع مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة بدلالات صدق مقبولة علميا، مما يجعله صالحا للاستخدام.

ج– الصدق التمييزي

من أجل التأكد من الصدق التمييزي والوصول إلى دلالات مقبولة للمقياس في صورته الأردنية فقد تم ذلك على النحو التالي:

i. الفئة العمرية للنموذج (A)

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية، والجدول التالي يبين تلك النتائج

جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A)في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية

الفئات العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

6سنوات–أقل من 10 سنوات	120	77.81	13.67
10 سنوات –أقل من 15 سنة	75	81.69	23.02
15 سنة –18 سنة	105	87.93	23.86
Total	300	82.32	20.56

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية، فمثلا كان المتوسط الحسابي لدرجة الذكاء للفئة العمرية (15 سنة –18 سنة) الأعلى إذ بلغ (87.93)، يليه المتوسط الحسابي للفئة العمرية (10 سنوات – أقل من 15 سنة) إذ بلغ (81.69)، وأخيرًا جاء المتوسط الحسابي للفئة العمرية (6سنوات– أقلمن 10 سنوات)إذ بلغ (77.81)، وبغرض التأكد من أن هذه الفروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (15) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5780.565	2	2890.283	7.115	0.001
داخل المجموعات	120643.1	297	406.206		
الكلي	126423.6	299			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية، بالاستناد إلى قيم (ف) المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية للمقياس(7.115)، بمستوى دلالة يساوي(0.001)، وبغرض تحديد لصالح أية فئة عمرية كانت الفروق فقد تم تطبيق اختبار توكي للمقارنات البعدية، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (16) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية

(I) العمر	(J) العمر	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
10 سنوات – أقل من 15 سنة	من 6– أقل من 10 سنوات	2.967	.425
	من 15 سنة – 18 سنة	3.047	.125
من 15 – 18 سنة	من 6– أقل من 10 سنوات	2.693	.001
	10 سنوات – أقل من 15 سنة	3.047	.125

يشير الجدول السابق إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية كانت لصالح الفئة العمرية الأكبر (من 15 سنة – 18 سنة) عند مقارنتها مع الفئة(من 6– أقل من 10 سنوات)وتعني هذه النتيجة أن لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة النموذج (A) في صورته الأردنية قدرة على التمييز بين الأطفال بحسب فئاتهم العمرية وهذا دليل آخر على صدق المقياس للبيئة الأردنية.

ii. الفئة العمرية للنموذج (B)

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية، والجدول التالي يبين تلك النتائج

جدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية

الفئات العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6 سنوات – أقل من 10 سنوات	120	77.88	16.47
10 سنوات – أقل من 15 سنة	75	84.39	19.80
15 – 18 سنة	105	87.95	20.87
Total	300	83.02	19.39

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية، فمثلا كان المتوسط الحسابي لدرجة الذكاء للفئة العمرية (15 سنة –18 سنة) الأعلى إذ بلغ (87.95)، يليه المتوسط الحسابي للفئة العمرية (10 سنوات – أقلمن 15 سنة) إذ بلغ (84.39)، وأخيرًا جاء المتوسط الحسابي للفئة العمرية (6 سنوات–أقلمن 10 سنوات)إذ بلغ (77.88)، وبغرض التأكد من أن هذه الفروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (18) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5839.552	2	2919.776	8.139	0.000
داخل المجموعات	106541.3	297	358.725		
الكلي	112380.8	299			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)،بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (B)في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية، بالاستناد إلى قيم (ف) المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية للمقياس (8.139)، بمستوى دلالة يساوي (0.000)، وبغرض تحديد لصالح أية فئة عمرية كانت الفروق فقد تم تطبيق اختبار توكي للمقارنات البعدية، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (19) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية

(I) العمر	(J) العمر	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
10 سنوات – أقل من 15 سنة	من 6– أقل من 10 سنوات	2.78	0.066
	من 15 سنة – 18 سنة	2.86	0.462
من 15 – 18 سنة	من 6– أقل من 10 سنوات	2.54	0.000
	10 سنوات – أقل من 15 سنة	2.86	0.462

يشير الجدول السابق إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج(B)في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية كانت لصالح الفئة العمرية الأكبر (من 15 سنة – 18 سنة) عند مقارنتها مع الفئة(من 6– أقل من 10 سنوات) وتعني هذه النتيجة أن لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة النموذج (B) في صورته الأردنية قدرة على التمييز بين الأطفال بحسب فئاتهم العمرية وهذا دليل آخر على صدق المقياس للبيئة الأردنية.

إن المقياس قد اتصف بالصدق البنيوي وقد اثبت ذلك من خلال الدلالة الإحصائية التي رجحت الفروقات لصالح الفئة العمرية الأكبر.

السؤال الثاني: ما مدى ثبات الصورة الأردنية مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة؟

للتأكد من ثبات مقياس الصورة الأردنية لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة بعد تطبيقه على عينة الدراسة في البيئة الأردنية تم ذلك من خلال استخدام الطرق التالية:

أ- طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (Kudr Richardson)20(20-KR):

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس ولجميع أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (600) فردًا وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (Kudr Richardson) 20 وذلك لأن الإجابات على فقرات المقياس تراوحت بين (0-1) وتم استخراج تلك المعاملات للمقياس للنموذجين(A و B)، والجدول التالي يبن النتائج:

جدول رقم (7) معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كيودور ريتشاردسون 20 للدرجة الكلية للمقياس للنموذجين (A و B)

النموذج	كرونباخ ألفا
المجموع الكلي للمقياس نموذج (A)	0.979
المجموع الكلي للمقياس نموذج(B)	0.984

يشير الجدول السابق أن معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس النموذج (A) بلغ (0.979)، في حين معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس النموذج (B) بلغ (0.984)، وهذا يدل على وجود الثبات للمقياس مما يعني أن المقياس يتمتع بدلالة ثبات ذات دلالة إحصائية ويمكن الاعتماد عليه في قياس الذكاء للفئة العمرية المحددة في الدراسة الحالية. وهذا يدل على وجود الثبات للمقياس مما يعني أن المقياس يتمتع بدلالة ثبات ذات دلالة إحصائية و يمكن الاعتماد عليه في قياس الذكاء للفئة العمرية المحددة في الدراسة الحالية.

ب- طريقة التجزئة النصفية

تم حساب الثبات لفقرات المقياس وجميع أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (60) فردًا وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون بين الفقرات الزوجية والفردية وتم استخراج تلك المعاملات للدرجة الكلية للمقياس للنموذجين (A و B)، والجدول التالي يبن النتائج:

جدول رقم (8) معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة سبيرمان براون 20 للدرجة الكلية للمقياس للنموذجين (A و B)

النموذج	التجزئة النصفية
المجموع الكلي للمقياس نموذج (A)	0.838
المجموع الكلي للمقياس نموذج (B)	0.796

يشير الجدول السابق أن معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس النموذج (A) بلغ (0.838)، في حين معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس النموذج (B) بلغ (0.796)، وهذا يدل على وجود الثبات للمقياس مما يعني أن المقياس يتمتع بدلات ثبات ذات دلالة إحصائية و يمكن الاعتماد عليه في قياس الذكاء للفئة العمرية المحددة في الدراسة الحالية. وهذا يدل على وجود الثبات للمقياس مما يعني أن المقياس يتمتع بدلات ثبات ذات دلالة إحصائية و يمكن الاعتماد عليه في قياس الذكاء للفئة العمرية المحددة في الدراسة الحالية.

ج- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار

تم حساب الثبات لفقرات المقياس ولجميع أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (60) فردًا من مختلف الفئات العمرية موضوع الدراسة وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون وتم استخراج تلك المعاملات للدرجة الكلية للمقياس للنموذجين(A وB)، والجدول التالي يبن النتائج

جدول رقم (9) معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة بيرسون للدرجة الكلية للمقياس للنموذجين (A وB)

النموذج	التجزئة النصفية
المجموع الكلي للمقياس نموذج (A)	0.912
المجموع الكلي للمقياس نموذج (B)	0.934

يشير الجدول السابق أن معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس النموذج (A) بلغ (0.912)، في حين معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس النموذج(B) بلغ (0.934)، وهذا يدل على وجود الثبات للمقياس مما يعني أن المقياس يتمتع بدلات ثبات ذات دلالة إحصائية و يمكن الاعتماد عليه في قياس الذكاء للفئة العمرية المحددة في الدراسة الحالية. وهذا يدل على وجود الثبات للمقياس مما يعني أن المقياس يتمتع بدلات ثبات ذات دلالة إحصائية و يمكن الاعتماد عليه في قياس الذكاء للفئة العمرية المحددة في الدراسة الحالية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من تشن وآخرون (Chen and others 2021) والسنيني (2015) ودراسة عبد الله (2015) ودراسة باربا روسا (2013) ودراسة عبدي (2012)، والتي أشارت نتائجها إلى تمتع مقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة بدلالات ثبات مقبولة علميا، مما يجعله صالحا للاستخدام.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات أداء الطلبة الموهوبين تعزى لمستوى التحصيل؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) و النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير الفئة العمرية، وتم تطبيق اختبار (t-test) للعينات المستقلة والجدول التالي يبين تلك النتائج

جدول رقم (10)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة من الموهوبين على المقياس النموذجين (A و B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير مستوى التحصيل اختبار (t-test) للعينات المستقلة

النموذج	مستوى التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نموذج (A)	مرتفع	30	112.97	7.02	2.128	0.038
	منخفض	30	109.13	6.94		
نموذج(B)	مرتفع	30	110.83	6.77	1.723	0.090
	منخفض	30	107.70	7.31		

يلاحظ من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة من الموهوبين على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير مستوى التحصيل، استنادًا إلى قيمة ت المحسوبة البالغة (2.128) بمستوى دلالة تساوي (0.038) وكان الفرق لصالح الموهوبين من مستوى التحصيل المرتفع لأن متوسطهم الحسابي كان الأعلى إذ بلغ (112.97)، في حين يشير الجدول إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة من الموهوبين على المقياس النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير مستوى التحصيل، استنادًا إلى قيمة ت المحسوبة البالغة (1.723) بمستوى دلالة

تساوي (0.090).ويمكن عزو ذلك إلى قدرة المقياس على التمييز بين الطلبة الموهوبين بناء على مستوى التحصيل الدراسي لهم.

السؤال الرابع:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات أداء الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية تعزى لمتغير شدة الإعاقة؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس للنموذجين(A و B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة، والجدول التالي يبين تلك النتائج:

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس للنموذجين(A و B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة

النموذج	شدة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نموذج (A)	بسيطة	60	71.00	9.10
	متوسطة	60	67.83	6.42
	شديدة	60	62.35	4.53
	Total	180	67.06	7.78
نموذج (B)	بسيطة	60	73.55	4.33
	متوسطة	60	69.48	4.64
	شديدة	60	63.45	2.33
	Total	180	68.83	5.69

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة، فمثلا كان المتوسط الحسابي لدرجة الذكاء لفئة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية (بسيطة) الأعلى إذ بلغ (71.00)، يليه المتوسط الحسابي لفئة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية (متوسطة) إذ بلغ (67.83)، وأخيرًا جاء المتوسط الحسابي لفئة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية (شديدة) إذ بلغ (62.35)، ويلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة، فمثلا كان المتوسط الحسابي لدرجة الذكاء لفئة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية (بسيطة) الأعلى إذ بلغ (73.55)،يليه المتوسط الحسابي لفئة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية (متوسطة) إذ بلغ (69.48)،وأخيرًا جاء المتوسط الحسابي لفئة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية (شديدة) إذ بلغ (63.45)، وبغرض التأكد من أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس للنموذجين (A و B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
نموذج (A)	بين المجموعات	2298.344	2	1149.172	23.84	0.000
	داخل المجموعات	8531.983	177	48.203		
	الكلي	10830.33	179			
نموذج (B)	بين المجموعات	3098.978	2	1549.489	101.778	0.000
	داخل المجموعات	2694.683	177	15.224		
	الكلي	5793.661	179			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة، بالاستناد إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية للمقياس(23.84)، بمستوى دلالة يساوي(0.000)، ويشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذا دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة، بالاستناد إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت للدرجة الكلية للمقياس (101.778)، بمستوى دلالة يساوي(0.000)، وبغرض تحديد لصالح أية فئة عمرية كانت الفروق فقد تم تطبيق اختبار توكي للمقارنات البعدية، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (13)نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس للنموذجين (A و B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة

النموذج	(I) شدة الإعاقة	(J) شدة الإعاقة	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
نموذج (A)	بسيطة	متوسطة	1.268	.047
		شديدة	1.268	.000
	متوسطة	بسيطة	1.268	.047
		شديدة	1.268	.000
	شديدة	بسيطة	1.268	.000
		متوسطة	1.268	.000
نموذج (B)	بسيطة	متوسطة	0.712	0.000
		شديدة	0.712	0.000
	متوسطة	بسيطة	0.712	0.000
		شديدة	0.712	0.000
	شديدة	بسيطة	0.712	0.000
		متوسطة	0.712	0.000

يشير الجدول السابق إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (A) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة كانت لصالح الفئة (بسيطة) عند مقارنتها مع الفئة(شديدة ومتوسطة)، ولصالح متوسطة عند مقارنتها مع شديدة، وتعني هذه النتيجة أن لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة النموذج (A) في صورته الأردنية قدرة على التمييز بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية النمائيةبحسب فئات شدة إعاقتهم وهذا دليل آخر على صدق المقياس للبيئة الأردنية. ويشير الجدول السابق إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس النموذج (B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير شدة الإعاقة كانت لصالح الفئة (بسيطة) عند مقارنتها مع الفئة (شديدة ومتوسطة)، ولصالح متوسطة عند مقارنتها مع شديدة، وتعني هذه النتيجة أن لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة النموذج (B) في صورته الأردنية قدرة على التمييز بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية النمائيةبحسب فئات شدة إعاقتهم وهذا دليل آخر على صدق المقياس للبيئة الأردنية.، وتعني هذه النتيجة أن لمقياس توني للذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة بنموذجيه (A وB) في صورته الأردنية قدرة على التمييز بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية النمائية بحسب فئات شدة إعاقتهم وهذا دليل آخر على صدق المقياس للبيئة الأردنية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من أبو هلال (1995) ودراسة موسى (2017)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة العقلية لدى فئات الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية النمائية تبعا لشدة ونوع الإعاقة لديهم في تلك الدراسات.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات أداء فئات العينة (موهوبين، ذوي الإعاقة الذهنية النمائية، من غير ذوي الإعاقة) تعزى لمتغير العمر؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فئات العينة(موهوبين، ذوي الإعاقة الذهنية النمائية، من غير ذوي الإعاقة)على المقياس للنموذجين (A و B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير العمر، والجدول التالي يبين تلك النتائج:

جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوسطات الحسابية لأداء فئات العينة على المقياس في النموذجين (A و B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير العمر

النموذج	فئات العينة	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نموذج (A)	موهوبين	10 سنوات – أقل من 15 سنة	18	111.67	6.553
		من 15 سنة – 18 سنة	42	110.79	7.498
		Total	60	111.05	7.184
	غير ذوي الإعاقة	من 6 – أقل من 10 سنوات	30	97.00	6.513
		10 سنوات – أقل من 15 سنة	15	100.20	7.272
		من 15 سنة – 18 سنة	15	103.33	9.484
		Total	60	99.38	7.859
	ذوي إعاقة ذهنية نمائية	من 6 – أقل من 10 سنوات	90	71.41	8.399
		10 سنوات – أقل من 15 سنة	42	62.24	3.567
		من 15 سنة – 18 سنة	48	63.13	3.594
		Total	180	67.06	7.778
نموذج (B)	موهوبين	10 سنوات – أقل من 15 سنة	16	108.06	6.97
		من 15 سنة – 18 سنة	44	109.70	7.26
		Total	60	109.27	7.16
	غير ذوي الإعاقة	من 6 – أقل من 10 سنوات	30	99.70	17.90
		10 سنوات – أقل من 15 سنة	21	100.43	4.41
		من 15 سنة – 18 سنة	9	95.78	3.77
		Total	60	99.37	12.98
	ذوي إعاقة ذهنية نمائية	من 6 – أقل من 10 سنوات	90	70.61	6.66
		10 سنوات – أقل من 15 سنة	39	66.05	4.55
		من 15 سنة – 18 سنة	51	67.80	2.90
		Total	180	68.83	5.69

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أداء فئات العينة (موهوبين، ذوي الإعاقة الذهنية النمائية، من غير ذوي الإعاق) على المقياس في النموذجين (A و B) في صورته الأردنية تبعا لمتغير العمر، وبغرض التأكد من أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، فقد تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA). وتعزى هذه النتيجة إلى أن قدرات الطلبة الموهوبين سواء كانوا من الفئات العمرية الأكبر أو الأصغر، مكنتهم من الإجابة على المقياس بنفس الدرجة والمستوى ولذلك لم تظهر الفروق بينهم تبعا لمتغير الفئة العمرية، في حين أن الطلبة من الفئتين (من غير ذوي الإعاقة و ذوي الإعاقة الذهنية النمائية) تختلف قدراتهم العقلية الذهنية تبعا لاختلاف الفئة العمرية، فكلما زاد العمر لدى هذه الفئتين زادت لديهم الخبرات والمهارات والقدرات مما يعني أن الفروق قد تكون حاسمة لدى هاتين الفئتين من الطلبة بين الفئات الأكثر عمرا والأقل عمرا، كما ظهر في الدراسة الحالية.

وتعد هذه النتيجة منطقية لأن التقدم في العمر له دور فاعل في زيادة نسبة الذكاء عند الطالب العادي والطالب ذو الإعاقة الذهنية النمائية، لأن الذكاء يزداد لديهم بازدياد العمر حيث أن الطالب كلما ازداد عمره طور من مهاراته ومعرفته في حل المشكلات نتيجة زيادة الخبرات والمهارات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من دراسة موسى (2017) ودراسة السنيني (2015) ودراسة عبد الله (2014) ودراسة باربارروسا (2013)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة العقلية لدى فئات عينة الدراسات تبعا لمتغير العمر في تلك الدراسات.

توصيات الدراسة:

1- ضرورة استخدام المقياس مع الفئات العمرية المختلفة التي تم التطبيق عليها في الدراسة الحالية وذلك لأن المقياس ثبتت فاعليته في البيئة الأردنية من خلال خصائصه السيكومترية التي ثبتت ووضحت في الدراسة الحالية.

2- تقنين المقياس على فئات أخرى، مثل الصم أو اضطرابات التعلم المحددة أو اضطراب طيف التوحد وغيرها من فئات الإعاقة (باستثناء الإعاقة البصرية).

3- يمكن في المستقبل تطوير نظام خاص باستخدام نظام بريل لذوي الإعاقة البصرية.

4- تطبيق المقياس على فئات عمرية أخرى لم تشملها عينة الدراسة الحالية.

5- تعميم المقياس على المدارس والمؤسسات التعليمية داخل المملكة وخارجها، نظرا لسهولة تطبيقه وسرعة استخراج النتائج.

المراجع العربية

الإمام، محمد صالح والجواله، فؤاد عيد (2020). *الإعاقة العقلية في ضوء نظرية العقل*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

توفيق، جمال (2018). *كتاب علم النفس والذكاء الشخصي*. القاهرة: دار مقام للنشر والتوزيع.

الخفاف، إيمان عباس (2011). *كتاب الذكاءات المتعددة* – برنامج تطبيقي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخفاف، إيمان عباس (2020). *اختبارات الذكاء*. عمان: مكتبه المجمع العربي للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (2016). *أساليب المقياس والتشخيص في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (2018). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزاملي، علي حسين هاشم (2017). *بناء وتقنين المقاييس النفسية*. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية.

الزغول، رافع نصير والزغول، عماد عبد الرحيم (2021). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

شكشك، انس (2019). *الذكاء بأنواعه واختباراته*. المتن، لبنان: دار كتابنا للنشر.

شواهين، خير سليمان (2017). *نظريات الذكاءات المتعددة*. اربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الشيخ، سليمان الخضري (2014). *سيكولوجيه الفروق الفردية في الذكاء*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الرؤوف، طارق وعيسى، إيهاب (2018). *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العناني، حنان عبد الحميد (2014). *علم النفس التربوي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فرج، صفوت (2017). *القياس النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكوافحه، تيسير مفلح (2021). *أساليب القياس والتشخيص*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

وهبه، زين العابدين محمد (2018). *مقياس الذكاء الجسمي الحركي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

وهبه، زين العابدين محمد (2018). *مقياس الذكاء المنطقي الرياضي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

يوسف، مايكل يوسف (2020). *الذكاء*. القاهرة: أكاديمية سماح الدولية.

الشمري، لولوه ضاهر (2013). تقييم الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء غير اللفظي في طبعته الرابعة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.

يوسف، محمد عبد الكريم (2021). *الذكاء البصري المكاني – نظري وتطبيقي*. جبله: دار النور للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع:

Barbosa, A.C., Lukasova, K., Mecca, T.P., & Macedo, E.C. (2013). *Intelligence assessment of deaf students with TONI 3.*

Benisz, M. (2014).*The Development of the Wechsler Scales and Their Influence on Contemporary Intelligence Testing*. Fairleigh Dickinson University.

Brown, L., Sherbenou, R., & Johnsen, S. (2010). *Test of Nonverbal Intelligence Examiner's Manual, Fourth Edition*. United States of America: Pro. E d, an International Publisher.

Burt, C. (1973). *The Structure of the Mind. In Wiseman, S. (ed) Intelligence and Ability*. (2nd). Penguin Books.

Chen, W., Lee. C., Yu, Y., Cheng, J., Chao, Y., & Hsieh, L. (2021). Test–Retest Reliability and Convergent Validity of the Test of Nonverbal Intelligence-Fourth Edition in Patients with Schizophrenia. BMC Psychiatry 21, 39. https://doi.org/10.1186/s12888-021-03041-4

Gottfredson, L. (1997). Foreword for "*intelligence and social policy*", Intelligence, 24(1): 1-12, doi: 10.1016/S0160-2896(97)90010-6. Retrieved on March 18, 2008.

Konter, E. &Yurdabakan, I. (2010). *Validity and Reliability of the Test of Nonverbal Intelligence TONI 2 for Soccer Players in Turkey*. International Journal of Sports Science and Engineering. Vol 4, n 1, pp 3-14.

Sandra, H., & Michael, D. (2010). *A Concurrent Validity of the TONI 3. SAGE Publications.* Journal of Psycho educational Assessment. vol 28, n 1, pp 70–79.

الحاجات التدريبية لأولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك مع أبنائهم في دولة قطر

بلال أحمد إبراهيم الشلاخ د. هيام موسى التاج
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2023/01/25 تاريخ القبول:2023/02/26

ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الحاجات التدريبية لأولياء امور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق اجراءات تعديل السلوك مع ابنائهم في دوله قطر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (جنس الطفل – عمر الطفل – شدة إعاقة الطفل)، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة "الحاجات التدريبية" المكون من (34) فقرة موزعة على (3) أبعاد والتي تم التحقق من خصائصها السيكومترية، والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة والمكونة من (100) ولي امر من اولياء امور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في دوله قطر تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن حاجات التدريبية لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك مع أبنائهم جاءت بدرجة مرتفعة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الحاجات التدريبية تعزى لمتغير جنس الأطفال لصالح الاناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الحاجات التدريبية تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (أكثر من 10 سنوات). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الحاجات التدريبية تعزى لمتغير شدة الإعاقة لصالح الإعاقة الشديدة.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، الحاجات التدريبية، إجراءات تعديل السلوك.

Training Needs of Parents of Children with Autism Spectrum Disorder in Implementing Behavior Modification Procedures with their Children in the State of Qatar

Abstract

The current study aims to identify the training needs of parents of children with autism spectrum disorder (ASD) in implementing behavior modification procedures with their children in the State of Qatar considering some demographic variables (the child's gender - the child's age - the severity of the child's disability).

The researcher followed the descriptive survey approach. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a "training needs" questionnaire consisting of (34) items which were applied to the study sample consisting of (100) parents of children with a Spectrum Disorder Autism in the State of Qatar selected by an available method.

The results of the study indicate a high score concerning the training needs of families of children with (ASD) in adopting behavior modification procedures with their children. The study also indicates statistically significant differences between the arithmetic means of the level of training needs for the gender variable in favor of females, and statistically significant differences between the arithmetic mean of the level of training needs for the age variable in favor of the age group (more than 10 years). There are also statistically significant differences between the arithmetic means of the level of training needs for the variable of the severity of disability in favor of severe disability.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), Training Needs, Behavior Modification Procedures.

مقدمة:

تُعد الاسرة النواة الاساسية واللبنة الاولى التي تتشكل منها المجتمعات، وذلك لدورها المحوري في توفير مصدر التعليم الاولي، والذي يتمثل بالأبوين والاشقاء والاقران من أصدقاء الطفولة والاقارب، والذين لهم الدور الاكبر في تنمية مهارات الطفل وتشكيل سمات شخصيته الأولى.

إن من أهم وأكبر التحديات التي تواجهها أسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي تلك المواقف التي تتعرض لها الاسر جراء السلوكيات غير التكيفية التي يظهرها الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد، سواءً أكان في المنزل او في الاماكن العامة والتي يصعب عليهم أدارتها والتعامل معها بشكل صحيح(الغامدي والغامدي، 2021). يُعد فهم اولياء الامور لقدرات الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد وتحديد أنسب التدخلات التعليمية والطبية والسلوكية او غيرها من التدخلات لتلبية حاجات الطفل أمرًا شاقًا، لا سيما لأولياء أمور تم تشخيص طفلهم حديثًا. ويعود ذلك إلى عدم وجود فهم كامل من قبل اولياء الامور لقدرات الطفل. فاضطراب طيف التوحد يشكل مجموعة من الحاجات والتحديات المتفاوتة من حيث الشدة في عدة جوانب مثل مهارات التعلم والتفكير وحل المشكلات والمهارات الحياتية اليومية ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. وكما أن هناك فروق فردية بين الافراد فإن هناك فروق فردية بين الاطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد فقد يعاني الطفل من اضطراب طيف التوحد وتظهر لديه قدرات مرتفعة في الجانب اللفظي وفي نفس الوقت تظهر لديه السلوكيات النمطية بشكل شديد ومتكرر. فلابد أن يتفهم اولياء الامور جوانب الضعف لدى الطفل من ذوي اطراب طيف التوحد (Rosenberg, 2015).

اضطراب طيف التوحد:

يعتبر اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder) أحد أنواع الاعاقات النمائية (Developmental Disorder) ؛ فهو اضطراب معقد متعدد الاوجه يؤثر سلباً على النمو العصبي، وتتمثل السمات المميزة له بالصعوبة والعجز المتواصل في التواصل والتفاعل الاجتماعي، والانماط السلوكية النمطية، هذا بالإضافة إلى العجز في الادراك الاجتماعي، فالتوحد يؤثر بشكل كبير على الفرد المشخص به، والاسرة وفي كثير من الاحيان المجتمعات المحلية (زريقات، 2020).

ويعرف الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس (DSM-5, 2013) اضطراب طيف التوحد على إنه اضطراب نمائي يتصف بعجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وقصور في مهارات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التواصل الاجتماعي، وعجز في التبادل العاطفي مع الاخرين، والذي عاده تظهر اعراضه خلال السنوات الثلاثة الاولى من عمر الطفل، المتمثلة في عدم القدرة على التواصل البصري وسلوكيات نمطيه متكررة بالحركة مثل الجسم والرفرفة في الاصابع الالتزام بروتين معين واهتمامات محدده والعجز عن تكوين العلاقات والمحافظة عليها مع الاخرين.

أسباب اضطراب طيف التوحد:

كما تشير نتائج الدراسات والابحاث الحديثة الى اكتشاف (800) من الجينات المسؤولة عن اضطراب طيف التوحد كما تشير التحليلات الجزئية لبعض الدراسات الى ان المسببات الجينية لاضطراب طيف التوحد تقدر بأكثر من 80% بينما باقي العوامل تقدر بحوالي 20%(حافري، 2020). وتشير بعض الدراسات الى ان اضطراب طيف التوحد غالبا ما يتطور من مجموعه من العوامل الوراثية والجينية والبيئية والأسرية، وهذا ما يدعونا الى القول انه لا يوجد سبب واحد محدد لاضطراب طيف التوحد (سيسالم، 2018).

تشخيص اضطراب طيف التوحد:

تؤكد بعض الدراسات إلى إمكانية تشخيص معظم الأطفال بعد سن الرابعة، في حين تذكر الدراسات الحديثة على أنه يمكن تشخيص اضطراب طيف التوحد بشكل موثوق خلال العامين الأولين من عمر الطفل، وبناءً على ما سبق توصي الأكاديمية الامريكية لطب الأطفال (The American Academy of Pediatrics) (AAP) بان يتم فحص جميع الأطفال حديثي الولادة خلال 18 شهرا و24 شهر بغض النظر عن ما اذا كان هناك اي علامات أو أعراض واضحة الظهور او اي مخاوف بشان نمو الطفل(The American Academy of Pediatrics, 2022)

ونظراً الى الصعوبة التي يواجها المختصون في تشخيص اضطراب طيف التوحد كان لابد أن تعتمد عملية التشخيص بشكل كبير على السلوكيات التي يظهرها الافراد، وهناك مجموعه من معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد ظهرت بصدور الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والاحصائي والذي صدر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-5) والتي تطرقت الى الجوانب الآتية:

الجانب الأول: قصور دائم في التواصل والتفاعل الاجتماعي ويظهر هذا القصور في البيئات التي يتفاعل بها الفرد. ويظهر هذا الجانب من خلال ثلاث مظاهر وهي: قصور في التفاعل الاجتماعي، وقصور في السلوكيات التواصلية المستخدمة في مهارات التفاعل الاجتماعي، اضافةً الى قصور في تطوير العلاقات الاجتماعية وفهم معانيها والمحافظة على استمراريتها.

أما الجانب الثاني: محدودية وتكرارية الأنماط السلوكية. والذي يظهر مجالاً لا يقل عن اثنين من أربع أعراض سواء كانت حالية التي تم الاشارة اليها في الجانب التطوري وهم: التكرارية أو النمطية في الحركات الجسمية، أكان في استخدام الأشياء، أو الكلام. والإصرار على الرتابة، والالتزام غير المرن بالروتين أو السلوكيات اللفظية وغير اللفظية. والاهتمامات المحدودة وغير العادية من حيث الكثافة أو التركيز. اضافةً الى انخفاض أو فرط في الاهتمام غير العادي لجوانب البيئة الحسية أو الاستجابات للحد من المدخلات الحسية(DSM−5, 2013).

نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد:

وتشير التقديرات الى ان 1 من كل 100 طفلاً في العالم مصاب باضطراب طيف التوحد وتمثل هذه التقديرات رقم متوسطاً، ويتفاوت معدل الانتشار تفاوتاً بيناً بين الأبحاث والدراسات. ويبدو ان معدل انتشار اضطراب طيف التوحد بازدياد مستمر على المستوى العالمي(منظمة الصحة العالمية، 2022).

وتشير التقديرات الصادرة عن مركز السيطرة على الامراض والوقاية منها في عام 2018 إلى أن حوالي 1 من أصل 44 طفلا يتم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة، ويظهر اضطراب طيف التوحد لدى الذكور بشكل أكبر من الإناث حيث يولد انثى واحدة مقابل 27 ذكر مصاب بالتوحد فالذكور أكثر عرضة للإصابة باضطراب طيف التوحد أربع مرات من الاناث (Center for Disease Control and Prevention, 2020).

وتعتبر دولة قطر من الدول التي تولي اهتماماً كبيراً بالأشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام وبالأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد بشكل خاص حيث كانت دولة قطر في طليعة الدول التي صادقت على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة منذ عام (2008). ودولة قطر هي إحدى دول مجلس التعاون الخليجي (GCC) و التي يبلغ عدد سكانها 2.7 مليون نسمة (26% تحت سن 25 سنة) وهذا حسب اخر احصائيات وزارة التخطيط التنموي والإحصاء

في دولة قطر. وتشير التقديرات لنسبة انتشار اضطراب طيف التوحد في دولة قطر والذي يبلغ (1: 87) وقد تم تقدير عدد الأشخاص المصابين باضطراب طيف التوحد في دول منطقة الخليج والدول العربية بـ(187000) شخص تحت سن 20 عاماً(Qatari Ministry of Development Planning Statistics, 2018)

خصائص وسمات اضطراب طيف التوحد:

عند التطرق للحديث عن خصائص وسمات اضطراب طيف التوحد ومشكلاته فإننا لا نستطيع الفصل بين الخصائص والمشكلات فالخصائص هي بحد ذاتها المشكلة، حيث ان سمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتنوع من حيث شدتها وعددها من طفل لآخر، وتشمل هذه السمات على الجانب اللغوي والتواصل الاجتماعي والسلوك. (الزراع، 2017).

أما الجانب السلوكي فقد ذكر (زريقات، 2020) ان الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون سلوكيات نمطيه وروتينية تتمثل بالاهتزاز وترديد بعض الاصوات والدوران وغيرها من السلوكيات والتي تعد سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا ولا تكيفيه ويمكن تفسير هذه السلوكيات على انها استثاره ذاتيه ليس لها بداية او نهاية وتكون بشكل تلقائي ومفاجئ. ويلاحظ على الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد مهارات محدودة جداً في اللعب، حيث إنه يميل للعب بأجزاء الالعاب التي تلف بطريقة دائرية، كما يقوم ببعض الحركات نمطية بصورة مستمرة ومتكررة، يميل للعزلة ويبقى وحيدا لساعات طويلة ولا يتمكن من الاندماج مع الاطفال الاخرين بالشكل الطبيعي (عبدالمعطي وعواد وشاش، 2019).

الحاجات التدريبية لأولياء الأمور:

عندما تكتشف الأسرة بأن لديهم طفلا من ذوي اضطراب طيف التوحد فانه يتولد لديهم ردود فعل متفاوتة وهذه الردود تتمثل بالشعور بالصدمة ثم الحزن ثم الرفض ثم النكران لذلك الطفل وفي بعض الاحيان يحملون انفسهم مسؤوليه انجاب هذا الطفل (محمود، 2016). وتعتبر الاسرة متمثلة بالوالدين والاشقاء شريكاً مهماً ورئيسياً في منظومة التعلم، فالسلوكيات التي تظهر على الطفل سواء أكانت تكيفية او لا تكيفية فإنها تظهر نتيجة التفاعل بين الطفل وبيئته المحيطة. (الحياري، 2018).

يُعد تدريب أولياء أمور (Parents Training) عمليه تعليميه جاده ومنظمه لزيادة وعي أولياء الأمور بأساليب تعاملهم مع اطفالهم والطرق الأنسب لتدريبهم، اضافه الى تزويدهم بالمعلومات والمهارات والوسائل البديلة والداعمة التي تم وضعها على اساس علمي وتعليمي ضمن إطار برنامج تدريبي متكامل يشرف عليه مدرب مؤهل وتطبيقها في بيئة الطفل المنزليه (Deeb, 2016).

ان تدريب الوالدين على تطبيق اجراءات تعديل السلوك من شانه التقليل من المشاكل السلوكية يؤدي الى منع ظهورها في مرحله لاحقة وحتى يستطيع الاباء فهم طبيعة السلوكيات ألا تكيفيه لدى أطفالهم وطرق التعامل معها فان البرامج الموجهة اليهم يجب ان تكون بحسب احتياجاتهم من حيث نوع إعاقة الطفل وعمر الطفل وشده الاضطراب لديه (Crone & Mehta, 2016). ويشير كلٌ من (Waters & Healy, 2012) في دراستهما إلى ان تدريب اولياء الامور على تطبيق اجراءات تعديل السلوك مع ابنائهم له أثر كبير في زيادة التفاعل الايجابي بين اولياء الامور وأطفالهم. كما يعتبر إدراك الاسرة لطبيعة العلاقة بين أفرادها والطفل وسعيها إلى تطويرها من خلال إيلاء أفراد الاسرة الادارة السوية لسلوكيات الطفل وتدريبهم على استراتيجيات تعديل السلوك عنصراً هاماً وشكلاً أساسياً من أشكال الوقاية.(عويضة والخطيب، 2020).

إن التعرف الى حاجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإجابة على تساؤلاتهم يعتبر من اهم العوامل التي تضمن المشاركة الناجحة للأسرة في البرنامج المقدم لطفلهم من ذوي اضطراب طيف التوحد وهذا ما دعت له البرامج التربوية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ومن اشهر هذه البرامج برنامج تيتش (TEACCH) Treatment and Education of Autism and related Communication Handicapped children الذي ينظر الى أن التعاون والتواصل المستمر مع الأسرة هو اساس نجاح او فشل البرنامج المقدم لطفلهم المصاب باضطراب طيف التوحد (الشرعة، 2020).

كما أن برنامج لوفاس (LOVAAS) نسبةً الى العالم ايفار لوفاس Lvar Lovaas والذي ابدا اهتماماً بعلم النفس اثناء الحرب العالمية الثانية، والذي يعد من اكثر البرامج التي تشدد على اهميه دور افراد الأسرة في تدريب طفلهم من ذوي اضطراب طيف التوحد هذا بعد تلقي التدريب ألـلازم والمكثف من قبل المختصين ومقدمي الخدمة للطفل في المركز (عودة، 2020).

تعديل السلوك:

يعتبر تعديل السلوك (Behavior Modification) من طرق العلاج والارشاد النفسي، حيث إنه يُعنى اساساً بالسلوك الملاحظ، ويعتمد بشكل اساسي على النظريات السلوكية في التعلم، وقد حقق ميدان تعديل السلوك نجاحا باهرا وتم توظيف استراتيجياته بنجاح من تشكيل السلوك التكيفي وإزاله اللا تكيفي.

يعد تعديل السلوك من العلوم شديدة الاهمية في مجال التربية الخاصة، اذ يعتمد على اكتساب الاشخاص ذوي الاعاقة على اختلاف فئاتهم المهارات المرغوبة التي من شانها مساعدتهم على الاتيان بالسلوكيات التكيفية في المواقف المختلفة والحد من السلوكيات اللا تكيفية التي تصدر عنهم في مختلف المواقف(عبدالمعطي وأبو قلة، 2019).

ويعتبر تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis) علما جديداً نسبياً، ظهر من خلال الحركة السلوكية، وتأثر بالعديد من رواد المدرسة السلوكية، وهم بافلوف *(Pavlov)* *وثورندايك* (Thorndike)، وواطسون(Watson)، وهو العلم الذي يستمد طرقه من المبادئ السلوكية المطبقة بطريقة منظمة من أجل تحسين سلوك ذي مكانة اجتماعية، ويستخدم المنهج التجريبي لتحديد المتغيرات المسؤولة عن التغير الحاصل في السلوك. (Cooper, Heron, & Heward. 2023).

فيما يلي أهم استراتيجيات تعديل السلوك المستخدمة مع الاطفال المصابين باضطراب طيف التوحد:

– **الاطفاء (Extinction):** هي استراتيجية تُستخدم لخفض السلوك ألـلا تكيفي حيث أن الاطفاء يقوم على مبدأ التوقف عن تعزيز سلوك ما يؤدي إلى توقف "اختفاء" ذلك السلوك (الزريقات وعيسى وشواش، 2020).

العقاب (Punishment): تقوم استراتيجية العقاب على انخفاض حاد وسريع في تكرار حدوث السلوك المستهدف في المستقبل(Deeb. 2016). ولابد من الإشارة هنا الى بعض المفهوم المغلوط والشائع عن العقاب، فعندما يتحدث محللو السلوك عن العقاب، فإنهم يشيرون إلى عملية ينتج عنها تناقص مستقبلي في حدوث السلوك. (العرجان وشواش. 2020).

التعزيز (Reinforcement): يعتبر التعزيز من أهم استراتيجيات تعديل السلوك التي تهدف إلى زيادة معدل حدوث السلوك. (الخطيب، 2016). إن من العوامل التي تؤثر في فاعليه التعزيز "الفورية" حيث تعتبر الفترة الزمنية بين ظهور

الاستجابة وتقديم التعزيز او المعزز في غاية الأهمية ولتكوين النتائج أكثر فعالية في تأثير المعزز. (Bailey & Burch. 2022).

تحليل المهمة (Task Analysis): يمكن تعريف المهمة على أنها المهارات التي تتطلب من الفرد ان يؤديها بشكل يستلزم استخدام العضلات الكبيرة او الصغيرة او كليهما معا بشكل متناسق مع الجهاز العصبي. (Miltenberger, 2022).

التلقين (Prompting): هو اجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزية إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف.. (Cooper, Heron, & Heward. 2023). (Miltenberger, 2022).

النمذجة (Modeling): وهي استراتيجية تهدف إلى تحسين قدرة الطفل على أداء السلوك المستهدف (Fisher, Piazza & Roane. 2021).

التشكيل (Shaping): وتهدف هذه الاستراتيجية إلى اضافه سلوكيات جديده إلى الحصيلة السلوكية لدى الطفل.(دخان والمصدر، 2017).

مشكلة الدراسة:

انطلقت مشكلة الدراسة من وعي الباحثان لأهمية دور تدريب أولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على إجراءات تعديل السلوك مع أبنائهم، حيث إن معرفة اولياء الأمور بإجراءات تعديل السلوك تساعد على تسهيل عملية فهم سلوكيات الطفل التكيفية واللا تكيفية. كما أن أولياء الأمور يلعبون دوراً هاماً في توفير بيئة داعمة؛ لذلك يحتاج الآباء إلى التدرب على أساليب وإجراءات التدخل الصحيحة مع السلوكيات الاتكيفية لدى أطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، وبالتالي فإن هذه الاجراءات تزيد من فرص تعلم الاطفال ذوي اطراب طيف التوحد وتحسين نوعيه حياه الاسرة، والتخفيف من الضغوطات والتحديات.

أسئلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة الحالية بالتعرف على الحاجات التدريبية لأولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك مع أبنائهم في دولة قطر والتي تتمثل في أسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الاول: ما مستوى الحاجات التدريبية لأولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك لأبنائهم في دولة قطر؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة الحاجات التدريبية تعزى للمتغيرات (العمر، والجنس، وشدة الاعاقة)؟

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث الى تحقيق الآتي:

1. التعرف إلى مستوى الحاجات التدريبية في تطبيق إجراءات تعديل السلوك لأسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتحديداً في دولة قطر.
2. التعرف على أثر المتغيرات (عمر الطفل – جنس الطفل – شدة الاعاقة لدى الطفل) في تحديد الحاجات التدريبية في تطبيق إجراءات تعديل السلوك لأسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتحديداً في دولة قطر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين، هما: الجانب النظري والجانب التطبيقي:

الأهمية النظرية: معرفة الحاجات التدريبية لأولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك مع أبنائهم في دولة قطر في ظل بعض المتغيرات. كما أن الدراسة تلتفت لفئة تحتاج للدراسة، حيث إن أغلب الاسر تتعرض لضغوط وتحديات كبيرة من خلال تعاملهم مع الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد، ولابد من الإشارة الى أن الدراسة تنفرد بتسليط الضوء على أولياء الأمور (الأب والأم) باعتبارهما شريكين مهمين في عملية تطبيق التدخل السلوكي مع ابنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد ولا تقتصر على الأم فقط مثل معظم الدراسات التي تبحث في حاجات الأسر. حيث ان هذه الدراسة تولي دوراً مهماً للأب ولا تغفل دوره فهو عنصر مهم في عملية تطبيق إجراءات تعديل السلوك مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية: توصلت الدراسة الى مجموعة من التوصيات التي من شانها لفت الانتباه الى إيجاد أساليب جديدة لتلبيةً للحاجات التدريبية لأُسر الاطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أن الدراسة الحالية توفر للباحثين والمختصين معلومات كافية حول الحاجات التدريبية لأولياء الامور على إجراءات تعديل سلوك الاطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد مما يساعدهم مستقبلاً على وضع وتصميم برامج تدريبية تساعد اولياء الامور على تطبيق إجراءات وفنيات تعديل السلوك الانسب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وكذلك فإن الدراسة قد توفر أداة مناسبة لقياس الحاجات التدريبية لأولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ويمكن استخدامها في دراسات لاحقة في هذا المجال.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الرئيسية التالية:

– الحاجات التدريبية (Training Needs):

يعرف (حمدان، 2018) الحاجات التدريبية بأنها مجموعة المعارف والمهارات النظرية والعملية التي يحتاجها اولياء أمور الاطفال للعمل مع الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتعرف الدراسة الحالية الحاجات التدريبية إجرائيا بإنها الدرجة التي يحصل عليها اولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال استجاباتهم على أداة الدراسة.

– الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (The Children’s with Autism Spectrum Disorder):

عرفت الرابطة الامريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association) اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder) على إنه اضطراب نمائي يصيب الاطفال في المرحلة النمائية الأولى حتى عمر ثماني سنوات، وتظهر أعراضه في ثلاث مجالات رئيسية هي: ضعف القدرة على التفاعل الاجتماعي، وظهور سلوكيات نمطيه بشكل متكرر، وضعف القدرة على التواصل مع المحيطين(Diagnostic and Statistical Manual, 2013).

– اولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Parents of children With Special Needs):

تعرفهم الدراسة على أنهم الوالدين (الأب والأم)، أو من يتحمل مسؤولية رعاية الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد ويقدم له الدعم والتربية. وتحديداً من شُخص أحد أبنائهم باستخدام الادوات الرسمية على إنه يعاني من اضطراب طيف التوحد ويتلقى أبنائهم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة الأخرى.

– إجراءات تعديل السلوك (Behavior Modification Procedures):

يعرف (الخطيب، 2016،15) تعديل السلوك على إنه العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بهدف احداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي، وهذا العلم يشتمل على تقديم الادلة التجريبية التي توضح مسؤوليه الاساليب التي تم استخدامها في التغيير الذي حدث في السلوك.

وتُعرَف إجراءات تعديل السلوك اجرائياً على إنها نمط وأسلوب علاج سلوكي يقوم على أساس مجموعة من الاجراءات العلمية والتي تعتبر جزء من استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي والتي تقوم على تحليل السلوك الحالي وتعزيز السلوك التكيفي وتغيير السلوك اللا التكيفي وملاحظة التغيرات التي تطرأ نتيجة تعديل البيئة المحيطة بالطفل بما يحقق أهداف تعديل السلوك.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على اولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المسجلين في سجلات وزارة الصحة والمؤسسة القطرية للعمل الاجتماعي في دولة قطر.

الحدود الزمنية: تم اجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي 2022–2023.

الحدود المكانية: تم اجراء هذه الدراسة على اولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة قطر وتحديداً في المراكز الحكومية وشبه الحكومية والخاصة.

الحدود الموضوعية: تم تناول موضوع الحاجات التدريبية لأولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج الدراسة التي سيتم التوصل إليها على مجتمعات مماثلة ومشابها لمجتمع الدراسة كما تحددت بمدى موضوعية استجابات أولياء الأمور على أداة الدراسة.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

قام الباحثان بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة وتم ذكرها من الأحدث الى الأقدم.

في دراسة قامت بها السحيمي (2021) التي هدفت الى التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى اولياء امور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بحاجاتهم الى الارشاد النفسي في مراكز الرعاية. وقد أظهرت النتائج ان مستوى الحاجات الإرشادية لدى اولياء امور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد جاء بدرجه المرتفعة.

وأظهرت الدراسة التي قام بها الغامدي والغامدي (2021) والتي هدفت إلى التعرف على أبرز الاحتياجات التدريبية لأسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وقد تضمنت بعض المتغيرات الديموغرافية: (جنس الطفل – عمر الطفل) وقد أشارت النتائج إلى أن الحاجات الارشادية لأسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أتت جميعها بدرجه مرتفعة حيث جاءت الحاجات إلى المعلومات في المرتبة الاولى، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية في الحاجات الارشادية لأسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير(جنس الطفل – عمر الطفل).

وفي دراسته اجراها موريني وممادي (2021) التي تهدف الى الكشف عن مستوى المهارات المعرفية لدى اولياء امور الاطفال ذوي اضطراب في التوحد في التعامل مع أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد. واشارت نتائج الدراسة الى ان امهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهن مستوى منخفض من المهارات المعرفة في التعامل مع أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد.

وفي دراسة قام بها علي والبوني (2021) التي هدفت للتعرف على الحاجات الإرشادية لأسر الأطفال ذوي الاعاقة الحركية بمؤسسات التأهيل وإعادة التأهيل وعلاقتها في بعض المتغيرات وهي: (جنس الطفل، عمر الطفل، درجة أعاقة

الطفل). وكانت نتائج الدراسة تشير الى أن مستوى الحاجات الإرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الحركية جاء بدرجة مرتفعة. كما بينت الدراسة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية تبعا لمتغير جنس الطفل ولصالح (الاناث). بينما أظهرت النتائج أيضاً الى عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية تبعاً لمتغير عمر الطفل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية تبعاً لمتغير درجة الإعاقة لصالح أسر الأطفال ذوي الإعاقات (الشديدة).

وفي دراسة قام بها الرفاعي (2019) التي هدفت الى التعرف الى الاحتياجات التدريبية لأمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغيرات شدة الاعاقة وجنس الطفل. واشارت نتائج الدراسة الى أن الاحتياجات التدريبية جاءت مرتفعة، كما اظهرت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطين درجات افراد عينه البحث حول احتياجات تدريبيه الامهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى الى متغير شده الاضطراب، في حين لم توجد فروق ذات دلال إحصائية تعزى لمتغير جنس الطفل.

وهدفت دراسة الرمامنة والمكاحلة (2019) إلى التعرف على أهم الحاجات المعرفية لأمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف في معرفة الامهات بخصائص أبناءهم من ذوي اضطراب طيف التوحد. كما بينت النتائج حاجة الامهات وبدرجة كبيرة إلى التدريب للحصول على المعلومات العامة والمعلومات التربوية التي تؤهلهن للتدخل مع ابنائهن.

كما هدفت الدارسة التي قام بها الخطيب والحياري (2018) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى فنيات تعديل السلوك في تنمية معرفة أمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وكيفية التعامل مع سلوكيات اطفالهم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في الاداء على مقياس مستوى امتلاك أمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لفنيات تعديل السلوك، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى تحسن مهارات تعامل الامهات مع سلوكيات أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي، الذي خضعت له الامهات في المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

فيما قام كل من موجان وويز(Maughan & Weiss, 2017) هدفت إلى معرفة مدى أهمية مشاركة الوالدين في البرامج العلاجية السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD)، وقد أشارت نتائج الدراسة الى حدوث تطورات ايجابية في سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن مجموعة أولياء الأمور في العينة التجريبية مقارنة بأولياء الأمور ضمن العينة الضابطة التي لم تتلق تدريب.

وفي دراسة اجراها ديب (Deeb, 2016) هدفت إلى قياس مستوى معرفة اولياء أمور الاطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بإجراءات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبية وفقًا لذلك. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تدريب أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على الإجراءات تعديل السلوك وجنس الطفل وعمر الطفل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة لاحظ الباحثان تباين في أهداف الدراسات السابقة، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي مثل دراسة علي والبوني(2021)، ودراسة الرمامنة والمكاحلة

(2019)، ودراسة Deeb(2016)، ودراسة الغامدي والغامدي(2021)، ودراسة الرمامنة والمكاحلة (2019)، ودراسة علي والبوني (2021)، ودراسة الرفاعي (2019).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في التعرف على مستوى الحاجات التدريبية لاولياء الأمور مثل دراسة الرمامنة والمكاحلة (2019) التي تطرقت إلى حاجات اولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى المعرفة والتدريب. وأشارت دراسة موريني وممادي(2021) التي تطرقت الى ان امهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهن مستوى منخفض من المهارات المعرفة في التعامل مع أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد وتطرقت دراسة كل من تريسي وآخرون (Tresy at al,2018) ودراسة السحيمي (2021) ودراسة الرفاعي(2019) ودراسة (Deeb, 2016) ودراسة الخطيب والحياري (2018) إلى حاجة اولياء أمور أطفال اضطراب طيف التوحد إلى المعرفة بأساليب تطبيق إجراءات تعديل السلوك مع أطفالهم المشخصين باضطراب طيف التوحد. كما أشارت دراسة الرمامنة والمكاحلة (2019) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى امتلاك أمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لفنيات تعديل السلوك

كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في بعض المتغيرات الديموغرافية مثل دراسة ديب (Deeb, 2016) فقد تبين إنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تدريب الوالدين على الاجراءات السلوكية وجنس الطفل وعمر الطفل. و دراسة علي والبوني(2021) الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغير الجنس، كما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير درجة الإعاقة. كما بينت دراسة الغامدي والغامدي (2021) عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية في الحاجات الارشادية لأسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترجع لكل من المتغيرات الديموغرافية: (جنس الطفل – عمر الطفل).

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها للحاجات التدريبية لأولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك مع أبنائهم في دولة قطر، فهي مختلفة في عينتها ومكان التطبيق، وبحدود علم الباحثان فإنها تعتبر من الدراسات الأوائل التي تجري لدراسة الحاجات التدريبية لأولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك مع أبنائهم في دولة قطر. واستفاد الباحثان من هذه الدراسات في إثراء الادب النظري وتحديد الادوات وتطويرها. وبناءً على معلومات الباحثان من خلال اطلاعه على الادب النظري فقد اقتصرت الدراسات السابقة على دراسة الحاجات التدريبية للأسر في بيئات أخرى.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج العلمي الذي يحقق أغراض وأهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المسجل أبنائهم في سجلات وزارة الصحة القطرية والمؤسسة القطرية للعمل الاجتماعي في دولة قطر لعام 2022 والمقدر عددهم (2300) طفل وذلك حسب إحصاءات وزارة الصحة القطرية للعام 2023/2022

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (100) ولي أمر من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة حيث تم اختيارهم من مجموعة من المراكز الحكومية وشبه الحكومية والخاصة وهم الذين استجابوا على الاستبانة التي قام الباحثان بتصميمها و وضع مجالاتها وفقراتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة.

الجدول (3): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات (عمر، جنس وشدة إعاقة الطفل)

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد
الجنس	ذكر	77
	أنثى	23
	المجموع	100
شدة الإعاقة	بسيطة	22
	متوسطة	39
	شديدة	39
	المجموع	100
عمر الطفل	أقل من 6 سنوات	11
	6 إلى 10 سنوات	63
	أكثر من 10 سنوات	26
	المجموع	100

أداة الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة لجمع البيانات (استبانة الحاجات التدريبية) معتمداً على الأدب النظري وبالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة إضافةً إلى آراء بعض التربويين المتخصصين؛ حيث تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة مجالات الأول: إجراءات تقليل السلوكيات اللا تكيفية، الثاني: إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية، الثالث: إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية.

صدق المحتوى لأداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية من(31) فقرة، كما هو موضح في الملحق(1) وللتحقق من صدق محتوى الأداة (الاستبانة) تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجالات: التربية الخاصة والقياس والتقويم، في عدد من المؤسسات والجامعات الأردنية، بلغ عددهم (12) محكماً، موضحة أسماءهم والمعلومات المتعلقة بهم في الملحق(2) لإبداء آرائهم حول سلامة فقرات الاستبانة من الناحية العلمية والسلامة اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، بالإضافة إلى أي رأي المحكمين التي قد يرونها مناسبة سواء بحذف بعض الفقرات أو الإضافة أو الدمج بين الفقرات، وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم فقد تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80%) فما فوق، حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة النهائية إلى(34) فقرة بعد إضافة (3) فقرات، والملحق (3) يبين الأداة في صورتها النهائية لها. والجدول(4) يبين مجالات أداة الدراسة بالإضافة الى عدد فقراتها، وأرقامها.

صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة التي بلغ عددها (20) ولي أمر من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والاستبانة ككل.

الجدول(5): قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة الحاجات التدريبية مع المجال ومع الاستبانة ككل

رقم	معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط مع

الفقرة	مع المجال	مع الدرجة الكلية		مع المجال	الدرجة الكلية
1	0.86**	0.82**	18	0.89**	0.88**
2	0.94**	0.91**	19	0.75**	0.73**
3	0.90**	0.86**	20	0.92**	0.84**
4	0.92**	0.84**	21	0.87**	0.83**
5	0.81**	0.74**	22	0.79**	0.76**
6	0.92**	0.89**	23	0.87**	0.86**
7	0.93**	0.91**	24	0.87**	0.82**
8	0.85**	0.85**	25	0.87**	0.88**
9	0.74**	0.75**	26	0.92**	0.93**
10	0.59**	0.66**	27	0.92**	0.89**
11	0.61**	0.52**	28	0.93**	0.87**
12	0.56**	0.56**	29	0.92**	0.87**
13	0.89**	0.86**	30	0.88**	0.89**
14	0.78**	0.86**	31	0.81**	0.82**
15	0.86**	0.89**	32	0.93**	0.90**
16	0.90**	0.86**	33	0.77**	0.64**
17	0.87**	0.81**	34	0.63**	0.56**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)**

يبين الجدول(5) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين(0.56–0.94) وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بين (0.52 - 0.93) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم احتساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لاتساق أداة الدراسة (الاستبانة) الداخلي حيث أنه تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية خارج عينتها بلغ عددها (20) ولي أمر من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ويبين الجدول(6) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول(6): قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة

الأداة	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
استبانة الحاجات التدريبية	إجراءات تقليل السلوكيات ألالا تكيفية	13	0.96
	إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	12	0.95
	إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	9	0.93
	الحاجات التدريبية ككل	34	0.97

يبين الجدول(6) معاملات الثبات بطريقة كرونباخ الفا لأداة الدراسة حيث تراوحت بين (0.93–0.96) للمجالات، وبلغ معامل الثبات الكلي(0.97).

تصحيح الأداة

تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي من قبل الباحثان في أداة الدراسة حيث حدد خمسة مستويات للحاجات التدريبية لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهي: كبيرة جداً وتعطى الوزن (5)، كبيرة وتعطى الوزن (4)، متوسطة وتعطى الوزن (3)، قليلة وتعطى الوزن(2)، قليلة جداً وتعطى الوزن (1) وللحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة اعتمد الباحثان طريقة الفئات المتساوية، التي غالبية الدراسات السابقة وكثير من المحكمين أشارت إليها، والتي تبينها المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى للتدريج – الحد الأدنى للتدريج = (5–1) = 4 = 1.33
عدد المستويات المطلوبة 3 3

وللحكم على المتوسطات الحسابية تم استخدام المعايير الآتية:

مستوى منخفض من (1.00–2.33).

مستوى متوسط من (2.34 – 3.67).

مستوى مرتفع من (3.68 – 5.00).

متغيرات الدراسة:

1. جنس الطفل وله فئتان (ذكر، انثى)
2. شدة إعاقة الطفل ولها ثلاث فئات (بسيطة، متوسطة، شديدة)
3. عمر الطفل وله ثلاث فئات (أقل من 6 سنوات، 6 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الحاجات التدريبية لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك لأبنائهم في دولة قطر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة الى استخراج الرتب لتقديرات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على فقرات أداة الدراسة والتي يوضح نتائجها الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمستوى الحاجات التدريبية مرتبة ترتيباً تنازليًا

التسلسل في الأداة	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
3	1	إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	4.20	0.58	مرتفع
2	2	إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	4.19	0.59	مرتفع
1	3	إجراءات تقليل السلوكيات اللا تكيفية	4.15	0.60	مرتفع
الاحتياجات التدريبية ككل			4.18	0.57	مرتفع

يبين الجدول(7) أنّ مستوى الحاجات التدريبية لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك لأبنائهم في دولة قطر بشكل عام جاء (مرتفعاً) بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.57) وجاء مجال (إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.20) وانحراف معياري (0.58) وبمستوى مرتفع في حين جاء بالمرتبة الثانية مجال (إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية) بمتوسط حسابي(4.19) وانحراف معياري (0.59) وبمستوى مرتفع، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال (إجراءات تقليل السلوكيات اللا تكيفية) بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.60) وبمستوى مرتفع.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة اضطراب طيف التوحد حيث يعد هذا الاضطراب من اكثر الاضطرابات غموضاً وتعقيداً، وما زالت الأبحاث حتى وقتنا الحالي تحاول فهم ماهيه واسباب هذا الاضطراب، نتيجة ما يظهره الطفل ذو اضطراب طيف التوحد من سمات تتصف بالانعزال وغياب اللغة، وضعف مهارات التواصل غير اللفظي لديه، والانشغال باهتمامات محدودة بالإضافة الى ما يصدر عنه من سلوكيات نمطيه وغيرها من خصائص مما يجعل المختصين

والعاملين في مجال التربية الخاصة يواجهون جملة من التحديات والصعوبات. نظراً لما يتمتع به هذا الاضطراب من خصائص وسمات، رغم ان المختصين والعاملين قادرين ومؤهلين قد يواجهون تحديات في العمل مع هذه الفئه من الأطفال اذا فكيف حال اولياء الامور الذين يجدون انفسهم امام مسؤوليه كبيره وتحديات مستمرة فقد يظهر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعض السلوكيات التي قد تتمثل برفضهم الذهاب الى اي مكان جديد واحيانا يصرون على ارتداء نوعيات ملابس معينه وبعضهم يظهرون نوبات غضب عند الاستحمام وبعضهم يتمسك بروتين ويرفض التغيير وبعضهم يظهرون رغبه في الحركة والدوران وغيرها من الصعوبات والتحديات التي قد تواجه اولياء الامور مما يعطل نمط الحياه الخاص بالأسرة ويسبب ضغوطات أسرية كبيره، لذا سنجد اولياء امور لديهم حاجه مرتفعة للإجابة عن اسئلتهم واستفساراتهم حول خصائص هذا الاضطراب وما هي طرق التأهيل المناسبة لطفلهم كما سنجد لدى اولياء أمور حاجه مرتفعة ايضا لاكتساب مهارات في التعامل مع تلك الخصائص ومهارات التعامل مع سلوكيات اطفالهم ألا تكيفيه.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السحيمي(2021) ودراسة الغامدي والغامدي(2021) ودراسة علي والبوني (2021) اضافةً الى دراسة الرمامة والمكاحلة (2019) ودراسة الرفاعي (2019) ودراسة الخطيب والحياري (2018) ودراسة البدور والعنيزات (2017).

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية واستخراج الانحرافات المعيارية بالإضافة الى استخراج الرتب لتقديرات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على كل فقرة من فقرات المقياس وعلى كل مجال من المجالات.

أولاً: إجراءات تقليل السلوكيات اللا تكيفية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إجراءات تقليل السلوكيات اللا تكيفية غير المرغوبة والجدول (8) يبين هذه النتائج.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الحاجات التدريبية لأولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد لفقرات مجال (تقليل السلوكيات اللا تكيفية) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
13	1	كيفية محو سلوك غير مرغوب لدى إبني / إبنتي.	4.29	0.75	مرتفع
7	2	كيفية تعديل البيئة المحيطة لتقليل ظهور السلوك غير المرغوب لدى إبني / إبنتي.	4.25	0.83	مرتفع
8	3	كيفية توظيف النشاط الذي يفضله إبني / إبنتي في تعديل السلوك غير المرغوب لديه.	4.23	0.76	مرتفع
3	4	كيفية تحديد المثيرات الذي تؤدي الى ظهور السلوك غير المرغوب لدى إبني / إبنتي.	4.21	0.95	مرتفع
1	5	كيفية تحديد السلوك المراد تعديله لدى إبني / إبنتي.	4.20	0.88	مرتفع
2	6	كيفية تحديد السلوك المراد تعديله حسب أهميته لدى إبني / إبنتي.	4.18	0.83	مرتفع
10	7	كيفية استخدام اسلوب الاقصاء (العزل) عن النشاط المفضل لإبني / لإبنتي عندما يقوم بالسلوك غير المرغوب.	4.17	0.86	مرتفع
9	8	كيفية استخدام اسلوب التجاهل في تعديل السلوك غير المرغوب لدى إبني / إبنتي.	4.15	0.74	مرتفع
6	9	كيفية اختيار الأدوات التي تساعد على تعديل السلوك غير المرغوب لدى إبني / إبنتي.	4.13	0.83	مرتفع
4	10	كيفية تسجيل تكرارات حدوث السلوك غير المرغوب لدى إبني / إبنتي	4.12	0.89	مرتفع
5	11	كيفية اختيار الوقت المناسب لتعديل السلوك غير المرغوب لدى إبني / إبنتي	4.07	0.86	مرتفع
12	12	كيفية استخدام اسلوب التوبيخ للسلوك غير المرغوب الذي يصدر عن إبني / إبنتي.	3.99	0.97	مرتفع

11	13	كيفية اقصاء إبني / إبنتي في غرفة جانبية عندما يقوم بالسلوك غير المرغوب.	3.93	1.00	مرتفع
إجراءات تقليل السلوكيات ألللا تكيفية (الكلي)			4.15	0.60	مرتفع

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الحاجات التدريبية لأولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد لفقرات مجال (إجراءات تقليل السلوكيات الـلا تكيفية) جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.60) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة ما بين (3.93–4.29)، وجاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على" كيفية محو سلوك غير مرغوب لدى إبني / إبنتي." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.29) وبانحراف معياري (0.75) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم(11) والتي تنص على" كيفية اقصاء إبني / إبنتي في غرفة جانبية عندما يقوم بالسلوك غير المرغوب." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.93) وبانحراف معياري(1.00) وبمستوى مرتفع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بحاجة كبيرة جداً الى التدريب على تطبيق إجراءات تعديل السلوك والفنيات أللازمة للتعامل مع السلوكيات الـلا تكيفية التي يظهرها أبنائهم حيث أن السلوكيات اللا تكيفية لدى أطفال هذه الفئة تحتاج الى استخدام فعال لإجراءات تعديل السلوك.

ثانياً: إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية المرغوبة والجدول (9) يبين هذه النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الحاجات التدريبية لأولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد لفقرات مجال (إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
14	1	كيفية مساعدة ابني/ إبنتي بشكل تدريجي للقيام بالسلوك المرغوب.	4.32	0.72	مرتفع
19	2	كيفية تدريب إبني / إبنتي على الاستجابة للتعليمات المحددة.	4.26	0.78	مرتفع
17	3	كيفية اختيار الوقت المناسب للتدريب على سلوك مرغوب جديد لدى إبني / إبنتي.	4.25	0.81	مرتفع
20	4	كيفية تعديل البيئة المحيطة لتشجيع إبني / إبنتي على إظهار السلوك المرغوب.	4.23	0.80	مرتفع
23	5	كيفية توظيف المعززات المختلفة في تعديل او تشكيل سلوك لدى إبني / إبنتي	4.22	0.85	مرتفع
16	6	كيفية استخدام اللعب في تعليم إبني / إبنتي سلوك مرغوب جديد.	4.21	0.80	مرتفع
22	7	كيفية تهيئة البيئة لتقديم نموذج للسلوك المرغوب لابني / لاينتي.	4.20	0.80	مرتفع
21	8	كيفية تشكيل سلوك مرغوب لدى ابني / ابنتي	4.18	0.79	مرتفع
18	9	كيفية استثارة دافعية إبني / إبنتي لتعلم سلوك مرغوب جديد.	4.17	0.81	مرتفع
15	10	كيفية تحديد المعززات الأنسب لإبني / إبنتي.	4.14	0.81	مرتفع
25	11	كيفية اختيار الوقت المناسب لسحب المعزز من إبني/ إبنتي	4.09	0.95	مرتفع
24	12	كيفية اختيار الوقت المناسب لتقديم المعزز لإبني / لإبنتي	4.05	0.89	مرتفع
إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية المرغوبة (الكلي)			4.19	0.59	مرتفع

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الحاجات التدريبية لأولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد لفقرات مجال (إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية) جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.59) كما أن المتوسطات الحسابية

للفقرات تراوحت ما بين (4.05–4.32)، وجاءت الفقرة رقم (14) التي تنص على" كيفية مساعدة ابني/ إبنتي بشكل تدريجي للقيام بالسلوك المرغوب." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.32) وبانحراف معياري (0.72) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (24) والتي تنص على" كيفية اختيار الوقت المناسب لتقديم المعزز لإبني / لإبنتي." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(4.05) وبانحراف معياري(0.89) وبمستوى مرتفع.

ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد الدراسة أن تعديل السلوكيات اللا تكيفية وتشكيل سلوكيات تكيفيه تحتاج الى اجراءات واستراتيجيات علميه بالإضافة الى ان أولياء الأمور لديهم ادراك ان عمليه تشكيل سلوكيات تكيفيه لدى الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تحتاج الى وقت ضمن خطه منظمة تتضمن مجموعه من الاجراءات السلوكية وان عمليه اكتساب الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد سلوكيات تكيفيه لا تحدث بشكل فوري، انما بحاجه الى تطبيق مجموعة من الاجراءات السلوكية نتيجة ما يتمتع به افراد هذه الفئه من خصائص وسمات مختلفة ومعقده.

ثالثاً: إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية المرغوبة والجدول (10) يبين هذه النتائج.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمستوى الحاجات التدريبية لأولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد لفقرات مجال (إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
30	1	كيفية الحفاظ على الظروف التي تزيد من فرص ظهور السلوك المرغوب	4.26	0.75	مرتفع
33	2	كيفية تدريب إبني / إبنتي على تعميم السلوك المرغوب في مواقف مختلفة.	4.24	0.77	مرتفع
32	3	كيفية توجيه إبني / إبنتي لتنفيذ السلوك المرغوب في المواقف الجديدة.	4.23	0.77	مرتفع
26	4	كيفية تقوية السلوك المرغوب لدى إبني / إبنتي	4.22	0.84	مرتفع
27	5	كيفية تنظيم وتعديل البيئة المنزلية لمواصلة قيام إبني / إبنتي بالسلوك المرغوب	4.21	0.85	مرتفع
29	6	كيفية الحفاظ على دافعية إبني / إبنتي للقيام بالسلوك المرغوب.	4.20	0.76	مرتفع
28	7	كيفية تشجيع ابني/ إبنتي على مواصلة القيام بالسلوك المرغوب	4.19	0.81	مرتفع
34	8	كيفية الانتقال من معزز الى اخرى حسب السلوك الصادر عن إبني / إبنتي.	4.16	0.78	مرتفع
31	9	كيفية التدرج في استخدام المعزز المناسب لتثبيت السلوك المرغوب لدى ابني / ابنتي	4.09	0.84	مرتفع
		إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية المرغوبة (الكلي)	4.20	0.58	مرتفع

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى الحاجات التدريبية لأولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد لفقرات مجال (إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية) جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.58) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (4.09–4.25)، كما جاءت الفقرة رقم (30) التي تنص على" كيفية الحفاظ على الظروف التي تزيد من فرص ظهور السلوك المرغوب." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.26) وبانحراف معياري (0.75) وبمستوى

مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (31) والتي تنص على" كيفية التدرج في استخدام المعزز المناسب لتثبيت السلوك المرغوب لدى ابني / ابنتي." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(4.09) وبانحراف معياري(0.84) وبمستوى مرتفع.

ويعزو الباحث ذلك إلى ادراك افراد الدراسة لأهمية معرفه المفاهيم النظرية والاجراءات التطبيقية السلوكية لإجراءات تعديل السلوك التي تعمل على تقويه السلوكيات التكيفية بالإضافة الى ادراك افراد الدراسة الى ضرورة استخدام اجراءات تعديل السلوك حيث ان استخدامها مع هذه الفئه من ذوي الإعاقة غالبا ما يؤدي الى ممارسه عمليه جيده وخاصه ان الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كثيرا ما يظهرون مشكلات سلوكيه تستدعي تدخلاً سلوكياً من خلال استخدام الامثل والفعال لإجراءات تعديل السلوك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة الحاجات التدريبية تعزى للمتغيرات (جنس الطفل وعمره وشدة إعاقته)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجات التدريبية باختلاف متغيرات كل من (جنس الطفل، عمر الطفل، شدة الإعاقة) والجدول (11) يبين هذه النتائج.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجات التدريبية باختلاف متغيرات جنس الطفل، عمر الطفل، شدة الإعاقة

المتغيرات	المستويات	المجالات	إجراءات تقليل السلوكيات ألالا تكيفية	إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.11	4.14	4.16	4.13
		الانحراف المعياري	0.59	0.59	0.60	0.57
	انثى	المتوسط الحسابي	4.24	4.31	4.28	4.28
		الانحراف المعياري	0.60	0.56	0.52	0.54
العمر	أقل من 6 سنوات	المتوسط الحسابي	3.15	3.16	3.17	3.16
		الانحراف المعياري	0.93	0.91	0.98	0.93
	6 إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.11	4.19	4.22	4.17
		الانحراف المعياري	0.39	0.41	0.39	0.36
	أكبر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.62	4.57	4.53	4.57
		الانحراف المعياري	0.22	0.32	0.18	0.17
شدة الإعاقة	بسيطة	المتوسط الحسابي	4.37	4.39	4.30	4.36
		الانحراف المعياري	0.47	0.35	0.33	0.37
	متوسطة	المتوسط الحسابي	4.15	4.16	4.15	4.16
		الانحراف المعياري	0.60	0.60	0.62	0.59
	شديدة	المتوسط الحسابي	4.00	4.07	4.17	4.07
		الانحراف المعياري	0.62	0.66	0.65	0.61

يبين الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الحاجات التدريبية باختلاف متغيرات الجنس، العمر، شدة الإعاقة ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (Manova) والجدول (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (12) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الحاجات التدريبية باختلاف متغيرات الجنس والعمر شدة الإعاقة

مصدر التباين	المجالات	مجموع	درجة	متوسط	ف	مستوى

		المربعات	الحرية	المربعات		الدلالة
الجنس	إجراءات تقليل السلوكيات اللا تكيفية	1.613	1	1.613	*9.801	0.002
هوتيلج (0.154)	إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	1.975	1	1.975	*11.008	0.001
قيمة ف 4.519	إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	2.326	1	2.326	*13.195	0.000
مستوى الدلالة 0.005	الدرجة الكلية	1.919	1	1.919	*13.015	0.001
العمر	إجراءات تقليل السلوكيات اللا تكيفية	12.288	2	6.144	*37.345	0.000
هوتيلج (0.877)	إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	9.706	2	4.853	*27.049	0.000
قيمة ف 12.723	إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	10.153	2	5.076	*28.796	0.000
مستوى الدلالة 0.000	الدرجة الكلية	10.759	2	5.379	*36.483	0.000
شدة الإعاقة	إجراءات تقليل السلوكيات اللا تكيفية	1.322	2	0.661	*4.019	0.021
هوتيلج (0.173)	إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	1.410	2	0.705	*3.928	0.023
قيمة ف 2.506	إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	2.191	2	1.096	*6.216	0.003
مستوى الدلالة 0.024	الدرجة الكلية	1.521	2	0.761	*5.159	0.008
الخطأ	إجراءات تقليل السلوكيات اللا تكيفية	14.807	90	0.165		
	إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	16.148	90	0.179		
	إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	15.866	90	0.176		
	الدرجة الكلية	13.270	90	0.147		
الكلي	إجراءات تقليل السلوكيات ألا تكيفية	37.828	106			
	إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	36.897	106			
	إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	36.075	106			
	الدرجة الكلية	34.215	106			

يُظهر الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفرادِ عينة الدراسة على مقياس الحاجات التدريبية باختلاف متغير الجنس على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية وعند العودة إلى جدول (11) نجد أنها لصالح الإناث.

يعزو هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمعات العربية بشكل عام والمجتمع القطري بشكل خاص حيث أنها مجتمعات تهتم بقيم المحافظة و حماية الأبناء بشكل عام والإناث بشكل خاص، فوجود أنثى من ذوي اضطراب طيف التوحد في الأسرة يزيد من مشاعر الحزن والأسى لدى جميع أفراد الأسرة، ويزيد من اهتمام الأسرة بها، وبالتالي تزداد حاجات الأسرة المعرفية والنفسية والاجتماعية والمادية لفهم طبيعة إعاقتها، ولعلاجها والحد من إعاقتها وتربيتها بما يتناسب مع شدة اعاقتها وتحسين الخدمات المقدمة لها، فبينما أن حالات اضطراب طيف التوحد يظهر بنسبة (4) ذكور لكل أنثى واحدة بشكل عام. كما أن من أهم وأكبر التحديات التي تواجه اسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (الاناث) القلق من المشاكل والتي ترتبط بنظرة المجتمع لتلك الفتاة، وخصوصا اذا كانت هذه التحديات مرتبطة بعوامل اجتماعيه ومستقبل تلك الفتاة ذات اضطراب طيف التوحد وقد تكون تحديات مرتبطة بمشكلات سلوكية لا تكيفيه مثل السلوكيات الجنسية، وقد تكون تحديات مرتبطة ايضا بمرحله البلوغ وخصوصا فيما يتعلق بالدورة الشهرية للأنثى وكيفية التعامل مع التغيرات الفسيولوجية و السيكولوجية التي تطرأ على الفتاة. وبالتالي كل هذه التحديات ستولد لدى اولياء الامور حاجات متعددة ومن أهمها الحاجة إلى التدريب حتى يتسنى لهم التعامل مع أطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد بطريقه مناسبه. ويرى الباحث بأن نظرة المجتمع تُشكل لدى اغلب أسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعداً مهماً له تأثير كبير على سير الحياة الأسرية ولا يقصد الباحث هنا التعميم فهناك اسر لديهم اطفال يعانون من تأخراً نمائياً او اعاقه ولم

يشكل ذلك لهم عائق او مشكله ويعود ذلك الى طبيعة الأسرة ومستواها الثقافي والعلمي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من الغامدي والغامدي(2021) ويونس(2015) وعبدالعزيز (2012).

كما ويبين الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفرادِ عينة الدراسة على مقياس الحاجات التدريبية باختلاف متغيرات عمر الطفل وشدة الإعاقة على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق تم إجراء اختبار المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه ويبين الجدولان (13،14) هذه النتائج

الجدول(13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على مجالات مقياس الحاجات التدريبية تبعاً لمتغير عمر الطفل

المجال	عمر الطفل	من 6–10 سنوات	أكبر من 10 سنوات
إجراءات تقليل السلوكيات التكيفية	أقل من6 سنوات	-0.966*	-1.467*
	أكبر من 10 سنوات	0.500*	------
إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	أقل من6 سنوات	-1.025*	-1.404*
	أكبر من 10 سنوات	1.404*	------
إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	أقل من6 سنوات	-1.055*	-1.360*
	أكبر من 10 سنوات	0.304*	------
الدرجة الكلية	أقل من6 سنوات	-1.010*	-1.416*
	أكبر من 10 سنوات	0.405*	------

يبين الجدول (13) أن مصادر الفروق فيما يتعلق بالمجالات والدرجة الكلية كانت بين عمر (أقل من 6 سنوات وعمر من 6–10 سنوات) ولصالح 6–10 سنوات وبين عمر (أقل من 6 سنوات وأكبر من 10 سنوات) ولصالح أكبر من 10 سنوات، وبين عمر (من 6–10 سنوات و أكبر من 10 سنوات) ولصالح من هم أكبر من 10 سنوات.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الخصائص النمائية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تستمر اعراض اضطراب طيف التوحد طوال الحياه، لا تتوقف في سن معين وبالتالي نجد ان كل مرحله عمريه لها خصائصها وسماتها فنجد ان الحاجات التدريبية التي يحتاجها اولياء امور اطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في عمر (6) سنوات تختلف عن الحاجات التدريبية لأولياء امور طفل ذوي اضطراب طيف التوحد في عمر (10) سنوات واكثر، وهذا امر طبيعي نتيجة اختلاف الخصائص النمائية من مرحله الى اخرى بالإضافة الى اختلاف متطلبات كل مرحله، حيث انه كل ما تقدم الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد بالعمر تصبح متطلباته اكبر بالنسبة لأولياء الامور إذ ان التحديات والمشكلات التي قد يعاني منها طفل ذوي اضطراب طيف التوحد في عمر (6) سنوات التي كان أولياء الأمور قادرين على التعامل معها نتيجة اختلاف الفئة العمرية يصبح أولياء الأمور غير قادرين على التعامل معها في عمر (10) سنوات وبالتالي يحتاجون أولياء الامور الى تدريبا بمختلف المجلات وخصوصاً إجراءات وفنيات تعديل السلوك من اجل التعامل مع هذه التحديات او المشكلات. كما يعزوا الباحث هذه النتيجة الى معظم حاجات اولياء امور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في عمر مبكر مهمه جدا وبالأخص في السنوات الاولى من عمر الطفل لما لهذه المرحلة العمرية من خصوصيه في بناء شخصيه الطفل بالإضافة الى اهميه التدخل المبكر هذا الامر الذي يتطلب من اولياء الامور الحاجة الملحة الى البحث عن المعلومات حول اضطراب طيف التوحد. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من الغامدي والغامدي(2021) وعلي والبوني (2021) وديب (Deeb,2016) والتي ظهرت جميعها انه لا يوجد فروق ذا دلاله إحصائية تبعا لمتغير العمر.

الجدول (14) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على مجالات مقياس الحاجات التدريبية تبعاً لمتغير شدة الإعاقة

المجال	شدة الإعاقة	متوسطة	شديدة

إجراءات تقليل السلوكيات التكيفية	بسيطة	0.222	*0.369
	متوسطة	-----	0.146
إجراءات تشكيل السلوكيات التكيفية	بسيطة	0.224	*0.3161
	متوسطة	-----	0.091
إجراءات تقوية السلوكيات التكيفية	بسيطة	0.142	*0.128
	متوسطة	-----	0.013
الدرجة الكلية	بسيطة	0.201	*0.286
	متوسطة	-----	0.084

يبين الجدول (14) أن مصادر الفروق فيما يتعلق بالمجالات والدرجة الكلية كانت بين شدة الإعاقة (بسيطة وشديدة) ولصالح الاعاقة الشديدة.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المحكات التشخيصية الخاصة باضطراب طيف التوحد والواردة في الطبعة الخامسة من الدليل الاحصائي والتشخيصي(DSM-5, 2013) والذي يؤكد على ضرورة تحديد شدة العرض السلوكي، وبناء عليه كلما ازدادت شده الاعراض السلوكية لدى الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد ازدادت شدة اضطراب طيف التوحد لديه، وبالتالي ستزداد درجات انعزال الطفل عن المحيط وستزداد لدى الطفل صعوبات التواصل والسلوكيات النمطية وغيرها من المشكلات وبالتالي ستؤثر هذه المشكلات سلبا على تطور مهارات الطفل في كافه جواب النمو (المعرفية، الحركية، الاستقلالية... وغيرها) وبالتالي سنجد اولياء امور الاطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد بدرجه متوسطة وشديدة يواجهون صعوبات وتحديات اكبر من تلك التي يواجها اولياء امور الاطفال المشخصين بدرجه بسيطة من اضطراب طيف التوحد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد العزيز (2012)، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة علي والبوني(2021)، والتي اظهرت فروقا ذا دلال إحصائية في متغير شدة الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة الشديدة.

التوصيات:

ومن خلال النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن الإشارة إلى التوصيات الآتية:

- ايلاء الاهتمام بتدريب أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تطبيق إجراءات تعديل السلوك من خلال إعداد برامج ودورات تدريبية من قبل الجهات والمؤسسات التي تُعنى بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- إجراء دراسات أخرى على عينات جديدة من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب توحد، تتطرق الى احتياجات أخرى ومتغيرات أخرى.
- إجراء دراسات أخرى حول الاحتياجات التدريبية لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف توحد، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالي.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

البوني، عبد الرزاق وعلي، رانيا. (2021). الحاجات الإرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الحركية بمؤسسات التأهيل بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية. 1(18)، 46-67.

حافري، غنية. (2020). مستجدات علمية حول السببية الاتيولوجية لاضطرابات طيف التوحد فرضيات جينية، نوروبيولوجية وبيئية. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. 14(1)، 107-117.

حمدان، محمد. (2018). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج أثناء الخدمة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية. 2(37)، 21-38.

الخطيب، جمال والحيارى، هيثم. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات تعديل السلوك في تنمية معرفة أمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التعامل مع سلوكيات أطفالهم. الجمعية الاردنية للعلوم التربوية، 2 (3)، 238–271.

دخان، نبيل والمصدر، إيمان. (2017). فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال التوحد. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26 (4)، 270–294.

الرمامنة، عبد اللطيف والمكاحلة، أحمد. (2019). فاعلية برنامج تدريبي لتلبية الحاجات المعرفية لأمهات الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة السلط. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 3 (27)، 250–274.

الزراع، نايف. (2017). المدخل إلى اضطراب التوحد المفاهيم الاساسية وطرق التدخل. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم وعيسى، مراد وشواش، تيسير. (2020). تعديل السلوك ما هو وكيف يمكن القيام به عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم. (2018). تحليل السلوك التطبيقي مبادئ وإجراءات في تعديل السلوك. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزريقات، إبراهيم. (2020). التدخلات الفعالة في اضطراب طيف التوحد الممارسات العلاجية المسندة إلى البحث العلمي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السحيمي، نايف. (2021). الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحد وعلاقتها بحاجاتهم إلى الإرشاد النفسي في مراكز الرعاية النهارية في المدينة المنورة. المجلة العربية للإعاقة والموهبة. 5(18)، 447–498.

سيسالم، كمال. (2018). التدخلات العلاجية للتعامل مع اضطراب طيف التوحد. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

الشرعة، فيصل. (2020). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للأمهات في خفض أعراض سلوك العناد عند أطفالهن التوحديين في محافظة الزرقاء. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7(1)، 79–106.

عبد المعطي، حسن وعواد، نمر وشاش، سهير. (2019). تعديل السلوك (دليل علمي وعملي للآباء والمربين والعاملين مع الاشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العرجان، سامي وشواش، تيسير. (2020). التدريب على مهارات العلاج الجدلي السلوكي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عويضة، لينا والخطيب، جمال. (2020). تقييم خبرات اولياء أمور الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التشخيص والعلاج والتعليم في الاردن. دراسات العلوم التربوية، 2 (42)، 370–391.

الغامدي، رغد ومعاجيني، فايز. (2020). مستوى تطبيق معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة. المجلة التربوية 3 (73)، 789–834.

الغامدي، وجدان والغامدي، نوال. (2021). الحاجات الارشادية لأسر الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 137 (137)، 491–530.

محمود، صلاح. (2016). التماسك الأسري لدي أسر أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة الارشاد النفسي، 48(2)، 365 – 397.

منظمة الصحة العالمية (2022). اضطراب طيف التوحد، تم الدخول إلى الموقع بتاريخ 2022/10/1 من خلال رابط.https://www.who.int/ar/news-room/fact- sheets/detail/autism-spectrum-disorders

المراجع الاجنبية:

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. United States: American Psychiatric Association.

American Academy of Pediatrics.(2022). Dedicated to the health of all children. Retrieved from.

Applied behavior.com. (2013). What is applied behavior analysis (ABA) retrieved from internet www.applied-behavior.com 2013.

Autism Society of America (2016). Definition of Autism. U. S. A: Sassafras.

Bailey & Burch. (2022). How To Think Like a Behavior Analyst. Routledge Taylor & Francis Group. New York & London.

Centers for Disease Control. (2018). New data on autism spectrum disorders. Retrieved from http://www.cdc.gov/Features/Counting Autism/.

Crone, R. M., & Mehta, S. S. (2016). Parent Training on Generalized Use of Behavior Analytic Strategies for Decreasing the Problem Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder: A Data-Based Case Study. Education and Treatment of Children, 39(1), 64–94. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092632.pdf

Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (c). Applied Behavior Analysis 3rd Latest Edition John O. Cooper. Generic.

Dai, Y., Thomas, R., Brennan, L., Helt, M., Barton, L., Dumont-Mathieu, T., & Fein, A. (2021). Development and acceptability of a new program for caregivers of children with autism spectrum disorder: Online parent training in early behavioral intervention. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(11), 4166-4185.

Deeb, R. (2016). Knowledge of Parents of Children with Autism Spectrum Disorder of Behavior Modification Methods and Their Training Needs Accordingly. International Education Studies, 9(10), 141-154.

Fisher, Piazza & Roane. (2021). Handbook Of Applied Behavior Analysis Second Edition. The Guilfrode Press. New York & London.

Johnson. R., Butter. M., & Scahill. L. (2019). Parent training for autism spectrum disorder: Improving the quality of life for children and their families. American Psychological Association.

Maughan, A. L., & Weiss, J. A. (2017). Parental outcomes following participation in cognitive behavior therapy for children with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47 (10), 3166-3179.

Miltenberger. (2022). Behavior Modification Principles and Procedures, 6TH Edition [Paperback] Raymond G. Miltenberger. CENGAGE INDIA.

Ministry of Development Planning & Statistics. (2018c). Qatar monthly statistics – statistics of July 2018: 55th issue. Available from: https://www.mdps.gov.qa/ [last accessed 1September 2018].

Nicholas, Hodgetts, Zwaigenbaun. (2015). Profile and Predictors of Service Needs for Families of Children with Autism Spectrum Disorders, Vol.19 (6), University of Alberta, P. P 673-683.

Raulston, Hieneman, Caraway., Pennefather, & Bhana. (2019). Enablers of behavioral parent training for families of children with autism spectrum disorder. Journal of Child and Family Studies, 28 (3), 693-703.

Rosenberg. (2015). The parent's autism sourcebook. United States of America.

Waters, & Healy. (2012). Investigating the relationship between self-injurious behavior ،social deficits ،and co-occurring behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders. Autism Research and Treatment ،1-7.

فاعلية برنامج التربية البدنية في زيادة الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أيمن صالح الخوالده د. وفاء عايد العيد
جامعة عمان العربية

تاريخ الاستلام: 2022/09/27 تاريخ القبول:2022/12/31

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية برنامج تربية بدنية في تحسين مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال تطبيق برنامج قائم على الأنشطة والألعاب والتمارين البدنية، وتم اعتماد المنهج التجريبيّ التصميم شبه تجريبي، وتكونت العينة من (20) طالب من الطلبة المشخصين بصعوبات التعلم في المدارس التابعة للواء الجامعة الأردنية في العاصمة عمّان، تم توزيعهم على مجموعات الدراسة مجموعة تجريبية تكونت من(10) طلاب، ومجموعة ضابطة تكونت من (10) طلاب. وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تربية بدنية قائم على مجموعة من الألعاب والتمارين البدنية تكون من (12) جلسة تدريبية، ومقياس للدافعية للتعلم تكون من (32) فقرة، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات لهذه الأدوات المناسبة، وتم اختيار أفراد الدراسة بطريقة متيسرة من الطلبة المشخصين بصعوبات التعلم في غرف مصادر وزارة التربية (2021/2020)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح أفراد المجموعة التجريبية تُعزى لفاعلية برنامج التربية البدنية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تربية بدنية، الدافعية للتعلم، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

The Effectiveness of a physical Education Program in Increasing the Motivation of Learning for Students with Learning Disabilities

Ayman Saleh Alkhawaldeh Dr. Wafaa Ayed Al Eid
Amman Arab University

Abstract
This study is aimed to identify the effectiveness of a physical education program in increasing the motivation of learning for students with learning disabilities, Through the implementation of a program based on activities, games and physical exercises, and the semi-experimental curriculum was adopted, and the sample consisted of (20) students diagnosed with learning difficulties in schools affiliated to the University of Jordan brigade in the capital, Amman.They were distributed to the study groups, an experimental group consisting of (10) students, and a control group consisting of (10) students.
The most study instrument in the physical education program is based on a set of games and physical exercise are (12) training session, and a measure of motivation for learning to be (32) paragraph was extracted validity and reliability of these tools, were selected members of the study, deliberately, in a way that students diagnosed with learning disabilities in the sources of the Ministry of Education rooms (2020/2021), the number of members of the study, and the results showed no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in The level of motivation to learn among students with learning difficulties in favor of the members of the experimental group is attributed to the effectiveness of the physical education program.
Key words: physical education program, motivation of learning, students with learning disabilities

المقدمة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية الخاصة، والذي أشغل الأسرة والمعلمين والباحثين في؛ لأنه يتعرض لدراسة السمات المميزة لهذه الفئة، ويتعرف على طبيعة التي يعانون منها، ووضع أنسب الاستراتيجيات والأساليب لتخفيف حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان والتعرف على مظاهر صعوبات التعلم، وخاصة الأكاديمية، والحركية، والانفعالية.

فقد شهد مجال التربية الخاصة تطورا من حيث الاهتمام بذوي صعوبات التعلم، فهناك نمو متسارعٌ واهتمام متزايد في العقود الأربعة الأخيرة، بحيث أصبح محورا للعديد من الأبحاث والدراسات. فقد اهتم بهذا المجال متخصصون بالتربية الخاصة، والتربية العامة، وعلم الأعصاب، وعلم النفس وتخصصات أخرى (الجوالده، 2016).

وتعد الدافعية للتعلم شرطاً أساسياً لحدوث التعلم؛ إذ دون توفر الحد الأدنى منها قد لا يحدث التعلم؛ تعد عملية استثارة الدافعية للتعلم مسؤولية مشتركة بين الأطراف المسؤولة عن العملية التعليمية التعلمية، ويتم إنماء الشعور عن طريق الممارسة الفعلية بالدافعية للأنشطة الرياضية وبما أن المسؤولية الأساسية للمعلم والمدرسة هو إثارة الطلبة وتحفيزهم على التعلم الفعال عن طريق الأساليب الفاعلة من أسئلة، ومناقشات، وفرصة إبداء الرأي، والاستنتاج، وغير ذلك مما يحقق إشباع في رغباتهم وميولهم، ومعرفة الطرائق والأساليب التي يحصلون بها على المعرفة ويدربهم على التفكير في المسائل والمواقف المختلفة، والدافعية هي المفهوم الذي نستخدمه عندما نصف القوى الفاعلة المؤثرة في سلوك ما أو تلك التي توجه السلوك لتفسير الفروق، فالسلوكيات الأكثر كثافة أو شدة تعتبر نتيجة لمستويات أعلى من الدافعية (الفراج، ومشاعلة وسليط، 2016).

ويعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مشكلة تدني الدافعية فغالبًا ما يبدو عليهم عدم اختيارهم لموقف ما، أو عدم محاولتهم التأثير، أو التحكم بالأحداث التي يمرون بها؛ كما أنهم يعتقدون أن ما يتحكم بحياتهم مجموعة من العوامل الخارجية كالحظ أو القدر وليست العوامل الداخلية كالتصميم والقدرة مما يؤدي بهم إلى مشكلة العجز المتعلم أي الاستسلام وتوقع حدوث الأسوأ ويعتقدون أنه بصرف النظر عن حجم الجهود التي يبذلونها إلا أنهم سيخفقون في النهاية (الهرش، والجندي، وضمرة والخوالدة، والخصاونة، 2016).

ولذلك يحتاج ذوو صعوبات التعلم إلى وجود بيئة تعليمية مثيرة لزيادة الدافعية للتعلم والثقة بالنفس وجعل التعليم بصورة أفضل ورعاية فردية للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها مما يساعد في تطوير مهارة التفاعل والتعاون وتطوير العلاقات، وبالتالي زيادة فرص التعلم لديهم، وتقليص ومعالجة مواطن الضعف والحد من تأثيرها على التقدم التعليمي، لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها وتساعدهم في السير وفقا لقدراتهم الفعلية (الفقي، 2013).

وتعد التربية البدنية من أهم المواد الدراسية التي تساعد الطلبة في تنمية المهارات، والاتجاهات الإيجابية وهي جزء متمم للجانب الأكاديمي المدرسي، فهي تساعد في تعزيز الصحة وتحسينها كما تساعد برامج التربية البدنية في دعم الطالب وتطويره في شتى المجالات وفي توفير جو ممتع يشعره بالراحة عند مشاركته في أداء التمارين والأنشطة البدنية، كما تعزز التربية البدنية شعور الطالب بالتميز في أثناء أدائه للتمارين بشكل جيد مما ينمي لديه المشاعر الإيجابية والدافعية والتحدي (محمود، وياسين،2013)

كما تعتبر التربية البدنية من العوامل الأساسية التي تسهم في تنمية مختلف القدرات البدنية والحركية والنفسية لدى الطلبة، فمن خلال الممارسات الرياضية والتوجيهات التي يتلقاها صعوبات التعلم من المدربين المؤهلين يتم تنمية المهارات

العديدة والمتنوعة لدى هذه الفئة عن طريق إعداد البرامج الرياضية الخاصة التي تمثل المؤشر الحيوي لبناء قدرات وإمكانات فئة صعوبات التعلم، وممارسة النشاط الرياضي لديهم، وتمثل التمرينات مظهراً من مظاهر النشاط الرياضي من خلال الحركات المتقنة التي تهدف إلى تنمية وترقية الأجهزة المسؤولة عن الحركة للوصول بالفرد لأحسن المستويات في الأداء الحركي سواء في مجال الرياضة أو المجالات الاخرى، أن ممارسة النشاط الرياضي من قبل فئة صعوبات التعلم تساهم في عملية التفاعل بينهم وبين والعاديين أثناء ممارسة الأنشطة الرياضية مما يتيح لكلا من صعوبات التعلم والعاديين فرصة التعرف علي خبرة وسلوك الآخر مما يساعد في تقبل المجتمع لهم وتغير نظرة المجتمع وبالتالي زيادة و إنماء الشعور بالدافعية عن طريق الممارسة الفعلية وبالتالي التعلم الجيد. (البطاينة والخطاطبة والسبايلة وعبيد والرشدان، 2005).

مشكلة الدراسة:

ان الغرض من هذه الدراسة هو التعرَف على فاعلية برنامج تربية بدنية في زيادة الدافعية للتعليم من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك سعياً منها لتقديم أفضل الحلول حيال ذلك الموضوع.

عناصر مشكلة الدراسة

إجابة الدراسة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مكونات برنامج التربية البدنية الهادف لزيادة الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج تربية بدنية في زيادة الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية نظرية وتطبيقية كما يلي.

الأهمية النظرية

تمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية فب أنها تناولت أحد الموضوعات المهمة التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة واهمية برنامج التربية البدنية الذي يسهم في تنمية وزيادة الدافعية للتعلم لذوي صعوبات التعلم كما تكمن أهميتها في كونها منتمية الى الاتجاهات الحديثة، ومنسجمة مع توصيات المؤتمرات والمنظرين في مجال التربية الخاصة بضرورة تطوير الوسائل والأساليب التي تحفز الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتزيد من دافعيتهم للتعلم، بهدف تحقيق تعليم أفضل والحد من الصعوبات التي تواجههم. وتكمن اهميتها فيما تضيفه هذه الدراسة من اطر نظرية تثري المكتبة العربية والاردنية والمعرفية والادب النظري المتعلق بزيادة الدافعية للتعليم لذوي صعوبات التعلم، وبيان الاهمية التربوية وتطبيقاتها العلمية والتي ستفيد الباحثين في الدراسات المستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

باعتبار هذه الدراسة دراسة واقعية فيمكن أن يستفاد من هذه الدراسة في أنها تزوّد القائمين معلمي التربية الخاصة بالتغذية الراجعة حول فاعلية استخدام مجموعة من التمارين البدنية في تحسين مستويات الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تتماشى مع حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى أنشطة وألعاب تحسن مستوى دافعيتهم للتعلم، تتبع أهمية الدراسة في إضافة برنامج تدريبي في التربية البدنية لزيادة الدافعية للتعلم لذوي صعوبات التعلم مما يفيد التربويين التعرف على البرنامج لوضع الخطط المناسبة لهذه الفئة، تقترح الدراسة الحالية حلولًا وأنشطة مناسبة تقوم بها المدرسة

تساهم في زيادة الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تفتح الطَّريق أمامَ الباحثين والمهتمين لإجراء المزيدِ من الدراسات والأبحاث حولَ موضوع زيادة الدافعية للتعليم من جوانب أُخرى مختلفة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

صعوبات التعلم اصطلاحا: "هي فئة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب الكلام واستخدام بعض الحواس كالسمع أو الحديث أو القراءة ويفترض رجوعها في خلل في الجهاز العصبي المركزي". (عباس،2016: 19)

تعرف **صعوبات التعلم اجرائيًا** بأنهم أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الثالث المشخصين بصعوبات التعلم الذين طبق عليهم المقياس والبرنامج المعد لهذا الغرض.

التربية البدنية اصطلاحا: وهي العملية التربوية الهادفة لتحسين الأداء الإنساني من خلال الأنشطة والتمارين البدنية التي تحقق ذلك، ويكتسب الفرد عن طريقها أفضل المهارات البدنية والعقلية والاجتماعية وهي العملية الهادفة إلى الى تعديل سلوكيات الفرد من خلال استثارة اللعب من خلال الانشطة المختلفة.

برنامج التربية البدنية اصطلاحا: مجموعة من الأنشطة المتنوعة، والألعاب، والرياضات، والإيقاعات التي تناسب رغبات وقدرات الطلبة (محفوظ، 34:2015).

ويعرف برنامج **التربية البدنية اجرائيًا** بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية التي تتضمن مجموعة من الأنشطة والتمارين الرياضية التي يتلقاها الطلبة ذوي صعوبات التعلم والهادف إلى زيادة رغبة وميول الطلبة وتحسين مستوى دافعيتهم نحو التعلم.

الدافعية للتعلم اصطلاحا" هي تلك القوة الداخلية أو الخارجية التي تقوم باستثارة سلوك المتعلم وتوجيهه نحو تحقيق أهداف التعلم والرغبة في الحصول على أكبر قدر من المعرفة التي تقوم بإعطاء الطاقة والباعث للاستمرار في الأداء من أجل الوصول إلى اهداف التعلم " (حسين، وخير،الرحيم، ومنشد، 2019: 156).

وتعرف الدافعية للتعلم **اجرائيًا** الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية المعدة لأغراض الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حدود الدراسة على ما يلي:

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية(مدرسة زيد بن الخطاب ومدرسة محمد بن القاسم الأساسية).

الحدود الزمانية: تم تطبيقة هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021-2020).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي ذوي صعوبات التعلم والذين يتلقون خدمات غرفة المصادر ومشخصين رسميا بصعوبات التعلم، في مدارس التربية الخاصة الحكومية (مدرسة زيد بن الخطاب ومدرسة محمد بن القاسم الأساسية).

محددات الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على عيّنة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدرسة زيد بن الخطاب ومدرسة محمد بن القاسم الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم لواء الجامعة في محافظة العاصمة، وبالتالي لايمكن ضمان الحصول على نتائج مشابهة عندما تطبق الدراسة على عينة أُخرى.

الاطار النظري

يعتبر مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم العامة التي تشير إلى مجموعة من الاضطرابات غير المتجانسة والتي تعبر عن نفسها من خلال عدة دلالات منها الصعوبة في اكتساب واستخدام القدرة على الحديث والقراءة والاستماع أو القدرة الحسية، وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض إن تكون نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي (القارسي 2014) وتعني صعوبات التعلم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تختص بالفهم أو الكلام او القراءة أو الكتابة، وعدم اكتمال القدرة على الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة، أو حل المسائل الرياضية، ومن الممكن أن يكون الأشخاص ذوو صعوبات التعلم ممن يعانون من الإعاقات الإدراكية وحالات القصور الدماغي الطفيف، وصعوبات اللغة والكلام، ولا يشتمل على الأطفالالذين يعانون من مشكلات تعلمية ناتجة من إعاقات بصرية أو حركية أو سمعية أو اضطرابات انفعالية أو ممن يعانون من مشكلات تعلم ناتجة عن حرمان بيئي أو اقتصادي أو ثقافي (خصاونة، 2013).

وتعرف صعوبات التعلم بأنها اضطراب في عملية التعلم وصعوبة في استخدام المهارات الأكاديمية، وتتمثل في صعوبات في القراءة، أو الفهم، أو التعبير، أو الكتابة، أو الأرقام، أو التفكير الرياضي، ويعاني الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من تدني في المهارات الأكاديمية، كميًا ونوعيًا، بالمقارنة بعمرهم الزمني ومستوى ذكائهم، ولا تعد الصعوبات نتيجة للإعاقة الذهنية، أو البصرية، أو السمعية، أو النفسية والعصبية، أو عدم كفاية البرامج التعليمية. (American Psychiatric Association,2013)

كما وتعتبر صعوبات التعلم بأنها تلك الصعوبات التي تواجه الطفل في عملية اكتساب مهارات التعلم، وتحدث أغلب الإصابات فيها في مرحلة النمو والتطور العقلي الذي يمر فيه الطفل، وهي ناتجة عن أسباب دماغية، بحيث تكون القدرة العقلية متوسطة ويعاني أفراد هذه الفئة من مشاكل واضحة في القدرة على التكيف ومن مشكلات عاطفية ناجمة عن الفشل، والشعور بعدم القدرة على الإنجاز، وتؤدي إلى تخوفات وتصورات ذاتية منخفضة (مزعل ونصرالله،2011).

وقد تطور مفهوم صعوبات التعلم ومر في أربعة مراحل بداية بالمرحلة التأسيسية وبدأت بالبحوث الطبية التي تتعلق بالدماغ وعمله والعوامل المؤثرة في أدائه الوظيفي ودراسة حالات ضعف القراءة وعدم القدرة على القراءة وتم التوصل الى برامج تدريبية لمن يعاني من تلك المشكلة، أما المرحلة الثانية، فكانت مرحلة التحول في هذه المرحلة تصميم أساليب تشخيص التعلم وتم وضع برامج تعليمية خاصة للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، أما المرحلة الثالثة هي مرحلة النمو السريع والواسع للبرامج المتخصصة وفي هذه المرحلة تم تسمية هذا المجال ."صعوبات التعلم" في عام (1963) حيث كثفت الجهود والبحوث التي تسعى لاكتشاف طبيعة وأبعاد المشكلة وتصميم برامج تربوية بناءً على أسس علمية لمساعدة الطلبة والجهات التربوية في مواجهة صعوبات التعلم، أما المرحلة الرابعة هي المرحلة المعاصرة التي امتدتمن أوائل الثمانينات حتى يومنا هذا والتي تتسم بالاتجاهات الحديثة في تربية وتعليم من يعانون من صعوبات التعلم. (خصاونة،2013).

ويعَّرف الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم أنه الطفل الذي يعاني من صعوبات تعليمية ويمتلك ذكاء عقلي متوسط وما فوق، ولكنه يعاني من ضرر دماغي في الجهاز العصبي المركزي، ويؤثر ذلك الضرر على الاستيعاب والتذكر والإدراك، والتحليل، والتركيب على تصرفاته وتميزه العلمي وقدرته على التكيف في البيئة (مزعل ونصر الله، 2011).

أنواع صعوبات التعلم:

تتعدد أنواع صعوبات التعلم في اكتساب واستعمال كل من مهارات الاستماع، أو الكلام، أو الكتابة، أو القراءة، أو التفكير، أو الذاكرة، أو القدرات الرياضية وتتعدد أنماطها وهي كما يلي:

1. صعوبات التعلم النمائية:

وهي الاضطراب في الوظائف والمهمات الأولية الي يحتاجها الفرد للتحصيل في المواد الأكاديمية، الصعوبات التي تتمثل باضطراب أو خلل في العمليات النفسية اللازمة للتعلم الأكاديمي، وتظهر معظمها قبل دخول الطفل للمدرسة وتتضمن صعوبات التعلم النمائية الصعوبات الأولية وهي الصعوبة في الانتباه والذاكرة والإدراك، والصعوبات النمائية الثانوية وتشمل صعوبات في التفكير واللغة الشفوية (خصاونة،2013).

2. صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي عبارة عن المشكلات التي تظهر لدى طلبة المدارس وتتضمن عدة فئات منها صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة وصعوبات الرياضيات والعسر القرائي الذي يتمثل بصعوبة في التهجئة والقراءة، وعسر الكتابة ويعني صعوبة شديدة في الكتابة وفي تنظيم الأفكار، وعسر الرياضيات الذي يتمثل في صعوبة حل المسائل الرياضية وصعوبة في استخدام النقود وفهم الوقت، وصعوبات التعلم غير اللفظية تتمثل في عدم قدرة الطفل على إدراك الإشارات غير اللفظية كنبرة الصوت وتعابير الوجه، وصعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم اللغوية وتتمثل في صعوبة فهم اللغة المنطوقة، واضطراب الإدراك البصري والسمعي واضطراب التآزر الحركي التطوري أي صعوبة في التآزر البصري والحسي والقيام بالمهارات الدقيقة، والتوازن (الهرش، والجندي، وضمرة، والخوالدة، والخصاونة،2016)

وتتفاوت خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتختلف من طفل إلى آخر فكل طفل من ذوي صعوبات التعلم تظهر عليه الصعوبة في مجال معين وتؤثر عليه بشكل مختلف عن غيره من الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لذا لا توجد خصائص مشتركة تتوفر في الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، فبعضهم تظهر عليهم أنماط الصعوبة في المجال الاجتماعي ومفهوم الذات أو سلوكهم غير المناسب، وبعضهم في المجال المعرفي في التفكير أو القراءة أو الحساب، وبعضهم في المجال اللغوي وصعوبة التعبير عن الذات أو استيعاب اللغة ومعالجتها، وتم تصنيف أنواع الصعوبات وخصائصها حتى يسهل على المعلمين اكتشاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم واختيار استراتيجيات تشخيص وتقويم مناسبة لتشخيص حالتهم والقيام بالتدخلات اللازمة (خصاونة،2013)

ومن الخصائص العامة التي قد يتميز بها الفرد من ذوي صعوبات التعلم القابلية للتشتت فيتمتعون بقدرة محدودة جدًا على الانتباه وتركيز الانتباه على منبهات محددة دون التركيز على جميع المنبهات، والاضطراب الذي يتمثل بعدم تمييز ما يسمعه وعجزه عن إعطاء الاستجابات المناسبة، ويبدل مواقع الحروف ولا ينتبه لأخطاء القلب التي يقع فيها واضطراب الإحساس البصري لديه مما يفقده القدرة على التمييز بين الأحرف وبالتالي يفشل في تمييز الحروف وتكوين الكلمات وقراءتها ويعاني من مشكلة في التعامل مع الأرقام وتكرار قراءة النصوص وعدم قدرته على استيعاب الفكرة الرئيسية والربط بين الاحداث وتسلسلها ويعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قلة مهارات التواصل الاجتماعي وتدني مستويات التفكير بس قلة الخبرات الحسية التي يواجها وسيطرة التمثيل الحسي العملي وزيادة الطاقة وسيطرتها على حركة الطفل وأدائه كما يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من سوء التوافق الاجتماعي وعدم فهم لغة الحساب والمنطق

وتكرار خبرات الفشل، وبالتالي قصور في الدافعية، واضطرابات في الإدراك والذاكرة والتناقص بين الذكاء والتحصيل (سالم، والشحات، وعاشور،2017).

ومن خصائص الطلبة في صعوبات التعلم في القراءة هي الخلط بين الكلمات المتشابهة وضعف في الوعي السمعي، ومشكلة قراءة الكلمات التي تتكون من أكثر من مقطع، وبطء في القراءة وصعوبة في تذكر وفهم الكلمات التي قرأها، وحذف الكلمات، وضعف مهارات النحو والإملاء وتشكيل الحروف، وعكس أو قلب الحروف، وصعوبة من النسخ من اللوح ووضع مسافات بين الكلمات واللغة المنطوقة. أما طلبة صعوبات التعلم في الرياضيات تتمثل مشكلاتهم في صعوبة عكس الأرقام وحفظ الحقائق الأساسية، ومشاكل في التَّعليل المنطقي والمفاهيم المجردة، أما صعوبات التعلم الدراسية تكمن في ضعف مهارات الدراسة وصعوبة تنظيم الوقت واتباع التعليمات وتنظيم الملاحظات والحاجة إلى الكثير من الوقت لإتمام المهام، وصعوبة التحضير الجيد للامتحان، أما في مجال الصعوبات الاجتماعية تكمن في صعوبة قراءة تعابير الوجه ولغة الجسد والتمييز بين الجد والهزل وانخفاض مفهوم الذات، الصعوبات في الانتباه والإدراك وتتمثل في صعوبة المحافظة على الانتباه والإدراك أثناء الحصص والتشتت الذهني السريع والنشاط الزائد وصعوبة إجراء أكثر من مهمة في آن واحد (الخطيب، 2013).

ولكن يمكن اعتماد بعض المحكَّات في تمييز الأطفال ذوو صعوبات التعلم والأطفال العاديين، وهي محك التباين ويشير الى التباعد في من السلوكيات النفسية الموجودة عند الأفراد مثل: الانتباه والذاكرة والتمييز، والتباعد في القدرات العقلية بين الأفراد والتباين في جوانب النمو، و محك الاستبعاد ويعني عدم احتمالية إرجاع أسباب صعوبات التعلم إلى التخلف العقلي أو الإعاقة الجسمية أو الإعاقة الان فاعلية، أو الحرمان الثقافي، و محك التربية الخاصة أي أن الأطفال ممن يعانون من صعوبات في التعلم لا يمكن تعليمهم بطرق واستراتيجيات التعليم الاعتيادية المستعملة في تعليم الأطفال العاديين (مزعل ونصرالله، 2011).

أما أسباب صعوبات التعلم يعد خلل في وظائف الجهاز العصبي من الأسباب الرئيسة في الكثير من أسباب صعوبات التعلم، أما مسببات الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي تكمن في ضمن ثلاثة أسباب رئيسة وهي العوامل الجينية، فقد أظهرت العديد من الدراسات أن أسباب صعوبات التعلم قد تكون موروثة، وأن هناك دور للعوامل البيئية في انتقال صعوبات التعلم في العائلة، وأن هناك أدلة تشير إلى وجود جينات ترتبط ببعض صعوبات التعلم، والتسمم وهو استخدام وسائط من الممكن أن تسبب تشوهات وإعاقات في مرحلة تطور الجنين، مثل متلازمة الجنين الذي تعرض للكحول قد تسبب الإصابة بإعاقة عقلية، أو صعوبات تعلم، والعوامل الطبية وهي مجموعة الأمراض والظروف الصحية غير الطبيعية التي قد تصيب الأطفال أو أمهاتهم في فترة الحمل أو الولادة، وتسبب صعوبات تعلم أو إعاقة (الهرش، والجندي، وضمرة،والخوالدة، والخصاونة،2016).

النماذج النظرية التي فسرت صعوبات التعلم

أ- النموذج النيرلوجي

ويفترض هذا النموذج أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، وعدم توازن في قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، وخلل في العوامل الكيميائية والحيوية ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو والطفولة المتأخرة وصعوبات في التعلم الدراسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى

تغيير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة في سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة والخلل في الوظائف اللغوية (سالم، والشحات، وعاشور،2017).

ب- نموذج العمليات النفسية:

ويفترض هذا النموذج أن قصور العمليات النفسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وكذلك المشكلات الاكاديمية، ويركز نموذج العمليات النفسية على الانتباه والإدراك والذاكرة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باعتبار أن القصور في هذه العمليات يؤثر على مهاراتهم الأكاديمية، وتشير معظم تعريفات مفهوم صعوبات التعلم إلى هذا القصور وأنه السبب وراء تدني التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد واتفق الباحثين على أن القصور في العمليات النفسية متمثل في الإدراك، والانتباه، والذاكرة وانها الأسباب الرئيسة لحدوث الصعوبة (مزعل ونصرالله، 2011).

ج- النموذج التطوري

يركز هذا النموذج على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل، فعملية التعلم عملية متشعبة وبها مهارات معقدة ومطلوب في كل مرحلة اكتساب تلك المهارات وبالمثل فالنمو المعرفي له مراحل مميزة وبه مستويات معقدة، ويشير المنظرين لهذا النموذج أن سبب الصعوبة بصفة عامة يرجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية والتي تسبب فشلا في تعلم المواد الأكاديمية (سالم، والشحات، وعاشور،2017)..

د- النموذج السلوكي:

ظهر هذا النموذج كرد فعل للنموذج العصبي حيث يشكك النموذج السلوكي في أسباب الصعوبة التي فرضها النموذج العصبي، ويفترض النموذج السلوكي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفشلون في بسبب عدة عوامل ليست داخلية فقط وإنما خارجية تتعلق بالسياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل واكتساب المهارات الأكاديمية، وأنه يمكن معالجة مشكلات التحصيل عن طريق تعديل الظروف البيئية للطفل ذوي صعوبات التعلم (الهرش، والجندي، وضمرة، والخوالدة، والخصاونة،2016).

الأساليب التربوية التي تعالج صعوبات التعلم

هناك العديد مع الأساليب والوسائل التربوية التي سعت إلى مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتخفيف من المشكلات الأكاديمية التي تواجههم ومنها:

أ- التدريب المعرفي: ويشتمل التدريب المعرفي على ثلاث مكونات رئيسية وهي تغيير عمليات التفكير، وتوفير استراتيجيات التعلم، والتدريب على المبادرة الذاتية. وأثبت هذا الاتجاه نجاحه في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مواجهة مشكلاتهم الأكاديمية، وذلك لأنه يركز على التعامل مع المشكلات المعرفية وما وراء المعرفة (الهرش، والجندي، وضمرة، والخوالدة، والخصاونة،2016).

ب-الأنظمة التمثيلية: وتعتبر الأنظمة التمثيلية من أهم وأسهل الوسائل والأساليب التي تستخدم لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي الطرق التي تستخدم الحواس في استقبال المعلومات وتصنف هذه الأنظمة إلى عدة أنماط البصري، والسمعي، والحس حركي، والرقمي، وتكمن أهمية هذه الأنماط بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم حاسة أقوى من باقي الحواس يتعلمون من خلالها بشكل أفضل. (أبو أسعد،2015).

الاتجاهات والأساليب المختلفة في معالجة صعوبات التعلم

تتعدد أساليب واتجاهات معالجة صعوبات التعلم وتقسم إلى اتجاهين طبي ونفسي تربوي بحسب ما وضحتها كل من (بوسيف، وروابح،2019):

اولاً: الاتجاه الطبي والنفس التربوي:

- **الاتجاه الطبي:** ويعتقد المختصون بهذا المجال أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل بالدماغ ويمكن معالجتها عن طريق العقاقير الطبية، وتستخدم العقاقير في حالات الإفراط في النشاط والعلاج بالبرامج الغذائية ويدعي مؤسس هذه الأسلوب" فينجولد" أن المواد الملونة والمواد المستخدمة في حفظ الأغذية وغيرها من المواد الكيميائية تزيد من حدة فرط النشاط فيتجه هذا الأسلوب إلى تقليل استخدامها، والعلاج عن طريق الفيتامينات ويدعي أنصار هذا الأسلوب أن جرعات الفيتامينات المعطاة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم تُظهر تحسنًا في انتباههم وتقلل من فرط النشاط الزائد.
- **الاتجاه النفسي التربوي:** ويشتمل هذا الاتجاه على طريقة التدريب على العمليات من خلال تصميم أنشطة تعليمية تهدف للتعرف على المشكلات التي تعاني منها العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبة التعلم مثل اساليب التدريب النفسي اللغوي ويستخدم هذا الأسلوب في التدريب على التآزر البصري والحركي ويستخدم لمعالجة صعوبات القراءة والكتابة، والتدريب باستخدام الحواس ويقوم هذا الأسلوب على استخدام القنوات الحسية في التدريب على عمليات الإدراك ويفترض أن الطفل يتعلم بسهولة عندما يستخدم أكثر من حاسة، واسلوب التدريب المعرفي ويقوم هذا الأسلوب على تدريب الطالب حتى يحسن من عمليات التفكير المختلفة وطريقة التدريب على المهارات وتركز على تحسين المهارات الي يظهر فيها الطالب ذوي صعوبات التعلم عجز أو قصور فلا يفترض وجود خلل وظيفي وإنما الحرمان من فرص التعلم الملائمة والطريقة الثالثة هي الطريقة التي تجمع بين التدريب على العمليات والمهارات وهذا هو الاتجاه القائم حاليًا.

ثانيًا: الدافعية:

أولت الدراسات السيكولوجية موضوع الدافعية اهتمام كبير، وتناولته والعوامل والظروف التي تعمل على إثارته لدى الطلبة واحتفاظ الطلبة به، ويعتبر موضوع الدافعية من المواضيع الشائكة من حيث تنوع الأطراف المتصلة به، سواء من حيث متطلباتها في الموقف الصفي وما تقتضي من أساليب تعليمية ملائمة تتضمن خبرات تعلمية تعليمية تستثير الطلبة للاندماج في المواقف التعليمية التعلمية من جهة، والاتجاهات السيكولوجية المتنوعة التي تناولتها في ضوء رؤيتها الفكرية من جهة أُخرى (سعيد،2008).

مصادر الدافعية

يمكن أن تنبعث الدافعية من عوامل متعددة منها خارجية ومنها داخلية قد تؤثر في طاقة الدافعية وقوتهاومن هذه العوامل كما بينتها ابراهيم (2018):

- **الحوافز:** وهي عبارة عن المثيرات الداخلية البيولوجية التي تبدأ بالنشاط عندما يكون هنالك نقصا كيميائيا يشعر به الفرد، وتجعل الفرد مستعدًا للقيام باستجابات لإشباع هذه الحوافز.
- **البواعث:** وهي متغيرات أو بواعث داخلية تستثير الدافعية، وتمثل الأفكار والطموحات المستقبلية.

- **الاستجابة الناجحة:** وهي الاستجابة التي تقرب الفرد من تحقيقه هدفه، وتحتفظ بطاقة فعل عالية، كلما اقترب الفرد من الهدف حتى يصل الفرد إلى ذلك الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وعند تحقيقه يشعر بالراحة والسعادة، فتحقيق الفرد لنجاحات في مدرسته أو عمله إنما يكون وراؤه دافع لتحقيق الذات واحترامها.

كما وذكر حسين وخير والرحيم ومنشد (2019) أن مصادر الدافعية للتعلم هي الدوافع الخارجية بحيث يندفع المتعلم للتعلم لإرضاء الوالدين أو الحصول على ثناء المعلم، أو دوافع داخلية بحيث يكون المتعلم مدفوعًا للتعلم برغبة منه لإرضاء ذاته وإشباع حاجاته المعرفية واكتساب المهارات التي يحبها.

وهناك مثيرات وموجهات للسلوك مرتبطة بالدافعية والأهداف التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها وهي الحاجة وتعني أن يشعر المتعلم بنقص يجب أن يسده بنشاط معين مثل الحاجة إلى الإنجاز، والميول أي الأشياء التي يحبها الفرد أو يكرهها، فالطالب الذي يحب مادة معينة يهتم بمعرفة المزيد عنها، والقيم وهي التوجه لفئة معينة من الأهداف التي تعد مهمة في حياة الفرد وتعتبر القيم من أهم أهداف التربية، لإن التربية تبني أهدافها على أساس قيم المجتمع وهي (قيم نظرية، واقتصادية، وجمالية، وسياسية، واجتماعية). والاتجاهات وهي استجابة الفرد بالقبول أو الرفض لموضوع معين، والطموح وهو ما يسعى الفرد لتحقيقه (التوجري، والفقي، ومنصور،2014).

وهناك عناصر تُشير إلى دافعية التعلم وهي حب الاستطلاع والكفاية الذاتية واتجاه الطلبة نحو التعلم والحاجة والشعور بنقص معين وتختلف الحاجات من شخص إلى آخر (حاجات فسيولوجية، وحاجات الأمن وحاجات الحب والانتماء وحاجات تقدير الذات وحاجات تحقيق الذات)، الكفاية وهي شعور داخلي مرتبط بالكفاية الذاتية وهو الفرد بالسعادة عندما يُنجز المهمات وتعتبر الدافعية من المواضيع المتعلقة بالتعلم لأهميتها في تحريك وتوجيه السلوكيات المرتبطة بالتعلم مثل الانتباه والتركيز ووضع الأهداف وبذل الجهد والتقييم وأثرها في التعلم وتعتبر من المتطلبات القبلية لعملية التعلم وهي مصدر الطاقة البشرية والأساس في تكوين العادات والميول والممارسات للأفراد، وهي القوة التي تقف وراء تعديل السلوك، ووجد العلماء علاقة إيجابية بين الدافعية والتحصيل وأكدوا على أهميتها في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة بنجاح(حسين وخير والرحيم ومنشد،2019).

ويمكن القول إن مصادر الدافعية عند الطلبة قد تكون خارجية، بحيث تستثار دافعية الطالب للتعلم من البيئة الخارجية، أو مصادر داخلية بحيث تستثار دافعية الفرد من رغبة داخلية في التعلم.

أنواع الدافعية

يمكن تقسيم الدافعية اعتمادا على عدة محاور مثل الدافعية كنظام للحاجات الأولية والثانوية هناك نوعان من الدافعية إما دوافع أولية أو بيولوجية أو فطرية وهي تميز جميع الكائنات الحية، وتنشأ عند تعرض التوازن الفسيولوجي الداخلي للكائن الحي للاختلال، فتكون هناك حاجة عضوية لإعادة التوازن الأصلي، لذلك تنشط عمليات داخلية لاستعادة هذا الاتزان الحيوي، والدوافع الثانوية أي الدافعية المكتسبة، وهي التي تميز الإنسان عن باقي المخلوقات، وفي مقدمتها الخوف، القلق، العدوان، الاعتماد، التواد، والانجاز والجدارة والشغف والمعرفة، أما المحور الثاني فصنف الدوافع كنظام يجمع بين دوافع البقاء والدوافع الاجتماعية والدوافع الفردية، كما يمكن تقسيم الدوافع من حيث درجة تحكم وسيطرة الفرد عليها ووعيه بها إلى دوافع شعورية وهي طاقات فعل تحرك الفرد وسلوكه ويكون على وعي بها ودوافع لاشعورية وهي طاقات توجه أفعال الفرد نحو أنشطة وسلوكيات لكن لا يكون الفرد على وعي بهذه المحركات للسلوك، وتأخذ هذه الدوافع شكل إيجابي حيث تستثير الفرد إلى السعي نحو تحقيق نجاحات معينة دون معرفة السبب (ابراهيم،2018).

كما تصنف الدوافع إلى دوافع فطرية، وهي الدوافع البيولوجية غير المتعلمة، ويمثل على ذلك بدافع الجوع والعطش، والجنس، والتخلص من الألم، والمحافظة على حرارة الجسم حانية دوافع مكتسبة، وهي الدوافع المتعلمة أو المكتسبة التي تنتج من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في الأسرة، المدرسة، الحي، مع الأصدقاء، وباقي مؤسسات التنشئة الأخرى، وتنمو وتعزز هذه الدوافعمن خلال عمليات الثواب والعقاب التي تسود ثقافة مجتمع ما. ومن الأمثلة عليها الحاجة للتحصيل، والحاجة للصداقة الحاجة للسيطرة والتسلط، والحاجة إلى العمل الناجح، والحاجة إلى تأكيد الذات والحاجة للإنجاز أي الرغبة للقيام بالعمل بأسرع ما يمكن وأفضل ما يمكن، وهو الحافز للسعي إلى النجاح وتحقيق نهاية مرغوبة أو الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء من أداء الأعمال على خير وجهإن توفير التغذية الراجعة لأسباب فشلهم ونجاحهم يزيد من توقعات النجاح والتحصيل لديهم ففي حالة الطالب الذي يجد صعوبة إتقان مسائل الضرب الطويلة (ربيع،2007).

أهمية دراسة الدافعية:

تمثل الدافعية عامل هام ومؤثر ففي أداء وسلوك الطالب الصفي، فتمثل القوة التي تحركه وتستثيره لكي يؤدي واجباته المدرسية، فهي قوة الحماس أو الرغبة في التعلم، وتنعك القوة س هذه في مقدار الجهد الذي يبذله الطالب، ودرجة مثابرته واستمراره في عملية التعلم، ومدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات أثناء عملية التعلم، ومن المشكلات التي قد تواجه المعلم في الغرفة الصفية هي عدم قدرته على استثارة دافعية الطلبة للتعلم، ولكن يستطيع المعلم الكفء والفعال أن يستثير دافعية طلابه بشتى الطرق والوسائل التعليمية وأن ينظم تعلم طلابه ويسهم في تحقيق تعلم سوي متوازن وفعال وقابل للاستبقاء والحفظ ومن ثم إلى الاسترجاع أو التعرف والتطبيق والتوظيف ويعد تحقيق فهم الدرس وإتقانه و ممارسته والنجاح فيه أقوى دوافع التعلم ومصدر الاستثارة الداخلية لدى الطالب (القيسي، 2008)

وظائف الدافعية:

حدد العلماء عدة وظائف للدافعية منها الوظيفة التنشيطية وهي تحريك طاقة واستعداد الفرد للأداء الفعال، والوظيفة الانتقائية التي تعمل على حث استجابات بذاتها دون غيرها، والمثابرة أي استمرار السلوك وارتباطه بالهدف رغم التغيرات التي تحدث في السلوك. والوظيفة التوجيهية تكون الدافعية حساسة لبعض المتغيرات التي تمكن الفرد من توجيه طاقته اتجاه الهدف واستبعاد متغيرات ما، لتستمر في مسار معين دون غيره من المسارات الوظيفة بحيث تعمل على تنظيم طاقة الفرد في اتجاه محددة نحو الأداءات التي تحقق الهدف، والوظيفة التدعيمية بحيث تعمل الدافعية على دعم كل استجابة تقترب من تحقيق الهدف وتهمل الاستجابة الخاطئة، وفي هذا دعم لنتابع أداء المتعلم وتسلسل استجاباته حتى يتحقق الهدف مما يزيد طاقة الدفع كلما اقترب الفرد من الهدف حتى يصل إلى تحقيقه ووظيفة المبادرة (المبادأة)حيث تعمل الدافعية على حث المتعلم ليبدأ بالاستجابة ويبادر بها، وينقسم الطلبة إلى طلبة ذوي دافعية داخلية وموجهة نحو عمليات التعلم وطلبة ذوي دافعية خارجية موجهين نحو الأداء أو المهام، ويكون هدفهم الأول والأخير هو الوصول لنهاية المهمة وليس فهم الطريقة الناجحة الموصلة للهدف أو لحل مشكلة ما (ابراهيم،2018)

أما وظائف الدافعية تكمن في توليد وتنشيط وتحريك السلوك من أجل إشباع حاجة أو لتحيقيق هدف معين، وتوجيه السلوك نحو إشباع حاجات الفرد، وتساعد في اختيار الوسائل المناسبة التي تحقق الأهداف، وتحدد شدة السلوك وتحافظ على ديمومته واستمراريته فهي تعمل على تزيد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع وتحقيق الأهداف والغايات التي يسعى لها الفرد، فهي تجعل من الفرد مثابرًا وجادًا حتى يصل إلى هدفه (الزغول،2018).

النظريات المفسرة للدافعية

ومن النظريات التي تفسر الدافعية للتعلم، كما ذكرها كل من ربيع (2007)، واليوسف (2011)، والزغول (2018)، وهي كما يلي:

نظرية التعلم الاجتماعي:

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات الهامة والتي تفسر الدافعية من خلال الانطلاق من افتراض ينص على أن الإنسان كائن اجتماعي من مجموعة تسمى المجتمع، يؤثر بها ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوكات الأفراد من حوله ويتعلم منها الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك، وأن أسلوب التعزيز أو العقاب يلعب دورًا في دفع الفرد لسلوكيات معينة، أي أن الدافعية مكتسبة من خلال عملية الملاحظة والتقليد، وأن الأفراد يضعون أهدافًا ويسعون إلى تحقيقها ويضعون عدة معايير للحكم عليها.

النظريات السلوكية:

فسرت المدرسة السلوكية نشأة الدافعية لدى الأفراد بسبب المثيرات الخارجية والداخلية، والسلوكيات التي تنشأ تجاه هذه المثيرات، وأن نتائج السلوك تشكل الحافز أو الباعث يدفع الأفراد في مواقف معينة نحو وأن حصول الفرد على معززات يثير دافعيته للحفاظ على هذا السلوك وتكراره، فعند تعزيز طفل لسلوك معين يدفع هذا الطفل إلى تكرار السلوك، وأشار سكنر إلى أن الدوافع الخارجية تتطور لتصبح دوافع داخلية حيث يندفع الفرد لسلوكيات معينة رغبة منه في إشباع حاجات معينة دون تأثير خارجي، كالطالب الذي يقرأ الكتب ليس للامتحان فقط وإنما بدافع التسلية.

النظرية المعرفية:

وترى هذه النظرية أن الأفراد لا يقومون باستجابات تلقائية على المثيرات وإنما تكون استجاباتهم في ضوء العمليات المعرفية التي يجرونها وترى أن عملية إدراك وفهم المثيرات هي التي تحدد طبيعة الاستجابة التي يقومون بها، وتؤكد أن الإنسان كائن حر يمتلك الإرادة الكاملة التي تمكنه من اتخاذ القرارات والسلوكيات التي يراها مناسبة وأن الدوافع ذاتية.

نظرية العزو

وتعني نظرية العزو أن الأفراد لديهم أسباب يعزون عليها نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي مثل الوقت، والجهد، والمعرفة، والمزاج، والحفظ، والميول والاهتمامات، ووضوح التعليمات وقد صنفها واينر إلى ثلاث مجموعات هي الأولى والتي تتعلق بمصادر الضبط لدى الأفراد فالطالب قد يعزو نجاحه إلى عوامل داخلية تتعلق بالاستعداد والقدرة، وعوامل خارجية منها سهولة الأسئلة ويعزو أسباب فشله إلى عدم الاستعداد أو صعوبة الأسئلة أو تحيز المعلم. المجموعة الثانية تتكون من العوامل الثابتة وغير الثابتة مثل القدرة أو الاستعداد فإذا اعتقد الطالب أن نجاحه أو فشله يعتمد على عوامل ثابتة فإنه سيتوقع بنجاحه أو فشله مستقبلًا في المواقف المشابهة، أما إذا عزا أسباب نجاحه أو فشله لأسباب غير ثابتة مثل المزاج أو الحظ فإن ذلك يغير من أسباب العزو مستقبلًا. المجموعة الثالثة تتعلق بالعوامل القابلة للضبط أو السيطرة وغير القابلة للضبط والسيطرة، فإذا قام الفرد فعزو نجاحه إلى العوامل القابلة للضبط والسيطرة فسيشعر بالفخر والاعتزاز وسيتوقع نجاحه مستقبلًا أما إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط فإنه سيشعر بالعرفان والامتنان وسيتوقع أن يصادفه الحظ مستقبلًا.

النظرية الإنسانية

يعتبر ماسلو رائد هذه النظرية، وترى هذه النظرية أن الدوافع والحاجات تنمو على شكل هرمي، وأن دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى تتوقف على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى وأن الأفراد لديهم الحرية الكاملة في إشباع حاجاتهم وأنهم يسعون إلى تحقيق أهدافهم وحاجاتهم وفق السلم الهرمي الذي وضعه ماسلو للحاجات حسب أولويتها وصنفها إلى حاجات أساسية وتتمثل بمجموعة الحاجات الفسيولوجية التي يحتاجها الفرد للبقاء وهي الطعام والشراب والهواء والمسكن، والحاجات الاجتماعية والنفسية وهي حاجات الأمن والسلامة والانتماء والمعرفة والحاجات الجمالية والتقدير وفي قمة الهرم تحقيق الذات

ولاحظ العلماء أن أغلب الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلة تدني الدافعية بسبب تكرار خبرات الفشل الأكاديمي والإحباط وقد ركزت العديد من الدراسات على تناول موضوع الدافعية وصعوبات التعلم فركزت بعضها على أسلوب الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في تفسير أسباب النجاح أو الفشل (العزو)، وتوصلت إلى أن الطلبة يعزون خبرات نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية ومع تكرار تجارب الفشل الدراسي يتحول الطلبة إلى متعلمين سلبيين (الخطيب، 2013).

ويتعبر نقص الدافعية من العوامل المساهمة في صعوبات التعلم، حيث يكون الطالب محبط ويمل من المواقف التنافسية في التحصيل وكثرة الغياب والخوف من الفشل والخوف من إكمال العمل لأنه يخشى ارتكاب الأخطاء قد يقوم الطالب الذي يعاني من صعوبة في التعلم، بإلهاء الصف باستمرار بفكاهة رائعة، ولكنه لا يكمل مهمة أو يجيب على سؤال في قراءته وهي تغطية لعجزه عن إكمال عمله مثل معظم الطلاب في الفصل، وعدم وجود التحدي ويمكن أن يشعر الأطفال بالملل من الواجبات المدرسية، وغير متحمس إذا كان من الواضح أن المعلم يعزو نقص النجاح المحتمل إلى الطفل بناءً على تسمية صعوبة التعلم إذا لم يتحدى المعلم، في هذه الحالة، الطالب، فقد يميز الطالب تقييم المعلم الظاهر للقدرة وببساطة لا يطلب المزيد من المحتوى المحفز، وقد يعتقد الطالب ببساطة أن العمل المدرسي ليس مهمًا لأنه لا يستطيع رؤية مدى ارتباطه بالحياة اليومية يمكن أن يكون هذا مزعجًا بشكل خاص للطالب الذي يعاني من صعوبة التعلم (سالم، وعاشور، 2017).

طرق زيادة الدافعية للتعلم

إن الدافعية التعلم عبارة عن الميل والرغبة في تحقيق الأهداف، سواء أكانت أهداف آنية أو مستقبلية، ويجب على المعلم أن يجعل من طلبته مندفعين للتعلم، ويعرف طرق استثارة انتباههم، ويحافظ على انتباههم، ويقدم لهم الأهداف التعلمية بطريقة مقنعة، ويرفع مستوى دافعيتهم الداخلية التي تجعلهم يقبلون على التعلم من أجل العلم وليس من أجل الحصول على الحوافز الخارجية والمكافئات المادية، وكيف يجعلهم يبذلون الجهد اللازم لتحقيق الأهداف (دروزة،2014).

وتتوفر الحاجات للتعلم والنجاح عند جميع الطلبة، ولكن بمستويات متباينة، وقد يتدنى مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلبة لأسباب معينة، ومن طرق زيادة الدافعية لهؤلاء الطلبة توجيه الانتباه لهم، وخاصة عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية. من خلال تكليفهم بمهام سهلة نسبيا، وذلك لاستثارة حاجتهم للتعلم والإنجاز وزيادة رغبتهم في بذل الجهد والنجاح؛ لأن النجاح يمكنهم من الثقة بنفسهم وقدراتهم، ويدفعهم لبذل المزيد الجهد، كما يمكن للمعلم أن يستخدم نجاحاتهم السابقة التي حققوه البناء ثقتهم بنفسهم أثناء تعلم المهمات الجديدة، واستخدام عبارات الثناء والتشجيع اللفظي، وتمكينهم من صياغة أهدافهم وتحقيقها من خلال عدة أنشطة كتدريبهم على تحديد أهدافهم

التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها؛ بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب اتباعها أثناء محاولة تحقيقها (ربيع،2007).

ومن الممكن زيادة الدافعية من خلال استخدام الوسائل التعليمية التي تساعد الطلبة مناقشة الموضيع المبهمة بالنسبة لهم، ومناقشتهم في المسائل التي تثير انتباههم ويريدون معرفتها وتشجيعهم على الاستطلاع وكشف الحقيقة (عبدالله، 2013).

ومن الاستراتيجيات الأساسية لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم هي تعزيز وتوجيه الطلاب وتحقيق مناخ مادي نفسي مناسب للتعلم واستخدام العلامات، والامتحانات القصيرة، والتعليق على إجابات الطلبة على الاختبارات التحريرية والشفهية، وتشويق الطلبة للاكتشاف وحب الاستطلاع، واستخدام الأمثلة من واقع حياة الطلبة ومناداتهم بأسمائهم، والحد من العقاب واللوم والسخرية في حالة فشلهم، وتنويع الأنشطة المقدمة في الغرفة الصفية، وتنظيم الموقف التعليمي لكي يضفي الارتياح ويشبع حاجات الطلبة المعرفية واستخدام أساليب التعلم النشط، واختيار الأنشطة التعليمية التي تترك الأثر في تحقيق التعلم ذو المعنى التي تخلق المنافسة الجماعية أثناء التعلم، والتركيز على التفاعل الاجتماعي مع الطلبة وربط الخبرات التعليمية بالأهداف، وتقديم الخبرات التي توفر للطالب فرص الممارسة العملية، وتنويع الخبرات المقدمة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتوفير الأساليب المناسبة لقدراتهم وميولهم وخبراتهم السابقة، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المنتظمة (القيسي،2008).

ومن أساليب تحسين الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وزيادة مستواها بناء الألفة والعلاقات الطيبة، وتنظيم البيئة الصفية، وإتاحة الفرصة للطلبة لتحقيق النجاح ومراعات اهتمام الطلبة، واستخدام التعزيز المنتظم والفعّال وتشجيع الطلبة نحو تحقيق الأهداف الواقعية التي تتضمن خبراتهم ومعارفهم، وتوفير مناخ إيجابي ووسائل تعليمية مشوقة، والعمل مع أُسرة الطالب من ذوي صعوبات التعلم وتشجيعها على الأخذ بالمواقف الإيجابية (الخطيب، 2013).

مشكلات الدافعية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أكدت العديد من الدراسات السابقة وجود فروق في الدافعية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، حيث أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الدافعية، ويرجع ذلك إلى العزو السببي، لأن الأسلوب السلبي للطلبة ذوي صعوبات التعلم ناتج عن عدم ربطهم نتائج المهمات لمجهودهم ومهاراتهم، حيث يميلون إلى إرجاع صعوبات التعلم لديهم إلى عوامل خارجية منها قلة الخبرة أو الاتجاهات السلبية للمعلم، وتنعكس هذه الأنماط الإرجاعية على مواقف الأفراد تجاههم حيث ينظر اليهم أنهم متعلمون عاجزون ويتقبلون في أنفسهم عدم قدرتهم على التحكم في المواقف وبناءً على ذلك يصبحوا سلبيين ويتقبلوا الفشل على أنه أمر لا مفر منه، والطلبة ذوو صعوبات التعلم أقل وعيًا بالعوامل المناسبة المؤثرة على آدائهم في المهمات المختلفة فمن المحتمل أن يكون اتجاههم سلبي نحو مهمة ما وبالتالي يتأثر آدائهم الأكاديمي على المهمة ويسبب ذلك صعوبة تعلم (سالم، الشحات وعاشور،2017).

التربية البدنية:

يتحقق معنى التربية البدنية بإنشاء الجسم وتنشئته بصورة سليمة ليتعدى أثر ذلك على النفس والعقل الإنساني، وتعتبر الألعاب الرياضية الركن الأساسي، ويعتبر مفهوم التربية البدنية أعمق من كونها مجرد العاب رياضية، فهذه الألعاب

والبرامج الرياضية يشرف عليها المختصين وتكون أهدافها طويلة المدى والمهمة الرئيسية لها في المجتمع كونها تلعب دورًا في تنمية الشخصية المتكاملة للفرد والنهوض بمستواه البدني والرياضي (الدليمي،2018).

وتعد حصة التربية البدنية التي يقدم فيها للطلبة النشاط الحركي وبعض التمارين في وقت ومكان محددين في الجدول الدراسي لليوم الدراسي، وتعد التمارين البدنية حجر الزاوية وأساس منهج التربية البدنية، وتتعدد أنواع لدرس التربية البدنية حسب أهدافها فهناك درس لتحسين الصفات البدنية وهناك درس هدفه الأساسي إكساب المهارات الحركية ومنها هدفها الجمع بين تحسين الصفات (راضي وزيد،2016).

وتتعدد تعريفات التربية البدنية ومن أهمها ما ذكرته الدليمي (2018): أنها العملية التربوية الهادفة لتحسين الأداء الإنساني من خلال الأنشطة والتمارين البدنية التي تحقق ذلك، ويكتسب الفرد عن طريقها أفضل المهارات البدنية والعقلية والاجتماعية وهي العملية الهادفة إلى الى تعديل سلوكيات الفرد من خلال استثارة اللعب من خلال الانشطة المختلفة.

كما أن التربية البدنية تمكن جميع الطلبة بصرف النظر عن ظروفهم أو قدراتهم من المشاركة والاستمتاع بالأنشطة المختلفة، وتعزز الصحة والرشاقة لدى الطلبة وتمكنهم من تحسن أدائهم وإنجازهم بما يتناسب مع اعمارهم والجهود المبذولة، وعندما يتم تقديم برنامج للتربية البدنية يتميز بالجودة العالية فإن ذلك يحث الطلبة على المشاركة والانخراط مع أنشطة البرنامج في فهم ون أن التربية البدنية جزء هام في نمط الحياة الصحية السليم ويكون لديهم المهارة والقدرة التي يحتاجونها للمشاركة بأنشطة التربية البدنية ويشاركون بشكل اختياري بجملة واسعة من الأنشطة التنافسية والابداعية بشكل فردي أو جماعي (محمود وياسين،2013).

التعقيب على الدراسات السابقة

أجرت محمد (2020) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج ارشادي للطالبات ذوات صعوبات التعلم في خفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية للتعلم بمدينة حائل، والتعرف على طبيعة الدافعية للطالبات ذوات صعوبات التعلم نحو عملية التعلم وإكسابهن المهارات والمعارف التعليمية التي تساعد في زيادة الدافعية للتعلم، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، تكونت العينة من الطالبات الذي لديهن صعوبات تعلم وسلوك اندفاعي وعددهن (16) طالبة تم توزيعها على مجموعتين الأولى ضابطة والث مجموعة الثانية تجريبية تم تطبيق البرنامج عليها. وتم استخدام مقياس الدافعية للتعلم من إعداد (سرحان، 2015)، ومقياس السلوك الاندفاعي من إعداد (Truch, 1980). وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الدافعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في خفض سلوك الاندفاع بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

قام كل من ديجاني وكوهين (Dehghani, Kohan, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل التي تزيد من الدافعية إلى ممارسة الرياضة والانشطة البدنية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعلاقة بين الدعم الأكاديمي والتدريبي والدافعية للمشاركة الرياضية، وتم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (105) أفراد (50 أنثى و 55 ذكر) من ذوي صعوبات التعلم وتم اختيارهم من خلال أخذ العينات العنقودية بمراحل متعددة. وتم استخدام استبانة للدعم الأكاديمي لمعرفة أثر البرامج المقدمة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الدافعية للمشاركة الرياضية (ومكوناتها) والدعم الأكاديمي (ومكوناته) مع البرامج التدريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت نتائج

تحليل الانحدار أيضًا أن ما يقرب من 49 ٪ من التباين الكلي للحماس البدني كان متوقعًا بناءً على الدعم والتحفيز للمشاركة الرياضية، وأن الدافع للمشاركة الرياضية والدعم الأكاديمي من المتغيرات المرتبطة باللياقة البدنية للطلاب.

اجرى حمادة (2020) بدراسة هدفت إلى تنمية بعض المفاهيم الرياضية من خلال برنامج يشتمل على الألعاب الحركية الصغيرة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة في محافظة دمياط/ مصر، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (30) طفل من رياض الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تم توزيعهم على مجموعتين المجموعة الظاولى ضابطة والثانية تجريبية تم تطبيق برنامج الألعاب الحركية عليها، وتم إعداد برنامج الألعاب الحركية الصغيرة ومقياس مصور للمفاهيم الرياضية كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروف ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس المفاهيم الرياضية لصالح التطبيق البعدي، وأكدت النتائج فاعلية البرنامج ودوره في تنمية المفاهيم الرياضية عند الأطفال من ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة.

أجرى كانيادس وكالي مولين ا (Cañadas, & Molina, ,2020)دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تربية بدنية في شعور طلبة الجامعة المعاقين ذهنيًا بالكفاءة البدنية والإنجاز في اسبانيا، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (34) طالب وتمثلت أدوات جمع البيانات بمذكرات الطلبة المشاركين في البرنامج والمقابلة المحددة، وأسفرت النتائج أن البرنامج ذو فاعلية من وجهة نظر الطلبة المشاركين وأنه يساعدهم في تحسين السلوكيات الاجتماعية وعلى شعورهم بالكفاءة، وأسفرت النتائج أن لهم اتجاهات إيجابية نحوه، واتجاهات إيجابية نحو القائمين على برنامج التربية البدنية.

قام سزنكازي وكيز وجوزا(Szenczi, B., Kis, N., & Józsa, K., 2018)بدراسة هدفت إلى فحص مفهوم الذات، والدافعية، للطلبة ذوي صعوبات التعلم واكتشاف العلاقة بينهم، واشتملت الدراسة على (103) أطفال من ذوي صعوبات التعلم من الصفوف (السادس والثامن والعاشر)، أما أدوات الدراسة كانت استبانة الوصف الذاتي (SDQ) واستبانة ابعاد الإتقان (DMQ) و أظهرت النتائج وجود فروق فردية داخل مجتمع صعوبة التعلم، مع نوع التشخيص (صعوبة التعلم الفردية، صعوبة التعلم المتعددة)، وأن الخلفية الأبوية تلعب أدوارًا مهمة في القدرات المدركة للذات وتحفيز الأطفال والشباب الذين يعانون من صعوبة التعلم وترتبط الجوانب المختلفة لمفهوم الذات بدوافع الإتقان في المجالات المختلفة، مما يشير إلى أن القدرات الأكاديمية المنخفضة المدركة للذات قد تساهم في تقليل الدافع في المجالات المحددة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت بعض الدراسات إلى إعداد برامج إثرائية لتنمية الدافعية مثل ودراسة محمد(2020)، ومنها تناولة التعرف على العوامل التي تزيد من الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مثل دراسة دجاني وكوهين(Dehghani, Kohan, 2020).

أما بعض الدراسات هدفت إلى إعداد برامج تربية بدنية ودراسة اثرها دراسة حمادة (2020)، ودراسة كانيادس وكالي مولينا (Cañadas, L., & Calle-Molina, M, ,2020).

منهج الدراسة

استخدام الباحث المنهج التجريبي التصميم الشبه التجريبي كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

أفراد الدراسة

بلغ عدد عينة الدراسة (20) طالباً من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة زيد بن الخطاب ومدرسة محمد بن القاسم الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة محافظة العاصمة عمّان للعام الدراسي 2021/2020.

وتم تعيين أفراد الدراسة بطريقة متيسرة، حيث تم تعيين أفراد مدرسة محمد بن القاسم الأساسية أفرادًا للمجموعة التجريبية وعددها (10) طلاب تم تطبيق برنامج التربية البدنية عليهم، وطلبة مدرسة زيد بن الخطاب كأفراد للمجموعة الضابطة وعددها (10) طلاب لم يتم تطبيق برنامج التربية البدنية عليها كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول(1):عدد أفراد الدراسة

المجموعة	عدد الأفراد
التجريبية	10
الضابطة	10

وتم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بتنفيذ برنامج التربية البدنية عن طريق تطبيق مقياس الدافعية تطبيقاً قبلياً على المجموعتين واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة من المجموعتين: التجريبية والضابطة، ثم تم استخراج نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، ويبين الجدول (2) هذه النتائج.

الجدول (2): اختبار (Independent sample t Test) للتعرف على تكافؤ المجموعتين على القياس القبلي. (ن=20)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الدافعية	التجريبية	10	69.3	1.160	0.554	0.587
	الضابطة	10	68.9	1.969		

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية مما يعني أن المجموعتين متكافئتين قبل تنفيذ الدراسة.

صدق المحتوى لمقياس الدافعية للتعلم

تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس الدافعية للتعلم من خلال عرضه على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة وعلم النفس، والقياس والتقويم، في الجامعات الأردنية لإبداء رأيهم حول وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية والعلمية، وتم أخذ الفقرات التي اتفق عليها المحكمين بنسبة (80%) فأكثر، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللُغوية وتكون المقياس من (32) فقرة في صورته النهائية، الملحق (3).

صدق البناء لمقياس الدافعية للتعلم

للتحقق من صدق بناء مقياس الدافعية للتعلم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية على المقياس، من خلال تطبيق مقياس الدافعية على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مكونة من (20) طالباً من مدرسة الأمين الأساسية المختلطة، ويبين الجدول (3) قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية.

الجدول (3) معاملات ارتباط فقرات مقياس الدافعية مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.79	17	*0.51
2	*0.50	18	**0.56
3	**0.83	19	**0.69

4	**0.74	20	*0.45
5	**0.75	21	*0.55
6	*0.48	22	**0.56
7	*0.45	23	*0.50
8	**0.55	24	**0.62
9	**0.63	25	**0.67
10	**0.73	26	**0.60
11	**0.60	27	*0.48
12	**0.78	28	*0.66
13	*0.48	29	*0.64
14	**0.64	30	**0.70
15	**0.75	31	*0.52
16	*0.52	32	*0.52

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (3) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.45–0.83) وجميعها دالة إحصائياً وبذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الدافعية للتعلم

للتحقق من ثبات مقياس الدافعية، تم حساب الثبات بطريقتين: الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest)؛ حيث تم تطبيق مقياس الدافعية على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة بلغ عددها(20) طالباً، وذلك بتطبيقه مرتين وبفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، أما الطريقة الثانية: فقد تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات وبلغت قيمة معامل كرونباخ الفا (0.92) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة وبلغ معامل ثبات الإعادة لمقياس الدافعية للتعلم (0.87) وهي معاملات مرتفعة ومقبولة الأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:ما مكونات برنامج التربية البدنية الهادف لزيادة الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي مستند على الأنشطة والتمارين البدنية، وتم بناء البرنامج بالاعتماد على الأدب النظري والأدب المتعلق باستراتيجيات التربية البدنية، ومن خلال الاطلاع على الدراسات التجريبية المتعلقة بالتربية البدنية والطلبة ذوي صعوبات التعلم، حتى يتمكن من مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم، إذ يعد فهم الطلبة وقيامهم بالتمرينات التي توجد في البرنامج من العوامل التي قد تسهم في زيادة الدافعية للتعلم.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:ما فاعلية برنامج تربية بدنية في زيادة الدافعية للتعليم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق مقياس الدافعية البعدي على مجموعتي الدراسة قبل البدء بتنفيذ برنامج التربية البدنية عن طريق تطبيق مقياس الدافعية للتعلم تطبيقاً قبلياً على المجموعتين واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة من المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على القياس البعدي وتم إجراء تحليل التباين المشترك،

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الأداء القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للتعلم

المتغير	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية للتعلم	الضابطة	10	72.7	6.303	9.86	9691.
	التجريبية	10	127.2	2.003	3.96	1601.

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي كان الأعلى إذ بلغ (127.2)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي (72.7) مما يظهر وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم البعدي ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول (6) يوضح تلك النتائج.

الجدول (6) تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم البعدي

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية	معامل التاتير ايتا
القياس القبلي مصاحب	14.494	1	14.494	0.650	0.431	0.037
المجموعة	14483.90	1	14483.90	649.321	0.000	0.974
الخطأ	379.20	17	22.306			
المجموع المصحح	15244	19				

يتبين من الجدول (6) أن حجم الأثر وفقاً لكوهين (Cohen.1977) متوسط، حيث أشار كوهين إلى أن حجم الأثر يعتبر ضعيف إذا تراوحت قيمته ما بين (0.24–0.10)، ومتوسط إذا تراوحت قيمته ما بين (0.39–0.25)، وكبير إذا كانت قيمته (0.40) فأكثر، كما يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطي درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة (ف)المحسوبة (649.321) وبدلالة إحصائية (0.000) ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للتعلم والجدول (7) يبين هذه النتائج.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية المعدلة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	126.631	1.378
الضابطة	72.652	1.363

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي المعدل جاء لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي معدل أعلى من المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم، ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع إيتا (η2) للدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم حيث بلغ (0.974) وهو حجم أثر كبير كما أشار كوهين (1977)، وبذلك يمكن القول أن (97.4%) من التباين في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود إلى استخدام برنامج التربية البدنية.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ما مكونات برنامج التربية البدنية الهادف لزيادة الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

تكون برنامج التربية البدنية الذي يساهم في زيادة الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من (12) جلسة تدريبية، الهدف الرئيس منها هو تحسين مستوى الدافعية للتعلم، تضمنت هذه الجسات أنشطة بدنية وألعاب ممتعة ومناسبة للفئة العمرية لأفراد الدراسة. كما تنوعت الأنشطة المقدمة في البرنامج من أنشطة بدنية وألعاب تزيد من التحدي والثقة بالنفس لدى الطلبة، كما أن الأنشطة والتمارين تراعي خصائص الطلبة الجسمية والعقلية لمساعدة الطلبة بالشعور بالتحدي والمنافسة والقدرة على الإنجاز، وتم تنفيذ البرنامج في مدرسة محمد بن القاسم مع مراعاة شروط الصحة والسلامة العامة، والالتزام بالبروتوكول الصحي الذي فرضته جائحة كورونا.

وتكونت الجلسات التدريبية من مجموعة من الألعاب التي تساعد على إضفاء الطاقة الإيجابية والمرح وكسر الجمود مثل لعبة شد الحبل، ولعبة الكراسي الموسيقية، ولعبة المرآة، كما تكونت بعض الجلسات من التمارين التنافسية مثل كرة القدم، والصولجان الحائر وغيرها مما شجع الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الدخول الى الإجواء التنافسية، وتكون من بعض الألعاب التي تحفز تفكير الطلبة مثل لعبة أحجية الصور مما نوع من المهام المقدمة للطلبة وقلل الملل بين الطلبة، مما يساعد في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة من حيث إخراج برنامج تدريبي هادف لتحسين ورفع الدافعية لذوي صعوبات التعلم مع دراسة الشمري (2015) ودراسة الدوس(2019) ودراسة سزنكازي وكيز وجوزا (Szenczi, B., Kis, N., & Jzsa, K., 2018) ودراسة الشمري (2016)، ودراسة السيد (2016)، والربيعان (2007)، وسيد ومطر (2014)، واتفقت هذه النتيجة الخاصة بمكونات برنامج التربية البدنية الذي يسهم في زيادة الدافعية للتعلم مع كل من دراسة دراسة الدوس (2019)، ودراسة المجالي د ودراسة خولجي (2014)، ودراسة الشمري (2015)، من حيث احتواء البرنامج العناصر والأركان الأساسية للبرامج التدريبية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي نص على ما فاعلية برنامج تربية بدنية في زيادة الدافعية للتعليم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أشارت نتائج هذا السؤال باستخدام تحليل التباين المشترك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم البعدي تُعزى لبرنامج التربية البدنية ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن برنامج التربية البدنية له أثر إيجابي في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد يفسر الباحث هذه النتيجة إلى عدة أسباب من أبرزها أن برنامج التربية البدنية يقلل القلق عند الطلبة ويساعد في خلق بيئة آمنة تنعكس على شخصيات الطلبة، كما أن تنوع

الأنشطة المقدمة في برنامج التربية البدنية يساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الاندماج مع اقرانهم، وفي خلق مشاعر إيجابية تجاههم وتجاه مدرستهم ومعلميهم، ويتيح البرنامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم فرصة التفاعل الاجتماعي الإيجابي والاستقلالية والتعاون على حد سواء، كما أن احتواء البرنامج التدريبي على أنشطة وألعاب تعمل على زيادة روح التحدي والمنافسة وبالتالي تنشيط الطلبة وتقليل مشاعر الإحباط والرهبة لديهم، كما أن برنامج التربية البدنية يحتوي على عدد مناسب من الجلسات التي تناسب حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يساعد في تحسين مستوى الدافعية للتعلم، وينعكس ذلك على دافعيتهم إيجابيا، فكل طالب له فرصة متساوية مع الآخر وقادر على العطاء إذا أعطي الدعم الكافي والفرصة المناسبة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة الرواجي والعامري (2020) ودراسة كانيادس وكالي مولينا (Cañadas, L., & Calle-Molina, M, ,2020)، ودراسة محمد (2020)، ودراسة الشمري (2015) في دور أنشطة التربية البدنية في زيادة الدافعية للتعلم، ودراسة العبد (2019)، ودراسة من ديجاني وكوهين (Dehghani, Kohan, 2020) ودراسة من بالما، وفاريلي، وبراغناتي، وتفيوري (Palma, Varriale, Briganti, Tafuri, 2019)، ودراسة ماكنزي وماري (McKenzie, Murray, 2018) في تأكيدها على الأثر الإيجابي للتربية البدنية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة، يوصي الباحث بالآتي:

1. الاهتمام بالأنشطة والألعاب التي تتصف بالبهجة والمرح والتحدي لتشجيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المشاركة في المنافسات وزيادة الدافعية لديهم.
2. الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم لما له من أهمية تنعكس على شخصيات الطلبة.
3. ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة على كيفية تطبيق الألعاب والأنشطة التي من شأنها زيادة دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
4. ضرورة عقد دورات تدريبية ومؤتمرات لمعلمي التربية الخاصة تناقش موضوع الدافعية للتعلم والطرق التي من الممكن أن تحسن الدافعية لدى الطلبة.
5. إعداد دليل للتمارين والألعاب الممتعة التي يمكن تنفيذها وتقديمها لتحفيز الطلبة ذوي صعوبات التعلم في زيادة الدافعية للتعلم.
6. الحرص على تنويع الأنشطة والألعاب المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
7. اجراء مزيد من الأبحاث حول موضوع دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
8. إجراء بحوث مشابهة على متغيرات أُخرى من شأنها إثراء الأدب النظري التربوي.

المراجع

الجوالده، فؤاد (2016). مقدمة في التربية الخاصة " أساسيات تعليم ذوي الحاجات الخاصة"، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم. السعودية، الدمام: مكتبة المتنبي للنشر والتوزيع.

الدليمي، ناهدة (2018).التربية البدنية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الدوس، أماني خالد (2019). استراتيجيات التعلم النشط وعلاقتها بالدافعية والتحصيل لذوي تصعوبات التعلم من وجهة نظر معلم صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل،8(28)، 67 – 116.

الربيعان، عواطف (2007). تأثير برنامج رياضي متنوع على بعض القدرات الحركية والان فاعلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث والرابع الأساسي في مدينة عمّان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الزغول، عماد(2018). مبادئ علم النفس التربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سعيد، سعاد (2008). علم النفس التربوي. عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الشمري، زهرة (2016). فاعلية برنامج تربية حركية على تحسين بعض المهارات لذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت، مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية، (3)، 97–118

الفقي، إسماعيل محمد عبدالرؤوف (2013).صعوبات التعلم ومفاهيم وتطبيقات. السعودية، الرياض: دار الاصحاب للنشر والتوزيع.

الفقي، إسماعيل والتويجري، محمد، ومنصور، عبد المجيد (2014). علم النفس التربوي. السعودية: مكتبة العبيكان للنشر.

الفقي، إسماعيل، والتويجري، محمد، منصور، عبد المجيد (2014). علم النفس التربوي، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.

القارسي، جلال (2014). أطفالنا وصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

القيسي، عبد الرؤوف (2008). علم النفس التربوي، عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

الهرش، جهاد، والجندي، خالد، وضمرة، ليلى، وخصاونة، محمد، والخوالدة، محمد (2016). المدخل إلى صعوبات التعلم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

اليوسف، رامي (2011). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

خوجلي احلام (2014). دراسة فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات التعلم الاجتماعية والدافعية باستخدام الأنشطة البدنية والرياضية، مجلة العلوم الاجتماعية، 4 (1)، 148–169.

خصاونة، محمد (2013). صعوبات التعلم النمائية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

دروزة، أفنان(2014). علم النفس التربوي. فلسطين، نابلس: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

راضي، عماد وزيد، اسماعيل (2016). أساسيات التدريس في التربية البدنية. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

ربيع، هادي(2007). علم النفس التربوي. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

عباس، آذار(2016). أطفالنا وصعوبات التعلم النمائية، عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

محفوظ، حسن عبدالسلام (2015). التربية البدنية لذوي الاحتياجات الخاصة "منظور حديث ".مكتبة الراشد ناشرون. عمان.

محمود، إسماعيل، وياسين، حسين (2013). التربية الرياضية مناهجها وأساليب تدريسها. اربد: مؤسسة مادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

مزعل، عمر، ونصر الله، عمر (2011). صعوبات التعلم وصعوبات اللغة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

بوسيف، مريم، وروابح، خديجة (2019). أسباب صعوبات التعلم وانعكاساتها على المتعلم وأسرته، المجلة العلمية للتربية الخاصة،1(1)، 129–141

Cañadas, L., & Calle-Molina, M. T. (2020). Efectos De Un Programa De Educación Física en El Aprendizaje De Alumnado Universitario Con Discapacidad Intelectual. Siglo Cero, 51(4), 53–68.

Dehghani, M, Kohan, N (2020). The role of sport participation motivation and academic support in predicting academic vitality in students with learning disabilities, Journal of Learning Disabilities 9(3):150-156. DOI:10.22098/JLD.2020.921

McKenzie K, Murray, K, (2018) Encouraging physical activity in people with learning disabilities. Journal Nursing Times; 114: 8, 18-21.

Palma, D., Varriale, L., Briganti, P., & Tafuri, D. (2019). The importance of sport activities to stimulate an educational management of students with SLD. Journal of Human Sport and Exercise, 14(1proc), S11-S19. Doi:https: //doi. Org /10.14198/ jhse. 2019. 14. Proc1.02.

Szenczi, B., Kis, N., & Józsa, K. (2018). Academic Self-Concept and Mastery Motivation in Students with Learning Disabilities. Journal of Psychological & Educational Research, 26(2), 89–113.