مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

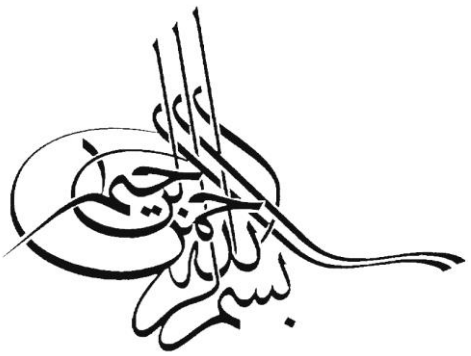
العدد السادس والعشرون
رجب ١٤٤٢هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

الأستاذ الدكتور / محمد خميس حرب
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.

٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.

٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.

٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.

٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

فاعلية بيئة الصف المعكوس في تنمية مهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم ١٥
د. أحمد محمد عبدالمطلب د. بدر محمد الضلعان

تحليل التمثيلات الكيميائية المُضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ٦٥
د. خالد بن سليمان الحماد

واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء وتصور مقترح لتطويره ١٢٧
د. سامي بن فهد السنيدي

تَطويرُ مُمَارساتِ العملِ عنْ بُعْدٍ في الأقسامِ العلميةِ بجامعةِ الإمامِ محمدٍ بن سعود الإسلاميةِ في ظلِّ جائحةِ "كوفيد-١٩" ١٩١
د. مريم بنت محمد فضل الشهري

رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة طلاب الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير ٢٥٥
البحث مسحوب لمخالفته قواعد النشر في المجلة
أ.د.عبد الله بن فالح السكران

الذكاء الروحي وعلاقته بكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ٣٢٩
د. وائل عبد السميع فهمي متولي

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض سلوك العنف والعدوان لدى أطفال اضطراب التوحد ٤٤٣
د. عادل بن عوض الغامدي

Successful Versus Unsuccessful Saudi Female English Language Teachers ٤٨٩
Dr. Kholoud A. Alwehebi

فاعلية بيئة الصف المعكوس في تنمية مهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم

د. أحمد محمد عبدالمطلب
قسم التعليم الأساسي
كلية العلوم والآداب بالرس
جامعة القصيم

د. بدر محمد الضلعان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة القصيم

فاعلية بيئة الصف المعكوس في تنمية مهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم

د. أحمد محمد عبدالمطلب
قسم التعليم الأساسي
كلية العلوم والآداب بالرس
جامعة القصيم

د. بدر محمد الضلعان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٥/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٧/ ٩/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية بيئة التعلم(المعكوس) المقلوب في تنمية مهارات استخدام البلاك بورد لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم، وقد اتبع المنهجين: المنهج الوصفي عند إعداد البرنامج، والمنهج التجريبي، حيث تم اختيار (٣٠) ثلاثين من عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب بالرس بطريقة عشوائية، واستخدم الباحثان تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والاختبار البعدي One Group Pretest Posttest Design، وقام الباحثان بإعداد أدوات البحث التي تمثلت في قائمة بالمهارات الأساسية لاستخدام نظام البلاك بورد والواجب توافرها لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم، واختبار تحصيل الجانب المعرفي لبعض مهارات نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، وبطاقة تقييم الجانب الأدائي (بطاقة الملاحظة) لمهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم، وقد تأكد الباحثان من صدق هذه الأدوات وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي: درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي، وكانت قوة تأثير البرنامج القائم على التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات استخدام نظام البلاك بورد، باستخدام معامل إيتا تربيع (٠,٩٤)، وهي قيمة عالية، وكانت قيمة الكسب المعدل (١,٥)، وتدل هذه القيم على أن استخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم المقلوب أسهم في تنمية التحصيل المعرفي لدى عضوات هيئة التدريس، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في كلٍّ من التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وجاء حجم التأثير بحساب قيمة إيتا تربيع أن قوة تأثير البرنامج كانت كبيرة، حيث بلغت قيمة معامل إيتا تربيع (٠,٩١).

الكلمات المفتاحية: التعلم المعكوس – التعلم المقلوب – نظم إدارة التعلم –التعلم الرقمي – مهارات استخدام البلاك بورد

"يتقدم الباحثان بجزيل الشكر لجامعة القصيم ممثلة بعمادة البحث العلمي على دعمها المادي لهذا البحث تحت رقم (coe-٢٠١٨-١-١٤-S-٥٣٠٤) خلال السنة الجامعية ١٤٣٨هـ / ٢٠١٦م "

T The Effectiveness of the Flipped Classroom Environment in Developing Blackboard System (L M S) Using Skills for Qassim University Instructors

Ahmed Mohammed Abdelmotaleb
Department of Elementry Education
College of Science and Arts in Alrass
Qassim University

Bader Mohamed Aldalan
Department of Curricula & Instruction- College of Eduction
Qassim University

Abstract:

The current research aimed to reveal the effectiveness of the flipped class environment in developing the skills of using the blackboard system for female members of the faculty at Qassim University, where thirty (30) members of the faculty of the College of Arts and Sciences were randomly chosen. Moreover, the researchers used one group pre-posttest design, and they prepared the research tools that were represented in a list of the basic skills to use the blackboard system that should be available to female faculty members in the Qassim University, and a test that achieved the cognitive aspect of some of the skills of the Blackboard system for managing learning for an electronic and a performance card evaluation card (note card) for the skills of using the blackboard system for learning management. The researchers have confirmed the validity of these tools and their consistency with appropriate statistical methods. The results of the research have shown the effectiveness of the flipped class environment in developing the skills of using the blackboard for faculty members.

key words: Flipped classroom - Learning Management Systems - Digital Learning - Blackboard Use Skills

"The authors gratefully acknowledge Qassim University, represented by the Deanship of Scientific Research, on the material support for this research under the number (coe-2018-1-14-S-5304) during the academic year 1437 AH/2016 AD"

المقدمة:

تعمل أنظمة التعلم الإلكتروني عملا مسانداً ومعززًا للعملية التعليمية بحيث يضع المعلم المواد التعليمية من محاضرات، وامتحانات، ومصادر في موقع النظام، كما أن هناك غرفًا للنقاش، وحافظة لأعمال الطلبة، وغيرها من الخدمات الإلكترونية المدعمة للمادة الدراسية، أي أن أنظمة إدارة التعلم تساعد في تخزين محتوى المقررات الدراسية إلكترونيا، وإدارتها، كما أنها تسهل إدارة عملية التعلم، ومن خصائص تلك البرامج: نشر وتقديم المقررات الدراسية، وإدارة سجلات الطلاب ومتابعة أنشطتهم، وإمكانية التواصل بين الطلاب والمدرسين عن طريق منتديات حوارية خاصة، ونشر الامتحانات وتقييمها.

ويحتاج التعلم الإلكتروني إلى ما يعرف بأنظمة إدارة التعلم (LMS) أو ما يطلق عليه أحيانا اسم بيئات التعلم الافتراضي (VLE) باعتبارها برامج تمثل بيئات تخيلية ثلاثية الأبعاد يستطيع المستخدم لها ابتكار شخصيات افتراضية تجسده، ويشير كل من (الهابس؛ الكندري، ٢٠٠٠: ٦٩) و كيفس وآخرين (Cavus ,et, al., 2006: 39) إلى أن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني تزود المؤسسات التعليمية ببيئات تعليمية متكاملة على شبكة الإنترنت من حيث الإدارة، وإيصال المقررات للمستفيدين، وكذلك متابعة الطلاب من الناحية التعليمية. وفي الغالب ينظر لأنظمة التعلم الإلكتروني على أنها من أهم عناصر أي برنامج تعليمي على شبكة الإنترنت.

وتأكيدا لما سبق فقد أشار كل من "ميللر" (Miller , 2001 , 57 : 59)، و "ديسي" و "جونسون"(Descy & Johnson , 2007 , 11 : 12)، و "كونينغام" و "بيلنجسلي "(Cunningham & Billingesly , 2005: 2 - 18)، أو"زنويوليو"وآخرين (Uzunboylu , et. al, 2006 , 17: 18)، عبد العاطي ؛ وعبد العاطي (٢٠٠٩: ٣٧)، الدسوقي وآخرون "(٢٠٠٨، ٧٤٧) إلى أهمية بناء برامج منظمة لتنمية المعلمين مهنيًا، حتى يمكنهم متابعة التطور المستمر لتطبيقات المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، حيث يحقق هذا تمكين المعلم من استخدام إمكانياته وقدراته المعرفية والمهارية من خلال توظيفه للمستحدثات التكنولوجية المتاحة له لتحقيق جودة المادة المتعلمة، وتسهيل وتحسين عملية التعلم لدى المتلقي.

ويعد نظام البلاك بورد أحد أنظمة إدارة التعلم التي تتسم بكونها تقدم فرصاً تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين، كما أنه يساعد كثيراً من المؤسسات التعليمية في نشر التعليم عن طريق الإنترنت (آل مزهر:٢٠٠٦: ٢٤)، وقد صمم أساساً لمساعدة المعلمين والطلبة على التفاعل في المحاضرات المقدمة عن طريق الإنترنت أو استخدام المواد الدراسية على الإنترنت، بالإضافة إلى النشاطات المكملة للتدريس الصفي العادي (وجهاً لوجه)، و تقديم المواد الدراسية، ومنتديات الحوار، والدردشة والامتحانات على الإنترنت بالإضافة إلى توفير الموارد الأكاديمية، ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية (Subject-Based System). ويؤكد دراجان "Dragan أن النظام

مهد الطريق أمام المؤسسات لطرح برامجها التعليمية والتدريبية عبر الشبكات. بما يسمح بالتواصل المباشر مع الطلاب من خلال نوافذ الحوار والرسائل الإلكترونية الموجهة والمعممة. ويمكن ربطه مع أنظمة التعلم الإلكترونية الأخرى ويسمح للطلبة والأساتذة بالتفاعل مع هذه الأنظمة وبشكل متكامل . ... (Griffin, 2006: 49)

ويأتي التعلم المقلوب/ المعكوس (Flipped Learning) كأحد أنواع التعلم المدمج الذي يستخدم التقنية لنقل المحاضرات خارج الفصل الدراسي (Chipps). وأوضح (السامرائي،2008، ٥٦)أنه قد ظهر حديثًا كنموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات، والمشاريع والتدريبات.

ويتطلب تعلم الطلاب عن طريق المقرر المقلوب مشاركة المتعلمين مسئولية تعلمهم سواء داخل القاعة الدراسية أو خارجها وتصميم مواقف تشاركية ذات علاقة بخصائص المتعلمين تدفعهم نحو ثقتهم فيما يتعلمونه (أكرم مصطفى، ٢٠١٥، ٣) فالفصول الدراسية المعكوسة / المقلوبة التي ينادي بها الجميع ابتداء من ‘‘بيل غيتس ’’Bill Gates المؤسس والرئيس التنفيذي السابق للشركة العملاقة مايكروسوفت و ‘‘إيرك مازو ’’ Eric Mazu، حيث يرى كل منهما في هذا النوع من التعليم مثالا للابتكار

التعليمي المثير الواعد، حيث يتم قلب مهام التعلّم بين قاعة المحاضرات والمنزل، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة والإنترنت لإعداد الدرس، عن طريق شريط مرئي(فيديو)، ليطّلِع الطالب على شرح المعلم في المنزل، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة التي كانت فروضاً منزلية في الفصل، ما يعزز فهمه للمادة التعليمية.(Bill Gates Talks about flipped Learning , 2010 , 15 : 16).

وقد أكدت كثير من البحوث والدراسات السابقة على أهمية التعلم المقلوب كبيئة تعلم حديثة، ودوره في تنمية الجوانب التحصيلية والمهارية مثل دراسة ‘‘شيبس ‘‘(Chipps , 2013)، وقد توصلت إلى وجود أثر دال إيجابي لتوظيف الفيديوهات التفاعلية بمدخل حل المشكلات بشكل جماعي في الفصول المقلوبة، ودراسة ‘‘هريد ‘‘(Herreid , 2013)، التي توصلت إلى أن التعلم المقلوب يفيد في تنمية مهارات حل المشكلات، ومهارات التعلم النشط والتعلم التفاعلي، مما يؤدي إلى تعلم فعال بأقل وقت وبأعلى دافعية للمتعلم والمعلم، ودراسة ‘‘جونسون ‘‘(Johnson ,2012)، التي توصلت إلى أن الطلاب والمعلمين يرون أن التعلم المقلوب مفيد على تعلمهم وتعليمهم مما أسهم في تكوين أثر إيجابي تجاه التعلم المقلوب، ودراسة ‘‘مارلو " (Marlowe 2012,)، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية يرجع للتعلم المعكوس، بينما كان مستوى الضغوط لصالح الضابطة، مما يدل على أثر التعلم المقلوب في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وخفض مستوى الضغوط.

مشكلة الدراسة:

هناك حاجة ماسة لدى كثير من عضوات هيئة التدريس لمعرفة المزيد عن نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، فلم يعد هناك مناص من استخدام البلاك بورد كواحدة من الوسائط التعليمية في عملية التعليم والتعلم، ومن خلال المناقشات التي أجريت مع عضوات هيئة التدريس، واستجابتهن لاستبيانات الحاجات التدريبية(١)، تبين عدم قدرتهن على استخدام هذا النظام، باعتباره نظامًا جديدًا ولم يسبق لهن التعامل معه تدريسيًا من قبل، في الوقت الذي تطالب فيه الطالبات(٢) باستخدام نظام البلاك بورد باعتباره نظام فعالاً في قيامهن بأداء التكليفات الدراسية، والرجوع إليه في الوقت المتسق مع استعدادهن للتعلم، وقد أكد ذلك غير عضوة من عضوات هيئة التدريس حين أشرن من خلال اللقاءات المتعددة معهن إلى أنه ليس لديهن أي فكرة عن كيفية استخدام نظام البلاك بورد، وهذا ما يدفعهن لاستخدام الطرق التقليدية القائمة على المحاضرة والشرح التي تعد أيسر بالنسبة لهن(٣)، والسؤال المنطقي الذي فرض نفسه هنا: كيف يطلب التدريس باستخدام نظام البلاك بورد وليس لدينا أي مهارة في هذا الأمر؟، وبمقابلة بعض رؤساء

---

(١) تم عقد مقابلات شخصية مع بعض عضوات هيئة التدريس عبر الواتس، كما تم توزيع استمارة استبانة غير مقننة عن احتياجاتهن التدريبية الخاصة بنظم التعلم الإلكتروني، وتلقي الإجابات والوصول إلى أهم المشكلات والاحتياجات التي تواجههن.

(٢) تم التوصل إلى هذه النتائج من خلال المقابلات التي عقدت مع بعض الطالبات التي درسن مقرر تقنيات المناهج، وتكنولوجيا التعليم عبر الواتس وهي مقابلات من خلال مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن الاحتياجات الخاصة بنظام البلاك بورد والخاصة بالطالبات.

(٣) مقابلات غير مقننة مع عضوات هيئة التدريس حول مدى استخدامهن لنظام البلاك بورد.

الأقسام في مختلف التخصصات[٤] أكد الجميع على ضرورة عقد برنامج تدريبي يتيح لعضوات هيئة التدريس التمكن من مهارات استخدام البلاك بورد، فليس من المقبول الآن إعطاء كمٍّ من المعلومات العامة حول هذا النظام، ولكن من المهم إكساب مهارات إدارته، وبمقابلة بعض الطالبات ممن تلقين محاضرتهن عبر هذا النظام[٥]، تبين أنهم يكتسبن معارفهن بسهولة ويسر، ويتفاعلن مع المواقف التعليمية بشكل أفضل من المحاضرات التي تلقيها عضوات هيئة التدريس دون استثارة دافعيتهن لعملية التعليم والتعلم.

يتبين من العرض السابق بيانه أن هناك حاجة ماسة لبناء برنامج تدريبي متكامل حول مهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني ليفي باحتياجات عضوات هيئة التدريس التدريبية، كما تتبين الحاجة إلى استخدام استراتيجية التعلم المقلوب كواحدة من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يمكن عن طريقها إكساب تلك المهارات بسهولة ويسر وذلك للأسباب الآتية:

- انشغال معظم عضوات هيئة التدريس بالعبء التدريسي طوال أيام الأسبوع.
- ضعف شبكة الإنترنت في الكلية مما سيجعل هناك صعوبة في الدخول على شبكة الكلية من قبل عضوات هيئة التدريس في الوقت نفسه.

---

(٤) مقابلات غير مقننة مع رؤساء الأقسام حول مدى احتياج عضوات هيئة التدريس لاستخدام نظام البلاك بورد في التدريس الجامعي.

(٥) مقابلات غير مقننة مع بعض الطالبات اللائي تلقين دروسهن عبر البلاك بورد والتعرف عن مدى رضاهن عن هذا الاستخدام.

- قلة عدد الساعات التي قد تخصص للتدريب بالشكل التقليدي مما سيجعل هناك صعوبة في إعادة المهارة أكثر من مرة حتى يتم إتقانها.

ومن هنا برز الإحساس بمشكلة البحث الحالي التي تم صياغتها في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية بيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما المهارات اللازمة لاستخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم؟

٢. ما صورة برنامج تدريبي قائم على بيئة التعلم المقلوب لتنمية مهارات نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم؟

٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بيئة الصف المعكوس في تنمية مهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف البحث في الآتي:

١. التعرف على المهارات اللازمة لاستخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم.

٢. بناء برنامج تدريبي قائم على بيئة التعلم المقلوب بهدف تنمية مهارات نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم.

٣. تحديد مستوى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بيئة التعلم المقلوب في تنمية مهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث في الجوانب الآتية:

١. قد يفيد عضوات هيئة التدريس ممن يقمن باستخدام نظام البلاك بورد في التمكن من مهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، الأمر الذي ينعكس على نواتج التعلم المتوخاة من المحاضرات المقدمة لطالباتهن.

٢. قد يفيد عضوات هيئة التدريس في تنويع استراتيجيات التعليم والتعلم بحيث يعطي فرصة أكبر للتفاعل بين الطالبة والمادة المتعلمة من خلال المواقف التعليمية المصممة لهذا الغرض.

٣. يعد بناء برنامج تدريبي قائم على بيئة التعلم المقلوب بمثابة نموذج يمكن استخدامه في بناء نماذج مماثلة يمكن من خلالها تحقيق هدف تنمية مهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم.

٤. قد يفيد في ترجمة ما يتم تعلمه في التدريب على المواقف التعليمية التعلمية بحيث تستطيع عضوة هيئة التدريس استخدام بيئة التعلم المقلوب في تدريس المحاضرات بشكل أكثر ثراء وحيوية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:**

يقتصر تطبيق البحث على كلية العلوم والآداب بالرس جامعة القصيم.

- **الحدود الزمانية:**

طبق البرنامج خلال العام الجامعي ١٤٤٠ - ١٤٤١ هـ، ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ م.

- **الحدود الموضوعية:**

الاقتصار على المهارات الأساسية لنظام البلاك بورد، (الدخول على نظام البلاك بورد الخاص بالجامعة – تمييز مكونات الصفحة الرئيسية للنظام – الدخول على إحدى المقررات الدراسية – إضافة محتوى – أدوات المقرر الدراسي – التقييم – مركز التقديرات – المستخدمون والمجموعات – التخصيص – الحزم والأدوات المساعدة)، والاقتصار على الجانبين المعرفي والأدائي.

- **الحدود البشرية:**

عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب بالرس بجامعة القصيم كما يتبين من عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

أنظمة إدارة التعلم (L earning Management System) :

تعرف أنظمة إدارة التعلم إجرائياً بأنها: العمليات التي تعمل كمساند ومعزز للعملية التعليمية بحيث يضع المعلم المواد التعليمية من محاضرات وامتحانات ومصادر في موقع النظام كما أن هناك غرفًا للنقاش وغيرها من الخدمات الإلكترونية المدعمة للمادة الدراسية. كذلك تعرف نظم إدارة التعلم بأنها برمجيات تقوم بإدارة نشاطات التعلم والتعليم، من حيث المقررات، التفاعل، التدريبات والتمارين...إلخ

نظام البلاك بورد:

حزم برمجية تتيح لعضو هيئة التدريس تحميل المواد التي يقوم بتدريسها على موقع إلكتروني، وتتيح للطالب فرصة الاستمرار في عملية التعلم، حيث تفسح المجال للمتعلمين التواصل والتفاعل فيما بينهم، والتواصل مع عضو هيئة التدريس من أجل القيام بعمل مشترك بطرق جديدة وممتعة، كما تساعد المؤسسات التعليمية في تحويل الإنترنت إلى وسط قوي وفعال في إدارة العملية التعليمية، هاشم ، ومولیمبوا

. (Hashim, T & Mulembwa, M., 2012:35)

التعلم المعكوس (Flipped Learning):

نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر

باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات. ويعتبر الفيديو عنصرا أساسيا في هذا النمط من التعليم حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين ٥ إلى ١٠ دقائق ويشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: التعلم/التعلم المقلوب The Flipped Learning/ Classroom

نشأته وتعريفه:

نشأت فكرة التعلم المقلوب في عام ٢٠٠٠، عندما قدم جي ويسلي بيكر (J. Wesley Baker) الورقة البحثية " The Classroom Flip: Using Web Course Management Tools to Become the Guide"(قلب نظام الفصل الدراسي: باستخدام أدوات إدارة المقرر الدراسي عبر الويب لتصبح الدليل) في المؤتمر الدولي الحادي عشر حول التدريس والتعليم الجامعي. حيث اقترح بيكر نموذج قلب نظام الفصول الدراسية يستخدم فيه المعلم أدوات ويب وبرامج إدارة المقررات عبر الويب لتقديم التعليم عبر الإنترنت في حين يقوم الطالب بتقييم "الواجب المنزلي". وفي الفصل الدراسي، يكون لدى المعلم الوقت الكافي للتعمق أكثر مع الأنشطة التعليمية الفعالة والجهود التعاونية مع طلاب آخرين ، أوجدن لوري (Ogden, Lori , 780 :2015). وتُعرف مؤسسة Educause الفصول الدراسية المقلوبة كنموذج

يعكس محاضرة نموذجية يتم مشاهدتها كواجب منزلي (Educause, 2013 , 9-10).

مميزات التعلم المقلوب:

أورد غير باحث العديد من المميزات التي يتسم بها التعلم المقلوب ومن أهمها المميزات الآتية: (حمدي: ٢٠١٥ : ٣٨) ،

روبرت(Robert, 2014 , 20 : 21)، مازور وجاكوبسين (Mazur; Brown & Jacobsen, 2015 , 2-3) يضمن الاستغلال الجيد لوقت المحاضرة، مما يتيح وقتًا أكبر للأنشطة القائمة على الاستقصاء.

- التعلم متمركز حول الطالب ويتيح إعادة الدرس أكثر من مرة بناءً على فروقهم الفردية.
- توفير أنشطة تفاعلية وتعاونية في الفصل تركز على المهارات الابتكارية والاستقصاء .
- يتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته مما يعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلاب.
- توفير آلية لتقييم استيعاب الطالب، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطالب هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى، مما يساعد المعلم على التركيز عليها.
- توفير تغذية راجعة فورية للطالب من المعلمين في وقت المحاضرة. والتدريس العلاج للطلاب الضعاف.

التحديات التي تواجه التعلم المقلوب:

على الرغم من الاهتمام بالتعلم المقلوب نموذجًا تعليميًا إلا أن هناك بعض التحديات التي تواجهه ومنها: (جميل، ٢٠١٤، ٤٥) ، روبرت (Robert,2014 , 22 : 23) ، مازور و جاكوبسين (Mazur; Brown & Jacobsen, 2015, 7).

يجب كتابة رقم الصفحة لاحظ ما سبق مرة كتبتها وأخري لا

- تسجيل المحاضرات يتطلب جهدًا ووعيًا غير عاديين يقعان على عاتق المؤسسة أو الجهة المنتجة لهذه المحاضرات.
- قد يشكو الطلاب من افتقاد المعلم وجهًا لوجه أمامهم، إذ يعتمد التعلم المقلوب على مشاهدة المحاضرة ولا يتاح للطلاب الفرصة لطرح الأسئلة أثنائها ويتزايد الإحساس بهذا الفقد، إذا شعروا بأن هذه المحاضرات المخصصة لهم متاحة لأي شخص على الإنترنت.
- نظرا لأن المحاضرات تبث في بيئة تعليمية أقل رسمية، فقد يكون بعض الطلاب أقل انتباها ويتأثر الانضباط الذاتي بالمقارنة مع التعليم المباشر الواقعي.

متطلبات المقرر المقلوب:

هناك العديد من المتطلبات الخاصة ببناء المقرر المقلوب ومن أهمها: (مصطفى، ٢٠١٥،٣)

١- مشاركة المتعلمين مسئوليتهم عن تعلمهم من المقرر سواء داخل القاعة الدراسية أو خارجها.

٢- تحفيز الطلاب نحو الاستفادة من المقرر ورضا المتعلمين عن المقرر.

٣- ارتباط محتوى المقرر بحاجات المتعلمين بحيث تثير انتباه المتعلمين.

٤- ثقة المتعلمين في مصادر التعلم الإلكتروني باعتبارها مصدر التعلم داخل المنزل.

٥- تصميم مواقف تعليمية تشاركية ذات علاقة بخصائص المتعلمين.

٦- حاجة المتعلمين لأساليب متنوعة لدعم الأداء المتوازن عبر بيئات التعلم الإلكتروني.

٧- توظيف استراتيجيات التعلم الإلكتروني التي تقدم محفزات تدفع المتعلم نحو التعلم.

الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعلم المقلوب:

هناك بعض الدراسات التي اهتمت بالتعلم المقلوب وتعرف أثره على متغيرات متنوعة ومنها: دراسة بيدروزا (Pedroza,2013) التي توصلت إلى أن التعلم المقلوب دعم طريقة تعلم الطلاب، ووفر لهم فرصًا أكثر من حيث التفاعل مع أقرانهم ومع المعلم في بيئة تعلم نشطة وتم الانتهاء من حل الواجبات في وقت الصف.

وفي دراسة هيريد ، و شيلر (Herreid &Schiller,2013) أكد (٢٠٠) معلمٍ أنهم استخدموا التعلم المقلوب وذكروا الأسباب التي تجعلهم يستخدمون التعلم المقلوب ومنها: توفير وقت كاف للطالب للعمل على الأجهزة والمعدات المتوفرة في القاعات الدراسية فقط، وتمكين الطلاب الذين يتغيبون عن المحاضرة من اشتراكهم في الأنشطة ومشاهدة ما فاتهم.

وأثبتت (البلوشية، ٢٠١٥) فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية تحصيل تعليم اللغة العربية (النحو) والاتجاهات نحو استراتيجية التعلم المقلوب لدى طلبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة الداخلية وأُجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢) طالبة، كما أكدت دراسة (الزين، ٢٠١٥) فاعلية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

وفي دراسة (مصطفى،٢٠١٥) أشارت النتائج لتفوق المجموعة التجريبية التي درست المقرر المقلوب عن المجموعة التي درست المقرر المدمج واهتمت الدراسة بعرض مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة ومتطلبات تقبلها من قبل المعلم وأيضا عوامل رفض استخدام تلك المستحدثات.

وأشارت دراسة مازور ، وجاكوبسين Mazur; Brown & Jacobsen, (2015) إلى فاعلية التعلم المقلوب بالاعتماد على ثلاثة تصاميم هي العمل الجماعي، التعلم التعاوني، سهولة الوصول للتكنولوجيا، وأنه يسهم في تحسين التعلم بالاستقصاء وأوصت الدراسة بتجريب النموذج في مواد دراسية أخرى بدءًا من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر.

كما أكدت دراسة إرنست وآخرون (Love; Hodge; Corritore & Ernst, 2015) أن استخدام التعلم المقلوب فكرة مثالية لتحول الصفوف التقليدية إلى بيئة تعلم نشطة واستخدم الباحثان التعلم المقلوب خارج الصف

والتعلم القائم على الاستقصاء داخل الصف مما كان له الأثر الإيجابي في اكتساب المفاهيم لطلاب الجامعة.

واهتمت دراسة ليتل (Little,2015) بعمل دراسة حالة حول التعلم المقلوب من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالتعلم المقلوب وخاصة في أمريكا والمملكة المتحدة، وأشارت النتائج إلى فعالية التعلم المقلوب في تحسين التحصيل والمشاركة داخل الفصل سواء في التعليم الإلزامي أو التعليم العالي، ويحقق فوائد كبيرة للمتعلمين. وطبقت دراسة أودجين (Ogden, 2015) التعلم المقلوب في ثلاثة فصول لتدريس الجبر وأشارت أهم النتائج إلى أن التعلم المقلوب ساعد الطلاب على طرح مزيد من الأسئلة في الصف، مما عزز زيادة التعلم الذاتي للطلاب .

يتبين من العرض السابق أن فكرة التعلم المقلوب قد جاءت بهدف قلب نظام الفصل الدراسي حيث يكون لدى المعلم الوقت الكافي للتعمق أكثر مع الأنشطة التعليمية الفعالة والجهود التعاونية مع طلاب آخرين كما قد تبين أنه يضمن الاستغلال الجيد لوقت المحاضرة، باعتبار أنه يتمركز حول الطالب من خلال توفير أنشطة تفاعلية وتعاونية في الفصل تركز على مهارات الابتكار والاستقصاء. وكان ذلك كله مدعاة لحث عضوات أعضاء هيئة التدريس على التمكن من مهاراته، وتجاوز العديد من التحديات التي تم رصدها في هذا الشأن، وقد أفاد العرض السابق الدراسة الحالية في العديد من الجوانب لعل أبرزها ضرورة تحفيز عضوات هيئة التدريس على استخدام تلك الأفكار في عمليتي التعلم والتعليم، والتخلص من الشرح التلقيني والاهتمام بإبراز لماذا يتم تعليم المقرر، وما

الذي يتعين تعلمه، وكيف يمكن تعلمه، وما النتائج الإبداعية التي يمكن أن يتوصل إليها المتعلم كنتاج لمشاركته مسؤولية التعلم سواء داخل القاعة أم خارجها، وبالنظر إلى ما رود في الدراسات السابقة يتبين أن هناك اهتماماً ملحوظاً بالتعلم المقلوب لدعم طريقة تعلم الطلاب، وتمكين الطلاب الذين يتغيبون عن المحاضرة من اشتراكهم في الأنشطة، ومدى قدرة ذلك النظام على تنمية الجوانب **المعرفية** والنفسية الحركية والوجدانية من خلال تصميم المواقف التعليمية القائمة على العمل الجماعي، التعلم التعاوني، سهولة الوصول للتكنولوجيا، والأمل معقود على أن تتحول الصفوف التقليدية إلى بيئة تعلم نشطة تساعد على طرح مزيد من الأسئلة في الصف، مما يعزز التعلم الذاتي لدى الطلاب أنفسهم، وهنا يتطلب الأمر إعداد أعضاء هيئة التدريس وعضواته إعداداً يكفل لهم التعامل مع تلك المنظومة على نحو إبداعي، سعياً لمواكبة المستحدثات التكنولوجية والإفادة منها عملياً في المواقف التعليمية التعلمية.

ثانيا: نظام بلاك بورد Blackboard):

ماهيته:

برمجية بلاك بورد هي برمجية أو حزم برمجية تتيح للمعلم تحميل المواد التي يقوم بتدريسها على موقع إلكتروني، وتتيح للمتعلم فرصة الاستمرار في عملية التعلم، حيث تفسح المجال للمتعلمين التواصل والتفاعل فيما بينهم والتواصل مع معلميهم من أجل القيام بعمل مشترك بطرق جديدة وممتعة .وهي تساعد المؤسسات التعليمية في تحويل الإنترنت إلى وسط قوي في عملية التعليم. وهو يقدم نحو أكثر من مئة نمط من الأزرار والقوالب مع تقديم دعم لصيغ

الملفات المختلفة من ملفات MS Word وصيغة ملفات PDF للنشر الإلكتروني كما يقدم نظاماً فعالاً لحفظ واسترجاع درجات الطلاب بالإضافة إلى تقديم نماذج اختبارات .ويمتاز هذا النظام كما أشار كوميت Committee (2011, p68) أنه يوجد بداخله أدوات تفاعل المتعلم:Announcement هي الأدوات التي يتفاعل معها الطلبة مع محتوى النظام، وتشمل : الإعلانات :وتتيح آخر الأخبار والإعلانات التي يرسلها عضو هيئة التدريس إلى المتعلم. والتقويم الزمني :Calendar تخبر المتعلم بتوقيتات الأحداث المرتبطة بموضوع التعلم، مثل المحاضرات والاجتماعات أو اللقاءات المباشرة .ويمكن لعضو هيئة التدريس أن يضيف إليها ما يشاء .والمهام :Tasks تخبر الطلبة بما يجب أن يؤدوه من مهام، وتنظيم تلك المهام حسب الموضوع ويمكن أن يرسل عضو هيئة التدريس مهمة معينة لطالب معين من دون إرسالها لنفس الطلبة . والتقديرات :Grades تختص هذه الأداة بإخبار الطلبة بتقديراتهم سواء في المقرر، ليتعرفوا على بعضهم البعض .ودفتر العناوين وهو دفتر شخصي للطالب يضع فيه بيانات من يريد التواصل معهم من خلال النظام Learning Management Systems Evaluation)

مميزات نظام بلاك بورد:

يشير كل من(دام Dam, 2004 , 32 : 33 , ، وثوماس (Thomas, 2008 , 27 : 28)، وليم (Lime, 2012 , 15) إلى أن برمجية بلاك بورد تمتاز بميزات متعددة منها: أين ارقام الصفحات

١) سهولة الوصول :تسمح برمجية بلاك بورد للمستخدم التواصل والتفاعل مع المادة الدراسية عن طريق الربط مع الإنترنت في أي وقت ومن أي مكان .

٢) توفير تغذية راجعة سريعة ومستمرة :توفر البرمجية تغذية راجعة فورية عن نتائج الاختبارات وعن استفسارات الطالب سواءً من المدرس أو من زملائه عن طريق لوحة المناقشة.

٣) تحسين وتسهيل عملية الاتصال :تسمح للطلاب بالتواصل مع مدرسيهم ومع زملائهم، من خلال عدة خيارات توفرها البرمجية كالمناقشات، والصفوف الافتراضية، والبريد الإلكتروني وغيرها.

٤) التتبع :إن برمجية بلاك بورد تعمل على تتبع استخدام الطلاب لهذه البرمجية وتقوم بإيداع النتائج في ملف إحصائي خلال فترة التعليم .

٥) بناء المهارات :هناك مهارات إضافية عديدة تقدمها برمجية بلاك بورد للطالب لمساعدته على تأدية واجباته بكفاءة، مثل :تنظيم وإدارة الوقت.

كيفية وضع مقرر على المنصة:

أشار(السامرائي 2008 : 43) إلى كيفية وضع مقرر على المنصة، باتباع مجموعة من الخطوات مثل: إضافة وتحرير المقررات الدراسية، وإدارة سجلات الطلاب، و المداخل الأساسية للمقرر، والمصادر التعليمية وكيفية ربطها بالنظام، وإدارة منتدى للمقرر، و إرسال واستقبال الواجبات والمهام، وبناء أجندة المقرر ومتابعة أنشطة الطلاب، و طرق التواصل مع الطلاب وبناء الاستفتاءات، و أساليب التقويم وبناء الاختبارات.

الدراسات السابقة التي اهتمت بنظام البلاك بورد:

أجرت لجنة تقويم نظام إدارة التعلم (Learning Management System Evaluation Committee, 2011) دراسة هدفت إلى المقارنة بين نظم إدارة التعلم البلاك بورد ونظم إدارة التعلم المودل. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو نظام إدارة التعلم البلاك بورد، بينما وجدت اتجاهات سلبية نحو نظام إدارة التعلم المودل، ودلت نتائج دراسة الجراح (2011) على وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد الدراسة نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم، وأظهرت التركي (2012) وجود فرق في الوسط الحسابي الكلي ذي دلالة إحصائية على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق في الوسط الحسابي الكلي ذي دلالة إحصائية لصالح التخصص العلمي في التحصيل الدراسي. وفي دراسة السلوم ورضوان(٢٠١٢م) أظهرت النتائج اتفاق عضوات هيئة التدريس حول تسهيل القالبين لرفع عضوات هيئة التدريس لمقرراتهن وسهولة التعديل عليها، والتدريب والمساعدة في تيسير منهجية رفع المقررات عبر القالبين وبدرجة عالية. وتوصلت العمرو (2014) إلى أن البريد الإلكتروني والمنتديات هي أكثر المهام تفعيلا من قبل الطالبات، والواجبات هي الأكثر تفعيلا لدى أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عضوات هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد تعزى لمتغيري الدرجة العلمية والدورات التدريبية.

يتبين من العرض السابق أن الدراسات السابقة ساعدت الباحثين في بناء تصور شامل عن أنظمة إدارة التعلم بشكل عام والبلاك بورد تحديداً وأثره على التعليم من حيث حل المشكلات التعليمية وتحسين المخرجات التعليمية . وساعد الباحثين في التعرف نظرياً على مكونات وخصائص نظام البلاك بورد واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية والتعرف على أهم الخصائص المنهجية والطرق اللازمة لدراسة هذا الموضوع وإعداد الأداة بالصورة المطلوبة.

منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، فقد اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي في إعداد كل من: الإطار النظري، والبرنامج التدريبي المقترح، وأدوات البحث. كما اعتمد على المنهج التجريبي في الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح على النحو المبين بالإجراءات التجريبية للبحث .

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من عضوات هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بالرس جامعة القصيم في العام الدراسي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ، ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م وعينة البحث هي مجتمع الأصل نفسه، والبالغ عددهن (٢٨) وقد استبعدت ثلاث عضوات منهن، لعدم استكمالهن دراسة البرنامج حتى نهايته بسبب عدم انتظامهن في التدريب الأمر الذي قد يؤثر على نتائج البحث، وبالتالي تكونت عينة البحث من(٢٥)عضوةً من عضوات هيئة تدريس.

أدوات الدراسة:

تضمن البحث مجموعة من الأدوات، شملت الآتي:

- بناء اختبار معرفي.
- بناء بطاقة ملاحظة.

- بناء الاختبار المعرفي: تم بناء الاختبار المعرفي وفق الشروط العلمية من حيث تحديد الهدف منه، وتحديد نوع الأسئلة وعددها، وصياغة مفردات، ويتكون من(٣٠) مفردة، مقسمة على جزئين أسئلة من نوع (الصواب والخطأ) وعدد مفرداتها (١٥) مفردة، وأسئلة من نوع (الاختيار من متعدد) وعدد مفرداتها (١٥) مفردة، وتم ضبط الاختبار، من حيث الصدق واستخدم في ذلك الصدق الظاهري (صدق المحكمين) بعرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٤) من الخبراء والمتخصصين، في مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وتم إجراء التعديلات التي أوصوا بها. ومن حيث الثبات حيث تم استخدام معادلة كرونباخ لقياس معامل ثبات الاختبار وكان (٠,٧٨) وهو معامل ثبات مرتفع نسبيا، ويمكن الوثوق في النتائج التي يسفر عنها الاختبار والاطمئنان إلى صحتها. وتم وضع الاختبار بصورته النهائية ويتكون من (١٥) مفردة من أسئلة الصواب والخطأ، (١٥) مفردة من أسئلة الاختيار من متعدد.

- بناء بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي الخاص بمهارات استخدام نظام البلاك بورد:

تم إعداد بطاقة الملاحظة وفق الشروط العلمية من حيث تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة، والمهارات التي تضمنتها، والتقدير الكمي لأداء المتدربات، وتم ضبط البطاقة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالي تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس؛ بهدف التأكد من الصياغة السليمة والإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها. وللتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة تم حساب معامل ثبات ألفا باستخدام مجموعة من حزمة البرامج الجاهزة ((SPSS 21، ويوضح جدول (٣) نتائج معامل الثبات.

جدول (٣) يوضح نتائج حساب معامل الثبات (ألفا) لاختبار الجوانب المهارية

معامل الثبات	عدد العينة	عدد المفردات	القيمة
معامل ألفا	٣٦	٥٦	٠,٨٧

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل ثبات البطاقة؛ حيث بلغت قيمته (٠,٨٧)، مما يدل على تمتع بطاقة الملاحظة بثبات في عملية التقدير.

فروض الدراسة:

١. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0,05بين متوسطي درجات عضوات هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0,05 بين متوسطي درجات عضوات هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم

الجانب الأدائي لمهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، لصالح التطبيق البعدي.

متغيرات الدراسة:

تناول البحث الحالي دراسة أثر متغير تجريبي واحد على متغيرين تابعين وذلك على النحو الآتي:

المتغير التجريبي

البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني.

المتغيرين التابعين هما:

١. التحصيل في الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني

٢. النمو في الجانب الأدائي لمهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني.

إجراءات الدراسة:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي ينص على التساؤل الآتي:

ما المهارات اللازمة لاستخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم؟ "تم القيام بالخطوات الآتية:

١. إعداد قائمة بالمهارات الأساسية الواجب توافرها لدى عضوات هيئة التدريس وقد تضمنت هذه القائمة مجموعة من المهارات الأساسية التي تمثلت

في التالي: الدخول على نظام البلاك بورد الخاص بالجامعة – تمييز مكونات الصفحة الرئيسية للنظام – الدخول على أحد المقررات الدراسية – إضافة محتوى – أدوات المقرر الدراسي – التقييم – مركز التقديرات – المستخدمين والمجموعات – التخصيص – الحزم والأدوات المساعدة.

٢. استنباط مجموعة من المهارات الفرعية من قائمة المهارات الرئيسة السابقة حيث وصل عدد المهارات الفرعية إلى (٣٥) مهارة.

٣. عرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين (٨) من المتخصصين وقد أوصى المحكمون بما بالآتي: إعادة صياغة بعض المهارات، وتحليل بعض المهارات المركبة إلى مهارات فرعية أقل، كما أوصوا بضرورة إعادة تسلسل بعض المفردات لتناسب تسلسل المهارات، وبإجراء ما أوصى به المحكمون من آراء تم وضع قائمة المهارات بشكلها النهائي.

٤. طبقت قائمة المهارات في صورة استطلاع رأي على مجموعة من عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب بمحافظة الرس بمختلف التخصصات، وقد أظهرهن حاجاتهن الماسة لإتقان تلك المهارات نظرًا لعدم معرفتهم بها أو بكيفية أداءها.

٥. أسفرت الخطوة السابقة عن النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١) المهارات الأساسية الواجب توافرها لدى عضوات هيئة التدريس ليتمكنَّ من التعامل من نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني

م	المهارة	المتوسط %
١.	– الدخول على نظام البلاك بورد الخاص بالجامعة	٩٣
٢.	– الدخول على أحد المقررات الدراسية	٩٤

م	المهارة	المتوسط %
٣.	**– تمييز مكونات الصفحة الرئيسية للنظام**	**١٠٠**
٤.	– إضافة محتوى	١٠٠
٥.	– أدوات المقرر الدراسي	١٠٠
٦.	– التقييم	١٠٠
٧.	– مركز التقديرات	١٠٠
٨.	– المستخدمون والمجموعات	١٠٠
٩.	– التحصيل	١٠٠
١٠.	– الحزم والأدوات المساعدة.	١٠٠

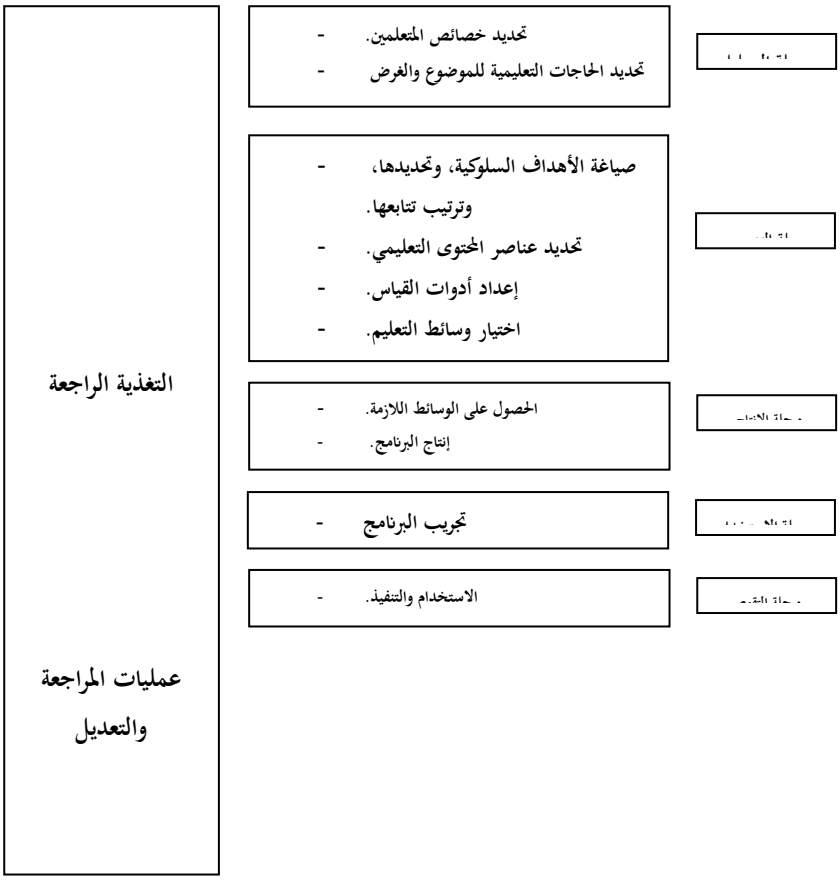
يتبين من الجدول السابق أن هناك حاجة ماسة لتعلم مهارة نظام البلاك بورد الرئيسة والمهارات الفرعية المرتبطة بها، كما يشير إلى ذلك متوسط المستجيبات عن فقرات استطلاع الرأي المشار إليها في الجدول السابق.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما صورة برنامج تدريبي قائم على التعلم المقلوب بهدف تنمية مهارات نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم؟ اتبعت الخطوات الآتية:

١. تحديد أسس بناء وتصميم برنامج قائم على التعلم المقلوب لتنمية مهارات نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، فقد تم الرجوع إلى النماذج التي تناولت تصميم البرامج التعليمية تبعا لمستوياتها من حيث: الشمول، والعمق أو طبيعة الأهداف ونواتج التعلم أو مستويات التمكن، وقد اطلع الباحثان على عدد من نماذج التصميم مثل نموذج جيرولد كمب، ونموذج جيرلاش وإيلي، ونموذج عبد اللطيف الجزار، ونموذج محمد خميس، واتبع الباحثان نموذج عبد اللطيف الجزار في تصميم البرنامج المقترح مع إجراء بعض

التعديلات عليه ليناسب طبيعة البحث الحالي، وذلك لما تتضمن مراحل النموذج جميع العمليات المتضمنة في النماذج الأخرى،

وضوح ومرونة تطبيق خطوات النموذج لإنتاج البرنامج، والشكل الآتي يبين ذلك:



شكل (١) نموذج التصميم المتبع في تصميم البرنامج

وتم توظيف الشكل السابق لتصميم البرنامج المقترح الذي يستهدف تحقيق نواتج التدريب على مهارات نظام البلاك بورد وفق أهداف الدراسة الحالية واتخذ التصميم الخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: التحليل:

١- تحديد خصائص عضوات هيئة التدريس:

أظهرت نتائج تطبيق استبانة حول خصائص عضوات هيئة التدريس

الخصائص الآتية:

- ١٠٠ % من عضوات هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه.
- ١٠٠ % من عضوات هيئة التدريس خبرتهن في مجال التدريس لا تقل عن ٥ سنوات.
- ١٠٠٪ من عضوات هيئة التدريس لديهن خبرات سابقة في التعلم الإلكتروني ونظام إدارة التعلم جسور.
- ١٠٠ % من عضوات هيئة التدريس لديهن قصور في معارف ومهارات نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني.
- أبدى ١٠٠ % من عضوات هيئة التدريس رغبتهن في التمكن من مهارات نظام البلاك بورد نظرًا لاستخدامه في حياتهن العملية.
- أبدى ١٠٠ % من عضوات هيئة التدريس رغبتهن في التعامل مع مقرراتهن وفق نظام البلاك بورد باعتباره النظام المعتمد في جامعة القصيم.
- أظهر ١٠٠ % من عضوات هيئة التدريس اهتمامًا بالبرنامج التدريبي واستعدادهن لترك مهامهن اليومية القهرية والانخراط في البرنامج.

- أظهر ١٠٠ % من عضوات هيئة التدريس قدرتهن على استيعاب كل ما يستجد في مجال التكنولوجيا، إذ يمتلكن أجهزة الكمبيوتر ويستخدمنها بشكل روتيني ويودُنَّ تجربة استعمالها في أنظمة غير مألوفة لاكتساب معارف جديدة.

٢–تحديد احتياجات عضوات هيئة التدريس موضع التجريب من مهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني: –

تم تطبيق وتحليل قائمة المهارات الفرعية لنظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني وجاءت أهم احتياجاتهن إلى التعرف على الواجهة الرئيسية للنظام فقد بلغت ٩٤ % وهي نسبة مرتفعة، والجانب المعرفي ٩٢ % وهي نسبة مرتفعة، وأما نسبة الإجابات التي تعبر عن احتياجاتهن إلى المهارات الأساسية والفرعية لاستخدام نظام بلاك بورد فوصلت إلى ١٠٠ %، وبالنظر إلى نسب الاحتياجات السابقة يلاحظ أنها تكاد تتفق مع متوسط احتياج عضوات هيئة التدريس اللائي أجبن على عبارات استطلاع الرأي في الخطوة المشار إليها آنفًا.

٣–تحديد واقع الموارد والمصادر المتاحة:

تم تحديد الإمكانات والموارد والمصادر المتوافرة في قاعة التدريب بكلية العلوم والآداب بالرس اللازمة لتنفيذ جزء من البرنامج وهي على النحو الآتي:

- توافر جهاز كمبيوتر بملحقاته.
- توافر الأجهزة الملحقة بالكمبيوتر مثل الطابعة.
- توافر جهاز فيديو بروجيكتور (Data show).

- توافر شاشة عرض.
- توافر الإنترنت.
- وقد يطلب من عضوات هيئة التدريس المشاركات في البرنامج إحضار جهاز الكمبيوتر الخاص بهن تحسبًا لعدم صيانة بعض الأجهزة في المعمل حتى تتم الاستفادة القصوى.

المرحلة الثانية: التصميم:

تم تصميم عشر جلسات تدريبية وذلك عن طريق تسجيلها على هيئة مقاطع فيديو تغطي المحاور الرئيسية التي تضمنتها قائمة احتياجات عضوات هيئة التدريس، وتتضمن كل جلسة الأهداف العامة والتعليمية، وعناصر المحتوى الخاص به والأنشطة، وقد مرت عملية التصميم للبرنامج بعدة خطوات مثل: تحديد أهداف البرنامج المقترح، والأهداف التعليمية، واختيار محتوى البرنامج القائم على التعلم المقلوب، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى صلاحيتها، والاطمئنان إلى مناسبتها للمشاركين في البرنامج. وقد تأكد الباحثان من صلاحية البرنامج المطروح.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاج:

وقد أنتج الباحثان محتوى البرنامج المقترح باتباع الخطوات العلمية المتفق عليها من قبل الباحثين مثل: كتابة النص بأسلوب واضح وتسجيل لقطات فيديو لخطوات أداء المهارات، ورفع ملفات الفيديو على القناة الخاصة بالباحثين على اليوتيوب، وتم تصميم الأحداث

التعليمية، وعناصر عمليات التعلم بحيث تعمل على إثارة انتباه عضوات هيئة التدريس، و تعريف عضوات هيئة التدريس على أهداف التعلم.

- **تقديم التغذية الراجعة.**

المرحلة الرابعة: مرحلة تنفيذ البرنامج والاستراتيجية المتبعة:

أ- استخدام استراتيجية التعلم المقلوب من خلال بعض الأنشطة المستخدمة في البرنامج وذلك على النحو الآتي:

- عرض البرنامج على عضوات هيئة التدريس المشاركات في التدريب، وتوضيح أهم أهداف البرنامج، وتوضيح دورهن كمتدربات في البرنامج القائم على التعلم المقلوب.
- تحديد مواعيد للقاء بالمتدربات في قاعة التدريب.
- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين (ملحق)، لتقويم الأنشطة المستخدمة في البرنامج، والوقوف على مواطن الضعف في عرض المهارات الخاصة باستخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، ووضعه بصورته النهائية.
- عرض لبعض نماذج من المقررات المعدة بشكل جيد على نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، وقد روعي في اختيارها أن تكون على درجة عالية من الجودة مع مراعاة شرح المهارات المستخدمة في إعداد هذه المقررات على نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني.

- إنشاء عضوات هيئة التدريس تطبيقات عملية في مجال تخصصهن بحيث ينتجن برنامجًا على ارتباط وثيق بمادة تخصصهن وفق نظام البلاك بورد.
- يتم عرض البرامج المنتجة على فرق العمل المختلفة لإبداء ملاحظتهن عليها، وتقديم التغذية الفورية لعلاج جوانب الضعف.

ب- اختيار الوسائط التعليمية:

في ضوء أهداف البرنامج المقترح وخصائص مجموعة عضوات هيئة التدريس موضع التجريب، وأسلوب تنفيذ البرنامج القائم على التعلم المقلوب، تم اختيار الوسائط والمواد التعليمية التي تمثلت في: النص المطبوع، ومقاطع الفيديو.

المرحلة الخامسة: تقويم البرنامج:

تم استخدام ثلاثة أنواع من التقويم، وهي التقويم الأولي، والتقويم المرحلي، والتقويم النهائي.

التأكد من صلاحية البرنامج المقترح:

وللتأكد من الصورة الأولية للبرنامج، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وكانت هناك بالفعل آراء غيَّرت كثيرًا من صورة البرنامج الأولية مثل تعديل صياغة الأهداف بحيث تشمل مهارات استخدام نظام البلاك بورد، واستعراض أهم الخطوات التي يتعين مراعاتها عند استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في إطار البرنامج بحيث تتحقق وحدة البرنامج وتتشكل طبيعته، بالإضافة إلى تعديل بعض الصياغات اللغوية والفنية، التي أخذ بها الباحثان، وبذلك تم التحقق من صدق البرنامج، وتم

تطبيق البرنامج على مجموعة من عضوات هيئة التدريس بلغ عددهن ستة أفراد من غير العينة الأساسية للبحث والتعرف على أهم الجوانب التي تشكل بالنسبة لهم صعوبة عند عرض المهارات المختلفة لنظام البلاك بورد، وبذلك أخذ البرنامج صورته النهائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن التساؤل الثالث الذي نصه "ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعلم المقلوب في تنمية مهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم؟ وللإجابة عن هذا التساؤل اتبعت الخطوات الآتية:

وضع التصميم التجريبي:

استخدم الباحثان التصميم التجريبي المصمم على النحو الآتي:

مجموعة من عضوات هيئة التدريس موضع التجريب، الذين تم عرض البرنامج القائم على التعلم المقلوب عليهن، ويمكن توضيح التصميم التجريبي من خلال الجدول الآتي:

جدول (٢) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	البرنامج التدريبي	القياس البعدي
عضوات هيئة التدريس موضع التجريب	تطبيق اختبار التحصيل المعرفي لمهارات نظام البلاك بورد	البرنامج التدريبي القائم على التعلم المقلوب	تطبيق اختبار التحصيل المعرفي لمهارات نظام البلاك بورد
	تطبيق بطاقة ملاحظة قياس الجانب الأدائي لمهارات نظام البلاك بورد		تطبيق بطاقة ملاحظة قياس الجانب الأدائي لمهارات نظام البلاك بورد

إجراءات تجربة البحث:

قام الباحثان بالإعداد لتجربة البحث من خلال عدد من الإجراءات، على النحو الآتي:

- إعداد وتجهيز مكان تطبيق المقرر الإلكتروني:
- تحضير البرنامج التدريبي والأدوات.
- وضع خطة التطبيق:
- تم تحديد وقت إجراء التجربة ومدتها شهران، بدءًا من ٢٥ / ١٢ / ١٤٤٠ هـ
- التطبيق القبلي للأدوات:

١- في بداية التطبيق تم عقد لقاء مع عضوات هيئة التدريس لتوضيح كيفية التعامل مع البرنامج التدريبي، وكيفية التواصل مع الباحثين.

٢- تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار المعرفي ـ بطاقة الملاحظة) تطبيقاً قبلياً على عينة البحث.

٣- تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التعلم المقلوب باتباع الإجراءات الآتية:

- الحصول على الموافقات[٦].

(٦) تم الحصول على موافقة جهة العمل وهي كلية العلوم والآداب بالرس ممثلة في: عميد الكلية، ووكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب.

- اختيار عينة البحث: اختار الباحثان عينة البحث بطريقة عشوائية من بين عضوات هيئة التدريس وكان مجموع أفراد العينة (٢٥) عضوة من أعضاء هيئة التدريس.
- وقد قدم الباحثان هذا المحتوى في شكل برمجية تعليمية (برنامج تدريبي)، كالتالي:

١- الدخول إلى التطبيق من خلال ملف بصيغة SWF أو EXE بالنقر مرتين على أيقونة التشغيل.

٢- فتح البرنامج (التطبيق) من خلال محرك الأقراص المدمجة واستعراض محتوياتها بمساعدة الباحثين وتوجيههما.

٣- وفيها الدخول إلى: الاختبار التحصيلي القبلي، ثم تصفح الدروس.

٤- تقوم كل عضوة هيئة تدريس بالدخول أولاً إلى الاختبار القبلي، وما تكاد تنتهي منه حتى تقوم بدراسة الدرس الأول- مثلاً (في المنزل)، ثم في الجامعة تقوم بحل التمارين والأنشطة، ثم تقوم بدراسة الدرس الثاني (في المنزل)، ثم في الجامعة تقوم بحل التمارين والأنشطة المقررة لهذا الدرس... وهكذا.

٥- بعد الانتهاء من دراسة البرنامج التدريبي يتم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

نتائج البحث والمعالجة الإحصائية وتفسيرها:

لاختبار صحة فروض الدراسة تم استخدام اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين، لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات عضوات هيئة التدريس- مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي، ولتحديد حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على التعلم المقلوب في تنمية مهارات استخدام نظام البلاك بورد، باستخدام مربع ايتا، وبيان فاعلية البرنامج التدريبي بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك.

اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0,05بين متوسطي درجات عضوات هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي درجات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وحساب قيمة "ت":

الأداة	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الانحراف المعياري القبلي	الانحراف المعياري البعدي	الخطأ المعياري القبلي	الخطأ المعياري البعدي	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	١٤,٣	٥٧,٣	٥,٣٥	٩,٩	٠,٧	١,٤	٦٢	٣٠	دال إحصائياً

يتضح من جدول (١) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في كل التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة للاختبار التحصيلي ككل (٣٠)، وحيث إن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٢)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تحسين مستوى التحصيل لدى المتدربات بعدما درسن البرنامج المقترح القائم على التعلم المقلوب لما فيه من تغيير للشكل التقليدي المعتاد لديهن، وبذلك يتحقق الفرض الأول الذي ينص على "يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي" ولتوضيح ذلك تم معرفة حجم التأثير بحساب قيمة إيتا تربيع " η^2 "(محسوب عبدالقادر الضوى، ٢٠٠٦، ٥٠) وذلك لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية كمتغير مستقل في تنمية قوة التحصيل المعرفي لدى مجموعة البحث، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٥) حساب حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات استخدام نظام البلاك بورد.

قيمة t	قيمة t^2	η^2	حجم التأثير
٣٠	٩٠٠	٠,٩٤	كبير

ويتضح من جدول (٢) السابق أن قوة تأثير البرنامج القائم على التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات استخدام نظام البلاك بورد، حيث بلغت قيمة معامل إيتا تربيع (٠,٩٤)، وهي قيمة عالية تشير إلى تأثير المعالجة التجريبية كمتغير مستقل على المتغير التابع، مما يعني تأثير البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات استخدام نظام البلاك بورد لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم.

قياس فاعلية البرنامج التدريبي:

لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم المقلوب في تنمية التحصيل تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك "Black"التي تتراوح ما بين (١: ٢)، حيث يرى بلاك أن النسبة إذا تعدت الواحد الصحيح يمكن الحكم على فاعلية البرنامج المستخدم.

حساب نسبة الكسب المعدل للاختبار التحصيلي:

تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وجاءت النتائج على النحو المبين في الجدول الآتي:

جدول (٦) متوسط درجات عضوات هيئة التدريس في الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل لبلاك.

الأداة	المتوسط الحسابي قبلياً	المتوسط الحسابي بعدياً	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
الاختبار التحصيلي	١٤,٣	٥٧,٣	٨٠	١,٥	مرتفع

يتضح من جدول (٣) السابق أن قيمة الكسب المعدل هي (١,٥)، وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من ١: ٢ كما أنها أكبر من الحد الفاصل (١,٢)، وتدل هذه القيمة على أن استخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم المقلوب أسهم في تنمية التحصيل المعرفي لدى عضوات هيئة التدريس، وبذلك فقد تم التحقق من صحة الفرض الأول. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من (نبيل السيد محمد حسن، ٢٠١٥)، (عبدالرحمن بن محمد الزهراني، ٢٠١٥)، Millard (2012), Pearson (2012), Bergmann &Sams (2012)، (Sang (2014), Alvarez (2012

اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0,05 بين متوسطي درجات عضوات هيئة التدريس في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات استخدام نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٦) دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لتقييم الجانب الأدائي لمهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني،

الأداة	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الانحراف المعياري القبلي	الانحراف المعياري البعدي	الخطأ المعياري القبلي	الخطأ المعياري البعدي	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي نحو الصف المقلوب	٢٥	٩٢	١٦,٢٥	١٢,٩	٢,٠٣	١,٦	٦٢	٢٥,٤	دال إحصائياً

يتضح من جدول (٦) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة لدرجات بطاقة الملاحظة (٢٥,٤) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تنمية الاتجاه نحو التعلم المقلوب لدى عضوات هيئة التدريس بعدما درسوا البرنامج المقترح القائم على التعلم المقلوب لما فيه من تغيير للشكل التقليدي المعتاد لديهم، وبذلك يتحقق الفرض الثاني. ولتوضيح ذلك تم معرفة حجم التأثير بحساب قيمة إيتا تربيع (محسوب عبدالقادر الضوى، ٢٠٠٦، ٥٠) وذلك لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية كمتغير مستقل في تنمية الجانب الأدائي لمهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني، ويتبين ذلك من الجدول الآتي:

جدول (٧) حجم التأثير في الجانب الأدائي لمهارات استخدام نظام البلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني

قيمة t	قيمة t^2	η^2	حجم التأثير
٢٥,٤	٦٤٥,١٦	٠,٩١	كبير

ويتضح من جدول (٧) السابق أن قوة تأثير البرنامج كانت كبيرة، حيث بلغت قيمة معامل إيتا تربيع (٠,٩١)، وهي قيمة عالة تشير إلى تأثير المعالجة التجريبية كمتغير مستقل على المتغير.

مناقشة نتائج الدراسة :

تشير نتائج البحث الحالي إلى فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم، كما أظهرت النتائج وجود أثر للتعلم لدى عضوات هيئة التدريس أنفسهن بعد إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول للاختبار بعد الانتهاء من التدريس باستخدام البرنامج، ويمكن إرجاع فاعلية البرنامج المقترح إلى الأسباب التالية:

١- أن التعلم باستخدام البرنامج المقترح القائم على التعلم المقلوب أسهم في تنمية التحصيل لدى عضوات هيئة التدريس لاعتماده على المشاركة الفعالة من قبل عضوات هيئة التدريس ولم يعتمدن على الحفظ والاستظهار كما في التعلم التقليدي.

٢- استخدام عضوات هيئة التدريس للتقنيات الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية لأنها مشوقة وجذابة بالنسبة لهم وسهولة التعامل معها.

٣- أسلوب التعلم المقلوب ومشاهدة موضوع الدرس وتجهيزه في المنزل قبل الحضور لقاعة الدرس جعل المتعلم مسئولا عن تعلمه، مما زاد من دافعيته للتعلم، وبقاء أثر التعلم.

٤- إتاحة الفرص المتعددة للمناقشة بين عضوات هيئة التدريس أنفسهن وبين الباحثين، والحوار فيما بينهم داخل قاعة الدرس وخارجها دون التقيد بزمان أو مكان.

التوصيات والبحوث المقترحة:

من خلال عرض وتفسير نتائج البحث يمكن التوصل إلى التوصيات والبحوث المقترحة التالية:

التوصيات:

١- تدريب عضوات هيئة التدريس على استخدام أسلوب التعلم المقلوب في التدريس بالجامعة.

٢-تدريب القائمين على التدريس بالاستفادة من المستحدثات التكنولوجية لخدمة العملية التعليمية.

٣ . ضرورة الاستعانة بالبرنامج التدريبي المقترح الذي تم التوصل إليه في هذه الدراسة في تدريب عضوات هيئة التدريس والهيئات المعاونة لهم مثل المحاضرين والمعيدين.

٤ . ضرورة عقد اجتماعات شهرية للاطلاع على أهم المستجدات في نظام البلاك بورد، مع عقد لقاءات مستمرة مع عضوات هيئة التدريس الذين

استفادوا من الدورات التدريبية في عرض المشكلات التقنية التي يجدون أنها تسبب ضعفًا في الأداء.

٥ . استعراض الخطوات المهمة لاستراتيجية التعلم المقلوب، لعضوات هيئة التدريس وبيان أهم الإجراءات التي يتعين اتباعها في الإستراتيجية وصولاً لأقصى فائدة مرجوة، والعمل على استخدامها في التخصصات المختلفة.

الدراسات المقترحة:

فيما يلي قائمة مقترحة ببحوث أخرى:

١. الفعالية النسبية لكل من التعلم المقلوب والتعليم المدمج في تنمية مهارات استخدام البلاك بورد بالتعليم العالي.

٢. العلاقة بين اتجاهات عضوات هيئة التدريس نحو نظام البلاك بورد، وبين إتقان مهارات استخدامه لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم.

٣. فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات استخدام البلاك بورد لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم.

٤. فعالية استخدام التعلم المقلوب والرحلات المعرفية (الويب كويست) في خفض قلق تحصيل المواد الدراسية.

٥. برنامج إلكتروني مقترح للتدريب على استراتيجية التعلم المقلوب، والرحلات المعرفية وأثره على إتقان مهارات التدريس الفعال لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم.

٦. نشر الوعي بثقافة التعلم المقلوب بين عضوات هيئة التدريس بالكلية والكليات المختلفة.

المراجع

الأشقر، عبد الكريم و عقل، مجدي. (٢٠٠٩). تطوير الأداء التكيفي لبرنامج إدارة المحتوى التعليمي (Moodle) في الجامعة الإسلامية بغزة. غزه: مجلة الجامعة الإسلامية ٢ . ٧.

آل مزهر، سعيد. (٢٠٠٦). إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية نموذج تطبيقي مقترح. الرياض: جامعة الملك سعود،، المملكة العربية السعودية.

بركات، كفى. (٢٠١٤). الآثار التعليمية لاستخدامات طلبة الجامعة الأردنية لنظام إدارة التعلم Moodel واتجاهاتهم نحوه.. عمان، الأردن.: الجامعة الأردنية.

البلوشية، نوال سيف. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تعليم اللغة العربية واستثمارها. القاهرة: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

التركي، عثمان.(٢٠١٣).). أثر استخدام موقع تعليمي مستند لنظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد على تحصيل طلاب مقرر تصميم البرمجيات التعليمية. كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. الأردن: مجلة دراسات الجامعة الأردنية

الجراح، عبد المهدي. (٢٠١١). اتجاهات طلبة الجامع الأردنية نحو استخدام برمجية البلاك بورد في تعلمهم. الأردن: مجلة دراسات الجامعة الأردنية، ٣ (٤).

الجرف، ريما سعد. (٢٠٠٨). متطلبات تفعيل مقررات مودل الإلكترونية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الرياض: سجل وقائع الملتقى الأول للتعليم الإلكتروني، وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية.

حايك، هيام. (٢٠١٣). الصفوف المقلوبة تقلب العملية التعليمية، قصص وخبرات المعلمين. ب. د: مدونة نسيج، http://blog.naseej.com/2014/03/16.

السامرائي، حذيفة. (٢٠٠٨). تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية. الدنمرك.: الأكاديمية العربية في الدنمرك،.

السلوم، عثمان، ورضوان، مصطفى. (٢٠١١). قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقاً لنظام إدارة التعلم بورد بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. المملكة العربية السعودية: مجلة رسالة الخليج العربي.

شيمي، نادر سعيد على. (٢٠١٣). مفاهيم مُستحدثة ورؤى مُتجددة في تطوير المحتوى الإلكتروني التفاعلي المصري. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد،. الرياض.

عبد المجيد، أحمد. (٢٠٠٨). برنامج مقترح في التعلم الإلكتروني باستخدام البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج دروس الرياضيات الإلكتروني والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين. سوهاج.: رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة سوهاج.

عوض، حسني. (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير استخدام جامعة القدس المفتوحة للتدريب الإلكتروني في تنمية الموارد البشرية في المجتمع السعودي. الرياض: المجلة العربية الدولية للمعلومات.

مصطفى، أكرم فتحي. (٢٠١٥). تطوير نموذج للتصميم التحفيزي للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض.

نبيل السيد عزمي القري. (٢٠٠٥). أثر استخدام التعلم التشاركي القائم على تطبيقات جوجل التربوية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوه لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القري. مكة: جامعة أم القري.

- Dam, V. (2004). The E-Learning Field Book. New York: McGraw-Hill, Companies, Inc , v18 n2 p 250 - 262
- David A. & Ben, F. (2007). Johnson the use of Learning Management Systems in the United States, Tech Trends. 51 (2), 14-33.
- Fictumova, J. (2010). E-learning for translators and interpreters. the case of LMS Moodle. International Journal of Education and Information Technology. 3(5), 1-26.
- Fictumova, J. (2010). E-learning for translators and interpreters. the case of LMS Moodle. International Journal of Education and Information Technology. 3(5), 1-26.
- Hashim, T & Mulembwa, M. (2012). Experience of course migration from blackboard to moodle LMS- A case study. International journal of Computing and ICT Research. 6(2), 33-48.
- Herreid, Clyde & Schiller, Nancy A. (2013). "Case Studies and the flipped classroom, Journal of College Science Teaching, National Science Teachers Association, p 62.
- http://www.mediacore.com/blog/studentperceptions-of-the-flipped-classroom-newresearch.
- Learning Management Systems Evaluation Committee (2011). Dare to Compare: Blackboard to Moodle. CSU Channel Islands.
- Lim, and Karol, (2008). Student Achievement, Satisfaction and Instructional Delivery Modes, TRE – Systems, Miami, USA , v24 n4 p 145 – 150 .
- Little, Christopher (2015): "The Flipped Classroom in Further Education: Literature Review and Case Study", Research in Post-Compulsory Education, v20 n3 p265-279
- Love, Betty; Hodge, Angie; Corritore, Cynthia; Ernst, Dana C.(2015): "Inquiry-Based Learning and the Flipped Classroom Model", PRIMUS, v25 n8 p745-762
- Love, Betty; Hodge, Angie; Corritore, Cynthia; Ernst, Dana C.(2015): "Inquiry-Based Learning and the Flipped Classroom Model", PRIMUS, v25 n8 p745-762
- Mazur, Amber D.; Brown, Barbara; Jacobsen, Michele (2015):"Learning Designs Using Flipped Classroom Instruction", Canadian Journal of Learning and Technology, v41 n2, p1-26.
- Ogden, Lori (2015):"Student Perceptions of the Flipped Classroom in College Algebra", PRIMUS, v25 n9-10 p782-791.
- Ogden, Lori (2015):"Student Perceptions of the Flipped Classroom in College Algebra", PRIMUS, v25 n9-10 p782-791.
- Pedroza, Anna (2013). "Student perceptions of the flipped classroom- New Research", v32 n2 , p 50-51
- Thomas, k. (2006). Learner Perspectives on the use of A learning , v25 n 3 p 32 - 42

تحليل التمثيلات الكيميائية المُضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

د. خالد بن سليمان الحماد
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية
جامعة شقراء

تحليل التمثيلات الكيميائية المُضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

د. خالد بن سليمان الحماد
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/ ٤/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٧/ ٩/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تحليل التمثيلات الكيميائية والمضمنة في جميع كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وعددها أربعة كتب، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. ولغرض جمع بيانات هذا البحث فقد تم استخدام الأداة التي طُورت بواسطة دراسة جكيتزيا وسالتا وتزوقراكي ((Gkitzia, Salta, and Tzougraki, ٢٠١١، والتي تكونت من المعايير الآتية: نوع التمثيل، وتفسير سمات تمثيل الظاهرة، وعلاقة التمثيلات بالنص، ووجود وخصائص الشرح والتعليق، ودرجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات الكيميائية. أظهرت نتائج البحث أن التمثيل الظاهري كان أكثر مستويات التمثيلات توافراً في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية حيث بلغت نسبته (٤٥,٩٪)، بينما كان أقلها توافراً التمثيل المتعدد والتمثيل المختلط، كما أن أكثر تفسيرات سمات تمثيل الظاهرة في التمثيلات الكيميائية المضمنة كان من فئة التمثيل الصريح وبنسبة بلغت (٨١,٦%). وفيما يتعلق بعلاقة التمثيلات بالنص فإن غالبية التمثيلات الكيميائية كانت من فئة التمثيلات ذات الصلة كلياً والمرتبطة بالنصوص المصاحبة لها حيث بلغت نسبتها (٨٢,٦%). كما كشفت النتائج أن أكثر من نصف التمثيلات الكيميائية تتضمن تعليقات مناسبة، وأن الغالبية من التمثيلات الكيميائية المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات الكيميائية كانت تمثيلات مرتبطة بشكل كاف حيث بلغت نسبتها (٧٣,٦٪). وفي ضوء تلك النتائج توصل البحث إلى بعض التوصيات ومنها ضرورة اهتمام مطوري كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية؛ بتضمينها تمثيلات من فئة المتعدد وفئة المختلط والتي تتطلب دقة عالية في عملية دمج تلك المكونات لتظهر في تمثيل واحد.

الكلمات المفتاحية: التمثيلات الكيميائية، كتب الكيمياء، المرحلة الثانوية.

An Analysis of the Chemical Representations Included in High School Chemistry Textbooks in Saudi Arabia

Dr. KHALID S. ALHAMMAD
Curricula and Instruction Department- College of Education
Shaqra University

Abstract:

This research aimed to use the descriptive analysis method to analyze the chemical representations included in all four high school chemistry textbooks in Saudi Arabia. The data that was required for the research was collected using Gkitzia et al.'s (2011) instrument, which consisted of the following criteria: the type of representation, interpretation of surface features, relatedness to the text, existence and properties of a caption, and the degree of correlation between representations comprising multiple ones. The results of the research indicated that most representations in high school chemistry textbooks were macroscopic representations, reaching 45.9%, and the textbooks used a few multiple and mixed representations. Most of the interpretations of the surface features of representations, i.e., 81.6% of them, were explicit representations. It was found that most of the chemical representations, i.e., 82.6%, were completely related and linked to the text. Besides, the results of the research indicated that more than half of the chemical representations included captions and that the majority, i.e., 73.6%, of the representations that comprised multiple representations were adequately linked. In light of these findings, the research resulted in several recommendations, one of which was that the authors of high school chemistry textbooks in Saudi Arabia should include multiple category and mixed categories representations. High accuracy will be required in the process of properly combining these components in one representation.

key words: Chemical representations, Chemistry textbooks, High school.

المقدمة:

تعد الكتب المدرسية مورداً مهماً لتعلم الطلاب للعلوم والمعارف وتنمية مهارتهم المتعددة، كما يقوم المعلمون بتوظيفها واستخدامها بصورة متكررة في عملية التدريس، لما لها من دور حيوي في ذلك؛ لذا فهي تقوم بدور أساس في عملية التعليم والتعلم، وتزداد قيمة الكتب المدرسية في هذه العملية بمقدار ما يبذل فيها من جهود تطويرية؛ وفق منهجية علمية سليمة.

ونظراً للطبيعة الجوهرية لعلم الكيمياء؛ فإن كتب الكيمياء تتضمن مفاهيم علمية مجردة مثل: الذرات، والجزيئات، وغيرها، والذي أشار إليها سانتوس وآرويو (Santos, and Arroio, 2016). ووفقاً لما أشار إليه الكثير من الباحثين في مجال تعليم الكيمياء مثل: أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019)، وبافلين، وجلازار، وسلابنيكار، وديفيتيك (Pavlin, Glažar, Slapničar and Devetak, 2019)، ونياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016)؛ فإن الكثير من الطلاب يواجهون صعوبات في فهم واستيعاب الكثير من المفاهيم الكيميائية والظواهر العلمية المتعلقة بها، بسبب طبيعتها المجردة.

وحيث إن كتب الكيمياء تتضمن مفاهيم وظواهر كيميائية لا يمكن رؤية الكثير منها بالعين المجردة؛ تشير رو (Rau, 2017) إلى أن كتب الكيمياء تستخدم عادة تمثيلات بصرية؛ لتوضيح تلك المفاهيم المستهدفة فيها، حيث تصور التمثيلات جوانب مختلفة لتلك المفاهيم المجردة.

ويرى كلٌّ من تالانكر (Talanquer, 2011) ، وتشينج وجيلبرت (Cheng, and Gilbert, 2009) أن التمثيلات الكيميائية عبارة عن تعبيرات رمزية من العالم المادي؛ كالصور، والرسومات اليدوية، والرموز، والصيغ الكيميائية، والرسوم البيانية؛ بحيث تمثل أبرز جوانب المفاهيم المجردة والظواهر الكيميائية المستهدفة في الكتاب. كما أن للتمثيلات الكيميائية دوراً فاعلاً في رفع مستوى قدرات الطلاب التخيلية، وتطوير الصور الذهنية للمفاهيم المجردة غير المحسوسة، حيث تشير دراسات عدة مثل: أحمد وكاظم (٢٠١٥م)، ورجب (٢٠١٢م)، والمقبالي (٢٠٠٣م)؛ إلى أن التمثيلات الكيميائية تساعد على تطوير مستوى قدرة الطلاب على تخيل الجوانب غير المحسوسة المتعلقة بالمفاهيم المجردة، وهو ما يساهم في تحسن مستوى استيعاب الطلاب لتلك المفاهيم.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه نياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016) من أن تضمين كتب الكيمياء للتمثيلات بمستوياتها الثلاثة وهي: الظاهري، والجزيئي، والرمزي، يؤثر بشكل إيجابي على قدرة الطلاب على تفسير المفاهيم المجردة والظواهر الكيميائية المتعلقة بها. كما يشير أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019) إلى أن هناك إجماعاً كبيراً داخل مجتمع معلمي الكيمياء على ضرورة وأهمية دمج مستويات التمثيلات الكيميائية الثلاثة، وإبرازها في تصميم محتوى كتب الكيمياء.

ويشمل فهم واستيعاب المفاهيم الكيميائية المجردة والظواهر الكيميائية المتعلقة بها؛ القدرة على تمثيلها وترجمتها من خلال استخدام نماذج تعليمية،

ومن ذلك: النموذج الذي اقترحه جونستون (Johnstone, 2000) والمتضمن ثلاثة مستويات من التفكير، وهي: المستوى الظاهري (Macroscopic level)، والمستوى الجزيئي (Submicroscopic level)، والمستوى الرمزي (Symbolic level)، والتي عبر عنها تالانكر (Talanquer, 2011, p.179) "ثلاثية الكيمياء" والتي أصبحت نموذجية في تعليم الكيمياء والعلوم.

كما أن الكثير من الطلاب يشعرون أن مادة الكيمياء صعبة ومعقدة، وهو ما أشار إليه سانتوس وآرويو (Santos, and Arroio, 2016)، ويرى بافلين وآخرون (Pavlin et al., 2019)، ونياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016)، أن ذلك ناتج عن وجود بعض المشكلات التي تتمثل في صعوبة إدراكهم واستيعابهم للمفاهيم المجردة المرتبطة بطبيعة المادة وتركيبها الكيميائي، وأضاف كل من أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019) أن العوامل المتعلقة بصعوبات تعلم الكيمياء تتراوح بين طبيعة علم الكيمياء نفسه والعوامل البشرية، وأن من أسباب ذلك ضعف تصميم محتوى كتب الكيمياء المدرسية.

إضافة إلى ذلك، فإن توافر التمثيلات الكيميائية بمستوياتها الثلاثة في محتوى كتب الكيمياء قد يعزز من فرص تعلم الطلاب للمفاهيم الكيميائية المجردة والظواهر العلمية، باعتبارها الأسلوب الأنسب لفهم ما يحدث فيها بشكل سليم، ويؤكد تشين، ودي جوس، وتريقوست، وإليكس (Chen, de Goes, Treagust, and Eilks, 2019) على أن وجود التمثيلات في كتب الكيمياء بصورة ضعيفة أو غير كافية لا يضمن دعم عملية تعلم الطلاب

للمفاهيم المجردة بصورة مناسبة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه تسكين وبارشمان (Taskin and Parchmann, 2017) من أن عدم كفاية التمثيلات في كتب الكيمياء يمكن أن يؤدي إلى مزيد من المشاكل المتعلقة باستيعاب وإدراك المفاهيم الكيميائية المجردة.

ويتضح مما سبق أهمية دراسة مستوى التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء، وفحصها والتأكد من توافرها بصورة وافية وكافية، وأن قلة توافرها وعدم كفايتها قد يؤدي إلى استمرار مشكلات صعوبة فهم الطلاب للمفاهيم الكيميائية المجردة والظواهر الكيميائية التي لا يمكن رؤية الكثير منها بالعين المجردة.

مشكلة البحث:

تُدرّس كتب الكيمياء في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية، كما أن هذه المرحلة تعد الأساس العلمي الأكثر عمقاً في مراحل التعليم العام، وأن الموضوعات الكيميائية فيها تتضمن الكثير من المصطلحات والمفاهيم المجردة مثل: الهيدروكربونات، والروابط التساهمية، والمول، وغيرها. وتؤكد دراسة كيلي، وبيريرا، ومحمد (Kelly, Barrera, and Mohamed, 2010) إلى أن بعض الطلاب يعاني من صعوبة تعلم المفاهيم الكيميائية.

وفيما يتعلق بأسباب صعوبات تعلم الطلاب للمفاهيم الكيميائية المجردة والظواهر الكيميائية المتعلقة بها، فيشير كل من تشين، وآخرون (Chen, et al., 2019)، وكذلك رانتيه ومولياني ووديهيانتي (Rantih, Mulyani and Widhiyanti, 2019) إلى أن من أبرز أسباب ذلك تركيز كتب الكيمياء على

تناول موضوعاتها من خلال المستوى الظاهري وضعف تناولها بمستويات التمثيلات الأخرى كالمستوى الجزيئي والمستوى الرمزي؛ ومن ثم يميل الكثير من الطلاب إلى استخدام المستوى الظاهري في ملاحظاتهم وتفسيراتهم للظواهر الكيميائية، وهو ما قد يعيق عملية تعلم الطلاب للمفاهيم الكيميائية المجردة.

كما يشهد النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية في الوقت الراهن نقلة نوعية في التطوير، حيث لم تكن مناهج التعليم بعيدة عما تقوم به دول العالم في مجال الإصلاح التربوي، فقد قامت وزارة التعليم بمشروعات تطويرية مثل: مشروع تطوير العلوم والرياضيات في التعليم العام، والتي تمت ترجمتها ومواءمتها في ضوء السلاسل التعليمية لشركة ماقروهل الأمريكية McGraw-Hill (العريني والشايع، ٢٠١٧).

وبمراجعة الأدبيات التربوية في مجال تعليم الكيمياء، وفي حدود علم واطلاع الباحث؛ اتضح أنه لا توجد دراسات سابقة تناولت تحليل التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، والتي تعد أحد منتجات مشروع تطوير العلوم والرياضيات في التعليم العام، بل أجريت دراسات أخرى اهتمت بتحليل الصور التي تضمنتها كتب أخرى من منتجات مشروع تطوير العلوم والرياضيات في التعليم العام، وهي كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، ومن تلك الدراسات العريني والشايع (٢٠١٧)، والعريني والشايع (٢٠١٦)، والعريني والشايع والشمراني (٢٠١٢).

وقد تناولت دراسة العريني والشايع (٢٠١٦) كيفية معالجة كتاب العلوم الموائم للصف الثاني المتوسط؛ الصور المتضمنة للأنثى وذوي البشرة السمراء وذوي الإعاقة، وتوصلت الدراسة إلى وجود خلل واضح في تمثيل صور الكتاب لفئات المجتمع من ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي البشرة السمراء، كما جاء تمثيل الأنثى بنسبة ضعيفة وفي حدود ضيقة. كما شخصت دراسة العريني والشايع والشمراني (٢٠١٢) مستوى قراءة طلاب الصف الثاني المتوسط الرسوم التوضيحية المتضمنة في كتاب العلوم في المملكة العربية السعودية، وكشفت النتائج عن وجود ضعف في قراءة الطلاب للرسوم التوضيحية، وعزت الدراسة ذلك إلى ضعف تصميم الرسومات البصرية.

كما أن الباحث كان يعمل سابقاً مشرفاً تربوياً لمناهج الكيمياء بوحدة العلوم بالإدارة العامة للمناهج بوزارة التعليم، ومن واقع الزيارات الميدانية التي كان يقوم بها الباحث للوقوف على طبيعة تدريس مناهج الكيمياء، وأثناء زياراته المتكررة للميدان التربوي ولقائه بمعلمي الكيمياء في إدارات التعليم بمناطق متعددة بالمملكة، واستماعه لملاحظاتهم، والتي كان من أبرزها عدم وضوح دور المستوى الجزيئي بشكل جيد في تصميم التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية.

على الرغم من الجهود المبذولة لتحسين الكتب المستهدفة في مشروع تطوير العلوم والرياضيات في التعليم العام، إلا أنه وبناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمنتجات هذا المشروع، والتي أسفرت عن وجود بعض الخلل وبعض أوجه الضعف والقصور في مجال تصميم الصور؛

تتأكد الحاجة لدراسة التمثيلات في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في هذا البحث لكونها موائمة في ضوء سلاسل تعليمية من بيئة أخرى ومترجمة من لغة أخرى، وهو ما قد يجعلها عرضة لوجود خلل وضعف مستوى التمثيلات في كتب الكيمياء، وبناء على ذلك برزت مشكلة البحث والتي يمكن تحديدها في السؤال الرئيس التالي:

"ما مستوى التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟"، ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أنواع التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟
٢. ما أنواع تفسيرات سمات تمثيل الظاهرة في التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟
٣. ما العلاقة بين النصوص والتمثيلات الكيميائية المصاحبة لها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟
٤. ما العلاقة بين التمثيلات الكيميائية والشرح والتعليق المصاحب لها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟
٥. ما درجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن أنواع التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية ومعرفة أنواع تفسيرات سمات تمثيل الظاهرة

فيها، وتحديد العلاقة بين النصوص والتمثيلات الكيميائية المصاحبة لها في تلك الكتب، ومعرفة العلاقة بين التمثيلات الكيميائية والتعليق المصاحب لها، والكشف عن درجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في تقديم تحليل للتمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، وهو ما قد يساعد القائمين على تطوير مناهج الكيمياء بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على مراعاة إشكالات التمثيلات التي قد ترد في البحث، ومعالجتها بعد ذلك.

حدود البحث:

يتحدد تعميم نتائج هذا البحث على التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤١هـ/ ٢٠١٩م.

مصطلحات البحث:

يعرّف جيلبيرت وتريجوست (Gilbert and Treagust, 2009) التمثيلات الكيميائية بأنها تعبير عن الأفكار الكيميائية ووصف كل عنصر من عناصرها الأساسية، باستخدام ثلاثة أنواع من التمثيلات وهي: الظاهري والجزيئي والرمزي، حيث يسعى النوع الأول منها (الظاهري) إلى تمثيل الظواهر الكيميائية على أنها خبرات حسية، وأما النوع الثاني (الجزيئي) فيدعم التفسير

النوعي لتلك الظواهر، بينما يسعى النوع الثالث (الرمزي) لدعم التفسير كمياً.

وتُعرّف التمثيلات الكيميائية إجرائياً في هذا البحث بجميع الصور البصرية والأشكال والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية والرموز والصيغ الكيميائية والنماذج المتعلقة بها، والتي تتضمنها كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، وتعرضها بأحد مستويات التمثيلات الثلاثة وهي: (الظاهري، أو الجزيئي، أو الرمزي)، أو دمج هذه المستويات جميعها أو بعضها مع الآخر في تمثيل واحد؛ وذلك لتيسير وتسهيل عملية فهم واستيعاب الطلاب والطالبات للمفاهيم العلمية والظواهر الكيميائية بصورة سليمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعتمد بناء المعنى لدى المتعلم في تعلم العلوم على فهم الكلمات والتمثيلات البصرية (McTigue and Flowers, 2011). وعن كيفية تعلم الإنسان من الكلمات والصور يشير ماير (Mayer, 2002, p.60) إلى "الافتراضات الثلاثة" التي تستند إلى النظرية المعرفية، وهي:

الأول: افتراض القناة المزدوجة (Dual Channel Assumption): وهو أن الإنسان لديه نظام معرفي يتألف من قناتين لتمثيل المعرفة ومعالجتها، وهما قناة تصويرية بصرية، وقناة سمعية لفظية، فالصور والتمثيلات التصويرية تدخل من خلال العين إلى النظام المعرفي، ويمكن معالجتها كتمثيلات في قناة التصوير المرئي، بينما تدخل الكلمات المنطوقة عن طريق الأذن إلى النظام المعرفي، ويمكن معالجتها على أنها تمثيلات لفظية في القناة السمعية اللفظية.

الثاني: افتراض القدرة المحدودة (Limited Capacity Assumption): والذي يشير إلى أن كل قناة في النظام المعرفي لدى الإنسان لها قدرة محدودة على الاحتفاظ بالمعرفة ومعالجتها، فعندما تصدر أصوات كثيرة في وقت واحد، يمكن أن تصبح القناة السمعية اللفظية محملة بشكل فائض عن قدرتها، وكذلك الأمر نفسه بالنسبة للقناة التصويرية البصرية، فعندما يتم تقديم الكثير من الصور لها في وقت واحد، يمكن أن تصبح القناة محملة بشكل زائد.

الثالث: افتراض المعالجة النشطة (Active Processing Assumption): حيث يحدث التعلم ذو المعنى عندما يتم داخل القناة التصويرية البصرية والقناة السمعية اللفظية معالجات نشطة، بحيث يتم اختيار الكلمات والصور ذات الصلة، وإعادة تنظيمها على هيئة نماذج تصويرية ولفظية متماسكة، ودمجها معاً لتنسجم مع المعارف السابقة لدى المتعلم، ومن ثم يتوقع أن تحدث لديه عمليات تعلم نشط.

ويشير كوك (Cook, 2006)، وكذلك وو وشاه (Wu and Shah, 2004)، إلى أن استخدام التمثيلات في العملية التعليمية يمكن أن يقلل من كمية الحمل المعرفي على ذاكرة المتعلم، ومن ثم فإن عملية التعلم بواسطة التمثيلات البصرية تساعد على تنمية معارف المتعلمين، والتي قد لا تتحقق من خلال تعلمهم من التفسيرات اللفظية لوحدها دون التمثيلات البصرية المصاحبة لنصوص الكتاب وهو ما أشار إليه كوك (Cook, 2011).

وبالمثل، يرى آيريز (Irez, 2009) أن تقديم التفسيرات العلمية للطلاب من خلال الكلمات والصور معاً أفضل من تقديمها بالكلمات فقط، وهذا يؤكد

على أهمية الجمع بين كل من العناصر البصرية واللفظية في العملية التعليمية باعتبارها مثالية في عملية التعلم.

ويرى جكيتزيا وسالتا وتزوقراكي (Gkitzia, Salta, and Tzougraki, 2011) أن التمثيلات الكيميائية عبارة عن تمثيلات بصرية تساعد المتعلم على إدراك المفاهيم والظواهر الكيميائية، وذلك باستخدام صور بصرية، أو أشكال، أو رسوم توضيحية، أو رسوم بيانية، أو نماذج، أو رموز وصيغ كيميائية.

ووفقاً لما اقترحه جونستون (Johnstone, 2000) من أن التمثيلات الكيميائية تتضمن ثلاثة مستويات من التفكير، يصف وو وشاه (Wu and Shah, 2004) المستوى الظاهري منها بأنه عبارة عن وصف محسوس للظواهر الكيميائية، بحيث يمكن للمتعلم مشاهدة هذه الظواهر على هيئة صور فوتوغرافية، أو صور مرسومة، أو تصف واقع تلك الظواهر الكيميائية، أما المستوى الجزيئي فيقدم تفسيراً من خلال رسومات أو نماذج جزيئية توضح ما يحدث فعلاً للظواهر الكيميائية؛ من بنية وحركة للجسيمات، وتفكيك لروابط كيميائية، وتكوين روابط أخرى جديدة، والتي لا يمكن ملاحظتها بالعين المجردة نظراً لصغر حجمها، وهو ما يجعل من ذلك أساساً لتفسير الظواهر الكيميائية وفهمها، بينما يشير المستوى الرمزي إلى الرموز والأرقام المستخدمة لتمثيل الذرات والإلكترونات والجزيئات وتمثيل الصيغ في المعادلات الكيميائية.

وقد تناولت دراسة مهدي (٢٠١٨) معالجة المعلومات لتنمية التنبؤ بخصائص المادة وخفض العبء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، كما أشارت إلى أن فهم الخصائص الظاهرة للمادة يعتمد بصورة مباشرة على تمثيل المادة بالمستوى الجزيئي (Submicroscopic Level)، كما كشفت دراسة دويس (Duis, 2011) إلى أن (٤٣٪) من معلمي الكيمياء "عينة الدراسة" يرون أن خصائص المادة وتمثيلها من خلال المستوى الجزيئي يعتبر من الجوانب الأساسية في دراسة علم الكيمياء، وأن الغالبية من معلمي الكيمياء ونسبتهم (٥٧٪) كان وعيهم بهذا الجانب ضعيفاً، ويعزو مهدي (٢٠١٨) أسباب عدم وعي المعلمين بأهمية العلاقة بين خصائص المادة وتركيبها الجزيئي؛ إلى مجموعة من الأسباب، ومن ذلك: وجود قصور في كتب الكيمياء، واعتمادها على توظيف المستوى الظاهري فقط في التمثيلات الكيميائية دون التركيز على التمثيلات بمستوياتها الأخرى كالمستوى الجزيئي.

ومما سبق استعراضه يتضح أهمية الاعتناء بتصميم التمثيلات في كتب الكيمياء؛ من صور وأشكال، ورسوم توضيحية، ورسوم بيانية، أو رموز وصيغ كيميائية ونماذج لكل منهما، وعرضها في تلك الكتب من خلال مستويات التمثيلات الثلاثة وهي: المستوى الظاهري (Macroscopic level)، والمستوى الجزيئي (Submicroscopic level)، والمستوى الرمزي (Symbolic level)، وذلك لتقديم التفسيرات العلمية للمفاهيم المجردة والظواهر الكيميائية المتعلقة بها والتي لا يمكن رؤية الكثير منها بالعين المجردة، حيث يعزز التعلم البصري

لهذه التمثيلات الكيميائية في تنمية معارف الطلاب والتي قد يحصلون عليها عن طريق التفسيرات اللفظية وحدها.

وبمراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بمجال تعليم الكيمياء؛ اتضح أن هناك مجموعة من الدراسات التي اهتمت بعملية تحليل التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء في دول مختلفة من العالم، ومن تلك الدراسات ما قام به كل من باباجورجيو وأماريوتاكيس وسبيلوتوبولو (Papageorgiou, Amariotakis, and Spiliotopoulou, 2019)، والتي هدفت إلى تحليل التمثيلات الكيميائية المتعلقة بالمستوى الجزيئي (Submicroscopic level) وعددها ٢٢١ تمثيلاً بصرياً، والمضمنة في تسعة كتب للكيمياء بالمرحلة الثانوية في اليونان، وقد استخدمت الدراسة أداة تكونت من ستة معايير هي: نوع التمثيل، وطرق التعبير، والإشارات المستخدمة في التمثيل، والأبعاد، والنص المضمن بالتمثيل، والتعقيد. وأظهرت النتائج أن هذه المعايير توفر رؤية متكاملة لعرض سمات وخصائص التمثيلات البصرية والتي من الممكن أن تساعد في تفسير معنى التمثيلات البصرية بطرق متعددة.

وهدفت دراسة تشين وآخرون (Chen et al., 2019)، إلى الكشف عن كيفية تعامل كتب الكيمياء مع التمثيلات المتعلقة بتفاعلات الأكسدة والاختزال في جمهورية الصين الشعبية وتايوان، وكتب الكيمياء الخاصة بالأقليات الصينية في ماليزيا، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما قام الباحثون في هذه الدراسة بتطوير أداة التحليل باستخدام ثلاثة معايير بفئاتها المتعددة وهي: مستوى التمثيل، ودرجة الارتباط بين التمثيلات

المتعددة، وعلاقة التمثيل بالنص. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة وجود قصور في تضمين كتب الكيمياء للتمثيلات الكيميائية بالمستوى الجزيئي، حيث تركز كتب الكيمياء في هونج كونج على التمثيلات على المستوى (الظاهري – الرمزي).

كما قام كل من أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019) بدراسة هدفت إلى تحليل تمثيلات الظواهر الكيميائية في كتب الكيمياء بجمهورية جنوب إفريقيا، وعددها ثلاثة كتب، من خلال توظيف أداة تكونت من ثلاثة معايير هي: نوع التمثيل، وعلاقة التمثيل بالنص، وخصائص التعليق. وقد أظهرت نتائج الدراسة هيمنة التمثيلات الكيميائية بالمستوى الرمزي، ويليها التمثيلات بالمستوى الجزيئي، ثم التمثيلات الهجينة، كما لم يكن هناك دليل على وجود تمثيلات متعددة في جميع الكتب الثلاثة، وإضافة إلى ذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية التمثيلات الكيميائية كانت مرتبطة بالنصوص. كما أنه على الرغم من أن أكثر من نصف العروض التوضيحية للتمثيلات الكيميائية تحتوي على تعليقات مناسبة؛ إلا أن التمثيلات الكيميائية الأخرى ليس لها تعليقات.

وتناول شهاب وبوجاودي (Shehab and BouJaoude, 2017) تحليل التمثيلات المضمنة في سبعة كتب للكيمياء في المرحلة الثانوية بلبنان، ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم جميع معايير أداة التحليل التي طُورت بواسطة جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011) وهي: نوع التمثيل، وتفسير سمات تمثيل الظاهرة، وعلاقة التمثيلات بالنص، ووجود وخصائص الشرح

والتعليق، ودرجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات الكيميائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التمثيلات المضمنة في كتب الكيمياء؛ قد ركزت على المستوى الظاهري، مع تفسير لسمات تمثيل الظاهرة بشكل ضمني أو غامض، كما كشفت النتائج عن تضمين كتب الكيمياء لعدد قليل جداً من التمثيلات المتعددة أو الهجينة أو المختلطة، ووجود إشكالية في التعليق أو عدم وجود تعليق نهائياً في معظم التمثيلات الكيميائية.

كما أجرى نياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016) دراسة هدفت إلى تحليل سمات التمثيلات الكيميائية في خمسة كتب للكيمياء العامة المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت أداة تحليل التمثيلات الكيميائية من سبعة معايير هي: عدد التمثيلات الكيميائية المضمنة في كل صفحة من صفحات الكتاب، والتكامل المادي للتمثيلات مع النصوص المرتبطة بها، وفهرسة التمثيلات وكيفية الإشارة إلى التمثيلات في النص الرئيس، ووجود وطبيعة التعليقات التوضيحية، وتصنيف علامات التمثيل، ووظيفة كل تمثيل، وعدد التمثيلات التي تتطلب تكاملاً مفاهيمياً في صفحة معينة. وتشير أبرز النتائج إلى أن كتب الكيمياء تضمنت أربعة تمثيلات على الأقل في كل صفحة منها، وأن بعض نصوص الكتب يصاحبها تمثيلاتها الكيميائية في الصفحة نفسها، بينما بعضها الآخر تنفرد تمثيلاتها في صفحة أخرى تليها، وأن معظم التمثيلات خدمت وظيفة التمثيل، بينما

الجزء الآخر منها كان بمنزلة تمثيلات شكلية جمالية لا تحقق هدف التمثيل الحقيقي.

وهدفت دراسة جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011) إلى تطوير معايير محددة لتقييم مستوى التمثيلات الكيميائية وتطبيقها على كتب الكيمياء الخمسة في اليونان. ولتحقيق ذلك قام الباحثون في هذه الدراسة بتطوير أداة لتحليل التمثيلات الكيميائية والتي تكونت من خمسة معايير أساسية، ويعرض الجدول (٤) جميع معايير هذه الأداة وما تضمنته من فئات متعددة. وأظهرت نتائج الدراسة صحة وسلامة معايير الأداة المستخدمة في الدراسة؛ لتوظيفها في مجال تحليل التمثيلات المضمنة في كتب الكيمياء، وصحة استخدامها أيضاً كأداة تأليف في تصميم كتب الكيمياء المطورة.

الجدول (٤): معايير تحليل التمثيلات الكيميائية والمطور بواسطة (Gkitzia et al., 2011)

م	المعيار	الفئة
١.	نوع التمثيل	ظاهري
		جزيئي
		رمزي
		متعدد
		هجين
		مختلط
٢.	تفسير سمات تمثيل الظاهرة	صريح
		ضمني

م	المعيار	الفئة
		غامض
٣.	علاقة التمثيلات بالنص	تمثيلات ذات صلة كلياً ومرتبطة
		تمثيلات ذات صلة كلياً وغير مرتبطة
		تمثيلات ذات صلة جزئياً ومرتبطة
		تمثيلات ذات صلة جزئياً وغير مرتبطة
		تمثيلات ليست ذات صلة
٤.	خصائص التعليق المصاحب للتمثيل	وجود تعليق مناسب
		وجود إشكالية في التعليق
		عدم وجود تعليق نهائياً
٥.	درجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات الكيميائية	مرتبط بشكل كاف
		غير مرتبط بشكل كاف
		غير مرتبط نهائياً

وفيما يلي توضيح وشرح لهذه المعايير وفئاتها المتعددة.

المعيار الأول: نوع التمثيل

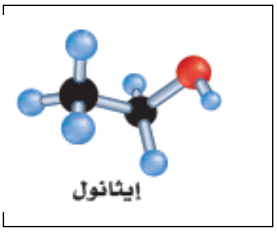
يفحص هذا المعيار نوع كل تمثيل مستخدم في كتب الكيمياء، ويتضمن هذا المعيار ست فئات هي: (ظاهري Macro، وجزيئي Submicro، ورمزي Symbolic، ومتعدد Multiple، وهجين Hybrid، ومختلط Mixed)، وكما تمت الإشارة إليه أعلاه فإن التمثيل الكيميائي يصنف على أنه تمثيل ظاهري عندما يميل التمثيل إلى الوصف المحسوس للظواهر الكيميائية وفقاً للإحساس البصري مثلاً، ومشاهدة هذه الظواهر على هيئة صور من رسومات أو صور

فوتوغرافية وفقاً لواقع تلك الظواهر الكيميائية، على سبيل المثال: يظهر الشكل (١) غاز الميثان (CH_4) وهو المكون الرئيس للغاز الطبيعي، بينما يصنف التمثيل على أنه تمثيل جزيئي عندما يقدم التمثيل تفسيراً من خلال رسومات أو نماذج جزيئية توضح بنية الجزيئات والروابط داخلها والتي لا يمكن ملاحظتها بالعين المجردة؛ نظراً لصغر حجمها، وهو ما يجعل من ذلك أساساً لتفسير الظواهر الكيميائية وفهمها، على سبيل المثال: يظهر الشكل (٢) نموذجاً جزيئياً لجزيء الإيثانول (C_2H_5OH)، كما يصنف التمثيل على أنه تمثيل رمزي عندما يشير التمثيل إلى الرموز والأرقام المستخدمة لتمثيل الذرات والإلكترونات والجزيئات وتمثيل العناصر الكيميائية؛ من خلال كتابة رموز العناصر والصيغ الكيميائية والصيغ البنائية للمركبات الكيميائية، على سبيل المثال: يظهر الشكل (٣) الصيغة البنائية لأبسط الكحولات وهو الميثانول (CH_3OH) موضحة من خلال صيغ الكيميائية.

الشكل (١): مثال يظهر فيه

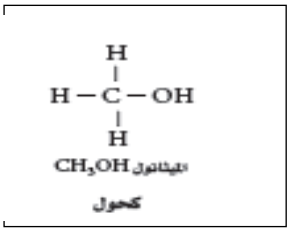
المصدر: كتاب الكيمياء ٢

الشكل (٢): مثال يظهر فيه



المصدر: كتاب الكيمياء ٣

الشكل (٣): مثال يظهر فيه

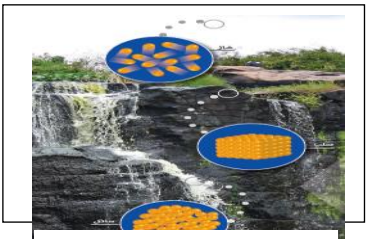


المصدر: كتاب الكيمياء ٣

كما تصنف التمثيلات الكيميائية ضمن فئة المتعدد عندما توضح هذه التمثيلات ظاهرة كيميائية على مستويين أو ثلاثة من مستويات التمثيلات

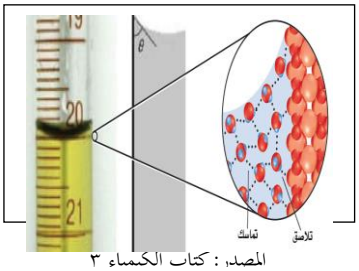
الكيميائية (الظاهري، والجزيئي، والرمزي)، بحيث يتم الجمع بين نوعين أو ثلاثة أنواع من التمثيلات بصورة تكاملية في شكل واحد، على سبيل المثال: يظهر الشكل (٤) تمثيلاً متعدداً لحالات المادة الثلاث (الصلبة والسائلة والغازية)، حيث يعرض الحالة الصلبة والحالة السائلة والحالة الغازية بمستويين هما: المستوى الظاهري (Macroscopic level)، والمستوى الجزيئي (Submicroscopic level)، بينما يصنف التمثيل الكيميائي على أنه من فئة الهجين عندما يتضمن التمثيل خصائص مستويين أو ثلاثة من مستويات التمثيلات الكيميائية (الظاهري، والجزيئي، والرمزي) بعضها مع الآخر، مكونة تمثيلاً واحداً، على سبيل المثال: يظهر الشكل (٥) تمثيلاً يوضح خاصيتي التماسك والتلاصق لجسيمات الماء.

الشكل (٤): مثال يظهر فيه التمثيل المتعدد



المصدر: كتاب الكيمياء ١

الشكل (٥): مثال يظهر فيه التمثيل الهجين



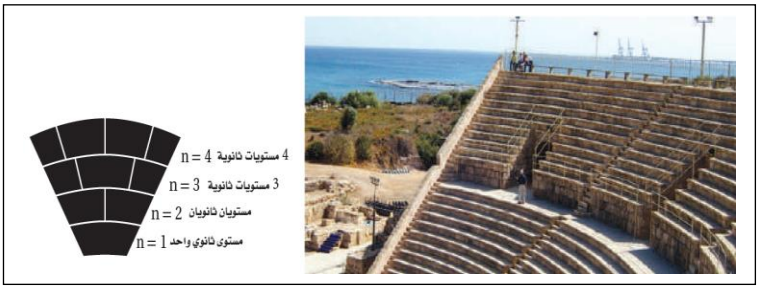
المصدر: كتاب الكيمياء ٣

وفيما يتعلق بالاختلاف بين التمثيل المتعدد والتمثيل الهجين؛ فإن هذا الاختلاف يكمن في كون تصوير التمثيل المتعدد للظاهرة بمستويين أو ثلاثة مستويات (المستوى الظاهري، والمستوى الجزيئي، والمستوى الرمزي)، من خلال الجمع بين تمثيلين أو ثلاثة في شكل واحد، بينما التمثيل الهجين يجتمع

بين خصائص مستويين أو ثلاثة مستويات من التمثيلات لتكوين تمثيل واحد.

كما يصنف التمثيل على أنه تمثيل من فئة المختلط عندما يشتمل التمثيل على خصائص مستوى واحد على الأقل من التمثيلات الكيميائية (الظاهري، أو الجزيئي، أو الرمزي) مع خصائص نوع آخر من التصوير مثل: التشبيه، على سبيل المثال: يوضح الشكل (٦) تمثيلاً مختلطاً حيث يشتمل على خصائص المستوى الرمزي وخصائص التشبيه، حيث يصف هذا التمثيل مستويات الطاقة وكأنها صفوف المقاعد في مسرح أثري؛ إذ تحتوي الصفوف العليا على مقاعد أكثر وبشكل مماثل.

الشكل (٦): مثال يظهر فيه التمثيل المختلط

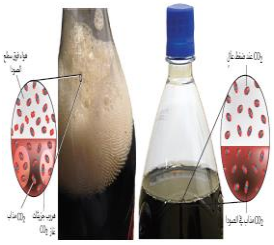


المصدر: كتاب الكيمياء ٢

المعيار الثاني: تفسير سمات تمثيل الظاهره

يفحص هذا المعيار مدى وضوح سمات تمثيل خصائص وعناصر الظاهرة الكيميائية. ويتضمن هذا المعيار ثلاث فئات من التمثيلات وهي (صريح Explicit، وضمني Implicit، وغامض Ambiguous)، حيث يصنف التمثيل على أنه تمثيل صريح عندما تكون سمات التمثيل واضحة، على سبيل المثال: يظهر الشكل (٧) تمثيلاً لثاني أكسيد الكربون (CO_2) مذاباً في الصودا،

كما يوجد بعضه فوق السائل، بينما يصنف التمثيل على أنه تمثيل ضمني عندما تكون بعض سمات الظاهرة غير واضحة بحيث لا يكون للتمثيل معنى دقيق وعدم وضوح بالصورة، على سبيل المثال: عندما تُضمن كتب الكيمياء صورة كالمعروضة في الشكل (٨) على أنها تمثل المخاليط المتجانسة والتي يطلق عليها اسم المحاليل؛ فإن هذا التمثيل يعد تمثيلاً ضمنياً، كما يصنف التمثيل على أنه تمثيل غامض عندما لا يتوفر في التمثيل مؤشرات ذات معنى للظاهرة الكيميائية المستهدفة بالتمثيل، فمثلاً: يظهر الشكل (٩) تمثيلاً يتضمن صورة هدفها التعبير عن قدرة مادة ما على الذوبان في مادة أخرى، والمعروفة بقابلية ذوبان الجزيئات القطبية كإحدى الخواص الفيزيائية للمواد الكيميائية، ويعد التمثيل الموضح بالشكل (٩) تمثيلاً غامضاً لعدم توفر مؤشرات ذات معنى لقابلية ذوبان مادة في أخرى.

الشكل (٧): مثال يظهر فيه التمثيل الصريح	الشكل (٨): مثال يظهر فيه التمثيل الضمني	الشكل (٩): مثال يظهر فيه التمثيل الغامض
		
المصدر: كتاب الكيمياء ٤	المصدر: كتاب الكيمياء ١	المصدر: كتاب الكيمياء ٢

المعيار الثالث: علاقة التمثيلات بالنص

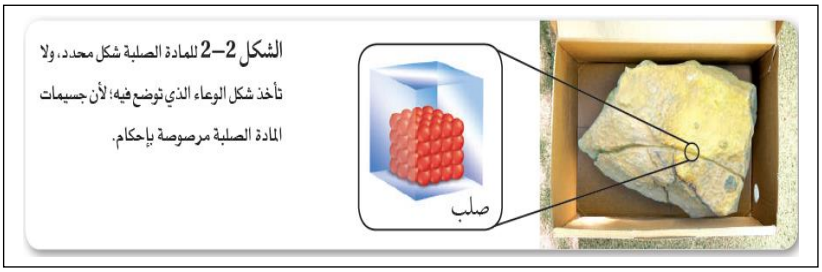
يفحص هذا المعيار مدى علاقة محتوى النصوص بالتمثيلات المصاحبة لها في كتب الكيمياء، وما إذا كان هناك ارتباط مباشر بين النص والتمثيل المصاحب له، بحيث يتم الإشارة في النص إلى التمثيل بعبارة يمكن من خلالها إحالة القارئ من النص إلى التمثيل المصاحب، مثل: أن يُكتب في النص عبارات مثل: "كما في الشكل، يوضح الشكل، يبين الشكل"، أو ما شابه ذلك. ويتضمن هذا المعيار خمس فئات من التمثيلات ويمكن استعراضها كالتالي:

الفئة الأولى: وهي تمثيلات ذات صلة كلياً ومرتبطة، ويعد التمثيل ذا صلة كلياً عندما يمثل محتوى النص بشكل دقيق، كما يكون التمثيل مرتبطاً عندما يشار في النص إلى التمثيل المصاحب باستخدام عبارة مباشرة مثل: عبارة "كما هو مبين في الشكل" أو ما شابه ذلك.

أما الفئة الثانية: فهي تمثيلات ذات صلة كلياً وغير مرتبطة، ويعد التمثيل ذا صلة كلياً عندما يمثل محتوى النص بشكل دقيق، كما يكون التمثيل غير مرتبط عندما لا يشار في النص إلى التمثيل المصاحب بأي عبارة مثل: "كما في الشكل". ويعرض كتاب الكيمياء ١ – عند تناول موضوع حالات المادة – وصفاً للحالة الصلبة بأنها "لا تأخذ شكل الوعاء الذي توضع فيه، فإذا وضعت حجراً في وعاء فإنه لن يأخذ شكل الوعاء كما هو مبين في الشكل ٢-٢" (كتاب الكيمياء ١، ٢٠١٩، ص٤٥)، ويعد التمثيل الموضح بالشكل (١٠) تمثيلاً ذا صلة كلياً ومرتبطاً، بينما لو لم يكتب في نص

الكتاب عبارة "كما هو مبين في الشكل" أو ما شابه ذلك؛ فإنه يعتبر تمثيلاً ذا صلة كلياً وغير مرتبط.

الشكل (١٠): مثال يظهر فيه التمثيل ذا صلة كلياً ومرتبطاً



المصدر: كتاب الكيمياء ١

أما الفئة الثالثة: فهي تمثيلات ذات صلة جزئياً ومرتبطة، وفي هذه الحالة يصنف التمثيل على أنه ذو صلة جزئياً عندما لا يتم تصوير الظاهرة الكيميائية المألوفة الوارد ذكرها في نص الكتاب بصورة دقيقة، كما يكون التمثيل مرتبطاً عندما يشار في النص إلى التمثيل المصاحب باستخدام عبارة مباشرة مثل: عبارة "كما في الشكل" أو ما شابه ذلك.

أما الفئة الرابعة: فهي تمثيلات ذات صلة جزئياً وغير مرتبطة، ويصنف التمثيل في هذه الحالة على أنه ذو صلة جزئياً عندما لا يتم تصوير ظاهرة كيميائية مألوفة والواردة في النص بشكل دقيق، كما يكون التمثيل غير مرتبط عندما لا يشار في النص إلى التمثيل المصاحب بأي عبارة مثل: "كما هو مبين في الشكل" أو نحو ذلك.

ويظهر في الشكل (١١) تمثيلاً يمكن تصنيفه ضمن فئة "صلة جزئياً ومرتبط"، حيث يعرض كتاب الكيمياء ٢، موضوع خصائص الألكاينات واستعمالاتها، كما تضمن نص الكتاب ما يلي: "وتستعمل مشاعل الأسيتيلين عادة في لحام الفلزات، كما في الشكل ١٦-٦" (كتاب الكيمياء ٢، ٢٠١٩، ص٢٢١)، وحيث لم يظهر في الشكل (١١) تصوير ظاهرة اشتعال الأسيتيلين في جو من الأكسجين بصورة دقيقة؛ فإن التمثيل يعتبر ذا صلة جزئياً ومرتبطاً. بينما لو لم يكتب في مثل هذا النص من الكتاب عبارة "كما هو مبين في الشكل" أو ما شابه ذلك؛ فإنه يعتبر تمثيلاً ذا صلة جزئياً وغير مرتبط. وأما الفئة الخامسة فهي تمثيلات ليست ذات صلة، حيث تصنف التمثيلات الكيميائية ضمن هذه الفئة عندما لا يصف التمثيل الظاهرة الكيميائية المشار إليها في النص نهائياً.

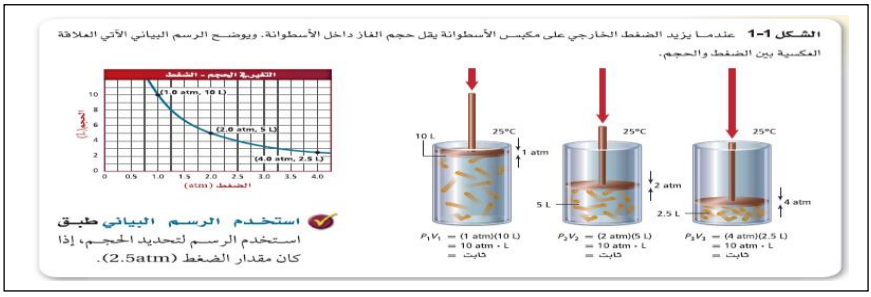
الشكل (١١): مثال يظهر فيه التمثيل ذا صلة جزئياً ومرتبطاً

المصدر: كتاب الكيمياء ٢

المعيار الرابع: خصائص التعليق المصاحب للتمثيل

يفحص هذا المعيار ما إذا كان التعليق المصاحب مناسباً أو غير مناسب للتمثيل الكيميائي المستهدف بالنص الوارد بالكتاب، أو ليس للتعليق أي وجود في التمثيل، وبناء على ذلك فإن هذا المعيار يتضمن ثلاث فئات هي: الفئة الأولى: وهي التمثيلات التي تتضمن تعليق مناسب. ويظهر الشكل (١٢) أحد الأمثلة على التعليق المناسب والمصاحب للتمثيل، وهو ما ورد في كتاب الكيمياء ٤ عند تناول موضوع قوانين الغازات، والذي نصه: "ينص قانون بويل على أن حجم كمية محدودة من الغاز يتناسب عكسيًّا مع الضغط الواقع عليه عند ثبوت درجة حرارته. يبين الشكل ١-١ العلاقة العكسية بين الضغط والحجم حيث يتجه المنحى إلى أسفل" (كتاب الكيمياء ٤، ٢٠١٩، ص١٤).

شكل (١٢): مثال يظهر فيه تعليق مناسب للتمثيل



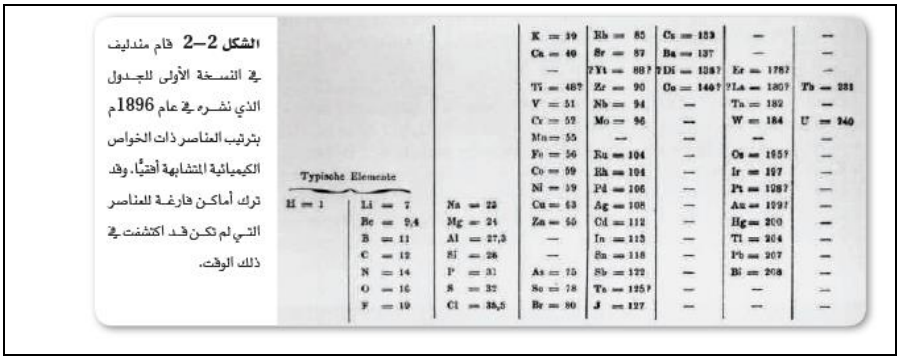
المصدر: كتاب الكيمياء ٤

أما الفئة الثانية من هذا المعيار فهي: التمثيلات التي يوجد بها مشكلة في شرح التعليق، ومن أمثلة ذلك ما عرضه كتاب الكيمياء ٢، في متناول موضوع تطور الجدول الدوري الحديث، حيث أشار الكتاب إلى ما يلي:

"لاقى جدول مندليف –كما في الشكل ٢–٢ – قبولًا واسعًا؛ حيث أمكنه توقع وجود عناصر لم تكتشف بعد وحدّد خواصها" (كتاب الكيمياء ٢، ٢٠١٩، ص٥١).

ويظهر في الشكل (١٣) وجود مشكلة في التعليق، حيث لم يتضمن هذا التمثيل تعليقاً كافياً لتوضيح الأماكن الفارغة للعناصر التي لم تكتشف في ذلك الوقت، سوى وجود علامات مثل (–) في هذا الشكل، والتي قد لا يتمكن الطلاب من فهمها على أنها تعبير عن أماكن تلك العناصر غير المكتشفة في ذلك الوقت.

شكل (١٣): مثال يظهر فيه وجود مشكلة في التعليق المصاحب للتمثيل

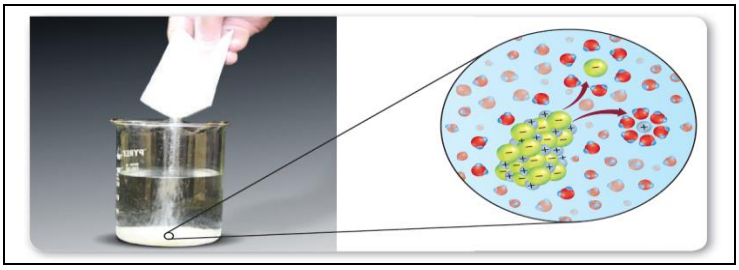


المصدر: كتاب الكيمياء ٢

كما يتضمن معيار خصائص التعليق المصاحب للتمثيل فئة ثالثة وهي التمثيلات التي لا يوجد بها تعليق نهائياً، ومن الأمثلة على ذلك ما عرضه كتاب الكيمياء ٤ في سياق موضوع عملية الذوبان، وأنها عبارة عن "عملية إحاطة جسيمات المذاب بجسيمات المذيب" (كتاب الكيمياء ٤، ٢٠١٩،

ص٦٥)، ويظهر الشكل (١٤) التمثيل المصاحب للنص في ذلك الكتاب بدون أي تعليق.

شكل (١٤): مثال يظهر فيه تمثيل لا يوجد به تعليق نهائياً



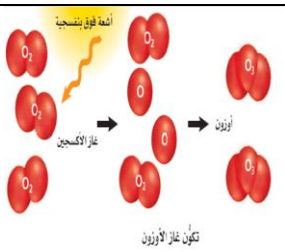
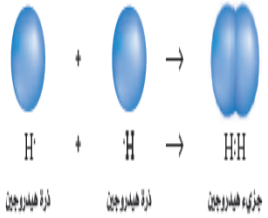
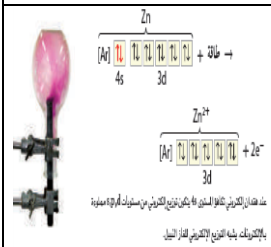
المصدر: كتاب الكيمياء ٤

المعيار الخامس: درجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات الكيميائية.

يفحص هذا المعيار مدى وضوح العلاقة بين سمات التمثيل المتضمن أكثر من مستوى من مستويات التمثيلات الثلاثة (الظاهري، والجزيئي، والرمزي) في شكل واحد، بحيث يتم توضيح هذا الارتباط الذي يبرز العلاقة بين تلك المستويات؛ من خلال استخدام أسهم، أو دوائر، أو أي علامة، أو أي مؤشر يربط بين مستويات التمثيلات الثلاثة.

ويتضمن هذا المعيار ثلاث فئات هي: (مرتبط بشكل كاف، وغير مرتبط بشكل كاف، وغير مرتبط)، بحيث يكون التمثيل مرتبطاً بما فيه الكفاية عندما تظهر سمات مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى من مستويات التمثيلات بوضوح. على سبيل المثال: يظهر الشكل (١٥) التمثيل مرتبطاً بما فيه الكفاية في المستويين الجزيئي والرمزي، بينما يكون التمثيل غير مرتبط بشكل كاف عندما تظهر سمات مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى من مستويات التمثيلات الثلاثة بوضوح، ولكن بشكل غير مرتبط؛ بحيث لا يوجد ترابط بين المستويات المضمنة في التمثيل بواسطة أسهم أو دوائر أو أي علامة تربط بين مستويات التمثيل. على سبيل المثال: يُظهر الشكل (١٦) تمثيلاً غير مترابط بما فيه الكفاية، نظراً لوضع المستوى الجزيئي موازياً للمستوى الرمزي. أما التمثيل الذي يوضح مستويات التمثيلات الكيميائية بعضها بجانب الآخر، بحيث لا يوجد أي مؤشر على

ترابط سمات مستويات التمثيلات الكيميائية كما في الشكل (١٧)؛ فإنها تصنف ضمن فئة التمثيل غير المرتبطة.

الشكل (١٥): مثال يظهر فيه التمثيل مرتبطاً بما فيه الكفاية	الشكل (١٦): مثال يظهر فيه التمثيل غير مرتبط بما فيه الكفاية	الشكل (١٧): مثال يظهر فيه التمثيل غير مرتبط
		
المصدر: كتاب الكيمياء ١	المصدر: كتاب الكيمياء ٢	المصدر: كتاب الكيمياء ٢

التعليق على الدراسات السابقة:

البحث بناء على ما تم الرجوع إليه من الدراسات السابقة ذات الصلة بمجال هذا فقد تبين ما يلي:

١. على الرغم من تناول جميع الدراسات السابقة لمجال التمثيلات الكيميائية، إلا أنها تنوعت في أهدافها، فقد هدفت دراسة أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019)، ودراسة شهاب وبوجاودي Shehab and (BouJaoude, 2017)، وجكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011)؛ إلى تحليل التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، أما دراسة تشين وآخرون (Chen et al., 2019) فقد هدفت إلى الكشف عن كيفية تعامل كتب الكيمياء مع التمثيلات المتعلقة بتفاعلات الأكسدة والاختزال، ويلاحظ أن جميع هذه الدراسات اهتمت بالتحليل وفقاً لمستويات التمثيلات الثلاثة (الظاهري، والجزيئي، والرمزي)؛ ومن ثم فإن أهداف هذا البحث

تنسجم مع أهداف تلك الدراسات السابقة. بالمقابل تختلف أهداف هذا البحث عن أهداف بعض الدراسات السابقة الأخرى، حيث سعت دراسة باباجورجيو وأماريوتاكيس وسبيلوتوبولو (Papageorgiou, Amariotakis, and Spiliotopoulou, 2019) إلى تحليل التمثيلات الكيميائية المتعلقة بالمستوى الجزيئي فقط وليس جميع مستويات التمثيلات الكيميائية الثلاثة. كما هدفت دراسة نياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016) إلى تحليل سمات التمثيلات الكيميائية في خمسة كتب للكيمياء العامة المستخدمة، حيث ركّزت هذه الدراسة على جوانب تتعلق بتحديد نسبة عدد التمثيلات في كل صفحة من صفحات الكتب التي تم فحصها.

٢. تنوعت الدراسات في حدودها المكانية حيث أُجريت دراسة تشين وآخرون (Chen et al., 2019) في جمهورية الصين الشعبية وتايوان، ومن الدراسات التي أجريت في اليونان دراسة باباجورجيو وأماريوتاكيس وسبيلوتوبولو (Papageorgiou, Amariotakis, and Spiliotopoulou, 2019)، كما نُفذت دراسة أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019) في جمهورية جنوب إفريقيا. أما على المستوى العربي فقد أُجريت في لبنان دراسة شهاب وبوجاودي (Shehab and BouJaoude, 2017)، وأما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد نُفذت دراسة نياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016). ويختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة جميعها في حدوده المكانية حيث أُجري في المملكة العربية السعودية.

٣. تراوح حجم العينة في الدراسات السابقة ما بين ثلاثة إلى تسعة كتب للكيمياء، بينما تكونت عينة هذا البحث من أربعة كتب للكيمياء.

٤. لا يوجد اتفاق تام بين الباحثين على أداة موحدة يمكن بواسطتها تحليل التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء، حيث تضمنت أداة التحليل المستخدمة في دراسة باباجورجيو وأماريوتاكيس وسبيلوتوبولو (Papageorgiou, Amariotakis, and Spiliotopoulou, 2019) ستة معايير، في حين تكونت أداة التحليل في دراسة تشين وآخرون (Chen et al., 2019) ودراسة أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019) ثلاثة معايير في كل منهما. أما شهاب وبوجاودي (Shehab and BouJaoude, 2017) فتكونت الأداة من خمسة معايير وهي عبارة عن الأداة نفسها التي طورها جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011). أما دراسة نياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016) فقد تألفت أداة التحليل من سبعة معايير.

كما اتضح أن الأداة التي استخدمتها دراسة نياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016) تهتم بحساب نسبة عدد التمثيلات في كل صفحة من صفحات الكتب التي تم فحصها، ونظراً لكون هذا الجانب لا يقع ضمن أهداف هذا البحث فإن هذه الأداة غير مناسبة له. بالمثل كانت الأداة التي وظفتها دراسة باباجورجيو وأماريوتاكيس وسبيلوتوبولو (Papageorgiou, Amariotakis, and Spiliotopoulou, 2019) والتي تهدف إلى تحليل التمثيلات الكيميائية المتعلقة بالمستوى الجزيئي فقط، وليس جميع

مستويات التمثيلات الكيميائية الثلاثة؛ ولذلك فهي لا تحقق أهداف هذا البحث.

كما استفادت دراسة أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019)، ودراسة شهاب وبوجاودي (Shehab and BouJaoude, 2017)، ودراسة تشين وآخرون (Chen et al., 2019) من معايير الأداة التي طُورت بواسطة جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011)، وتوظيفها في تلك الدراسات؛ لغرض تحقيق أهدافها، كما اتضح أن هذه الأداة وما تضمنته من معايير شاملة لجميع الجوانب المتعلقة بأهداف هذا البحث؛ يمكن الاستفادة منها في جمع البيانات ذات العلاقة بمجال البحث؛ لتحقيق أهدافه، وذلك بعد اتخاذ الإجراءات المنهجية المناسبة مثل: الصدق والثبات.

٥. لا يوجد في حدود علم الباحث واطلاعه ، دراسات سابقة تناولت تحليل التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

المنهجية والإجراءات:

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بوصف واقع المشكلة، حيث يتم جمع البيانات المتعلقة بمشكلة البحث وتحليلها وتفسيرها؛ وذلك لغرض تحقيق أهدافه (Cohen, Manion, and Morrison., 2018).

مجتمع البحث وعينته:

شملت عينة البحث جميع مجتمع البحث والمكون من جميع كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (طبعة ١٤٤١هـ/٢٠١٩م) وعددها أربعة كتب، والمسماة على غلاف كل كتاب منها بالأسماء التالية (كيمياء ١، كيمياء ٢، كيمياء ٣، كيمياء ٤)، وهي عبارة عن جميع كتب الكيمياء التي طُورت ضمن مشروع تطوير العلوم والرياضيات في التعليم العام والتي تمت ترجمتها ومواءمتها في ضوء السلاسل التعليمية لشركة ماقروهل الأمريكية McGraw-Hill .كما تضمنت هذه الكتب الأربعة (٢٢) فصلاً، وبلغ مجموع عدد صفحاتها (٩٤٢) صفحة، والموضحة في الجدول (١).

الجدول (١): محتويات وعدد صفحات كتب الكيمياء الأربعة

الفصل / الكتاب	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	الفصل الرابع	الفصل الخامس	الفصل السادس
كيمياء ١ (٢١١صفحة)	مقدمة في علم الكيمياء	المادة – الخواص والتغيرات	تركيب الذرة	التفاعلات الكيميائية	المول	---
كيمياء ٢ (٢٧٣صفحة)	الإلكترونات في الذرات	الجدول الدوري والتدرج في خواص العناصر	المركبات الأيونية والفلزات	الروابط التساهمية	الحسابات الكيميائية	الهيدروكربونات
كيمياء ٣ (٢١٣صفحة)	حالات المادة	الطاقة والتغيرات الكيميائية	سرعة التفاعلات	الاتزان الكيميائي	مشتقات المركبات	---

الفصل / الكتاب	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	الفصل الرابع	الفصل الخامس	الفصل السادس
			الكيميائية		الهيدروكربونية وتفاعلاتها	
كيمياء ٤ (٢٤٥صفحة)	الغازات	المخاليط والمحاليل	الأحماض والقواعد	تفاعلات الأكسدة والاختزال	الكيمياء الكهربائية	المركبات العضوية الحيوية

أداة البحث:

لغرض تحليل التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية، تم الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، واتضح أن هناك دراسات أجريت بهدف تحليل التمثيلات في كتب الكيمياء في دول مختلفة من العالم، وحيث اتضح بأنه لا يوجد اتفاق تام بين تلك الدراسات السابقة على أداة موحدة يمكن من خلالها تحليل التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء؛ وحيث إن بعض الدراسات السابقة التي استعرضها البحث مثل: دراسة نياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016)، ودراسة باباجورجيو وأماريوتاكيس وسبيلوتوبولو (Papageorgiou, Amariotakis, and Spiliotopoulou, 2019)، قد استخدمت أدوات تحليل لا تنسجم مع أهداف هذا البحث؛ لذا لم يتم توظيفها في هذا البحث. بالمقابل تضمنت أداة تحليل التمثيلات والمطورة بواسطة جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011) معايير تنسجم مع جميع أهداف هذا البحث، وهذه المعايير الخمسة، هي: نوع التمثيل، وتفسير سمات تمثيل الظاهرة، وعلاقة التمثيلات بالنص، ووجود وخصائص الشرح

والتعليق، ودرجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات الكيميائية.

كما أنه من الجوانب التي شجعت على استخدام هذه الأداة في سياق بيئة تعليمية أخرى مثل: المملكة العربية السعودية والتي قد تختلف عن البيئة الأصلية التي أُستخدمت فيها تلك الأداة وهي اليونان؛ أنه سبق أن وُظفت هذه الأداة في دراسات عدة تناولت تحليل التمثيلات في كتب الكيمياء في بيئات تعليمية بدول مختلفة، مثل: دراسة تشين وآخرون (Chen et al., 2019) في جمهورية الصين، ودراسة أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019) في جنوب أفريقيا، ودراسة شهاب وبوجاودي (Shehab and BouJaoude, 2017) في لبنان، وقد أشارت تلك الدراسات إلى مناسبة استخدام هذه الأداة لتحليل التمثيلات الكيميائية في كتب الكيمياء. وقد يشير ذلك إلى إمكانية توظيفها لتحقيق أهداف هذا البحث، وذلك بعد اتخاذ بعض الإجراءات المنهجية المناسبة، والتأكد من صدق الأداة، والتحقق من ثباتها، وقد تم القيام بالخطوات والإجراءات التالية:

خطوات البحث وإجراءاته:

١. تم القيام بترجمة الأداة التي طُورت بواسطة جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بواسطة الباحث والحاصل على درجتي الماجستير والدكتوراه من المملكة المتحدة، كما تم دعوة محاضر في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة سعودية؛ لغرض مقارنة النسخة المترجمة إلى اللغة العربية بالنسخة الأصلية للأداة والتأكد من مدى صحة الترجمة، حيث

أبدى استعداده تطوعاً للقيام بذلك، وبعد اطلاعه على النسختين ومقارنتهما ، رأى مناسبة وصحة ترجمة النسخة العربية للأداة.

٢. للتأكد من صدق أداة البحث تم دعوة مجموعة من المحكمين وعددهم (٨)، خمسة منهم من معلمي الكيمياء السعوديين بالمرحلة الثانوية، ويحملون درجة البكالوريوس، وثلاثة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وتخصصهم الدقيق في مجال الكيمياء، وجميعهم من حملة درجة الدكتوراه. وقد عُرض عليهم أداة تحليل التمثيلات الكيميائية والتي طُورت بواسطة جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011)، كما تم تزويدهم جميعاً بعنوان البحث وأهدافه وأسئلته؛ وذلك لمعرفة وجهة نظرهم في مدى مناسبة هذه الأداة والمعايير التي تضمنتها لاستخدامها في عملية تحليل التمثيلات الكيميائية في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية. وبعد اطلاعهم عليها، اتفق الجميع على مناسبتها لأهداف البحث دون أي تعديل عليها.

٣. بعد التأكد من صدق أداة البحث تم التحقق من ثبات عملية تحليل محتوى الكتاب، من خلال حساب ثبات التحليل عبر الزمن، والتحقق من ثبات الأداة من خلال الاتساق بين محللين مختلفين، والموضح بالإجراءات التالية:

(أ) ثبات عملية تحليل محتوى الكتاب: وفقاً لوحدة التحليل، والمتمثلة في جميع الصور البصرية، والأشكال والرسوم التوضيحية، والرسوم البيانية، والرموز والصيغ الكيميائية، والنماذج المتعلقة بالظواهر الكيميائية، وأن معادلات التفاعل الكيميائي تعد جزءاً من وحدة التحليل إذا كانت جزءاً من الصور أو

الأشكال أو الرسوم التوضيحية والرسوم البيانية، أما الجداول والمعادلات الكيميائية التي تكون جزءاً من نصوص الكتاب فلا تعد ضمن وحدة التحليل لأنها في هذه الحالة لا تعتبر تمثيلات بصرية. وقام الباحث بحصر التمثيلات الكيميائية في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ثلاث فترات متفاوتة، وبفارق زمني بينها مقداره (٤) أسابيع. وقد تم في الفترة الأولى أخذ نسخة من التمثيلات الكيميائية المضمنة في الكتب عينة البحث بواسطة آلة التصوير، وحصر التمثيلات الكيميائية في هذه الكتب وأرقام صفحاتها في بيان مستقل. ونظراً لكون عدد التمثيلات الكيميائية التي تم حصرها في الفترات الثلاث متساوية والتي بلغ عددها (٤٠٧) تمثيلات كيميائية (الجدول ٢)، حيث جاءت نسبة التجانس بينها عبر الزمن ١٠٠٪، وبناء على أن عدد التمثيلات في جميع الفترات الثلاث متساوية؛ فقد تم الاكتفاء بتحليل النسخة التي تم أخذها عن طريق آلة التصوير وذلك في الفترة الأولى.

الجدول (٢): عدد التمثيلات الكيميائية في كتب الكيمياء عينة البحث التي أجراها الباحث في كل فترة

فترات حصر الباحث للتمثيلات الكيميائية	عدد التمثيلات الكيميائية في كتب الكيمياء الأربعة			
	كتاب الكيمياء ١	كتاب الكيمياء ٢	كتاب الكيمياء ٣	كتاب الكيمياء ٤
الفترة الأولى	٨٥ تمثيلاً	١٠٨ تمثيل	١٠٠ تمثيل	١١٤ تمثيلاً
الفترة الثانية	٨٥ تمثيلاً	١٠٨ تمثيل	١٠٠ تمثيل	١١٤ تمثيلاً
الفترة الثالثة	٨٥ تمثيلاً	١٠٨ تمثيل	١٠٠ تمثيل	١١٤ تمثيلاً

(ب) ثبات الأداة: بعد انتهاء الباحث من عملية حصر التمثيلات الكيميائية في كتب الكيمياء الأربعة والتي بلغ عددها (٤٠٧) تمثيلات

كيميائية، ولقياس الثبات من خلال الاتساق بين محللين مختلفين، تم تحديد عينة عشوائية من التمثيلات الكيميائية والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة حيث بلغ عددها (٤٥ تمثيلاً) والتي تمثل (١١٪) من النسبة الكلية للتمثيلات الكيميائية، التي تم حصرها أثناء عملية تحليل كتب الكيمياء الأربعة وفقاً لوحدة التحليل المشار إليها أعلاه؛ ولهذا الغرض تم دعوة مقيّم خارجي واحد (معلم للكيمياء بالمرحلة الثانوية) والذي يحمل درجة البكالوريوس وعدد سنوات خبرته في تدريس الكيمياء بهذه المرحلة (٢٤ سنة)، والذي أبدى استعداده تطوعاً للقيام بتحليل العينة العشوائية من التمثيلات الكيميائية وفقاً لمعايير أداة البحث، وقبل البدء بذلك تم تزويده بنسخة من أداة البحث وصور لجميع الصفحات للتمثيلات الكيميائية التي تم تحديدها كعينة عشوائية (٤٥ تمثيلاً)، كما تم القيام بشرح وتفسير طبيعة معايير أداة التحليل للمقيم الخارجي بجميع فئاتها، وبعد ذلك قام معلم الكيمياء بالمهمة المطلوبة منه تطوعاً. ولغرض حساب الثبات تم تطبيق معادلة مايلز وهوبرمان (Miles and Huberman, 1994) وذلك بعد انتهاء المقيّم الخارجي (معلم الكيمياء) من عملية تحليل هذه التمثيلات الكيميائية.

معادلة مايلز وهوبرمان (Miles and Huberman, 1994) :

ثبات الأداة (نسبة التجانس بين التقييمين) = عدد الاتفاق ÷ (عدد الاتفاق +عدد الاختلاف)

وتوضح البيانات أدناه في الجدول (٣) أن نسبة التجانس والاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل المقيّم الخارجي (٩٣٪)، وفي هذا السياق يرى مايلز وهوبرمان

(Miles and Huberman, 1994) أنه إذا كانت نسبة التجانس بين نتائج المقيّم الخارجي ونتائج الباحث تصل إلى ٩٠٪ أو أكثر؛ فإن ذلك يشير إلى ثبات أداة التحليل.

الجدول (٣): نسبة التجانس والاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل المقيّم الخارجي

عدد التمثيلات الكيميائية التي وجد اتفاق عليها كلياً في التحليل بين الباحث والمقيّم الخارجي.	عدد التمثيلات الكيميائية التي وجد اختلاف عليها في التحليل بين الباحث والمقيّم الخارجي.	نسبة التجانس بين تقييم الباحث وتقييم المقيّم الخارجي
٤٢ تمثيلاً	٣ تمثيلات	٩٣٪

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أنواع التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟

للتعرف إلى أنواع التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (٥)، على النحو التالي:

الجدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لأنواع التمثيلات المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية

أنواع التمثيل	التكرارات	النسبة المئوية
ظاهري	١٨٧	٤٥,٩
جزيئي	٣٣	٨,١
رمزي	٥٨	١٤,٢
متعدد	٢	٠,٥
هجين	١٢٤	٣٠,٥
مختلط	٣	٠,٨
الإجمالي	٤٠٧	١٠٠,٠

يوضح الجدول (٥) أنواع التمثيلات المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، وقد بلغ إجمالي تكرارات تلك الأنواع (٤٠٧) مرة موزعة على ست فئات رئيسة من التمثيلات والتي تشمل ما يلي: (ظاهري، جزيئي، رمزي، متعدد، هجين، مختلط)، حيث يأتي التمثيل الظاهري بالمرتبة الأولى بتكرار (١٨٧) مرة وبنسبة (٤٥,٩٪)، يليه التمثيل الهجين بتكرار (١٢٤) مرة وبنسبة (٣٠,٥٪)، وبالمرتبة الثالثة بين التمثيلات المضمنة في كتب الكيمياء يأتي التمثيل الرمزي بتكرار (٥٨) مرة وبنسبة (١٤,٢٪)، يليه التمثيل الجزيئي بتكرار (٣٣) مرة وبنسبة (٨,١٪)، ويأتي التمثيل المختلط بالمرتبة الخامسة بتكرار (٣) مرات وبنسبة (٠,٨٪)، وفي الأخير يأتي التمثيل المتعدد كأقل أنواع التمثيلات المضمنة في كتب الكيمياء بتكرار (٢) مرة وبنسبة (٠,٥٪).

أظهرت النتائج السابقة أن التمثيل الظاهري كان أكثر التمثيلات الكيميائية توافراً في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية وبنسبة (٤٥,٩٪)، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة شهاب وبوجاودي (Shehab and BouJaoude, 2017) ودراسة جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011) واللتان أشارتا إلى أن المستوى الظاهري كان أكثر توافراً بالتمثيلات الكيميائية من غيره من المستويات الأخرى.

وربما يعزى ذلك إلى الاهتمام بعرض الظواهر الكيميائية من خلال التمثيلات الكيميائية بالمستوى الظاهري كأحد مستويات التمثيلات الكيميائية الثلاثة والتي أكدت على أهميتها دراسات عدة مثل: تشين وآخرون (Chen et al., 2019)، وأوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain,

2019)، حيث يميل الكثير من الطلاب إلى استخدام الوصف الظاهري (Macroscopic Describiton) في ملاحظاتهم وتفسيراتهم للظواهر الكيميائية، نظراً لكون التمثيل الظاهري يعبر عن الوصف المحسوس للظواهر الكيميائية وفقاً للإحساس البصري والذي أشارت إليه دراسة بافلين (Pavlin et al., 2019)، ودراسة وو وشاه (Wu and Shah, 2004).

كما أظهرت النتائج أن نسبة التمثيل الهجين في كتب الكيمياء عينة البحث كانت (٣٠,٥٪)، وأن التمثيل الهجين يتم من خلاله عرض الظواهر الكيميائية بدمج مستويين أو ثلاثة مستويات من التمثيلات الكيميائية (الظاهري، والجزيئي، والرمزي) معاً لتصبح تمثيلاً واحداً، وهو ما قد يشير إلى اهتمام كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية بتدريس المفاهيم العلمية والظواهر الكيميائية بمستويات التمثيلات الثلاثة؛ باعتبارها الأسلوب المناسب لفهم ما يحدث في الظواهر الكيميائية بشكل سليم ودورها في تطوير الفهم الكيميائي لدى الطلاب. ويؤكد نياشوايا وجيليسبي (Nyachwaya and Gillaspie, 2016) على أن الاهتمام بتضمين كتب الكيمياء للتمثيلات بالمستويات الثلاث (الظاهري، والجزيئي، والرمزي)؛ قد يؤثر إيجاباً على قدرتهم على تفسير الظواهر الكيميائية المرتبطة بالمفاهيم الكيميائية المجردة.

إضافة إلى ذلك فقد اتضح من النتائج السابقة أن أقل التمثيلات الكيميائية استخداماً في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية: التمثيل المتعدد، والتمثيل المختلط، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شهاب وبوجاودي (Shehab and BouJaoude, 2017)، والتي أشارت إلى أن عدد

التمثيلات الكيميائية من فئة التمثيل المتعدد وفئة التمثيل المختلط في كتب الكيمياء بلبنان قليل جداً. وربما يعزى ذلك إلى أن تصميم التمثيل المختلط والتمثيل المتعدد يتطلب دقة عالية جداً في عملية الدمج لتظهر في تمثيل واحد والذي أشار إليه جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011)؛ حيث كان من توصياتهم أن يكون مطوِّرو كتب الكيمياء حذرين عند دمج الجوانب الرمزية بالجوانب الحقيقية، نظراً لميل الطلاب للاهتمام بصورة أكبر بالجوانب المتعلقة بحياتهم اليومية، وهو ما يتطلب تخطيطاً دقيقاً لدمج العديد من تلك الجوانب في تمثيل واحد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أنواع تفسيرات سمات تمثيل الظاهرة في التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟

للتعرف إلى أنواع تفسيرات سمات تمثيل الظاهرة في التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (٦)، على النحو التالي:

الجدول (٦): التكرارات والنسب المئوية لتفسيرات سمات تمثيل الظاهرة في التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية

أنواع التفسير	التكرارات	النسبة المئوية
صريح	٣٣٢	٨١,٦
ضمني	٦٠	١٤,٧
غامض	١٥	٣,٧
الإجمالي	٤٠٧	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول (٦) أن إجمالي تكرارات أنواع تفسيرات سمات تمثيل الظاهرة في التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية بلغ (٤٠٧) مرة، حيث يأتي التمثيل الصريح بالمرتبة الأولى بتكرار (٣٣٢) مرة وبنسبة (٨١,٦٪)، يليه التفسير الضمني بتكرار (٦٠) مرة وبنسبة (١٤,٧٪)، وفي الأخير يأتي التفسير الغامض كأقل أنواع التفسيرات المضمنة لسمات تمثيل الظاهرة بتكرار (١٥) مرة وبنسبة (٣,٧٪) من إجمالي أنواع التفسيرات المضمنة.

اتضح من النتائج السابقة أن تفسيرات سمات تمثيل الظاهرة في التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية من فئة التمثيل الصريح، والتي تظهر فيها سمات التمثيلات الكيميائية بوضوح، قد احتلت المرتبة الأولى من بين فئاتها الثلاث حيث بلغت نسبتها (٨١,٦٪). وتختلف هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسة شهاب وبوجاودي (Shehab and BouJaoude, 2017) ودراسة (Gkitzia et al., 2011) من أن غالبية التمثيلات الكيميائية في هاتين الدراستين كانت من فئة التمثيل الغامض والتمثيل الضمني. وربما يعزى سبب ارتفاع نسبة التمثيلات الكيميائية من فئة التمثيل الصريح في الكتب "عينة البحث"؛ إلى وجود منهجية مناسبة في تمثيل الظواهر الكيميائية تمثيلاً دقيقاً بحيث تتوفر مؤشرات ذات معنى للظواهر الكيميائية المستهدفة بالتمثيلات الكيميائية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما العلاقة بين النصوص والتمثيلات الكيميائية المصاحبة لها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟

للتعرف إلى العلاقة بين النصوص والتمثيلات الكيميائية المصاحبة لها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (٧)، على النحو التالي:

الجدول (٧): التكرارات والنسب المئوية للعلاقة بين النصوص والتمثيلات الكيميائية المصاحبة لها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية

علاقة التمثيلات بالنص	التكرارات	النسبة المئوية
ذات صلة كلياً ومرتبطة	٣٣٦	٨٢,٦
ذات صلة كلياً وغير مرتبطة	٠	٠,٠
ذات صلة جزئياً ومرتبطة	٥٤	١٣,٣
ذات صلة جزئياً وغير مرتبطة	١٤	٣,٤
ليست ذات صلة بالنص	٣	٠,٧
الإجمالي	٤٠٧	١٠٠,٠

يوضح الجدول (٧) العلاقة بين النصوص والتمثيلات الكيميائية المصاحبة لها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، وقد بلغ إجمالي تكرارات تلك الأنواع (٤٠٧) مرة موزعة على خمس فئات رئيسة، تتمثل في (ذات صلة كلياً ومرتبطة، وذات صلة كلياً وغير مرتبطة، وذات صلة جزئياً ومرتبطة، وذات صلة جزئياً وغير مرتبطة، وليست ذات صلة)، حيث جاءت التمثيلات ذات صلة كلياً ومرتبطة بالنصوص المصاحبة لها بتكرار (٣٣٦) مرة وبنسبة (٨٢,٦٪)، كما جاءت التمثيلات ذات صلة جزئياً ومرتبطة بالنصوص

المصاحبة لها بتكرار (٥٤) مرة وبنسبة (١٣,٣٪)، وجاءت التمثيلات ذات صلة جزئياً وغير مرتبطة بالنصوص المصاحبة لها بتكرار (١٤) مرة وبنسبة (٣,٤٪)، في حين جاءت التمثيلات التي ليست ذات صلة بالنصوص المصاحبة لها بتكرار (٣) مرات وبنسبة (٠,٧٪)، إضافة إلى ذلك فإنه لا يوجد في محتوى كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية تمثيلات ذات صلة كلياً وغير مرتبطة بالنصوص المصاحبة لها.

اتضح من النتائج السابقة أن غالبية التمثيلات الكيميائية كانت من فئة التمثيلات ذات صلة كلياً ومرتبطة بالنصوص المصاحبة لها وبنسبة (٨٢,٦٪)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019)، والتي أشارت إلى أن غالبية التمثيلات الكيميائية كانت مرتبطة بالنصوص المصاحبة لها. وربما يعزى ذلك إلى كون التمثيلات الكيميائية تصور محتوى النصوص بشكل دقيق، وهو ما يتطلب توجيه الطلاب إلى التمثيلات وذلك بالربط بين التمثيلات الكيميائية والنصوص المصاحبة لها، فالطلاب قد يحصلون على فرص جيدة لتعلم المفاهيم العلمية والظواهر الكيميائية عندما تكون التمثيلات الكيميائية مرتبطة بالنصوص المصاحبة لها بصورة دقيقة (Chen et al., 2019).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما العلاقة بين التمثيلات الكيميائية والشرح والتعليق المصاحب لها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟

للتعرف إلى العلاقة بين التمثيلات الكيميائية والشرح والتعليق المصاحب لها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (٨)، وذلك على النحو التالي:

الجدول (٨): التكرارات والنسب المئوية للعلاقة بين التمثيلات الكيميائية والشرح والتعليق المصاحب لها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية

علاقة التمثيلات بالشرح والتعليق المصاحب لها	التكرارات	النسبة المئوية
تعليق مناسب	٢١٥	٥٢,٨
مشكلة تعليق	٤١	١٠,١
لا تعليق	١٥١	٣٧,١
الإجمالي	٤٠٧	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول (٨) أن النسبة الأكبر من الشرح والتعليق المصاحب للتمثيل جاءت مناسبة بتكرار (٢١٥) مرة وبنسبة (٥٢,٨٪)، في حين أنه لم يكن هناك تعليق مصاحب للتمثيل بتكرار (١٥١) مرة وبنسبة (٣٧,١٪)، في المقابل (٤١) مرة بنسبة (١٠,١٪) كان هناك مشكلة بالتعليق المصاحب للتمثيل في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية.

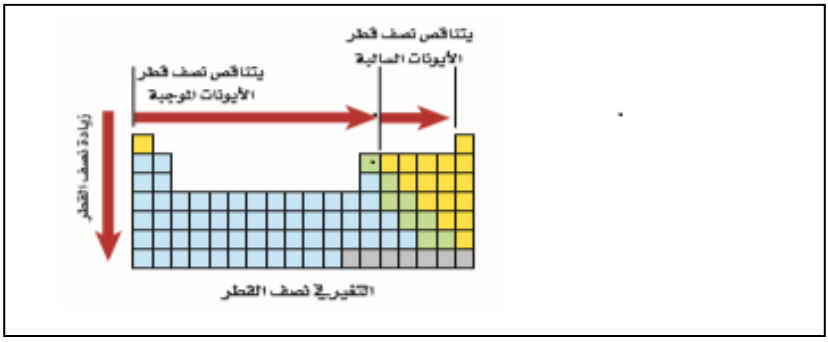
اتضح من النتائج السابقة أن (٥٢,٨٪) من المجموع الكلي للتمثيلات الكيميائية تضمنت تعليقات مناسبة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أوباهي ورامناراين (Upahi and Ramnarain, 2019) من أن أكثر من نصف التمثيلات الكيميائية تضمنت تعليقات مناسبة. كما اتضح من

النتائج السابقة أن (٣٧,١٪) من التمثيلات الكيميائية لا يوجد بها أي تعليق نهائياً، وأن (١٠,١٪) من التمثيلات الكيميائية تضمنت مشكلة بالتعليق المصاحب لها.

التعليقات المصاحبة للتمثيلات لها أهمية كبيرة ودور حيوي في عملية تعلم المفاهيم والظواهر الكيميائية، وقد يكون أهمية توافرها أكثر تأكيداً عندما يكون التمثيل ذاته غير مألوف صُمم في محاولة لتقريب المعنى للمتعلم ورفع مستوى قدراته التخيلية لبعض جوانب مفهوم مجرد غير محسوس وغير مألوف، وهو ما أشارت إليه رو (Rau, 2017) فيما يسمى لغز معضلة التمثيل حينما يكون المفهوم المستهدف بالتمثيل مفهوماً مجرداً غير مألوف والتمثيل المصاحب له غير مألوف أيضاً.

ومن الأمثلة على التعليقات المناسبة ما ورد في كتاب كيمياء ٢ في التمثيل المصاحب للنص التالي: "يوضح الشكل ١٤-٢ أنصاف أقطار أيونات معظم العناصر الممثلة" (كتاب الكيمياء ٢، ٢٠١٩، ص٦٧)، ويظهر الشكل (١٨) التمثيل متضمناً تعليقاً مناسباً، حيث يحاول هذا التمثيل مساعدة المتعلم على فهم التغير في نصف قطر أيونات عناصر الجدول الدوري، من خلال التوضيح على التمثيل بعبارات وأسهم تدل على أن نصف قطر الأيونات الموجبة تتناقص كلما اتجهنا في الجدول الدوري من اليسار إلى اليمين.

الشكل (١٨): مثال يظهر فيه التمثيل بتعليق مناسب



المصدر: كتاب الكيمياء ٢

كما أن وجود مشكلة في التعليق المصاحب كالذي يظهر في الشكل (١٣) والذي سبق عرضه أعلاه، قد يزيد من تفاقم مشكلة عدم قدرة المتعلم على استيعاب المفاهيم المجردة، والأسوأ من ذلك أن لا يتوافر تعليق مصاحب للتمثيل نهائياً، كالذي يظهر في الشكل (١٤)، حيث إن عدم كفاية التمثيلات المضمنة في الكتب قد يؤدي إلى زيادة المشاكل المفاهيمية لدى المتعلم والتي أشارت إليها دراسة تسكين وبارشمان (Taskin and Parchmann, 2017).

وقد يعزى كون نسبة (٣٧,١٪) من التمثيلات الكيميائية لا يوجد بها أي تعليق نهائياً؛ لعملية المواءمة والترجمة التي تمت للسلسلة التعليمية ماقروهل McGraw-Hil الأمريكية؛ ولذلك يؤكد جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al., 2011) على رفع مستوى الاهتمام بالتعليقات المصاحبة للتمثيلات والتي تجعل من محتوى ورسالة التمثيلات أكثر وضوحاً للطلاب، وذلك من خلال

التعليق والإشارة إلى الأجزاء المهمة للرسوم التوضيحية والصور المصاحبة للتمثيل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما درجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟

للتعرف إلى درجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والذي يتضح من خلال الجدول (٩)، على النحو التالي:

الجدول (٩): التكرارات والنسب المئوية لدرجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية

درجة الارتباط	التكرارات	النسبة المئوية
مرتبط بشكل كاف	٩٥	٧٣,٦
مرتبطة بشكل غير كاف	٣٣	٢٥,٦
غير مرتبطة	١	٠,٨
الإجمالي	١٢٩	١٠٠,٠

يوضح الجدول (٩) درجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، حيث جاءت تلك التمثيلات مرتبطة بشكل كاف بتكرار (٩٥) مرة وبنسبة (٧٣,٦٪)، في حين لم تكن مكونات التمثيلات مرتبطة بشكل كاف بتكرار (٣٣) مرة وبنسبة (٢٥,٦٪)، وهناك (مرة واحدة) بنسبة (٠,٨٪)

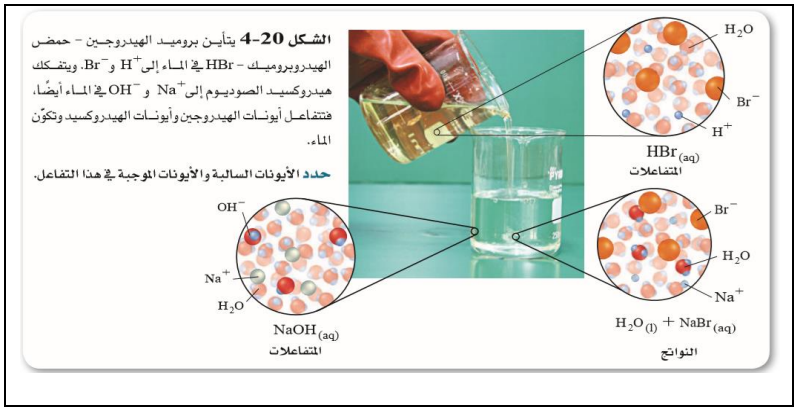
والتي لم يكن فيها أي ارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية.

أظهرت النتائج السابقة أن درجة الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء؛ كانت عالية إلى حد ما، حيث وجد أن الغالبية من التمثيلات الكيميائية كانت تمثيلات مرتبطة بشكل كاف وبنسبة (٧٣,٦٪)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جكيتزيا وآخرون (Gkitzia et al, 2011) التي أشارت إلى أن أكثر من نصف عدد التمثيلات الكيميائية كانت مرتبطة بشكل كاف. وقد يعزى ذلك إلى أن الارتباط بين التمثيلات المشتملة على أكثر من مستوى من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء؛ يساعد على إبراز العلاقة والارتباط بين تلك المستويات، من خلال استخدام أسهم أو دوائر أو أي علامة أو مؤشر يربط بين تلك المستويات في تمثيل واحد.

على سبيل المثال: يعرض كتاب الكيمياء ١ عند تناوله لموضوع تفاعلات الإحلال المزدوج ما نصه "عندما تخلط محلول حمض الهيدروبروميك HBr مثلاً مع هيدروكسيد الصوديوم NaOH كما هو مبين في الشكل ٤-٢٠، يحدث تفاعل إحلال مزدوج، ويتكون ماء" (كتاب الكيمياء ١، ٢٠١٩، ص١٣٧)، ويظهر في الشكل (١٩) أن الارتباط بين مكونات التمثيلات الثلاثة فيه كان بشكل كافٍ، حيث تعبر صورة اليد وهي تسكب ما في الكأس عن المستوى الظاهري فيه، كما يظهر ارتباط المستوى الظاهري بالمستوى الجزيئي، من خلال الخطوط التي في نهايتها دوائر كبيرة، تتضمن رسماً

جزيئياً على هيئة دوائر متعددة الأحجام والألوان، لوصف المواد الكيميائية بعناصرها وأيوناتها ووضوح المواد المتفاعلة والمواد الناتجة عنه وحالات كل مادة منها، حيث تشير (l) للمادة السائلة، وتشير (aq) إلى كونها محلولاً، كما يظهر ارتباط المستوى الجزيئي بالمستوى الرمزي من خلال خطوط بين رموز العناصر وأشكالها الجزيئية داخل المستوى الجزيئي في الشكل. وجميع هذه التعليقات تدعم وضوح المعنى للمتعلم.

الشكل (١٩): مثال يظهر فيه الارتباط بين مكونات التمثيل المشتملة على أكثر من مستوى واحد من مستويات التمثيلات في كتب الكيمياء



المصدر: كتاب الكيمياء ١

التوصيات والمقترحات:

التوصيات: في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، يُوصى بما يلي:

١. ضرورة اهتمام مطوري كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية؛ بتضمين تمثيلات من فئة المتعدد وفئة المختلط في تلك الكتب، وذلك ببذل جهد أكبر في ذلك؛ نظراً لكون عملية دمج المكونات في فئتي المتعدد والمختلط قد تتطلب دقة عالية لتظهر في تمثيل واحد.

٢. توجيه انتباه القائمين على إعداد كتب الكيمياء وتطويرها بالمرحلة الثانوية، إلى أهمية الاعتناء بالشرح والتعليق المصاحب للتمثيلات الكيميائية بصورة أكبر.

٣. ضرورة اهتمام القائمين على إعداد كتب الكيمياء وتطويرها بالمرحلة الثانوية، بالتمثيلات المشتملة على أكثر من مستوى من مستويات التمثيلات الكيميائية الثلاثة (الظاهري، والجزيئي، والرمزي)، وإبراز العلاقة والارتباط بينها باستخدام أسهم أو دوائر أو أي مؤشر مناسب يمكن من خلاله ربط تلك المستويات في تمثيل واحد.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث، يُقترح ما يلي:

١. إجراء دراسة مماثلة لتحليل التمثيلات الكيميائية في كتب العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية، للتعرف إلى مستويات التمثيلات الكيميائية المضمنة في تلك الكتب.

٢. إجراء دراسات تجريبية لقياس مدى فاعلية التمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٣. إجراء دراسة ميدانية للتعرف إلى وجهات نظر المختصين في تطوير مناهج الكيمياء للمرحلة الثانوية حول قناعاتهم بالتمثيلات الكيميائية المضمنة في كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية والأجنبية:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد، زينب؛ كاظم، عباس. (٢٠١٥م). "أثر استخدام استراتيجية التمثيل الدقائقي للمادة في مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الرابع العلمي في مادة الكيمياء" .**مجلة الفتح**، جامعة ديالى، العراق، **١١**(٦٣)، ١٦٩-١٩٦.

٢. رجب، أمل. (٢٠١٢م). "**فاعلية استراتيجية التمثيل الدقائقي للمادة في تنمية المفاهيم الكيميائية ومهارت التفكير البصري في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة**". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

٣. العريني، عبدالرحمن؛ الشايع، فهد؛ الشمراني، سعيد. (٢٠١٢م). "قراءة طلاب الصف الثاني المتوسط الرسوم التوضيحية المتضمنة في كتاب العلوم في المملكة العربية السعودية". **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣٢)، ٦٤-٩١.

٤. العريني، عبدالرحمن؛ والشايع، فهد. (٢٠١٦م). "كيفية معالجة كتاب العلوم الموائم للصف الثاني المتوسط الصور المتضمنة للأنثى وذوي البشرة السمراء وذوي الإعاقة". **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (٢)، ٨١-٩٥.

٥. العريني، عبدالرحمن؛ والشايع، فهد. (٢٠١٧م). "مؤامة صور كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط للسياق الاجتماعي من منظور السيميائية الاجتماعية". **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، **٢٩**(١)، ١٩-٤٤.

٦. المقبالي، فاطمة. (٢٠٠٣م). "**فاعلية استخدام التمثيل الجزيئي في التفسير العلمي للظواهر الكيميائية وتعديل الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي بسلطنة عمان**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٧. مهدي، ياسر (٢٠١٨م). "نموذج مقترح فى تدريس الكيمياء العضوية قائم على نظرية معالجة المعلومات لتنمية التنبؤ بخصائص المادة وخفذ العبء المعرفى لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية". **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (٢٣٧)، ٦٦-١١٥

٨. وزارة التعليم. (٢٠١٩). **كيمياء (١)**. ط. (١٤٤١هـ/٢٠١٩) . الرياض، المملكة العربية السعودية.

٩. وزارة التعليم. (٢٠١٩). **كيمياء (٢)**. ط. (١٤٤١هـ/٢٠١٩) . الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٠. وزارة التعليم. (٢٠١٩). **كيمياء (٣)**. ط. (١٤٤١هـ/٢٠١٩) . الرياض، المملكة العربية السعودية.

١١. وزارة التعليم. (٢٠١٩). **كيمياء (٤)**. ط. (١٤٤١هـ/٢٠١٩) . الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

12. Ahmad, Zainab & Khdhim, Abbas. (2015). The Effect of Using Molecular Representation Strategy of the Visual Thinking Skills for the Fourth Scientific Substance in Preparatory Students in Chemistry. Al-Fatih Journal, Diyala University, Iraq, 11(36), 169-196.

13. Al-Maqbali, Fatema. (2003). The effectiveness of particulate representations on the explanation of chemical phenomena and the correction of misconceptions of second secondary science students in the sultanate Oman. Unpublished MSC Dissertation. Sultan Qaboos University, Oman.

14. Aloraini, Abdulrahman; Alshaya, Fahad & Alshamrani, Saeed. (2012). 8th Grade students reading of illustrations in science textbooks in KSA. International Journal for Research in Education, college of education, United Arab Emirates University, (32), 64-91.

15. Aloraini, Abdulrahman & Alshaya, Fahad. (2016). The adapted 8th grade science textbook manipulation of the images including female, and people with dark skin

and disabilities. Saudi Journal of Special Education, college of education, King Saud University, Saudi Arabia, (2), 81-95.

16. Aloraini, Abdulrahman & Alshaya, Fahad. (2017). Images Adaptation of 8th Grade Science Textbook according to Social Semiotics. Journal of educational sciences, college of education, King Saud University, Saudi Arabia, 29(1), 19-44.
17. Cheng, M., & Gilbert, J. (2009). "Towards a better utilization of diagrams in research into the use of representative levels in chemical education". In Multiple representations in chemical education (pp. 55-73). Springer, Dordrecht.
18. Chen, X., de Goes, L., Treagust, D. and Eilks, I. (2019). "An Analysis of the Visual Representation of Redox Reactions in Secondary Chemistry Textbooks from Different Chinese Communities". Education Sciences, 9(1), 42.
19. Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2018). "Research methods in education", 8th Ed London, Routledge.
20. Cook, M. (2006). Visual representations in science education: The influence of prior knowledge and cognitive load theory on instructional design principles. Science Education, 90, 1073–1091.
21. Cook, M. (2011). "Teachers' Use of Visual Representations in the Science Classroom". Science Education International, 22(3), 175-184.
22. Duis, J. (2011). "Organic chemistry educators' perspectives on fundamental concepts and misconceptions: An exploratory study". Journal of Chemical Education, 88(3), 346-350.
23. Eilks, I., Witteck, T. and Pietzner, V. (2012). "The role and potential dangers of visualisation when learning about sub-microscopic explanations in chemistry education". Center for Educational Policy Studies Journal, 2(1), 125–145.
24. Gilbert, J. and Treagust, D. (Ed.), (2009). Multiple representations in chemical education (Vol. 4). st. Dordrecht: Springer.
25. Gkitzia, V., Salta, K., and Tzougraki, C. (2011). "Development and application of suitable criteria for the evaluation of chemical representations in school textbooks". Chemistry Education Research and Practice, 12(1), 5-14.
26. Irez, S. (2009). "Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks". Science Education, 93(3), 422– 447.
27. Johnstone, A. (2000). "Teaching of chemistry-logical or

psychological?". Chemistry Education Research and Practice, 1(1), 9-15.
28. Kelly, R., Barrera, J., and Mohamed, S. (2010). "An analysis of undergraduate general chemistry students' misconceptions of the submicroscopic level of precipitation reactions". Journal of Chemical Education, 87(1): 113 – 118.
29. Mahdi, Yasser. (2018). A suggested model for teaching organic chemistry based on the information processing theory to develop the KSA secondary school students' properties matter and reduce their cognitive load. Egyptian Society for Curriculum and Instruction, college of education, Ain Shams University, Egypt, (237), 66-115.
30. Mayer, R. (2002). "Cognitive theory and the design of multimedia instruction: an example of the two-way street between cognition and instruction". New directions for teaching and learning, 2002(89), 55-71.
31. McTigue, E. & Flowers, A. (2011). Science visual literacy: Learners' perceptions and knowledge of diagrams. The Reading Teacher, 64(8), 578-589.
32. Miles, M. and Huberman, A. (1994). "Qualitative data analysis: An expanded sourcebook", (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
33. Ministry of Education. (2019). Chemistry textbook (1). Ed. (1441/2019). Riyadh, Saudi Arabia.
34. Ministry of Education. (2019). Chemistry textbook (٢). Ed. (1441/2019). Riyadh, Saudi Arabia.
35. Ministry of Education. (2019). Chemistry textbook (٣). Ed. (1441/2019). Riyadh, Saudi Arabia.
36. Ministry of Education. (2019). Chemistry textbook (٤). Ed. (1441/2019). Riyadh, Saudi Arabia.
37. Nyachwaya, J. and Gillaspie, M. (2016). "Features of representations in general chemistry textbooks: a peek through the lens of the cognitive load theory". Chemistry Education Research and Practice, 17(1), 58-71.
38. Papageorgiou, G., Amariotakis, V. & Spiliotopoulou, V. (2019). "Developing a Taxonomy for Visual Representation Characteristics of Submicroscopic Particles in Chemistry Textbooks". Science Education International, 30(3).
39. Pavlin, J., Glažar, S. A., Slapničar, M., & Devetak, I. (2019). "The impact of students' educational background, interest in learning, formal reasoning and visualisation abilities on gas context-based exercises achievements with submicro-

animations". Chemistry Education Research and Practice, 20(3), 633-649.

40. Rajab, Amal. (2012). Effectiveness of the particulate representation of matter strategy in developing the chemical concepts and the skills of visual thinking for the 9th female graders in Gaza. Unpublished MSC Dissertation. Islamic University, Gaza.
41. Rantih, N., Mulyani, S., & Widhiyanti, T. (2019). "An analysis of multiple representation about intermolecular forces". In Journal of Physics: Conference Series. (Vol. 1157, No. 4, p. 042029). IOP Publishing.
42. Rau, M. (2018). Making connections among multiple visual representations: how do sense-making skills and perceptual fluency relate to learning of chemistry knowledge?. Instructional Science, 46(2), 209-243.
43. Santos, V., & Arroio, A. (2016). The Representational Levels: Influences and Contributions to Research in Chemical Education". Journal of Turkish Science Education, 13(1), 3–18.
44. Shehab, S. and BouJaoude, S. (2017). "Analysis of the chemical representations in secondary Lebanese chemistry textbooks". International Journal of Science and Mathematics Education, 15(5), 797-816.
45. Talanquer, V. (2011). Macro, submicro, and symbolic: The many faces of the chemistry "triplet". International Journal of Science Education, 33(2), 179-195.
46. Taskin, V., Bernholt, S., & Parchmann, I. (2017). Student teachers' knowledge about chemical representations. International Journal of Science and Mathematics Education, 15(1), 39-55.
47. Upahi, J., and Ramnarain, U. (2019). "Representations of chemical phenomena in secondary school chemistry textbooks". Chemistry Education Research and Practice, 20(1), 146-159.
48. Vinisha, K., and Ramadas, J. (2013). "Visual representations of the water cycle in science textbooks". Contemporary Education Dialogue, 10(1), 7-36. Wu, H. and Shah, P. (2004). "Exploring visuospatial thinking in chemistry learning". Science Education, 88, 465–492.
49. Wu, H., and Shah, P. (2004). "Exploring visuospatial thinking in chemistry learning". Science education, 88(3), 465-492.

واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء وتصور مقترح لتطويره

د. سامي بن فهد السنيدي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة القصيم

واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء وتصور مقترح لتطويره

د. سامي بن فهد السنيدي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ٧/ ٧/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١٥/ ١٠/ ١٤٤١هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة للتحقق من واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة للحكم على واقع تقويم الطلاب المعلمين بكليات التربية في مسار العلوم الشرعية؛ ومن ثم تحليل نتائج هذه الأداة لتعرف هذا الواقع من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس، والمشرفين والمعلمين، والتي كانت هي عينة الدراسة وعددهم ١٧ خبيرا. وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج وأبرزها أن تقويم الطالب المعلم من وجهة نظر الخبراء متحقق بدرجة كبيرة حيث جاءت ثلاثة مجالات متحققة بدرجة كبيرة جداً منها الالتزام بأخلاقيات المهنة، بينما جاءت باقي المجالات متحققة بدرجة كبيرة ومنها بيئة الصف الخلاقة، وفي الترتيب الاخير تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها، وعليه أوصت الدراسة بعدد من التوصيات ومنها ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمختلف المراحل التعليمية، والكفايات اللازمة والواجب تنميتها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، أساليب تعليم وتعلم الطلاب المعلمين تخصص العلوم الشرعية بكلية التربية.

الكلمات المفتاحية: تقويم الطالب – معلم العلوم الشرعية –كليات التربية – آراء الخبراء.

The Reality of the Student Teacher of Islamic Education Evaluation at the Faculties of Education in the light of Experts opinions and making a proposal to develop it

Dr. Sami Fahad Alsenaidi
Curricula and Instruction Department - College of Education
Qassim University

Abstract:

This study aimed to investigate the reality of the student-teacher of Islamic education evaluation at the faculties of education in the light of expert opinions and make a proposal to develop it. This study used the survey descriptive methodology to achieve study aims by applying a questionnaire to know the reality of the student teachers 'evaluation at the faculties of education in the path of Sharia science, and then analyze this questionnaire for identifying this reality through the opinions of faculty staff and teachers, which were the sample of this study and they were 17 experts. As a result, the findings of the study showed many results, the most important is the reality of the student teacher's evaluation in the path of Sharia sciences at the faculties of education was highly achieved, however, three areas have been achieved to a very large degree, including the ethics of the professional obligation.

key words: Student Evaluation – Teacher of Islamic Education – Faculties of Education – Experts opinions.

المقدمة:

يرتبط تطور الأمم ارتباطا وثيقاً بجودة النظم التربوية، ويعود ذلك لمساهمتها الجادة والفعالة في إعداد أفراد المجتمع لتحمل المسؤوليات الموكلة إليهم، لهذا تسعى تلك الأمم إلى تجديد وتطوير بنيتها التحتية التي تقدم الخدمات الضرورية لإعداد أفرادها للحياة.

ولكون المعلم هو حجرة الزاوية لكل نظام تربوي، فلا يمكن أن يحصد هذا الأخير أي نجاح مالم يتم أعداده من جميع الجوانب: المعرفية، التربوية، الثقافية، هذا من خلال تقديم برامج متنوعة، تتلاءم مع النهضة المعرفية الحديثة التي يشهدها ميدان التربية والتعليم ليس على المستوى المحلي (الوطني) فقط بل وعلى المستويين الإقليمي والعالمي أيضًا (بن زيان، ٢٠٢٠).

وفي هذا الصدد يشير كل من العاني وأحمد والعبري (٢٠١٨) إلى أن بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ولعل أهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد على إعداد المعلم وتأهيله وفق المتطلبات اللازمة لمساعدته على أداء أدواره والقيام بمهامه على أكمل وجه؛ ومن ثم العمل على مواجهة كافة التحديات المستقبلية التي قد يتعرض لها.

وقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات العالمية والإقليمية والمحلية لبحث الموضوعات والمشكلات المتصلة بإعداد المعلم، كما قامت دول كثيرة بمشروعات لتطوير نظم وأساليب وبرامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة

(السميري، ١٤٢٠هـ)، (المؤتمر الخامس لإعداد المعلم بجامعة أم القرى، ١٤٣٧هـ).

ولم تتخلف المملكة عن هذا الركب، حيث عقدت بها عدة مؤتمرات وندوات ولقاءات متخصصة تدور حول موضوعات إعداد المعلم وتدريبه، فدار النقاش فيها حول تحديد أفضل الأساليب والبرامج لإعداد المعلم إعداداً يؤهله للقيام بأدواره ومسئولياته المختلفة، خاصة وأن من الأمور التي لم تعد محل جدل هو أن التعليم أو التدريس أصبح مهنة لها أصولها ومقوماتها ومبادئها الخاصة (مؤتمر معلم المستقبل بجامعة الملك سعود، ٢٠١٥) و(مؤتمر المعلم ومتطلبات التنمية وتحديات التغير بجامعة الملك خالد، ٢٠١٩).

ويرى الحديبي (٢٠١٥) أن قضية إعداد المعلم بعامة ومعلم العلوم الشرعية بخاصة تعد من القضايا الهامة التي شغلت المهتمين بأمر التعلم أملاً في الحصول على مخرجات ونواتج تعليمية تناسب احتياجات المجتمع في العصر الحالي والذي يتسم بالسماوات المفتوحة.

وانسجاماً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، ورغبة في تحسين تأهيل وإعداد المعلمين، شرعت الجامعات السعودية في تحديث برامج إعداد المعلم بالتعاون مع وزارة التعليم، تحت مظلة برنامج التحول الوطني، والذي يمر العمل فيه بمرحلتين: الأولى مرحلة الإطار العام والثانية مرحلة الإطار التنفيذي والتي تم التركيز فيها على توضيح الخطوات العملية لتصميم البرامج وتنفيذها في الجامعات، ومن ثم تحديد المواصفات العامة للبرامج والكفايات التي يتوقع أن يكتسبها الخريجون (رؤية المملكة، ٢٠٢٠).

ويرى التويجري (٢٠١٩) أن الكيفية التي يمكن أن يتم بها تصميم برامج إعداد المعلمين وخاصة معلمي العلوم الشرعية للقرن الحادي والعشرون في كافة الدول قبل وأثناء الخدمة يجب أن تركز على حركة الإصلاح لسياسة الاعتماد لهذه البرامج من خلال الإجابة على التساؤلات التالية: ما قيمة إعداد معلمي العلوم الشرعية؟ ما الذي يجب أن يعرفونه هؤلاء المعلمين؟ كيف نحكم على ما يعرفونه؟ وما يقدرون أن يحققوه؟

الأمر الذي يتطلب من القائمين على أمر تصميم برامج إعداد الطالب المعلم داخل كليات التربية تقديم نماذج من الممارسات الجيدة، والتي تؤكد عليها معايير هيئات اعتماد برامج إعداد المعلم، شريطة ألا يتم توحيد هذه البرامج في كل الجامعات، حتى يتحقق التنوع وإظهار شيء من التنافسية فيما بين الجامعات، والإبداع في تصميم البرامج وتنفيذها، مع الالتزام بما يحتويه الإطار العام لهذه البرامج من مضامين تربوية تواكب العصر (الحديبي، ٢٠١٥).

وهذا ما يتفق ومعايير المجلس الوطني لإعداد مؤسسات إعداد المعلمين والتي تنص صراحة على ضرورة التنوع في برامج إعدادهم الطالب المعلم وفي خلفياتهم المعرفية والمهنية والمهام الموكلين بها بعد تخرجهم في المؤسسات والمراحل التعليمية المختلفة (NCATE, ٢٠٠٨).

مشكلة الدراسة:

أحدثت التغيرات السريعة التي يشهدها العالم اليوم نقلة نوعية في كافة المجالات، وطالت هذه التغيرات النظام التربوي والتعليمي، مما دفع المجتمعات

إلى تطوير نظمها التعليمية، وبرامجها التربوية بما فيها برامج إعداد المعلم؛ لأن المعلم هو المسؤول عن صياغة أفكار الناشئة، وتكوين قيمهم، وتعديل سلوكهم، وخاصة معلمي العلوم الشرعية لطبيعة مقررات تلك العلوم، كما أن المعلم بصفة عامة يعول عليه إعداد القوى البشرية المؤهلة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة.

لذا تعد مسالة إعداد المعلم وتأهيله من المسائل الرئيسة التي يجب أن تحتل مكان الصدارة في مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم حيث أوصت العديد من التقارير والمؤتمرات بضرورة إصلاح التعليم، والرقي بمستواه، من خلال تطوير برامج إعداد المعلم، ومحاولة إصلاحها والرقي بمناهجها، وتقوية اليات التدريس والتدريب (طه، ٢٠١٨).

ومن هذا المنطلق كانت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م في التعليم إطاراً للتطوير والتحسين، إذ تأتي هذه الرؤية لبناء منظومة تعليمية لمستقبل أفضل لأبناء هذا الوطن، حيث نص الهدف الاستراتيجي الثاني على تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم" كما نص الهدف السابع على تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" (رؤية المملكة، ٢٠٣٠).

ومن أبرز التوجهات المستقبلية التي يشهدها المجتمع السعودي اليوم انطلاق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، والتي شكلت صياغة لمستقبل تتطلع الدولة بكاملها للوصول إليه، ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى

تطوير برامج إعداد المعلم لتوفير مخرجات عالية الجودة استجابة لمتطلبات العصر، وتطلعات المجتمع (التويجري، ٢٠١٩).

وهذا ما يتفق مع معايير المجلس الوطني لإعداد مؤسسات إعداد المعلمين والتي تنص صراحة على ضرورة التنوع في برامج إعدادهم الطالب المعلم وفي خلفياتهم المعرفية والمهنية والمهام الموكلين بها بعد تخرجهم في المؤسسات والمراحل التعليمية المختلفة (NCATE,2008).

وتحظى برامج إعداد المعلم بأهمية كبيرة، والتي تتضح من خلال إكسابها الطلبة المعلمين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم، كما أنها تنمي لدى الطالب المعلم المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية، بالإضافة إلى ارتكازها على تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للطالب المعلم، كما تعمل هذه البرامج على تخفيف النفقات، حيث إن زيادة المهارات تساهم في تقليل نسبة الأخطاء بالعمل، كما إن هذه البرامج تعتبر مدخل لممارسة المهنة، وليست إعداد نهائي لها، بالإضافة إلى مواكبة التغييرات المتسارعة التي يشهدها الحقل التربوي نفسه، وتكوين فلسفة تنبع من فهم المدرس لحاجات التلميذ وفهمه لطبيعة وحاجات المجتمع والبيئة المحيطة (العطار، ٢٠١٩).

الأمر الذي حدا بأحد المتخصصين إلى وضع قائمة بالمعايير التي يجب توافرها في مجال إعداد الطالب المعلم مهنياً وفق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تمثلت في قدرة الطالب المعلم على:

- فهم خصائص الطلاب وسبل التعامل معهم.

- استثارة دافعيتهم نحو التعلم.
- تنمية أساليب ومهارات التفكير لديهم.
- استخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة.
- توظيف الأنشطة التعليمية.
- إعداد البيئة التعليمية الفعالة والمناسبة لهم.
- الإلمام بأساليب إدارة الصف.
- استخدام أساليب التقويم المتنوعة (الخواجي، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من أهمية هذه البرامج، إلا أن العديد من الدراسات السابقة أظهرت قصوراً وضعفاً فيها مثل دراسة (الأكلبي، ٢٠١٨)، ودراسة (عطية وأحمد، ٢٠١٩)، ودراسة (عبدالسلام، ٢٠١٩)، ودراسة (الوادعي وآل محفوظ، ٢٠١٩)، إذ بينت هذه الدراسات غياب التنسيق والتكامل بين أبعاد وجوانب الإعداد التخصصية والثقافية والمهنية، وعجز البرامج عن تكوين بعض المهارات الأساسية لنجاح المعلم، وضعف ارتباط محتويات مناهج الإعداد بالحياة العملية، وقصور التدريب الميداني والتربية العملية، بالإضافة إلى عجز برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات السعودية عن تزويد خريجيها بمهارات التعلم الذاتي، وضعف الاهتمام بالجانب العملي، وعدم التكامل والتنسيق بين برامج الإعداد الأكاديمي والثقافي والمهني، وهذا ما أكد عليه كل من (الحليبي وسالم، ٢٠٢٠) موضحين مدى الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد معلم العلوم الشرعية بكليات التربية، نتيجة لما

يحدث في العالم من تغيرات وتطورات، ونتيجة لطبيعة المجتمع السعودي وواقعه الحضاري وظروفه الاجتماعية والاقتصادية.

وهنا تتضح أهمية إعداد معلم العلوم الشرعية بكليات التربية وفقاً لأحدث الاتجاهات، والتي تتطلب توفير المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تساعده على القيام بالمهام والمسئوليات المنوط بها داخل الفصل الدراسي وخارجه (المعجل وأل شطيف، ٢٠٢٠).

ومن هنا نبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية والتي تتحدد في وجود قصور في تقويم الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية في التربية العملية بكليات التربية أثناء إعداده، وللتصدي لحل هذه المشكلة سوف يتم الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

بناءً مشكلة الدراسة، يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي:

١. ما واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية من وجهة نظر الخبراء؟

٢. ما التحديات التي تواجه تقويم إعداد الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية بكليات التربية من وجهة نظر الخبراء؟

٣. ما التصور المقترح لتطوير تقويم إعداد الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية بكليات التربية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية من وجهة نظر الخبراء.

٢- تحديد التحديات التي تواجه تقويم إعداد الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية من وجهة نظر الخبراء.

٣- وضع التصور المقترح لتطوير إعداد الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية بكليات التربية.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية كلاً من:

١- مصممي مناهج إعداد معلم العلوم الشرعية ومطوريها: حيث تقدم الدراسة الحالية تصوراً مقترحاً لتطوير تقويم الطالب المعلم.

٢- أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية: تساهم الدراسة الحالية في مساعدتهم على تطوير آليات، وأساليب تقويم الطلاب المعلمين في مسار العلوم الشرعية. ومن ثم تجاوز التحديات التي تواجههم في تقويم الطلاب المعلمين.

٣- الطلاب المعلمين: تساهم هذه الدراسة في مساعدتهم على نمو مهارات التدريس لديهم، من خلال تطوير آليات التقويم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على واقع تقويم الطالب المعلم للعلوم الشرعية أثناء التربية العملية دون غيره من الطلاب المعلمين في التخصصات الأخرى وذلك لأهمية دور معلم العلوم الشرعية في تعليم أشرف العلوم.

٢- الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة القصيم.

٣- الحد المكاني: كلية التربية بجامعة القصيم ومدارس الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

٤- الحد الزماني: الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **إعداد الطالب المعلم:** "هي صناعة أولية كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة، مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم، وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا فيمؤسسته التعليمية قبل الخدمة" (التويجري والمحيميد، ٢٠١٧، ١٤٨).

- **ويعرف إجرائياً بأنه** المبادئ والسلوكيات والإجراءات التي يتضمنها برنامج إعداد الطالب معلم العلوم الشرعية في كلية التربية في جامعة القصيم

في محاورها المختلفة المتمثلة في المقررات الدراسية، والتي تهدف إلى تأهيل وتدريب الطلبة.

- **تقويم أداء الطالب المعلم:** هو "عملية مخططة ومستمرة ومقصودة لتوضيح صورة عما يعرفه الطالب المعلم، وما يستطيع فعله، بطريقة شمولية وفي كافة المستويات، وفي ضوء مقاييس تقدير متدرجة، بهدف معرفة ما حققه المعلم من مستويات الأداء المحددة لتطوير أدائه" (عبد الله ٢٠١٣، ٢٦٠).

- **ويعرف إجرائياً بأنه** عملية تشخيصية علاجية للمعارف، والمهارات التدريسية التي اكتسبها الطالب المعلم خلال فترة إعداده في كليات التربية؛ تهدف إلى اكتشاف الثغرات في الجوانب المعرفية، والأدائية لدى هذا الطالب وخاصة أثناء التربية العملية؛ ومن ثم علاج هذه الثغرات؛ حتى يكتسب الطالب المعلم الكفايات المهنية اللازمة لأداء مهامه التدريسية كمعلم مستقبلًا.

- **الخبراء:** "أشخاص من ذوي الخبرة في مجال مغين يؤتى بهم إلى الموقف التدريسي؛ بغية مساعدة الطلاب على تعلم موضوعات محددة" (شحاتة والنجار، ٢٠١١، ١٧٣).

- **ويقصد بهم في هذه الدراسة** المتخصصون في التربية مجال المناهج وطرائق التدريس من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة القصيم، ويقومون بالإشراف على الطلاب المعلمين في مسار العلوم الشرعية أثناء التربية العملية.

الإطار النظري للدراسة:

- **مفهوم إعداد المعلمين قبل الخدمة:**

يحتل المعلم مركزاً مهماً في نظام التعليم، فمهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية فإنها تبقى محدودة التأثير إذا لم يوجد المعلم الكفء.

وعرف إعداد المعلم قبل الخدمة بأنه "مجموعة المعارف والمفهومات والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي تعلمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشرونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة" (العبد الجادر، ٢٠١٩).

وكما عرف بأنه "تلك الخطط التي يتضمن كل مقررات الدراسة في حقل أو في حقول تعليمية معينة وتتحقق بها أهداف المؤسسات التعليمة" (مسيل وآخرون، ٢٠١٩).

كما عرف بأنه "جميع الخبرات التي تقدم للمتعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية" (العطار، ٢٠١٩).

كما عرف بأنه "مجموع الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية المتنوعة التي توفرها الكليات لطلبتها خلال المقررات المتخصصة والتربوية ومقررات الثقافة العامية، وفعاليات الجانب التطبيقي، بما يمكنهم من القيام بالتدريس في مراحل التعليم العام" (البكري، ٢٠١٨).

ويعرف بأنه "تلك العملية التي بموجبها يكون الفرد معدة لممارسة عمل ما، أو هي حالة من الاستعداد لتحقيق هدف" (طه، ٢٠١٨).

ويعرفها الباحث برامج إعداد المعلم قبل الخدمة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها "مجموعة المبادئ والسلوكيات والإجراءات التي يتضمنها برنامج إعداد المعلم في محاورها المختلفة المتمثلة في المقررات الدراسية الذي يقدم في البرنامج، والتي تهدف جميعا إلى تأهيل وتدريب الطلبة الدارسين في البرنامج".

- **مبررات إعداد المعلمين قبل الخدمة:**

يوجد العديد من المبررات لإعداد المعلم قبل الخدمة (البكري، ٢٠١٨):

١- **تزايد أعداد المعلمين:** إن تزايد أعداد المتعلمين والاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم، ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه، وما بينه وبين أقرانه من فروق فردية، من أهم مبررات إعداد المعلمين.

٢- **التقدم العلمي الكبير:** يمتاز العصر الحديث بتقدمه العلمي في جميع الميادين، مما يؤكد الحاجة إلى تمكين المعلمين قبل الخدمة من مواكبة هذا التقدم وذلك بتمكينهم من مواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة.

٣- **تقدم وسائل المعرفة:** لم يعد الكتاب المصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث مع تعدد وسائل معرفية حديثة ومتطورة تزيد قدرة الإنسان على التعلم، كالإذاعة والتلفاز والتسجيلات الصوتية والمختبرات اللغوية وصولاً إلى الحواسيب والأقمار الصناعية وشبكات المعلومات، (الإنترنت) والمعلم بحاجة إلى أن يتقن توظيفها في عمله التربوي والتعليمي، لذلك لابد من إعداده مسبقا للتعامل الناجح مع هذه الوسائل المتجددة.

٤- **الطريقة العلمية في التعليم:** يقوم التعليم حالياً على أسس علمية عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة حتى نصل إلى النتائج المرجوة، ولا بد للمعلم من اكتساب مهارات للتعامل مع هذه المستجدات وبخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

٥- **تطور العلوم النفسية والتربوية:** حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والعمل على تنمية شخصية المتعلم المتكاملة جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً.

٦- **تغير أدوار المعلم:** لم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة، كما كان في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه أن يكون موجهاً ومنسقاً ومحفزاً لتعلم المتعلمين، وقادراً على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم، وتوجيههم وإرشادهم على التعلم الذاتي وتنمية ميولهم وقدراتهم وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير ومن الأدوار والمتغيرة للمعلم: الضبط والتنظيم والإرشاد والتوجيه لتيسير التعلم، حفز المتعلمين، كونه قدوة ومثالاً.

٧- **توفير المعلم الكفء:** أوصت العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات الدولية والإقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين واعتبار هذا الأعداد أساساً ضرورياً ومنطقياً للتعلم المستمر والنمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بكاملها.

٨- **ضرورة اشتراك المعلم في تطوير المنهج:** إفساح التعليمية وفي إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها.

- **جوانب إعداد المعلم قبل الخدمة**

من أهم جوانب إعداد المعلمين قبل الخدمة ما يأتي (مسيل وآخرون، ٢٠١٩):

١. الإعداد الأكاديمي التخصصي:

ويهدف إلى تزويد الطلاب المعلمين بأساسيات التخصص، بمعنى أن محتوى المواد التي يدرسها كالعلوم الشرعية، واللغة العربية أو الرياضيات والعلوم، ويحدد المستوى الذي تعطى على أساسه مواد الإعداد الأكاديمي إما معلم في المرحلة الابتدائية أو معلم في التعليم المتوسط أو الثانوي.

٢. الإعداد التربوي:

ويتضمن هذا الإعداد تزويد الطالب المعلم بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم النفس النمو ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج وطرائق التدريس، التي تمكن المعلم من معرفة خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية.

٣. الإعداد الثقافي:

يركز هذا الإعداد على أن يمتلك الطالب المعلم الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات التي يمكن أن تشغل بال الطالب المعلم ويسعى إلى الحصول على إجابات مقنعة لها، وقد تكون المواد

الثقافية مواد علمية، أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية لذلك يجب أن يتضمن برنامج الإعداد: تزويد الطالب المعلم بما يحتاجه من الثقافة المعاصرة، وتزويد بآخر ما توصل إليه التقدم التكنولوجي، ومساعدته على اكتساب لغة أجنبية والتمكن من التعامل معها، ذلك لمواجهة متطلبات ثقافة العصر والعولمة.

٤. التربية العملية (الإعداد المهني):

تتلخص الغاية من التربية العملية في وضع خطط تكاملية بين الدراسات النظرية والعملية بمعنى تزود الطالب المعلم باستغلال معارفه النظرية في ممارسته العملية الفعلية في مجال عمله واكتساب المهارات اللازمة لأداء أدواره في المهنة، إذ تعتبر جانب مهم في البرامج وينظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازي برنامج الدراسة النظرية وهي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برامج إعداد المعلم.

وأشار (نمر والترتوري، ٢٠١٣) إلى تحديد مجموعة من المبادئ التربوية الحديثة والتي يجب أن تراعى في برامج إعداد المعلم وتأهيله داخل كليات التربية والتي أوجزها في الإعداد (الثقافي والأكاديمي والمهني) للطالب المعلم بكافة التخصصات.

ولذلك صنف الأزرق (٢٠٠٠) الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم في أربعة اتجاهات هي:

- أسلوب وتحليل النظم.
- السلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي.

- برامج تدريب المعلمين القائمة على مدخل العلوم -التقنية -المجتمع.
- حركة التربية القائمة على الكفايات.

- **أهمية إعداد المعلم قبل الخدمة**

تتضح أهمية إعداد المعلم قبل الخدمة من خلال الآتي (العطار، ٢٠١٩):

١- إكساب الطالب المعلم المهارات اللازمة للتدريس.

٢- إعداد الطالب المعلم بنفسية وتربوية للقيام بمسؤولياتهم المهنية بعد التخرج.

٣- إحداث تغيرات إيجابية في شخصيات الطلبة المعلمين.

٤- تهيئة الفرصة لترجمة المعرفة النظرية والمبادئ والأفكار التربوية إلى طرق تدريس فعلية.

- **أهمية تطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة**

يمكن توضيح أهمية برامج إعداد المعلم في عدة أمور كالتالي: (التويجري والمحيميد، ٢٠١٧):

١. النمو الهائل والمتسارع في الفكر والعلم والمعرفة.

٢. التقدم المذهل في الأساليب التقنية ونظم المعلومات.

٣. تزايد الاهتمام المجتمعي بالتربية وأهمية الثروة البشرية في تحقيق التنمية الشاملة.

٤. اتساع النظرة إلى بيئة الإنسان، وإعداد النشء للعالمية، مع المحافظة على الهوية الوطنية.

٥. أهمية العمل المهني في التعليم.

- **نظم برامج إعداد المعلم قبل الخدمة**

تصنف نظم برامج إعداد المعلم إلى صنفين (طه، ٢٠١٨):

١. **النظام التتابعي:** وفيه يدرس الطلبة المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية، يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين.

٢. **النظام التكاملي:** حيث يلتحق الطلبة بعد إتمام الشهادة المتوسطة أو الثانوية بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية، وبعدها يتخرجون ليقوموا بالتدريس في مادة تخصصهم، ويتكون هذا النظام من أربع مكونات هي: التخصص العلمي، والمواد المهنية، والثقافة العامة، والتربية العملية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي استعراض لأهم الدراسات التي تناولت التقويم في برامج إعداد الطالب المعلم:

دراسة شريف (٢٠٠٥): التي هدفت إلى تعرف متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها (٦١٤) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بجامعات (عين شمس، القاهرة، الأزهر)، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج

أبرزها وجود تقارب شديد بين الطلاب في فهم تلك التحديات أرجعته الدراسة إلى زيادة وعيهم بالمتطلبات اللازمة لمواجهتها.

دراسة درادكة (٢٠٠٨): التي هدفت إلى تعرف أساليب برامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها (٥٣٢) عضو هيئة تدريس في ستة جامعات أربعة منها حكومية واثنتان خاصتين، واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات المشاركين تعزى إلى المتغيرات التالية (الجنس، الخبرة، الرتبة العلمية " الأكاديمية"، التخصص، الجامعة، المؤهل).

دراسة السالوس والميمان (٢٠١٠): التي هدفت إلى الوقوف على واقع برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم اختيار عينة بلغت (١٤٤) عضو هيئة تدريس بكليات التربية ممن تفاوتت درجاتهم ورتبتهم العلمية من معيد حتى أستاذ، واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها وجود فروق دالة إحصائياً عن مستوى (٠,٠٥) وتبين مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة طيبة حيال بعض مبادئ جودة برامج إعداد المعلم بها والتي تعزى لعدة متغيرات منها (الخبرة، الدرجة والرتبة العلمية، النوع).

دراسة عيسى (٢٠١٢): التي هدفت إلى التحقق من بعض مشكلات برامج إعداد معلم التربية الإسلامية (الأكاديمي، التخصصي، المهني، الثقافي) في ليبيا ومقترحات تقديمها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها ١٢٠ معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية الليبية، وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين المجالات الثلاث سالفة الذكر في مجال إعداد المعلم تعزى للمتغيرات الثلاثة (الخبرة والتخصص والنوع).

دراسة السالمي (٢٠١٢): التي هدفت إلى تعرف درجة تمكن برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة السلطان قابوس (معلم التربية الإسلامية) من مهارات أدواره المهنية من وجهة نظر الخريجين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة بلغت (٥٦) طالباً وطالبة من خريجي الكليات، وتم جمع البيانات من خلال استبانة، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات المشاركين تعزى لمتغيري (الجنس والخبرة) على مستوى كل محور من محاور الاستبانة الستة.

دراسة هنري وآخرون (Henry et al, 2012): هدفت إلى تقويم برامج إعداد المعلمين بالولايات المتحدة، من خلال تقويمهم بناءً على درجات اختبار الطلاب الذين يقومون بالتدريس لهم وقت التربية العملية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثون المنهج الوصفي، حيث قاموا باستعراض

الأساليب المتبعة في عدة ولايات في تقويم الطالب والمعلم ومن ثم تم دمج درجات اختبار الطلاب في تقييمات الطالب المعلم كأحد الأساليب الدالة على فعاليتهم، وتحليل المقترحات الخاصة بدمج نتائج درجات اختبار الطلاب في التقييمات. وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أبرزها فعالية الطالب المعلم في ممارسة أساليب التقويم.

دراسة كيفن وآخرون، (Kevin et al) (٢٠١٧): التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام تقويم المعلم في المدرسة على تقويم الطالب في برامج إعداد المعلم في ولاية كارولينا الشمالية وإدراجه ضمن تقويم الخريجين في برامج إعداد المعلم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها ٣٠ طالباً وطالبة متدربين في جامعة ليبرتي، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة، وقد أظهرت الدراسة أن هناك اختلافاً بشكل كبير بين تقويم الخريجين وبين برامج إعداد المعلم والبرامج الأخرى، وتشير النتائج إلى أن تصنيفات تقويم المدرسة يعتبر مكونًا مهمًا لأنظمة تقويم الطالب المعلم. وأوصت بأهمية ضبط عناصر التدريب المدرسي عند تقييم خريجي البرنامج.

دراسة الأكلبي (٢٠١٨): التي هدفت إل بناء تصور مقترح لتطوير المحتوى التعليمي لبرامج إعداد معلمي التربية الإسلامية لوقاية الطلاب من مظاهر التطرف، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات من خلال تطبيق أداة الدراسة الممثلة في (استبانة) على عينة بلغت (٢٨٠) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها أن

المحتوى التعليمي لبرامج إعداد معلم التربية الإسلامية ينمي مهارات المعلمين (الوقائية والعلاجية) للتعامل مع مظاهر التطرف لدى الطلاب ولكن بدرجة متوسطة ومهاراتهم التشخيصية بدرجة ضعيفة، لذلك أوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريبية لهم لتنمية المهارات التشخيصية والوقائية والعلاجية، كما أوصت أيضًا بضرورة تفعيل دور المرشد الطلابي في هذا الصدد.

دراسة كارلا وجايد، (Carla & Jade) (٢٠١٨): والتي هدفت إلى إجراء تقييم نقدي لأساليب التقويم ذات القيمة المضافة المطبقة حاليًا في الولايات المتحدة لتقييم فعالية برنامج إعداد المعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، من خلال الرجوع إلى بعض الكتب والدراسات والتقارير ذات العلاقة، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها: أن صانعي السياسة قد يكون لديهم مخاوف عملية أكثر حول كفاءة تقييم القيمة المضافة، بينما قد يكون لدى برامج إعداد المعلم مخاوف نظرية أكبر حول صحة تقييم القيمة المضافة.

دراسة موليقان،(Mulligan) (٢٠١٩): التي هدفت إلى تعرف وجهة نظر وتصورات الطلاب المعلمين حول استعدادهم لمهنة التدريس في جامعة بردجبورت بالولايات المتحدة الأمريكية في برامج إعداد المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها ٩٠ طالباً وطالبة، وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة، وقد اسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها ضرورة تطوير المناهج الدراسية

الموجودة بالبرنامج، حتى يمكن الحصول على الاعتماد الوطني من مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP).

دراسة التويجرى (٢٠١٩): التى هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير مخرجات برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ للملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والنوعي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها ٢٠ فرداً من خبراء التعليم وأعضاء هيئة تدريسية في الجامعات السعودية، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها ضرورة تطوير برامج إعداد معلم العلوم الشرعية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء، بينما تنوعت وتعددت أهداف الدراسات السابقة مثل دراسة موليقان،(Mulligan) (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف وجهة نظر وتصورات الطلاب المعلمين حول استعدادهم لمهنة التدريس، ودراسة التويجرى (٢٠١٩) التى هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير مخرجات برنامج إعداد المعلم، ودراسة كارلا وجايد، (Carla & Jade) (٢٠١٨) والتي هدفت إلى إجراء تقييم لفعالية برنامج إعداد المعلم، ودراسة كيفن وآخرون، (Kevin et al) (٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام تقويم المعلم في المدرسة على تقويم الطالب في برامج إعداد المعلم، ودراسة عيسى (٢٠١٢): التي هدفت إلى تعرف مشكلات برامج إعداد معلم التربية

الإسلامية، ودراسة السالوس والميمان (٢٠١٠) التي هدفت إلى تعرف واقع برامج إعداد المعلم، ودراسة درادكة (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف أساليب برامج إعداد معلم المستقبل، ودراسة شريف (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تعرف متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية.

أما من حيث منهجية الدراسة فقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وبالتالي فإنها اتفقت من حيث المنهجية مع بعض الدراسات مثل دراسة موليقان،(Mulligan) (٢٠١٩)، ودراسة كيفن وآخرون، (Kevin et al) (٢٠١٧)، ودراسة السالوس والميمان (٢٠١٠)، ودراسة درادكة (٢٠٠٨)، ودراسة شريف (٢٠٠٥).

واختلفت مع دراسة كارلا وجايد، (Carla & Jade) (٢٠١٨) التي اعتمدت المنهج التحليلي، ودراسة عيسى (٢٠١٢) ودراسة السالمي (٢٠١٢) التي اعتمدت المنهج الوصفي،

أما من حيث أداة الدراسة، فقد اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، واتفقت بذلك مع دراسة موليقان،(Mulligan) (٢٠١٩)، ودراسة كيفن وآخرون، (Kevin et al) (٢٠١٧)، ودراسة عيسى (٢٠١٢)، ودراسة السالمي (٢٠١٢)، ودراسة السالوس والميمان (٢٠١٠)، ودراسة درادكة (٢٠٠٨)، ودراسة شريف (٢٠٠٥).

وتكمن أهمية الدراسات السابقة في أنها تتيح العديد من أوجه الاستفادة للباحثين، حيث استفادت الدراسة الحالية في تبرير مشكلة الدراسة التي

تتناولها الباحث، وإعداد الإطار النظري للدراسة، واستفادت الدراسة من بناء الأداة وهي استبانة للحكم على واقع تقويم الطلاب المعلمين في مسار العلوم الشرعية بكليات التربية؛ ومن ثم توجه هذه الأداة لتعرف هذا الواقع من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس، والمعلمين، وكذلك تحديد محاور الاستبانة من خلال تحديد مؤشرات دالة على واقع تقويم الطالب المعلم بكليات التربية بشكل عام ومسار العلوم الشرعية بشكل خاص، وتحديد التحديات التي تواجه تقويم الطالب المعلم بكليات التربية، وكذلك الاستفادة من التجارب المحلية، والإقليمية التي تناولت تقويم الطالب المعلم بكليات التربية.

كما تميزت الدراسة الحالية في أنها تناولت واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء، وبالتالي فهي من الدراسات الحديثة التي تناولت هذا الموضوع، كما طبقت الدراسة الحالية على عينة من أعضاء هيئة التدريس والخبراء في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، لتحقيق هدف الدراسة واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء، وتقديم تصور مقترح لتطويره.

مجتمع وعينة الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة من الخبراء وهم أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم مقتصرًا على تخصصات العلوم الإنسانية والنظرية (حيث يلجأ إلى التخصصات

الأخرى نظراً لكثرة أعداد الطلاب)، والذين يشرفون على الطلاب المعلمين في تخصص العلوم الشرعية بمدارس منطقة القصيم التعليمية وعددهم (٢٠) خبيراً متخصصاً في تخصص مناهج وطرائق تدريس العلوم الإنسانية والنظرية، ومنهم (٧) في تخصص مناهج وطرائق تدريس العلوم الشرعية، واستجاب منهم (١٧) خبيرًا على الاستبانة، ومنهم (٦) في تخصص مناهج العلوم الشرعية وطرائق تدريسها بنسبة (٨٥%) من المجتمع مما يعتبر نسبة جيدة وممثلة.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، لواقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية، (من إعداد الباحث)، وقد قسمت الاستبانة إلى محورين وهما:

- المحور الأول: واقع تقويم أداء الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء، بأسئلة مغلقة وتعبر عن درجة الإجابة بالموافقة وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق نهائياً)، كما هو موضح بالتفصيل في الخواص الإحصائية للأداة.
- المحور الثاني: التحديات التى تواجه تقويم أداء الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية بكليات التربية من وجهة نظر الخبراء، كسؤال مفتوح للتعبير عن وجهة نظرهم.

الخواص الإحصائية للأداة:

أولاً: صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق التالي:

– الصدق الظاهري (صدق المحكمين): (Face Validity)

حيث تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية وعلم النفس والقياس والتقويم، وطلب منهم دراسة الاستبانة وعباراتها ومجالاتها الفرعية من حيث ارتباطها بالهدف العام للدراسة، ومدى وضوح صياغة كل عبارة من العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة.

– صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency)

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٧) خبيرًا متخصصين في مناهج العلوم الشرعية، وتم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك للتأكد من تماسك وتجانس عبارات كل مجال من المجالات الرئيسية للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال نفسه، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

الجدول رقم (١): معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال المنتمية له

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
الالتزام بخطة الدراسة		الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها				تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها	
١	٠,٧٩٩**	١	٠,٥٤٧*	٧	٠,٧٥٢**	١	٠,٧٧٧**
٢	٠,٨٧٥**	٢	٠,٥٣٨*	٨	٠,٧٣٥**	٢	٠,٧٩٣**

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
٣	٠,٦٥٧*	٣	٠,٥٢٢*	٩	٠,٧٨٣**	٣	٠,٧٧٢**
٤	٠,٨٥٥**	٤	٠,٨٧٧**	١٠	٠,٧٩١**	٤	٠,٧٦٠**
٥	٠,٨٥٢**	٥	٠,٦٩٠**	١١	٠,٧٨١**	٥	٠,٧٩١**
٦	٠,٧٩٧**	٦	٠,٧٤٠**	١٢	٠,٧٩٠**	٦	٠,٧٦٢**
بيئة الصف الخلاقة		اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة				أساليب التقويم	
١	٠,٧٨٧**	١	٠,٧٥٢**			١	٠,٨٢٣**
٢	٠,٧٦١**	٢	٠,٨٠٢**			٢	٠,٨٧٧**
٣	٠,٨٢٠**	٣	٠,٨٨٤**			٣	٠,٦٧٦*
٤	٠,٧٨٣**	٤	٠,٨٨٨**			٤	٠,٧٦٩**
٥	٠,٧٠٨*	٥	٠,٨٢٤**			٥	٠,٧٩٤**
٦	٠,٧٩٧**						
سجلات التعلم		الالتزام بأخلاقيات المهنة				الاهتمام بالتنمية المهنية	
١	٠,٧٩١**	١	٠,٨٠٧**			١	٠,٨٣٢**
٢	٠,٧٨٥**	٢	٠,٨٢١**			٢	٠,٧٩٠**
٣	٠,٨٤٨**	٣	٠,٨٢٦**			٣	٠,٨١٨**
٤	٠,٨٥١**	٤	٠,٨٤٥**			٤	٠,٨١٤**
		٥	٠,٨٠١**			٥	٠,٨٢٨**
٥	٠,٨٧٨**	٦	٠,٧٧٨**			٦	٠,٧٨٤**
						٧	٠,٧٧٢**

* دال عند ٠,٠٥، ** دال عند ٠,٠١

يلاحظ من جدول (١) أن معاملات ارتباط درجات كل عبارة من عبارات استبانة تقييم الطالب والدرجة الكلية للمجال المنتمية له معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، أو ٠,٠٥ مما يدل على تجانس عبارات كل المجالات فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم التأكد من تجانس المجالات الفرعية لاستبانة تقييم الطالب مع بعضها البعض بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

الجدول رقم (٢): معاملات الارتباط بين درجات المجالات المختلفة لاستبانة تقييم الطالب والدرجة الكلية للاستبانة

الالتزام بخطة الدراسة	الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها	تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها
٠,٨٧٨**	٠,٨٦٤**	٠,٨٣٥**
بيئة الصف الخلاقة	اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة	أساليب التقويم
٠,٨٠٣**	٠,٨٨١**	٠,٨٣٦**
سجلات التعلم	الالتزام بأخلاقيات المهنة	الاهتمام بالتنمية المهنية
٠,٨٤٥**	٠,٨١٦**	٠,٨٢٩**

** دال عند ٠,٠١

يلاحظ من جدول (٢) أن معاملات ارتباط درجات المجالات الفرعية للاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يدل على تجانس المجالات الفرعية لاستبانة تقييم الطالب وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٧) خبراء ومتخصصين في مناهج العلوم الشرعية والتي تم ضمها لمجتمع الدراسة، وتم التأكد من ثبات الاستبانة ومجالاتها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا-كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٣): معاملات ثبات ألفا–كرونباخ للاستبانة ومجالاتها الفرعية

الالتزام بخطة الدراسة	الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها	تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها	بيئة الصف الخلاقة	اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة
٠,٨٦١	٠,٧٩٦	٠,٧٨١	٠,٧٤٧	٠,٨١٣
أساليب التقويم	سجلات التعلم	الالتزام بأخلاقيات المهنة	الاهتمام بالتنمية المهنية	الاستبانة ككل
٠,٧٩٠	٠,٧٥٣	٠,٧٤١	٠,٧٥٩	٠,٨٢٥

يلاحظ من جدول (٣) أن معاملات ثبات درجات استبانة التقويم ومجالاتها الفرعية معاملات مقبولة إحصائياً، وهو ما يؤكد ثبات درجات استبانة التقييم وأبعادها الفرعية.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لمؤشرات استبانة واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء بأن يتم الاختيار ما بين خمسة اختيارات في المحور الأول من الاستبانة وهو " واقع تقويم أداء الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء" وتعبر عن درجة الموافقة وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق نهائياً)، لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب؛ والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو مجال في الاستبانة تعبر عن درجة عالية من درجة التحقق، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في الحكم على واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للمجالات المختلفة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٤): محكات الحكم على واقع تقويم الطالب المعلم بكليات التربية في ضوء آراء الخبراء

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للمجال	درجة التحقق
أقل من ١,٨	قليلة جداً
من ١,٨ لأقل من ٢,٦	قليلة
من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	متوسطة
من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	كبيرة
من ٤,٢ فأكثر	كبيرة جداً

وتم تحديد تلك المحكات بناءً على تحويل الدرجات المنفصلة لمدى متصل ففي حالة التدريج الخماسي تم حساب المدى (أكبر درجة – أصغر درجة = ٥-١ = ٤)، وقسمة المدى على عدد الاستجابات (٤/٥ = ٠,٨)؛ وبالتالي نحصل على المحكات الموضحة بالجدول السابق.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج السؤال الأول: وينص على "ما واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية من وجهة نظر الخبراء؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية Mean Std. Deviationلاستجابات الخبراء حول كل عبارة من عبارات المجال المتضمنة في الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي وذلك للتحقق من كل عبارة من عبارات المجال، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

١- المجال الأول: الالتزام بخطة الدراسة:

الجدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول المجال الأول: الالتزام بخطة الدراسة

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يسجل أهداف المادة قبل البدء في تدريس المقرر	٤,٠٥٩	٠,٨٢٧	كبيرة	٥
٢	يختار الخلفيات المناسبة للطلاب وللموضوعات ذات الصلة بالمقرر	٤,١١٨	١,١١١	كبيرة	٤
٣	ينوع في الخلفيات المقدمة للطلاب حول موضوع الدرس	٤,٣٥٣	٠,٧٨٦	كبيرة جداً	٢
٤	يتناسب عدد الحصص مع كل موضوع من موضوعات المقرر	٤,١١٨	٠,٩٩٣	كبيرة	٣
٥	يتقيد بتوزيع موضوعات المقرر قدر الإمكان	٤,٤٧١	٠,٧١٧	كبيرة جداً	١
٦	يتسم توزيع موضوعات المقرر بالمرونة والتغيير اللازمان عند الحاجة	٤,٠٠٠	٠,٩٣٥	كبيرة	٦
المتوسط العام للمجال الأول: الالتزام بخطة الدراسة		٤,١٨٦	٠,٨٩٥	كبيرة	

ومن جدول (٥) يتضح أن: المجال الأول المتعلق بالالتزام بخطة الدراسة متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الخبراء حول هذا المجال ٤,١٨٦ بانحراف معياري ٠,٨٩٥، وجاءت أعلى المؤشرات في هذا المجال "يتقيد بتوزيع موضوعات المقرر قدر الإمكان" يليها "ينوع في الخلفيات المقدمة للطلاب حول موضوع الدرس" وهي عبارات متحققة بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر الخبراء.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طالب العلوم الشرعية المعلم في كليات التربية في جامعة القصيم، يتلقى في الجامعة العديد من المساقات كالتدريس المصغر قبل الانطلاق الفعلي في التربية العملية والتي تمكنه من الالتزام بخطة

الدراسة المحددة له، كما أن البرنامج يقوم باختيار المعلمين ذوي الخبرة في المدارس المتميزة لاستفادة من ذلك والتي يقومون بنقلها للطلاب، مما يمكن الطلبة من تطوير قدراتهم في الالتزام بخطة الدراسة.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (شريف، ٢٠٠٥)، ودراسة السالوس والميمان، ٢٠١٠).

٢- المجال الثاني: الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها:

الجدول رقم (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول المجال الثاني: الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يحدد أهداف الدرس تحديداً شاملاً	٤,٥٢٩	٠,٧١٧	كبيرة جداً	١
٢	يصيغ الأهداف بطريقة إجرائية	٤,٣٥٣	٠,٧٨٦	كبيرة جداً	٧
٣	يحدد معينات التدريس بصورة دقيقة	٤,٢٣٥	٠,٩٧٠	كبيرة جداً	٨
٤	يهيئ للدرس قبل عرضه	٤,١١٨	٠,٩٢٨	كبيرة	١١
٥	يعرض الدرس بطريقة سهلة تناسب قدرات المتعلمين	٤,٥٢٩	٠,٧١٧	كبيرة جداً	١ متكرر
٦	يستخدم طرائق تدريس متنوعة وحديثة	٤,٥٢٩	٠,٧١٧	كبيرة جداً	١ متكرر
٧	ينوع من طرائق التدريس	٣,٩٤١	٠,٩٦٦	كبيرة	١٢
٨	يغلق الدرس بطريقة جيدة	٤,١٧٦	١,٠٧٤	كبيرة	١٠
٩	يركز على فاعلية المتعلم أثناء شرح الدرس	٤,٤٧١	٠,٧١٧	كبيرة جداً	٤
١٠	تشمل الأهداف جميع جوانب التعلم التي ينبغي تنميتها عند المتعلم	٤,١٧٦	٠,٩٥١	كبيرة	٩
١١	يراعي حاجات المتعلم وميوله واتجاهاته	٤,٤١٢	٠,٩٣٩	كبيرة جداً	٦
١٢	يراعي الدقة والوضوح في طرح الأسئلة	٤,٤١٢	٠,٧٩٥	كبيرة جداً	٥
المتوسط العام للمجال الثاني: الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها		٤,٣٢٤	٠,٨٥٧	كبيرة جداً	

ومن جدول (٦) يتضح أن: المجال الثاني المتعلق بالالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها متحقق بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الخبراء حول هذا المجال ٤,٣٢٤ بانحراف معياري٠,٨٥٧، وجاءت معظم المؤشرات في هذا المجال متحققة بدرجة كبيرة جداً، ومنها "يحدد أهداف الدرس تحديداً شاملاً"، "يعرض الدرس بطريقة سهلة تناسب قدرات المتعلمين"، "يستخدم طرائق تدريس متنوعة وحديثة"، ويعزو الباحث هذه النتيجة أن الطالب معلم العلوم الشرعية في كليات التربية في جامعة القصيم، يخضع لعملية تدريب ميداني يقوم من خلالها بتطبيق ما تعلمه في الجامعة من مهارات، وبالتالي فإن هذا التدريب قد يمكنه من الالتزام بعملية إعداد الدروس وتطبيقها.

بينما جاءت أربع عبارات متحققة بدرجة كبيرة ومنها "يهيئ للدرس قبل عرضه" وفي الترتيب الأخير "ينوع من طرائق التدريس". وهذا قد يرجع إلى تبني الطالب لبعض استراتيجيات التدريس التقليدية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (عيسى، ٢٠١٢)، ودراسة (السالمي، ٢٠١٢) ودراسة (الأكلبي ٢٠١٨) ودراسة (التويجري، ٢٠١٩).

٣-المجال الثالث: تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها:

الجدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول المجال الثالث: تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يتابع الإصدارات الحديثة من الكتب في مجال اختيار الأنشطة ذات الصلة بتخصصه	٣,٧٠٦	١,٠٤٧	كبيرة	٥
٢	يتابع الإصدارات التربوية الجديدة في مجال تصميم وتنفيذ الأنشطة المدرسية	٤,١٧٦	١,٠٧٤	كبيرة	٣
٣	يستفيد من المستجدات التربوية في تحسين أدائه التدريسي	٤,٢٩٤	٠,٩٢٠	كبيرة جداً	٢
٤	يحرص على الانضمام لبعض الدورات التدريبية في مجال تصميم الأنشطة الصفية واللاصفية	٤,٣٥٣	٠,٧٨٦	كبيرة جداً	١
٥	يبادر في الاستفسار عن النقاط الغامضة بالدرس من المشرفين عليه	٤,٠٥٩	١,٠٨٨	كبيرة	٤
٦	يرحب بالمشاركة في أسابيع النشاط المختلفة	٣,٤١٢	٠,٩٣٩	كبيرة	٦
المتوسط العام للمجال الثالث: تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها		٤,٠٠٠	٠,٩٧٦	كبيرة	

ومن جدول (٧) يتضح أن: المجال الثالث المتعلق بتصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الخبراء حول هذا المجال ٤,٠٠٠ بانحراف معياري ٠,٩٧٦، وجاء اثنان من مؤشرات هذا المجال متحققان بدرجة كبيرة جداً، وهما "يحرص على الانضمام لبعض الدورات التدريبية في مجال تصميم الأنشطة الصفية واللاصفية" في الترتيب الأول، "يستفيد من المستجدات التربوية في تحسين أدائه التدريسي" في الترتيب الثاني، بينما جاءت باقي المؤشرات متحققة بدرجة كبيرة وجاء في الترتيب الأخير"يرحب بالمشاركة في أسابيع النشاط المختلفة".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب معلم العلوم الشرعية يتم التنوع في تقييمه أثناء التربية العملية ومنها تفعيل ملف الإنجاز والتي يتم توثيق

كتفة الأنشطة التييقوم بها الطالب بالإضافة إلى أنه يتلقى العديد من المقررات التي تركز على تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها، وبالتالي تؤهله في عملية تصميم النشاطات المدرسية وتنفيذها على أتم وجه. ويرجع ذلك إلى أهمية الأنشطة التعليمية فيي تحسين عملية التعليم والتعلم ومن ثم زيادة دافعية الطالب نحو عملية التدريس.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (السالوس والميمان، ٢٠١٠) ودراسة (درادكة، ٢٠٠٨)، و (الأكلبي، ٢٠١٨).

٤-المجال الرابع: بيئة الصف الخلاقة:

الجدول رقم (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول المجال الرابع: بيئة الصف الخلاقة

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يشرك جميع الطلاب في المناقشات أثناء الدرس	٤,٠٥٩	١,٠٨٨	كبيرة	٥
٢	يعامل الطلاب معاملة حسنة	٤,٥٢٩	٠,٦٢٤	كبيرة جداً	٢
٣	يراعي العدل بين الطلاب	٤,٥٨٨	٠,٧١٢	كبيرة جداً	١
٤	تتسم إدارته للصف بالحزم	٤,١٧٦	٠,٩٥١	كبيرة	٤
٥	تتميز إدارته للفصل بالإبداع	٣,٥٨٨	٠,٧٩٥	كبيرة	٦
٦	يوظف غرف مصادر التعلم توظيفاً رشيداً	٤,٢٣٥	٠,٩٧٠	كبيرة جداً	٣
المتوسط العام للمجال الرابع: بيئة الصف الخلاقة		٤,١٩٦	٠,٨٥٧	كبيرة	

ومن جدول (٨) يتضح أن: المجال الرابع المتعلق ببيئة الصف الخلاقة متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الخبراء حول هذا المجال ٤,١٩٦ بانحراف معياري ٠,٨٧٥، وجاءت ثلاثة من مؤشرات هذا المجال متحققة بدرجة كبيرة جداً، وفي الترتيب الأول "يراعي العدالة بين الطلاب"، في الترتيب الثاني "يعامل الطلاب معاملة حسنة" وفي الترتيب

الثالث "يستغل غرف مصادر التعلم استغلال رشيداً"، بينما جاءت باقي المؤشرات متحققة بدرجة كبيرة وجاء في الترتيب الأخير "تتميز إدارته للفصل بالإبداع".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كليات التربية في جامعة القصيم توفر للطالب معلم العلم الشرعية العديد من الندوات وورش العمل المرتبطة بعملية توفير بيئة صفية خلاقة قبل البدء بالتربية العملية، وبالتالي فإن هذه الورش والندوات تنمي لديه العديد من المهارات والتي منها توفير بيئة صفية خلاقة، وذلك باعتباره الوسط الذي يحدث خلاله عملية التعليم والتعلم، لذلك يتطلب ضرورة التمكن من العديد من المهارات والكفايات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (درادكة، ٢٠٠٨)، ودراسة شريف، ٢٠٠٥).

٥- المجال الخامس: اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة:

الجدول رقم (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول المجال الخامس: اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يحرص على تنمية العمل التعاوني بين الطلاب	٣,٩٤١	٠,٩٦٦	كبيرة	٥
٢	يرسخ المواقف الخلاقة بين الطلاب	٤,١١٨	١,١١١	كبيرة	٤
٣	يدعم النزعة الوجدانية لدى الطلاب	٤,٣٥٣	٠,٧٨٦	كبيرة جداً	١
٤	يحرص على تنمية القيم (الخلقية، الاجتماعية ....) بين الطلاب	٤,١١٨	٠,٩٩٣	كبيرة	٢
٥	يحفز الطلاب على النقد والإبداع	٤,١١٨	١,٠٥٤	كبيرة	٣
المتوسط العام للمجال الخامس: اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة		٤,١٢٩	٠,٩٨٢	كبيرة	

ومن جدول (٩) يتضح أن: المجال الخامس المتعلق باتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات

الخبراء حول هذا المجال ٤,١٢٩ بانحراف معياري ٠,٩٨٢، وجاء مؤشر واحد من مؤشرات هذا المجال متحقق بدرجة كبيرة جداً، وفي الترتيب الأول "يدعم النزعة الوجدانية لدى الطلاب"، بينما جاءت باقي المؤشرات متحققة بدرجة كبيرة وفي الترتيب الأخير "يحرص على تنمية العمل التعاوني بين الطلاب".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المقررات الدراسية التي يتلقاها الطالب معلم العلوم الشرعية في كليات التربية في جامعة القصيم، تنمي لديه اتجاهاته نحو المهنة، كما تعزز لديه حب المهنه، وبذل العطاء في سبيل هذه المهنة. وهذا يرجع إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه الطالب المعلم في ترجمة خبراته واتجاهاته نحو مهنة المعلم إلى سلوكيات مرئية يُكسبها للمتعلم أثناء دراسته لمناهج التربية الإسلامية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (التويجري، ٢٠١٩)، ودراسة كيفن وآخرون (Kevin et al., 2017) ودراسة موليقان (Mulligan, 2019).

٦-المجال السادس: أساليب التقويم

الجدول رقم (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول المجال السادس: أساليب التقويم

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يرصد المفاهيم الخاطئة عند الطلاب ويحرص على تصحيحها	٤,٢٩٤	٠,٨٤٩	كبيرة جداً	٢
٢	يعتمد الأساليب الملائمة لمساعدتهم على فهم هذه المفاهيم	٤,٠٠٠	٠,٩٣٥	كبيرة	٤
٣	تقويم مدى نجاح أساليب التعلم المستعملة	٤,٢٣٥	٠,٨٣١	كبيرة جداً	٣
٤	الاعتماد المستمر على التغذية الراجعة في الحصة	٤,٣٥٣	٠,٧٨٦	كبيرة جداً	١
٥	ينوع من أساليب التقويم المستخدمة	٣,٨٨٢	٠,٩٩٣	كبيرة	٥
المتوسط العام للمجال السادس: أساليب التقويم		٤,١٥٣	٠,٨٧٩	كبيرة	

ومن جدول (١٠) يتضح أن: المجال السادس المتعلق بأساليب التقويم متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الخبراء حول هذا المجال ٤,١٥٣ بانحراف معياري ٠,٨٧٩، وجاءت ثلاثة مؤشرات من مؤشرات هذا المجال متحقق بدرجة كبيرة جداً، وفي الترتيب الأول "الاعتماد المستمر على التغذية الراجعة في الحصة" وفي الترتيب الثاني "يرصد المفاهيم الخاطئة عند الطلاب ويحرص على تصحيحها" وفي الترتيب الثالث "تقويم مدى نجاح أساليب التعلم المستعملة"، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب معلم العلوم الشرعية في كليات التربية في جامعة القصيم، قد تلقى العديد من المواد الدراسية المرتبطة بأساليب التقويم، وبالتالي فإن هذه المساقات الدراسية، قد نمت وطورت لديه عملية الإلمام بأساليب التقويم، مما عزز لديه القدرة على تطبيقها على أرض الواقع. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (هنري وآخرون، Henry et al 2012).

بينما جاء مؤشرين متحققين بدرجة كبيرة وهما في الترتيب الرابع "يعتمد الأساليب الملائمة لمساعدتهم على فهم هذه المفاهيم"، وفي الترتيب الخامس والأخير "ينوع من أساليب التقويم المستخدمة".

ويعزى ذلك إلى اتباع برنامج الطالب المعلم في بعض مراحله على أساليب التقويم المعرفية دون سواها الأمر الذي يتطلب ضرورة تنويع أساليب التقويم باعتباره العمود الفقري لأي نظام تعليمي فعال، فبفضله يتم تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف التي به، مما يسمح بتحسين مردوديته، والارتقاء بمناهجه. وعلى مستوى الفصل الدراسي، باعتباره أصغر وحدة من وحدات

النظام التعليمي ويؤكد ذلك نتائج دراسة كل من (الأكلبي، ٢٠١٨) و (التويجري، ٢٠١٩).

٧-المجال السابع: سجلات التعلم:

الجدول رقم (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول المجال السابع: سجلات التعلم

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يحرص على إحضار سجل تحضير الدروس معه كل حصة	٤,٤٧١	٠,٧١٧	كبيرة جداً	١
٢	يحضر سجل التقويم البنائي أثناء شرح الدرس	٤,٤١٢	٠,٧١٢	كبيرة جداً	٢
٣	يطلع على دليل المعلم لتعرف حاجات الشرح للطلاب	٤,١١٨	٠,٧٨١	كبيرة	٤
٤	يحرص على تدوين وضع الطالب المرسلة إلى أولياء الأمور	٤,٢٩٤	٠,٩٨٥	كبيرة جداً	٣
٥	يحرص على إحضار سجل التقويم النهائي معه إلى المدرسة.	٤,١١٨	١,١١١	كبيرة	٥
المتوسط العام للمجال السابع: سجلات التعلم		٤,٢٨٢	٠,٨٦٢	كبيرة جداً	

ومن جدول (١١) يتضح أن: المجال السابع المتعلق بسجلات التعلم متحقق بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الخبراء حول هذا المجال ٤,٢٨٢ بانحراف معياري ٠,٨٦٢، وجاءت ثلاثة مؤشرات من مؤشرات هذا المجال متحقق بدرجة كبيرة جداً، وفي الترتيب الأول "يحرص على إحضار سجل تحضير الدروس معه كل حصة" وفي الترتيب الثاني "يحضر سجل التقويم البنائي أثناء شرح الدرس" وفي الترتيب الثالث "يحرص على تدوين وضع الطالب المرسلة إلى أولياء الأمور"، وجاء مؤشرين متحققين بدرجة كبيرة وهما في الترتيب الرابع "يطلع على دليل المعلم لتعرف حاجيات الشرح للطلاب"، وفي الترتيب الخامس والأخير "يحرص على إحضار سجل التقويم النهائي معه".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب معلم العلوم الشرعية في كليات التربية في جامعة القصيم، لديه إدراك ووعي بأهمية سجلات التعلم، كما أن الطالب المعلم يخضع لعملية تقييم سجلات التعلم من قبل مدير المدرسة والمعلم الخبير المتعاون قبل مباشرة أعماله، مما يوجب منه الاهتمام بسجلات التعلم. ويرجع ذلك أيضًا إلى تأكيد البرنامج في أهدافه على ضرورة إحضار هذه السجلات داخل غرفة الصف ويؤكد على هذا أيضاً وأكدت على ذلك دراسة كل من (هنري وآخرون، Henry et al., 2012) ودراسة (درادكة، ٢٠٠٨) حيث أجمعوا في نتيجة دراستهم على أهمية تسجيل أداء طلبة مساق التربية الميدانية كل حصة دراسية حرصاً منهم على تحقيق العدالة وكذا لتدريبهم على تأصيل هذا الأداء في سلوكياتهم المهنية بعد تخرجهم والعمل في مهنة التدريس.

واتفقت هذه النتيجة كذلك مع نتائج دراسة (كيفن وآخرون، Kevin et al., 2017) التي أوضحت أهمية تسجيل أداء طلبة مساق التربية الميدانية من وجهة نظر المعلمين والمديرين أثناء تقويم أدائهم.

٨-المجال الثامن: الالتزام بأخلاقيات المهنة:

الجدول رقم (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول المجال الثامن: الالتزام بأخلاقيات المهنة

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يحرص على التواجد بالمدرسة قبل الاصطفاف الصباحي	٤,٣٥٣	٠,٧٨٦	كبيرة جداً	٣
٢	يساهم في الإشراف على الاصطفاف الصباحي	٤,٢٩٤	٠,٩٢٠	كبيرة جداً	٤
٣	يتواجد في فصله مع بداية الحصة	٤,١٧٦	٠,٦٣٦	كبيرة	٥
٤	يلتزم بجدول إشرافه اليومي	٤,٤٧١	٠,٧١٧	كبيرة جداً	٢
٥	يحرص على الالتزام بنهاية اليوم الدراسي كبدايته	٤,٥٨٨	٠,٧١٢	كبيرة جداً	١

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
٦	يحرص على الانتظام بالحضور يوميا	٤,١١٨	٠,٧٨١	كبيرة	٦
المتوسط العام للمجال الثامن: الالتزام بأخلاقيات المهنة		٤,٣٣٣	٠,٧٥٩	كبيرة جداً	

ومن جدول (١٢) يتضح أن: المجال الثامن المتعلق بالالتزام بأخلاقيات المهنة متحقق بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الخبراء حول هذا المجال ٤,٣٣٣ بانحراف معياري ٠,٧٥٩، وجاءت أربعة مؤشرات من مؤشرات هذا المجال متحقق بدرجة كبيرة جداً، وفي الترتيب الأول "يحرص على الالتزام بنهاية اليوم الدراسي كبدايته" وفي الترتيب الثاني "يلتزم بجدول إشرافه اليومي" وفي الترتيب الثالث "يحرص على التواجد بالمدرسة قبل الاصطفاف الصباحي"، وفي الترتيب الرابع "يساهم في الإشراف على الاصطفاف الصباحي" وجاء مؤشرين متحققين بدرجة كبيرة وهما في الترتيب الخامس " يتواجد في فصله مع بداية الحصة"، وفي الترتيب السادس والأخير "يحرص على الانتظام بالحضور يوميا".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب معلم العلوم الشرعية في كليات التربية في جامعة القصيم، لديه وازع ديني داخلي يحتم عليه الالتزام بأخلاقيات المهنة والمحافظة عليها وتطبيقها واتخاذها كمبدأ لديه. ويرجع ذلك إلى أن أخلاقيات المهنة تتجلّى في تعزيز الممارسات الأخلاقية التي ينبغي أن تنعكس بشكل أكثر إيجابية في منهجية التدريس لدى الطالب المعلم، و كذا في علاقته بمكوّنات الوسط المدرسي المختلفة، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، إذ تبصره بالتزاماته الأخلاقية، وتوعيته بأبعاد الرسالة التعليمية التي يتحملها تجاه الفرد والمجتمع والأمة.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (هنري وآخرون، 2012 ,.Henry et al) ودراسة موليقان (Mulligan, 2019)، والتى أكدتا على تحليل واقع إعداد الطالب المعلم من خلال الاهتمام ببيئة الصف والعمل على تحسينها والإيعاز بضرورة الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة.

٩-المجال التاسع: الاهتمام بالتنمية المهنية:

الجدول رقم (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخبراء حول المجال التاسع: الاهتمام بالتنمية المهنية

م	عبارات المجال	متوسط	انحراف معياري	درجة التحقق	الترتيب
١	يحرص على تطوير معارفه ومهاراته واتجاهاته	٤,٢٣٥	٠,٨٣١	كبيرة جداً	٢
٢	يحرص على الانتظام في البرامج التدريبية المرتبطة بتخصصه	٣,٧٦٥	١,٠٣٣	كبيرة	٦
٣	يتحمس للمشاركة في التجارب التربوية التي تقوم في المدرسة	٤,١١٨	١,١١١	كبيرة	٣
٤	يبادر بالمشاركة بالبرامج التدريبية الجديدة من أجل تنمية ذاته	٤,٣٥٣	٠,٧٨٦	كبيرة جداً	١
٥	يخصص وقتاً للزيارات المتبادلة مع زملائه باعتبارها أداة لنقل الخبرات	٤,٠٥٩	١,١٩٧	كبيرة	٤
٦	يحرص على التحسين المستمر في أدائه المهني	٤,٠٠٠	٠,٧٩١	كبيرة	٥
٧	يتواجد لديه الدافع والقدرة والرغبة في النمو والتحسن	٣,٥٨٨	٠,٩٣٩	كبيرة	٧
المتوسط العام للمجال التاسع: الاهتمام بالتنمية المهنية		٤,٠١٧	٠,٩٥٦	كبيرة	

ومن جدول (١٣) يتضح أن: المجال التاسع المتعلق بالاهتمام بالتنمية المهنية متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الخبراء حول هذا المجال ٤,٠١٧ بانحراف معياري ٠,٩٥٦، وجاءت مؤشرين فقط من مؤشرات هذا المجال متحققين بدرجة كبيرة جداً، وفي الترتيب الأول "يبادر

بالمشاركة بالبرامج التدريبية الجديدة من أجل تنمية ذاته" وفي الترتيب الثاني "يحرص على تطوير معارفه ومهاراته واتجاهاته" بينما جاءت باقي المؤشرات متحققة بدرجة كبيرة فقط وفي الترتيب الأخير جاء "يتواجد لديه الدافع والقدرة والرغبة في النمو والتحسن".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطالب معلم العلوم الشرعية في كليات التربية في جامعة القصيم، لديه وعي وإدراك كافي بأهمية عملية التنمية والتطوير المهني، وذلك من أجل مواكبة كافة ما يستجد في مجاله، إذ إن التطوير والتحسين هو أساس النجاح والتميز في العمل. ويعزى ذلك إلى ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدي الحياة والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي لدى الطالب المعلم من خلال البرنامج، والربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية المختلفة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (هنري وآخرون، 2012 Henry et al)، ودراسة (كيفن وآخرون Kevin et al 2017)، ودراسة (كارلا وجايد Carla & Jade, 2018).

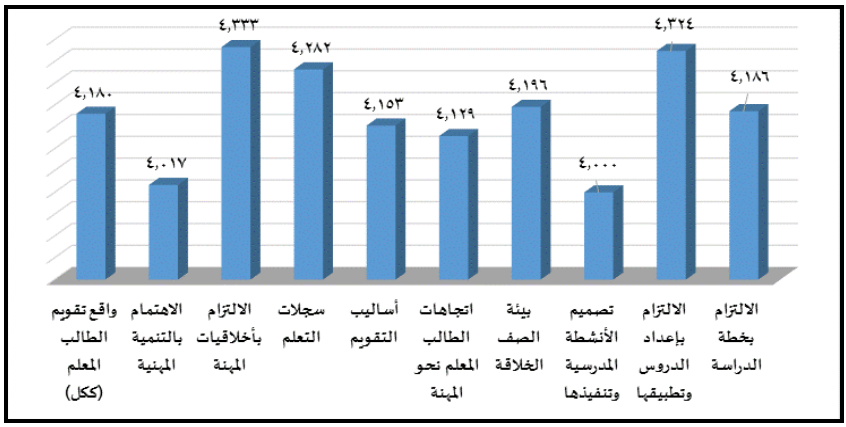
وبناء على ما تقدم يكون الباحث قد قام بالإجابة على السؤال الأول ونصه: (**ما واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية من وجهة نظر الخبراء؟**).

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في معالجة هذا السؤال والمتعلق بواقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية من وجهة نظر الخبراء يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

الجدول رقم (١٤): واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية من وجهة نظر الخبراء

واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية من وجهة نظر الخبراء	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
المجال الأول: الالتزام بخطة الدراسة	٤,١٨٦	٠,٨٩٥	كبيرة	٥
المجال الثاني: الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها	٤,٣٢٤	٠,٨٥٧	كبيرة جداً	٢
المجال الثالث: تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها	٤,٠٠٠	٠,٩٧٦	كبيرة	٩
المجال الرابع: بيئة الصف الخلاقة	٤,١٩٦	٠,٨٥٧	كبيرة	٤
المجال الخامس: اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة	٤,١٢٩	٠,٩٨٢	كبيرة	٧
المجال السادس: أساليب التقويم	٤,١٥٣	٠,٨٧٩	كبيرة	٦
المجال السابع: سجلات التعلم	٤,٢٨٢	٠,٨٦٢	كبيرة جداً	٣
المجال الثامن: الالتزام بأخلاقيات المهنة	٤,٣٣٣	٠,٧٥٩	كبيرة جداً	١
المجال التاسع: الاهتمام بالتنمية المهنية	٤,٠١٧	٠,٩٥٦	كبيرة	٨
واقع تقويم الطالب المعلم (ككل)	٤,١٨٠	٠,٨٩١	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق (١٤) أن: تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية من وجهة نظر الخبراء متحقق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات الخبراء على الاستبانة ككل ٤,١٨٠ بانحراف معياري ٠,٨٩١، وجاءت ثلاثة مجالات متحققة بدرجة كبيرة جداً وهي على الترتيب: الالتزام بأخلاقيات المهنة، ثم الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها، ثم سجلات التعلم، بينما جاءت باقي المجالات متحققة بدرجة كبيرة وهي على الترتيب: بيئة الصف الخلاقة، ثم الالتزام بخطة الدراسة، ثم أساليب التقويم، ثم اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة يليه الاهتمام بالتنمية المهنية، وفي الترتيب الاخير تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها، والشكل التالي ويوضح ذلك:



شكل رقم (١): واقع تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية من وجهة نظر الخبراء

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى فعالية برامج إعداد الطالب المعلم وتكامل كل من الجانب النظري والجانب التطبيقي، كما يرجع هذا أيضاً إلى كفاية الساعات التدريبية التي تساعد الطالب المعلم على تنميته مهنياً في المستقبل الأمر، ويمكن تعزيز هذه المزايا من خلال تعزيز الاهتمام ببرامج إعداد معلم العلوم الشرعية في المقررات الدراسية في كليات التربية في جامعة القصيم، وتعزيز مسايرة البرنامج لمستحدثات وتوجهات العصر في مجال المناهج وطرق التدريس.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (غاري وآخرون Gary et al 2012)، ودراسة (دايفس Davis ٢٠١٤)، ودراسة (كيفن وآخرون Kevin et al 2017)، ودراسة (كارلا وجايد Carla, ٢٠١٨ Jade)، ودراسة (موليقان Mulligan 2019).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: وينص على "ما التحديات التي تواجه تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية من وجهة نظر الخبراء؟"

بناء على آراء الخبراء والمختصين الذين تم جمع البيانات منهم، تبين أن هناك العديد من التحديات التي تواجه تقويم أداء الطالب المعلم بكلية التربية في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، ويمكن توضيح هذه التحديات على النحو الآتي:

١. **التحديات الأكاديمية**، ومنها ما يأتي:

- قبول عدد كبير من المتقدمين لسد حاجة سوق العمل دون النظر إلى استعداداتهم وقدراتهم، مما أدى إلى قبول مجموعة من الطلاب تتسم بتدني المستوي المعرفي والمهاري.
- غلبة الطابع النظري الأكاديمي عوضاً عن العملي التطبيقي.
- عدم كفاية الساعات التدريبية (التربية العملية) التي تساعده على تنميته مهنياً في المستقبل
- غلبة الطابع النظري الأكاديمي عوضاً عن العملي التطبيقي.
- عدم جدية متابعة مرحلة التدريب العملي في اكتساب المهارات الأساسية في بعض المدارس لدى بعض المعلمين المتعاونين.
- قلة فاعلية بعض طرائق التدريس المستخدمة.

٢. **التحديات المادية**، ومن هذه التحديات ما يلي:

- نقص الوسائل التعليمية الحديثة والمختبرات وورش العمل وقاعات المحاضرات، بسبب كثرة أعداد القبول.

٣. **التحديات البشرية**، ومنها ما يأتي:

– قلة تعاون بعض المعلمين في المساعدة على متابعة الإشراف على الطلبة، وذلك بعدم الرغبة.

– وجود أعداد كبيرة من الطلاب مقابل عدد أعضاء هيئة التدريس مما قد لا يعطى الطالب الوقت الكافي للتقويم في التربية العملية.

٤. **التحديات الفنية**، ومن هذه التحديات ما يأتي:

– انعدام التواصل بين كليات التربية والمدارس مما قد يحدث فجوة بين المشرف والطالب.

– نقص أجهزة الربط والتنسيق والتعاون في الشؤون الإدارية بين كليات التربية وإدارات التعليم.

وجود بعض التحديات التى تواجه برامج إعداد الطالب المعلم والتى يمكن ذكر أهمها في: غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي والذي يمكن للمحتوى التعليمي لبرنامج العلوم الشرعية معالجته من خلال المواقف السلوكية التي يشارك فيها الطالب المعلم، وكذا قناعته بها، وعدم كفاية الساعات التدريبية التي تساعده على تنميته مهنياً في المستقبل الأمر الذي يتطلب من القائمين على أمر هذه البرنامج مايلي:

– إعادة النظر في المحتوى التعليمي لبرنامج إعداد الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية بكلية التربية

– مسايرة البرنامج لمستحدثات وتوجهات العصر في مجال إعداد الطالب المعلم.

- مراعاة طبيعة كل من (العلوم الشرعية، خصائص الطالب المعلم، طبيعة المجتمع السعودي، التوجهات المحلية الإقليمية والعالمية في مجال إعداد الطالب المعلم) كما يتفق ذلك مع نتائج الدراسات التالية: (السالمي، ٢٠١٢؛ الحديبي، ٢٠١٥؛ الأكلبي، ٢٠١٨؛ التويجري، ٢٠١٩؛ المعجل، وآل شطيف، ٢٠٢٠).

وبناء على ما تقدم تم الإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على "**ما التحديات التي تواجه تقويم الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية من وجهة نظر الخبراء؟**".

ثالثًا: نتائج الإجابة على السؤال الثالث: والذي ينص على "ما التصور المقترح لتطوير تقويم أداء الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية بكليات التربية؟". تم اتباع الخطوات التالية:

- **الهدف من التصور المقترح:** يهدف التصور المقترح إلى تحسين وتطوير تقويم أداء الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية بكلية التربية حيث إن التطوير والتقويم سمة من سمات العملية التعليمية وعنصر أساسي لتحقيق جودتها، وخاصة بعد التغيرات الحاصلة في السياسة المتبعة بوزارة التعليم في برامج إعداد المعلم في كليات التربية.

- **فلسفة التصور المقترح:** تمثل المنطلقات الفلسفية والموجهات التي تحدد كل مرحلة من مراحل إعداد التصور المقترح وترتكز على تقويم واقع إعداد الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية وتشمل (الالتزام بخطة الدراسة، الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها، تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها، بيئة

الصف الخلاقة، اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة، أساليب التقويم، سجلات التعلم، الالتزام بأخلاقيات المهنة، الاهتمام بالتنمية المهنية) ويندرج كل محور من المحاور التسعة سالفة الذكر بعض الكفايات التي يجب أن يمتلكها الطالب إجرائيا بصورة إجرائية.

- **الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح:** يستند هذا التصور على عدد من الأسس:

١- **خصائص الطالب المعلم:** الجسمية والنفسية والانفعالية والعقلية والشخصية والاجتماعية.

٢- **طبيعة التخصص:** والمتمثل في العلوم الشرعية بجميع مجالاتها وفروعها.

٣- **طبيعة المجتمع السعودي:** ومتطلبات سوق العمل به.

٤- **التوجهات المحلية والإقليمية والعالمية:** لإعداد المعلم بعامة ومعلم العلوم الشرعية بخاصة.

- **الفئة المستهدفة:** الطلاب المعلمون تخصص (العلوم الشرعية) بكلية التربية جامعة القصيم.

- **المكان والزمان:** يقترح أن يتضمن محتوى التصور المقترح الكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم الشرعية ولمدة (١٥) أسبوعاً، كما يقترح أيضاً أن يكون مكان التدريب بقاعات كلية التربية بعد تهيئتها بما يلزم.

جدول (١٥): التصور المقترح لتطوير تقويم أداء الطالب معلم العلوم الشرعية بكليات التربية

م	١- الالتزام بخطة الدراسة	
الأهداف	يسجل أهداف المادة قبل البدء في تدريس المقرر يختار الخلفيات المناسبة للطلاب وللموضوعات ذات الصلة بالمقرر ينوع في الخلفيات المقدمة للطلاب حول موضوع الدرس يتناسب عدد الحصص مع كل موضوع من موضوعات المقرر يتقيد بتوزيع موضوعات المقرر قدر الإمكان يتسم توزيع موضوعات المقرر بالمرونة والتغيير اللازمان عند الحاجة	
المحتوى	**مهارات التخطيط للتدريس**	
أساليب التدريس	النظري	محاضرات
	العملي	ورش عمل + نقاشات أثناء عرض التكليفات
تطبيقات تربوية	النشاط	عروض عملية
	مصادر ووسائل التعلم	جهاز العرض (بروجكتور) + الشبكة العنكبوتية
أساليب التقويم	تقويم بنائي + تكليفات عملية	
الزمن	٣ ساعات	
م	**٢- الالتزام بإعداد الدروس وتطبيقها**	
الأهداف	يحدد أهداف الدرس تحديداً شاملاً يصيغ الأهداف بطريقة إجرائية يحدد معينات التدريس بصورة دقيقة يهيئ للدرس قبل عرضه يعرض الدرس بطريقة سهلة تناسب قدرات المتعلمين يستخدم طرائق تدريس متنوعة وحديثة ينوع من طرائق التدريس يغلق الدرس بطريقة جيدة يركز على فاعلية المتعلم أثناء شرح الدرس تشمل الأهداف جميع جوانب التعلم التي ينبغي تنميتها عند المتعلم يراعي حاجات المتعلم وميوله واتجاهاته يراعي الدقة والوضوح في طرح الأسئلة	
المحتوى	**مهارات تنفيذ التدريس**	
أساليب التدريس	النظري	محاضرات
	العملي	ورش عمل +جلسات عصف ذهني " بين المجموعات" + تعلم ذاتي+ بحث

تطبيقات تربوية	النشاط	عروض عملية (كفايات إعداد الدروس وتخطيطها، إعداد مصفوفة للمقرر)
	مصادر ووسائل التعلم	بروجتور ، الشبكة العنكبوتية
أساليب التقويم		تقويم بنائي + تكليفات عملية
الزمن		٣ ساعات
م		**٣-تصميم الأنشطة المدرسية وتنفيذها**
الأهداف		يتابع الإصدارات الحديثة من الكتب في مجال اختيار الأنشطة ذات الصلة بتخصصه يتابع الإصدارات التربوية الجديدة في مجال تصميم وتنفيذ الأنشطة المدرسية يستفيد من المستجدات التربوية في تحسين أدائه التدريسي يحرص على الانضمام لبعض الدورات التدريبية في مجال تصميم الأنشطة. يبادر في الاستفسار عن النقاط الغامضة بالدرس من المشرفين عليه يرحب بالمشاركة في أسابيع النشاط المختلفة
المحتوى		**مهارات تصميم الأنشطة المدرسية وكيفية تنفيذها**
أساليب التدريس	النظري	محاضرات
	العملي	ورش عمل + تكليفات+ مهارات الدروس العملية + الزيارات الميدانية لبعض المدارس
تطبيقات تربوية	النشاط	عروض عملية (تخطيطها ، وضع معايير لاختيارها ..)
	مصادر التعلم	مواد خام لتنفيذ بعض الأنشطة ، عروض عملية لكيفية توظيفها في عملية التعليم والتعلم
أساليب التقويم		تقويم بنائي + تكليفات عملية
الزمن		٣ ساعات
م		٤ – بيئة الصف الخلاقة
الأهداف		يشرك جميع الطلاب في المناقشات أثناء الدرس يعامل الطلاب معاملة حسنة يراعي العدالة بين الطلاب تتسم إدارته للصف بالحزم تتميز إدارته للفصل بالإبداع يستغل غرف مصادر التعلم استغلال جيدا.
المحتوى		**مهارات إدارة وتفعيل بيئة الصف الخلاقة**
أساليب التدريس	النظري	محاضرات
	العملي	ورش عمل + نقاشات + عصف ذهني + فكر زاوج شارك + الإثارة غير المنتظمة
تطبيقات	النشاط	عروض عملية

تربوية	مصادر ووسائل التعلم	جهاز العرض + الشبكة العنكبوتية
أساليب التقويم		تقويم بنائي + تكليفات عملية
الزمن		٣ ساعات

م		٥- اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة
الأهداف		يحرص على تنمية العمل التعاوني بين الطلاب يرسخ المواقف الخلاقة بين الطلاب يدعم النزعة الوجدانية لدى الطلاب يحرص على تنمية القيم (الخلقية، الاجتماعية ....) بين الطلاب يحفز الطلاب على النقد والإبداع
المحتوى		**أساليب تنمية اتجاهات الطالب المعلم نحو المهنة**
أساليب التدريس	النظري	محاضرات
	العملي	ورش عمل + نقاشات + عصف ذهني + التعلم التعاوني + الإثارة غير المنتظمة
تطبيقات تربوية	النشاط	عروض عملية
	مصادر ووسائل التعلم	جهاز العرض + الشبكة العنكبوتية
أساليب التقويم		تقويم بنائي + تكليفات عملية
الزمن		٣ ساعات

م		٦- أساليب التقويم
الأهداف		يرصد المفاهيم الخاطئة عند الطلاب ويحرص على تصحيحها يعتمد الأساليب الملائمة لمساعدتهم على فهم هذه المفاهيم تقويم مدى نجاح أساليب التعلم المستعملة الاعتماد المستمر على التغذية الراجعة في الحصة ينوع من أساليب التقويم المستخدمة
المحتوى		**مهارات التقويم الصفي وأساليبها**
أساليب التدريس	النظري	محاضرات
	العملي	ورش عمل + نقاشات + عصف ذهني + خرائط المفاهيم + استراتيجيات التقويم
تطبيقات تربوية	النشاط	عروض عملية
	مصادر ووسائل	جهاز العرض + الشبكة العنكبوتية

	التعلم	
أساليب التقويم		تقويم بنائي + تكليفات عملية
الزمن		٣ ساعات
م		٧- سجلات التعلم
الأهداف		يحرص على إحضار سجل تحضير الدروس معه كل حصة يحضر سجل التقويم البنائي أثناء شرح الدرس يطلع على دليل المعلم لتعرف حاجيات الشرح للطلاب يحرص على تدوين وضع الطالب المرسلة إلى أولياء الأمور يحرص على تدوين وضع الطالب المرسلة إلى أولياء الأمور يحرص على إحضار سجل التقويم النهائي معه
المحتوى		**مهارات تفعيل سجلات التعلم وملفات الإنجاز**
أساليب التدريس	النظري	محاضرات
	العملي	ورش عمل + نقاشات + عصف ذهني + كتابة التقارير
تطبيقات تربوية	النشاط	عروض عملية
	مصادر التعلم	جهاز العرض
أساليب التقويم		تقويم بنائي + تكليفات عملية
الزمن		٣ ساعات
م		٨ – الالتزام بأخلاقيات المهنة
الأهداف		يساهم في الإشراف على الاصطفاف الصباحي يحرص على التواجد بالمدرسة قبل الاصطفاف الصباحي يتواجد في فصله مع بداية الحصة يلتزم بجدول إشرافه اليومي يحرص على الالتزام بنهاية اليوم الدراسي كبدايته يحرص على الانتظام بالحضور يوميا
المحتوى		**أخلاقيات المهنة للمعلم**
أساليب التدريس	النظري	محاضرات
	العملي	ورش عمل + نقاشات + عصف ذهني + الإثارة غير المنتظمة
تطبيقات تربوية	النشاط	عروض عملية
	مصادر ووسائل التعلم	جهاز العرض + الشبكة العنكبوتية

أساليب التقويم	تقويم بنائي + تكليفات عملية
الزمن	٣ ساعات

وبهذا يكون قد تمت الإجابة على السؤال الثالث ونصه :"

ما التصور المقترح لتطوير تقويم أداء الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية بكليات التربية ؟" .

التوصيات والمقترحات:

- **التوصيات:**

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالآتي:

- إعادة النظر في برامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمختلف المراحل التعليمية وفق أسس منهجية وعلمية.
- العمل على تحسين نظام اختيار طلبة كليات التربية من خلال مقاييس عالية الجودة.
- تطوير المحتوى التعليمي لبرنامج إعداد الطالب المعلم داخل كليات التربية مسار العلوم الشرعية بما يتواكب مع متطلبات المجتمع وخطط التنمية.
- توفير برامج للتنمية المهنية للطلاب معلمي العلوم الشرعية بعد تخرجهم.
- التأكيد على ضرورة تدريب الطلاب المعلمين تخصص العلوم الشرعية بكلية التربية على أساليب التدريس الحديثة.
- الإفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال تطوير برامج إعداد المعلم.
- زيادة مدة تدريب الطلبة لاكتساب الخبرات الميدانية.

- استخدام أساليب التقويم الحديثة لتطوير نظم تقويم تدريب الطلبة.

- **المقترحات:**

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١- فاعلية برنامج تدريسي مقترح قائم على الكفايات المهنية لإعداد الطالب المعلم للعلوم الشرعية داخل كليات التربية.

٢- معوقات تأهيل الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية داخل كليات التربية (دراسة مسحية).

٣- اتجاهات الطالب المعلم تخصص العلوم الشرعية نحو مهنة التدريس.

٤- مدى تضمين الكفايات التدريسية اللازمة للطالب المعلم تخصص علوم شرعية في برامج إعدادهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الأزرق، عبد الرحمن صالح(2000) . علم النفس التربوي للمعلمين، ط١، مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

الأكلبي، مفلح (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير المحتوى التعليمي لبرامج إعداد معلمي التربية الإسلامية لوقاية الطلاب من مظاهر التطرف، مجلة العلوم الإنسانية والتربوية بجامعة بيشة، ع٣، ٢٠١-٢٧٠.

البكري، عائشة (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، مجلة كلية التربية بجامعة طنطا بمصر، ٧٢(٤)، ٤١٣-٤٤٥.

بن زيان، مليكة (٢٠٢٠). أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ٢٠ أوت، سكيكدة، الجزائر العدد ٤١، ١٠٧.

التويجري، أحمد بن محمد والمحيميد، سلطان بن عبد الله (٢٠١٧). تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، مؤتمر دور الجامعات في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، عقد بجامعة القصيم في الفترة من (١١ – ١٢ / ١/ ٢٠١٧م)، ١٤٢- ١٩٥. تم الاسترجاع في
file:///C:/Users/Sami%20Alsenaidi/Desktop/كتاب-مؤتمر-دور-الجامعات-السعودية-في-تفعيل-رؤية-المملكة-٢٠٣٠-جامعة-القصيم.pdf

التويجري، أحمد بن محمد (٢٠١٩). تصور مقترح لمخرجات برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، جامعة بيشة، عدد، ٤، رجب، ٢٤٩- ٢٨٨.

الحديبي، على عبد المحسن (٢٠١٥). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية، عدد ٣٨، ٢٥٣ – ٢٩٥.

الحليبي ، عبد اللطيف بن حمد وسالم، مهدي محمود (٢٠٢٠). أخلاقيات مهنة التدريس في ضوء المنهج الإسلامي، تم الاسترجاع في ١٤٤٠/٧/١https://sst5.com/Article8Aهـ

الخواجي، أيمن طاهر محمد (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم "جسم"، (المعلم متطلبات التنمية وتحديات التغير)، عقد بجامعة الملك خالد في الفترة من (٤ – ٥ / ١٢/ ٢٠١٩م)، المجلد الأول، ١٧٨- ٢١٤.

درادكة، أمجد محمود (٢٠٠٨). أساليب وبرامج إعداد معلم المستقبل في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش، والمقام في رحاب كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الخاصة، خلال الفترة ٥ – ٦ مارس، ٤٤٨ – ٤٧٩.

رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). https://vision2030.gov.sa/.

السالمي، محسن بن ناصر بن يوسف (٢٠١٢). درجة تمكين برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس معلم التربية الإسلامية من ممارسة أدواره المهنية من وجهة نظر الخريجيين، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد (٧)، العدد (٢)، ١-٢٣.

السالوس، منى بن علي والميمان، بدرية بنت صالح (٢٠١٠). نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم قي كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، اللقاء السنوي الخامس " تطوير التعليم: رؤى ونماذجومتطلبات للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، و المقام في رحاب كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض"، في الفترة من ١٩- ٢٠ / يناير ، ٤٠-١٠٢.

السميري، لطيفة صالح (١٤٢٠هـ). أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة، مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، مجلد (١٤)، عدد (١)، ٤٧ - ٩٥.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠١١). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط٢، الدار المصرية اللبنانية.

شريف، سهير محمد صادق (٢٠٠٥). متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية (دراسة ميدانية)، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، العدد (٩)، أكتوبر، 32-١١٠.

طه، أماني (٢٠١٨). تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠، مجلة القراءة والمعرفة، ع٢٠٥، ١٠٩-١٣٤.

العاني، وجيه؛ أحمد، عزام؛ العبري، خلف (٢٠١٨). درجة تحقق المعايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١٤، عدد ٣، ٢٨٣ – ٣٠٠.

العبدالجادر، غدير (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، مجلة الثقافة والتنمية، ٢٠(١٤٧)، ٩٣-١٦٢.

عبد السلام، عبد السلام (٢٠١٩). تطوير برامج ومقررات إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء التوجهات العالمية والتغيرات المجتمعية والاقتصادية، المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم "جسم"، (المعلم متطلبات التنمية وتحديات التغير)، عقد بجامعة الملك خالد في الفترة من (٤ – ٥ / ١٢/ ٢٠١٩م)، المجلد الأول، ٢١٥-٢٤٤

عبد الله، عزة شديد محمد (٢٠١٣). تقويم أداء الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية في ضوء معايير أداء الطالب المعلم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٢(٤)، ٢٥٥-٣٠٥.

العطار، محمد (٢٠١٩). إعداد معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة: تصور مقترح، مجلة التربية الخاصة، ع٢٧، ٥٦-١١٧.

عطية، محمد وأحمد، خالد (٢٠١٩). دور كلية التربية بجامعة أم القرى في إعداد المعلم دراسة تقويمية، المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم "جسم"، (المعلم متطلبات التنمية وتحديات التغير)، عقد في جامعة الملك خالد في الفترة ٧-٨/١٤٤١هـ، المجلد الأول، ١٢٠-١٤٧.

عيسى، أمحمد عمر أمحمد (٢٠١٢). دراسة ميدانية للتحقق من بعض مشكلات إعداد المعلم بليبيا ومقترحات تطويرها، مجلة عالم التربية، رابطة التربية الحديثة بالتعاون مع مركز البحوث التربوية والتنمية ، مصر ، تم الاسترجاع في ٨/٧/١٤٤١هـ http://platfrom.Almanhal.com.

مسيل، محمود عطا؛ عبد الحميد، نجوى ابراهيم ومعيني، أحمد محمد (٢٠١٩). خبرة السعودية في إعداد معلم التربية الدينية الإسلامية وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة بنها ٣٠(١٢٠)، ٢٢٨-٢٥٤.

المعجل، طلال بن محمد وال شطيف، إبراهيم بن محمد (٢٠٢٠). المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، تم الاسترجاع في
٧/١ https://platform.almanhal.com/Files/2/110049

مؤتمر (معلم المستقبل)، والذي عقد في رحاب كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٣ – ٢٤ / ١٢ / ١٤٣٦هـ.

المؤتمر الخامس لإعداد المعلم، (إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر)، والذي عقد في رحاب كلية التربية، جامعة أم القرى، خلال ٢٣-٢٥ / ٤ / ١٤٣٧هـ

المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم)، (المعلم متطلبات التنمية وتحديات التغير)، والذي عقد في رحاب كلية التربية، جامعة الملك خالد، خلال ٤ – ٥ / ١٢ / ٢٠١٩م.

نمر، أمين محمد والترتوري، محمد عوض (٢٠١٣). مدى مراعاة المبادىء التربوية الحديثة في إعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية، المؤتمر الدولي السادس عشر (مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية والجمعيات العلمية، تطوير المعلم العربي)، والذي عقد في رحاب كلية التربية، جامعة حلوان، خلال ٢٨-٢٩ / ٣/ ٢٠١٣، ٣٢٠ – ٣٥٩.

الوادعي، محمد وآل محفوظ، محمد (٢٠١٩). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم، المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم "جسم"، (المعلم متطلبات التنمية وتحديات التغير)، عقد في جامعة الملك خالد في الفترة ٧-٨/١٤٤١هـ، المجلد الثالث، ٢٦-٥٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Carla M. Evans & Jade Caines Lee (2016): Value-added assessment of teacher preparation programs in the United States: a critical evaluation, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. from: http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2016.1255180.

Henry, G., Kershaw, D., Zulli, R., & Smith, A. (2012). Incorporating Teacher Effectiveness into Teacher Preparation Program Evaluation. Journal of Teacher Education, 63(5) 335 –355.

Kevin C. Bastian, Kristina M. Patterson, Yi Pan. (2017). Evaluating Teacher Preparation Programs with Teacher Evaluation Ratings: Implications for Program Accountability and Improvement. Journal of Teacher Education, 69(5) 429-447.

Mulligan, K. (2019). Evaluation of a Teacher Preparation Program. PhD Thises, Department of Education, School of Engineering, Business and Education University of Bridgeport, Bridgeport, CT.

تَطويرُ مُمَارساتِ العملِ عنْ بُعْدٍ في الأقسامِ العلميةِ بجامعةِ الإمامِ محمدٍ بن سعود الإسلاميةِ في ظلِّ جائحةِ "كوفيد-١٩"

د. مريم بنت محمد فضل الشهري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تَطويرُ مُمَارساتِ العملِ عنْ بُعْدٍ في الأقسامِ العلميةِ بجامعةِ الإمامِ محمدٍ بن سعود الإسلاميةِ في ظلِّ جائحةِ "كوفيد-١٩"

د. مريم بنت محمد فضل الشهري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث:٢٦/ ٣/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هـدفت هـذه الدراسـةُ إلى تطويرِ ممارسـاتِ العملِ عـن بُعْدٍ في الأقسـامِ العلميـةِ بجامعـةِ الإمامِ محمد بن سعود الإسلاميةِ في ظلِّ جائحة "كوفيد-"١٩، من خلالِ الكشْفِ عن واقعِ مُمارسـةِ العملِ عـن بعدٍ في الأقسـامِ العلميـةِ بجامعـةِ الإمـامِ محمدٍ بن سعود الإسـلاميةِ في ظـلِّ جائحة "كوفيد-"١٩، والتعرُّفِ على المعوقاتِ، بالإضافةِ إلى تحديدِ متطلبـاتِ تطويرِ ممارسـةِ الأقـسامِ العلميـةِ للعمـل عـن بعـدٍ خـلال جائحـة "كوفيـد-"١٩، وقـد اسـتخدمت الباحثـةُ المـنهجَ الوصفيَّ المسحيَّ، وذلك من خلالِ توزيعِ استبانةٍ على جميعِ رؤساءِ الأقسامِ العلمية ووكلائهم، والبالغ عـددُهم (٥٩) رئيسًا، و(٤٨) وكيلاً، وهم يمثلون مجتمعَ الدراسة، وتوصَّلت الدراسةُ إلى العديدِ من النتائجِ، أبرزهـا: أن واقعَ ممارسـةِ العملِ عـن بُعدٍ في الأقسـامِ العلميـةِ بجامعةِ الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية في ظـلِّ جائحـة "كوفيـد-"١٩ حصـل على درجـة (مرتفعـة) مـن وجهـةِ نظـر مجتمـعِ الدراسـة، كمـا أنهـم يوافقـون بدرجـة (مرتفعـة) علـى وجـودِ معوقاتٍ تُعيق ممارسةَ الأقسامِ العلميةِ للعملِ عن بُعدٍ خلالَ جائحة "كوفيد-"١٩، كما أنهم يوافقون بدرجة (مرتفعة جِدًّا) على المتطلبات اللازمة لتطوير ممارسة الأقسام العلمية للعمل عن بعد خلال جائحة "كوفيد-"١٩.

الكلمات المفتاحية: العمل عن بعد-الأقسام العلمية-جائحة "كوفيد-١٩".

Development of teleworking practices on scientific departments at Imam Mohammed bin Saud Islamic University in the light of COVID-١٩

Dr.Maryam Mohammad Fadel Alshehri
Department of Administration and Educational Planning – College of Education - Al-Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to develop practices of remote work at scientific departments at Imam Mohammed bin Saud Islamic University in the light of Covid-19. The study reveals the realities of remote work practices scientific departments at Imam Mohammed bin Saud Islamic University in the light of Covid-19. Moreover، it explores obstacles facing requirements of applying for remote work at scientific departments at Imam Mohammed bin Saud Islamic University in the light of Covid-19. The researcher depended on descriptive and survey methodology through distributing a questionnaire on heads of scientific department sand their agents whose number 59 heads and 48 agents as they are the study society. The study explores some results including; the reality of practices of remote work at scientific departments at Imam Mohammed bin Saud Islamic University in the light of Covid-19 has (high) degree out of the society view، while they agree highly on the obstacles facing heads of scientific departments while working on remote work in the light of COVID-19. Lastly، they agreed very highly on the necessary requirements for developing scientific departments to remote work in the light of COVID-19.

key words: remote work- scientific departments – COVID-19

المقدمةُ:

تواجهُ المؤسَّساتُ التعليميةُ في الوقتِ المعاصرِ أزماتٍ متنوعةً؛ وذلك نتيجةً لأسبابٍ تنظيميةٍ أو اقتصاديةٍ أو تقنيةٍ أو صحيةٍ، أو غيرها، وبقدر مواجهتِها لتلك الأزماتِ والتكيّفِ معها، فإنها تضمن بقاءَها واستمرارها.

فالأزماتُ جزءٌ من نسيجِ الحياةِ الإنسانية في أيِّ مجتمع، وسمةٌ من سماتِ الحياةِ المعاصرةِ، وقد ازدادت الحاجةُ إلى التعامل مع الأزمات في العصر الحالي، الذي يتسم بالتغيُّر السريع في العلم والتكنولوجيا، مما يتطلب استراتيجياتٍ وبدائلَ وأساليبَ بديلةٍ أكثر إبداعية للتعاملِ مع واقع الحياة المختلفة.

وما يشهدُه العالمُ اليوم من أزمةٍ صحيةٍ لمواجهة جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19)، فقد لجأ كثيرٌ من دول العالم – وفي مقدمتها المملكة العربية السعودية — إلى اتخاذ مجموعةٍ من الإجراءات الاحترازية، وفرض عددٍ من القيود لمكافحة تفشّي هذا الفايروس والسيطرة عليه، كما تبنّت العملَ عن بُعدٍ؛ كأحد الحلول البديلة في ظل تعليق الحضور لمقراتِ العمل في كافة المؤسسات الحكومية والتعليمية؛ ما خلق تحديًا جديدًا لإدارة هذه المؤسسات، هذا التحدي يكمُن في كيفية إدارة العمل عن بُعد بكفاءة وفاعلية، كما لو كان العمل في مقرات العمل التقليدية، خصوصًا إذا استمرت تلك الإجراءات الاحترازية فترةً أطول من المتوقع .

إن مفهومَ العمل عن بُعْدٍ قد تطوَّر بشكلٍ كبيرٍ في الزمن المعاصر، خصوصًا في البلدان المتقدمة في مجال تكنولوجيا المعلومات، ففي الولايات

المتحدة الأمريكية وصل عدد الموظفين الأمريكيين الذين يمارسون العمل عن بعد في عام ٢٠٠٦ إلى (٤٥) مليون موظَّف؛ إذ أصبح استخدام مفهوم العمل بعيدًا عن المكتب أكثر انتشارًا عبر التسهيلات التكنولوجية الرقمية التي تتطور بصورة مستمرة. (Gajendran & Harrison، 2007)

فالعملُ عن بُعْدٍ هو وسيلةٌ لأداء العمل باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات بعيدًا عن مكان العمل التقليديّ، وهو أحدُ الحلول الحديثة القادرة على تنويع أشكال الأعمال، وابتكار طرق إنجازٍ جديدة تسهم في تطوير وإعادة تنظيم أساليب العمل الإداريّ بشكل أكثر فعالية. (الرشيد، ٢٠٠٥م، ص١٠٥).

ورُغم أن ظاهرة العمل عن بُعْدٍ لاتزال جديدة في الأدب الأكاديمي، إلا أنها أصبحت خلال الفترات الأخيرة تنال اهتمامًا متزايدًا من الباحثين في كل من الأصول التنظيرية والبحث التطبيقي، حيث توصلت دراسة هنق (Heng et al.، 2011) إلى أن هناك علاقةً قويةً بين نظام العمل عن بُعد وبين مستوى الرضا والولاء الوظيفي، إضافةً إلى وجود علاقة قوية بين نظام العمل عن بُعد وتقليل التكلفة. كما توصلت دراسة اليافي والعمري (٢٠١٣م) إلى أن العمل عن بُعْدٍ يساعد على زيادة إنتاجية ممارسيه.

وفي إطارِ الجهود المكثَّفة لمواجهة جائحة فايروس كورونا المستجد "كوفيد-19"، تم اتخاذُ مجموعةٍ من التدابيرِ الاحترازية، الأمر الذي تطلب من الجامعاتِ التنسيقَ وإعادةَ ترتيب الأوضاع وتنظيم العمل عن بُعْدٍ؛

لمواجهة هذه الجائحة، وفي مقدمتها الأقسام العلمية؛ باعتبارها عاملاً حاسمًا في فاعلية العمل الإداريّ في الجامعات.

فالأقسام العلمية تُعد القلب النابض في الجامعات، وهي كما يصفها أشرف (٢٠٠٩م، ص٢) بأنها الوحدة الأساسيةُ أو كتلُ البناء المركزية في الكليات والجامعات، فهي مركز النشاطات اليومية التي تشكِّل اتجاهات وسلوكياتِ وأداء أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وهي ميدان تطبيق رؤى وتصوُّراتِ الكليات والجامعات، وعلى قدر سلامة هذا البناء وإبداعه وإنتاجيته يتوقف نجاح الجامعة في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة.

كما يقعُ على عاتق رؤساء الأقسام العلمية في الكليات المسؤولة إنجاحُ العملية التربوية في أقسامِهم، فهم المسؤولون المباشرون أمام القيادات التربوية العليا المتمثلة في عُمداء الكليات عن سير العملية التربوية في أقسامهم، ومدى قدرتهم على أدائهم لواجباتهم الإدارية والفنية، ونجاح أقسامهم في تحقيق أهدافهم التربوية. (السامرائي، ٢٠٠٦م، ص٤٥)

واستنادًا إلى ما سبق، تبرز أهميةُ الدراسة الحالية في كونها تتناول واقعَ ممارسة العمل عن بُعْدٍ في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، ومدى قدرتها على التكيُّف مع هذه الأزمة، وتسيير العملية التعليمية والإدارية بكفاءةٍ وفاعلية.

مشكلةُ الدراسة:

في ظل جائحة فايروس كورونا المستجد "كوفيد-19" ظهرت الحاجةُ إلى التعاملِ مع هذه الأزمة، وتطبيقِ نظام العمل عن بُعدٍ؛ كإجراءٍ احترازيّ

بالشكل الذي يضمن للمؤسسات التعليمية-وعلى رأسها الجامعات-البقاء والاستمرار؛ لأداء مهمتها وتحقيق أهدافِها.

فقد أكَّدَ الهادي (٢٠١٣م، ص٢٤٦) أن الأحداثَ والتغيراتِ المتلاحقةَ قد أفرزت مجموعةً من التحديات لمؤسسات التعليم، وخاصةً التعليم العالي منها، والتي ينبغي لها أن تتفاعل مع المتغيرات العالمية ومتطلبات الواقع الجديد، وأن تمتلك المرونة والديناميكية اللازمة للارتقاء نحو المستقبل.

وهذا يتطلبُ نظامًا إداريًّا فعّالًا يسعى إلى التنسيق بين الجهود البشرية واستغلال الإمكانات المتاحة، وقيادة إدارية مُبدعة تمتلك من المهارات القيادية ما يمكّنُها من توجيهِ الطاقات وابتكار الحلول للمشكلات؛ لتحقيق أفضل مستوى من الإنجازِ والتطوير.

لذا؛ فإنه ينبغي لقادة الجامعات التشخيصَ الجيد للأزمات؛ لأنه المفتاح الفعّال للتعامل معها، وأساس التشخيص السليم هو وفرة المعلومات، والمعرفة، والخبرة، وتوفير قنوات اتصالاتAl-Dahiri، (2016). كما أن أية مُبادرة للتغيير والتطوير في الأداء الجامعي لا بد أن تأخذ في الحسبان الأقسام الأكاديمية؛ باعتبارها أساسَ معظم القرارات الجامعية، ولا بد أن يشارك فيها رؤساءُ الأقسام؛ بوصفهم وكلاء للتغيير في أقسامهم (الثبيتي وعبد المجيد،٢٠١٣م، ص٧١٨).

فالكشفُ المبكّرِ عن الأزمة وتحديد حجمها ونوعها، واستخدام المنهج العلمي والمنطقيّ للتعامل مع الأزمات أصبح ضرورةً حتميةً من أجلِ إيجاد أسلوبٍ لإدارتها، وإيجاد تقنية موجهة للحالات الطارئة التي لا يمكن تجنبها.

كما أن استخدام هذه الأساليب والتقنيات الإدارية يكون بشكل مختلف تبعًا لنوع الأزمة وبما يتماشى ونوع القيادة الإدارية التي تتعامل مع هذه الأزمات (اللامي والعيساوي،٢٠١٥، ص٧).

إن جائحةَ فيروس كورونا المستجد "كوفيد-19" بمثابة جرس إنذارٍ ودعوةٍ إلى يقظة كل منظومات التعليم في العالم؛ فالعمل عن بعد في هذه الأزمة قد يكون تحديًا كبيرًا لبعض الجامعات، لكنه من الناحية الأخرى قد يكون فرصةً لتأسيس نظامٍ يعود بالنفع على الجامعة على المدى الطويل؛ حيث تعد التقنية الحديثة ووسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات هي العمود الفقري والمحور الرئيس في نظام العمل عن بُعد. وقد أكَّدت دراسةُ الأحمد (٢٠١٧م) أنه يمكن تحقيق الأهداف العامة للعمل عن بُعْدٍ عندما تتبنى الجامعاتُ السعوديةُ فلسفةً واضحةً للعمل عن بعد.

ففي خِضَمِ الأزمةِ الصحيةِ التي ضربت بجذورِها شعوبَ العالم بعد انتشارٍ سريعٍ لفيروس كورونا "كوفيد-19"، وجَّهت كافةُ المؤسسات وأرباب العمل إلى ضرورة اعتماد العمل عن بعد في كثيرٍ من الأنشطة الحياتية؛ باعتباره أسلوبًا جامعًا بين الرأسمال البشريّ ووسائل التكنولوجيا الحديثة؛ هادفًا إلى خلق وظائف حديثة من جهة، وتطوير بعض الأعمال الإدارية التقليدية من جهة أخرى وتوفير ظروف عمل أفضل للعاملين، مع الحفاظ على الأهداف التي تقوم عليها الإدارة السليمة من تحقيقٍ لإنتاجيةٍ جيدةٍ في الوقت المناسب بأقل التكاليف والجهود (بن يوسف، ٢٠٢٠،ص٩٢).

ونتيجةً لِتلكَ الظروف فإن الأقسَام العلميةَ فِي الجَامعات بِحاجة مُلحّة للتعَامل مَع هذهِ الأزمةَ وتَطوير مُمارسات منسُوبِيها للعمل عن بعد، والتّغلبَ علَى الصعوباتِ التِي تواجهها وذلكَ بِما تمتلكُه مِن أدوات وآليات وكَوادِر بَشرية، حيثُ أكّد عطار (٢٠١٠،ص ٨٢) أن ثمَة مُعوقات للعملِ عن بعد والتي قَد تحُول دون فاعليته، مِن أبرزهَا صُعوبة إدارةِ العاملين عن بُعد ورقَابتِهم وتقِييمهم، والخَوف عَلى سِرية المعلوماتِ والبياناتِ للمنظمة لدَى العاملين عن بُعد، اضافة إلى الصعوبة في توفير تجهيزات الاتصال وتدريب العاملين على استخدامها؛ لذا؛ أوصت دراسة عيسى (٢٠١٨م) بتوفير متطلبات تفعيل العمل عن بعد والمتمثلة في الأجهزة المطلوبة وملحقاتها والإنترنت والدعم الفنيّ. كما أوصت دراسةُ الجمعة ونغميش وأبو زيد (٢٠١٥م) بضرورة تفعيل دور الإعلام والمدارس والجامعات لنشر ثقافة العمل عن بُعد ودوره في تنمية المجتمع، وضرورة تأهيل القائمين على المؤسسات الحكومية والأهلية وتدريبهم على العمل عن بُعْدٍ؛ كأسلوب جديد يحتاج إلى نوعية معينة من الإدارة تختلف عن الأسلوب التقليدي للقيادة، بالإضافة إلى دعم الدراسات العلمية الموجهة نحو تفعيل العمل عن بعد

وبناءً على ما سبق، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، ونظرًا للأهمية التي يحتلها موضوع العمل عن بُعد واعتباره خيارًا مستدامًا في المستقبل القريب نتيجة للظروف الراهنة، وانطلاقًا من أهمية العمل عن بُعْدٍ في ظل الأزمات؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتبلور في تطوير ممارسات العمل عن

بُعْدٍ في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19".

أسئلةُ الدراسة:

سَعت الدراسة الحالِيةَ للإجابةَ عن الأسئلةِ التالية:

١-ما واقعُ ممارسة العمل عن بُعْدٍ في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم؟

٢-ما معوقاتُ ممارسة العمل عن بُعْدٍ في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم؟

٣-ما متطلباتُ تطوير ممارسة العمل عن بُعْدٍ في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم؟

أهدافُ الدراسة:

سَعت الدراسة الحالِيةَ إلى تحقيق الأهدافِ التالية:

١-الكشفُ عن واقع ممارسة العمل عن بُعْدٍ في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم.

٢-تحديدُ معوقاتِ ممارسةِ العمل عن بُعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظلِّ جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم.

٣-تحديدُ متطلباتِ تطويرِ ممارسةِ العملِ عن بُعْدٍ في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم.

أهميةُ الدراسة:

تكتسبُ هذه الدراسةُ أهميتَها من عدة اعتبارات:

١- تُعَدُّ الدراسة الحالية- على حد علم الباحثة- من الدراسات القلائل التي تناولت مفهوم العمل عن بُعْدٍ في المؤسسات التعليمية، وخاصةً التعليم العالي؛ لذا فمن المتوقع أن هذه الدراسة ستضيف مزيدًا من المعرفة في هذا المجال.

٢-يؤمل أن تساعد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين في التعليم العالي في تطوير مفهوم العمل عن بُعْدٍ، وضرورة تبنيه في ظل الأزمات والظروف الاستثنائية.

٣-تنطلقُ أهميةُ الدراسة من أهمية الدور الذي تقوم به الأقسام العلمية التي تعد حجر الزاوية والوحدة التنظيمية الأساسية للجامعة؛ فالجامعة لا تستطيع أن تؤدي رسالتها أو تحقق أهدافها إلا من خلال أقسامها العلمية؛ فهي المفتاح الحقيقي لرفع مستوى الإنتاجية في الجامعات كمًّا ونوعًا.

حُدودُ الدراسة:

الحدودُ الموضوعية:

تناولت الدراسةُ واقعَ ممارسة الأقسام العلمية للعمل عن بُعْدٍ بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم، والكشف عن معوقات العمل عن بعد، ومتطلبات تحسين العمل عن بُعْدٍ في هذه الأقسام العلمية.

الحدودُ المكانية:

تم تطبيقُ الدراسة في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، والمفعّلة في العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

الحدودُ الزمانية:

تم تطبيقُ الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

مصطلحاتُ الدراسة:

العملُ عن بُعْدٍ:

يُعرّف الاتحادُ الأوروبيُّ العمل عن بُعْدٍ بأنه " أي عمل يتمُّ من قبل موظف ذي مهنة حُرة في مكان ما بخلاف أماكن العمل المختارة للموظف أو العمل، مع إدخال وسائل الاتصال السلكية واللاسلكية ونظم المعلومات المتطورة كسِمَةٍ أساسيةٍ لهذا العمل، بحيث يؤدى من خلال الموظف ذاتيًّا، وذلك في موقع آخر بعيد عن الموقع التقليدي للعمل بالنسبة للموظف أو

العميل باستخدام وسائل الاتصال الهاتفية، والنظم المتقدمة في تكنولوجيا المعلومات (Di Martiro،Vittorio، 2001).

ويمكن تعريفُ العمل عن بُعْدٍ؛ إجرائيًّا بأنه: أسلوب لأداء العمل، يؤديه منسوبو الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من أماكن بعيدة عن مكان العمل الاعتيادي بالجامعة، معتمدين في التواصل وتنفيذ التعليمات والإنجاز على وسائل التكنولوجيا الحديثة، بما يسهم في استمرار عمل الأقسام خلال فترة جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد-19" بكفاءة وفاعلية.

الأقسامُ العلمية:

تعرّفُ قناديلي (١٤١٥ هـ، ص ١٠) القسم العلمي "بأنه الوحدة الأساسية في الكلية والمتخصصة في مجال معين، وتمارس فيها الأنشطة العلمية والعملية، ويتم من خلالها تسيير أمور الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين ويتم فيها تشكيل لجان القبول والمعادلات وتطوير البرامج التعليمية التخصصية على مستوى الدراسات الجامعية والعليا".

ويمكن تعريفُ الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ إجرائيًّا: "بأنها وحدات علمية متخصصة تمثل قاعدة الهرم الجامعي، وهي المسؤولة عن الإشراف على الأمور التعليمية والإدارية في مجال التخصص المنشأ من أجله، وتعمل لتحقيق أهدافها وأهداف الجامعة ".

جائحة (كوفيد– 19):

والمعروفة أيضًا باسم جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19)، وهي جائحة عالمية مستمرة حاليًّا. عبارة عن مرضٍ معدٍ يسببه آخر فيروس تم اكتشافُه من سلالة فيروسات كورونا المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة (سارس –كوف–2). ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد ومرضه قبل بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر 2019.

وقد تحوّل كوفيد–19 الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم من بداية مارس 2020، حيث بلغت عدد الإصابات أكثر من 23.4 مليون إصابة بكوفيد–19، في أكثر من 188دولة ومنطقة حتى تاريخ 24أغسطس2020، تتضمن أكثر من 808.000حالة وفاة، بالإضافة إلى تعافي أكثر من15.1 مليون مصاب. (منظمة الصحة العالمية https://www.who.int/ar).

الإطارُ النظريُّ

المبحثُ الأولُ: العملُ عن بُعْدٍ:

- **مفهومُ العمل عن بُعْدٍ:**

يُعَدّ العملُ عن بُعْدٍ مفهومًا حديثًا نسبيًّا، وهو لم يكن واردًا قبل عقد من الزمن، لكن التطور المذهل الذي طرأ على تقنيات التواصل أعطى دفعة قوية لأسلوب العمل عن بُعد وجعل المزيد من الشركات والمنظمات تتبنَّاه.

فمنذ ما يقرب من أربعين سنة، ومع ظهور الوسائل التكنولوجية المتطورة؛ كالحواسب والخوادم وشبكات الاتصال والتي أصبحت تعرف باسم الجيل الثالث من الحواسب الرقمية، نشأ مفهوم العمل عن بُعْدٍ، وأصبح من الممكن اعتماد هذا المفهوم نوعًا من أنواع أداء الأعمال. (Luo،2015، p11).

وما يشهده العالمُ اليوم من تطوُّر في العالم الرقميّ وتقنية المعلومات يأتي العمل عن بُعْدٍ؛ كنتيجة لهذا التغير التكنولوجي، واعتباره أسلوبًا يتسم بقدرٍ كبيرٍ من المرونة التي تفيد المنظمات في التغلب على الكثير من القيود التي تفرضها حدود الوقت والموقع.

حيث تقوم فكرةُ العمل عن بُعْدٍ على القيام بالأعمال بطريقة إلكترونية من المنزل مع الخضوع لعملية الإشراف والرقابة والتوجيه من صاحب العمل في كيفية العمل ووقته وقدر الإنتاج ونوعه، سواءً أتمّ هذا الإشراف والتوجيه مباشرةً عن طريق تردُّد صاحب العمل على منزل العامل أو بطريقةٍ غير مباشرة، أي بواسطة وسائل الاتصال؛ كالهاتف والإنترنت، وغيرها.(سعد، ٢٠١٠م، ص٣٤).

ويعرّف الزومان وآخرون (٢٠٠٤م، ص٥٨) العمل عن بُعْدٍ بأنه "وسيلة للعمل باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات بحيث يتم أداء العمل بمعزلٍ عن المكان الأصلي، إذ العمل عن بُعد ليس وظيفة بحد ذاته ولكن وسيلة لأداء العمل".

كما عرّفه العمري واليافي على أنه: إنجاز العمل من موقع بعيد عن مكان عمل الشركة باستخدام التكنولوجيا الرقمية الحديثة: الحاسب، والإنترنت، الهاتف المحمول، والفاكس. (اليافي والعمري،٢٠١٣، ص٧٤).

ويؤكّدُ الرشيد (٢٠٠٥م، ص٨٦) أنه أسلوب في العمل يتسم بقدرٍ كبيرٍ من المرونة؛ حيث يتم العمل بعيدًا عن المكان التقليديّ المعتاد والذي يتواجد به صاحبُ العمل، وهذا العمل يتعلق في كثير من الأحيان بالتعامل مع المعلومات ومعالجتها، واستخدام وسائل الاتصال الحديثة في التواصل مع صاحب العمل أو مع الرؤساء والمديرين في موقع عمل المؤسسة أو الشركة، كما أن هذا العمل قد يكون في صورة دوامٍ كاملٍ أو جزئيّ.

وفي إطار ما سبق تناوله من تعريفاتٍ للعمل عن بُعْدٍ؛ فإن الباحثة تعرّفه على أنه "أسلوب لأداء العمل، يؤديه منسوبو الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من أماكن بعيدة عن مكان العمل الاعتياديّ بالجامعة، معتمدين في التواصل، وتنفيذ التعليمات، والإنجاز، على وسائل التكنولوجيا الحديثة، بما يسهم في استمرار عمل الأقسام خلال فترة جائحة فيروس كورونا (كوفيد-19) بكفاءة وفاعلية ".

- **مزايا العملِ عن بُعْدٍ، وعيوبُه:**

يعود العملُ عن بُعد بفوائدَ لكل من المنظمة والعاملين والبيئة، ووفقًا للتقرير الصادر عن مجلس حماية أنظمة الجدارة في الولايات المتحدة في عام ٢٠١١م، يحقق العمل عن بُعد فوائد مباشرة للمنظمة، وفوائد غير مباشرة للمنظمة، وتتمثل فيما يأتي (Lou،2015، p27):

١. تتثملُ الفوائد المباشرة للمنظمة في جانبين أساسيين: أولهما استمرارية العمليات، والآخر تحقيق الكفاءة في مساحات العمل، فيُعدُّ العمل عن بُعْدٍ حلًّا مهمًا للتكيُّف مع الظروف البيئية المختلفة؛ كالكوارث والعواصف والأعاصير، وكذلك الظروف المتمثلة في التهديدات الإرهابية وحالات الطوارئ.

٢. تتمثلُ الفوائد غير المباشرة التي تعود بالنفع على المنظمة في عمليات استقطاب العاملين، والاحتفاظ بهم، وانخراطهم في العمل بشكلٍ مميَّز، حيث تبحث المنظمة عن العاملين الذين يفضلون أداء أعمالهم بعيدًا عن مرافق المنظمة، موفرة بذلك كلف المكان والانتقال، وغيرها.

ورُغم كثرة مميزات العمل عن بُعْدٍ وفوائده، إلا أنه لا يكاد يخلو من بعض السلبيات والعيوب التي تحد من تطبيقه، وتتمثل تلك العيوب في المقاومة من المديرين والعاملين على حدٍّ سواء لتطبيق العمل عن بُعد، وتزداد حدَّة تلك المقاومة كلما اتجهت الإدارة إلى تطبيق النمط الرسميّ في العمل عن بُعد. (الرشيد، ٢٠٠٩م، ص٧٥).

كما أن أهمَّ عيوب العمل عن بُعْدٍ تتمثل في مخاوف العاملين من العزلة والشعور بالوحدة، واقتصار العمل عن بُعْدٍ على وظائف محددة؛ إذ لا يمكن أداء جميع أنواع الأعمال عن بُعد. كما أن مخاوف الإدمان على العمل من المنزل تؤثر سلبًا في الحصول على وظائف جديدة لا يمكن أداؤها عن بُعد، فضلاً عن قضايا الترقية والعلاوات والتي تُعد أمرًا بالغ القلق لدى العاملين عن بُعد. كما أن بعض المديرين والعاملين يفضلون الأعمال المباشرة مع العاملين،

الأمر الذي يجعل العمل عن بُعد تحديًا جديدًا للإدارة والعاملين على حدٍّ سواء. (Grippaldi، 2017، p22).

ومما سبق، يتضح أن تبني مفهوم العمل عن بُعْدٍ يتطلب الإلمام الكافي بجوانب تلك العملية، وتوقع فوائدها ومعوقاتها، كما أن الإدارة لها الدور الأهم في اختيار العاملين المتوقع إسناد المهام إليهم عن بُعد، وفقًا لتقييمهم الشخصي والمهني، ومهاراتهم اللازمة والتي تحقق الأداء المطلوب.

- **متطلباتُ العملِ عن بُعد:**

ثمةَ عدةُ متطلباتٍ مهمةٍ للعمل عن بُعْدٍ سواء أكانت تلك المتطلبات أساسية لبدئه وتأسيسه والنهوض من ناحية، أو لاستمرارية نظام العمل عن بُعد وزيادة فاعليته وتطويره مستقبلًا من ناحية أخرى، وسواء أكانت تلك المتطلبات في صورة مهارات أو تجهيزات أو البنية أو إطار تنظيمي على مستوى الأفراد أو الشركات أو المجتمع ككُلّ.

ويُمكن تصنيف متطلبات العمل عن بُعْدٍ وفقًا لثلاثة مستويات: (نوير،٢٠٠٣م، ص٣٦٩) (عطار،٢٠١٠م، ص٧٨) (التميمي،٢٠١٦م، ص١٤).

أولاً: متطلباتٌ على مستوى الأفراد (العاملون عن بُعْدٍ) : وتتمثل تلك المتطلبات في أن يتحلَّى الفرد (العامل عن بُعد) بمجموعةٍ من المهارات والصفات، وهي:

– القدرةُ على التخطيط الجيد وإدارة الوقت، وخصوصًا القدرة على إدارة الأنشطة المتزامنة والعبء النفسي المترتب عليها.

– القدرةُ على الانضباط الذاتيّ للبحث على أوقات مستقطعة وضمان الإنتاج في أوقات محددة وجدولة العمل وتنظيمه والوفاء بالمواعيد النهائية والمحددة.

–القدرةُ على تحقيق التوازن بين المنزل والعمل، وخصوصًا للنساء العاملات عن بُعْدٍ في المنزل، كذلك القدرة على التعامل مع مشتِّتات الانتباه المحتملة في المنزل سواء أكانوا رجالاً أو نساء.

–القدرةُ على اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

–النضجُ / الثقة بالنفس الخبرة العملية / الجدارة بالثقة.

–القدرةُ على التعامل مع وسائل التقنية المختلفة (الإنترنت، الفاكس).

–القدرةُ على التواصل والتخاطب ومهارات الاتصال مع الآخرين.

ثانيًا: متطلبات على مستوى المنظمات والشركات (جهات العمل عن بُعْدٍ): وتتمثل تلك المتطلبات على مستوى جهات العمل عن بُعْدٍ، سواء أكانت حكومية أو خاصة أو غير حكومية في ضرورة الآتي:

– تطوير البنية التقنية ونظم المعلومات والاتصالات في جهات العمل عن بُعْدٍ وفروعها بمختلف أشكالها وأنماطها.

– إمدادُ العاملين بمعدات العمل، سواء عاملين عن بُعْدٍ في المنازل؛ كالهاتف والمكاتب المناسبة، وآلة الطباعة، مع التزام الجهات بدفع أجور الصيانة والاستخدام.

– تواجد قناة اتصالٍ سهلةٍ وقويّةٍ وفعالةٍ بين المكان الذي يوجد به الموظف عن بُعْدٍ ومقر عمله الأصلي.

– إنشاء أنظمةٍ مساندةٍ للعاملين عن بُعْدٍ؛ لتأكيد الانتماء للمؤسسة؛ كتوفير قائدٍ مرشدٍ لنظام العمل الجديد، وكذلك الدعم الإداري من قبل الإدارة العليا في جهات العمل عن بُعْدٍ.

– التعليمُ والتدريب المستمرُّ والمتواصل لبناء منظومة من القيم والاتجاهات والمهارات والمعارف لجميع العاملين للتعامل مع السياقات الجديدة أو مع المشرفين.

– إقامةُ نظم لقياس الأداء والإنتاجية وتقييّم الموظفين.

– تنظيم اجتماعاتٍ منظمةٍ دوريةٍ بين العاملين عن بُعْدٍ والمديرين للتحفيز والسيطرة والمراقبة.

ثالثًا: متطلباتٌ على مستوى الدولة والمجتمع ككل، وتتمثل تلك المتطلبات فيما يلي:

–تواجد تقنية موسعة وبنية أساسية في التجهيزات الأولية لخدمات الاتصالات على مستوى المجتمع ككُل.

– إنشاء وزارة إلكترونية لمنح العمل عن بُعْدٍ بُعدًا قياديًّا بمستوى عالٍ.

– سَنّ تشريعاتٍ لمنح العامل عن بُعْدٍ جميع حقوق العمل النظامي المتعارف عليها.

– نشر ثقافة العمل عن بُعْدٍ وتغيير النظرة المجتمعية له.

– زيادة الإنفاق على التعليم والتدريب المستمر لرفع قدرات الأفراد في المجتمع على التعامل مع الوسائل التقنية الحديثة.

■ **معوقات العمل عن بُعْدٍ:**

رُغْمَ مميزات العمل عن بُعْدٍ والإيجابيات المنعكسة سواء على الأفراد والشركات والمجتمع ككل، إلا أنه يلقى مقاومة ومعوقات على عدة مستويات تحول دون فاعليته والتوسع فيه، ويمكن حصرها في الآتي: (الرشيد،٢٠٠٥م، ص١٠٧-١٠٨) (عطار،٢٠١٠م، ص٨١)

١-النظرةُ الدونية: وخصوصًا للعمل المنزلي عن بعد باعتباره امتدادا لعمل البيت، تلك النظرة من قِبَل المجتمع والمحيطين بالعاملين عن بعد على اعتبار أنه لا يمثل عملاً حقيقياً رسميًا مُعترفاً به.

٢-دمج الفضاء المهني والعائليّ: من الصعوبات التي يواجهها العمل عن بعد في المنزل، خصوصًا لدى النساء العاملات عن بُعْدٍ في منازلهم هو التداخل والتشتت بين الأدوار المهنية والعائلية، كما أنه من الممكن أن يزيد من التوترات والضغوطات داخل الأسرة.

٣-المستوى العلمي: يرى البعض أن العمل عن بُعْد لا يتناسب مع القدرات العلمية التي يتمتع بها بعض الراغبين في العمل عن بُعْدٍ، وأن تلك الأعمال لا تمت إلى طبيعة نوع التعليم الذي بحوزتِهم ومستواه.

٤-الثقافة الإدارية والمفاهيم الخاطئة لدى العاملين والمديرين: ثمة عدةُ مخاوفَ لدى العاملين والمديرين عن العمل عن بُعْدٍ، وهي:

-الخوف من الانعزالية لدى العاملين عن بُعْدٍ عن فريق العمل.

- صعوبة إدارة العاملين عن بُعْدٍ ورقابتهم وتقييمهم.

– الصعوبة في توفير تجهيزات الاتصال وتدريب العاملين على استخدامها.

– التخوُّف على سرية المعلومات والبيانات للمنظمة لدى العاملين عن بُعْدٍ.

٥–عدم وجود تشريعات منظمة لتطبيق خيارات العمل عن بُعْدٍ.

الدراساتُ السابقةُ:

تعدَّدت الدراساتُ التي استهدفت موضوع العمل عن بُعْدٍ، وقد تم استعراض عشر دراسات، تنوّعت ما بين دراسات محلية وعربية وأجنبية، عُرضت وفق الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

دِرَاسَة الرشيد (٢٠٠٩م) هدفت إلى التعرُّف على توجُّهات المرأة السعودية تجاه تطبيق العمل عن بُعْدٍ، ودراسة وتحليل الدوافع التي تحفز المرأة السعودية لتبني أسلوب العمل عن بُعْد، والتعرُّف على مشكلات ومعوقات تطبيقه، تم إجراء دراسة ميدانية باستخدام الاستقصاء وُجّهت إلى (٦٠٠) مفردة من الموظفات والطالبات والخريجات الباحثات عن العمل.ومن أبرز نتائج هذه الدراسة ارتفاع نسبة السيدات اللائي يفضلن هذا الأسلوب في العمل، وانخفاض مستوى الإنجاز لعدم توافر مستوى معين من الإشراف المباشر، وضعف المهارات والقدرات التي يتطلبها مزاولة العمل عن بُعْدٍ.

أما دراسة هنغHeng et al، (2011) فقد كان هدفها التعرف إلى المنافع وعوامل التحفيز والعوائق المتعلقة ببرنامج العمل عن بُعْدٍ، وكذلك التعرُّف على عوامل النجاح الفعالة، والتي قد تساهم في قبول برنامج العمل عن بُعْد

في ماليزيا رسميًّا لمساعدة المنظمات على تبنّي برنامج العمل عن بعد. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع المعلومات عن طريق اختيار عينة عشوائية بسيطة. وأظهرت النتائج أن هناك علاقةً قويةً بين برنامج العمل عن بُعْدٍ وبين مستوى الرضا والولاء الوظيفي، بالإضافة إلى وجود علاقة قوية بين برنامج العمل عن بعد وتقليل التكلفة.

كما أجرى قوقاب وآخرون(Quoquab& others) ، (2013دراسةً هدفت إلى اكتشاف تصوُّرات الموظفين في ماليزيا حول نظام العمل عن بُعْدٍ، استخدمت الدراسة أسلوب المقابلة، وطُبِّقت على عينة عددها (٧٣) موظفًا، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك عدة أبعاد تؤثر سلبًا على تطبيق نظام العمل عن بُعْدٍ؛ كتماسك الفريق والتنشئة الاجتماعية ودعم البنية التحتية، بالإضافة إلى الإشراف المباشر على الموظفين، ومن ناحية أخرى، فقد أظهرت الدراسة العوامل الإيجابية لتطبيق نظام العمل عن بُعْدٍ؛ كتوفير الوقت اللازم للانتقال إلى العمل وتجنب الازدحام المروريّ والإسهام في التخفيف منه، بالإضافة إلى خفض التكاليف والحفاظ على التوازن بين العمل والحياة الأسرية، كما توصَّلت الدراسة إلى أن تطبيق نظام العمل عن بُعْدٍ يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي لدى الموظفين وإكسابهم مزيدًا من الثقة.

وفي دراسة اليافي والعمري (٢٠١٣) التي أجريت على طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود وطالباته، هدفت إلى تحديد اتجاهاتهم نحو مفهوم العمل عن بُعْدٍ. ولتحقيق هذا الهدف؛ وُزعت (٢٦١) استبانة على طلاب الكلية وطالباتها، واستخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن درجة التأثير في اتجاهات طلاب كلية إدارة الأعمال وطالباتها نحو العمل عن بُعْد تكمُن في أن العمل عن بُعْدٍ يساعد على زيادة إنتاجية ممارسيه، أما بخصوص أهم العوامل المؤثرة في رضا ممارسي العمل عن بُعْدٍ فقد نال رضا الأهل المقام الأول، تلاه رضا الرؤساء والزملاء على قدرة الفرد الإنتاجية في أثناء قيامه بعمله عن بُعْدٍ؛ وجاء في المرتبة الثالثة رضا الفرد عن نفسه لممارسته العمل عن بُعْدٍ.

كما تناولت دراسة زيرن وأميرحسني(Zarrin & Amirhosseini، (2014) المتطلباتِ التي يجب أن تتوفر في المؤسسات بجميع أنواعها لتطبيق نظام العمل عن بُعْدٍ، كما هدفت الدراسة إلى محاولة تحديد أهم العوائق والحدود التي تواجه مشاريع العمل عن بُعْدٍ، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) فردًا، وقد تم توزيع استبانة الدراسة عليهم، وتوصلت الدراسة إلى أن سَنَّ القوانين والتشريعات لضبط نظام العمل عن بُعْدٍ، هي من أهم المعوّقات والعوامل بنفس الوقت التي تؤثر على نظام العمل عن بُعْدٍ، إضافة إلى أهمية المخاطرة ومحدودية الأماكن؛ كعاملين يؤثران على تطبيق نظام العمل عن بُعْدٍ.

في حين هدفت دراسة صقر (٢٠١٥) إلى بناء نموذجٍ مقترحٍ للعوامل المؤثرة على تطبيق المنظمات مفهوم العمل عن بُعْدٍ، وقد تم تطبيق الدراسة على كل من جامعة الزقازيق؛ كممثلة لقطاع التعليم العام في مصر، وكذلك تعد منظمة غير ربحية، وجامعة العاشر من رمضان؛ كممثلة لقطاع التعليم

الخاص بمصر، وكذلك ممثلة للمنظمات الهادفة للربح. أعد الباحث قائمة استقصاء لقياس مدى توافُر متطلبات تطبيق المفهوم. وتمثلت عينة الدراسة في جميع العاملين في قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمنظمات السابقه. وتوصل الباحثُ إلى بناء نموذج يوضح كيفية تطبيق مفهوم العمل عن بُعْدٍ في كل من المنظمات الربحية وغير الربحية، وقد تم بناؤه بالاعتماد على منهج النظم. كذلك تم التوصل إلى توافر متطلبات تطبيق المفهوم، وتقديم تلك المنظمات عدد من الخدمات بالاعتماد على مفهوم العمل عن بُعْدٍ.

وأجرى الجمعة ونغميش وأبوزيد (٢٠١٥م) دراسةً، هدفت إلى تحديد مفهوم العمل عن بُعْدٍ، والإفادة من الخبرات والتجارب المحلية والإقليمية والدولية في مجال العمل عن بُعْدٍ، وتحليل الوضع الراهن للعمل عن بُعْدٍ في منطقة الدراسة من خلال منظور تقني. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفيّ، كما تم استخدامُ قوائم الاستقصاء في الدراسة الميدانية. وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أظهرت النتائج أن ٥٢٪ من العينة لديهن معلومات إلى حدٍّ ما عن العمل عن بُعْدٍ، وهذا يوضح ضرورة العمل على نشر ثقافة العمل عن بُعْدٍ لدى أفراد المجتمع، كما زادت نسبة الموافقة عن٩٠٪ على الدور الذي يجب أن تقوم به الشركات والجهات الحكومية والأهلية المختصة بتوفير متطلبات تفعيل العمل عن بعد والمتمثل في: توفير الأجهزة المطلوبة وملحقاتها، وتوفير البرمجيات المطلوبة، وتوفير الإنترنت، وتوفير الدعم الفنيّ، كما تخطت نسبة الموافقة عن ٨٠٪ لضرورة توفير مراكز

حكومية للتدريب والتأهيل للعمل عن بُعْدٍ وتوفير فرص للعمل عن بعد، وتفعيل دور الإعلام والمدارس والجامعة لنشر ثقافة العمل عن بُعْدٍ ودوره في تنمية المجتمع.

كما أجرت التميمي (٢٠١٦) دراسةً، هدفت إلى معرفة المقصود "بالعمل عن بُعْدٍ"، وما أهم مبررات الاهتمام بالعمل عن بعد؟، وما أهم متطلباته؟ وما الدور المتوقع للجامعات في تعزيز المشاركة المجتمعية للمرأة من وجهة نظر خطط التنمية في الدولة؟ وما المقترَحات التي يمكن أن تقدمها عضوات هيئة التدريس لتفعيل دور جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في تعزيز المشاركة المجتمعية للمرأة من خلال "العمل عن بعد"؟ حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت تحليل الوثائق والمقابلة كأداة لجمع البيانات، وطبقت على(٢٤) عضوة. وخلصت الدراسة إلى دعم المبادرات التي تعزّز من فرص عمل المرأة عن بُعْدٍ، وذلك في المحاور الأربعة والتي تشكل أساس منظومة مؤسسات التعليم العالي والجامعات (البنية التحتية، والموارد البشرية، والبرامج والأنشطة، والأنظمة والسياسات).

وتناولت دراسةُ الأحمد (٢٠١٧) متطلباتِ تحقيق الأهداف العامة للعمل عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك بعد تكوين إطارٍ مرجعيٍّ لفلسفة العمل عن بعد في الجامعات السعودية، وتحديد أهداف عامة للعمل عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن واقع تنفيذ برامج العمل عن بُعْدٍ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيَّ بأسلوبيه الوثائقي والمسحي، وتم اختيار

عينة الدراسة بطريقة قصدية من أعضاء هيئة التدريس بجامة الإمام والجامعة السعودية الإلكترونية والبالغة (٢٦) عضوًا. وقد توصَّلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جِدًّا على وجود متطلبات لتحقيق الأهداف العامة للعمل عن بُعْدٍ في الجامعات السعودية، وأن تتبنى الجامعات السعودية فلسفة واضحة للعمل عن بُعْدٍ، من خلا تنفيذ مقررات إلكترونية تفاعلية.

أما دراسة عيسى (٢٠١٨)، فقد هدفت إلى معرفة الطريقة المناسبة لعمل المرأة عن بُعْدٍ بالمجتمع السعودي (مجتمع الخرج نموذجًا)، وكشف التحديات التي تعيق العمل عن بعد للمرأة السعودية؛ لاقتراح إجراءاتٍ لازمة؛ للتغلب على تلك التحديات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفيّ التحليليّ في تحليل البيانات المستمَدة من الاستبانات التي تم تصميمها وتوزيعها على عينات الدراسة، وقد استخدمت الدراسة عينة مكونة من فئات شملت المسؤولين الحكوميين، ومسؤولي الشركات بمحافظة الخرج، والأقسام النسائية بجامعة سطام بن عبد العزيز وطالبات العمل وجهات التوظيف بمحافظة الخرج. وأظهرت النتائج في المحور الأول من الدراسة (التحديات) ارتفاع نسبة تحديات العمل عن بُعْدٍ عند أرباب العمل وجهات التوظيف فجاء في المرتبة الأولى خوف المديرين التقليديين من ضياع الشكل التقليدي للمؤسسة، كما كان عدم القدرة على تنظيم الوقت ومقاومة المديرين للتغيير، خوفًا على مناصبهم من أهم التحديات، وفي الحلول أظهرت الدراسة

أن التفاعل المستمر بالتوجيه بين المؤسسة والمستهدف من العمل عن بُعْدٍ ووجود برامج توجيه مستمرة طوال فترة العمل من أهم الحلول للتحديات.

التعليقُ على الدراسات السابقة:

– من خلال استعراض الدراسات السابقة ونتائجها، اتضح أن موضوع العمل عن بُعْدٍ، يُعدُّ من الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين؛ باعتباره أحد مقومات الاستمرار والبقاء للمؤسسات التعليمية، وخاصةً الجامعات، في ظل التطور الكبير والتغيرات الهائلة المتسارعة في قطاعي المعرفة والتكنولوجيا؛ لرفع كفاءتها وفاعليتها.

– اتفق عددٌ من الدراسات في تناولها لموضوع العمل عن بُعْدٍ في الجامعات، كما في دراسة الأحمد (٢٠١٧)، ودراسة اليافي والعمري (٢٠١٥)، ودراسة صقر(٢٠١٥م)، في حين جاءت دراسة الرشيد (٢٠٠٩م)، ودراسة عيسى (٢٠١٨م)، ودراسة الجمعة ونغميش وأبوزيد (٢٠١٥م)، لتركز على العمل عن بُعْدٍ للمرأة السعودية، وأبرز التحديات والمعوقات، كما أكدت دراسة التميمي (٢٠١٦م) على العمل عن بُعْدٍ؛ كمدخل لتعزيز مشاركة المرأة. وقد تناولت دراسة هنغ Heng et al، (2011)، ودراسة قوقاب وآخرون (Quoquab& others، (2013إيجابيات وسلبيات العمل عن بُعْدٍ ومدى تأثيرها على الموظفين. في حين أن الدراسة الحالية تميّزت عن الدراسات السابقة في تناولها لواقع ممارسة العمل عن بُعْدٍ في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل أزمة يشهدها العالم والمتمثلة في جائحة فايروس

كورونا (كوفيد-19)، وأبرز المعوقات ومتطلبات تطوير ممارسة العمل عن بُعْدٍ.

- اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة؛ كأداة للدراسة، في حين أن دراسة الأحمد (٢٠١٧م) استخدمت المنهجين الوصفي والوثائقي، أما دراسة صقر(٢٠١٥م) فقد اعتمدت منهج النظم، كما اعتمدت دراسة الجمعة ونغميش وأبوزيد (٢٠١٥م) على قوائم الاستقصاء في الدراسة الميدانية.

- تباينت عيناتُ الدراسات السابقة من باحثٍ لآخر تبعًا لنوع المستجيب، ما بين موظفين، وطلاب، وأعضاء هيئة تدريس، إلا أن الدراسة الحالية اقتصرت على رؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم.

- تمت الإفادة من جميع الدراسات السابقة؛ حيث انطلقت الباحثة من نتائجها في تحديد مشكلة الدراسة، وإبراز أهميتها، وبناء أداة الدراسة، إضافةً إلى معرفة الأساليب الإحصائية الملائمة.

منهجيةُ الدراسة، وإجراءاتُها:

١) منهجيَّةُ الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة، وفي ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يُعرفه العزاوي (٢٠٠٨، ص٩٩) بأنه: جمع البيانات لعددٍ كبيرٍ من الحالات بقصد تشخيص أوضاعها أو جوانب معينة من تلك الأوضاع دون الاقتصار على حالة واحدة.

٢) مجتمعُ الدراسة:

طُبِّقت أداة الدراسة على كامل المجتمع المتمثل في جميع رؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والبالغ عددهم (٥٩) رئيس قسم، و(٤٨) وكيل قسم، حيث أن عددًا من الأقسام لا يوجد بها وكلاء، ونظرًا لصغر حجم عينة الدراسة؛ فقد تم إجراء حصرٍ شامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة. وبعد التطبيق الميداني لأداة البحث فإن عدد الاستجابات التي استقرت لدى الباحثة بلغت (٨٧) استجابة، وبعد تفحُّص الاستجابات لم يتم استبعاد أي منها؛ نظرًا لتحقق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستبانة، وبالتالي بلغ الإجمالي النهائي للاستجابات الخاضعة للدراسة (٨٧) استجابة؛ أي بنسبة (٨١,٣٠٪) تقريبًا من حجم المجتمع الكلي للبحث.

وتضمُّ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، اثنتي عشرة كلية، أما الأقسام العلمية التابعة لها والمفعّلة في العام الجامعي١٤٤٠-١٤٤١هـ، فعددها (٥٩) قسمًا علميًّا، كما هو موضح في دليل التخصصات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، "مركز الدراسات والمعلومات،١٤٤١هـ"، وفيما يلي عرض لهذه الأقسام في الجدول التالي:

جدول رقم (١)

كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والأقسام العلمية التابعة لها والمفعّلة في العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ

م	الكلية	عدد الأقسام العلمية المفعلّة	الأقسام العلمية
١	كلية الشريعة	٣	الفقه-أصول الفقه- الثقافة الإسلامية
٢	كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية	٦	الاقتصاد-إدارة الأعمال-المحاسبة-التمويل والاستثمار-الأعمال المصرفية-التأمين وإدارة المخاطر
٣	كلية العلوم	٤	الرياضيات والإحصاء-الفيزياء -الكيمياء-الأحياء
٤	كلية أصول الدين	٣	القرآن الكريم وعلومه-السنة النبوية وعلومها-العقيدة والمذاهب المعاصرة
٥	كلية علوم الحاسب والمعلومات	٣	علوم الحاسب -نظم المعلومات-تقنية المعلومات
٦	كلية اللغة العربية	٣	النحو والصرف وفقه اللغة-الأدب-البلاغة والنقد ومنهج الأدب الإسلامي
٧	كلية الهندسة	٤	الهندسة الكهربائية -الهندسة المدنية-الهندسة الميكانيكية-الهندسة الكيمائية
٨	كلية الطب	١٩	طب الأسرة-الصحة العامة-طب الأطفال-الكيمياء الحيوية-علم الأدوية-العيون-الأمراض الباطنية-الطب الشرعي-الجراحة -علم الأمراض-العلوم العصبية السريرية-طب الطوارئ-التخدير-التشريح-التعليم الطبي-علم وظائف الأعضاء-النساء والولادة-الأمراض الجلدية- طب الأنف والأذن والحنجرة.
٩	كلية اللغات والترجمة	١	اللغة الإنجليزية وآدابها
١٠	كلية العلوم الاجتماعية	٤	الاجتماع والخدمة الاجتماعية-التاريخ والحضارة-الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية- علم النفس
١١	كلية الإعلام والاتصال	٥	الصحافة والنشر الإلكتروني-الإذاعة والتلفزيون والفيلم-العلاقات العامة -الإعلان والاتصال التسويقي-الجرافيكس والوسائط المتعددة
١٢	كلية التربية	٤	أصول التربية-المناهج وطرق التدريس- الإدارة والتخطيط التربوي-التربية الخاصة
المجموع	١٢ كلية	٥٩ قسم	

٣) أداة الدراسة:

أ) بناء أداة الدراسة:

اعتماداً على مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، وبعد مراجعة الدراسات السابقة والاطلاع على الأدوات المستخدمة فيها، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها بُنيَت أداة الدراسة " الاستبانة" لتشتمل على جزأين:

الجزء الأول: يتعلق بالبيانات الأولية (الدرجة العملية، التخصص، عدد سنوات الخبرة العملية).

الجزء الثاني: اشتمل على ٣ محاور، تضمنت في صورتها النهائية على (٤٦) عبارة، جاءت على النحو التالي:

- المحور الأول: يتناول واقع ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19" ١٩عباره.
- المحور الثاني: يتناول معوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19" ١٤ عباره.
- المحور الثالث: يتناول متطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19" ١٣ عبارة.

- تمّ استخدام التقدير الكمي بالدرجات لاستجابات أفراد الدراسة، حيث تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية من خلال التدرج الرباعي حيث يتم الاختيار ما بين أربعة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة (أوافق بشدة، أوافق، لا أوفق، لا أوفق بشدة)، وتقابل الاستجابات الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب؛ والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو محور في الاستبانة تعبر عن درجة عالية من التحقق، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في الحكم على واقع ومعوقات ومتطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19" بناءً على المتوسطات الوزنية للعبارات والمتوسطات الحسابية للمحاور، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٥)

محكات الحكم على درجة تحقق كل عبارة أو محور في الاستبانة

الوزن	الاستجابات	فئة المتوسط		معيار الحكم على النتائج
		من	إلى	
١	لا أوافق بشدة	١,٠٠	أقل من ١,٧٥	منخفضة جدًا
٢	لا أوافق	١,٧٥	أقل من ٢,٥٠	منخفضة
٣	أوافق	٢,٥٠	أقل من ٣,٢٥	مرتفعة
٤	أوافق بشدة	٣,٢٥	٤,٠٠	مرتفعة جدًا

وتم تحديد تلك المحكات بناءً على تحويل الدرجات المنفصلة لمدى متصل وذلك بحساب المدى (أكبر درجة – أصغر درجة = ٣)، وقسمة المدى على

عدد الاستجابات (٤/٣ = ٠,٧٥)، وبالتالي تظهر سعة المحكات الموضحة بالجدول السابق.

ب) صدق أداة الدراسة:

-الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة من أساتذة الجامعات السعودية والعربية، وبلغ عددهم (١٢) محكماً، استجاب منهم(٩) محكمين، وذلك حول مناسبة العبارة للمجال، ووضوح صياغة العبارة، ومدى مناسبة مجالات الاستبانة وعباراتها، وأي تعديل أو حذف أو إضافة يرون مناسبتها، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها حذفاً أو إضافة وتعديلاً أو إعادة صياغة.

-الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (٦)

معاملات صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول (واقع ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19")

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧١٩**	٠,٠١	١١	٠,٧٣٣**	٠,٠١
٢	٠,٦٧٦**	٠,٠١	١٢	٠,٦٤٤**	٠,٠١

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٣	٠,٥٦٩**	٠,٠١	١٣	٠,٦٤٨**	٠,٠١
٤	٠,٦٤٦**	٠,٠١	١٤	٠,٥٦٢**	٠,٠١
٥	٠,٦٨٥**	٠,٠١	١٥	٠,٧٦٧**	٠,٠١
٦	٠,٧٥٩**	٠,٠١	١٦	٠,٥٦١**	٠,٠١
٧	٠,٧١٩**	٠,٠١	١٧	٠,٦٩١**	٠,٠١
٨	٠,٥٣٣**	٠,٠١	١٨	٠,٥٩٥**	٠,٠١
٩	٠,٦٦٠**	٠,٠١	١٩	٠,٦٧٨**	٠,٠١
١٠	٠,٥٩٨**	٠,٠١	** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات المحور الأول، والدرجة الكلية للمحور نفسه؛ دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ وتدل قيم معاملات الارتباط على توفر الاتساق بين استجابات أفراد الدراسة على تلك العبارات، وهذا ما يؤكد ارتباط المحور الأول بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق للعبارات المكونة له.

جدول رقم (٧)

معاملات صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني (معوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19")

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٧٤**	٠,٠١	٨	٠,٨٥٥**	٠,٠١
٢	٠,٧٥٣**	٠,٠١	٩	٠,٥١٨**	٠,٠١
٣	٠,٨٥٤**	٠,٠١	١٠	٠,٧٤٠**	٠,٠١

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٤	٠,٦٩٦**	٠,٠١	١١	٠,٧٤٨**	٠,٠١
٥	٠,٥٥٤**	٠,٠١	١٢	٠,٧٠٣**	٠,٠١
٦	٠,٥٦٥**	٠,٠١	١٣	٠,٧٩٧**	٠,٠١
٧	٠,٦٩٤**	٠,٠١	١٤	٠,٥٨٣**	٠,٠١
** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١					

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات المحور الثاني، والدرجة الكلية للمحور نفسه؛ دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وتدل قيم معاملات الارتباط على توفر الاتساق بين استجابات أفراد الدراسة على تلك العبارات، وهذا ما يؤكد ارتباط المحور الثاني بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق للعبارات المكونة له.

جدول رقم (٨)

معاملات صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث (متطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19")

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٤٨**	٠,٠١	٨	٠,٧٨٢**	٠,٠١
٢	٠,٨١٧**	٠,٠١	٩	٠,٦٤٠**	٠,٠١
٣	٠,٨٤٦**	٠,٠١	١٠	٠,٨٤٨**	٠,٠١
٤	٠,٩٠٤**	٠,٠١	١١	٠,٦٠٨**	٠,٠١

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٥	٠,٨٧١**	٠,٠١	١٢	٠,٢٥٣*	٠,٠٥
٦	٠,٨٨٠**	٠,٠١	١٣	٠,٦٤٠**	٠,٠١
٧	٠,٨٤٦**	٠,٠١	* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) لكل عبارة من عبارات المحور الثالث، والدرجة الكلية للمحور نفسه؛ دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ فيما عدا العبارة رقم (١٢) والتي كان مستوى دلالتها الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وتدل قيم معاملات الارتباط على توفر الاتساق بين استجابات أفراد الدراسة على تلك العبارات، وهذا ما يؤكد ارتباط المحور الثالث بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق للعبارات المكونة له.

ج) ثبات أداة الدراسة:

تمّ التحقق من ثبات درجات محاور الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٩)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة

المحور الأول: واقع ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"	المحور الثاني: معوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"	المحور الثالث: متطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"
٠,٩٢٣	٠,٩١٢	٠,٩١٦

يتضح من الجدول رقم (٩) إن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٤) أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية **(SPSS)**، وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائية التي تمّ استخدامها:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ في التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة.

٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ في التأكد من ثبات درجات محاور الاستبانة.

٣. التكرارات والنسب المئوية (frequencies and percentages)؛ للتعرف على البيانات الديموغرافية لأفراد الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمّنها الاستبانة.

٤. المتوسط الحسابي الموزون " المرجح" (Weighted Mean)؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٥. المتوسط الحسابي (Mean)؛ للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة نحو المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٦. الانحراف المعياري (Standard deviation)؛ لمعرفة مدى الانحراف (التشتت) في استجابات أفراد الدراسة عن متوسطها الحسابي، علمًا بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم؟

للتعرّف على واقع ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم تمّ حساب وتلخيص تكرارات إجابات أفراد الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل عبارات المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة الموافقة والترتيب) لعبارات المحور الأول (واقع ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19")

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
		أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق		لا أوافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	يضع عميد الكلية مع رؤساء الأقسام العلمية خطة لإنجاز الأعمال والمهام الإدارية عن بعد أثناء جائحة كوفيد-19	٣٣	٣٧,٩	٥١	٥٨,٦	٣	٣,٤	–	–	٣,٣٤	٠,٥٤٦	مرتفعة جدًا	٧
٢	يشارك عميد الكلية رؤساء الأقسام العلمية في اتخاذ القرارات عن بعد والمتعلقة بأعمال اللجان أثناء جائحة كوفيد-19	٣٣	٣٧,٩	٥٢	٥٩,٨	٢	٢,٣	–	–	٣,٣٦	٠,٥٢٨	مرتفعة جدًا	٦
٣	ينسق عميد	٥٧	٦٥,٥	٢٩	٣٣,٣	١	١,١	–		٣,٦٤	٠,٥٠٥	مرتفعة	١

	الكلية للاجتماعات المجدولة عن بعد لمجلس الكلية بما يتلاءم مع ظروف الرؤساء في فترة جائحة كوفيد-19										جدًا	
٤	يتابع عميد الكلية عن بعد انجاز مهام لجان الأقسام في فترة جائحة كوفيد-19	٣٤	٣٩,١	٤٩	٥٦,٣	٤	٤,٦	–	–	٣,٣٤	٠,٥٦٧	مرتفعة جدًا	٨
٥	يقترح عميد الكلية أساليب لتسهيل إجراءات العمل عن بعد المرتبطة بلجان الأقسام في فترة جائحة كوفيد-19	٢٩	٣٣,٣	٥٤	٦٢,١	٤	٤,٦	–	–	٣,٢٩	٠,٥٤٨	مرتفعة جدًا	١١
٦	يشجع عميد الكلية على التعاون داخل الأقسام العلمية بما يخدم استمرارية العملية التعليمية عن بعد في فترة	٣٠	٣٤,٥	٥٤	٦٢,١	٣	٣,٤	–	–	٣,٣١	٠,٥٣٥	مرتفعة جدًا	١٠

	جائحة كوفيد-19											
٧	يتابع عميد الكلية المشكلات والصعوبات التي تواجه الأقسام العلمية بشكل مستمر خلال جائحة كوفيد-19	٣٠	٣٤,٥	٥٥	٦٣,٢	٢	٢,٣	–	–	٣,٣٢	٠,٥١٧	مرتفعة جدًا	٩
٨	ينقل عميد الكلية التوجيهات والمستجدات حال صدورها من عمادات الجامعة لرؤساء الأقسام والمرتبطة بالعمل الإداري في فترة جائحة كوفيد-19.	٥٧	٦٥,٥	٢٨	٣٢,٢	٢	٢,٣	–	–	٣,٦٣	٠,٥٣١	مرتفعة جدًا	٢
٩	متابعة الكلية للأقسام العلمية لتنفيذ أعضاء هيئة التدريس للمحاضرات الدراسية في وقتها وعن بعد في فترة	٤٨	٥٥,٢	٣٥	٤٠,٢	٤	٤,٦	–	–	٣,٥٠	٠,٥٨٨	مرتفعة جدًا	٤

	جائحة كوفيد-19.											
١٠	إشراف الكلية على أداء الاختبارات عن بعد في الأقسام العلمية وفقاً للجداول المحددة خلال جائحة كوفيد-19.	٥١	٥٨,٦	٣٦	٤١,٤	–	–	–	–	٣,٥٩	٠,٤٩٥	مرتفعة جدًا	٣
١١	تتوفر المعلومات الكافية التي تساعد الأقسام العلمية على اتخاذ القرارات الجيدة عن بعد في فترة جائحة كوفيد١٩	١٧	١٩,٥	٣٧	٤٢,٥	٣١	٣٥,٦	٢	٢,٣	٢,٧٩	٠,٧٨٠	مرتفعة	١٧
١٢	يتوفر لرؤساء الأقسام الوسائل والأجهزة المتاحة للعمل عن بعد أثناء جائحة كوفيد-19.	١٢	١٣,٨	٣٩	٤٤,٨	٣١	٣٥,٦	٥	٥,٧	٢,٦٧	٠,٧٨٧	مرتفعة	١٩
١٣	يتوفر الدعم الفني اللازم لاستمرار العملية	١٠	١١,٥	٤٥	٥١,٧	٣٠	٣٤,٥	٢	٢,٣	٢,٧٢	٠,٦٩٤	مرتفعة	١٨

	التعليمية عن بعد في الأقسام العلمية أثناء جائحة كوفيد-19.												
١٤	تطبيق الاتصالات الإدارية الكترونياً أثناء جائحة كوفيد-19.	٤٢	٤٨,٣	٤٢	٤٨,٣	٢	٢,٣	١	١,١	٣,٤٤	٠,٦٠٤	مرتفعة جدًا	٥
١٥	تفعيل منصات التواصل الرقمية للأقسام العلمية لمساعدة الطلبة وغيرهم في معرفة مواعيد الاختبارات والمناقشات العلمية أثناء جائحة كوفيد-19.	٢٧	٣١	٥٦	٦٤,٤	٤	٤,٦	–	–	٣,٢٦	٠,٥٣٨	مرتفعة جدًا	١٢
١٦	يعتمد التوقيع الالكتروني (التصديق الرقمي) لتمييز الأشخاص رسمياً أثناء جائحة كوفيد-19	٢٠	٢٣	٥٦	٦٤,٤	٩	١٠,٣	٢	٢,٣	٣,٠٨	٠,٦٥١	مرتفعة	١٤

١٧	يتوفر لدى الأقسام العلمية قواعد بيانات ومعلومات الكترونية يسهل الوصول إليها.	١٢	١٣,٨	٤٦	٥٢,٩	٢٩	٣٣,٣	–	–	–	٢,٨٠	٠,٦٦٢	مرتفعة	١٦
١٨	تشجيع المبادرات التقنية لأعضاء هيئة التدريس لدعم عمليات التعليم عن بعد أثناء جائحة كوفيد-19.	١٦	١٨,٤	٤٤	٥٠,٦	٢٧	٣١	–	–	–	٢,٨٧	٠,٦٩٥	مرتفعة	١٥
١٩	التدريب عن بعد لمنسوبي الأقسام العلمية على البرامج الإلكترونية وبرامج البث المباشر أثناء جائحة كوفيد-19.	٢٤	٢٧,٦	٥٣	٦٠,٩	١٠	١١,٥	–	–	–	٣,١٦	٠,٦٠٧	مرتفعة	١٣
المتوسط الحسابي العام= ٣,٢٢ الانحراف المعياري= ٠,٣٩٢														
درجة الموافقة (مرتفعة)														

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٠) يتضح ما يلي:

– المتوسط الحسابي العام لدرجة موافقة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ووكلائهم على العبارات المندرجة تحت المحور الأول الذي يقيس واقع ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19" بلغ (٣,٢٢ من ٤,٠٠) والذي يشير إلى درجة موافقة (مرتفعة)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الظروف الطارئة التي خلفتها أزمة كورونا المستجد "كوفيد-19"، وذلك ضمن الإجراءات الاحترازية وحظر التجول مما اضطر الأقسام العلمية إلى تبني العمل عن بعد لاستكمال أعمالها وتحقيق أهدافها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأحمد(٢٠١٧م) ودراسة الجمعة ونغميش وأبوزيد (٢٠١٥م)، والتي أظهرت أن واقع تنفيذ برامج العمل عن بعد كانت مرضية بدرجة عالية، بالإضافة الى ارتفاع أهمية تبني نظام العمل عن بعد وضرورة نشر ثقافة العمل عن بعد.

– أن هناك تقارب في آراء أفراد الدراسة حول واقع ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، حيث اشتمل المحور الأول على (١٩) عبارة، وُزعت كالتالي:

- جاءت (١٢) عبارة بدرجة موافقة (مرتفعة جدًا) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣,٢٦ و ٣,٦٤)، والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة جدًا).

■ جاءت (٧) عبارات بدرجة موافقة (مرتفعة) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٦٧ و ٣,١٦)، والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة).

– وبترتيب استجابات أفراد الدراسة وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها ترتيبًا تنازليًا يتضح ما يلي:

■ جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على «ينسق عميد الكلية للاجتماعات المجدولة عن بعد لمجلس الكلية بما يتلاءم مع ظروف الرؤساء في فترة جائحة كوفيد-19» في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (مرتفعة جدًا)، بمتوسط حسابي (٣,٦٤ من ٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٥٠٥)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك عمداء الكليات إلى دورهم المهم في التنسيق والتخطيط المسبق للاجتماعات وإدارة الوقت بشكل مناسب مما ينعكس ايجاباً على الأداء العام خاصةً في ظل ظروف جائحة كورونا "كوفيد-19"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عيسى (٢٠١٨) التي أكدت أن من أبرز تحديات العمل عن بعد هو القدرة على تنظيم الوقت وإدارته بشكل جيد.

■ جاءت العبارة رقم (١٢) والتي تنص على «يتوفر لرؤساء الأقسام الوسائل والأجهزة المتاحة للعمل عن بعد أثناء جائحة كوفيد-19» في الترتيب التاسع عشر والأخير من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (مرتفعة)، بمتوسط حسابي (٢,٦٧ من ٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٧٨٧)، وتعزوا الباحثة هذه النتيجة إلى أن غالبية رؤساء الأقسام العلمية يتوفر لديهم

الأجهزة والامكانات اللازمة للعمل عن بعد، إلا أن عدداً من رؤساء الأقسام لا تتوفر لديهم تلك التجهيزات لضعف التنبؤ بالمستقبل وعدم الاستعداد للأزمات المختلفة ومواكبة التقنيات الحديثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صقر(٢٠١٥م) التي أكدت على ضرورة توافر متطلبات العمل عن بعد، كما تتفق مع دراسة جاري الجمعة ونغميش وأبو زيد (٢٠١٥م) والتي أشارت إلى ضرورة توفير الأجهزة المطلوبة وملحقاتها، وتوفير البرمجيات المطلوبة لممارسة العمل عن بعد.

السؤال الثاني: ما معوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم؟

للتعرّف على معوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم تمّ حساب وتلخيص تكرارات إجابات أفراد الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل عبارات المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة الموافقة والترتيب) لعبارات المحور الثاني (معوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19")

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
		أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق		لا أوافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	غياب ثقافة العمل عن بعد لدى بعض القيادات الأكاديمية والإدارية أثناء جائحة كوفيد-19.	١٥	١٧,٢	٤٣	٤٩,٤	٢١	٢٤,١	٨	٩,٢	٢,٧٥	٠,٨٥٢	مرتفعة	٩
٢	قلة المخصصات المالية لدعم تطبيق البرامج والأنظمة الإلكترونية بالجامعة.	٤٧	٥٤	٢٠	٢٣	١٧	١٩,٥	٣	٣,٤	٣,٢٧	٠,٨٩٨	مرتفعة جدًا	٥
٣	نقص الكوادر البشرية المؤهلة للدعم الفني والصيانة عن بعد.	٤٣	٤٩,٤	٢٩	٣٣,٣	١٢	١٣,٨	٣	٣,٤	٣,٢٩	٠,٨٣٤	مرتفعة جدًا	٤
٤	كثرة الأعطال المتكررة للبرامج والأنظمة الإلكترونية للجامعة.	٤٨	٥٥,٢	٢٥	٢٨,٧	١٠	١١,٥	٤	٤,٦	٣,٣٤	٠,٨٦٠	مرتفعة جدًا	٣
٥	صعوبة نقل وتبادل المعلومات داخل وخارج الأقسام العلمية.	٧	٨	٢٩	٣٣,٣	٤٤	٥٠,٦	٧	٨	٢,٤١	٠,٧٥٦	منخفضة	١٢
٦	عدم القدرة على تنظيم وإدارة الوقت أثناء العمل عن بعد.	١٠	١١,٥	١٦	١٨,٤	٥٣	٦٠,٩	٨	٩,٢	٢,٣٢	٠,٨٠٠	منخفضة	١٣
٧	قلة برامج التدريب المقدمة لمنسوبي الأقسام العلمية للتعامل مع البرامج والتطبيقات الالكترونية أثناء جائحة كوفيد-19.	٨	٩,٢	٤٩	٥٦,٣	٢٢	٢٥,٣	٨	٩,٢	٢,٦٥	٠,٧٧٥	مرتفعة	١٠
٨	ضعف التنسيق بين الأقسام العلمية والإدارات المختلفة.	١٠	١١,٥	٥٢	٥٩,٨	٢١	٢٤,١	٤	٤,٦	٢,٧٨	٠,٧٠٦	مرتفعة	٨
٩	انخفاض القدرة على انجاز العمل المطلوب لافتقاد التوجيه المباشر	٦	٦,٩	١٩	٢١,٨	٤٢	٤٨,٣	٢٠	٢٣	٢,١٣	٠,٨٤٦	منخفضة	١٤
١٠	عدم توافر الأجهزة والامكانيات اللازمة للعمل عن بعد.	٨	٩,٢	٣٤	٣٩,١	٣٩	٤٤,٨	٦	٦,٩	٢,٥٠	٠,٧٦٠	مرتفعة	١١

١١	ضعف القدرة على استخدام التكنولوجيا والبرامج الإلكترونية لدى منسوبي الأقسام العلمية.	٢٩	٣٣,٣	٢٨	٣٢,٢	٢٣	٢٦,٤	٧	٨	٢,٩١	٠,٩٦٠	مرتفعة	٧
١٢	ضعف شبكة الانترنت أثناء العمل عن بعد.	٥٧	٦٥,٥	٢٥	٢٨,٧	٢	٢,٣	٣	٣,٤	٣,٥٦	٠,٧١٠	مرتفعة جدًا	١
٣	زيادة ساعات العمل عن بعد والتواصل على مدار الساعة.	٨	٣,٧	٢	٥,٣	٢	٥,٣		.٧	.٠٧	.٩٦٢	رتفعة م	
٤	عدم تحديد وسائل التواصل المناسبة أثناء العمل عن بعد.	٣	٠,٩	٧	١		.٩		.١	.٥٢	.٦٨٠	رتفعة جدًا م	
المتوسط الحسابي العام= ٢,٨٩الانحراف المعياري=٠,٥٦٠													
درجة الموافقة (مرتفعة)													

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١١) يتضح ما يلي:

– تقديرات أفراد الدراسة من رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ووكلائهم لمعوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"جاءت بشكل عام بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على المحور الثاني الذي يقيس معوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19" (٢,٨٩ من ٤,٠٠) والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن تبني نظام العمل عن بعد في الأقسام العلمية بالجامعة جاء بشكل مفاجئ في ظل تداعيات جائحة "كوفيد-19"، ولذلك واجهت الأقسام العلمية عدداً من المعوقات والصعوبات لإكمال مسيرتها وتحقيق أهدافها الإدارية والتعليمية، واتفقت مع دراسة

الرشيد (٢٠٠٩) ودراسة هنغHeng et al، (2011) التي أكدت على وجود عدداً من المعوقات التي تؤثر على ممارسة العمل عن بعد.

– أن هناك تباين في آراء أفراد الدراسة حول معوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، حيث اشتمل المحور الثاني على (١٤) عبارة، وُزعت كالتالي:

- جاءت (٥) عبارات بدرجة موافقة (مرتفعة جدًا) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣,٢٧ و٣,٥٦)، والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة جدًا).
- جاءت (٦) عبارات بدرجة موافقة (مرتفعة) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٥٠ و٣,٠٧)، والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة).
- جاءت (٣) عبارات بدرجة موافقة (منخفضة) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,١٣ و٢,٤١)، والتي تشير إلى درجة موافقة (منخفضة).

– وبترتيب استجابات أفراد الدراسة وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها ترتيبًا تنازليًا يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١٢) والتي تنص على «ضعف شبكة الانترنت أثناء العمل عن بعد» في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (مرتفعة جدًا)، بمتوسط حسابي (٣,٥٦ من ٤,٠٠) وانحراف معياري

(٠,٧١٠)، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الضغط الكبير على خوادم الانترنت في كافة شركات الاتصالات بطريقة غير مسبوقة جراء كثافة استخدام منصاتها بسبب انتشار فيروس "كورونا المستجد"، ومع انتشار هذه الجائحة، دُفع العديد من الأشخاص للعمل انطلاقاً من منازلهم، وباتوا يعقدون اجتماعات افتراضية متعددة الأطراف على مدار الساعة، فيما بدأ طلاب من كافة المراحل الدراسية في تلقي محاضراتهم عبر شاشات الألواح الرقمية، مما تسبب في ضعف الانترنت بشكل كبير.

- جاءت العبارة رقم (٩) والتي تنص على «انخفاض القدرة على انجاز العمل المطلوب لافتقاد التوجيه المباشر» في الترتيب الرابع عشر والأخير من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (منخفضة)، بمتوسط حسابي (٢,١٣ من ٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٨٤٦)، تعزو الباحثة هذه النتيجة الى احساس غالبية منسوبي الأقسام العلمية بمسؤولياتهم وواجباتهم وحرصهم على أداء مهامهم على أكمل وجه خصوصاً في ظل هذه الجائحة، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الرشيد(٢٠٠٩) التي توصلت إلى انخفاض الإنتاجية مع افتقاد التوجيه المباشر وهي من أبرز المشكلات.

السؤال الثالث: ما متطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم؟

للتعرّف على متطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، من وجهة نظر رؤساء الأقسام ووكلائهم تمّ حساب وتلخيص تكرارات إجابات أفراد الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل عبارات المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة الموافقة والترتيب) لعبارات المحور الثالث (متطلبات تحسين ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19")

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
		أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق		لا أوافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	وجود خطة استراتيجية للأقسام العلمية للعمل عن بعد في حالة الأزمات.	٤٥	٥١,٧	٣٨	٤٣,٧	٤	٤,٦	–	–	٣,٤٧	٠,٥٨٧	مرتفعة جدًا	١١
٢	دعم الإدارة العليا لتطبيق البرامج والأنظمة الإلكترونية لممارسة العمل عن بعد.	٥٥	٦٣,٢	٢٦	٢٩,٩	٦	٦,٩	–	–	٣,٥٦	٠,٦٢٣	مرتفعة جدًا	٧
٣	تصميم دليل ارشادي	٥٦	٦٤,٤	٣٠	٣٤,٥	١	١,١	–	–	٣,٦٣	٠,٥٠٨	مرتفعة	١

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
		أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق		لا أوافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
	رقمي عن كيفية استخدام مكونات البيئة الرقمية بالجامعة بكفاءة وفاعلية.											جدًا	
٤	نشر ثقافة التعامل الإلكتروني بين منسوبي الأقسام العلمية	٥٢	٥٩,٨	٣٣	٣٧,٩	٢	٢,٣	–	–	٣,٥٧	٠,٥٤٢	مرتفعة جدًا	٦
٥	تكثيف الدورات والبرامج التدريبية في مجال التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية لرؤساء الأقسام والأساتذة والطلاب.	٥٥	٦٣,٢	٣٠	٣٤,٥	٢	٢,٣	–	–	٣,٦١	٠,٥٣٦	مرتفعة جدًا	٣
٦	العمل على إثراء المحتوى الرقمي الأكاديمي للجامعة.	٥٠	٥٧,٥	٣٤	٣٩,١	٣	٣,٤	–	–	٣,٥٤	٠,٥٦٧	مرتفعة جدًا	٨
٧	تحديث البنية التحتية التقنية للجامعة وتكيفها مع المستجدات	٥١	٥٨,٦	٢٧	٣١	٩	١٠,٣	–	–	٣,٤٨	٠,٦٨٠	مرتفعة جدًا	١٠
٨	تسهيل استخدام البرامج التقنية الخاصة بعملية التعلم والتعليم والاتصال بالجامعة.	٥٦	٦٤,٤	٢٨	٣٢,٢	٣	٣,٤	–	–	٣,٦١	٠,٥٥٧	مرتفعة جدًا	٤
٩	إنشاء تطبيقات الكترونية مناسبة لطبيعة عمل الأقسام العلمية.	٤٣	٤٩,٤	٣٠	٣٤,٥	١٢	١٣,٨	٢	٢,٣	٣,٣١	٠,٧٩٧	مرتفعة جدًا	١٢
١٠	توفير جهة مختصة للأعطال والصيانة الدورية عن بعد على	٥٢	٥٩,٨	٣٤	٣٩,١	١	١,١	–	–	٣,٥٩	٠,٥١٨	مرتفعة جدًا	٥

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
		أوافق بشدة		أوافق		لا أوافق		لا أوافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
	مدار الساعة.												
١١	تأسيس مواقع الكترونية للأقسام العلمية تضم أحدث المنشورات والتعاميم والقرارات.	٦١	٧٠,١	٢٠	٢٣	٥	٥,٧	١	١,١	٣,٦٢	٠,٦٥١	مرتفعة جدًا	٢
١٢	تطوير نظم المعلومات والاتصالات التي تساعد الأقسام العلمية للعمل عن بعد بكفاءة.	١٥	١٧,٢	٥٠	٥٧,٥	١٨	٢٠,٧	٤	٤,٦	٢,٨٧	٠,٧٤٤	مرتفعة	١٣
١٣	توفير حوافز للأقسام العلمية المطبقة للإدارة الالكترونية.	٤٩	٥٦,٣	٣٤	٣٩,١	٤	٤,٦	–	–	٣,٥٢	٠,٥٨٨	مرتفعة جدًا	٩
المتوسط الحسابي العام= ٣,٤٩الانحراف المعياري=٠,٤٣٤													
درجة الموافقة (مرتفعة جدًا)													

من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٢) يتضح ما يلي:

– المتوسط الحسابي العام لدرجة موافقة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ووكلائهم على العبارات المندرجة تحت المحور الثالث الذي يقيس متطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"بلغ (٣,٤٩ من ٥,٠٠) والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة جدًا)، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ووكلائهم أهمية تطوير ممارسة العمل عن بعد؛ لذا هم يوافقون بدرجة (مرتفعة جداً) على المتطلبات التي تساعد على تحسين

ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة زيرن وأميرحسنيZarrin & Amirhosseini)،(2014 والمتعلقة بالمتطلبات التي يجب أن تتوفر في المؤسسات بجميع أنواعها لتطبيق نظام العمل عن بُعد،كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الجمعة ونغميش وأبوزيد (٢٠١٥م) والتي توصلت إلى أن نسبة الموافقة زادت عن٩٠٪ على الدور الذي يجب أن تقوم به الشركات والجهات الحكومية والأهلية المختصة بتوفير متطلبات تفعيل العمل عن بعد، كما اتفقت مع دراسة الأحمد (٢٠١٧م) التي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على وجود متطلبات لتحقيق الأهداف العامة للعمل عن بعد في الجامعات السعودية.

– أن هناك شبه توافق في آراء أفراد الدراسة حول متطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19"، حيث اشتمل المحور الثالث على (١٣) عبارة، وُزعت كالتالي:

- جاءت (١٢) عبارة بدرجة موافقة (مرتفعة جدًا) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣,٣١ و٣,٦٣)، والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة جدًا).
- جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة (مرتفعة) وهي العبارة رقم (١٢)، والتي تنص على «تطوير نظم المعلومات والاتصالات التي تساعد الأقسام

العلمية للعمل عن بعد بكفاءة» بمتوسط حسابي (٢,٨٧)، والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفعة).

- وبترتيب استجابات أفراد الدراسة وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها ترتيبًا تنازليًا يتضح ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على «تصميم دليل ارشادي رقمي عن كيفية استخدام مكونات البيئة الرقمية بالجامعة بكفاءة وفاعلية» في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (مرتفعة جدًا)، بمتوسط حسابي (٣,٦٣ من ٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٥٠٨)،
- جاءت العبارة رقم (١٢) والتي تنص على «تطوير نظم المعلومات والاتصالات التي تساعد الأقسام العلمية للعمل عن بعد بكفاءة» في الترتيب الثالث عشر والأخير من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (مرتفعة)، بمتوسط حسابي (٢,٨٧ من ٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٧٤٤).

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى أن من أهم متطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية هو تطوير البرامج ونظم المعلومات والاتصالات، وتوفير دليل ارشادي عن هذه الأنظمة والبرامج الرقمية بالجامعة، بحيث يسهل الرجوع إليها خاصة في ظل الأزمات والعمل عن بعد واستخدام التقنية؛ مما يسهم في تحقيق مستوى عالي من الأداء والإنتاجية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عيسى (٢٠١٨م) التي أكدت على ضرورة وجود برامج توجيه مستمرة وأدلة وآليات واضحه تسهم في التغلب على التحديات التي يواجهها العاملون عن بعد، كما اتفقت مع دراسة التميمي(٢٠١٦م) التي توصلت إلى دعم

متطلبات العمل عن بعد وذلك في المحاور الأربع والتي تشكل أساس منظومة مؤسسات التعليم العالي والجامعات (البنية التحتية، والموارد البشرية، والبرامج والأنشطة، والأنظمة والسياسات).

أهم نتائج الدراسة وتوصياتها

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها:

- جاءت تقديرات أفراد الدراسة من رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ووكلائهم لواقع ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19" بشكل عام بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٢٢ من ٤,٠٠).
- جاءت تقديرات أفراد الدراسة من رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ووكلائهم لمعوقات ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19" بشكل عام بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٨٩ من ٤,٠٠).
- أفراد الدراسة من رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ووكلائهم يوافقون بشكل عام بدرجة (مرتفعة جدًا) على متطلبات تطوير ممارسة العمل عن بعد في الأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ظل جائحة "كوفيد-19" إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٤٩ من ٥,٠٠).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يأتي:

- دعم وتعزيز ثقافة العمل عن بعد لدى منسوبي الأقسام العلمية بالجامعات خاصةً في ظل الأزمات، من خلال استخدام مكونات البيئة الرقمية بكفاءة وفاعلية.
- دعم متطلبات تطوير العمل عن بعد وذلك في المحاور الأربع والتي تشكل أساس منظومة مؤسسات التعليم العالي والجامعات (البنية التحتية، والموارد البشرية، والبرامج والأنشطة، والأنظمة والسياسات).
- رفع مستوى وعي القيادات الإدارية بالجامعات السعودية بإيجابيات توظيف التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية واستخدام البرامج والأنظمة الإلكترونية لممارسة العمل عن بعد، من خلال عقد ندوات ومحاضرات وورش عمل للنقاش توضح أهميتها.
- الاستعانة بالمختصين في مجال التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية؛ لإكساب منسوبي الأقسام العلمية المهارات والخبرات اللازمة في استخدام البرامج والأنظمة الإلكترونية لممارسة العمل عن بعد.
- تطوير البرامج ونظم المعلومات والاتصالات في الأقسام العلمية، وتوفير دليل ارشادي عن هذه الأنظمة والبرامج الرقمية بالجامعة، بحيث يسهل الرجوع إليها خاصة في ظل الأزمات والعمل عن بعد واستخدام التقنية؛ مما يسهم في تحقيق مستوى عالي من الأداء والإنتاجية

- التوسع في البرامج التدريبية المقدمة لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والطلاب في مجال التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية، والاستفادة من خبرات وإبداعات المتميزين منهم من خلال تبني إقامة الندوات والمحاضرات والحلقات وورش العمل.
- عقد ندوات وورش عمل لرؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتزويدهم بالاتجاهات الحديثة في ممارسة العمل عن بعد، وتدريبهم على كيفية توظيف البرامج والأنظمة الإلكترونية لممارسة العمل عن بعد وتوضيح مزاياها؛ لتكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدامها.
- رفع مستوى الوعي لدى منسوبي الأقسام العلمية بالاستخدام المسئول للتكنولوجيا والبرامج والتطبيقات؛ لضمان ممارسات العمل عن بعد في بيئة رقمية آمنه.

المراجعُ:

أشرف، سعيد (٢٠٠٩، يوليو). أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية، ورقة مقدمة في مؤتمر مركز الدراسات التربوية (التعليم في مطلع الألفية الثالثة–الجودة–الإنتاجية–التعليم مدى الحياة)، جامعة القاهرة، ١٥–١٦ يوليو٢٠٠٩م.

الأحمد، هند (٢٠١٧). فلسفة العمل عن بعد وأهدافه في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، (٢)،٨٧–١٣٢.

بن يوسف، نبيلة (٢٠٢٠). الثورة الإدارية الحديثة: العمل عن بعد. مجلة الندوة للدراسات القانونية، (٣٢)،٧٧–٩٤.

التميمي، نوف (٢٠١٦). "العمل عن بعد" كمدخل لتفعيل دور الجامعات في تعزيز مشاركة المرأة في التنمية: دراسة تطبيقية على جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٩٢)، ١–٥٤.

الثبيتي، محمد؛ عبد المجيد، أشرف (٢٠١٣). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك .مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٥٢)،٧١٥–٧٦٨.

جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية (١٤٤١هـ). وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة، دليل التخصصات الأكاديمية. مركز الدراسات والمعلومات، الرياض.

الجمعة، عبد الله؛ نغميش، أحمد وأبو زيد، ناهد (٢٠١٥). العمل عن بعد كتوجه حديث لتعزيز دور المرأة وذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية المجتمع المحلي "دراسة من منظور تقني". المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، ٣(٨)، ٢٥–٣٣.

الرشيد، صالح (٢٠٠٥م). استشراف إمكانيات تطبيق أسلوب عن بُعد في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الإدارية)، ١٨(١)، ٨١–١٤٢.

الرشيد، صالح (٢٠٠٩) .اتجاهات المرأة السعودية نحو أسلوب العمل عن بُعد. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٢)،٢٢٤–٢٧٧.

الزومان، عبد العزيز؛ العقيلي، محمد؛ السلامة، عبد العزيز والرسيني، ماجد (٢٠٠٤، ابريل). العمل عن بُعد عالميًا ومجالات تطبيقه في المملكة العربية السعودية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الوطني السابع عشر للحاسب الآلي وتطبيقاته (المعلوماتية في خدمة ضيوف الرحمن) ، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، ٥-٨ ابريل٢٠٠٤م.

السامرائي، بلسم (٢٠٠٦). تقويم أداء الأقسام العلمية في الكليات الأهلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

سعد، حمدي (٢٠١٠). العمل عن بعد (ذاتية- تنفيذية) دراسة تأصيلية تحليلية مقارنة في ضوء القواعد العامة لقانون العمل. مصر: دار الكتب القانونية.

صقر، زكي (٢٠١٥). نموذج مقترح للعوامل المؤثرة على تطبيق المنظمات مفهوم العمل عن بعد: دراسة مقارنة بين التعليم العام والتعليم الخاص. مجلة البحوث التجارية، ٣٣(٢)، ٥-٣٦.

عطار، عبد الحفيظ (٢٠١٠). أبعاد واستراتيجية العمل المنزلي. مجلة الدراسات والأبحاث، (٢)، ٧١-٨٥.

العزاوي، رحيم (٢٠٠٨). مقدمة في منهج البحث العلمي. عمان: دار دجلة للنشر.

عيسى، سامي (٢٠١٨). العمل عن بعد للمرأة السعودية: الإمكانات، التحديات، الضوابط والآليات. مجلة الاستواء، (١٠)،٣٧٢-٤١٢.

قناديلي، جواهر (١٤١٥ هـ). دور رؤساء الأقسام في جامعة أم القرى والملك عبد العزيز. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

اللامي، غسان؛ العيساوي، خالد (٢٠١٩). إدارة الأزمات الأُسُس والتطبيقات. عمّان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

موقع منظمة الصحة العالمية مسترجع في ٢٤ اغسطس، ٢٠٢٠ م من https://www.who.int/ar

موقع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مسترجع في ١ اغسطس، ٢٠٢٠ م من (http://www.imamu.edu.sa)

نوير، طارق (٢٠٠٣). العمل عن بعد ومتطلبات التطبيق في مصر. مجلة مصر المعاصرة، ٩٥ (٤٧٤)،٣٤٧-٣٨٣.

الهادي، شرف (٢٠١٣) .إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء .المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٦(١١)، ٢٤٤-٣٠٥.

اليافي، رندة؛ العمري، محمد (٢٠١٣م) .الاتّجاهات النّفسيّة لممارسة العمل عن بعد.مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصاديّة والقانونيّة، ٢٩(٢)،٥٩-٩٣.

Al-Dahiri، S. (2016). **Crisis Counseling and Management sychology**.**First Edition**. Amman: Al-Asar Scientific research House for Publishing and Distribution.

Grippaldi، J. (2017). **An Empirical Study of Attitudes Towards Telecommuting Among Government Finance Professionals**.

Gajendran، R.S.،& Harrison، D.A. (2007). The Good، the Bad، and the Unknown About Telecommuting: Meta-Analysis of Psychological Mediators and Individual Consequences. **Journal of Applied Psychology**. 92(6)، 1524-1541.

Luo، H. (2015). **From Workplace to Any place**: **Telework in China—Based on a Mixed Method Research**. Doctoral dissertation، Yokohama National University.

Quoquab، F.، Seong، L.،& Malik، H. (2013). **Malaysian Employees" Perception Pertaining To Telework"**. Business and Management Quarterly Review، 4 (1): 63-76.

Vittorio، Di..(2001). "**The high road to Teleworking**" (ILO- Geneva 2001).

Zarrin، E.،& Branch، Y. (2014). **The investigation of the requirements and limitations of the implementation of the project of teleworking**. Jurnal UMP Social References.

الذكاء الروحي وعلاقته بكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم

د. وائل عبد السميع فهمي متولي
قسم مهارات تطوير الذات–عمادة السنة الأولى المشتركة
جامعة الملك سعود

الذكاء الروحي وعلاقته بكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم

د. وائل عبد السميع فهمي متولي
قسم مهارات تطوير الذات–عمادة السنة الأولى المشتركة
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٦/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١٦/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الروحي، التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة، والتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالذكاء الروحي في ضوء التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالب من الذكور بالفرقة الثالثة بكليات الآداب، اللغات والترجمة، وكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وقد تكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الروحي، مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة (إعداد الباحث)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم مستوى مرتفعاً من الذكاء الروحي ومتوسطاً من التفكير الإيجابي ومتدنياً بالنسبة للكفاءة الذاتية المدركة، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائياً بين الذكاء الروحي وكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، في حين توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم من خلال أبعاد التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، وقام الباحث بتفسير النتائج وفق الأدب النظري والدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي، التفكير الإيجابي، الكفاءة الذاتية المدركة، طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.

Spiritual Intelligence and its Relationship with Positive Thinking and Self-Perception Competence among a Sample of University Students with Learning Disabilities

Dr.Wael Abdel Sami Fahmy Metwally
Department of Self-Development Skills, Joint First Year Deanship
King Saud University

Abstract:

This study aimed to reveal the level of spiritual intelligence, positive thinking, and self-perception competence to a sample of University students with learning disabilities, and also to know the predictability of spiritual intelligence in the light of positive thinking and self-perception competence. The study sample consisted of (78) male students in the third year of the faculties of arts, languages and translation, and the Faculty of Applied Studies and community service At King Saud University in Riyadh city. The tools of the study included: the (spiritual intelligence measure, positive thinking measure, and self-perception competence measure by the researcher. The results of the study showed that the university students with learning disabilities having a high level of spiritual intelligence and a middle level of positive thinking and low self-perception competence. There was a statistically significant correlation between spiritual intelligence and both positive thinking and self-perception competence among university students with learning. self-perception. The researcher explained the results according to Theoretical literature and previous studies and give recommendations and research suggestions.

key words: spiritual intelligence, positive thinking, Self-Perception Competence, university students with Academic learning disabilities.

مقدمة الدراسة:

صعوبات التعلم هي إحدى مجالات علم النفس التربوي بشكل عام والتربية الخاصة بشكلٍ خاص، والتي ما زالت حتى الآن تلقى جدلاً واسعاً وتكشف الدراسات الجديد والجديد عنها، ويرجع هذا الاهتمام إلى أن صعوبات التعلم هي مشكلة تُعاني منها كل الأنظمة التعليمية في جميع دول العالم.

إن صعوبات التعلم تقف خلف العديد من المشكلات الأكاديمية التي تختفي بشكل مؤقت في المرحلة الثانوية، ثم تظهر خلال المرحلة الجامعية، وتُعبر عن نفسها في واحدةٍ أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وتُسبب العديد من المشكلات الناشئة عن الإحباط والتوتر، وهي ترجع إلى ظروف تعليمية صعبة، ويكتسب العديد من طلاب المرحلة الجامعية أنماطاً متباينة من صعوبات التعلم الأكاديمية مع أن هؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يزيد ذكاؤهم عن المتوسط (الزيات، ٢٠٠٠). ومن ثَّم تواجه هذه الفئة من الشباب الجامعي تحدياً خطيراً، وبالتالي لابد أن يتحمل المجتمع بكافة هيئاته ومؤسساته التربوية هذه المسؤولية حتى لا تهدر طاقات شبابه.

وقد تنبهت الحكومة الفيدرالية للولايات المتحدة الأمريكية إلى تزايد صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، فأصدرت القانون الفيدرالي الذي يقضي بضرورة إعادة التأهيل لذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة، وقد يكون التعرف على هذه النوعية من الطلاب التي تعاني من صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية تمثل صعوبة كبيرة، من جانبين:

الجانب الأول: لا تتوفر أدوات تشخيصية تخدم هذا الاكتشاف مما جعل المختصين يعتمدون على مقاييس غير مباشرة.

الجانب الثاني: يجد العديد من الأكاديميين والباحثين في مجال التربية وعلم النفس صعوبة في تقبل هذا المفهوم، لما ينطوي عليه من تناقض غير منطقي، حيث من المسلّم به، افتراض أن الطالب الجامعي قد تجاوز مرحلة اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحقائق الرياضية، وتجاوز أيضاً كافة المراحل النمائية في التفكير وهي: مرحلة العمليات الشكلية أو التفكير المجرد التي ينبني عليها التفكير الاستدلالي والناقد (الزيات، ٢٠٠٠؛ والديب، ٢٠٠٠) إلا أنه قد لوحظ مؤخراً أن بعض الطلاب الجامعيين يعانون من بعض الإعاقات التعليمية التي يمكن أن تنتمي إلى صعوبات التعلم، والتي تتمثل بالرسوب في مادة أو أكثر، أو بانخفاض تقديراتهم فيها، أو انخفض معدلاتهم التراكمية، وهو ما يُعرف بصعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا ما أشار إليه تقرير البنك القومي للمعلومات في الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية تنتشر بين هؤلاء الطلاب بنسب تتراوح بنسب ما بين نصف في المائة في الجامعات التي تقبل طلابها وفقاً لمستويات شديدة الانتقاء، كما تشيع بنسبة ١٠٪ في الجامعات الأقل تمسكاً بهذه المستويات، وأنها تصل على نسبة ٥,٦٪ من المجتمع الطلابي بصفة عامة

وفي متابعة لخريجي إحدى الجامعات قابل رايس مجموعة من الخريجين الجامعيين ذوي صعوبات التعلم، وقد أفاد الخريجون بأن مشكلاتهم الرئيسية في الجامعة كانت تتصل بالعلاقات الاجتماعية، وبالتفاعل مع الأساتذة،

والإحباطات في بعض المجالات الأكاديمية، ونقص الدعم الاجتماعي لهؤلاء الطلبة كان من أهم العوامل المسؤولة عن تسربهم من الجامعة، وأفاد الخريجون أن توظيف استراتيجيات تعويضية خاصة، والاستفادة من التعديلات والتكييفات في الجامعة ساعدتهم على النجاح، لذا فإن وجود الطلاب ذوي صعوبات التعلم، في بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائم ورعاية متميزة مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها وتخفيف ومعالجة مواطن الضعف المحددة لديهم، قد يُيسر لهم فرصة تحسين التفكير الإيجابي لديهم والكفاءة الذاتية المدركة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة في مستوى تحصيلهم وتحسين توافقهم الاجتماعي والنفسي وكذلك يجنبهم الوقوع في صعوبات التعلم (الحارثي، ٢٠٠٩).

ولا شك أن البحث عن المتغيرات التي يمُكن أن تُسهم في تحسين التوافق الاجتماعي والنفسي من جهة، والتكيف الشخصي من جهة أُخرى أمر في غاية الأهمية سواءً للطلاب العاديين بشكل عام أو ذوي صعوبات التعلم بشكلٍ خاص، ويُعد الذكاء الروحي Spiritual Intelligence (SQ) من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس، ومن أهم المتغيرات في علم النفس الإيجابي والتي نالت اهتمام العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة نظراً لما له من دور واضح في تكوين شخصية الفرد، ومساعدته على تحقيق السلام الداخلي والخارجي؛ كما يُعد من العوامل المهمة، في تجنب الخوف من المصاعب، والضغوط الموجودة في البيئة المحيطة للطالب، والتي لها تأثير مباشر في البُعد الروحي للطالب، وذلك من خلال تنمية القيم الروحية، والوعي الداخلي، مما يولد

لديهم نظرة إيجابية للحياة، ويزودهم بمهارات اجتماعية وخبرات يستطيعون من خلالها مواجهة المشكلات والضغوط التي تواجههم من قبل زملائهم في الجامعة، علاوة على أن عدم امتلاك الفرد لمستوى مرتفع من الذكاء الروحي يعرضه للعديد من المشكلات التي تؤثر على مستوى علاقاته مع الآخرين، وكذلك على توافقه سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي

(الشيخ، ٢٠٢٠؛ Roohollah, 2017; Sirgy, 2014; Posten, 2013)

كما أن للذكاء الروحي أهمية وتأثير خاص على حياة الطالب الجامعي بشكل عام وذوي صعوبات التعلم منهم بشكل خاص، فالطالب الذي يحمل مستوى عالٍ من الذكاء الروحي يستطيع أن يحل المشاكل التي تواجهه بسهولة، ويستطيع أن يتفادى الاتجاهات والمشاعر السلبية، وتصبح لديه القدرة على التحكم بالخمول والكسل في عملية التعلم، إذ أن الذكاء الروحي يمنع جميع الانفعالات التي تؤثر على تفكير الطلبة، وانخفاض الذكاء الروحي أو عدمه قد يؤدي إلى عدم قدرة الطالب السيطرة على نفسه وبالتالي يؤثر سلباً عن تفاعله مع الآخرين، لذا فالذكاء الروحي يرتبط ارتباط قوي مع الانفعالات ولا ينفصل عنها (Stanley and Hill, 2018).

ومما لا شك فيه أن امتلاك الفرد لمستوى عالٍ من الذكاء الروحي قد ينعكس بشكل إيجابي على مستوى التفكير الإيجابي لديه، فقد انتهت دراسة فريمان وكاوثون وأوردواي (Freeman, Cawthon and Ordway, 2018) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والتفكير الإيجابي.

ويرى الباحث إلى أن التفكير الإيجابي يجعل الفرد أكثر تفاؤلاً وحماساً، وراضياً عن نفسه وعن الآخرين، ومتوقعاً نجاحاً دائماً، ومقتنعاً بقدراته ومهاراته وقادراً على تعرف نقاط القوة والضعف لديه مما يساعده على تغيير سلوكه وأفكاره من خلال تغذيه العقل الباطن بما يجب أن يفعل فينعكس تفكيره في العقل الباطن على السلوكيات الإيجابية الظاهرة، كما يجعل الفرد ينظر إلى الجانب المشرق والمضيء في الحياة، ويجعله يحمل توقعات إيجابية متفائلة تجاه المستقبل. فالتفكير الإيجابي هو القوة الخفية، والثروة الحقيقة للحياة في القرن الواحد والعشرون، فهو الطريق إلى تحقيق النجاح والتوافق عن طريق قدرة الفرد على التنبؤ والتوقع بقدراته الإيجابية في أمور حياته كافة (محمد،٢٠١٣، ٢١).

وعلى الجانب الآخر، مصطلح الكفاءة الذاتية الذي يُعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية لما لها من أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب الكفاءة الذاتية المدركة دوراً رئيساً في توجيه السلوك وتحديده، هذا وتشير الدراسات إلى وجود مدركات سلبية حول الكفاءة الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد أشار بوم وأوين إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يُظهرون كفاءة ذاتية منخفضة مقارنة بالطلاب العاديين. (Baum and Owen, 1988)

ولا شك أن تمتع الفرد بذكاء روحي مرتفع، وتفكير إيجابي قد ينعكس إيجابياً على احترامه وتقديره لذاته، ومن ثمّ الكفاءة الذاتية المدركة له، فقد انتهت الدراسات السابقة إلى وجود ارتبط إيجابي بين الذكاء الروحي وكل من التفكير الإيجابي، وتقدير الذات، ومفهوم الذات، وبالتالي الكفاءة الذاتية

المدركة، وأن مرتفعي الروحانية لديهم تقدير ذات مرتفع، وعلاقات اجتماعية جيدة، وقدرة أفضل على التكيف ومواجهة ضغوط الحياة وهذا ما يحتاج إليه الطلاب من فئة ذوي صعوبات التعلم (الثقفي، ٢٠١٣؛ Irani and Seherler, 2017)

وبالتالي فالكفاءة الذاتية المدركة لها أهمية كبيرة في الفعالية التي يقوم بها الطالب بتطبيق مهارات التفكير الإيجابي، حيث إن اعتماد الطالب على نفسه في الحصول على المعرفة والمعلومات يحتاج إلى قدر من الثقة في قدراته، والتفكير الإيجابي بمهاراته مما يمنح الطالب هذه الثقة، والتي يكون لها أثر إيجابي على الكفاءة الذاتية المدركة التي تُدعم وتعزز من اعتماد الطالب على ذاته.

وتأسيساً على ما تقدّم فقد جاءت الدراسة الحالية للتعرف على الذكاء الروحي وعلاقته بكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن المرحلة الجامعية كمرحلة تعليمية لها تأثير كبير في حياة الطالب الجامعي ليس في حاضره فقط بل وفي مستقبله، وذلك لما لها من دور في ثقل شخصية الطالب، وتحديد شكل حياته المستقبلية ودوره فيها، ولما تحمله من فرص للنمو الشخصي والتأهيل لمهنة المستقبل، وبالتالي فإن المجتمع بكافة مؤسساته يقع عليه عبئ الاهتمام بالطلاب في هذه المرحلة الحرجة والحاسمة في حياتهم.

هذا بالنسبة للطالب العادي فما بالنا إذا كان هذا الطالب من ذوي صعوبات التعلم، الإعاقة التي يستمر أصحابها وسط العاديين في كل مراحل

التعليم دون اهتمام خاص بهذه الفئة، حيث يصل الطالب ذوي صعوبات التعلم إلى مرحلة الجامعة وهو يحمل معه العديد من المشكلات التي تجعله لا يستطيع مواجهة تحديات الحياة الجامعية، الأمر الذي يؤدي إلى شعوره بالإحباط وعدم القدرة على تحقيق النجاح، وانخفاض مستوى الإنجاز لديهم، وبالتالي عدم الرضا عن مستواهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى فقدانه الثقة بنفسه، فضلاً عن التحديات التي فرضتها عليه إعاقته وهذا ما أشار إليه هادلي في دراسته عن صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية (Hadley, 2007. 13).

وإذا نظرنا إلى أدبيات البحث العلمي في هذا المجال نجد أن هذا المفهوم قد تم تناوله ودراسته باستفاضة في مراحل التعليم قبل الجامعي، بينما صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة لاسيما الأكاديمية منها-في حدود علم الباحث- تناولتها القليل من الدراسات حتى أنه إلى الآن مازال الباحثين مختلفين حول وجود صعوبات التعلم في الجامعة فهناك المؤيد والمعارض.

ومن أهم المشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلاب انخفاض مستوى التحصيل الأمر الذي يؤدي إلى شعورهم بالإحباط وعدم القدرة على تحقيق النجاح، وانخفاض مستوى الإنجاز لديهم، وبالتالي عدم الرضا عن مستواهم الذي يؤدي بدوره إلى فقدانهم الثقة بالنفس (الديب، ٢٠٠٠، ٢١٢).

بالإضافة إلى أن صعوبات التعلم تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقة الفرد العقلية وتسبب له اضطرابات انفعالية وتوافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته فيبدوا إنساناً يتسم بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي (سالم، ٢٠٠٧).

وبالرغم من أن المشاهدات لدى طلاب الجامعة تشير إلى وجود صعوبات تعليمية في هذه المرحلة، فقد لاحظ الباحث من خلال عمله في التدريس الجامعي، ومن خلال ملاحظات أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات الجامعة وجود طلاب تنخفض تقديراتهم في عدد من المواد بالرغم من أن مستواهم الدراسي يُنبئ بتقديرات عالية، وقد شعر الباحث بمشكلة الدراسة الحالية عند ملاحظته تزايد عدد الطلاب الجامعيين المتعثرين دراسياً، والذين يشتكون من صعوبات تعليمية، كالصعوبات التي تتعلق بالرسوب في مادة أو أكثر، أو بانخفاض التقدير العام، وهو ما يُحدد بصعوبات تعلم أكاديمية.

بالإضافة إلى أن صعوبات التعلم تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقة الفرد العقلية، وتسبب له اضطرابات انفعالية وتوافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته فيبدوا إنساناً يتسم بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي ويكون أكثر ميلاً إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات (سالم، ٢٠٠٦)؛ ولذا يشير ليرنر (Lerner, 2000) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتميزون بتبنيهم مفاهيم سلبية أو منخفضة عن الذات، فهم غالباً ما يفتقرون إلى الاعتماد على النفس، ويتحدثون عن أنفسهم باستخفاف، بل ويقللون من قدر انفسهم نظراً لفشلهم المتكرر، ويشعرون بالخوف؛ لأنهم يعانون منذ سنوات من عدم التشجيع، والإحباط واليأس، والشعور بالرفض والإخفاق وفقدان الأمل في المستقبل، مما ينعكس سلباً على تفكيرهم الإيجابي تجاه أنفسهم والمحيطين بهم، بالإضافة إلى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في جميع مجالاتها، سواء في المنزل أو في البيئة الدراسية.

ولا شك أن عدم الاهتمام بهذه الفئة بمرحلة التعليم الجامعي؛ قد يترتب عليه زيادة في مشكلاتهم النفسية، ويؤثر سلبياً على العديد من الجوانب الشخصية لهم، مما يستوجب معه ألا يكون هؤلاء الطلاب عرضة لهزات نفسية تؤثر عليهم في مراحل نموهم الراهنة واللاحقة، ويرى الباحث أنه في الآونة الأخيرة أصبح تركيز الباحثين منصباً على دراسة المتغيرات الإيجابية لدى هذه الفئة والتي قد تُسهم في تحقيق قدر عالٍ من الشعور بالطمأنينة، والتوافق النفسي والاجتماعي، كما أنها تقي الفرد من الوقوع في براثن الاضطرابات النفسية وتدعم قوته في مواجهتها.

ويُعد الذكاء الروحي أحد تلك المتغيرات الإيجابية والمفاهيم الحديثة نسبياً والتي فرضت نفسها بقوة في ميدان البحوث النفسية خلال السنوات العشر الأخيرة، وإذا كان مطلع عقد التسعينات من القرن العشرن يُعد بداية توجه الباحثين نحو دراسة الذكاء الوجداني، فإن بداية العقد الأول من الألفية الثالثة تؤرخ لدراسة الذكاء الروحي الذي يُعد أطروحة القرن الحادي والعشرين. فهو مؤشراً هاماً على ما يتمتع به الفرد من التوافق النفسي وتقدير الذات الإيجابي الذي يتضمن تشكيل إدراك الإمكانات الذاتية والقدرات الشخصية والتي يطلق عليها الكفاءة الذاتية المدركة.

ولندرة الدراسات التي تناولت الذكاء الروحي والتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم في البيئتين العربية والأجنبية، وارتباط الذكاء الروحي بكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلك الفئة، وللتباين بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بكل

من مستويات الذكاء الروحي، التفكير الإيجابي، الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم خاص، فقد توصلت عدد من الدراسات السابقة إلى تدني مستوى الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم كدراسة (Freeman et al., 2018; Thomas and Evans, 2019)، في حين توصلت عدد من الدراسات السابقة، والتي تم تطبيقها في البيئة العربية إلى ارتفاع مستوى الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة بشكل عام كدراسة (الخفاف وناصر،٢٠١٢)؛ ودراسة (الشهراني،٢٠١٥)؛ في حين توصل البعض الآخر من تلك الدراسات إلى تمتع طلاب الجامعة بمستوى متوسط من الذكاء الروحي كدراسة (الربيع ،٢٠١٣؛ الربضي، والمومني، وفريحات، ٢٠١٨؛ الرشيدي، ٢٠١٨)، أما بالنسبة للتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة ففي الوقت الذي توصلت فيه عدد من الدراسات إلى تدني مستوى طلاب الجامعة في ذلك المتغيرين كدراسة (Sherman, 2012; Margaret, 2015; Barbara, 2016; Thomas and Evans, 2019)، توصل البعض الآخر إلى تمتع طلاب الجامعة بمستوى متوسط أو مرتفع لذلك المتغيرين كدراسة (يعقوب، ٢٠١٢)، ودراسة (Freeman et al., 2018). وللتباين بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بطبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي وكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة أسفرت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى أن الذكاء الروحي يرتبط إيجابياً بالتفكير الإيجابي، وتقدير الذات ومن ثمّ الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة العاديين وذوي صعوبات التعلم كدراسة جوبتا (Gupta, 2012)؛ ودراسة جورج (George, 2014)؛

ودراسة فالينكال (Valanical, 2017) ؛ وفيرمان وزملاؤه (Freeman et al., 2018)؛ ودراسة توماس وإيفانز (Thomas and Evans, 2019)؛ ودراسة أولسن وفورنس (Olsen and Forness, 2019).

ومما دفع الباحث إلى الاهتمام بالذكاء الروحي وعلاقته ببعض متغيرات علم النفس الإيجابي هو أن الذكاء الروحي في حد ذاته يمثل موضوعاً خصباً من موضوعات الاهتمام الحديثة والمعاصرة نسبياً على المستويين النظري والواقعي في الأبحاث والدراسات العربية ولا سيما إذا ما اقترن بفئة طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، مما كان الدافع للقيام بهذه الدراسة لكونها أول دراسة في البيئة السعودية (على حد علم الباحث)، تحاول سد هذه الثغرة، وتعمل على تحقيق الأهداف المرجوة منها.

وانطلاقاً من مسؤولية الجامعات المجتمعية نحو تربية وتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في بيئة تعليمية جاذبة ومتوافقة مع قدراتهم واحتياجاتهم التربوية والتأهيلية؛ جاءت هذه الدراسة لتكون قاعدة معلوماتية يُستفاد منها في عملية التخطيط وتقديم الخدمات المناسبة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

ما العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي وكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيسي مجموعة من التساؤلات فرعية الآتية:

١. ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟

٢. ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟
٣. ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والتفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟
٥. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟
٦. هل يمكن التنبؤ بالذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال أبعاد التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:
١. معرفة مستوى كل من الذكاء الروحي، التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.
٢. الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي وكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.
٣. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالذكاء الروحي من أبعاد التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تكمُن أهمية الدراسة الحالية في جانبين هُما: (نظري، وتطبيقي)، وتبرز أهمية الجانبين فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. إن مجال البحث في صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية يُعد حديثاً في المملكة العربية السعودية، وكذلك ندرة الأبحاث والدراسات التي بحث في العلاقة الارتباطية للذكاء الروحي، بكل من التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية المدركة، من الموضوعات الهامة التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين لارتباطها المباشر بجودة العملية التعليمية–التعلمية، وبالتالي يُعد هذا البحث إضافة جديدة، وإثراءً علمياً.

٢. زيادة الحاجة إلى البحوث التي تركز على مكامن القوة البشرية والسمات الإنسانية الإيجابية التي تسمو بحياة الإنسان مثل: الذكاء الروحي، التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية المدركة.

٣. المرحلة الجامعية بمثابة إعداد الفرد لممارسة مهنة لها المسؤوليات والواجبات التي يجب أن يتحملها الفرد وتؤثر فيمن تقع على عاتقه، وبالتالي الاهتمام بذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية ليس فقط لتحسين أدائهم داخل الجامعة، وإنما أيضاً لتحسين أدائهم في التعامل مع معطيات الحياة لاحقاً.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. إثراء المكتبة العربية بمجموعة من الأدوات والمقاييس الحديثة والتأكد من صدقها وثباتها بما يفتح مجال لتوظيفها في البحوث والدراسات المستقبلية وصلاحيتها للتطبيق لا سيما على البيئة السعودية.

٢. دراسة بعض العوامل النفسية الإيجابية المرتبطة بالعملية التعليمية للطلاب لفهم الأبعاد المختلفة لذوي صعوبات التعلم لتوفير المناخ النفسي الملائم لتنمية قدراتهم.

٣. إن محاولة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي، التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية المدركة سوف يُسهم في توجيه نظر اصحاب القرار والمسؤولين في مجال التربية الخاصة والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية.

٤. يأمل الباحث في إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية لطلاب الجامعة من فئة ذوي صعوبات التعلم بهدف تنمية الذكاء الروحي، وتحسين التفكير الإيجابي، وزيادة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

٥. يأمل الباحث أن تُفيد نتائج هذه الدراسة شريحة الباحثين المهتمين لإجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى وإجرائها على فئات مختلفة.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الروحي: Spiritual Intelligence

عرفه (الضبع، ٢٠١٣، ١٤٢) بأنه: قدرة فطرية يولد الإنسان مزوداً بها، وتنمو وتزداد مع التقدم في العمر وتعكس مدى قدرة الفرد على الوعي بذاته والتسامي بها، والتوجه نحو الآخرين، والتأمل في الكون والطبيعة، وممارسة كافة الأنشطة الروحية واستخدامها في مواجهة المشكلات، والتعامل مع المعاناة بشكل إيجابي واتخاذها كفرصة للنمو.

ويُحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي ذوي صعوبات التعلم في مقياس الذكاء الروحي المعِدْ لذلك في الدراسة الحالية.

التفكير الإيجابي Positive thinking

عرفه (Kelly, 2013, 27) بأنه الوعي والجهد المتعمد والمدروس لإدارة الطالب لأفكاره وانفعالاته وحديثه، وسلوكياته غير اللفظية ومعتقداته، بالطريقة التي تؤدي إلى إمكانية حدوث أكثر النتائج إيجابية، وعدم حدوث النتائج السلبية.

ويُحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي ذوي صعوبات التعلم في مقياس التفكير الإيجابي المعِدْ لذلك في الدراسة الحالية.

الكفاءة الذاتية المدركة Self- Perception Competence

عرفها (الزيات،٢٠٠١، ٥٠١) بأنها: "معرفة الفرد بمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات معرفية، وانفعالية، وحسية فسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف والمهمات أو المشكلات أو الأهداف

الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق غنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة".

وتُحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي ذوي صعوبات التعلم في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المعِدْ لذلك في الدراسة الحالية.

صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية: Learning Disabilities

ويقصد بصعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية وفقاً لتعريف الجمعية الأمريكية Association on Higher Education and disability (AHED) للتعليم العالي والإعاقة اضطراب، أو قصور، أو صعوبة ما تؤثر على الطريقة التي يعالج بها الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي للمعلومات، من حيث تعلمها، وتجهيزها، ومعالجتها، والاحتفاظ بها والتعبير عنها، وهذه الصعوبات تعبر عن نفسها من خلال واحد أو أكثر من الحالات التالية : التعبير الشفهي، والفهم السمعي، والمهارات الأساسية للقراءة، والفهم القرائي، وفهم الحقائق والعمليات الرياضية، والقدرة على حل المشكلات، والتمثيل المعرفي، وتذكر المعلومات اللفظية، وتجهيز المعلومات المدخلة ومعالجتها، والانتباه الممتد أو بعيد المدى، وإدارة أو معالجة المهارات الاجتماعية (الزيات، ٢٠٠٠).

وسوف يقتصر الباحث على صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic learning disabilities، والتي تُعرفها (عبد المحسن، ٢٠١٧، ٢٥٨) بأنها: " خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، يؤثر على الطريقة التي يُعالج بها طلاب

الجامعة ذوو الذكاء المتوسط أو الذكاء العالي المعلومات، من حيث حيث تعلمها وتجهيزها ومعالجتها والاحتفاظ بها والتعبير عنها؛ وذلك خلال واحدة أو أكثر من المجالات الآتية: المهارات الأساسية، والفهم القرائي، مهارات الكتابة، والتعبير الكتابي، وفهم الحقائق والعليات الحسابية.

وتُعرف إجرائياً بالعينة التي يتم الوصول إليها وفقاً للمحكات المستخدمة في التشخيص.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود المكانية: كليات الآداب، اللغات والترجمة، كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

الحدود الزّمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ.

الحدود البشرية: طلاب الفرقة الثالثة ذوي صعوبات التعلم بكليات الآداب، اللغات والترجمة، كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع.

الحدود المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، حيث يُعد المنهج المناسب لهذه الدراسة.

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة متغيرات الذكاء الروحي، التكفير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة.

وتعميم النتائج التي سيتم التوصل إليها يعتمد بالدرجة الأساسية على محددات الدراسة وخصائص أدوات القياس المتمثلة بالصدق والثبات

والموضوعية، ومراعاة الباحث بدقة إجابة العينة المطبق عليها وتعبيرها الصادق عبر مقاييس الدراسة، والتأكد من مدى ملائمة الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تم تناول مفاهيم ومصطلحات الدراسة من خلال ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة. حيث تناولت مفهوم الذكاء الروحي، مفهوم التفكير الإيجابي، مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وصعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة كالتالي:

الذكاء الروحي Spiritual Intelligence

يُعد موضوع الذكاء الروحي من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس، ومن أهم المتغيرات في علم النفس الإيجابي، حيث يُعد من العوامل المهمة في تجنب الخوف من المصاعب، والضغوط الموجود في البيئة المحيطة، التي لها تأثير مباشر في البعد الأخلاقي للأفراد، وذلك من خلال تنمية القيم الروحية، والأخلاقية، الوعي الداخلي، مما يولد إليهم نظرة إيجابية للحياة، ويزودهم بمهارات اجتماعية وخبرات يستطيعون من خلالها مواجهة المشكلات والضغوط التي تواجههم (الحموري، ٢٠١٧).

هذا وقد تعددت تعريفات الذكاء الروحي فمنهم من عرفه على أنه قدرات وإمكانات الروحية التي تمكنه من مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية وإيجاد الحلول المناسبة لها مما يجعله أكثر ثقة وإحساس بمعنى الحياة (Nasel, 2004, 42).

ويعرفه (بوزان، ٢٠٠٧، ١٠) بأنه طاقة حياة الفرد والجانب غير الجسدي وغير المادي منه مثل المشاعر والشخصية، وهو يتضمن أيضاً الصفات الحيوية للفرد مثل: الطاقة، والحماس، والشجاعة والإصرار، ويتعلق بكيفية اكتساب هذه الصفات وإنمائها وتنمية الهوية الأخلاقية والعاطفية.

ويرى أمرام ودرير (Amram and Dryer, 2008) بأن الذكاء الروحي هو قدرة الفرد على تطبيق واستخدام وتجسيد الإمكانات والمصادر والخصائص الروحية، والتي تزيد فاعليته على الحياة، وتعزز رفاهته النفسية وتحسين أداء مهامه اليومية، ويعرف بأنه الطريقة المثلى لتحقيق الأهداف والغايات كما أنه الموجه لتحديد الاختبارات الصائبة، ويُعد الوسيلة التي تمكننا من النجاح في الحياة ورؤية جوانبها بصورة حكيمة بالإضافة إلى فهم أعمق للنفس والآخرين وللآحداث اليومية (الدفتار، ٢٠١١، ٤١).

وتُعرف (الغداني، ٢٠١١، ٩) الذكاء الروحي بأنه: قدرة فطرية يمتلكها الفرد تساعده على صحوة الضمير والدخول في حالات من السمو في التفكير، وذلك لمواجهة وإدارة الأحداث التي يواجهها، والتوجه في أموره وعلاقاته مع ربه والآخرون، وتنظيمها والتوافق مع كل من حوله.

بينما يُعرفه ويجليسورث (Wigglesworth, 2014) على أنه قدرة الفررد على التصرف بحكمة في المواقف المختلفة مع الحفاظ على اتزانه وسلامته الداخلية والخارجية، وذلك من أجل إخراج معارف الفرد الداخلية وإمكاناته الآتية، وتوظيفها في إيجاد الحلول للمكشلات المحيطة به.

ويُعرفه (الخفاف وناصر، ٢٠١٢، ٤٤٤) بأنه: الذكاء الذي يمكننا من مناقشة وحل المشكلات التي تواجهنا ويجعله أكثر ثقة وإحساس بمعنى الحياة.

ويُعرف (الضبع، ٢٠١٢، ١٤٢) الذكاء الروحي بأنه: قدرة فطرية يولد الإنسان مزوداً بها وتنمو وتزداد مع التقدم في العمر وتعكس مدى قدرة الفرد على الوعي بذاته والتسامي بها والتوجه نحو الآخرين والتأمل في الكون والطبيعة والتعامل مع المعاناة بشكل إيجابي واتخاذها فرصة للنمو.

ومنهم من عرفه بأنه قدرات الفرد وإمكاناته الروحية والتي تجعله أكثر ثقة وإحساساً بمعنى الحياة، وتمكنه من مواجهة المشكلات الحياتية وإيجاد حلول مناسبة لها من خلال الوعي والحكمة وتمثل القيم والتحكم بالنفس وتخفيف الضغوط التي يواجهها مما يؤدي إلى الرفاه النفسي وإيجاد معنى وهدف للحياة (خريسات، ٢٠١٤).

كما ويعرفه (أبو الديار،٢٠١٥) على أنه القدرة على استخدام الحواس المتعددة التي تتضمن التأمل، والتخيل والتصور من أجل إخراج معارف الفرد الداخلية وقدراته الذاتية واستخدامها في إيجاد الحل الشامل والكلي للمشكلات المحيطة به.

ومما سبق يتضح أن مفهوم الذكاء الروحي تناولته وجهات نظر مختلفة أشارت بأنه قدرة فطرية يمتلكها الأفراد، وتزدهر وتنمو كلما زاد العمر، ويُعد الذكاء الروحي أهم ما يميز الإنسان عن باقي المخلوقات الأخرى ومن وصل جوهره للروحانية فإنه يشعر بالرضا والسعادة، والتي تجعله يتصرف بحكمة ورحمة فائقة؛ لأنه يستخدم العقل والروح معاً، وبالتالي ركزت معظم تلك التعريفات

على أبعاد مشتركة للذكاء الروحي وهي: الوعي والتسامي والروحانية وحل المشكلات بحكمة ومعنى الوجود في الحياة.

أهمية الذكاء الروحي:

تتجلى فوائد الذكاء الروحي فيما يلي:

- مساعدة الأفراد على اكتساب فهم عميق لأحداث الحياة ومواجهة صعوباتها بصبر وتأمل والتعامل بإنسانية مع الآخرين والسعي إلى إيجاد حلول للمشاكل، زيادة المرونة والوعي لدى الفرد وبذلك يصبح أكثر تسامحاً مع الصعوبات ومصاعب الحياة، ومساعدة الفرد على التواصل وتحقيق الحكم السليم في صنع القرار مما يحسن من احترام الفرد لذاته (Arbabisarjou, Hesabi, ,Homaei, Omeidi, Ghaljaei and Arish, 2016).
- مساعدة الأفراد على تحمل ضغوط الحياة وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهود لإيجاد حلول للمشاكل، وكذلك مساعدتهم على التغلب على تناقضات الحياة وزيادة رضا الناس عن حياتهم (Abdollahpour and Khosravi, 2017).

وترى (عشرية، ٢٠١٢) بأن أهمية الذكاء الروحي تتمثل في حث الأفراد على التميز في حياتهم الخاصة وفي العلاقة مع أنفسهم، ويأتي ذلك من خلال استخدامهم لبعض القيم مثل النزاهة، الأمانة، الاحترام، والشجاعة في علاقتهم مع أنفسهم ومع الآخرين، كما يعمل الذكاء على خلق الدرجة المناسبة من التوازن بين الواقعية والمثالية حيث تتوسط القيم وأخلاقيات السلوك بينهما. ويتميز الذكاء الروحي بالسماحة، والرحمة، وتجنب الانتقام، وتطهير النفس من

الحقد والكراهية، والابتعاد عن التعصب، والاستعداد لتحمل أفكار الآخرين واحترامها، والتفاعل الإيجابي لتقييمها والاستفادة منها.

في حين تشير(أرنوط، ٢٠١٦) أن الذكاء الروحي من واقع الدراسات والبحوث السيكولوجية برز له العديد من الأهمية؛ حيث يساعد الفرد في رسم طريقه في الحياة، كما أنه يخلق معنى خاص بالسلطة الأخلاقية، ويوفر للفرد القدرة على رؤية الأشياء بصورة أوضح، كما أنه يطور المعنى الحقيقي للقيم، يسمح للشخص بأن يحلم بالنجاح الحقيقي والذي يعطيه الرغبة في النضال من أجله، ويدعم الأشياء التي يؤمن بها، يسمح للشخص بأن يحلم بالنجاح الحقيقي والذي يعطيه الرغبة في النضال من أجله، ويدعم الأشياء التي يؤمن بها، ويوجه الفرد لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أهدافه. ومن ثم نجد أن الذكاء الروحي له أهمية بالغة وتأثير واضح على خصائص وسمات الطالب داخل وخارج البيئة الجامعية.

التفكير الإيجابي Positive thinking

يُعد مفهوم التفكير الإيجابي أحد المفاهيم المركزة في مجال علم النفس الإيجابي، كما أنه ينتمي لعلم النفس التربوي بوصفه نشاط عقلي إنساني يوظف الخبرات والمهارات والمعرفة الذاتية في إطار إيجابي هادف، كما أنه يسهم في تحقيق الذات، وتجويد الحياة الشخصية وإدارة الانفعالات، ودعم التفاؤل ومفهوم الأمل لدى الفرد ممكن يسهم في تكوين حالة الاستقرار العقلي الانفعالي لدى الفرد ويدعمه لاستعادة توازنه أمام ضغوط الحياة وأزماتها.

وتُعرف سالم (٢٠٠٦) التفكير الإيجابي على أنه: توقع النجاح في القدرة على حل ومعالجة المشكلات بتوجيه قناعات عقلية بناءة، وباستخدام استراتيجيات القيادة التي تزيد من ثقة الفرد في أدائه، وسيطرته وإدارته لعمليات التفكير لديه.

والتفكير الإيجابي هو اتجاه عقلي يضع في اعتباره الأفكار والكلمات والصور التي توصل الإنسان إلى النمو والتطور والنجاح، حيث أن الشخص الإيجابي دائماً يرى الجانب المشرق في كل المواقف فيركز مثل هذا الشخص على الجوانب الجيدة فقط، ويكون مقتنع بأن كل ما يحدث سيكون جيد (Wang, Chang and Lai, 2012, 48)

كما تعرفه (علي،٢٠١٣، ٣٧) بأنه " الطريقة التي يفكر بها الفرد وتنعكس إيجابياً على تصرفاته تجاه الأشخاص والأحداث.

وتعرفه (عبد الحميد، ٢٠١٦، ٥٦) بأنه " التركيز على الإيجابيات في أي موقف بدلاً من التركيز على السلبيات، وهو أداة فعالة يمكن استخدامها في الحياة اليومية فتحسن الصحة، وتحقق السعادة وعلى الفرد أن يحرص على استخدامها، فهو مهارة يمكن تعلمها وإتقانها بحيث تكون الطريق إلى النجاح والسعادة.

كما ويعرف التفكير الإيجابي على أنه: ذلك النوع من التفكير الذي يُحقق السعادة النفسية، ويغرس المشاعر الإيجابية كالتفاؤل والقدرة على الإنجاز والمثابرة، كما أنه تلك القدرة الفطرية التي يُعززها الإنسان في نفسه كي يصل

من خلال أفكاره الإيجابية إلى أفضل النتائج في أغلب أمور حياته (Bayramoglu and Sahin, 2015)

يتضح من التعريفات السابقة أن التفكير الإيجابي:

١. تهيؤ عقلي نحو إيجاد الحلول للمشكلات والأحداث والمواقف بنظرة إيجابية متفائلة.

٢. وجود توقعات إيجابية نحو المستقبل.

٣. ضرورة التركيز على الإيجابيات في أي موقف في الحياة.

٤. تفكير الفرد أكثر إيجابية في المواقف والمشكلات الحياتية.

أهمية التفكير الإيجابي:

للتفكير الإيجابي أهمية كبيرة في حياة الفرد تتحدد فيما يلي:

- تشجيع الفرد على إقرار طريقة تفكيره، فإذا اختار أن يفكر بطريقة إيجابية، فإنه يستطيع أن يزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب بها، والتي ربما تعيقه عن تحقيق الأفضل لنفسه والآخرين (محمد، ٢٠١٤).
- يمنح الفرد القدرة على مواجهة الضغوط النفسية، وهذا ما أكدته دراسة سالم (٢٠٠٦)؛ ودراسة العنزي (٢٠٠٧)؛ وميلود؛ وخديجة (٢٠١٦)؛ والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين تنمية التفكير الإيجابي والتغلب على الضغوط النفسية وافتقاد روح السعادة والتفاؤل.
- إن التفكير الإيجابي يسهم في علاج التأخر الدراسي وبعض صعوبات التعلم، ويساعد على تنمية مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى المتعلمين، وهذا ما أكدته دراسة كيل (Kail, 2015).

- يشعر الفرد بالتفاؤل نتيجة لتوقع النتائج الإيجابية في مختلف المواقف والأحداث.
- يساعد على التعامل بشكل أفضل عند مواجهة المواقف الصعبة، والتركيز على الأشياء التي يمكن القيام بها لحل المشكلات بدلاً من الخوض في الإحباطات (Cherry, 2014).
- يدفع الفرد إن يكون اجتماعي ويحب مساعدة الآخرين ويجعله واثق من نفسه، ويحب التغيير وخوض المخاطر في سبيل النجاح.
- التفكير الإيجابي يساعد على التخفيف بشكل كبير من مستويات التوتر ويساعد عل التأقلم في الحياة (إبراهيم، ٢٠١٩، ٨).

التفكير الإيجابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

علم النفس الإيجابي هو دراسة الظروف والإجراءات التي تُساهم في ازدهار الأداء الأمثل للناس والجماعات والمؤسسات (Gable and Haidt, 2005, 104).

ويرى فلاي وأولير وأوردواي (Flay, Allred, and Ordway, 2001, 76) أن السلوك الإيجابي له أهداف على مستوى الفرد والأسرة والدرسة والمجتمع، وتتضح أهدافه على مستوى الفرد في إعطاء كل فرد الفرصة لتعلم وممارسة السلوك الإيجابي مادياً وفكرياً وعاطفياً واجتماعياً، وفهم أن السعادة والنجاح تعني الشعور بالرضا عن نفسك وعما تفعله، وبالتالي إعداد شخصية تتمتع بآداب وأخلاق حميدة، ولذلك فإن الحالة النفسية للفرد الإيجابي تتميز بما يلي:

١. وجود الثقة (الكفاءة الذاتية) والجهد اللازمين لتولي المهام الصعبة والنجاح فيها.
٢. يتسم بالصفة الإيجابية (التفاؤل) للنجاح في الحاضر والمستقبل.
٣. المثابرة نحو الأهداف وعند الضرورة أعادة توجيه مسارات الأهداف (طموح) من أجل تحقيق النجاح.
٤. عندما يُعاني من مشكلات يستطيع التكيف والبدء من جديد (المرونة) لتحقيق النجاح (Bayramouglu and Sahin, 2015, 155).

ومن هنا يمكن الاستفادة من علم النفس الإيجابي، والتعليم القائم على نقاط القوة في الكليات والجامعات حيث أن النظام التعليمي الذي يطور نقاط القوة الفردية لشبابنا يساعدهم على إدراك قدراتهم الشخصية لتحقيق هدف أسمى وهو خلق مجتمع مزدهر من أعضاء مسؤولين ومنتجين (Shane, 2006).

ويرى باك وكير وروبيرسون (Buck, Carr, and Robertson, 2008) أن علم النفس الإيجابي يركز على زيادة مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، وهذا يُعد إسهاماً في سد فجوات الإنجاز، وتحسين التعليم، ويؤدي إلى طلاب مفكرين ونقديين وقادرين على حل المشاكل في عالم يتجه نحو العولمة ويتغير ويتطور باستمرار.

فعندما لا يمتلك طالب الجامعة الثقة في الأداء بفعالية في مجال التعليم العالي فإن ذلك يجعله يشك في قدرته الأكاديمية لتحقيق النجاح، حيث أشارت الدراسات أن الكفاءة الذاتية تؤثر على السلوك والاستجابة والتحصيل الدراسي، فالفرد إذا ركز على تفكيره مقدماً بعدم قدرته على تنفيذ المهام فإن

ذلك يؤثر عليه سلباً رغم أنه قد يمتلك المهارات اللازمة لتنفيذ هذه المهمة بنجاح، وهذا يؤثر بدروه على التحصيل الدراسي (Rees, 2015, 34).

وهذا ما يُعاني منه طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم حيث عدم الثقة في قدراتهم الشخصية تجعلهم يُعانون من مشكلات على المستوى الفردي والجماعي. بالإضافة إلى مواجهة هؤلاء الطلبة إلى تحديات فرضتها عليهم إعاقتهم، فضلاً عن الضغوط اليومية للحياة الجامعية الناتجة عن معاناتهم من نقص في المهارات الاجتماعية التي تمنع بدورها العلاقات المتبادلة بينهم وبين الآخرين (Hadley, 2007, 13).

كما أن الصورة الذاتية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل إيجابية من أقرانهم العاديين، ولذلك فإن الطفل ذوي صعوبات التعلم يصل إلى مرحلة الشباب وهو يشعر بعدم الأمان، ولا يحترم ذاته وينتقضها (Sarver, 2000, 35)، وعندما يصل هؤلاء الطلاب إلى المرحلة الجامعية يحاولون إخفاء إعاقتهم، وعدم الكشف عنها حيث يخشون أن يعتبرهم أعضاء هيئة التدريس غير قادرين على الدراسة في تخصصهم، وأن أقرانهم قد يعتبرونهم من الطلبة الغشاشين (Lightner, Vaughan, Schulte and Trice, 2012, 145: 146).

الكفاءة الذاتية المدركة Self- Perception Competence

يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من المفاهيم الحديثة نسبياً، ضمن مفاهيم ارتبطت بمفهوم أوسع ألا وهو مفهوم الذات مثل: تحقيق الذات، تقدير الذات، تأكيد الذات، والوعي الذاتي، وصورة الذات، وكذلك الثقة بالذات، والكفاءة الذاتية المدركة تعني إدراك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين

لإحداث نتيجة مرغوبة. كما أنها تعد أحد المفاهيم النفسية التي ترتبط بقدرة الفرد على النجاح بالمهام الدورية اليومية، فالأفراد الذين لديهم شك في قدرتهم يتجنبون المهام الصعبة والتي يعتبرونها تهديدات شخصية، فالكفاءة الذاتية يمكن أن تنظم إدارة الفرد لذاته من خلال التأثير في الأفعال والمعرفة والدافعية واتخاذ القرار والعوامل الوجدانية المتعلقة بالأفراد (Greshaman, 1984).

أما (Harter, 1982) فترى أن مصطلحات مفهوم الذات، وتقدير الذات، والكفاءة المدركة هي مصطلحات مترادفة ولها نفس المعنى ولا يمكن الفصل بينها.

ويتفق كل من: (زايد، ٢٠٠٤، ٥)، وسوليفان وإيفانز (Sullivan and Evans, 2006) على تعريف الكفاءة بأنها: مهارة أداء المهمة على حسب ما يستطيع الفرد بغض النظر عن مستواه في القدرة، وتتعلق بكيف يدرك الفرد نفسه ومستوى المهمة والمعوقات التي يواجهها عندما يقوم بالأداء عليها. وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة على أنها: "الطريقة التي ينظر بها الفرد لقدرته" (زايد، ٢٠٠٤، ٥).

وتنظر (Harter, 1982, 78) لمفهوم الكفاءة المدركة على أنه لفظ واسع النطاق، وتُعني قدرة الفرد على التعامل والتفاعل مع البيئة بصورة مؤثرة، وهي تشمل اكتساب المعرفة والمهارات الخاصة بالتكيف مع المحيط المدرسي؛ لذا فإنه يتم ربط الكفاءة المدركة بمخرجات ما يقوم الفرد بإنجازه بصورة قوية.

ويُعرف (Brown, 1987) الإدراك الذاتي Self- Perception على أنه: إدراك الفرد لكيفية رؤية الآخرين له، وكيف يرى هو نفسه من خلال دمجه لكل

المعلومات والخبرات الشخصية والبيئية المشتقة من تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة.

وتخضع الكفاءة المدركة للإطار النظري المعرفي لدافعية الإنجاز، الذي يتضمن فعالية الذات Self-Efficacy لباندورا، ونظرية قيمة الذات لكوفنجتون Covington، ونظرية العزو السببي للعالم الألماني فينر Winer، فقد تم الإشارة في هذه النظريات إلى أن مدركات القدرة تؤثر في السلوك والتعلم، وأن لها أهمية تربوية وعملية (زايد، ٢٠٠٤، ١٤: ١٥).

ويشير مفهوم الكفاءة المدركة إلى إدراك الفرد أن لديه القدرة على لإصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، وتنقسم إلى نوعين، هما: الكفاءة المعرفية المدركة، والتي تُعني إدراك الطلاب لقدراتهم الأكاديمية، أي اعتقادهم أن لديهم القدرة على فهم وأداء الأعمال الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية المدركة، والتي تشير إلى إدراك الطلاب أن لديهم مهارات وقدرات التفاعل مع الآخرين مثل: تكوين الصدقات، وسهولة الحب بين الآخرين، والعضوية الفعالة في البيئة الدراسية (Ryan and Pintrich, 1997, 329). لذلك يُعرف (Friedman, 2003, 397) الكفاءة الذاتية المدركة Self-Perceived competence على أنها: الطريقة التي ينظر بها الطالب لقدراته، وتظهر فكرة الكفاءة الذاتية المدركة في العديد من المجالات، منها: تقبل النظير، والكفاءة الأكاديمية، والمظهر الجسمي، والكفاءة الانفعالية، والكفاءة الاجتماعية، وكفاية التصرف السلوكي وقيمة الذات العامة.

وتم تقديم مفهوم الذات الكفاءة الذاتية المدركة من باندورا (Bandura) كبعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، لما لها من أثر في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب الكفاءة الذاتية المدركة درواً رئيساً في توجيه السلوك وتحديده (Miller, 2001).

وقد عرفت (بدر، ٢٠٠٦، ٤٠٥) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها: إدراك الطالب أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة. وعرفها (رزق، ٢٠٠٩، ١٤٥) بأنها: إحدى موجهات السلوك وسابقة على مرحلة تحديد الفاعلية الذاتية، فالطالب الذي يدرك قدراته وكفاءاته بدرجة حقيقية وإيجابية يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، وكذلك يكون لديه مرآة معرفية لذاته وإمكانياته، وذلك يشعره بقدرته على التفاعل بإيجابية مع ظروف البيئة حوله، وتعطيه ثقة بنفسه في مواجهة الضغوط الحياتية مما يجعله متفاعلاً ومتوافقاً معها.

ويعرفها باندورا (Bandura, 2012, 15) بأنها تعبر عن معتقدات الناس في قدراتهم على إنتاج إنجازات معينة، ويختلف الناس في فعاليتهم، ليس فقط عبر المجالات المختلفة، ولكن في إطار النشاط الواحد. وعرف (يعقوب، ٢٠١٢، ٨٧) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها حاجة نفسية مهمة، وهي شعور الطالب بالتحدي للإنجاز وإثبات التفوق في العمل، وتقاس كفاءة الطالب بما ينجزه من أعمال أو مهمات متبعاً الوسائل المتوفرة للقيام بهذا العمل.

بينما عرف كارمالوني وفوزاني وسكالاكي (Karamanoli, Fousiani and Sakalaki, 2014, 2014) الكفاءة الذاتية بأنها القدرة على إحداث تأثيرات

إيجابية على التفاعلات الاجتماعية، حيث تجعل الطلاب أكثر إفادة ونفع للآخرين، وأكثر تحملاً للمسؤولية الاجتماعية، وأقل عرضة للصراعات مع الآخرين، وكل ذلك يؤثر بصورة إيجابية على ثقة الطالب في ذاته وتفاؤله.

وترتبط أهداف الإنجاز بالكفاءة المدركة، ومن أهم الخصائص المميزة لمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة: التميز في العمليات الذهنية، الاستخدام الجيد للمهارات المعرفية، المثابرة العالية في البحث عن الحلول، الدافعية الذاتية، التحدث الشخصي للذات في إنجاز الأعمال، الالتزام بالهدف أو المهمة، توقع الإنجاز، تنظيم الذات، التغلب على العقبات بالجهد المتواصل، والقدرة على التخلص من السلوكيات غير المرغوبة (Bandura, 1997).

ويتميز الطلاب الذين لديهم يتميزون بالإدراك الإيجابي للكفاءة الذاتية بتقبلهم للنقد البنّاء الموجه إليهم، ويشعرون بأنهم مؤهلون وأكفاء في إنجاز المهام والمتطلبات الموكلة إليهم، وينظرون لأنفسهم بشكل إيجابي، ويصدرون تعليقات وعبارات تدل على محبتهم لأنفسهم، وتدل على وصف أنفسهم بأنهم ذوو فائدة وقيمة، ويرون أنفسهم بأنهم محبوبون ولا يشعرون بأنهم تحت مراقبة الآخرين، ويستمتعون خلال التفاعل مع الآخرين، كما أنهم لا يشعرون بالراحة في المواقف الاجتماعية، وفي مشاركة مجموعات النشاط، كما أنهم يبحثون عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، كما أنهم يتميزون بحديث ذات إيجابي متفائل، بعيداً عن الإحباط والشكوى والتشاؤم (Harter, 1993, 92).

أهمية الكفاءة الذاتية المدركة:

يرى برونستن (Bronstein, 2014) أن الأشخاص الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مدركة مرتفعة يتوقع منهم أن ينجحوا ويثابروا في الأنشطة التي يقومون بها حتى تكتمل، على العكس من الأشخاص منخفضي الكفاءة الذاتية المدركة يكونوا أكثر توقعاً للفشل وأقل احتمالاً في الاستمرار في الأنشطة التي يرون أنها تمثل تحدياً لهم.

ويرى أبو غزال وعلاونة (٢٠١٠) أن أهمية الكفاءة الذاتية تنبع من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

- **اختيار النشاطات:** حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد بأنه سوف ينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنه سوف يفشل في حلها.
- **التعلم والإنجاز:** فالأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض.
- **الجهد المبذول والإصرار:** يميل الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل جهد أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم، أما الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية فيبذلون جهد أقل في أداء المهام، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة.

بينما يرى كارمانولي وزملاؤه (Karamanoli, et al., 2014)أن للكفاءة الذاتية تأثيرات إيجابية على التفاعلات الاجتماعية، فهي تجعل الأفراد أكثر

إفادة ونفع للآخرين، وأكثر في المسؤولية الاجتماعية، وأقل عرضة للصراعات مع الآخرين، وكل ذلك يؤثر بشكل إيجابي على ثقة الفرد في ذاته وتفاؤله، وذلك على عكس الأفراد الأقل تعاونية.

ويرى الباحث أن الكفاءة الذاتية تؤثر على السلوك من حيث توقعات النجاح والفشل، فكلما كان الفرد مدركاً لما يوجد لديه من قدرات أثر ذلك على سلوكه بشكل جيد، وعلى توقعه بالنجاح في الأعمال التي يقوم بها، وتزداد ثقته بنفسه ويقدم على المزيد من الأعمال.

الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة ذووي صعوبات التعلم.

يذكر كل من ميلر وجرشمان (Greshman, 1984; Miller, 2001) أن هناك علاقة متبادلة بين القدرة الأكاديمية والفاعلية الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فيُظهر الطلاب ذوي صعوبات التعلم فاعلية ذاتية واجتماعية وأكاديمي منخفضة مقارنة بالطلاب العاديين، ويرجع ذلك إلى أن مثل هؤلاء الطلاب يبلورون الشعور بالفاعلية الذاتية استناداً إلى الإنجازات التي حققوها في الماضي، وفقاً للأساس الذي قامت عليه نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا.

وتشير (Lerner, 2000) إلى أن الدراسات التي أُجريت على عينات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، توصلت إلى أن مثل هؤلاء الطلاب يكون لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع الحياة اليومية، بالإضافة إلى أن انخفاض مستوى التحصيل لديهم، وانفعالاتهم غير المستقرة مقارنة بالطلاب

العاديين، وخبراتهم الأكاديمية غير الناجحة، وفشلهم في بناء علاقات اجتماعية، والشعور بالفشل والإحباط غالباً ما ينتج عنها انخفاض في تقدير الذات.

كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية واجتماعية وأكاديمية، مما ينعكس سلباً على كفايتهم الذاتية، وأنهم يظهرون مفهوم ذات عام، ومفهوم ذات أكاديمي منخفض، كما أنهم يميلون إلى تقييم أنفسهم بشكل متدنٍ بالمقارنة بأقرانهم العاديين (Georg, Kathleen and Maureen, 2002).

وإشارةً إلى العديد من الأبحاث التي اهتمت بتنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومنها ميلر (Miller, 2001) التي أكدت إلى أن تحسن الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يترتب عليه تحسن إنجازهم الأكاديمي فحسب، وإنما تساعدهم أيضاً على أدارة وقتهم، وزيادة قدرتهم على التواصل الاجتماعي مع اقرانهم العاديين والتعامل مع المجتمع بطريقة مناسبة. ويؤكد توماس وهاري (Thomas and Harri, 1985) على أن أبعاد مفهوم الذات وجوانبها متداخلة ومتشابكة حيث يؤثر كل منها في الآخر، وتنمو الذات من خلال تنمية تلك الأبعاد كلها أو بعضها، فالذات كلٍ متصل ومتكامل، وأن بناء الذات يتم من خلال عملية تكاملية، خلال تفاعل الفرد ككل في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

وبناء على ذلك يرى الباحث أنه يمكن تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال عدد من العوامل التي تؤثر في هذا المفهوم باعتبارها مجالات تتضمنها أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة،

ومن هذه المجالات: الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الانفعالية، كفاءة التصرف السلوكي، وكفاءة الإصرار والمثابرة.

ويتضح مما تقدم أهمية تطوير وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بشكلٍ عام وطلاب المرحلة الجامعية بشكلٍ خاص، وذلك من خلال بعض البرامج التدريبية التي تحتوي على مجموعة من الأنشطة والإجراءات، والتي تضع الطالب في ظروف جماعية توفر له فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانه العاديين، وتعمل على توظيف العوامل التي تؤدي إلى تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، وتحييد العوامل التي تُعيق تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لهذا الفئة.

طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم Learning - Disabilities

إذا نظرنا إلى أدبيات البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم فإننا نجد أن هذا المصلح قد نال حظٍ وافٍ من الدراسة لدى مختلف الفئات العمرية من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، وذلك على مستوى تحديد المفهوم ونسبة الانتشار والبرامج المختلفة المقدمة لهذه الفئة.

بينما نجد أن مصطلح صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لم تتم دراسته بالشكل الكافي، وهذا يرجع إلى أن العديد من الأكاديميين والباحثين في مجال التربية وعلم النفس والتربية الخاصة يجدوا صعوبة في تقبل هذا المفهوم لما ينطوي عليه من تناقض غير منطقي، حيث من المسلم به افتراض أن الطالب الجامعي قد تجاوز مرحلة اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحقائق الرياضية، وتجاوز أيضاً كافة المراحل النمائية في التفكير، إلا أنه قد

لوحظ مؤخراً أن بعض الطلاب الجامعيين يعانون من بعض الإعاقات التعليمية التي يمكن أن تنتمي إلى صعوبات التعلم، والتي تتمثل في الرسوب في مادة أو أكثر، أو بانخفاض تقديراتهم فيها، أو انخفاض معدلاتهم التراكمية، وهو ما يهدد بصعوبات تعلم أكاديمية (الحارثي، ٢٠٠٩).

إلا أنه في الآونة الأخيرة ظهرت بعض الدراسات العربية التي تناولت صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة مثل دراسة كلاً من: (الزيات، ٢٠٠٠؛ اللواح، ٢٠٠٧؛ الحارثي، ٢٠٠٩؛ زيدان؛ وعبد الرازق، ٢٠٠٩؛ جاب الله، ٢٠١٠؛ الزوبي، ٢٠١٠؛ الشركسي، ٢٠١٢؛ الفنجري؛ وقابيل، ٢٠١٦؛ عبد المحسن، ٢٠١٧؛ السعيد، ٢٠١٨)، وقد تناولت هذه الدراسات نسب انتشار هذه الفئة في الجامعة ومشكلاتهم إلى جانب محاولات لتقديم برامج لحل مشاكل هذه الفئة.

ويُقصد بصعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية وفقا لتعريف الجمعية الأمريكية Association on Higher Education and disability (AHED) للتعليم العالي والإعاقة اضطراب، أو قصور، أو صعوبة ما تؤثر على الطريقة التي يعالج بها الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي للمعلومات، من حيث تعلمها، وتجهيزها، ومعالجتها، والاحتفاظ بها والتعبير عنها، وهذه الصعوبات تعبر عن نفسها من خلال واحد أو أكثر من الحالات التالية : التعبير الشفهي، والفهم السمعي، والمهارات الأساسية للقراءة، والفهم القرائي، وفهم الحقائق والعمليات الرياضية، والقدرة على حل المشكلات، والتمثيل المعرفي، وتذكر المعلومات اللفظية، وتجهيز المعلومات المدخلة ومعالجتها،

والانتباه الممتد أو بعيد المدى، وإدارة أو معالجة المهارات الاجتماعية (الزيات، 2000)

وقد عرّفت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (III-258A, 1998) صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة بأنها مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تتضح في وجود صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتفكير والمهارات الرياضية، ويفترض أن ذلك يعود إلى خلل الجهاز العصبي المركزي.

ويُعاني الفرد من صعوبات تعلم نوعية إذا: لم يحقق ما يتناسب مع عمره، ومستويات القدرة في واحدة أو أكثرر من سبعة مجالات محددة مع توفير الخبرات التعليمية المناسبة لعمره ومستوى القدرة، ولديه تباين شديد بين التحصيل والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: التعبير الشفهي، والاستماع والفهم، والتعبير الكتابي، ومهارات القراءة الأساسية، والفهم القرائي، والرياضيات، والتفكير الاستدلالي (Swanson, Harris, Karen, Graham, Steve, 2003, 59).

وتعرفها الجمعية الأمريكية للتعليم العالي وصعوبات التعلم American Association for Higher Education and Learning Disabilities (AHED) بأنها: "اضطراب أو قصور أو صعوبة ما تؤثر على الطريقة التي يعالج بها الأفراد ذو المستوى العادي أو العالي من الذكاء، والمعلومات من حيث تعلمها وتجهيزها ومعالجتها والاحتفاظ بها والتعبير بها وعنها، هذه الصعوبات تُعبر عن نفسها في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: التعبير الشفهي

والكتابي، الفهم السمعي والقرائي، المهارات الأساسية للقراءة، فهم الحقائق والعمليات الرياضية، القدرة على حل المشكلات، التمثيل المعرفي، وتذكر المعلومات اللفظية وإدارة الوقت، والانتباه والمهارات الاجتماعية" (الزيات، ٢٠٠١، ٦٧٠: ٦٧١).

وتشترك التعريفات في: الإشارة إلى التحصيل (القراءة والكتابة والحساب) أو السلوك ذات الصلة بالتحصيل (الكلام او اللغة)، والفروق داخل الفرد من حيث إمكانية تدني مستوى الإنجاز في مجال واحد أو بعض المجالات، مع تحقيق متوسط أو فوق المتوسط في مجالات أخرى، والإشارة إلى المشكلات النفسية كعوامل مرتبطة، واقتراح خلل في الدماغ كعامل سببي ممكن، واستبعاد الظروف المعوقة مثل التخلف العقلي والظروف البيئية كعوامل سببية (Hallahan, Daniel, Kauffman and James, 2005, 13)

ويشير ستيفن وجون وجورج (Steven, John and George, 2011) إلى أن اضطرابات القراءة، والتي يُشار إليها عادةً باسم " عُسر القراءة" هي الأكثر شيوعاً لدى طلاب الجامعة وي صعوبات التعلم، كما أشار إلى أن الذكور أكثر عرضة لاضطرابات القراءة مقارنة بالإناث.

وإذا نظرنا إلى نسب انتشار صعوبات التعلم لدى طلاب الجمعة فإننا نجد المجلس الوطني الأمريكي في دراسة طولية يذكر أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالجامعة قد ارتفعت من ١١,٤٪ عام ١٩٩٩ إلى ٣٤,٥٪ عام ٢٠٠٥ (Newman, Wagner, Cameto, Knokey, Shaver and Yen, 2010).

ونتيجة لهذا التزايد لعدد ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالجامعات فإن هناك العديد من التحديات التي تواجه هذه الفئة حيث يجب على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن تكون قادرة على: -

١. التأقلم مع المتطلبات الأكاديمية للتعليم العالي.

٢. تتعلم كيف تتعامل مع افتقارها إلى المهارات الأكاديمية الملائمة.

٣. تتعلم كيفية التعامل مع افتقارها إلى المهارات الاجتماعية المناسبة.

٤. تكون قادرة على تنظيم وقتها من أجل الوفاء بالمطلوب منها في المواعيد المحددة (Heiman, 2006).

تصنيف صعوبات التعلم: صعوبات التعلم مفهوم يُمثل مظلة تصف العديد من صعوبات التعلم الأخرى منها:

صعوبات التعلم النمائية: Developmental learning disabilities

يقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية-Pre academic Processes والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتُشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي/ المعرفي ومن ثمّ فأي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العلميات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيس لها.

صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic learning disabilities

يُقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجي والتعبير والرياضيات، وتتفاعل الصعوبات النمائية مع الصعوبات الأكاديمية منتجة من اضطرابات وصعوبات السلوك الاجتماي والانفعالي (الزيات، ٢٠٠٨، ٢٥: ٣١).

وسوف يقتصر الباحث على صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic learning disabilities، والتي تُعرفها (عبد المحسن، ٢٠١٧، ٢٥٨) بأنها: " خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، يؤثر على الطريقة التي يُعالج بها طلاب الجامعة ذوي الذكاء المتوسط أو الذكاء العالي المعلومات، من حيث تعلمها وتجهيزها ومعالجتها والاحتفاظ بها والتعبير عنها؛ وذلك خلال واحدة أو أكثر من المجالات الآتية: المهارات الأساسية، والفهم القرائي، مهارات الكتابة، والتعبير الكتابي، وفهم الحقائق والعمليات الحسابية.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية:

من الخصائص الأساسية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية الافتقار إلى المهارات الأساسية للمتطلبات الأكاديمية، كما أنهم يفشلون في استخدام ما لديهم من معلومات بصورة منتجة وفعالة في حل المشكلات الأكاديمية والحياتية، ولا يرغبون في تحليل الموقف المشكل أو المهام موضوع المعالجة، وانتقاء أفضل الاستراتيجيات وأكثرها فعالية، كما أن الخلفية المعرفية لذوي صعوبات التعلم هشة مقارنة بأقرانهم العاديين، ويستسلمون لأحكامهم الزائفة بصعوبة

المقررات أو الاختبارات أو عدم ملائمة أو طول المقررات، أو تقصير المعلمين، وبمعنى آخر يتجهون لتفسير ظروف التعلم خارج عن إرادتهم وأمكاناتهم وجهودهم، كما أنهم أقل قدرة على التفاعل الاجتماعي وأميل لتجنب المشاركة الاجتماعية، في حين أن الطالب الجامعي يتوقع منه اتباع التعليمات واستخدام الوقت وتوظيفه، وإدراك قيمة الجهد والعادات الفعّالة للدراسة، وأهمية الاتصال الجيد بالآخرين، بينما نرى ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لمثل هذه المهارات (الزيات، ٢٠٠١، ٦٧٩ :٦٨٣).

كما ذكر ميرسر وميرسر (Mercer and Mercer, 2008) أن طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشكلات التالية:

مشكلات في الإدراك البصري: وهذا يسبب لهم إدراك خاطئ، للحروف، أو بشكل معكوس، أو عدم القدرة على إدراك بعض الحروف، ولا يميز الحروف المتشابهة، ولا يستطيع متابعة الكلمة بصرياً، وقد لا يستطيع فهم التعبيرات الوجهية.

مشكلات في الإدراك السمعي: حيث إنه ومع وجود سمع طبيعي فإن الطالب ذا صعوبات التعلم يفشل في التمييز بين الأصوات المتشابهة، ولا يستطيع التمييز بين الصوت الأساسي والخلفيات الصوتية المنافسة، ففي حالة المحاضرة أو الامتحان نجده يفشل في التمييز بين صوت المحاضر والأصوات المنافسة الأخرى.

مشكلات في الإدراك المكاني: حيث لا يستطيع تمييز المسافات بين جسمه والأجسام الأخرى، ويفشل في التعرف على اليمين واليسار، وهذا يؤدي إلى أنه يتوه في الأماكن المألوفة.

مشكلات في الذاكرة: حيث يُعاني الطالب ذو صعوبات التعلم من مشكلات في تخزين المعلومة، وبالتالي مشكلات في استرجاعها، والمشكلة عندهم في الذاكرة القصيرة أوضح منها في الذاكرة البعيدة.

مشكلات في التناسق الحركي: حين أن مشكلات التناسق الحركي في العضلات الكبيرة تسبب ثقلاً في الحركة، وتؤدي إلى الطرق على الأشياء والاصطدام بالآخرين، وتؤدي إلى صعوبة في المشاركة في الأنشطة الرياضية، أما مشكلات الحركة الدقيقة فإنها تسبب ضعفًا في القدرة على الكتابة، ومشكلات في التعامل مع الأشياء الصغيرة، كما أن هناك مشكلات التناسق البصري التي تسبب في نقل المعلومات من السبورة إلى الورقة، ومشكلات التناسق السمعي الحركي التي تسبب مشكلات في إتباع التعليمات اللفظية، أو أخذ الملاحظات المسموعة.

تشخيص ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية:

صعوبات التعلم لا تختص بثقافة دون الأخرى فهي تحدث دون اعتبار للعرق أو السلالة أو الجنس أو الجنسية، وهي غير متسقة، توجد في مختلف المراحل والأعمار، وتقف خلف العديد من المشكلات الأكاديمية، وتعبر عن نفسها في العديد من المجالات التحصيلية أو مهارات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وتسبب العديد من المشكلات الناجمة عن الإحباط لديهم لكونها

غير مرئية، حيث يؤدي ذلك إلى عدم فهم كل المعلمين والآباء والأقران لطبيعة التحديات والمشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم فيصفونهم ويحكمون عليهم بأنهم معوقون، ويكتسب العديد من طلاب الجامعة أنماطاً متباينة من صعوبات التعلم، مع ان هؤلاء الطلاب يتمتعون بمستوى ذكاء في المتوسط، كما أنهم قد يكونوا مبتكرين وذوي طاقات عقلية عالية، وربما يستطيع البعض منهم استخدام استراتيجيات تعويضية لصعوبات التعلم لديهم؛ لذا تختلف أنماط صعوبات التعلم من حيث الشدة من فرد لآخر، والواقع أن كافة الأطر النظرية والمداخل التي تناولت صعوبات التعلم لدى مختلف الشرائح الطلابية تؤكد أن المحك الأساسي لوجود هذه الصعوبات هو التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع على مختلف المهام المعرفية والمهارية (الزيات، ٢٠٠١: ٦٧٥-٦٧٦)، ولتحديد ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة العاديين استخدم (الديب، ٢٠٠٠) محك انخفاض المعدل التراكمي عن ٦٠٪ بالإضافة لمقياس يتضمن ثمانية مجالات لصعوبات التعلم، كذلك استخدم (الزيات، ٢٠٠٠) مقياس لصعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة.

وبعد أن تم استعراض الأدبيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة والتي تناولت الذكاء الروحي، والتفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، يأمل الباحث توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية تبني وتطوير عدد من البرامج التي تحتوي على مجموعة من الأنشطة والإجراءات تضع الطالب في ظروف جماعية توفر له فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانه العاديين، وتعمل على توظيف العوامل التي تؤدي إلى

تحسين مفاهيم الذكاء الروحي، والتفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، وتحييد العوامل التي تُعيق تحسين تلك المتغيرات لهذه الفئة وذلك نظراً لما لهذه المتغيرات من أهمية كبيرة في تنمية جوانب الشخصية المختلفة، لدى الطلبة، وكذلك رفع مفهوم الذات لديهم، ومساعدتهم على مواجهة الضغوط النفسية بكل قوة واقتدر.

الدراسات السابقة:

أُجريت العديد من الدراسات الأجنبية، والعربية، والمحلية، والتي أُتيح للباحث الاطلاع عليها في مجال الدراسة الحالية، حيث أثّرت هذه الدراسات – في مجملها – في تكوين إطار نظري ومنهجي ساعد الباحث على تكوين توجه محدد حيث اختلف هذه الدراسات في كل من (الأهداف، العينات، الإجراءات، والمناهج، المتغيرات، النتائج) بالنسبة للدراسات التي تناولت الذكاء الروحي والتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، وفيما يلي عرض ملخص بعض الدراسات العربية منها والأجنبية مرتبة ترتيباً زمنياً والتعقيب عليها.

دراسة (الزق، ٢٠٠٩) والتي هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى، تبعاً لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها، حيث تألفت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، ونصفهم من الكليات الإنسانية، موزعين على السنوات الأولى حتى الرابعة، ١٦٠ من الذكور، و ٢٤٠ من الإناث، وقد طُبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة

على جميع أفراد العينة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة. كما أشارت إلى وجود فروق وفقاً للمستوى الدراسي، حيث إن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، ولعل سبب تدني مستوى شعور الطلبة بكفاءتهم الذاتية في السنة الثانية راجع إلى بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعض الطلبة في السنة الأولى، أو إلى ضعف استراتيجيات التعلم لدى هؤلاء الطلبة في بداية حياتهم الجامعية، كما أشارت إلى أن هناك تفاعلاً بين الجنس، والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية.

كما هدفت دراسة (يعقوب، ٢٠١٢) إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة (المملكة العربية السعودية)، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١١٥) طالباً للعام الدراسي (١٤٣٠هـ-١٤٣١هـ)، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة. وأن متغير دافعية الإنجاز ومتغير التحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ما نسبته (٠,٦٧٩).

ودراسة (الخفاف، وناصر،٢٠١٢) والتي هدفت إلى تعرف مستوى الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروقاً في مستوى الذكاء

الروحي يُعزى لمتغير النوع، والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة اختيرت عشوائياً من أربعة أقسام وهي (الإرشاد النفسي، التربية الفنية، الرياضيات، والعلوم)، وبواقع (٥٠) طالب وطالبة لكل قسم موزعين بالتساوي وفقاً لمتغير الجنس بواقع (٢٥) للذكور، (٢٥) للإناث من كل قسم وبواقع (١٠٠) من طلاب المرحلة الأولى، و (١٠٠) من طلاب المرحلة الثالثة، وتبنت الباحثتان مقياس الذكاء الروحي للطلاب الجامعيين الذي أعده كينج (King, 2008)، وأشارت النتائج إلى أن طلاب كلية التربية الأساسية يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الروحي.

وأجرى جوبتا (Gupta, 2012) دراسة هدفت إلى تفسير العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي مع الكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي لدى طلبة الكليات، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة كروكشيترا في الهند، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الروحي والانفعالي يرتبطان بشكل إيجابي بالكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي، كما أشارت إلى وجود أثر للجنس في الذكاء الروحي لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة شيرمان (Sherman, 2012) إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات الذكاء العاطفي والتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس الذكاء العاطفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التفكير الإيجابي

والكفاءة الذاتية المدركة. هذا بالإضافة إلى أن الدراسة بيّنت أن مستوى التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة كان متدنياً لدى طلاب عينة الدراسة.

في حين أجرى (الربيع ،٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك في ضوء متغيري الجنس ومستوى التحصيل. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) طالباً وطالبة من طلاب البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، واعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الروحي الذي طوره كينج (King, 2008)، وقام بترجمته والتحقق من صدقه وثباته قبل تطبيقه، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى عينة الدراسة كان متوسطاً.

ودراسة جورج (George, 2014) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة، وتحسين التعليم لدى عينة من طلاب جامعة ميتشغان ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا وطالبة بكلية الآداب واللغات، وطبق عليهم مقياس الذكاء الروحي للراشدين–النسخة المعدّلة، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الذكاء الروحي. كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة عينة الدراسة كان مرتفعاً.

كما هدفت دراسة (الصاوي، ومصطفى،٢٠١٤) إلى التعرف على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات

التعلم مقارنة بالعاديين، وذلك لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت، وطبق مقياس لكفاءة الذات المدركة، ومقياس قلق الاختبار، وخلصت النتائج لانخفاض إدراك كفاءة الذات الأكاديمية، وارتفاع الشعور بقلق الاختبار بصورة دالة إحصائياً لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وارتفاع شعور ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بقلق الاختبار عن ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

ودراسة (الشهراني،٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والصحة النفسية لدى طلاب جامعة الملك خالد، ومعرفة إذا كانت هناك فروقاً في الذكاء الروحي تُعزى لمتغير التخصص (نظري، علمي)، والمستوى (الثاني، السابع)، واستخدام الباحث المنهج الوصفي، وتكونت الدراسة من (٤٣٠) طالباً، طبق عليهم مقياس الذكاء الروحي من إعداد (الضبع، ٢٠١٢)، ومقياس الصحة النفسية من إعداد (الزبيدي، والهزاع، ١٩٩٧)، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى عالي من الذكاء الروحي، وأبعاده لدى طلاب جامعة الملك خالد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الثاني والسابع في الذكاء الروحي ولصالح طلاب المستوى الثاني، ولم يكن هناك فروقاً في مستوى الذكاء الروحي يُعزى لمتغير التخصص (نظري، علمي).

وأجرت مارجريت (Margaret, 2015) دراسة حول الكفاءة المدركة، ومفهوم الذات، والضبط للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين، والطلبة الموهوبين بالمرحلة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً

وطالبة، وقد تم تقييم مجموعات الطلبة الثلاث (ذوي صعوبات التعلم، وعاديين، وموهوبين) بناءً على التحصيل الأكاديمي لديهم، والقدرة، والكفاءة المدركة، ومفهوم الذات، ومفاهيم معرفة، وقد دلّت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح الطلبة الموهوبين. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني في الكفاءة الذاتية المدركة ومفهوم الذات.

كما وأجرت باربرا (Barbara, 2016) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) من طلاب كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة لاسي الرومانية ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، كما توصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائياً للتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة على التحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة من فئة ذوي صعوبات التعلم، كما توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة. كما أشارت الدراسة إلى أن مستوى التفكير الإيجابي لدى الطلاب عينة الدراسة كان متدنياً.

ودراسة فالينكال (Valanical, 2017) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والوجداني لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مع جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، واستقصاء الفروق بين الذكور والإناث

في الذكاء الوجداني والروحي، وجودة الحياة، والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالب وطالبة (٣٠ طالب و ٣٠ طالبة) وقع الاختيار عليهم بطريقة قصدية من بين طلبة جامعة لاسي الرومانية، وطُبق عليهم مقياس المصفوفة النفسية للروحانية (وولمان، ٢٠٠١)، ومقياس الذكاء الوجداني، وطبق عليهم نسخة إلكترونية من استبانة جودة الحياة المختصرة الصادرة عن منظمة الصحة العالمية WHOQOL- BREF ، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لطلاب التعليم الجامعي، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة ودالة بين المتغيرات المستقلة (الذكاء الوجداني والروحي) والمتغيرات المرتبطة (جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة للطلاب)، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وجودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة لصالح الذكور، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد بعينها للذكاء الروحي، في حين ظهرت فرق ذات دلالة إحصائية في إجمالي درجات الذكاء الروحي.

كما هدفت دراسة (الربضي، والمومني، وفريحات، ٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى الذكاء الروحي لدى عينة من طلب كلية عجلون الجامعية، وما إذا كان هذا المستوى يختلف تبعاً لمتغيرات البحث المتمثلة بالجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص الأكاديمي (علوم إنسانية، علوم تطبيقية)، والحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)، واستخدم الباحثون أداة الدراسة التي أعدتها الغدائي (٢٠١١)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب وطالبة، وأشارت نتائج

الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في الدراسة بصورته الكلية جاء بدرجة متوسطة.

ودراسة (العنزي، وعلي، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطيئ التعلم، وتكونت العينة من (٣١) تلميذاً من الذكور من الصف السادس الابتدائي، وتم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات، تراوحت أعمارهم بين (١٢: ١٤) سنة، بمتوسط (١٢,٨) وانحراف معياري (١,٥) سنة، وتم استخدام مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التوافق الدراسي (إعداد الباحثين)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠١ : ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وذوي صعوبات التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية وفي المجال الأول فقط (التفاؤل والتوقعات الإيجابية)، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بينهما في باقي المجالات الفرعية والتي تمثلت في (الضبط والتحكم الانفعالي، حُب التعلم، تقبل الاختلاف، الذكاء الوجداني، تقبل المسؤولية الشخصية).كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ر= ٠,٥٥١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

كما هدفت دراسة (الرشيدي، ٢٠١٨) إلى الكشف عن مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم محافظة عيون الجوا في المملكة العربية السعودية، خلال العام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ،

والكشف عن الفروق فيه تبعاً لنوع التخصص الأكاديمي (إنساني أو علمي) والمستوى الدراسي الفرقة (الثانية أو الثالثة أو الرابعة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة من طالبات الأقسام الإنسانية، و (٢٦٧) طالبة من طالبات الأقسام العلمية، حيث طبق عليهن مقياس الذكاء الروحي من إعداد الضبع (٢٠١٢) بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الروحي كان متوسطاً لدى كل من طالبات الأقسام العلمية والإنسانية.

وأجرى فيرمان وزملاؤه (Freeman et al., 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي وكل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالب وطالبة من طلبة جامعة واشنطن، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي وكل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة النفسية، وأظهرت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى عينة الدراسة كان متدنياً، بينما مستوى التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة كان متوسطاً. كما توصلت الدراسة إلى وجود إمكانية للتفكير الإيجابي وجودة الحياة النفسية في التنبؤ بالذكاء الروحي، كما أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في مستوى الذكاء الروحي.

وهدفت دراسة توماس وإيفانز (Thomas and Evans, 2019) للتعرف على دور الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت

عينة الدراسة من (٣٤) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم كان متدنياً، وأن الكفاءة الذاتية المدركة أسهمت إسهاماً كبيراً في التنبؤ بمستوى الذكاء الروحي لدى طلبة عينة الدراسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الذكاء الروحي، وأن هناك علاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة. كما وأظهرت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان منخفضاً.

في حين أجرى أولسن وفورنس (Olsen and Forness, 2019) دراسة هدفت إلى بحث وتفسير العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي مع الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مستوى الذكاء الروحي لدى عينة طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة من طلبة إحدى جامعات أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي يرتبطان بشكل إيجابي بالكفاءة الذاتية المدركة، كما أشارت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، ولم يكن هناك أثر لمتغير الجنس في مستوى الذكاء الروحي أو الانفعالي أو أي من أبعادهما، كما وأظهرت كذلك نتائج الدراسة إلى فاعلية الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بمستوى الذكاء الروحي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أُجريت في هذا الموضوع تم استعراض عدداً من الدراسات، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة، وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية.

أولاً: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

- اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة شيرمان (Sherman, 2012) باستثناء متغير مكونات الذكاء العاطفي المستخدم في تلك الدراسة؛ ودراسة جورج (George, 2014)؛ ودراسة توماس وإيفانز (Thomas and Evans, 2019)؛ ودراسة أولسن وفورنس (Olsen and Forness, 2019) باستثناء متغير الذكاء الانفعالي والمستخدم في تلك الدراسة.
- كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدرسات في العينة المستخدمة وهم من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ومنها: دراسة شيرمان (Sherman, 2012)؛ ودراسة جورج (George, 2014) ؛ ودراسة باربرا (Barbara, 2016)؛ ودراسة فيرمان وزملاؤه (Freeman et al., 2018) ؛ ودراسة توماس وإيفانز (Thomas and Evans, 2019)؛ ودراسة أولسن وفورنس (Olsen and Forness, 2019)

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اختلف هدف الدراسة الحالية مع أهداف بعض من الدراسات السابقة مثل: دراسة (يعقوب، ٢٠١٢) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة (المملكة العربية السعودية)، ودراسة جوبتا (Gupta, 2012) حيث هدفت إلى تفسير العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي مع الكفاءة الذاتية المدركة والتنظيم الذاتي لدى طلبة الكليات، ودراسة (الصاوي، ومصطفى،٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، ودراسة (الشهراني،٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والصحة النفسية لدى طلاب جامعة الملك خالد، ودراسة مارجريت (Margaret, 2015) والتي هدفت إلى حول الكفاءة المدركة، ومفهوم الذات، والضبط للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين، والطلبة الموهوبين بالمرحلة الجامعية، ودراسة فالينكال (Valanical, 2017) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والوجداني لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مع جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة. ودراسة (العنزي، وعلي، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطيئ التعلم، في حين دراسة فيرمان وزملاؤه (Freeman et al., 2018) والتي

هدفت إلى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي وكل من التفكير الإيجابي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم.

- تبيّن من استعراض الدراسات السابقة أنها جرت على عينات من طلبة الجامعة باستثناء دراسة (الصاوي، ومصطفى،٢٠١٤) حيث تم تطبيقها على طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت، ودراسة (العنزي، وعلي، ٢٠١٨) والتي طُبقت على تلاميذ الصف السادس الابتدائي من الذكور، في حين طُبقت الدراسة الحالية على طلاب جامعة الملك سعود ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بعدد من الكليات، كما تباين عدد أفراد عينات الدراسات السابقة فقد تراوحت ما بين (٢٠) طالبًا وطالبة بكلية الآداب واللغات بدارسة جورج (George, 2014)، و (٦٠٠) طالب وطالبة بكلية عجلون الجامعية كما في دراسة (الربضي، والمومني، وفريحات، ٢٠١٨)، في حين بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الحالية (٧٨) طالب بالمرحلة الجامعية.
- إستعملت الدراسات السابقة عدد من أدوات القياس تختلف بإختلاف الأهداف .إذ قام الباحثون ببناءِ عددٍ منها، وتبنى آخرون أدوات صممها باحثون سابقون، وقام باحثون بترجمة أدوات القياس وإعدادها لتُلائِم طبيعة أهداف الدراسة وعينتها .أما في هذهِ الدراسة قام الباحث بإعداد مقاييس الذكاء الروحي، التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية المدركة، بينما اعتمد على تطبيق مقياس (بندر جشتلطت البصر – حركي) لأجراء محك

الاستبعاد، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن للأطفال والكبار (حسن، ٢٠١٦) لأجراء محك التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي، ومقياس تشخيص طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إعداد: (عبد المحسن،٢٠١٧).

ثالثا :الاستفادة من الدراسات السابقة

هناك استفادة من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:

- عرض وتدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث تربط متغيرات الدراسة الحالية بعضها البعض.
- صياغة مشكلة الدراسة وأهميتها وأسئلتها من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة والأبحاث ذات الصلة بشكل ملائم.
- التعرف على نوعية الأهداف التي رمت إليها الدراسات السابقة ومدى دقتها في معالجة مشكلة الدراسة.
- اختيار منهج الدراسة وبناء أدوات الدراسة الأكثر مناسبة للفئة العمرية في هذه الدراسة.
- التعرف على العينات والإجراءات البحثية التي اتبعتها الدراسات واتخاذ الإجراءات المناسبة لما ينسجم مع هذه الدراسة.
- التعرف على أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة في تحليل نتائج الدراسة
- التعرف على نتائج الدراسات السابقة والإفادة منها في عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية، على الرغم من تباين النتائج وجهات النظر أحياناً واتفاقها أحياناً أخرى بما يخدم أهداف كُل دراسة، ومن ثم تقديم

التوصيات والمقترحات، وذلك في ضوء الأسئلة التي تحاول الدراسة الإجابة عنها.

رابعاً: أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باهتمامها بالتعرف على الذكاء الروحي وعلاقته بكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.
- أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت فئة طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، في حين كانت الدراسة أكثر تحديداً من ناحية تناولها فئة طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- لا يوجد أي دراسة من الدرسات السابقة التي تناولت فئة طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أُجريت في البيئة السعودية، مما يستدعي إجراء الدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء من الدّراسة عرضاً لمنهج الدراسة المتبع، ووصف لعينة الدراسة وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في الدراسة، ومؤشرات صدقها وثباتها، كما يتضمن المعالجة الإحصائية التي استُخدمت لاستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

لما كانت الدراسة الحالية تبحث في الكشف عن مدى إسهام كل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالذكاء الروحي لدى طلاب

الجامعة ذوي صعوبات التعلم. فقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والتنبؤي والذي يتناسب مع الدراسة وتساؤلاتها، لتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة والكشف عن مقدار التنبؤ.

عينة الدراسة:

لأغراض الدراسة الحالية تم اختيار مجموعتين من الطلاب: مجموعة تمثل العينة الاستطلاعية للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة، ومجموعة تمثل العينة الأساسية للإجابة عن تساؤلات الدراسة، واستخلاص النتائج كالآتي:

أولاً: العينة الاستطلاعية: تكونت من (٤٨) طالب من طلاب كليات الآداب، اللغات والترجمة، كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع والمسجلين خلال الفصل الدراسي الأول من العام لجامعي (٢٠٢٠م/ ١٤٤١هـ)، وقد رُوعي في اختيار هذه العينة أن تكون قريبة في خصائصها من عينة الدراسة الاصلية، وذلك عن طريق اختيار الطلاب المنخفضين في مستوى تحصيلهم الدراسي وفقاً لمعدلاتهم بعد مراجعة المرشدين الأكاديميين والسجلات الأكاديمية الخاصة بهم. كما رُوعي عند اختيار العينة الاستطلاعية أن تكون في نفس المستوى الدراسي الذي يتم اختيار العينة الأساسية منه وهو المستوى الخامس، وقد استبعد الباحث المستويات الأولى والأخيرة للأسباب الآتية:

- **طلاب المستويات الأولى:** ربما يرجع انخفاض التحصيل الدراسي لديهم لاختلاف الحياة الجامعية عن الحياة المدرسية حيث يُعد المستوى الأول بداية التعرف على النظام التعليمي، وحياة الجامعة تختلف تماماً عن التعليم المدرسي والحياة المدرسية؛ ولذلك تم استبعادهم.

- **طلاب المستويات الأخيرة:** يكونوا في سبيلهم للتخرج، حيث يُحجم معظمهم عن الاشتراك في البرامج المساعدة.

ثانياً: العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧٨) طالب من طلاب كليات الآداب، اللغات والترجمة، كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود، وقد بلغ متوسط أعمارهم (٢٠,٤٥)، وانحراف معياري (٢,٣٤)، تم اختيارهم في ضوء محكات تشخيص صعوبات التعلم كالتالي:

١. محك التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي:

أ. تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن للأطفال والكبار (حسن، ٢٠١٦)، على (٣٧٠) طالب من طلاب كليات الآداب، اللغات والترجمة، الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، الذين أبدوا رغبتهم في تطبيق الدراسة الدراسة الحالية عليهم، وبعد جمع الدرجات الخام للطلاب تم تحويلها إلى المقابل المئيني لها، والتي تحول بعد ذلك إلى نسبة ذكاء.

ب. تم استبعاد الطلاب الذين تقل نسبة ذكائهم عن المتوسط، وفي ضوء ذلك تم استبعاد (٤٠) طالب ليصل عدد أفراد العينة إلى (٣٣٠) طالب.

ج. الحصول على المعدل التراكمي لكل طالب وفقاً لسجله الأكاديمي، وحساب المتوسط والانحراف المعياري للمعدلات التراكمية لأفراد العينة، واعتبار كل طالب يقل معدله عن (م – ع) منخفض في مستوى التحصيل الدراسي، حيث وصل أفراد العينة بعد هذا الإجراء إلى (١٢٠) طالب.

٢. **محك الاستبعاد:** حيث تم استبعاد الحالات التي نص على استبعادها تعريف صعوبات التعلم المستخدم بالدراسة، ولتحقيق هذه الخطوة، روجع المرشدين الأكاديميين للعينة التي تم التوصل إليها لاستبعاد الحالات التي تُعاني من أي ضعف بصري، أو سمعي، أو أي إعاقة، أو أي مشكلات أُسرية، وفي ضوء هذه الخطوة تم استبعاد (٢١) حالة لتصل العينة إلى (٩٩) طالب، ولتحقيق محك الاستبعاد أيضاً تم تطبيق مقياس (بندر جشتلطت البصر – حركي) لاستبعاد الحالات التي تُعاني من الاضطرابات الانفعالية، حيث تم استبعاد (١٠) طلاب ليصل عدد أفراد العينة الأولية للطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى (٨٩) طالب.

٣. **لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:** تم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم الأكاديمية (الرياضيات، القراءة، الكتابة) لطلاب الجامعة على العينة الأولية، ليصل عدد أفراد العينة النهائية إلى (٧٨) طالب، والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للكلية والتخصص.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي

الكلية	المستوى	التخصص	المجموع
الآداب	الخامس	الدراسات الاجتماعية	٣٠
اللغات والترجمة	الخامس	اللغة الإنجليزية والترجمة	٢٥
الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	الخامس	شبكات الحاسب	٢٣
المجموع	--	--	**٧٨**

ثم قام الباحث بتطبيق مقاييس الذكاء الروحي، التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية المدركة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم (٧٨) طالب، وبناءً على نتيجة تطبيق المقاييس تم اختيار (٧٨) طالب والذين كانت درجاتهم منخفضة على مقاييس الدراسة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استُخدِمت المقاييس الآتية في الدراسة الحالية:

أولاً: مقياس الذكاء الروحي لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إعداد (الباحث).

الهدف من المقياس:

تم إعداد هذا المقياس بهدف تحديد ما يمتلكه فرد العينة بالدراسة وهم طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم من ذكاء روحي، وأُعِد المقياس الحالي بهدف توفير أداة سيكومترية تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وخصائص الفئة العمرية للعينة.

إعداد المقياس:

قام الباحث بإعداد المقياس وذلك للمبررات التالية: توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة السعودية وأهداف الدراسة الحالية وخصائص الفئة العمرية للعينة. وندرة المقاييس العربية التي تناولت الذكاء الروحي كمتغير إيجابي في الشخصية بصفة عامة، والتي تناولته لدى الطلاب من فئة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية بصفةٍ خاصة. وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

١. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بالذكاء الروحي، وأهم مكوناته.

٢. الاطلاع على عددٍ من المقاييس العربية والأجنبية التي اهتمت بقياس الذكاء الروحي.

٣. الاطلاع على المكونات والأبعاد الرئيسة للذكاء الروحي لدى كلاً من: (الضبع، ٢٠١٣؛ آل زاهر، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٨؛ الخفاف؛ وناصر، ٢٠١٨) وغيرها من المقاييس، وقد كان المحك الذي أُخِذَ به في اشتقاق فقرات المقياس والتعديل عليه هو اتفاق دراستين على الأقل على الخاصية مما مهد إلى الصياغة الأولية للمقياس.

٤. تم صياغة عدد من الفقرات قدرها (٦٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية قبل التحكيم تعبر عن الذكاء الروحي في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة بالإضافة إلى التعريف الإجرائي الخاص به، وتم اختيار تلك الأبعاد التي اتفقت عليها دراستين على الأقل. كذلك مناسبتها لأفراد عينة الدراسة الحالية، ويحتوي كل بُعد على (١٢) مفردة وذلك على النحو التالي:(التفكير الوجودي، التسامي بالذات، الممارسة الروحية، حل المشكلات بحكمة، النقد الذاتي.

٥. تم تحديد طريقة الاستجابة وفق مقياس يتكون من خمس استجابات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) أمام كل مفردة، إذ طُلب من المستجيب أن يضع علامة (√) أمام كل مفردة من المفردات التي يراها تناسبه وتعبر عن وجهة نظره، وأنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ لذا لم يطلب من المستجيب ذكر اسمه، وذلك من أجل التقليل

المحتمل في عامل المرغوبية الاجتماعية، هذا وتأخذ المفردات درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، مع مراعاة المفردات التي تأخذ اتجاه سلبي.

٦. ومن أجل التحقق من فهم الطلاب لمفردات المقياس وتعليماته، وإلى أي مدى تتسم العبارات بالوضوح وسلامة الصياغة، والتعرف على الصعوبات التي تواجه المستجيب. تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من غير عينة الدراسة الأساسية مكونة من (٤٨) طالب، وقد تبين أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة لأفراد العينة.

الخصائص السيكومترية مقياس الذكاء الروحي:

يُشير المختصون في القياس النفسي إلى أهمية حساب الخصائص السيكومترية للمقياس ومفرداته التي تكون مؤشراً على دقته في قياس ما وضع لقياسه، وللتعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الصدق والثبات للمقياس، وفيما يلي عرضاً لتلك النتائج:

معاملات الصدق لعبارات مقياس الذكاء الروحي:

للتحقق من معاملات الصدق للمقياس قام الباحث بحساب الصدق بطريقتين مختلفتين وهما، صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

١. **صدق المحكمين:** حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة وعددهم (٩) محكمين لتحديد مدى وضوح صياغة مفردات المقياس اللغوية ومدى مناسبتها للبيئة السعودية، ومدى ملاءمة كل مفردة لقياس البُعد

الذي تنتمي إليه تلك المفردة، وبيان أهمية كل مفردة، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسباً من مفردات، مع مراعاة ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين على (٨٥٪)، وبناءً على رأي المحكمين تم تعديل العبارات التي لا تلائم بيئة الدراسة الحالية، وتم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من حيث وضوحها ومدى ملاءمتها وانتمائها لهذا البُعد وللمقياس بشكل عام. واختيرت المفردات التي حصلت على نسبة موافق (٨٥٪) فأكثر، وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديل على صياغة بعض المفردات التي ظهر فيها غموض في التعبير أو أنها بحاجة لشيء من التوضيح، وتم الاتفاق على صياغة مناسبة دون المساس بجوهر المفردات المراد تعديلها بحيث تكون أقرب لفهم الطلاب ولا تفقد معناها أو قدرتها على قياس الأسلوب الذي أُعدّت له، وعليه فقد استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين، وقام بإعادة صياغة بعض المفردات، وحذف (١٠) مفردات لعدم ملائمة صياغتها في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وبذلك خرج المقياس في صورته قبل النهائية، بعدد (٥٠) مفردة ليتم بعدها تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

٢. **صدق البناء** Construct Validity: فقد قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة في المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٢) على النحو التالي:

جدول (٢)

معاملات ارتباط البينية بين مفردات كل بُعد والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الروحي

التفكير الوجودي		التسامي بالذات		الممارسة الروحية		حل المشكلات بحكمة		النقد الذاتي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٢**	١١	٠,٤٨١**	٢١	٠,٥٥٤**	٣١	٠,٧١٦**	٤١	٠,٧٠٦**
٢	٠,٥٤٢**	١٢	٠,٥٠٧**	٢٢	٠,٤٩٩**	٣٢	٠,٥٣٢**	٤٢	٠,٥٦٦**
٣	٠,٣٩٤**	١٣	٠,٥٢١**	٢٣	٠,٨٠١**	٣٣	٠,٧٠٠**	٤٣	٠,٤٧٩**
٤	٠,٤٧٦**	١٤	٠,٦٣٣**	٢٤	٠,٧١١**	٣٤	٠,٤٠٦**	٤٤	٠,٠٠٣
٥	٠,٨٠٩**	١٥	٠,٧٤١**	٢٥	٠,٤١٥**	٣٥	٠,٥٤٧**	٤٥	٠,٧٩١**
٦	٠,٦٣٢**	١٦	٠,٤٧٣**	٢٦	٠,٦٥٥**	٣٦	٠,٤٣٢**	٤٦	٠,٤١٣**
٧	٠,٧٨١**	١٧	٠,٦٣٨**	٢٧	٠,٧٣١**	٣٧	٠,٦٧٧**	٤٧	٠,٥١١**
٨	٠,٤٥٦**	١٨	٠,٣٧٨**	٢٨	٠,٦٥٤**	٣٨	٠,٣٨٨**	٤٨	٠,٦٤٥**
٩	٠,٧٤٩**	١٩	٠,٥٨٩**	٢٩	٠,٦٧٣**	٣٩	٠,٠١١	٤٩	٠,٧٣٢**
١٠	٠,٨٢٥**	٢٠	٠,٧٣٢**	٣٠	٠,٣٩٩**	٤٠	٠,٤٩٨**	٥٠	٠,٦١١**

**دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١. *دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من جدول (٢) ما يلي: أن جميع مفردات المقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥) باستثناء العبارة (٣٩) في البعد الرابع، والعبارة (٤٤) في البعد الخامس فهي غير دال إحصائياً، وبالتالي تم استبعادهم من الصورة النهائية للمقياس.

ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل من أبعاد المقياس مع بعضهما البعض، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي

الأبعاد	التفكير الوجودي	التسامي بالذات	الممارسة الروحية	حل المشكلات بحكمة	النقد الذاتي	الدرجة الكلية
التفكير الوجودي	١,٠٠					
التسامي بالذات	٠,٥٦٦**	١,٠٠				
الممارسة الروحية	٠,٦٣٥**	٠,٦٩٧**	١,٠٠			
حل المشكلات بحكمة	٠,٧٥٢**	٠,٥٥٥**	٠,٨٥٦**	١,٠٠		
النقد الذاتي	٠,٨٠٠**	٠,٧٤٠**	٠,٨٨٨**	٠,٨٠٤**	١,٠٠	
الدرجة الكلية	٠,٨٠٦**	٠,٨٤٤**	٠,٩٢٠**	٠,٧٩٩**	٠,٧٣٣**	١,٠٠

****دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١. * دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.**

يتضح من الجدول (٣) أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين أبعاد المقياس وبعضها البعض، والدرجة الكلية للمقياس؛ وبذلك تصبح الصورة النهائية مكونة من (٤٨) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)، مما يدل على تميزها بالاتساق الداخلي فيما بينها، والدرجة الكلية، وهذا يطمئن الباحث لإستخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً: حساب ثبات مفردات مقياس الذكاء الروحي في الدراسة الحالية:

لأجل التأكد من ثبات المقياس؛ قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتي:

١. التجزئة النصفية، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان–براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جتمان".

٢. حساب معامل ألفا – كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل، وتم الحصول على النتائج الآتية:

جدول (٤)

نتائج معاملات ثبات مقياس الذكاء الروحي لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	عدد العبارات	معامل التجزئة		معامل ألفا–كرونباخ
		سبيرمان–براون	جتمان	
التفكير الوجودي	١٠	٠,٨٢١	.,٧٩٧	.,٨٧١
التسامي بالذات	١٠	٠,٨٠٠	.,٨٢٢	.,٧٩٣
الممارسة الروحية	١٠	٠,٨٣٠	.,٧٠٥	.,٧٤٤
حل المشكلات بحكمة	٩	٠,٧٩١	.,٧٢١	.,٦٩٤
النقد الذاتي	٩	٠,٥٧٨	.,٨٤١	.,٧٢٢
المقياس ككل	٤٨	٠,٨٤٠	٠,٨٤٠	.,٨٢٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١ *دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن: جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يؤكد على تميز أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

مما سبق يتضح أن مقياس الذكاء الروحي بأبعاده الخمس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تكّون مقياس الذكاء الروحي بصورته النهائية من (٤٨) مفردة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل مفردة لبيان مدى تطابق ما يرد في المفردة مع ما يناسبه، على تدريج يتكون من خمسة درجات وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، مع مراعاة المفردات التي تأخذ اتجاه سلبي، وبما أن المقياس يتكون من (٤٨) مفردة فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (٤٨) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (٢٤٠) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى الذكاء الروحي لأغراض تحليل النتائج بحيث تصبح دلالات هذه القيم كالآتي: الدرجات من (١ – ٢,٣٣) تدل على قيمة منخفضة للمتوسط الحسابي ومن ثمّ مستوى منخفض للذكاء الروحي، والدرجات من (٢,٣٤- ٣,٦٧) تدل على قيمة متوسطة للمتوسط الحسابي ومن ثمّ مستوى متوسطة للذكاء الروحي ، والدرجات من (٣,٦٨- ٥) تدل على قيمة مرتفعة للمتوسط الحسابي ومن ثمّ مستوى مرتفع للذكاء الروحي.

ثانياً: مقياس التفكير الإيجابي لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم إعداد (الباحث).

يهدف المقياس إلى التعرف على التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة من فئة ذوي صعوبات التعلم، حيث تم بناء المقياس الحالي من خلال مراجعة التراث السيكولوجي للاطلاع على ما كتب في موضوع التفكير الإيجابي من دراسات

ونظريات، ومراجعة العديد من المقاييس العربية والأجنبية، حيث تم بناء المقياس الراهن وأبعاده الفرعية.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) مفردة لقياس بعض أبعاد التفكير الإيجابي لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، تشمل الأبعاد التالية: التفاؤل والتوقعات الإيجابية (١٠) مفردات، والضبط والتحكم العقلي في الانفعالات (١١) مفردة، والتقبل الإيجابي للآخرين (٩) مفردات، وحديث الذات الإيجابي (٧) مفردات، وتقبل المسؤولية الشخصية (٨) مفردات. توضع أمام كل عبارة البدائل التالية: (أوافق تماماً- أوافق- إلى حدٍ ما- لا أوافق- أعترض تماماً)، وتنحصر الدرجة ما بين (٤٥-٢٢٥).

وقد قام الباحث الحالي بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي ليناسب عينة الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

الصدق: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١. **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية (٥٠) مفردة على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة، وطلب منهم إبداء وجهة نظرهم حول مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى مناسبة المفردة لطبيعة العينة، والحكم على مدى دقة صياغة المفردات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس وكذا إبداء مما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم، وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قام الباحث بإعادة صياغة بعض المفردات في صورة مبسطة، تجزئة المفردات المركبة، وحذف المفردات التي توحي بإجابة

معينة، وحذف بعض المفردات التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها على (٨٥٪). حيث تم حذف (٥) مفردات.

٢. **صدق البناء** Construct Validity: فقد قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة في المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥) على النحو التالي:

جدول (٥)

معاملات ارتباط البينية بين مفردات كل بُعد والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس التفكير الإيجابي

التفاؤل والتوقعات الإيجابية		الضبط والتحكم العقلي في الانفعالات		التقبل الإيجابي للآخرين		حديث الذات الإيجابي		تقبل المسؤولية الشخصية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٩**	١١	٠,٩٢٨*	٢٢	٠,٧٩١**	٣١	٠,٦٩٩**	٣٨	٠,٨٣٣**
٢	٠,٧٦٨**	١٢	٠,٨٤٤**	٢٣	٠,٧٥٩**	٣٢	٠,٦٣٩**	٣٩	٠,٧٦٧**
٣	٠,٧٦٩**	١٣	٠,٨٧٨**	٢٤	٠,٥٨٦*	٣٣	٠,٦٨١**	٤٠	٠,٨٢٩**
٤	٠,٧٠١**	١٤	٠,٨٢٩**	٢٥	٠,٧٥٥**	٣٤	٠,٦٩٧**	٤١	٠,٥٥٥*
٥	٠,٧٢٠**	١٥	٠,٧٤٥**	٢٦	٠,٧٢٨**	٣٥	٠,٦١٣*	٤٢	٠,٥٨٤**
٦	٠,٧١٤	١٦	٠,٨٢٠**	٢٧	٠,٨٢٤**	٣٦	٠,٧١٤**	٤٣	٠,٧٨٤**
٧	٠,٦٦٢**	١٧	٠,٧٦٢**	٢٨	٠,٨١٠**	٣٧	٠,٦٦٣**	٤٤	٠,٨٢٤**
٨	٠,٨٥١**	١٨	٠,٩٠٣**	٢٩	٠,٧٨٩**			٤٥	٠,٧٨٥**
٩	٠,٧٨٨**	١٩	٠,٧٤١**	٣٠	٠,٧٢٥**				
١٠	٠,٥٩٩**	٢٠	٠,٦٢٣**						
		٢١	٠,٦١٥**						

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ . * دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين مفردات كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد جميعها دال إحصائياً عند (٠,٠١) ثم قام

الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل من أبعاد المقياس مع بعضهما البعض، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مقياس التفكير الإيجابي

البُعد	التفاؤل والتوقعات الإيجابية	الضبط والتحكم العقلي في الانفعالات	التقبل الإيجابي للآخرين	حديث الذات الإيجابي	تقبل المسؤولية الشخصية	الدرجة الكلية
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	١,٠٠					
الضبط والتحكم العقلي في الانفعالات	٠,٥٨٠**	١,٠٠				
التقبل الإيجابي للآخرين	٠,٧٥٦**	٠,٦٦٩**	١,٠٠			
حديث الذات الإيجابي	٠,٦٢١**	٠,٦٢٤**	٠,٥٩٨**	١,٠٠		
تقبل المسؤولية الشخصية	٠,٧٠٥**	٠,٥٨٠**	٠,٦١٣**	٠,٦٥٥**	١,٠٠	
الدرجة الكلية	٠,٧١٢**	٠,٦٣٧**	٠,٧٢٤**	٠,٧٨٥**	٠,٧٤٥**	١,٠٠

**دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١. *دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من الجدول (٦) أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد المقياس وبعضها البعض، والدرجة الكلية للمقياس؛ وبذلك تصبح الصورة النهائية مكونة من (٤٥) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تميزها بالاتساق الداخلي فيما بينها، والدرجة الكلية، وهذا يطمئن الباحث لإستخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً: حساب ثبات مفردات مقياس الذكاء الروحي في الدراسة الحالية:

لأجل التأكد من ثبات المقياس؛ قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتي:

- التجزئة النصفية، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان–براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جتمان".
- حساب معامل ألفا – كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل، وتم الحصول على النتائج الآتية:

جدول (٧)

نتائج معاملات ثبات مقياس التفكير الإيجابي لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	عدد العبارات	معامل التجزئة		معامل ألفا– كرونباخ
		سبيرمان–براون	جتمان	
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	١٠	٠,٨٤٥	,٨٥٥	,٧٩١
الضبط والتحكم العقلي في الانفعالات	١١	٠,٨٣٣	,٨٠٣	,٨٣٦
التقبل الإيجابي للآخرين	٩	٠,٧٩٩	,٨٠١	,٨٤٣
حديث الذات الإيجابي	٧	٠,٨٤٧	,٧٢١	,٨٨٣
تقبل المسؤولية الشخصية	٨	٠,٨٣٢	,٨٨٧	,٨١١
المقياس ككل	٤٥	٠,٩٤١	٠,٩٤٥	,٩٤٦

** دالة عند مستوى ٠,٠١ *دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من الجدول (٧) أن: جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يؤكد على تميز أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

مما سبق يتضح أن مقياس التفكير الإيجابي بأبعاده الخمس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تكّون مقياس التفكير الإيجابي بصورته النهائية من (٤٥) مفردة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل مفردة لبيان مدى تطابق ما يرد في المفردة مع ما يناسبه، على تدريج يتكون من خمسة درجات وفقاً لتدريج

ليكرت (Likert) الخماسي، وهي (أوافق تماماً- أوافق- إلى حدٍ ما- لا أوافق- أعترض تماماً) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، مع مراعاة المفردات التي تأخذ اتجاه سلبي، وبما أن المقياس يتكون من (٤٥) مفردة فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (٤٥) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (٢٢٥) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى التفكير الإيجابي لأغراض تحليل النتائج بحيث تصبح دلالات هذه القيم كالآتي: الدرجات من (١ – ٢,٣٣) تدل على قيمة منخفضة للمتوسط الحسابي ومن ثمّ مستوى منخفض للتفكير الإيجابي، والدرجات من (٢,٣٤- ٣,٦٧) تدل على قيمة متوسطة للمتوسط الحسابي ومن ثمّ مستوى متوسطة للتفكير الإيجابي، والدرجات من (٣,٦٨- ٥) تدل على قيمة مرتفعة للمتوسط الحسابي ومن ثمّ مستوى مرتفع للتفكير الإيجابي.

ثالثاً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم إعداد (الباحث).

يهدف المقياس إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة من فئة ذوي صعوبات التعلم، وقد تم إعداد المقياس بعد مراجعة أدبيات البحوث والأطر النظرية والدراسات السابقة المشابهة الخاصة بموضوع الدراسة.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) مفردة لقياس الكفاءة الذاتية المدركة لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، تشمل الأبعاد التالية: الكفاءة الانفعالية (١٣) مفردة، والكفاءة الاجتماعية (١٢) مفردة،

كفاءة التصرف السلوكي (٨) مفردات، كفاءة الإصرار والمثابرة (٧) مفردات. توضع أمام كل مفردة البدائل التالية: (موافق جداً- موافق- محايد- معارض- معارض جداً)، وتأخذ التقديرات التالية" ٥، ٤، ٣، ٢، ١"، وتنحصر الدرجة ما بين (٤٠-٢٠٠).

وقد قام الباحث الحالي بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة ليناسب عينة الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

الصدق: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١. **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس على (٩) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة، وذلك للتعرف على مدى ملائمة المفردات ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠٪) كمعيار لقبول المفردة، وبناء على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف ثمان مفردات من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد عباراته (٤٨) مفردة لكون نسبة الاتفاق عليها كانت متدنية ليصبح المقياس في صورته النهائية (٤٠) مفردة.

٢. **صدق البناء** Construct Validity: فقد قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة في المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٨) على النحو التالي:

جدول (٨)

معاملات ارتباط البينية بين مفردات كل بُعد والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الكفاءة الانفعالية		الكفاءة الاجتماعية		كفاءة التصرف السلوكي		كفاءة الإصرار والمثابرة	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٣١ **	١٤	٠,٧٨١ **	٢٦	٠,٥٤٢ **	٣٤	٠,٥٤٣ **
٢	٠,٦٩٠ **	١٥	٠,٦٢٧ **	٢٧	٠,٦٣٦ **	٣٥	٠,٦٣٨ **
٣	٠,٧٨٨ **	١٦	٠,٥٨٨ **	٢٨	٠,٥٢٤ **	٣٦	٠,٥٢٩ **
٤	٠,٦٤٥ **	١٧	٠,٧٨٢ **	٢٩	٠,٧٤٠ **	٣٧	٠,٧٤٠ **
٥	٠,٥٥٣ **	١٨	٠,٦٧٩ **	٣٠	٠,٦٤٥ **	٣٨	٠,٦٤٢ **
٦	٠,٧٨٨ **	١٩	٠,٨٥٤ **	٣١	٠,٥٧٨ **	٣٩	٠,٥٧٩ **
٧	٠,٦٢١ **	٢٠	٠,٧٧٣ **	٣٢	٠,٦٤٩ **	٤٠	٠,٦٤٧ **
٨	٠,٥٨٧ **	٢١	٠,٨٣٧ **	٣٣	٠,٧١١ **		
٩	٠,٧٨٤ **	٢٢	٠,٧١١ **				
١٠	٠,٦٧١ **	٢٣	٠,٧١٩ **				
١١	٠,٨٥٩ **	٢٤					
١٢	٠,٧٧٠ **	٢٥					
١٣	٠,٨٣١ **						

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١. * دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥**

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (٨) أن معاملات الارتباط بين مفردات كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد جميعها دال إحصائياً عند (٠,٠١) ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل من أبعاد المقياس مع بعضهما البعض، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

البُعد	الكفاءة الانفعالية	الكفاءة الاجتماعية	كفاءة التصرف السلوكي	كفاءة الإصرار والمثابرة	الدرجة الكلية
الكفاءة الانفعالية	١,٠٠				
الكفاءة الاجتماعية	**٠,٧٥٦	١,٠٠			
كفاءة التصرف السلوكي	**٠,٨٤٥	**٠,٨٤٢	١,٠٠		
كفاءة الإصرار والمثابرة	**٠,٧٤٣	**٠,٥٧٣	**٠,٨٥٤	١,٠٠	
الدرجة الكلية	**٠,٨٤٥	**٠,٨٢٢	**٠,٨٨٩	**٠,٩٢٠	١,٠٠

**دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١. *دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتضح من الجدول (٩) أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد المقياس وبعضها البعض، والدرجة الكلية للمقياس؛ وبذلك تصبح الصورة النهائية مكونة من (٤٠) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تميزها بالاتساق الداخلي فيما بينها، والدرجة الكلية، وهذا يطمئن الباحث لإستخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً: حساب ثبات مفردات مقياس الذكاء الروحي في الدراسة الحالية:

لأجل التأكد من ثبات المقياس؛ قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتي:

- التجزئة النصفية، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان–براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جتمان".
- حساب معامل ألفا – كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل، وتم الحصول على النتائج الآتية:

جدول (١٠)

نتائج معاملات ثبات مقياس التفكير الإيجابي لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	عدد العبارات	معامل التجزئة		معامل ألفا- كرونباخ
		سبيرمان-براون	جتمان	
الكفاءة الانفعالية	١٣	٠,٨٠٩	.,٨٧١	٠,٨٢١
الكفاءة الاجتماعية	١٢	٠,٨٣٣	.,٨٦٠	٠,٨٤٤
كفاءة التصرف السلوكي	٨	٠,٧٥٦	.,٨٩١	٠,٨٣٠
كفاءة الإصرار والمثابرة	٧	٠,٨٤٢	.,٨٠٤	٠,٧٩١
المقياس ككل	٤٠	٠,٩٢١	٠,٩٢١	.,٨٩٧

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن: جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يؤكد على تميز أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

مما سبق يتضح أن مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بأبعاده الأربعة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تكّون مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بصورته النهائية من (٤٠) مفردة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل مفردة لبيان مدى تطابق ما يرد في المفردة مع ما يناسبه، على تدريج يتكون من خمسة درجات وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي (موافق جداً- موافق- محايد- معارض- معارض جداً) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، مع مراعاة المفردات التي تأخذ اتجاه سلبي، وبما أن المقياس يتكون من (٤٠) مفردة فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (٤٠) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و (٢٠٠) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها

المفحوص، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لأغراض تحليل النتائج بحيث تصبح دلالات هذه القيم كالآتي: الدرجات من (١ – ٢,٣٣) تدل على قيمة منخفضة للمتوسط الحسابي ومن ثمّ مستوى منخفض للكفاءة الذاتية المدركة، والدرجات من (٢,٣٤- ٣,٦٧) تدل على قيمة متوسطة للمتوسط الحسابي ومن ثمّ مستوى متوسطة للكفاءة الذاتية المدركة، والدرجات من (٣,٦٨- ٥) تدل على قيمة مرتفعة للمتوسط الحسابي ومن ثمّ مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية المدركة.

رابعاً: مقياس تشخيص طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إعداد: (عبد المحسن،٢٠١٧).

استخدم الباحث هذا المقياس لمناسبته لموضوع وعينة الدراسة الحالية، حيث تكون المقياس من (٦١) عبارة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية (الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم القراءة- الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الكتابة- الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الرياضيات)، وقد تضمن كل مقياس فرعي من (٢٠) عبارة تقيس مدى تواتر المظاهر الخاصة بكل صعوبة لدى الفرد، وقد اعتمد الباحث في تشخيصه لصعوبات التعلم الأكاديمي على هذا المقياس الذي يعتمد على أسلوب التقرير الذاتي باعتبار أن طلاب الجامعة قد وصلوا إلى مرحلة من الوعي تمكنهم من الحكم على نقاط القوة والضعف لديهم، وقد قامت معدة القائمة بحساب صدق وثبات القائمة كما يلي:

صدق المقياس من خلال المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للقائمة حيث

تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٧)، و (٠,٩٥)، كما تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكل مقياس فرعي (٠,٨٥٨ – ٠,٧٦٥- ٠,٨١٦) على التوالي، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لكل مقياس على حده بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم الارتباط للمقياس الفرعي (الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم القراءة) ما بين (٠,٨٣٥ – ٠,٦٨١)، بينما تراوحت قيم معامل الارتباط للمقياس الفرعي (الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الكتابة) ما بين (٠,٧٤٥ – ٠,٨٥١)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للمقياس الفرعي (الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الرياضيات) ما بين (٠,٧٥٥ – ٠,٨٦٢)، وقد كان معظمها دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق المحكمين: للتحقق من دلالات صدق محتوى قائمة تشخيص طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، تم عرضها بصورتها الأولية المكونة (٥١) مفردة، على (٧) مُحكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء الرأي حول مدى انتماء المفردات للأبعاد التي أُدرجت فيها، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة القائمة لتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، حيث تم تعديل بعض المفردات اللغوية.

ثانياً: صدق البناء: للتحقق من دلالات صدق البناء للقائمة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدرسة مكونة من (٤٠) طالباً، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط المفردة بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط المفردات بالمقياس ككل، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١١).

جدول (١١)

الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لقائمة تشخيص صعوبات التعلم

الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم القراءة		الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الكتابة		الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الرياضيات	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٣ **	١	٠,٣١١ *	١	٠,٩٣٤ **
٢	٠,٩١١ **	٢	٠,٥٥٨ **	٢	٠,٥٩٨ **
٣	٠,٦٣٣ **	٣	٠,٨٥٦ **	٣	٠,٧٥٦ **
٤	٠,٥٦٦ **	٤	٠,٣٥٨ **	٤	٠,٧٣٥ **
٥	٠,٨١١ **	٥	٠,٧٥٦ **	٥	٠,٩٢٢ **
٦	٠,٥٥٥ **	٦	٠,٩٣٣ **	٦	٠,٧٥٥ **
٧	٠,٧١٣ **	٧	٠,٩٣٣ **	٧	٠,٩٣٤ *
٨	٠,٦٥١ **	٨	٠,٧٤٥ **	٨	٠,٧٢٣ **
٩	٠,٤٩٩ **	٩	٠,٧٣٣ **	٩	٠,٧٤٥ **
١٠	٠,٦٣٨ **	١٠	٠,٧١٤ **	١٠	٠,٦٣٤ **
١١	٠,٧٠٥ **	١١	٠,٨١١ **	١١	٠,٨٣٤ **
١٢	٠,٦١١ **	١٢	٠,٧١١ **	١٢	٠,٧٦٤ **
١٣	٠,٦٠١ **	١٣	٠,٧٣٤ **	١٣	٠,٣٥٦ **
١٤	٠,٨٣٣ **	١٤	٠,٦١١ **	١٤	٠,٩٤٤ **
١٥	٠,٩٣٣ **	١٥	٠,٦٢٣ **	١٥	٠,٨٧٩ **
١٦	٠,٨٢٢ **	١٦	٠,٦٢٤ **	١٦	٠,٤٥٦ **
١٧	٠,٧٤٦ **	١٧	٠,٥٣٤ **	١٧	٠,٦٦٧ **
١٨	٠,٨٣٤ **	١٨	٠,٦٥٥ **	١٨	٠,٣٢٤ **
١٩	٠,٦٧٧ **	١٩	٠,٧٣٣ **	١٩	٠,٨٧٦ **
٢٠	٠,٦٤٤ **			٢٠	٠,٥٣٤ **
				٢١	٠,٦٧٧ **
				٢٢	٠,٩١١ **

****دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١. *دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥.**

يتضح من الجدول (١١) أن جميع معاملات ارتباط درجات المفردات بالدرجة الكلية للقائمة دالة إحصائياً، وهذا يدل على تمتع القائمة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثبات قائمة تشخيص طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم:

قام الباحث بحساب معاملات ثبات القائمة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وجتمان، وقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ ما بين (٠,٧٣٤ : ٠,٨٩٩)، وبالنسبة لمعامل جتمان فقد تراوحت بين (٠,٧١٥ : ٠,٩١١)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن مقياس تشيخص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلاب الجامعة تتمتع بثبات مرتفع، وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقها على عينة الدراسة. وبالنسبة لتصحيح المقياس تكون طريقة تصحيح المفردات الموجبة تقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، بينما يكون تصحيح المفردات السالبة كما يلي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، حيث تم اعتماد كل من يحصل على (٦٠) درجة فأكثر بالنسبة لمجال الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم القراءة من الطلاب يُعد من ذوي صعوبات تعلم القراءة، بينما من يحصل على (٥٧) درجة فأكثر بالنسبة لمجال الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الكتابة من الطلاب يُعد من ذوي صعوبات تعلم الكتابة، في حين من يحصل على (٦٦) درجة فأكثر بالنسبة لمجال الخصائص السلوكية لصعوبات تعلم الرياضيات من الطلاب يُعد من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي ينص على " **ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟**" وللإجابة عن هذا السؤال. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى طلاب عينة الدراسة، والجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	التفكير الوجودي	٣,٧٠	٠,٥٨٤	مرتفع
٢	التسامي بالذات	٣,٧٥	٠,٥٧٦	مرتفع
١	الممارسة الروحية	٣,٧٨	٠,٤٨٢	مرتفع
٥	حل المشكلات بحكمة	٣,٦٢	٠,٥٦٧	متوسط
٤	النقد الذاتي	٣,٦٥	٠,٦٣٤	متوسط
الذكاء الروحي		٣,٧١	٠,٥٣٤	مرتفع

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٦٢ – ٣,٧٨)، حيث جاء بُعد الممارسة الروحية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٧٨)، بينما جاء بُعد حل المشكلات بحكمة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٣,٤٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٣,٧١). حيث أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم كان مرتفعاً، ويعزو الباحث حصول بُعد الممارسة الروحية على المرتبة الأولى إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية يعتبرون الممارسة الروحية من الأمور الهامة للحد من الضغوط النفسية والمشكلات التي تواجههم، وبالتالي

يسعون إلى زيادة معرفتهم بالدين، واللجوء إلى الإكثار من العبادات الدينية، ويفسر الباحث أيضاً حصول الذكاء الروحي ككل على درجة مرتفعة نظراً إلى أن أساليب التربية السليمة من قبل الأسرة بالدرجة الأولى، وتعميق فهم أبنائهم للدين، وثقتهم بالله، إضافة إلى الدور الهام لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، في تنمية الجانب الروحي لدى الطلاب، وذلك من خلال المقررات الدراسية، والتي تتضمن على الكثير من القيم الروحية والأخلاقية لدى الطلاب ومدى التزامهم بالشريعة الإسلامية باعتبارها المنهج الأساسي في حياة الأفراد فلجوء طلبة الجامعة إلى الروحانيات مجال كبير لتهذيب النفس والتخلص من المشكلات والضغوطات وخاصة التي يواجهها ذوي صعوبات التعلم منهم، وتتفق هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة ونتائج دراسة جورج (George, 2014)؛ ودراسة كوستا وزملاؤه (Costa, Carroll and Flavell, 2016)، في حين اختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة أولسن وفورنس (Olsen and Forness, 2019)؛ والتي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، واختلفت أيضاً ونتائج دراسة توماس وإيفانز (Thomas & Evans, 2019)، ودراسة فريمان وزملاؤه (Freeman et al., 2018)؛ والتي بينت نتائجها بأن طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى متدني من الذكاء الروحي. إلا أن هناك بعض من الدراسات السابقة والتي تم تطبيقها في البيئات العربية بشكل عام والبيئة السعودية بشكل خاص ولكن لم يتسنى تطبيقها على طلاب الجامعة من ذوي صعوبات التعلم حيث تم تطبيقها على طلاب المرحلة الجامعية بشكل عام،

وقد توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة ومنها دراسة (الخفاف وناصر،٢٠١٢)؛ ودراسة (الشهراني،٢٠١٥)؛ دراسة (الرشيدي، ٢٠١٨)، في حين توصلت البعض منها إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة كدراسة (الخفاف وناصر،٢٠١٢)؛ ودراسة (الربيع ،٢٠١٣)؛ ودراسة (الربضي، والمومني، وفريحات، ٢٠١٨)؛ وقد يرجع هذا الاختلاف لاختلاف عينات الدراسة من حيث المستوى الدراسة والتخصص وطبيعة البيئة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي ينص على " **ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟**" وللإجابة عن هذا التساؤل. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب عينة الدراسة، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الإيجابي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	التفاؤل والتوقعات الإيجابية	٣,١٥	٠,٥٥٥	متوسط
٥	الضبط والتحكم العقلي في الانفعالات	١,٩٨	٠,٤٥٦	منخفض
٣	التقبل الإيجابي للآخرين	٢,٢٣	٠,٤٩٨	منخفض
١	حديث الذات الإيجابي	٣,٦٢	٠,٦٥٤	متوسط
٤	تقبل المسؤولية الشخصية	٢,٠١	٠,٥٤٦	منخفض
	التفكير الإيجابي	٢,٦٠	٠,٥٤٣	متوسط

يتضح من الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١,٩٨ – ٣,٦٢)، حيث جاء بُعد حديث الذات الإيجابي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٢)، بينما جاء بُعد الضبط والتحكم العقلي في الانفعالات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (١,٩٨)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٢,٦٠). حيث أن مستوى التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم كان متوسط، وقد حاز بُعد (حديث الذات الإيجابي) على المرتبة الأولى يليها أبعاد التفكير الإيجابي التالية (التفاؤل والتوقعات الإيجابية)، (التقبل الإيجابي للآخرين)، (تقبل المسؤولية الشخصية)، وأخيراً (الضبط والتحكم العقلي في الانفعالات). ويعزو الباحث حصول بُعد حديث الذات الإيجابي على المرتبة الأولى بدرجة متوسطة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية حديث الذات لديهم دائماً ما يميل إلى السلبية وليس الإيجابية مما يقودهم إلى الفشل، ويبدد احترامهم لذواتهم، ويضعف الثقة بالنفس لديهم، ويؤكد معتقداتهم الخاطئة عن أنفسهم؛ مما يستنزف طاقتهم الجسمية والعقلية، ويفسر الباحث أيضاً حصول التفكير الإيجابي ككل على درجة متوسطة نظراً إلى أنه عندما لا يمتلك طالب الجامعة الثقة في الأداء بفعالية في مجال التعليم فإن ذلك يُشكك في قدرته الأكاديمية لتحقيق النجاح، وهذا ما يعاني منه طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم حيث عدم الثقة بالنفس في قدراتهم الشخصية تجعلهم يعانون من مشاكل على المستوى الفردي والجماعي، بالإضافة إلى مواجهة هؤلاء الطلبة إلى تحديات فرضتها عليهم إعاقتهم فضلاً عن الضغوط اليومية للحياة الجامعية الناتجة عن معاناتهم من نقص في المهارات

الاجتماعية التي تمنع بدورها العلاقات المتبادلة والتقبل الإيجابي للآخرين(Hadley, 2007).

هذا بالإضافة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم ليس لديهم القدرة على ضبط انفعالاتهم والتحكم فيها وإدارتها بالطريقة المناسبة وتحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية؛ مما يؤدي إلى تدني مستوى التفكير الإيجابي لديهم، وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة مع نتائج دراسة فريمان وزملاؤه (Freeman et al., 2018)؛ والتي أشارت نتائجها أن طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة متوسطة من التفكير الإيجابي. كما وتوصلت عدد من الدراسات إلى أن طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم يُعانون من تدني مستوى التفكير الإيجابي لديهم كدراسة شيرمان (Sherman, 2012)؛ ودراسة باربرا (Barbara, 2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي ينص على " ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟" وللإجابة عن هذا التساؤل. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب عينة الدراسة، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	الكفاءة الانفعالية	٢,١٥	٠,٥٤٦	منخفض
٤	الكفاءة الاجتماعية	١,٧٨	٠,٦٥٢	منخفض

الرتبة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	كفاءة التصرف السلوكي	١,٩٨	٠,٤٩٨	منخفض
١	كفاءة الإصرار والمثابرة	٢,٥٧	٠,٤٥٥	متوسط
	الكفاءة الذاتية المدركة	٢,١٢	٠,٥٤٣	منخفض

يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١,٧٨ – ٢,٥٧)، حيث جاء بُعد كفاءة الإصرار والمثابرة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٥٧)، بينما جاء بُعد الكفاءة الاجتماعية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (١,٧٨)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٢,١٧). أي أن مستوى الكفاء الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم كان متدني، ويُعلل الباحث هذه النتيجة إلى البيئة والظروف النفسية التي تحيط بالطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي تتمثل في مرورهم بخبرات فشل متكررة، الأمر الذي يسهم في تطوير إحساس متدن بالكفاءة الذاتية لديهم، وهذا ينعكس سلباً على مدركاتهم حول أنفسهم، ويتطور لديهم الاعتقاد بأنهم عاجزون وغير قادرين على أداء المهام التي توكل إليهم من قبل معلميهم كما ويرجع الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم ليس لديهم القدر الكاف من المهارات للاشتراك مع زملائهم في الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور بالثقة تجاه سلوكه، والتي تظهر من خلال قدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية وصداقات تجعلهم يشعرون بالقبول الاجتماعي، وتشير ليرنر (Lerner, 2000) إلى أن الدراسات التي أُجريت على عينات من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، توصلت إلى أن مثل هؤلاء الطلاب يكون لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم

يشعرون بالخوف وعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع الحياة اليومية، وانفعالاتهم غير المستقرة مقارنة بالطلاب العاديين، وخبراتهم الأكاديمية غير الناجحة، وفشلهم في بناء علاقات اجتماعية، والشعور بالفشل؛ لأنهم يعانون منذ الصغر من عدم التشجيع، والإحباط واليأس، والشعور بالرفض والإخفاق وفقدان الأمل في المستقبل، مما ينعكس سلباً على الكفاءة الذاتية المدركة في جميع مجالاتها سواء في المنزل أو في لبيئة الدراسية. وهذا ما أكدته دراسة مارجيرات (Margaret, 2015) بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية واجتماعية وأكاديمية، مما ينعكس سلباً على كفايتهم الذاتية، وأنهم يظهرون مفهوم ذات عام، ومفهوم ذات أكاديمي منخفض، كما أنهم يميلون إلى تقييم أنفسهم بشكل متدنٍ بالمقارنة بأقرانهم العاديين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة شيرمان (Sherman, 2012)؛ ودراسة (الصاوي، ومصطفى،٢٠١٤)؛ ودراسة كوستا وزملاؤه (Costa et al., 2016)، ودراسة توماس وإيفانز (Thomas and Evans, 2019) حيث أشارت إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى متدن من الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات. كما ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى نقص في حصول طلاب الجامعة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل خاص على الخدمات الإرشادية والتوجيهية، والتي من شأنها رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، أو تزودهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للدراسة والنجاح في مهامهم، فالطلاب قد

يتعرضون في الجامعة إلى نظام دراسي جديد مختلف عما ألفوه في مدارسهم، مما قد يُعرضهم إلى خبرات الفشل التي تؤثر في مستوى كفاءتهم الذاتية المدركة.

ونتيجة هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة (الزق، ٢٠٠٩)؛ ودراسة (يعقوب، ٢٠١٢) التي أظهرت أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الجامعين متوسط، وقد يعود هذا الاختلاف بشكل كبير إلى أن تطبيق الدراسة الحالية على طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، في حين تلك الدراسات تم تطبيقها على طلاب الجامعة بشكلٍ عام، هذا بالإضافة إلى الفروق الثقافية أو أنه راجع إلى الفرق في العينة من حيث العدد والتخصص، مما سبق يمكن أن نستنتج أن الكفاءة الذاتية المدركة بحاجة إلى تطوير لدى الطلبة الجامعيين لا سيما ذوي صعوبات التعلم منهم إذا رغبنا في خلق جيل منتج يتمتع بدرجة عالية من الشعور بالكفاءة والقدرة على التكيف، مما يتطلب من الجامعات بالمملكة العربية السعودية أن تسعى إلى العمل على رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلابها من خلال إعداد البرامج المساعدة على ذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: والذي ينص على " **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والتفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟**" وللإجابة عن هذا السؤال. تم استخدم الباحث معامل الارتباط البسيط لبيرسون، والجدول رقم (١٥) يوضح قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الروحي والتفكير الإيجابي ودلالته الإحصائية.

جدول (١٥)

معاملات الارتباط ودلالتها بين درجات طلاب عينة الدراسة في مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم في مقياس التفكير الإيجابي (ن = ٧٨)

الذكاء الروحي	التفكير الإيجابي						
	التفاؤل والتوقعات الإيجابية	الضبط والتحكم العقلي في الانفعالات	التقبل الإيجابي للآخرين	حديث الذات الإيجابي	تقبل المسؤولية الشخصية	الدرجة الكلية
الممارسة الروحية	٠,٦٧٦ **	٠,٤٤٥ **	٠,٥٣٢ **	٠,٥٣٤ **	٠,٦٠٧ **	٠,٤٣٣ **
التسامي بالذات	٠,٤٣٦ **	٠,٦٧٦ **	٠,٦٥٥ **	٠,٣٤٦ **	٠,٤٥٣ **	٠,٥٢١ **
التفكير الوجودي	٠,٥٤٥ **	٠,٢٨٧ **	٠,٥٣٢ **	٠,٢٤٤ **	٠,٣٥٤ **	٠,٣٨٩ **
النقد الذاتي	٠,٤٦٣ **	٠,٤٣٢ **	٠,٦٤٣ **	٠,٣٦٦ **	٠,٤٥١ **	٠,٥٧٦ **
حل المشكلات بحكمة	٠,٢٥٥ **	٠,٢٠٩ **	٠,٤٨٦ **	٠,٣٥٧ **	٠,٦٥١ **	٠,٣٢٨ **
الدرجة الكلية	٠,٥١١ **	٠,٧٥٥ **	٠,٧٦٤ **	٠,٦٦٧ **	٠,٥٤٣ **	٠,٦٨٨ **

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول رقم (١٥) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية) ودرجاتهم على مقياس التفكير الإيجابي (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية).

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة فريمان وزملاؤه (Freeman et al., 2018)، والتي أشارت كل منها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي

والتفكير الإيجابي، أي كلما كان لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ذكاء روحي مرتفع كلما زاد مستوى التفكير الإيجابي لديهم، والعكس كلما كان لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ذكاء روحي منخفض كلما انخفض مستوى التفكير الإيجابي لديهم.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنه كلما ارتفع الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة كلما كان لديهم توجه أكثر نحو الأمور الإيجابية في الحياة مثل تقدير الذات والثقة بالنفس هذا بخلاف الطلاب منخفضي الذكاء الروحي يكون الأمر مختلف، فيكون توجههم في الحياة نحو الجوانب السلبية في الحياة مثل عدم الثقة بالنفس.

ويرى الباحث أن نتائج هذا السؤال تأتي متسقة مع الإطار النظري لنظرية الذكاء الروحي، والتي ترى أن أصحاب الذكاء الروحي المرتفع يتصفون بسمات إيجابية، والتي تكفل لهم النجاح في الحياة بشكل كبير، مثل الأمل والتفاؤل على أساس الإيمان والصدق، والرغبة في الاتصال والتقبل الإيجابي مع الآخرين، والصدق أيضاً في العلاقات مع الآخرين، أي أنها كما تكفل لهم تكوين علاقات اجتماعية قوية وناجحة، والاحتفاظ بتقدير الذات، والقدرة على التحكم في انفعالاتهم، كما ينشأ لديهم حُسن التصرف إزاء المواقف التي يتعرضون لها (أحمد، ٢٠٠٨). بينما يتصف أصحاب الذكاء الروحي المنخفض بالتوجه السلبي نحو الحياة ويسيطرون على السمات السلبية مثل الاكتئاب والتوتر وعدم القدرة على الانسجام مع الآخرين وإقامة علاقات إيجابية ناجحة

وانخفاض الثقة بالنفس، وعدم تقبل الذات والحديث السلبي مع الذات، وعدم التفكير بواقعية (Roohollah, 2017).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: والذي ينص على " **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم؟**" وللإجابة عن هذا السؤال. تم استخدم الباحث معامل الارتباط البسيط لبيرسون، والجدول (١٦) يوضح قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة ودلالته الإحصائية.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط ودلالتها بين درجات طلاب عينة الدراسة في مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (ن = ٧٨)

الذكاء الروحي	الكفاءة الذاتية المدركة				
	كفاءة الإصرار والمثابرة	الكفاءة الانفعالية	كفاءة التصرف السلوكي	الكفاءة الاجتماعية	الدرجة الكلية
الممارسة الروحية	٠,٣٧٦ **	٠,٣٤٨ **	٠,٣٣٣ **	٠,٧٦٦ **	٠,٤٨٨ **
التسامي بالذات	٠,٥٣٣ **	٠,٤٣٩ **	٠,٣٩٧ **	٠,٤٥٥ **	٠,٥٤٥ **
التفكير الوجودي	٠,٣٥٢ **	٠,٢١٩ **	٠,٤٤١ **	٠,٧٣٢ **	٠,٤٠٣ **
النقد الذاتي	٠,٣٦٥ **	٠,٣٧٤ **	٠,٥٣٢ **	٠,٤٤٤ **	٠,٦٤٣ **
حل المشكلات بحكمة	٠,٤٥٥ **	٠,٦٤٤ **	٠,٥٦٦ **	٠,٣٦٤ **	٠,٣٣٦ **
الدرجة الكلية	٠,٥٦٦ **	٠,٣٧١ **	٠,٦٣٢ **	٠,٦٨٣ **	٠,٦١١ **

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول رقم (١٦) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم من

أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية) ودرجاتهم على مقياس والكفاءة الذاتية المدركة (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية).

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة جوبتا (Gupta, 2012)؛ ودراسة جورج (George, 2014)؛ ودراسة فالينكال (Valanical, 2017)؛ ودراسة أولسن وفورنس (Olsen and Forness, 2019) ، دراسة توماس وإيفانز (Thomas and Evans, 2019)، والتي أشارت كل منها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة، أي كلما كان لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ذكاء روحي مرتفع كلما زاد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، والعكس كلما كان لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم ذكاء روحي منخفض كلما انخفض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنه كلما ارتفع الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة كلما كان لديهم توجه أكثر نحو الأمور الإيجابية في الحياة مثل تقدير الذات والثقة بالنفس هذا بخلاف الطلاب منخفضي الذكاء الروحي يكون الأمر مختلف، فيكون توجههم في الحياة نحو الجوانب السلبية في الحياة مثل عدم الثقة بالنفس.

ويرى الباحث أن نتائج هذا السؤال تأتي متسقة مع الإطار النظري لنظرية الذكاء الروحي، والتي ترى أن الذكاء الروحي يعمل على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب؛ مما يساعدهم على الاستمرار في إنجاز المهام والتغلب على ما يواجهه من صعوبات ومشكلات، والذي بدوره يدفعه إلى المثابرة وتحقيق التقدم والتميز.

ولقد تبين أن الطلاب الذين لديهم ذكاء روحي مرتفع يميلون إلى بذل جهد أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم، أما الطلاب ذوو الذكاء الروحي المنخفض فيبذلون جهد أقل في أداء المهام، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة (Sherman, 2012).

ويرى كوستا وزملاؤه (Costa et al., 2016) أن الذكاء الروحي له تأثير إيجابي على كفاءة الطالب الاجتماعية، فهو يجعل الطالب أكثر إفادة ونفع للآخرين، ولديه المهارات اللازمة للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور بالثقة تجاه سلوكه، والتي تظهر من خلال قدرته على تكوين الأصدقاء المقربين لديه وشعوره بالقبول الاجتماعي، وذلك على عكس الطلاب الأقل كفاءة اجتماعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: والذي ينص على " **هل يمكن التنبؤ بالذكاء الروحي لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم من خلال أبعاد التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة؟**" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة دلالة المعادلة التنبؤية لأبعاد التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، ويوضح الجدول (١٧) نتائج تحليل الانحدار المتعدد:

جدول (١٧)

تحليل الانحدار لبيان إسهام أبعاد التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالذكاء الروحي (ن = ٧٨)

المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2)	قيمة (ف)	معامل الانحدار B	قيمة بيتا Beta قيمة الإسهام	قيمة "ت"
التفاؤل	٠,٩٣٦	٠,٨٧٦	٦٦,٤٨**	٠,٢٣٦	٠,٢٥٣	٢,٧٣٤
الذكاء الاجتماعي				٠,٤٤٠	٠,١٠١	٥,١٢٨
الاتزان الانفعالي				٠,٣٣١	٠,٢٤٣	١,٩٨٠
مفهوم الذات الإيجابي				٠,٢٢٥	٠,١٠٩	٤,٨٩٦
تقبل المسؤولية الشخصية				٠,٣٠٢	٠,٢٨٦	٣,٠٥٥
الدرجة الكلية للمقياس				٠,٥٥١	٠,٢٩٨	٣,٦٠٥
كفاءة الإصرار والمثابرة	٠,٨٥٧	٠,٧٣٤	١٣٣,٧٥**	٠,٤٣١	٠,٢٥٤	٣,٠١١
الكفاءة الانفعالية				٠,٢٢٤	٠,١٩٦	٤,٦٣٢
كفاءة التصرف السلوكي				٠,٢٩٥	٠,٢٠١	١,٦٥٦
الكفاءة الاجتماعية				٠,٢٥٨	٠,١١٥	٦,٦٣٤
الدرجة الكلية للمقياس				٠,٢٣١	٠,٢٧٨	٢,٩٦٥

** دالة عند ٠,٠١

تشير نتائج جدول (١٧) إلى دلالة المعادلة التنبؤية لأبعاد التفكير الإيجابي في التنبؤ بالذكاء الروحي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩٣٦) وهي قيمة دالة ومرتفعة، وبلغت قيمة ف (٦٦,٤٨) وهي قيمة تشير إلى دلالة إحصائية للتباين، وقد بلغ قيمة (R^2) (٠,٨٧٦) بما يشير إلى أن الذكاء الروحي يُعزى إليه (٨٧٪) من تباين درجات عينة الدراسة على أبعاد التفكير الإيجابي، وتبين

نتائج تحليل الانحدار أن الأساليب المنبئة بصورة دالة إحصائياً مرتبة حسب نسبة الإسهام ترتيباً تنازلياً وهي: (الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي- تقبل المسؤولية الشخصية- التفاؤل- الاتزان الانفعالي- مفهوم الذات الإيجابي- الذكاء الاجتماعي).

كما تُشير نتائج جدول (١٧) إلى دلالة المعادلة التنبؤية لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالذكاء الروحي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٥٧) وهي قيمة دالة ومرتفعة، وبلغت قيمة ف (١٣٣,٧٥) وهي قيمة تشير إلى دلالة إحصائية للتباين، وقد بلغ قيمة (R2) (٠,٧٣٤) بما يشير إلى أن الذكاء الروحي يعزى إليه (٧٣٪) من تباين درجات عينة الدراسة على أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، وتبين نتائج تحليل الانحدار أن الأساليب المنبئة بصورة دالة إحصائياً مرتبة حسب نسبة الإسهام ترتيباً تنازلياً وهي: (الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة- كفاءة الإصرار والمثابرة - كفاءة التصرف السلوكي - الكفاءة الانفعالية - الكفاءة الاجتماعية).

وتُشير نتائج هذا السؤال إلى دلالة المعادلة التنبؤية لأبعاد التفكير الإيجابي في التنبؤ بالذكاء الروحي وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة فريمان وزملاؤه (Freeman et al., 2018)، ويفسر الباحث هذه النتيجة على أن ذوي التفكير الإيجابي يستطيعون الدخول في حالات روحانية عالية من الوعي والإدراك واستخدام هذه الحالات في مواجهة الضغوط التي يتعرض لها طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، كذلك يكون الطلاب ذووا التفكير الإيجابي أكثر ثقة بالنفس وتقديراً لذواتهم وأكثر في الكفاءة الاجتماعية، وهم أكثر استعداداً

لتقديم المساندة الاجتماعية للآخرين، وأن وجودهم يكون مؤثراً بمقدار العطاء للآخرين، كما أن الأفراد ذوي التفكير الإيجابي يكونوا أكثر شعوراً بالراحة والطمأنينة وينعكس ذلك الشعور على السلوكيات والتفاعلات مع الآخرين، ولديهم استعداد لحل مشكلاتهم بطرق أفضل؛ مما يعمل على زيادة ذكاؤهم الروحي.

كما تشير نتائج هذا السؤال إلى دلالة المعادلة التنبؤية لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ الروحي وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من أولسن وفورنس (Olsen and Forness, 2019)؛ دراسة توماس وإيفانز (Thomas and Evans, 2019)، ويفسر الباحث هذه النتيجة على أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المدركة يكونوا أكثر إفادة ونفع للآخرين، وأكثر في المسؤولية الاجتماعية، وأقل عرضه للصراعات مع الآخرين، وذلك يؤثر بشكل إيجابي على ثقة الطالب في ذاته وتفاؤله؛ مما يعمل على زيادة ذكاؤه الروحي.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

١. وصول عينة الدراسة إلى مستوى متوسط من التفكير الإيجابي ومتدنٍ من الكفاءة الذاتية المدركة يُعطي مؤشرًا للمؤسسات التعليمية بشكلٍ عام والجامعات بالمملكة العربية السعودية بشكلٍ خاص ضرورة تطوير هذا الجانب لدى طلاب الجامعة من أجل بناء جيل متطور يمتلك درجة عالية من الكفاءة ويكون قادراً على التكيف مع التطور السريع، وبالتالي يجب عليها السعي لإقامة عدد من البرامج الإرشادية التي تساهم في تنمية التفكير

الإيجابي وتطويره، وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢. إثراء المناهج التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة بموضوعات تسهم في تنمية التفكير الإيجابي وتحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بغرض تعريفهم بأهمية مفاهيم الذكاء الروحي، والتفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية المدركة، وأبعادها المختلفة وفوائدها، وطرق وأساليب تنميتها وتحسين مستوياتها لدى الطلبة بصفة عامة، ولدى ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، الأمر الذي ينعكس بصورة إيجابية على طلاب المرحلة الجامعية.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحث يقترح بإجراء مجموعة من البحوث تتمثل في الآتي:

١. النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم.

٢. تأثير تفاعل النوع وصعوبة التعلم والمستوى الدراسي في كل من: الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الإيجابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣. دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مستوى الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٤. فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين مستوى الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الإيجابي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات..

٥. دراسة الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الإيجابي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الاجتماعية، ٤٣(١)، ٤٩-٨٧.
- أبو غزال، معاوية؛ وعلاونة، شفيق (٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد. مجلة جامعة دمشق. ٢٦(٤). ٢٥٨-٣١٧.
- أحمد، بشرى إسماعيل (٢٠٠٨). دراسات في علم النفس (الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة)، القاهرة: الاتجاهات الثقافية للنشر والتوزيع.
- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (٢٠١٦). تطوير مقياس الذكاء الروحي للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة من المراهقين والراشدين. مجلة الإرشاد النفسي، القاهرة، ع ٤٦، ١٥٥-١٩٨.
- آل زاهر، عبد الله أحمد محمد (٢٠١٨). دافعية الإنجاز وعلاقته بالذكاء الروحي لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك خالد. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية. ع ١٢. جامعة المجمعة. معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية. يناير. ٢١٣- ٢٣٧.
- بدر، فائقة (٢٠٠٦). كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتخيل الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات نفسية، ١٦(٣). ٣٩٥-٤٣٤.
- بوزان، توني (٢٠٠٧). العقل أولاً عشرة طرق لتحقيق أقصى استفادة من قدراتك الطبيعية (مترجم)، الرياض: مكتبة جرير.

- الثقفي، محمد (٢٠١٣). الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الروحي ومفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
- جاب الله، منال عبد الخالق. (٢٠١٠). نحو جودة حياة طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية لثالثة. الجودة-الإتاحة-التعلم مدى الحياة) مصر، مج ١. ٣١٩-٤١٠.
- الحارثي، صبحي بن سعيد. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى- كلية التربية.
- حسن، عماد (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للأطفال والكبار (٥,٥-٦٨,٤ سنة). كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الحموري، خالد عبد الله. (٢٠١٧). مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته بالذكاء العاطفي: دراسة ميدانية على الطلبة الموهوبين في مركز الأمير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين في مركز الأمير فيصل بن خالد لرعاية الموهوبين في منطقة أبها، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. ٣٣(١٠)، ديسمبر. ٣٤-٦٨
- خريسات، محمد سليمان. (٢٠١٤). مستوى الذكاء الروحي لدى عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٩ (٣)، ٢٣٩-٢٦١.
- الخفاف، إيمان عباس؛ ناصر، أشواق صبر (٢٠١٨). الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة. ع ٧٥. مجلة كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. ٣٧٧- ٤٥٥.
- الدفتار، خديجة إسماعيل (٢٠١١). الذكاء الروحي لدى الأطفال، (ط١)، عمان: دار الفكر.
- الديب، محمد مصطفى (٢٠٠٠). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق. مج ٣٤. ١٧٣- ٢٢٧.

- الربضي، وائل نور؛ والمومني، فخري فلاح؛ وفريحات، أيمن محمد (٢٠١٨). الذكاء الروحي لدى طلبة كلية عجلون الجامعية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية- كلية رياض الأطفال، مج١٠، ع٣٥، يوليو. ١٥-٥٦.
- الربيع، فيصل (٢٠١٣). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩(٤)، ٣٥٣- ٣٦٤.
- رزق، محمد (٢٠٠٩). بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسياً بالصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مج ٦٩، ١٤٠- ١٩٦.
- الرشيدي، فاطمة سحاب (٢٠١٨). مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في المملكة العربية السعوية. المجلة الدولية لتطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٩ (١٦)، اليمن: مؤسسة المشاع الإبداعي.
- الزق، أحمد يحي (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ٣٧- ٥٨.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٠ نوفمبر). صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية. دراسة مسحية تحليلية. بحث مقدم في المؤتمر الدولي السابع بعنوان (بناء الإنسان لمجتمع أفضل)، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس. القاهرة، مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠١). علم النفس المعرفي. الجزء ٢. مج (٥). القاهرة: دار النشر العربي.
- زيدان، حنان السيد عبد القادر؛ وعبد الرازق، محمد مصطفى. (٢٠٠٩). برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (منخفضي التحصيل) من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في علم النفس. مصر. ٨ (٣). يوليو. ٥٨٣-٦٣٥.

- سالم، أماني سعيدة. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء نموذج المعرفي). مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد الرابع.
- سالم، محمود عوض الله (٢٠٠٧). صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة بنها، ٨٨٩- ٩٠٧.
- السعيد، سماح عبد الرحمن. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في إدارة الذات لدى الطالبات ذوي صعوبات التعلم بالجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ١٧٨(٢). القاهرة: مصر. ٦٣١- ٦٩١.
- الشركسي، أحمد صابر. (٢٠١٢). الوعي بالمعرفة وعلاقته بالتوكيدية لدى عينة من طلاب الجامعة العداءين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات، حوليات مركز البحوث والدارسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة. الحولية ٨، الرسالة ١٨، ديسمبر. ١ — ٥٣.
- الشهراني، حزام ثابت (٢٠١٥). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزوي، عمان.
- الشيخ، عائشة بنت النعمه (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الروحي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة حائل. المجلة التربوية. كلية التربية، ع ٩٩. يناير. ٦١٢-٦٤٢.
- الصاوي، رانيا؛ ومصطفى، السيد (٢٠١٤). كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين صعوبات التعلم والعاديين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٥(٤). ديسمبر. ٥١٥-٥٣٩.
- الضبع، عبد الرحمن (٢٠١٣). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٩(١)، القاهرة، ١٣٧-١٧٢.

- عبد الحميد، عبير عبد الرازق. (٢٠١٦). أثر برنامج قائم على التفكير الإيجابي في تحسين التحصيل الدراسي وتخفيض المشكلات الانفعالية لدى الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في الحلقة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة.
- عبد المحسن، أمل (٢٠١٧). أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. ١٨(١٢)، ٢٤٩-٢٨٣.
- عشرية، إخلاص (٢٠١٢). تنمية الذكاء الروحي. على الرابط:
htt://www.sudaress.com/al-Ahram/28488
- علي، علا عبد الرحمن (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب بعض أبعاد التفكير الإيجابي لدى معلمات الأطفال وتأثيره على جودة الحياة لديهن. مجلة العلوم التربوية، ع ٤، أكتوبر.
- العنزي، عبد الله عبد الهادي؛ وعلي، أحمد فتحي (٢٠١٨). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطيئ التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع٩٦، أبريل، ٢٤٩-٢٧٥.
- العنزي، يوسف محيلان. (٢٠٠٧). أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الغداني، فاطمة محمد (٢٠١١). الذكاء الروحي وعلاقته بالضغوط المهنية لدى موظفي الدوائر الحكومية في محافظة مسقط بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوي، سلطنة عمان.
- الفنجري، حسن عبد الفتاح حسن؛ وقابيل، نهاد مرزوق عبد الخالق مرزوق. (٢٠١٦). فاعلية استخدام التفكير الإيجابي في تحسين بعض مكونات سلوك الإنجاز

الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٧١ (٢). مارس. ١٥٥-١٨٢.
- اللواح، سطوحي سعد رحيم. (٢٠٠٧). صعوبات تعلم علم أحكام التجويد في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. ع (٦٤). ١٦٣-٢٢٤.
- محمد، إبراهيم رشاد (٢٠١٨). الذكاء الروحي وعلاقته ببعض الجوانب النفسية لدى طلاب المدينة الجامعية بكلية التربية الرياضية جامعة المنيا. المجلة العلمية لعلوم التربية الرياضية للبنات. مج ٥١. جامعة حلوان –كلية التربية الرياضية للبنات. أكتوبر. ١٥٦-١٩٣.
- محمد، صفاء علي. (٢٠١٤). تطوير منهج التاريخ في ضوء نظرية تريز وأثره على تنمية القدرات التحليلية والاستدلالية والإبداعية والتفكير الإيجابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع (٥٨).
- محمد، علا عبد الرحمن (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لأكساب بعض أبعاد التفكير الإيجابي لدى المعلمات برياض الأطفال وتأثيره على جودة الحياة لديهن. مجلة العلوم التربوي، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢١(٤)، أكتوبر، ١٩-٧٤.
- ميلود، حميدات؛ وخديجة، عماش. (٢٠١٦). التفكير الإيجابي وعلاقته باستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي الأغواط، مجلة دراسات جامعة الأغواط، ع (٤٣)، يونيو، الجزائر.
- يعقوب، نافذ نايف (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٣ (٣)، ٧١- ٩٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abdollahpour, S. and Khosravi, A. (2017). Relationship between spiritual intelligence with happiness and fear of childbirth in Iranian pregnant women. Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research, 23, 45-50.
- Amram, Y., Dryer, C. (2008). The Integrated Spiritual Inteligence (ISIS): Development and Preliminary Validation. Paper presented at the 11th Annual Conference of the American Psychological Association, Boston, MA. August 14-17, 2008.
- Arbabisarjou, A., Hesabi, N., Homaei, R., Omeidi, K., Ghaljaei, F. Arish, N. (2016). The Relation between spiritual intelligence and emotional intelligence among students at Isfahan University of medical sciences with a concentration on improvement of social relations. International Journal of Medical Research & Health Sciences, 5, (9S), 596-603.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy the exercise of control, Stanford University, New York: Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. Journal of management, (1) (38), 9-44.
- Barbara, R.S. (2016). The relationship between positive thinking and perceived self-efficacy. Journal: Universities Psychological.Vol (2). Issue (1). pp (27-32).
- Baum. J., Owen L, (1988) the Influence of Vicarious Experience on Self- Efficacy and Learning of Senior Adults, Canadian Home Economics Journal, v38 n3 p137-41.
- Bayramoglu, G., Sahin, M. (2015). Positive Psychological Capacity and Its Impacts on Success. Journal of Advanced Management Science, 3(2).
- Bronstein, J (2014). The Role of Perceived Self-Efficacy in the Information Seeking Behavior of Library and Information Science Students. The Journal of Academic Librarianship. (40). 101–106.
- Brown, L. N. (1987). An Analysis of the Relation between Self-Perception and General Reproductive Knowledge in an Adolescent Population. Master Degree, University of California, ED. 296264.
- Buck, B., Carr, S., Robertson, J. (2008). Positive Psychology and Student Engagement. Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education, 1 (1), 28 – 35.
- Cherry, K. (2014); Benefits of positive Thinking, Top Five Positive Thinking Benefits", available at: http://Psychology.about.com./od/positive Psychology/a/benefits-of-positive Thinking.htm.
- Costa, D., Carroll, S., Flavell, M. (2016). The relationship between spiritual intelligence, happiness and perceived self-efficacy among students of the Faculty of Social and Human Sciences at the University of Liege of Belgium with learning disabilities, Journal of Educational. Research, 85(5), 272 -274.

- Flay, B., Allred, C., Ordway, N. (2001). Effects of the Positive Action Program on Achievement and Discipline: Two Matched- Control Comparisons. Society for Prevention Research, 2(2).
- Freeman., Cawthon, S. Ordway, N. (2018). The relationship between spiritual intelligence and positive thinking and the quality of psychological life among university students with learning difficulties in the state of Washington. Learning disabilities Focus, 4, 32-37.
- Friedman, S. B. (2003). The relationship between anxiety and selfperceived competence in children, Dissertation Abstracts International, Vol. (63), No. (9-B), 397.
- Furner, S. and Kenneth, M. (2013). Who are disabled? What is Disability? Journal of Psychological Studies, 12(2), 272-229.
- Gable, S., Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? The Educational Publishing Foundation, 9(2), 103– 110.
- Georg, G., Kathleen, M., Maureen, A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A Meta-analysis, School Psychology Review, Vol. (31), No. (3), 405-428.
- George, U. (2014). Examining the relationship between Spiritual intelligence and perceived self-efficacy. The Educational Publishing Foundation, 9(2), 103– 110.
- Greshaman, F. M. (1984). Self-efficacy differences among mildly handicapped. Gifted and Non-Handicapped Students. Journal of Special Education, 22 (2).
- Gupta, G. (2012). Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence in Relation to Self-efficacy and self- regulation among college students. International Journal of Social Sciences & Interdisciplinary, research, 1 (2), 60- 69.
- Hadley, W. (2007). The Necessity of Academic Accommodations for First- Year College Students with Learning Disabilities. Journal of colledg admission. 9-13.
- Hallahan, Daniel.P. Kauffman, James. M. (2006). Exceptional learners: introduction to special education. (10th ed.). Boston: Pearnon Education.
- Harter, S. (1982). The perceived Competence scale for children, Child Development, Vol. (53), 87-97.
- Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self-esteem in Children and Adolescents, In Baumeister, R.F. (Ed.) Self- Esteem: The Puzzle of Low Self-regard (pp. 87-116).
- Heiman, T. (2006). Learning Disability Quarterly, 29 (1), 55-63.
- Irani, T., Seherler, C, (2017). An investigation of factors that influence academic achievement in Christian higher education: spiritual intelligence, self-esteem and positive thinking. Unpublished Thesis in Capella University.
- Kail, N. (2015). The role of positive thinking in developing decision-making skills and academic ambition of students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 45 (4), 341-350.

- Karamanoli, V., Fousiani, K., Sakalaki, M. (2014). Preference for non-cooperative economic strategies is associated with lower perceived self-efficacy, fewer positive emotions, and less optimism. Psychological reports: mental and physical health, 115(1), 199-212.
- Kelly, M. (2013). The Impact of positive thinking optimism, empathy, and just world beliefs on social perceptions of cancer. University of North Dakota, Grand Forkso.
- Lerner, J. W. (2000). Learning Dyabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies, 8 td ed., New York: Houghton Mifflin Company.
- Lightner, K., Vaughan, D., Schulte, T., Trice, A. (2012). Reasons University Students with a Learning Disability Wait to Seek Disability Services.Journal of Postsecondary Education and Disability, 25(2), 145 – 159.
- Margaret, A. (2015). perceived efficiency, self-concept, for students with learning disabilities with ordinary students, and gifted undergraduate students, Contempt Educational Psychology, 21(4), 325- 344.
- Mercer., Mercer. (2008). Students with Learning Disabilities, New York: Macmillan.
- Miller, R. (2001). Self-Concept and Students with Disabilities Tertiary Education, http://www.Canberra.edu.au/pathways/papers/miller. Pdf
- Miller. R., (2001). Self-Concept and Students with disabilities in Tertiaryductionht://WWW.Canerra.edu.au/pathways/papers/miller:pdf.
- Nasel, D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality. Doctoral Dissertation, University of South Australia: Australia.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1998). Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. Asha, 40 (Suppl. 18).
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A., Shaver, D., Yen, S. (2010). Comparisons across time of the outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school. Washington, DC: US Department of Education.
- Olsen, K. A., Fomess, S. R. (2019). The relationship between spiritual intelligence, emotional intelligence and perceived self-efficacy among university students with learning disabilities in the State of Ohio. Journal of Learning Disabilities, 29(3), 226- 237.
- Posten, D. (2013). Investigation into Spiritual Intelligence of B.Ed. Student- Teachers. International Journal of Educational Research and Technology,6(3), 50-57.
- Rees, S. (2015). A correlation study of self - efficacy and academic achievement of first semester college students enrolled in developmental course. Ph.D, Capella University.
- Roohollah, M. (2017). The relationship between spiritual intelligence and positive thinking among American university students with Mathematics learning disabilities. Paper

presented at the 116th Annual Conference of the American Psychological Association, New York, MA. Au
- Ryan, A., Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help the role of motivation and attitudes in adolescents, help seeking in math class, Journal of Educational Psychology, Vol. (89), 239-341.
- Sarver, M. (2000). A study of the relationship between personal and environmental factors bearing on self- determination and the academic success of university students with learning disabilities. Ph. D, university of Florida, the graduate school.
- Shane, J. (2006). Positive Psychology and Higher Education. Gallup.
- Sherman, K. N. (2012). The relationship between the components of emotional intelligence and positive thinking and perceived self-efficacy among a sample of university students with learning disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28(2), 163 – 179.
- Sirgy, E., R. (2014). SQ: Connecting with our Spiritual Intelligence. New York: Bloomsbury.
- Stanley ،J., Hill, s (2018). What is Spiritual Intelligence? Journal of Humanistic Psychology, Vol. (42). N. (2), 16-3
- Steven, T., John, H., George, R. (2011). Assessing College-Level Learning Difficulties and "At Riskness" for Learning Disabilities and ADHD: Development and Validation of the Learning Difficulties Assessment. Journal of Learning Disabilities, 44(6), 533– 542.
- Swanson, H. Lee., Harris, Karen. R., Graham, Steve. (2003). Handbook of learning disabilities. New York: The Guilford Press.
- Thomas, G., Evans, H. (2019). Perceived self-efficacy and spiritual intelligence among university students with learning disabilities in California. Journal of Learning Disabilities, 44(6), 533– 542.
- Valanickal, P.C. (2017). Positive Psychology and university students with Mathematics learning disabilities. Journal of Personality, 67, 1047- 1079.
- Wang, H., Chang, W., Lai, Y. (2012). A Study on the Relationship between Thinking Styles (Attitudes) and Collaboration Attitudes of College Students in Tiwan. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 2 (2), 46 – 57.
- Wigglesorth, C. (2004). The Integrated Spiritual Inteligence: 21 skills in quadrants Unpublished Manuscript.

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض سلوك العنف والعدوان لدى أطفال اضطراب التوحد

د. عادل بن عوض الغامدي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض سلوك العنف والعدوان لدى أطفال اضطراب التوحد

د. عادل بن عوض الغامدي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٧/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٢٠/ ١/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض سلوك العنف والعدوان لدى أطفال اضطراب التوحد. وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال من ذوي اضطراب التوحد، تم اختيارهم من أحد مراكز الرعاية لذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٢) سنة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وطبق مقياس سلوك العنف ومقياس سلوك العدوان قياس قبلي وبعدي ومتابعة، بالإضافة إلى البرنامج المعرفي السلوكي. وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس العنف وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق إحصائية في مقياس العنف بين التطبيقين البعدي والمتابعة. كما أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس العدوان ككل وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في مقياس العدوان ككل وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) بين التطبيقين البعدي والمتابعة. وأوصت الدراسة على ضرورة تبني وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية برنامج العلاج المعرفي السلوكي وتفعيله وتشديد الرقابة عليه وإبرازه إعلامياً؛ نظراً لما أظهره من دور فعال في خفض مستوى سلوك العنف وسلوك العدوان لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

الكلمات المفتاحية: العلاج المعرفي السلوكي، سلوك العنف، سلوك العدوان، أطفال اضطراب التوحد.

The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy in Reducing Aggressive and Violent Behaviors among Children with Autism

Dr. Adele Awadh AlGhamedei
Assistant Professor of Special Education - College of Education
Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to examine the effectiveness of cognitive-behavioral therapy in reducing aggressive and violent behaviors among a sample of children with autism. The sample of the study included (5) children with autism disorders selected from one care center for children with autism at Al-Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. The age group of the sample of the study was (10-12). To achieve the aim of the study, a semi one experimental group was employed. The aggression and violence scales were administrated before the use of the cognitive behavior therapy and at follow up in addition to using the therapy program based on cognitive-behavioral practices. The study found statistically significant differences between the two administrations of aggression scale, in favor of the posttest, while no statistically significant differences between the two administrations of violence scale and at follow up. The aggression and violence scales were administrated before the use of the cognitive behavior therapy and at follow up in addition to using the therapy program based on cognitive-behavioral practices. There were no statistically significant differences between the two administrations of the total aggression posttest scale and its individual domains (physical, symbolic, verbal), and at follow up. The study recommended the need for the Saudi ministry of education to employ cognitive behavior therapy and monitor its use and promote its effectiveness in media tools as it has an effective role in reducing aggressive and violent behavior among children with autism.

key words: Cognitive Behavior Therapy, Aggressive Behavior, Violent Behavior, Children with Autism.

المقدمة:

يُعدّ اضطراب التوحد أحدَ أشكالِ اضطراباتِ طيف التوحد، وهو من ضمن فئاتِ التربيةِ الخاصةِ التي لها استقلالية خاصة. حيث أن اضطراب التوحد، في الوقت الراهن، أصبح يُصنَّفُ اضطراباً يمثل اختلالاً في النموِّ العصبيّ، ويَتَّضحُ ذلك في التأثيرِ السلبيّ على تطورِ معالمِ النموِّ التواصليّ والاجتماعي والسلوكي. وذلك لأنه يعد من أكثر الاضطرابات التطورية صعوبة وتعقيداً، كونه يؤثر تأثيراً كبيراً على مظاهر النمو المختلفة للطفل. ويشير مفهوم اضطراب التوحد إلى إعاقة تطورية حسية وعجزٍ لمدى الحياة، ويعد أيضاً من الاضطرابات النمائية الصعبة والمعقدة والشاملة، التي تشتمل على عدد من الاضطرابات المتشابهة في معظم الأعراض السلوكية والتربوية، وبناء عليه فإن عدد الأطفال ضمن هذه الفئة في تزايد (الزريقات، ٢٠١٦).

وقد أصبح لاضطراب التوحد في عصرنا الحاضر تصنيفاً منفصلاً في التربية الخاصة، ويعود الإسهام الحقيقي الذي ميز التوحد بوصفه حالة منفردة إلى الطبيب النفسي الأمريكي ليوكانر (Leokanner)، الذي يعد أول من حدد الخصائص الرئيسة لاضطراب التوحد، إذ اعتقد أن هناك عرضين رئيسين لاضطرابات طيف التوحد هما: إصرار المصاب على العزلة عن الآخرين وخصوصاً في السنوات الأولى من العمر، بالإضافة إلى المحافظة على التماثل، وكان هدفه فصل هذه الحالة المرضية، وتصنيفها بشكل منفصل عن الحالات النفسية المرضية الأخرى التي يعاني منها الأطفال (سليمان وعبدالحافظ ونافع، ٢٠١٥).

وأشارت أبو السعود (٢٠٠٢) أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم مجموعة من السلوكات غير المرغوبة التي تعوق تقدمهم، ومنها سلوك العنف والعدوان الذي أصبح حقيقة واقعية تشغل كافة العاملين في ميدان التربية بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص، وتأخذ من إدارات المدرسة والمعلمين الوقت الكثير وتترك أثاراً سلبية على العملية التعليمية وعلى التدريب والتأهيل. وقد بينت برغوث (٢٠١٥) أن أطفال اضطراب التوحد يدخلون في معظم الأحيان بنوبات من العنف والعدوان ويتخذ منها أشكالاً مختلفة كالضرب والعض والخدش والرفس وتمزيق الملابس والاعتداء على الممتلكات وتخريبها. وعليه أشار عبد الحميد (٢٠١٦) إلى ضرورة تضافر جهود العاملين في هذا الميدان لمواجهة انعكاسات هذا السلوك السلبية التي تؤثر على الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأسرهم والعاملين معهم، ولا بد من التعامل بجديه مع هذا السلوك واستخدام أفضل طرق العلاج وأحدثها وأنجعها لخفض مستواه أو الحدّ منه.

ويرى بشير (٢٠١٢) أن هناك أشكال متعددة من السلوك العدواني التي تحتاج إلى تدخل مثل: العدوان الجسدي: ويشار إليه بالبدني أو الصريح، وهو الذي يشترك فيه الجسد في الاعتداء على الآخر وإلحاق الضرر بالشخص أو بممتلكاته. العدوان اللفظي: وهو الذي يقف عند حدود الكلام مثل اللعن والسب واللوم والنقد والسخرية والتهكم وترويج الإشاعات. العدوان الرمزي: وهو الذي يمارس فيه سلوك يرمز للاحتقار بالآخر ويقود إلى توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق به. والعدوان عند الأطفال قد يكون بشكل فردي وذلك عندما

يعتدي طفل على آخر بالضرب أو الشتم أو الإيذاء الجسدي أو قد يأخذ شكلا جماعيا وذلك عندما تتكتل مجموعة من الأطفال ضد طفل غريب لإبعاده أو الاعتداء عليه.

لذلك فهناك حاجة ماسة إلى إيجاد طريقة أو أسلوب فعّال لعلاج سلوك العنف والعدوان لدى أطفال اضطراب التوحد، وقد وجدّ أن العلاج المعرفي السلوكي قد يكون فعالاً في هذا الجانب. حيث بين دبور والصافي (٢٠٠٧) أن العلاج المعرفي السلوكي يُعدّ اتجاهاً علاجياً حديثاً نسبياً يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المختلفة والعلاج السلوكي بما يتضمنه من فنيات، كما يعمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها معرفياً وانفعالياً وسلوكياً مستخدماً العديد من الفنيات السلوكية. وأشارت عبيد (٢٠٠٨) أن العلاج المعرفي السلوكي يشمل في صورته الواسعة على كل الطرائق التي من شأنها أن تخفف الضيق النفسي عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة ولا يعني التركيز على التفكير إهمال أهمية الاستجابات الانفعالية التي تعدّ المصدر المباشر للضيق بصفة عامة إنما يعني ببساطة أننا نقارب انفعالات الشخص من خلال معرفته أو من طريقة تفكيره وبتصحيح الاعتقادات الخاطئة يمكن إخماد الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة أو تغييرها. وبين علي ومصطفى (٢٠١١) أن العلاج المعرفي السلوكي يعتمد على التفاعل النشط بين المعالج والمتعالج وهو ما يوصف بتبادل الخبرات إذ يقدم المعالج إلى المتعالج مبادئ أساسية للعلاج وتكون مهمته القيام بدور المعلم أو المرشد وهو يقوم بدور موضوعي بعيداً عن إصدار

الأحكام. كما أشار بلميهوب ودليله (٢٠١٢) أن العلاج المعرفي السلوكي يعتمد في تنفيذ الاستراتيجية المعرفية العلاجية مزيجا خاصاً من التقنيات المعرفية والسلوكية المبنية على طبيعة المشكلة ونوع التشوهات المعرفية، ويعد الواجب المنزلي جزءاً مهماً من العملية العلاجية لزيادة مستوى النشاط لدى المتعالج من جهة ولاختبار التشوهات المعرفية الخاصة بعدم كفاءته المفترضة ويستخدم لذلك جداول نشاط يومي وأسبوعي وجداول الإتقان والرضا.

وقد عرف العديد من العلماء والباحثون العلاج المعرفي السلوكي من أوجه مختلفة، وفيما يلي عرض لأبرزها: عرفته عبيد (٢٠٠٨: ٣٨١) بأنه " اتجاه علاجي يهدف إلى تعديل النماذج الخاطئة في التفكير، ويركز العلاج هنا على أسلوب تفكير المريض ومشاعره وسلوكاته لكي يتم فهم العلاقة المتبادلة بين التفكير والانفعال والسلوك. وعرفه الشهري (٢٠١٠: ٢٣) بأنه "نموذج علاجي يركز على المهارات السلوكية والعمليات المعرفية بالدمج بين الفنيات المستخدمة في العلاج السلوكي التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك، مع الجوانب المعرفية بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوك طالب المساعدة". وعرفه الغامدي (٢٠١٠: ٢٠) بأنه "علاج يعتمد على الدمج بين العلاج المعرفي والعلاج السلوكي ويعتمد على التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد؛ إذ يتعامل معها معرفياً وانفعالياً وسلوكياً، ويعتمد هذا النوع من العلاج على استعمال فنيات لتعديل الأفكار والانفعالات من خلال مواجهة مباشرة للمواقف".

فالعلاج المعرفي السلوكي مدخل يتم من خلاله تحديد، وتقييم، وتتابع السلوك، ويركز هذا المدخل على تطور، وتكيف السلوك، وأيضاً السلوك غير التكيفي، ومن خلال هذا المدخل يتم تعديل العديد من المشكلات مثل العدوان، والقلق، الاكتئاب وغيرها من الاضطرابات، وهناك مبادئ ومسلمات يقوم عليها العلاج المعرفي السلوكي وهي على النحو التالي:

- إن التغير المعرفي يجعل الفرد نشطا الأمر الذي يؤدي إلى نجاح العلاج.
- التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله.
- تقديم الخبرة المتكاملة للفرد بكافة الجوانب المعرفية، الانفعالية، والسلوكية (سالم، ٢٠١٤).

وتتنوع استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي ومن أهمها المراقبة الذاتية: وتتطلب من الأطفال تحديد السلوك المشكل ومن ثم تسجيل حدوثه، تقييم الذات: ويتطلب ذلك من الطفل مقارنة سلوكه ببعض المعايير وإصدار حكم بشأن مدى كفاءة السلوك، تعزيز الذات: يعني أن الطفل يكافئ نفسه (بتسجيل ذلك في شكل نقاط أو نجوم على لوحة)، توجيه الذات: حيث يستطيع الطفل التحدث إلى نفسه فيشجع نفسه علي حل المشكلات التي يواجهها (النجار، ٢٠٠٨ ، ٦٣).

ويرى العزمي (٢٠١٥) أن العلاج المعرفي السلوكي لا يستغرق فترة علاجية طويلة فهو يتطلب ما بين ١٥ و٢٠ جلسة ترتكز في الحالات متوسطة الاضطراب إلى الشديدة منها على جلستين أسبوعياً على الأقل لمدة ٤ — ٥

أسابيع ثم مرة أسبوعياً لمدة ١٠ – ١٥ أسبوعاً وغالباً ما يتبع العلاج الناجح جلسات متابعة على فترات للمحافظة على النتائج التي تحققت والاستمرار في دعم وتقوية المتعالج. والزمن المخصص لكل جلسة علاجية (٥٠) دقيقة تقريباً باستثناء الأولى التي تتطلب ضعف هذا الوقت تقريباً. وبذلك يكون العلاج المعرفي السلوكي علاجاً نشيطاً تعاونياً توجيهياً تعليماً قصير الأمد أهدافه واضحة ومحددة.

وحول أهمية العلاج المعرفي السلوكي، أثبتت الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في هذا المجال أن العلاج المعرفي السلوكي له كفاءة عالية في معالجة عديد من المشكلات ومعظم الاضطرابات النفسية؛ حيث بينت نتائج دراسة Miramda and Presentaion (2000) فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الضبط لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وخفض الأعراض المصاحبة له. وكذلك نتائج دراسة Barabara (2003) التي أظهرت فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في الإقلاع عن التدخين لدى عينة من المراهقين وتصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة المسببة لسلوك التدخين. ونتائج دراسة (Joanna 2009) أن العلاج المعرفي السلوكي يسهم في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي وفي تحسين مهارات إدارة الوقت وعادات الاستذكار وعلاج القلق لدى المراهقين. وأكدت نتائج دراسة Windy and Saskia (2012) أهمية وفعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى التلكؤ الأكاديمي وتحقيق الاندماج الاجتماعي الإيجابي والمشاركة في الأنشطة الاكاديمية لدى الطلاب. وبين الغامدي (٢٠٠٩) أن العلاج المعرفي

السلوكي كان فاعلاً في خفض مستوى اضطراب الرهاب الاجتماعي. كما بينت بلميهوب ودليله (٢٠١٢) أن العلاج المعرفي السلوكي فعال في خفض اضطراب الضغط التالي للصدمة. ودراسة عبدالعال (٢٠١٥) التي كشفت عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الاكتئاب التفاعلي لدى المراهقين. ودراسة واضح (٢٠١٥) التي كشفت عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في حالة المخاوف المدرسية لدى الأطفال.

أما عن الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال. فقد أجرى Barabara (2003) دراسة هدفت الكشف عن فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في الإقلاع عن التدخين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٦). واستخدم تصميم المجموعة التجريبية الواحدة وطبق البرنامج الإرشادي ولرصد الدرجات استخدمت بطاقة الملاحظة. وقد أظهرت النتائج فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في الإقلاع عن التدخين وتصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة المسببة لسلوك التدخين.

وقام العزمي (٢٠١٥) بإجراء دراسة هدفت الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي - السلوكي في زيادة التوجه نحو الضبط الداخلي لدى المسترشدين الرافضين للمدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (٧) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الرافضين للمدرسة والحاصلين على أعلى درجات في مركز الضبط الخارجي وتم اختيارهم من محافظة الجيزة في مصر. واستخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة. وطبقت استبانة مركز الضبط المطورة من قبل العزمي (٢٠١٤). وأظهرت نتائج القياس البعدي أن العلاج المعرفي

السلوكي قد أسهم في زيادة التوجه نحو الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرت العمروسي (٢٠١٥) دراسة هدفت الكشف عن فعالية برنامج إرشادي نفسي (معرفي- سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي. وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط تتراوح أعمارهن بين (١٤-١٦) سنة وقسمت العينة في مجموعتين بالتساوي، هما: المجموعة الضابطة (ن=٨) طالبات، والمجموعة التجريبية (ن=٨) طالبات. واستخدم مقياس الخجل. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الخجل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض مستوى الشعور بالخجل لدى الموهوبات المراهقات.

وقامت واضح (٢٠١٥) بإجراء دراسة هدفت الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في حالة مخاوف مدرسية. واستخدم في الدراسة منهج دراسة الحالة على طفلة واحدة في السادسة من عمرها تعاني من حالة المخاوف المدرسية وتتلقى العلاج في مستشفى الأحراش بالجزائر. واستخدمت الملاحظة والمقابلة في جمع البيانات. وأظهرت النتائج انخفاض في مستوى المخاوف من المدرسة لدى الحالة، كما ساهم العلاج المعرفي السلوكي في تصحيح أفكار الطفلة الخاطئة والسلبية نحو المدرسة، والتحكم في الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة للخوف.

وأجرى مفضل وحسن (٢٠١٥) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المتفوقين في مصر. وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طالباً وطالبة اختيروا من مدينة قنا وقسموا في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة (ن=٩) طالباً وطالبة، والمجموعة التجريبية (ن=٨) طالباً وطالبة. واستخدم البرنامج العلاجي ومقياس العجز المتعلم ومقياس الدافع للإنجاز واختبار المصفوفات التتابعية لرافن لقياس الذكاء. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسيّ العجز المتعلم والدافع للإنجاز في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين.

ومما سبق عرضه من الأدبيات والدراسات السابقة، التي أوضحت خصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد وما يرافق ذلك من سلوكات غير عادية مثل العنف والعدوان، ومدى الحاجة إلى الحدّ من تلك السلوكات من خلال البرامج العلاجية المناسبة، وما ظهر من فعالية للعلاج المعرفي السلوكي في التصدي للمشكلات والاضطرابات والسلوكات الخاطئة. تكون لدى الباحث الإحساس بوجود مشكلة الدراسة الحالية، وجاءت رغبته في الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض سلوك العنف والعدوان لدى عينة من أطفال اضطراب التوحد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

يُعدّ الاهتمام بالأطفال في أي مجتمع اهتماماً بمستقبل هذا المجتمع بأسره، ويقاس مدى تقدم المجتمعات ورقيها بمدى اهتمامها بالأطفال والعناية بهم ودراسة مشكلاتهم والعمل على حلها. ولذا اهتمت العديد من الدراسات الحديثة بالأطفال ذوي الإعاقة ومنهم ذوي اضطراب التوحد في السنوات الأخيرة، ولا شك أن الازدياد العالمي لهذه النوعية من الأطفال قد أدى إلى ضرورة عمل دراسات متخصصة وسريعة لمعرفة طرق العلاج وإمكانية عمل برامج تربوية علاجية لمساعدة الآباء والمشرفين والمعلمين في تعديل سلوكهم. ولذلك يمكن القول بأن هناك حاجة ضرورية ومُلحة لاستخدام برامج علاجية قد تساعد على العلاج من المشكلات المصاحبة لهذا الاضطراب أو خفضها لدى الأطفال الذين يعانون منه وتحسين سلوكاتهم ومساعدتهم للوصول إلى بر الأمان.

وفي إطار البحث والتقصي، وجد الباحث أن هذا المجال ما يزال مجالاً خصباً وحديثاً للبحث، إذ أن عدد الدراسات التي بحثت في ذلك نادرة محلياً، وأن هذا الموضوع جدير بالاهتمام وبحاجة إلى درجة أكثر من البحث والتقصي والتجريب. كما وجد من خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة أن استخدام العلاج المعرفي السلوكي قد تكون له فاعلية في خفض مستوى السلوكات غير المرغوبة لدى الأطفال، حيث أكدت نتائج دراسة شرشير (٢٠١١) أن ممارسة العلاج المعرفي السلوكي أسهم في تعديل الأفكار الخاطئة المرتبطة بالإساءة الوالدية للأبناء وخفض آثارها السلبية والمشكلات النفسية

والاجتماعية الناجمة عنها. وكذلك أكدت نتائج دراسة عيسوي (٢٠١٢) أن ممارسة العلاج المعرفي السلوكي ساهمت في خفض حدة الغضب (كحالة وسمة) لدى عينة من الطلبة. وبينت نتائج أخرى مرتبطة بأطفال اضطراب التوحد، أن العلاج المعرفي السلوكي كان فعالاً مع هذه الفئة من الأطفال، ومنها دراسة أبو السعود (٢٠٠٢) التي بينت وجود فعالية لاستخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض مستوى المشكلات السلوكية والعزلة العاطفية والاضطراب الاجتماعي والانفعالات السلبية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية التي سعت إلى الكشف عن فاعلية تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي في خفض سلوك العنف والعدوان لدى عينة من أطفال اضطراب التوحد، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في الحد من سلوك العنف والعدوان لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟

أسئلة الدراسة:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس العنف قبل تطبيق البرنامج وبعده وأثناء فترة المتابعة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس العدوان قبل تطبيق البرنامج وبعده وأثناء فترة المتابعة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض سلوك العنف والعدوان لدى عينة من أطفال اضطراب التوحد.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض سلوك العنف والعدوان لدى عينة من أطفال اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية.
- إلقاء الضوء على أهمية العلاج المعرفي السلوكي وفنياته في خفض مستوى سلوك العنف وسلوك العدوان لدى أطفال اضطراب التوحد.
- يمكن أن تصبح نتائج الدراسة الحالية نقطة انطلاق لغيرها من البحوث والدراسات الأخرى.
- قد تفيد هذه الدراسة القائمين على شؤون الرعاية لذوي الإعاقة ومنهم ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية، للنظر في الأبعاد المرتبطة بظاهرة العنف والعدوان لدى أطفال اضطراب التوحد، مما قد يعينهم على إيجاد برامج علاجية يتم تقديمها ضمن الخدمات المقدمة لهم من قبل الجهات المعنية.
- إلقاء الضوء على أوجه مشكلات السلوك العدواني التي يعاني منها بعض الأطفال التوحد. وتأثيراتها السلبية على جوانب النمو المختلفة.
- تقدم الدراسة مقياسين لقياس العنف والعدوان يمكن الاستفادة منهما في البحوث المستقبلية.

■ قد يفيد البرنامج المعرفي السلوكي المستخدم في الدراسة الحالية المعلمين والآباء في الحد من سلوك العنف والعدوان لدى أطفالهم ذوي اضطراب التوحد.

تعريف مصطلحات الدراسة:

- **العلاج المعرفي السلوكي Cognitive behavioral therapy**: مجموعة من الإجراءات الإرشادية والخطوات المنظمة والمخططة لها والمبنية على أسس علمية ومستندة على مبادئ العلاج المعرفي السلوكي، وتتضمن مجموعة من المهارات والأنشطة التي تقدم لأفراد المجموعة التجريبية (أطفال اضطراب التوحد) خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم على خفض مستوى سلوك العنف والعدوان.

العنف Violent: عرف الزغبي (٢٠٠٥) العنف، بأنه كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة، بهدف إلحاق الأذى والضرر بالنفس وبالآخرين أو تدمير أو تخريب الممتلكات. ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة: بالدرجة التي حصل عليها الطفل ذي اضطراب التوحد على مقياس العنف الذي أعده الباحث لتحقيق هدف هذه الدراسة.

العدوان Aggressive: عرف سعيد (٢٠٠٦) العدوان، بأنه نشاط هدام تخريبي يقوم به الفرد بغرض إلحاق الأذى بشخص آخر، إما عن طريق الأذى الجسدي أوعن طريق الأذى اللفظي كالسخرية والاستهزاء والصراخ أو عن طريق الأذى الرمزي كالعض والعصيان وفعل الخطأ واتهام الآخرين به ويعرف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطفل ذي اضطراب التوحد على مقياس العدوان الذي أعده الباحث لتحقيق هدف هذه الدراسة.

اضطراب طيف التوحد Autism spectrum disorder: فقدان القدرة على التحسن في النمو، مما يؤثر على الاتصالات اللفظية وغير اللفظية والتفاعل الاجتماعي. ويظهر عادة في سن قبل الثلاث سنوات ويؤثر على الأداء في التعليم. وتكون بعض حالات اضطراب التوحد مرتبطة بتكرار آلي لمقاطع معينة، ويظهر هؤلاء مقاومة شديدة لأي تغيير أو تغير في الروتين اليومي، كما يظهرون ردود أفعال غير طبيعية لأي خبرات جديدة (حنفي، ٢٠١٣). ويعرف أطفال اضطراب التوحد إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم: مجموعة الأطفال الذين تم تشخيصهم من قبل المتخصصين في اضطراب التوحد، ويتلقون التعليم والتدريب في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من أطفال اضطراب التوحد (ن=٥) تراوحت أعمارهم بين (١٠-١٢) سنة.
- **حدود مكانية وزمانية:** جرت الدراسة الحالية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.
- تعتمد نتائج الدراسة على مدى الدقة في استخراج دلالات صدق وثبات أداتيّ الدراسة مقياس العنف ومقياس العدوان وعلى الأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة وتصميمها:

تبنت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي (*Quasi Experimental* Design)، واستخدم تصميم المجموعة الواحدة (One-Group Design) والذي يقوم على أساس العلاقة السببية بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل أو التجريبي والآخر المتغير التابع؛ واستخدم في الدراسة الحالية لقياس أثر فاعلية المتغير المستقل المتمثل في تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي على المتغير التابع مستوى العنف والعدوان من خلال تشكيل مجموعة تجريبية واحدة تم تدريب أفرادها وفقاً للعلاج المعرفي السلوكي مع مقياس العنف ومقياس العدوان المطور من قبل الباحث الحالي قبلي وبعدي ومتابعة. والشكل (١) يوضح تصميم الدراسة.

المجموعة التجريبية	O3	O2	X	O1	G 1

الشكل (١) تصميم الدراسة

وأشار مطاوع والخليفة (٢٠١٤) أن الرموز السابقة التي وردت في الشكل (١) يقصد بها:

- **G1**: المجموعة التجريبية.
- **O1**: قياس قبلي.
- **O2**: قياس بعدي.
- **O3**: قياس المتابعة.
- **X** : معالجة (البرنامج التدريبي).

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (5) أطفال من أطفال اضطراب التوحد في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، تم اختيارهم من أحد مراكز الرعاية لذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٢) سنوات، وتم تشخيصهم مسبقاً على أنهم يعانوا من اضطراب التوحد، وتم تشخيصهم من قبل طبيب نفسي، وطبيب أعصاب، وأخصائي نفسي باستخدام أدوات التشخيص اللازمة، مثل: الاختبارات والفحوصات العصبية وتخطيط الدماغ. وقد تم التشخيص الأولي لهم من قبل الأخصائيين النفسيين، بالاعتماد على دليل التشخيص النفسي DSM-5، وبعد حصر العينة تم الحصول على موافقة أولياء أمور الأطفال لتطبيق الدراسة، وقد حصل أفراد العينة على درجات مرتفعة على مقياسي سلوك العنف والعدوان المستخدمان في الدراسة الحالية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس سلوك العنف

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم الاستناد إلى المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت سلوك العنف لدى الأطفال ذوي الإعاقة ومنها دراسة عبدربه (٢٠١٣) ودراسة حبيب ومحمد ورضوان (٢٠١٥) والإفادة منها في بناء مقياس الدراسة الحالي والذي تكون بصورته النهائية بعد التحكيم من (٩) فقرات لكل فقرة (٤) إجابات يعطى رقم (٠) للإجابة لا ينطبق عليه،

ورقم (١) للإجابة يظهر بدرجة منخفضة، ورقم (٢) للإجابة يظهر بدرجة متوسطة، ورقم (٣) للإجابة يظهر بدرجة كبيرة.

صدق مقياس سلوك العنف:

قام الباحث بالتحقق من دلالات صدق المقياس، باستخدام صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين قوامها (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة وعلم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وبيئتها الجديدة المتمثلة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم التحكيم وفق المعايير الآتية: انتماء الفقرات للأداة ككل، وسلامة الصياغة اللغوية والنحوية للفقرات ووضوح المعنى. وعُنِيَ الباحث بالملاحظات والمقترحات التي وردت من المحكمين وأخذها بعين الاعتبار. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، أُجريت التعديلات المطلوبة، بنسبة اتفاق (٨٠٪) من المحكمين على أهمية التعديل وكانت إجراء التعديلات في الأخطاء الطباعية والإملائية وإعادة صياغة الفقرات. وفي ضوء ذلك أُخرجت أداة الدراسة بصورتها النهائية.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية وجاءت نتائج الصدق مرتفعة مما يدل على صدق المقياس.

ثبات مقياس سلوك العنف:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين، بعد تطبيقه على عينة اختيرت من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٢٠) طفلاً من ذوي اضطراب التوحد. واستخرجت معاملات الثبات بالطريقة الأولى: التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٥). والطريقة الثانية: كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨١). وبذلك اعتبرت الأداة الحالية مناسبة لتحقيق هدف الدراسة.

ثانياً: مقياس سلوك العدوان

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم الاستناد إلى المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت سلوك العدوان لدى الأطفال بشكل عام كدراسة مصطفى (٢٠١٦) وذوي الإعاقة بشكل خاص ومنها دراسة ملكاوي (٢٠١٠) ودراسة عطوة (٢٠١٦) والإفادة منها في بناء مقياس الدراسة الحالي والذي تكون بصورته النهائية بعد التحكيم من (٢٠) فقرة لكل فقرة (٤) إجابات يعطى رقم (٠) للإجابة لا ينطبق عليه، ورقم (١) للإجابة يظهر بدرجة منخفضة، ورقم (٢) للإجابة يظهر بدرجة متوسطة، ورقم (٣) للإجابة يظهر بدرجة كبيرة. حيث تكون المقياس من ثلاثة أبعاد: العدوان المادي (الجسدي) ويشمل الفقرات (١-١٠)، العدوان الرمزي (السلبي) ويشمل الفقرات من (١١-١٥)، العدوان اللفظي ويشمل الفقرات من (١٦-٢٠).

صدق مقياس سلوك العدوان:

قام الباحث بالتحقق من دلالات صدق المقياس، باستخدام صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين قوامها (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة وعلم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وبيئتها الجديدة المتمثلة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم التحكيم وفق المعايير الآتية: انتماء الفقرات للمجال الذي وضعته فيه وللأداة ككل، وسلامة الصياغة اللغوية والنحوية للفقرات ووضوح المعنى. وعُنِيَ الباحث بالملاحظات والمقترحات التي وردت من المحكمين وآخذها بعين الاعتبار. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، أُجريت التعديلات المطلوبة، بنسبة اتفاق (٨٠٪) من المحكمين على أهمية التعديل وكانت إجراء التعديلات في الأخطاء الطباعية والإملائية وإعادة صياغة الفقرات. وفي ضوء ذلك أُخرجت أداة الدراسة بصورتها النهائية.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية وجاءت نتائج الصدق مرتفعة مما يدل على صدق المقياس.

ثبات مقياس سلوك العدوان:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين، بعد تطبيقه على عينة اختيرت من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٢٠) طفلاً من ذوي اضطراب التوحد. واستخرجت معاملات الثبات بالطريقة الأولى: التجزئة النصفية.

والطريقة الثانية: كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)

معاملات الثبات لمقياس سلوك العدوان

الأبعاد	التجزئة النصفية	كرونباخ ألفا
العدوان المادي (الجسدي)	.80	0.76
العدوان الرمزي (السلبي)	.91	0.87
العدوان اللفظي	.88	0.68
الدرجة الكلية	.90	0.85

يتضح من الجدول (١) أن المقياس يتمتع بمستويات مرتفعة من الثبات ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

ثالثاً: برنامج تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي

وصف البرنامج:

يقوم هذا البرنامج العلاجي عل مخاطبة أفكار ومشاعر وسلوك الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ويدمج بعض الأساليب والفنيات المعرفية المتمثلة في أسلوب حل المشكلات، والتقييم الذاتي، والواجبات المنزلية، مع بعض فنيات سلوكية كالتحصين التدريجي، والاسترخاء، والتعزيز، والتي يتم التدريب عليها باستخدام فنيات سلوكية أخرى كالنمذجة ولعب الدور، بهدف خفض سلوك العنف والعدوان والمظاهر المرافقة لهما.

خطوات بناء البرنامج:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم بناء البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي بإتباع الخطوات الآتية:

- الاستناد إلى الأدب التربوي الذي تناول أساليب العلاج المعرفي السلوكي والإفادة منها في تحديد الأساليب الأفضل كـ أبو السعود (٢٠٠٢) والداهري (٢٠٠٨) وعلي ومصطفى (٢٠١١) وبلميهوب ودليله (٢٠١٢)، وأفيد منها في كيفية ترجمة الجلسات العلاجية إلى جلسات إجرائية قابلة للتنفيذ والتطبيق، وفي تحديد جلسات البرنامج والوقت اللازم لتنفيذ كل جلسة ووضع الأهداف الخاصة بكل جلسة، وتحديد الأدوات اللازمة، والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف كل جلسة، وبيان دور المعالج والمتعالج في الجلسة، وكيفية تقييم كل جلسة.
- الانتهاء من بناء البرنامج العلاجي، وبعد ذلك عُرض على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس والتربية الخاصة. وذلك للتأكد من دلالات صدق المحتوى للبرنامج العلاجي.
- بعد تحكيم البرنامج العلاجي أُجريت التعديلات المناسبة عليه بالحذف أو بالإضافة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٠٪) وهي نسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة. وبذلك أُخرج البرنامج العلاجي بصورته النهائية.

المسؤول عن تنفيذ البرنامج:

قام الباحث بنفسه بالإشراف المباشر على عملية التدريب في البرنامج العلاجي بالتعاون مع معلم الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المركز (مكان التطبيق والتدريب)، حيث تم تدريبه على كيفية إدارة البرنامج العلاجي وتطبيق جلساته.

الفئة المستهدفة:

أطفال اضطراب التوحد المشخصين من قبل مختصين في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية تراوحت أعمارهم بين ١٠-١٢ سنة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، ولديهم درجات مرتفعة من سلوك العنف والعدوان.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى خفض مستوى سلوك العنف وسلوك العدوان لدى أطفال اضطراب التوحد.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

يهدف البرنامج الحالي لتحقيق الأهداف الخاصة الآتية:

- مساعدة المسترشدين في التغلب على سلوك العنف باستخدام بعض الأساليب المعرفية السلوكية.
- مساعدة المسترشدين في التغلب على سلوك العدوان بأبعاده الثلاثة: العدوان المادي (الجسدي)، والعدوان الرمزي (السلبي) والعدوان اللفظي باستخدام بعض الأساليب المعرفية السلوكية.

المواد والتجهيزات والفنيات المستخدمة:

- أوراق عمل، أقلام ملونة، السبورة، رسومات توضيحية، جهاز العرض Data Show.
- العروض التقديمية. الحوار والمناقشة. الأسئلة المفتوحة.

الجلسات والمدة الزمنية لتنفيذ البرنامج العلاجي:

طبق البرنامج العلاجي في مدة خمسة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، ثم مدة عشرة أسابيع للمتابعة بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً، والوقت المحدد لكل جلسة (٥٠) دقيقة، باستثناء الجلسة الأولى استغرقت ضعف الوقت المحدد لكل جلسة. وبذلك بلغ عدد الجلسات العلاجية (٢٥) جلسة علاجية.

الأسس المتبعة في تطبيق جلسات البرنامج العلاجي:

- المناقشة المفتوحة: تعد هذه المناقشة ضرورية خصوصاً حينما يتطلب الأمر تقوية العلاقة المهنية بين الباحث والأطفال لتحديد طبيعة المشكلة وتقويمها والمشاركة في وضع أهداف الإرشاد الأولية.
- مراجعة الجلسة السابقة.
- استدعاء المكونات الأساسية التي تتضمنها الجلسة السابقة (بمشاركة الطفل).
- مراجعة الواجبات المنزلية، والتأكد من إتمامها وتعد تغذية راجعة.
- ربط الجلسة السابقة بالجلسة الحالية، حتى يكن هناك تواصل بالنسبة للبرنامج العلاجي.

■ تعليم الفنية الجديدة: شرح الأسس النظرية للفنية الجديدة، وإعطاء الطفل أمثلة توضيحية عليها.

■ التدريب على الفنية الجديدة: التدريب على الفنية الجديدة والتدرج في مدى صعوبتها وبمشاركة الطفل، أو باستخدام أدوات عرض أخرى فعالة.

■ التقييم الذاتي للجلسة (تغذية راجعة): يسأل الباحث الطفل عن توقعاته بالنسبة للجلسة، وما مدى الاستفادة المبتغاة منها؟ وما المتوقع في الجلسة القادمة؟

■ الواجبات المنزلية: تحديد واجب منزلي في كل جلسة، ويطلب من الطفل تطبيق ما تم اكتسابه من مهارات.

■ مراجعة محتوى الجلسة: إعطاء الباحث الطفل ملخص وافٍ وسريع بما تم تناوله في الجلسة والتدريب عليه.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

● بعد اختيار عينة الدراسة، وضعت في مجموعة واحدة، هي المجموعة التجريبية (ن=٥)، ثم طُبقت أداتي الدراسة مقياس سلوك العنف ومقياس سلوك العدوان على المجموعة التجريبية (قياس قبلي) بعد الشرح لأمهات أفراد عينة الدراسة كيفية الاستجابة عنه.

● طُبق برنامج العلاج المعرفي السلوكي على المجموعة التجريبية (ن=٥)، وذلك بعد إجراء لقاء مع الأطفال المستهدفين من الدراسة، وذلك لتوضيح أهداف

الدراسة وأهميتها في خفض سلوك العنف وسلوك العدوان، وكذلك الاتفاق على آلية التنفيذ، ومدته الزمنية، ومكان اللقاء، وآلية التطبيق.

- إجراء قياس بعدي للمجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق برنامج العلاج المعرفي السلوكي؛ وذلك للتحقق من الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لغايات الحكم على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي.
- إجراء قياس المتابعة للمجموعة التجريبية على أداة الدراسة بعد عشرة أسابيع من انتهاء تطبيق جميع جلسات برنامج العلاج المعرفي السلوكي؛ بهدف التحقق من الاحتفاظ.
- أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسوب، واستخدمت حزمة التحليل الإحصائي الاجتماعي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.
- نوقشت النتائج وكُتبت التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل: البرنامج القائم على العلاج المعرفي السلوكي.

ثانياً: المتغيران التابعان: مستوى سلوك العنف ومستوى سلوك العدوان.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لاستخراج النتائج، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) الغير معلمي للعينات الصغيرة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب

درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العنف قبل تطبيق البرنامج وبعده وأثناء فترة المتابعة؟".

للتحقق من صحة هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف بين التطبيقين القبلي والبعدي، وبين التطبيقين البعدي والمتابعة والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف لمقياس العنف بين التطبيقين القبلي والبعدي والتطبيقين البعدي والمتابعة

مقياس العنف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العنف قبلي	5	2.64	.145
العنف بعدي	5	1.47	.165
العنف بعدي	5	1.47	.165
العنف متابعة	5	1.42	.214

يبين الجدول (٢) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف بين التطبيقين القبلي والبعدي، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين

متوسط الرتب لمقياس العنف بين التطبيقين القبلي والبعدي والتطبيقين البعدي والمتابعة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق لمقياس العنف بين التطبيقين القبلي والبعدي والتطبيقين البعدي والمتابعة

تطبيق مقياس العنف	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
العنف قبلي – العنف بعدي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	5 0 0 5	3.00 .00	15.00 .00	-2.032	.042
العنف بعدي – العنف متابعة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	2 0 3 5	1.50 .00	3.00 .00	-1.414	.157

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس العنف وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى سلوك العنف لدى أطفال اضطراب التوحد (أفراد المجموعة التجريبية). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) في مقياس العنف بين التطبيقين البعدي والمتابعة؛ مما يدل على قدرة برنامج العلاج المعرفي السلوكي على الاحتفاظ بخفض مستوى سلوك العنف لدى أطفال اضطراب التوحد (أفراد المجموعة التجريبية).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس العدوان قبل تطبيق البرنامج وبعده وأثناء فترة المتابعة؟"

للتحقق من صحة هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العدوان ككل وأبعاده بين التطبيقين القبلي والبعدي، وبين التطبيقين البعدي والمتابعة والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف لمقياس العدوان ككل وأبعاده بين التطبيقين القبلي والبعدي والتطبيقين البعدي والمتابعة

تطبيق مقياس العدوان وأبعاده	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العدوان المادي قبلي	5	2.62	.164
العدوان المادي بعدي	5	1.48	.192
العدوان الرمزي قبلي	5	2.68	.110
العدوان الرمزي بعدي	5	1.48	.303
العدوان اللفظي قبلي	5	2.52	.228
العدوان اللفظي بعدي	5	1.48	.179
العدوان قبلي ككل	5	2.61	.108
العدوان بعدي ككل	5	1.48	.168
العدوان المادي بعدي	5	1.48	.192
العدوان المادي متابعة	5	.192	
العدوان الرمزي بعدي	5	1.48	.303
العدوان الرمزي متابعة	5	.303	
العدوان اللفظي بعدي	5	1.48	.179
العدوان اللفظي متابعة	5	.179	
العدوان بعدي ككل	5	1.48	.168
العدوان متابعة ككل	5	.168	

يبين الجدول (٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العدوان بين التطبيقين القبلي والبعدي، وبين التطبيقين البعدي والمتابعة، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لمقياس العنف بين التطبيقين القبلي والبعدي وبين التطبيقين البعدي والمتابعة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق لمقياس العدوان ككل وأبعاده بين التطبيقين القبلي والبعدي وبين التطبيقين البعدي والمتابعة

العدوان وأبعاده	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
العدوان المادي بعدي – العدوان المادي قبلي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	5 0 0 5	3.00 .00	15.00 .00	-2.023	.043
العدوان الرمزي بعدي – العدوان الرمزي قبلي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	5 0 0 5	3.00 .00	15.00 .00	-2.060	.039
العدوان اللفظي بعدي – العدوان اللفظي قبلي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	5 0 0 5	3.00 .00	15.00 .00	-2.041	.041
العدوان بعدي ككل – العدوان قبلي ككل	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	5 0 0 5	3.00 .00	15.00 .00	-2.023	.043
	الرتب السالبة	0	.00	.00	.000	1.000

العدوان وأبعاده	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
العدوان المادي متابعة – العدوان المادي بعدي	الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	0 5 5	.00	.00		
العدوان الرمزي متابعة – العدوان الرمزي بعدي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	0 0 5 5	.00 .00	.00 .00	.000	1.000
العدوان اللفظي متابعة – العدوان اللفظي بعدي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	0 0 5 5	.00 .00	.00 .00	.000	1.000
عدوان متابعة – عدوان بعدي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية المجموع	0 0 5 5	.00 .00	.00 .00	.000	1.000

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس العدوان ككل وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية برنامج تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى سلوك العدوان وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) لدى أطفال اضطراب التوحد (أفراد المجموعة التجريبية). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) في مقياس العدوان ككل وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) بين التطبيقين البعدي والمتابعة؛ مما يدل على قدرة برنامج العلاج المعرفي السلوكي على الاحتفاظ بخفض مستوى سلوك العدوان وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) لدى أطفال اضطراب التوحد (أفراد المجموعة التجريبية).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العنف قبل تطبيق البرنامج وبعده وأثناء فترة المتابعة؟".

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس العنف وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية برنامج تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى سلوك العنف لدى أطفال اضطراب التوحد (أفراد المجموعة التجريبية). وتعزى هذه النتيجة إلى دور العلاج المعرفي السلوكي على التدخل المبكر وتحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية وضبط انفعالات الغضب والسيطرة عليها من خلال خفض سلوك الاعتداء والعناد وخفض الاندفاعية وسحب الطاقة السلبية الزائدة. ويعزى ذلك إلى أهمية التدخل التجريبي بهدف تصحيح وتعديل الأفكار الخاطئة واستبدالها بأفكار إيجابية، فالعلاج المعرفي السلوكي يشير إلى أهمية إدراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن العلاج المعرفي السلوكي يسهم في تعديل اتجاهات وآراء الفرد السلبية إلى إيجابية، فالأفكار السلبية تكون السبب في الانفعال غير الصحيح، وبالتالي تؤدي هذه الأفكار السلبية إلى توقع نتيجة غير سارة في النهاية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو السعود (٢٠٠٢) التي بينت وجود فعالية لاستخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض مستوى

المشكلات السلوكية والعزلة العاطفية والاضطراب الاجتماعي والانفعالات السلبية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في حل بعض مشكلات الأفراد والطلبة والأطفال بشكل عام، على سبيل المثال: دراسة Miramda and Presentaion (2000) ودراسة Barabara (2003) ودراسة الغامدي (٢٠٠٩) ودراسة Joanna (2009) ودراسة بلميهوب ودليله (٢٠١٢) ودراسة عبدالعال (٢٠١٥) ودراسة واضح (٢٠١٥).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس العنف بين التطبيقين البعدي والمتابعة؛ مما يدل على قدرة برنامج العلاج المعرفي السلوكي على الاحتفاظ بخفض مستوى سلوك العنف لدى أطفال اضطراب التوحد (أفراد المجموعة التجريبية). مما يدل على استمرارية الثبات النسبي في نتائج القياسين البعدي والمتابعة على مقياس سلوك العدوان وأبعاده لدى الطفل ذي اضطراب التوحد بعد مرور عشرة أسابيع على انتهاء تطبيق البرنامج العلاجي، وهذا يرجع إلى أن استخدام نظرية العلاج المعرفي السلوكي في إحلال الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأفكار أخرى عقلانية، مع تدريبهم على كيفية التعامل مع الآخرين بدون عنف، والتركيز في المهام التي تُطلب منهم، بالإضافة إلى اندماجهم في مجتمعهم، من خلال العديد من المواقف التي أتاحتها الجلسات والأنشطة المقدمة في البرنامج العلاجي، كما استمرت خلال فترة المتابعة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في الاحتفاظ بالسلوك على قياس المتابعة، كدراسة Miramda and Presentaion (2000) ودراسة أبو السعود (٢٠٠٢) ودراسة عيسوي (٢٠١٢) ودراسة بلميهوب ودليله (٢٠١٢) ودراسة عبدالعال (٢٠١٥) ودراسة واضح (٢٠١٥).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس العدوان قبل تطبيق البرنامج وبعده وأثناء فترة المتابعة؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس العدوان ككل وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى سلوك العدوان وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) لدى أطفال اضطراب التوحد (أفراد المجموعة التجريبية). ويرى الباحث الحالي أن هذه النتيجة تعود إلى فاعلية البرنامج العلاجي باستخدام العلاج المعرفي السلوكي وما تتضمنه من فنيات والتي تتناسب مع طبيعة اضطراب التوحد وخصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بالإضافة إلى التنوع في الأنشطة المقدمة لهم من خلال النمذجة والتي لها عظيم الأثر في الترابط بين التعلم والممارسة، مع تنوعها حتى لا يشعرون بالملل مع الحرص على تدعيمهم بالوسائل المختلفة كالصور وأفلام الفيديو والرسومات كوسائل مساعدة على

فهم المعلومات المقدمة وتذكرها، مع تعزيزهم من أجل دفعهم على الاستمرار في البرنامج وأداء ما يطلب منهم، مع التأكيد على ممارسة تمارين الاسترخاء، وهذا بدوره يؤدى إلى خفض سلوك العنف لديهم.

ويرى الباحث أيضاً، أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد بحاجة إلى العديد من البرامج العلاجية التي تعمل على إعادة البناء المعرفي لديهم لتغيير أفكارهم اللاعقلانية المسببة لسلوك العنف لديهم بأفكار أخرى عقلانية، مع استخدام العديد من الفنيات التي تتناسب مع هؤلاء الأطفال في خفض سلوك العنف، وهذا ما وفرته نظرية العلاج المعرفي السلوكي وتطبيقاتها، وبذلك يمكن إحلال السلوكات المرغوبة مكان السلوكات غير المرغوبة من خلال البرنامج العلاجي الحالي والمقدم للأطفال ذوي اضطراب التوحد في المرحلة العمرية (١٠-١٢) سنة، حيث تعد هذه المرحلة العمرية من أهم المراحل في حياة الطفل، والتي يكتسب فيها طرق التفاعل والتواصل مع مجتمعه ومستقبلة بطريقة إيجابية وفاعلة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو السعود (٢٠٠٢) التي بينت وجود فعالية لاستخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض مستوى المشكلات السلوكية والعزلة العاطفية والاضطراب الاجتماعي والانفعالات السلبية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في حل بعض مشكلات الأفراد والطلبة والأطفال بشكل عام، على سبيل المثال: دراسة Miramda and Presentaion (2000) ودراسة Barabara (2003) ودراسة

Joanna (2009) ودراسة شرشير (٢٠١١) ودراسة Windy and Saskia (2012) ودراسة بلميهوب ودليله (٢٠١٢) ودراسة عبدالعال (٢٠١٥) ودراسة واضح (٢٠١٥).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس العدوان ككل وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) بين التطبيقين البعدي والمتابعة؛ مما يدل على قدرة برنامج تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي على الاحتفاظ بخفض مستوى سلوك العدوان وأبعاده (المادي، الرمزي، اللفظي) لدى أطفال اضطراب التوحد (أفراد المجموعة التجريبية). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء رؤية الباحث الحالية أن العلاج المعرفي السلوكي غني بفنياته المتنوعة التي تُمكن المعالج السلوكي المعرفي من انتقاء ما يناسب طبيعة السلوك المطلوب تعديله وهو في الدراسة الحالية سلوك العدوان وأبعاده الثلاث (المادي، الرمزي، اللفظي) حيث تم خفض مستواها. كما أن تلك الأنشطة المستخدمة في البرنامج العلاجي الحالي أسهم في جعل أطفال اضطراب التوحد (أفراد المجموعة التجريبية) قادرين على التكيف وضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها داخل المدرسة وتحقيق التوازن النفسي، وعلى زيادة ثقتهم بأنفسهم من خلال ممارسة مختلف الأنشطة كالتركيز والاسترخاء وغيرها وهو ما يحتاجه فعلاً أطفال اضطراب التوحد، وبالتالي برزت أهمية التدخل التجريبي الفعال في الدراسة الحالية التي ظهرت من خلال فاعلية البرنامج العلاجي في خفض مستوى سلوك العنف لدى أفراد العينة التجريبية والاحتفاظ به بعد مرور عشرة أسابيع.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في الاحتفاظ بالسلوك على قياس المتابعة، كدراسة Miramda and Presentaion (2000) ودراسة أبو السعود (٢٠٠٢) ودراسة عيسوي (٢٠١٢) ودراسة بلميهوب ودليله (٢٠١٢) ودراسة عبدالعال (٢٠١٥) ودراسة واضح (٢٠١٥).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات:

١. ضرورة الاهتمام بالبرامج التي تحد من السلوكيات المضطربة مثل سلوك العنف وسلوك العدوان لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٢. ضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل متعلقة بالتدريب على برنامج العلاج المعرفي السلوكي للمساهمة في اكتساب الخصائص الانفعالية والاجتماعية السليمة وتبادلها بين الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام ومنهم ذوي اضطراب التوحد خاصة بهدف التقليل أو الحدّ من مستوى سلوك العنف وسلوك العدوان لديهم.

٣. تدريب المعلمين وأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد على فنيات العلاج المعرفي السلوكي من أجل الحد من السلوكيات اللاتكيفية لدى أطفالهم.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث بعض البحوث التي يمكن إجراءها:

١. فاعلية برنامج سلوكي معرفي لخفض بعض السلوكيات اللاتكيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٢. فاعلية برنامج سلوكي معرفي للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٣. فاعلية برنامج سلوكي معرفي لخفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو السعود، نادية. (٢٠٠٢). فعالية استخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات والعواطف لدى الأطفال المصابين بالتوحدية وآبائهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

برغوث، رحاب. (٢٠١٥). استخدام طريقة منتسوري في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى بعض حالات الأطفال من ذوي اضطراب التوحد. مجلة الطفولة والتربية – كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية – مصر، ٧ (٢٢)، ٥١٣-٥٨٥.

بشير، الجيلي علي (٢٠١٢) "السلوك العدواني لدى الأطفال التوحديين والأطفال المعاقين عقلياً كما يدركه معلميهم بولاية الخرطوم ".مجلة العلوم التربوية: جامعة أم درمان الإسلامية – كلية التربية ع ١٢: ١٥ – ٥٠.

بلميهوب، كلثوم؛ دليله، زناد. (٢٠١٢). العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب الضغط التالي للصدمة. دراسات نفسية- مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية-الجزائر، ٧: ٩-٢٠.

حبيب، أحمد؛ محمد، عبد الصبور؛ رضوان، مايفيل. (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي في خفض سلوك العنف لدى الأطفال الصم . مجلة كلية التربية ببورسعيد – مصر، (١٨)، ٤٥٥-٤٩٢.

حنفي، علي. (٢٠١٣). مدخل إلى اضطراب التوحد- النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية. الرياض: دار الزهراء.

الداهري، صالح. (٢٠٠٨). أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية الأسس والنظريات، ط١. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

دبور، عبداللطيف والصافي، عبدالحكيم. (٢٠٠٧). الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزريقات، إبراهيم. (٢٠١٦). التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج. ط٢. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الزغبي، أحمد. (٢٠٠٥). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية: أسبابها وسبل علاجها. سوريا: دار الفكر.
سالم، أسامة فاروق مصطفى(٢٠١٤). "فعالية برنامج إرشاد أسري معرفي سلوكي في خفض القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوي اضطرابات طيف التوحد ".مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية مج ٢٥, ع ٩٧ (٢٠١٤): ٣١ — ٩٨.
سعيد، ناجي. (٢٠٠٦). تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة: دليل للآباء والأمهات. القاهرة: دار زهراء الشرق.
سليمان، عبدالرحمن؛ عبدالحافظ، هنا؛ ونافع، جمال. (٢٠١٥). مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة كلية التربية – عين شمس —مصر، (٣٩) ج ١، ٧٩١-٨٣١.
شرشير، محمد. (٢٠١١). العلاقة بين ممارسة العلاج المعرفي السلوكي وتعديل الأفكار الخاطئة المرتبطة بالإساءة الوالدية للأطفال. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية –مصر، ١١ (٣١)، ٥٠٢٧-٥٠٦٥.
الشهري، يزيد. (٢٠١٠). بناء برنامج علاجي معرفي سلوكي لتنمية الدافعية للعلاج من الإدمان وقياس فاعليته. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض، السعودية.
عبدالحميد، كمال. (٢٠١٦). فعالية التدريب على العلاج الوظيفي في تحسين السلوك اللاتوافقى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأثره على سلوكهم الصفي سلوكهم الصفي. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية – المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية — مصر، (١)، ٢٢١-٢٥٤.
عبدالعال، سلامة. (٢٠١٥). ممارسة برنامج بالعلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد وتخفيف حدة الاكتئاب التفاعلي لدى المراهقين. مجلة الخدمة الاجتماعية — الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين- مصر، ع (٥٣)، ٢٥٥-٣٢٣.
عبدربه، عبير. (٢٠١٣). تقويم فاعلية برنامج تأهيلي للخفيف من سلوك العنف لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية — مصر، (١٤) الجزء ٢، ٧٩-١١٢.

عبيد، ماجدة. (٢٠٠٨). الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
العزمي، يوسف. (٢٠١٥). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في زيادة التوجه نحو الضبط الداخلي لدى المسترشدين الرافضين للمدرسة. مجلة رابطة التربية الحديثة-مصر، ٧ (٢٢)، ٢٧٣-٢٨٧.
عطوة، محمد. (٢٠١٦). فعالية برنامج معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب فرط الحركة المصحوب بالاندفاعية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (١٢)، ١٣٩-١٧٥.
علي، محمد؛ مصطفى، علي. (٢٠١١). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث. الرياض: دار الزهراء.
العمروسي، نيللي. (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي نفسي (معرفي-سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، ٣ (١٠)، ١١١-١٥٥.
عيسوي، أزهار. (٢٠١٢). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي لتخفيف حدة الغضب لدى الشباب الجامعي. المؤتمر الدولي الخامس والعشرون لكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان (مستقبل الخدمة الاجتماعية في ظل الدولة المدنية الحديثة) - مصر. مارس (٢٠١٢)، ص ص: ٤٧١٧-٤٧٨٧.
الغامدي، حامد. (٢٠٠٩). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب الرهاب الاجتماعي. مجلة علم النفس-مصر، (١٥)، ٦-٢٣.
الغامدي، حامد. (٢٠١٠). مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق العام لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية بمستشفى الصحة النفسية بالطائف. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (١)، ١١-٥١.
مصطفى، لكحل. (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على رواية القصة وتخفيض عدد ساعات مشاهدة التلفزيون في تعديل السلوك العدواني للطفل .مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية - مركز جيل البحث العلمي - الجزائر، (٢٥)، ٢٧-٤٧.
مطاوع، ضياء؛ الخليفة، حسن. (٢٠١٤). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. الرياض: مكتبة المتنبي.

مفضل، مصطفى؛ حسن، عبدالله. (٢٠١٥). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين عقلياً. مجلة الإرشاد النفسي-مصر، ع (٤٢)، ٩١١-١٠٢٢.

ملكاوي، محمود. (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي في علاج سلوك العدوان لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً من منطقة القصيم. المجلة التربوية -مصر، (٢٨)، ٩٥-١٣٨.

النجار، عبير عبدالحليم (٢٠٠٨). اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط والدراما الإبداعية في رياض الأطفال، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

واضح، غنية. (٢٠١٥). تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي في حالة مخاوف مدرسية: دراسة حالة. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية- مؤسسة كنوز الحكمة- الجزائر، (٣٢)، ٨٩-٩٧.

المراجع الأجنبية:

Barabara, P. (2003). Cognitive Behavior Therapy to Quit Smoking. *Medically Reviewed*, 15 (3), 231-235.

Joanna, S. (2009). *Behavioral, Cognitive Affective and Motivational Dimensions of Academic Procrastination among Community College Students.* A methodology Approach Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Phil Soapy in the Graduate School of Education of Fordham University, New York.

Miramda, A and Presentaion, M. (2000). Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy in The Treat ment of Children with ADHD and without Aggressiveness. *Psychology in The School*. 37 (2), 109 – 182.

Windy, D and Saskia, S. (2012). The Perceived Credibility of Two Rational Emotive Behavior Therapy Rationales for the Treatment at Academic Procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 30 (1), 1-24.

Successful Versus Unsuccessful Saudi Female English Language Teachers

Dr. Kholoud A. Alwehebi
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Sciences and Humanities - Jubail
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Successful Versus Unsuccessful Saudi Female English Language Teachers

Dr. Kholoud A. Alwehebi
Department of Curricula and Teaching Methods.- College of Sciences and Humanities – Jubail- Imam Abdulrahman Bin Faisal University

تاريخ تقديم البحث: ١٠ / ٦ / ١٤٤٢هـ تاريخ قبول البحث: ١٩ / ٩ / ١٤٤١هـ

Abstract:

This study aims to investigate the successful and unsuccessful characteristics of female Saudi English language teachers. Eight- four Saudi English language students, who expected to graduate and become English teachers, participated in this study. It is a replication of Alwahibee's (2016) study. Therefore, the 24-items questionnaire of was adopted for the purpose of this study. The aim is to investigate the four main categories of which included teaching ability, classroom management, knowledge of teaching by teachers, and personal skills. This study also compared the characteristics of male and female teachers. The results of the study showed that female students prefer to have female teachers with affective characteristics. Additionally, the students ranked teaching skills as their second choice. The female students thought that teachers' characteristics play a great role in students' achievements. Finally, this study found that Saudi male and female teachers have the same characteristics, though they emphasize these characteristics differently. Curriculum planners should embed these characteristics in the methodology of their courses to prepare future teachers. Investigating teachers' characteristics from the point of view of the teachers themselves would be a good idea for future research.

Key words: affective, characteristics, skills, successful, unsuccessful

الصفات الناجحة مقابل غير الناجحة لمعلمات اللغة الإنجليزية السعوديات

د. خلود بنت عبد الله بن إبراهيم الوهيبي
قسم المناهج وطرق التدريس- كلية العلوم والدراسات الإنسانية- الجبيل
جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل

تاريخ تقديم البحث: ١٠ / ٦ / ١٤٤٢هـ تاريخ قبول البحث: ١٩ / ٩ / ١٤٤١هـ

الملخص:

هدفت الدراسة لاختبار الصفات الناجحة والغير ناجحة لمعلمات اللغة الانجليزية السعوديات. شاركت في هذه الدراسة ٨٤ طالبة من طالبات اللغة الانجليزية المتوقع تخرجهن ليصبحن معلمات اللغة الانجليزية. وتعتبر هذه الدراسة اعادة لدراسة الوهيبي ٢٠١٦ وقد تبنت نفس الاداة والتي كانت عبارة عن استبانة مكونة من ٢٤ مفردة لغرض الدراسة. كما هدفت هذه الدراسة لاختبار أربع محاور رئيسية تضمنت: قدرات التدريس وادارة الصف ومعرفة التدريس للمعلمين والصفات الشخصية. وهذه الدراسة ايضا قارنت خصائص معلمي اللغة الانجليزية الذكور والاناث. كما اشارت نتائج الدراسة ان طالبات اللغة الانجليزية يفضلن امتلاك المعلمات للصفات التأثيرية. بالإضافة الى ان الطالبات رتبوا مهارات التدريس كخيار ثان لهن من حيث الاهمية. كما اعتقدت الطالبات ان خصائص المعلمات تلعب دوراً بارزاً في تحصيل الطالبات. واخيرا وجدت هذه الدراسة أن المعلمين والمعلمات السعوديات يمتلكن نفس هذه الخصائص على الرغم من تأكيد الطلاب على هذه الخصائص بشكل مختلف. كما أوصت الدراسة على أن يضمن مخططي المناهج هذه الصفات في طرق التدريس الخاصة بمقرراتهم لإعداد معلمي المستقبل. كما اقترحت هذه الدراسة بإعداد دراسة لاختبار خصائص المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم كفكرة جيدة لأبحاث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: مؤثر، خصائص، مهارات، ناجح، غير ناجح.

Introduction

With more female English language teachers in Saudi public schools, many researchers have tried to investigate whether they were effective and non-effective teachers. In other words, they investigated their characteristics. In Saudi Arabia, English is considered as a foreign language and is the second most commonly spoken language after Arabic. The Ministry of Education has generalized the teaching of English to secondary, intermediate and the fourth, fifth and sixth levels of primary schools. levels in public schools. However, students' English levels vary from one school to another and from one class to another, and part of that lies on the teachers themselves. Huang (2010) believed that for a teacher to be successful, he or she must be skillful in English, have a good personality, have effective teaching skills, and possess some interpersonal communication skills. Moreover, Koç (2013) claimed that a teacher with good teaching qualities can motivate students. Of course, some successful characteristics can distinguish between an effective teacher and non-effective teacher. Pettis (1997) pointed out three main characteristics for the effective and competent teachers, these included teachers being principled and knowledgeable, teachers improving their professional needs and interests over time, and teachers committing to professional development. Koc (2013) also categorized them into affective characteristics and teaching characteristics. Other researchers categorized these characteristics based on teachers' views through the use of questionnaires and observations, students' views and opinions, and Ministry supervisors' evaluations (Taqi, Al-nouh, & Akber, 2014). Most of the studies in Saudi Arabia have concentrated on investigating the characteristics of male teachers (e.g., Alwahibee, 2016). As suggested by Alwahibee (2016), the characteristics of female teachers should be investigated and compared to male teachers. Therefore, this study, is a replication of Alwahibee's (2016) study to investigate the successful and unsuccessful characteristics of Saudi female teachers from students' points of views and whither the role of this evaluation in enhancing and developing female teaching ability and whether or not there are similarities to male teachers.

Statement of Problem

In Saudi Arabia, students are not given the chance to evaluate their teachers' teaching ability. It was not until recent years when some universities found a link between students' views of their grades and results after evaluating teachers' performances through online questionnaires students had to complete in order to receive their final grades. Most of students did the evaluation very quickly and carelessly just to get their grades. As I was an English teacher and now a teacher supervisor, I noticed that some of them successfully delivered topics to the students by following the lesson plan, showing enthusiasm and good personality, whereas others had difficulties following the lesson plan, controlling the class, nor having good personality with students, therefore, they showed difficulty explaining the lessons. Moreover, personal characteristics affected teachers' performances. I also noticed that some had no ability to control the classes due. Koc (2013) stated that the students of his study classified a good teacher as one who showed good teaching skills and has effective characteristics. Alwahibee (2016) investigated Saudi male teachers and found that they hold two main types of characteristic. Women, or in other words, female teachers have different nature than men since they are more sensitive and sympathetic. Would this effect their teaching characteristics? Therefore, in this paper female teachers' successful and unsuccessful characteristics are investigated by the students' views.

Purposes of the Study

Significance of the Study

The findings of this study will most probably be a good source of suggestions for new teachers to be successful in the future. In addition, they will help the Ministry of Education distinguish between effective and non-effective teachers. planners of syllabus and curriculum of methodology and practicum courses, should make these characteristics as parts of the courses to produce effective teachers. The results of this study will be very important to the colleges of education when administering the practicum programs for teachers.

Research Questions

1. What are the successful characteristics of Saudi female English Language teachers from their students' point of view?
2. What are the least successful characteristics of Saudi female English language teachers from their students' point of view?
3. Do teachers' characteristics (effective and non-effective) play a role in supporting students' performance?
4. What are the similarities or differences between male and female teachers' characteristics as indicated in this study and Alwahibee's 2016?

Limitation of the Study

Literature Review

There is no doubt that a teacher is one of the main factors that influence a student's performance. Teachers have characteristics such as teaching skills, teaching style, and personal traits that affect students' attitudes and motivation (Chen, 2012).

According to Adams and Pierce (1999), being an old teacher with many years of experience does not assure expert teaching. In other words, they thought that for a teacher to be an effective teacher, they should use their experience continually and engage in self-reflection and modify effective classroom techniques to better serve the needs of their students. Vadillio (1999) mentioned that being an effective language teacher does not mean being proficient in the target language, but rather having personal qualities such as sensitivity, warmth, and tolerance. Kounin (1970) defined teachers as those who "accurately handle inappropriate student behavior, manage competing or developing events, more smoothly through instruction, maintain appropriate pacing, and maintain a group focus" (p. 2). Diamond (1998, (cited in the National Board for Professional Teaching Standards, 2008) presented another definition that stated that an effective teacher is "one who conducts effective teaching which produces beneficial and purposeful students learning through the use of appropriate procedures." Every teacher has his or her own characteristics. These characteristics include language proficiency, educational perception, organization skills, communication skills, social skills, and emotional skills (Taqi, Al-Nouh, & Akbar, 2014). There are other successful and

unsuccessful characteristics that can be part of a teacher's character.

In brief, Clark and Walsh (2002) suggested the main qualities that an effective teacher should have: strong discipline, pedagogical skills, a good relationship with the students, and deep knowledge.

Prabhu (1990) argued that the characteristics of good teacher include building a good relationship between the teacher and the students with a positive attitude and enthusiasm. In other words, characteristics of the teacher play a vital role in increasing the students' achievements in the classroom (Chen, 2012).

Brosh (1996) mentioned more than ten characteristics of good teachers. According to Brosh (1996), the teacher should have a good command of the target language; be able to deliver, organize, explain, and clarify lessons very well and arouse students' interest in the class; be fair with the students and not distinguish one over another; and be available when students need him or her. Orland (2013) considered these affective characteristics, which include that teachers should respect students, respect their ideas and opinions and should be valued, should give students safe atmosphere to express their feelings and finally teachers should train themselves to respect and listen to others. A student should feel very confident in class to be able to learn. This confidence comes from the teacher's confidence. Eison (2012) stated, "To feel confident in the classroom the neophyte instructor must begin acting confidently" (p. 2). Weimer (2013) emphasized that knowing every teaching method, especially those related to the use of technology, is a characteristic of a good English teacher.

According to Feldman (1976), the ideal teacher should have characteristics which students prefer, such as stimulating interest of the leaners, being clear and understandable, being knowledgeable, being prepared and organized for the course, and being enthusiastic, friendly, helpful, and open to others' opinions (Shishavan and Sadeghi, 2009)).

Moreover, Kalebic (2005) pointed out 14 characteristics that the beginning language teacher should have, including linguistic and communicative skills, presentation skills, ability to motivate learners, ability to select appropriate strategies, ability to deal with unpredictable situations and to maintain discipline, and ability to

plan a lesson and organize learning activities (Shishavan and Sadeghi, 2009).

Methodology

Subjects

InstrumentThis writing.

The main purpose of this study is to investigate the successful characteristics of good Saudi female teachers versus the least successful characteristics. Presenting these characteristics to an on job teachers may help them avoid negative characteristics in the future, which in turn produce good characteristics.

This study has two limitations:

First: it is limited to students at the English Language Department in the college of Science and Humanity, Immam Abdurrahman Bin Faisal University.

Second: students depended on their old experience of their teachers when they were students in the public schools.

Some scholars have tried to investigate the characteristics of English language teachers. As mentioned above, Taqi et al. (2013) used a questionnaire to collect the opinions of students studying at the College of Education at Kuwait University about the characteristics of an effective teacher. The questionnaire consisted of four sections that covered most of the characteristics a good teacher should have (i.e., language proficiency, educational perception, organization and communication skills, and social skills). The researchers found their study to be a decent contribution to teaching English as a foreign language. They believed that their study would make student teachers prepared and understand what their students want from them. The results also showed that students will know what to do when they graduate and become teachers. They will be able to modify their skills to meet the needs of their students. Finally, they believed that teaching is not an easy job. Students generally came to know about the characteristics they should adopt to be good teachers.

Alwahibee (2016), investigated the characteristics of good male English language teachers from the point of view of their students, using a questionnaire of 24 characteristics that were distributed into

four main categories. The results showed that teachers have some good characteristics, however, they were ranged as per students' perspectives in the following order: classroom management, teacher's personality, knowledge of teaching, and teacher's teaching skills. It is hoped that this current study will find results that show the characteristics of female English teachers and whether they are similar or different from male Saudi English teachers.

The participants were female students studying English Language at the College of Science and Humanities, Jubail, Imam Abdurrahman Bin Faisal University during the first semester of the school year 2019/ 2020. Eighty-four female students (82% of the participants) replied to the questionnaire used in this study. Most of these students will graduate to become English language teachers.

This is a quantitative study. For the quantitative analysis, the research adopted a 24-items questionnaire from Alwahibee's study (2016) that consisted of four domains: teaching ability, classroom management, knowledge of teaching, and personal skills. Teaching ability and knowledge of teaching cover teaching skills, whereas personality and class management cover affective characteristics. On the other hand, the researcher compared the results of this study to Alwahibee's (2016) results by presenting both via a table.

The responses of all students were statistically analyzed. Because the questionnaire had four domains, each domain was analyzed. However, it was necessary to find out the interval level average scale for the questionnaire's five alternatives.

Table 2

Length

According to the repetition of selecting the items on a scale from

to

, all the items fell within the positive continuum. The first three items (i.e., items 4, 6, and 2) showed

and were selected at rates of 73.8%, 63.1%, and 51.2%, respectively, which indicates the highest successful characteristics. Other students selected

(20.2%, 22.6%, and 29.8%, respectively). On the other hand, items 1, 3, and 5 were selected as

(51.2 %, 44.0%, and 2.4%, respectively) and

(26.2%, 29.8%, and 8.3%, respectively) but with lower percentages.

Moreover, the average mean of this section was 4.27 with an St. D of 0.420, which means that

was a general trend among students' views, when compared to the scale shown in Table 1.

According to the repetition of the selected items on a scale from to , all the items fell within the positive continuum. The first three items (i.e., items 11, 8, and 10) showed and were selected at rates of 69.0%, 72.6%, and 63.1, respectively, which indicates the highest successful characteristics. Students also selected at rates of 23.8%, 16.7%, and 26.2%, respectively. On the other hand, students strongly agreed with Items 9 and 7, but at lower percentages (36.9% and 38.1%, respectively), and 34.5% and 32.1% of students selected , respectively.

Moreover, the average mean of this Domain was (4.33) with an St. D. of 0.46, which means that the general trend among the students was , according to the scale shown in Table 1.

According to the repetition of the selected items on a scale from to , all the items fell within the positive continuum. The first three items (i.e., 15, 16, and 12) showed and the students selected them at rates of 72.6%, 67.9% and 56.0%, respectively, which indicates the highest successful characteristics in this section. Students also selected at rates of 22.6%, 23.8%, and 33.3%, respectively. On the other hand, students strongly agreed with Items 14 and 13 but at lower percentages (40.5% and 32.1%, respectively), and 40.5% and 26.2% of students selected , respectively.

Moreover, the average mean of this section was (4.32) with St. D. (0.43), which means that the general trend among students was

, according to the scale shown in Table 1.

Table6

According to the repetition of selecting the items on a scale from to, all the items fell within the positive continuum. The first five items (i.e., 21, 18, 24, 17, and 19) showed

and were selected at rates of 82.2%, 70.2%, 72.6%, 69.8%, and 69.9%, respectively, which indicates the highest successful characteristics. Students also selected

at rates of 10.7%, 23.8%, 20.2%, 19.6%, and 20.2%, respectively. On the other hand, 52.4%, 27.4%, and 21.4% of students strongly agreed and 33.3%, 27.4%, and 25.0% of students agreed with the other items (i.e., 20, 22, and 23), respectively.

Moreover, the average mean of this section was (4.32) with St. D. (0.430), which means that the general trend among students' choices was

, according to the scale shown in Table 1.

Table 7 shows the ranking of each section of female teacher characteristics.

Table 7

Domains
Mean
Rank
Classroom management
4.33
0.46
1.00
Personality
4.32
0.43
2.00
Teaching Knowledge
4.32
0.43
3.00
Teaching Skills
4.27
0.42
4.00

Table 7 shows that classroom management had the highest mean. Second was the personality of the teacher, third was teaching knowledge, and last was teaching skill. To distinguish whether students preferred affective characteristics, which include personality and classroom management, or teaching skills, which included teaching knowledge and teaching skills, a statistical analysis was conducted. Table 8 shows the results.

Table 8

Affective and Teaching Characteristics Preference of the Students

Characteristics
Sections
Mean
Affective
Classroom Management
4.32
0.49
Personality

Teaching Teaching Knowledge
Teaching Knowledge
4.30
0.21
Teaching Skills

Table 9
Students'

The right hand column in Table 9 reflects the arrangement of the characteristics as seen by the students. They did not abide by which section the characteristics belonged to; rather, they indicated how important they were to them.

The result of this study was in line with many studies that have investigated teachers' characteristics from the students' point of view. As shown in Table 8, affective characteristics were more important to female students than teaching characteristics. This is in line with Kounin (1970), who believed that the behavioral aspect and managing events are the most important characteristics in teachers. Other authors such as Vadillio (1999) thought that an effective teacher does not mean that he or she should be proficient in the target language; rather, he or she should have personal qualities such as sensitivity, warmth, and tolerance. Table 7 shows the female students' arrangement of the characteristics of good female teachers. They rated classroom management and personality, which are affective characteristics. Then comes teaching knowledge and teaching skills, which are teaching characteristics. According to the interval level average scale, we see that the most successful characteristics as perceived by the female Saudi students were the affective characteristics, which show a mean score of 4.32 and a standard deviation of 0.49. Prabhu (1990) indicated that building a relationship between the teacher and the students requires a positive attitude and enthusiasm. This can be justified because students prefer teachers who are humble, nice, strong in character, and sensitive to students. Then, they look for the teacher's ability to teach and enrich the information. The result of this study is also in line with Alwahibee (2016), who found that male students prefer affective characteristics over teaching characteristics. On the other hand, teaching characteristics, which include teaching knowledge and teaching skills, came in second. In other words, teaching knowledge and teaching skills are the least successful characteristics as perceived by female students. However, there was no major difference between the affective and

teaching characteristics, yet the scale showed that they were less preferred by the students. The results are in line with Clark and Walsh (2002), who arranged the importance of the characteristics which emphasized strong discipline, pedagogical skills, a good relationship with the students, and deep knowledge. So to say, the teaching characteristics are preferred less than the affective characteristics.

Table 10

Sections	Mean This Study	Alwahibee (2016)	Rank
Classroom management	4.33	3.75	1.00
Personality	4.32	3.63	2.00
Teaching Knowledge	4.32	3.45	3.00
Teaching Skills	4.27	3.19	4.00

To conclude, considering that the mean score 2.5 as the point of distinction between the teacher with successful and unsuccessful characteristics, therefore, the mean scores from 2.5 to 5 are successful and those below 2.4 are unsuccessful characteristics of Saudi teachers. Looking at table 9 above, all characteristics' mean scores are above 2.5 which show that female teachers did not have unsuccessful characteristics. Thus, they are classified from the most successful to least successful as in table 9. On the other hand, in alwahibee's study, there are some characteristics below the mean score 2.4 as in table 11 below:

Table 11

Unsuccessful characteristics of Saudi male English language teachers in alwahibee's study

References
Alwahibee, K. (2016). The characteristics of successful Saudi English language teachers.
(217), 2.
Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers.
(1), 3–31.
Burnett, P., & Meacham, D. (2002). Measuring the quality of teaching in elementary school classrooms.
, 141–153.
Chen, J. (2012). Favorable and Unfavorable Characteristics of EFL Teachers Perceived by University Students of Thailand.
.
(p 213-219). DOI:

Eison, J. (2012). Confidence in classroom the maxim for new teachers. Retrieved from

Feldman, K. A. (1992). College students' view of male and female college teachers: Part I, evidence from the social laboratory and experiments. Research in Higher Education, 33(3), 317-375
Huang, Z. (2010). What makes a successful teacher in China? A case study of an English language teacher at Nanjing University of Chinese Medicine.
(3).
Kounin, J. (1970).
. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
Koç, E. (2013). Affective characteristics and teaching skills of English language teachers: Comparing perceptions of elementary, secondary and high school students.
(2), 117–123.
Park, G., & Lee, H. (2006). The characteristics of effective teachers as perceived by high school teachers and students in Korea.
(2), 236–248.
Silvestri, L. (2001). Pre-service teachers' self-reported knowledge of classroom management.
, 575–581.
Stephens, P., & Crawley, T. (1994).

. England: Stanley Thorns.

Taqi, A. Al-nouh, N. and Akber, R. (2014). The perspectives of students in the college of basic education on the characteristics of effective English language teachers.

(3).

Woolfolk, W. (1998).

. Boston City: Allyn and Bacon.

Distinctive characteristics of Saudi English language teachers.
=
,
=
,
=
,
=
,
=
,
=
:

Reliability of the Questionnaire

The questionnaire was administered to 12 students from different classes but at the same level. They were excluded from the total number of the participants in this study. They were told about the purpose of the questionnaire and each part was explained to them. Then they were asked to answer the questionnaire items. The reliability statistics are presented in Table 1.

Table 1

Cronbach's Alpha for Questionnaire

Reliability Statistics		
Test	Cronbach's Alpha	N of Items
Results	.781	24

Validity of the Questionnaire

The questionnaire was presented to two female English language professors at the College of Education who suggested some changes in the English structure and word choices for some items. They indicated that all items in the four sections were valid and will investigate the qualities of good teachers.

ProceduresFirst, the researcher met with all students who participated in this study. She explained to them the importance of

the study in investigating the characteristics of (effective) and (non-effective) teachers. They were told that these characteristics will most probably be part of their careers in the future because they were studying in the education college, which graduates teachers. After receiving permission from the College of Science and Humanities- Jubail and the students' consent was collected, the questionnaire was distributed to 84 female students studying at the sixth and seventh level in the college. Data were collected and analyzed using the SPSS program.

Results and Discussion

Results

The Interval Level Average Table for the Scale

Response	Mean Interval		Level
SD (strongly disagree)	1–1.79	0.79	Low
D (disagree)	1.80–2.59	0.79	
N (neutral)	2.60–3.39	0.79	Moderate
A (agree)	3.40–4.19	0.79	High
SA (strongly agree)	4.20–5.00	0.80	

The students' responses to the "teaching skills" Domain are shown in Table 3.

Table 3

Descriptive Analysis of the Teaching Skills domain

No	Statements	Mean	SD	Degree	Rank Within domain	Rank Within total
1	My teacher used to give us homework to do	4.18	1.04	A	4	16
2	My teacher used to give us activities and made us sing songs and play	4.21	1.02	SA	3	15

	some games related to the subject					
3	My teacher used to make us work in groups	4.11	1.00	A	5	18
4	My teacher used to use audiovisual aids when teaching	4.64	.72	SA	1	3
5	My teacher spoke in Arabic all the time	4.07	1.11	D	6	24
6	My teacher was good in pronunciation	4.45	.84	SA	2	12
Mean		4.27				
St.D		.420				

It is clear from Table 3 that Item 4, "My teacher used to use audiovisual aids when teaching," has the highest average with a mean of (4.64) and (0.72). The second highest was Item 6, "My teacher was a good in pronunciation," with a mean of (4.45) and (0.84.). The third in the rank was Item 2, "My teacher used to give us activities and made us sing songs and play some games related to the subject," with a mean of (4.21) and (1.02). The fourth in rank was Item 1, "My teacher used to give us homework to do," with a mean of (4.18) and (1.04). The fifth in rank was Item 3, "My teacher used to make us work in groups," with a mean of (4.11) and (1.0). The last in the group was Item 5, "My teacher spoke in Arabic all the time," with a mean of (4.07) and (1.11).

strongly agreestrongly disagreestrongly agreeagreestrongly agreeagreestrongly agreeThe students' responses to the "classroom management" section are shown in Table 4.

Table 4
Descriptive Analysis of the Classroom Management domain

No	Statements	Mean	SD	Degree	Rank Within domain	Rank Within Total
7	My teacher was able to keep the classroom in silence	3.96	1.07	A	5	20
8	My teacher always had a good lesson plan for every unit we studied	4.56	0.87	SA	2	8
9	My teacher was able to maintain discipline in the classroom	4.0	0.96	A	4	19
10	My teacher always tried to make students participate in the lesson	4.49	0.78	SA	3	10
11	My teacher made all students pay attention to the lesson	4.62	0.62	SA	1	6
Mean		4.33				
St.D.		.460				

It is clear from Table 4 that Item 11, "My teacher made all students pay attention to the lesson," has the highest average with a mean of (4.62) and (0.62). The second highest was Item 8, "My teacher always had a good lesson plan for every unit we studied," with a mean of (4.56) and (0.87). Third was Item 10, "My teacher always tried to make students participate in the lesson," with a mean of (4.49) and (0.78). Fourth was Item 9, "My teacher was able to maintain discipline in the classroom," with a mean of 4 and (0.96). Fifth was Item 7, "My teacher was able to keep classroom in silence," with a mean of (3.96) and (1.07).

strongly agreestrongly disagreestrongly agreeagreeagreestrongly agreeStudents' responses to the "teaching knowledge" domain are shown in Table 5.

Table 5

Descriptive Analysis of the Teaching Knowledge Domain

No	Statements	Mean	SD	Degree	Rank Within domain	Rank Within total
12	My teacher had a great deal of teaching experience	4.45	.68	SA	3	13
13	My teacher used to use extra materials (references) to explain the lesson	3.84	0.99	A	5	21
14	My teacher used to do some research to improve her way of teaching	4.17	0.85	A	4	17
15	My teacher used to teach well	4.68	0.56	SA	1	2
16	My teacher spoke English very fluently	4.55	0.81	SA	2	9
Mean		4.32				
St.D		.430				

It is clear from Table 5 that Item 15, "My teacher used to teach well," has the highest average with a mean of (4.68) and (0.56). Second was Item 16, "My teacher spoke English very fluently," with a mean of 4.55 and (0.81). Third was Item 12, "My teacher had a great deal of teaching experience," with a mean of (4.45) and (0.68). Fourth was Item 14, "My teacher used to do some research to improve her way of teaching," with a mean of (4.17) and (0.85).

Fifth was Item 13, “My teacher used to use extra materials (references) to explain the lesson,” with a mean of 3.84 and (0.99). strongly agreestrongly disagreestrongly agreeagreeagreestrongly agree

Descriptive Analysis of the Teacher’s Personalities Domain

No	Statements	Mean	SD	Degree		Rank Within domain	Rank Within total
17	My teacher did not discriminate between students	4.58	.85	SA	4	7	
18	My teacher used to be patient with the students	4.64	.67	SA	2	4	
419	My teacher always had good affairs with us	4.46	.70	SA	5	11	
20	My teacher was kind to all of the students	4.36	.79	SA	6	14	
21	My teacher used to respect students’ views	4.75	.58	SA	1	1	
22	My teacher used to know all of the students well	3.76	.98	A	7	22	
23	My teacher used to contact	3.38	1.20	N	8	23	

	my family if I did not do well			
24	My teacher used to praise any student and say good words to any student who gave a right answer	4.63	.69	S
Ean		4.32		
St. D.		.430		

It is clear from Table 6 that Item 21, “My teacher did not discriminate between students,” has the highest average with a mean of (4.75) and (0.58). Second highest was Item 18, “My teacher used to be patient with the students,” with a mean of (4.64) and (0.67). Third was Item 24, “My teacher used to praise any student and say good words to any student who gave a right answer,” with a mean of (4.63) (0.69). Fourth was Item 17, “My teacher did not discriminate between students,” with a mean of (4.58) and (0.85). Fifth was Item 19, “My teacher always had good affairs with us,” with a mean of (4.46) and (0.70). Seventh was Item 20, “My teacher used to respect students’ views,” with a mean of (4.36) and (0.79). Eighth was Item 22, “My teacher used to know all of the students well,” with a mean of (3.76) and (0.98). Last was Item 23 with a mean of (3.38) and (1.20).

strongly agreestrongly disagreestrongly agreeagreestrongly agreeMeans and Standard Deviations of All Sections of the Characteristics

	SD

				SD	

The Arrangement of All Characteristics According to Student's Choices

No	Statements	Mean	St.	Degree	Rank According to Choices
21	My teacher used to respect students' views	4.75	0.58	SA	
15	My teacher used to teach well	4.68	0.56	SA	
4	My teacher used to use audiovisual aids when teaching	4.64	0.72	SA	
18	My teacher used to be patient with the students	4.64	0.67	SA	
24	My teacher used to praise any student and say good words to any student gave a right answer	4.63	0.69	SA	
11	My teacher made all students pay attention to the lesson	4.62	0.62	SA	
17	My teacher did not discriminate between students	4.58	0.85	SA	
8	My teacher always	4.56	0.87	SA	

	had a good lesson plan for every unit we studied			
16	My teacher spoke English very fluently	4.55	0.81	SA
10	My teacher always tried to make students participate in the lesson.	4.49	0.78	SA
19	My teacher always has good affairs with us	4.46	0.70	SA
6	My teacher was good in pronunciation	4.45	0.84	SA
12	My teacher had a great deal of teaching experience	4.45	0.68	SA
20	My teacher was kind with all of the students	4.36	0.79	SA
2	My teacher used to give us activities and made us sing songs and play some games related to the subject	4.21	1.02	SA
1	My teacher used to give us homework to do	4.18	1.04	A
14	My teacher used to do some research to improve her way of teaching	4.17	0.85	A
3	My teacher used to make us work in groups	4.11	1.00	A
9	My teacher was able to maintain discipline in the classroom	4.0	0.96	A
7	My teacher was able	3.96	1.07	A

	to keep the classroom in silence			
13	My teacher used to use extra materials (references) to explain the lesson	3.84	0.99	A
22	My teacher used to know all of the students well	3.76	0.98	A
23	My teacher used to contact my family if I did not do well	3.38	1.20	N
5	My teacher spoke in Arabic all the time	4.07	1.11	D

Discussion

Answering the Research Questions The first question was as follows: What are the successful characteristics of Saudi female English language teachers from their students' point of view?

Table 7 and 8 show that the female students most preferred affective characteristics, which include personality and classroom management.

The second research question asked the following: What are the least successful characteristics of Saudi female English language teachers from their students' point of view?

Again, by looking at Tables 7 and 8, we see that teaching characteristics, which include teaching knowledge and teaching skills, was the students' second choice. This means the female students viewed teaching knowledge and teaching skills as less successful characteristics.

Moreover, when looking at Table 9 and viewing the ranking in the right column, we see that most of the affective characteristics appear in the upper half of the table, whereas only a few affective statements are scattered in the lower part. This emphasizes the importance of affective characteristics over teaching characteristics as seen by Saudi female students.

5. Research Question 3 asked the following: Do teachers' characteristics (effective and non-effective) play a role in supporting students' performance?

Of course, these characteristics play a great role in students' achievement as stated by researchers. As mentioned above, Chen (2012) stated that the characteristics of a teacher play a vital role in increasing students' achievements in the classroom. Moreover, when a student is confident in class, learning will be easy. Eison (2012) indicated that a teacher's confidence makes the students confident as well. In addition, successful teachers can stimulate students' interest in learning (Feldam, 1976). Finally, having these characteristics and practicing them in class will affect students' learning outcomes.

6. The fourth research question asked the following: What are the similarities or differences between male and female teachers' characteristics as indicated in this study and Alwahibee's 2016?

7.

Since this study is a replication of Alwahibee's study (2016), it is reasonable to compare the results of both studies. Table 10 shows that male and female Saudi students have the same views in regard to teachers' characteristics. In fact, they have the same preferences. This is due to many factors. First, both female and male students have the same curriculum. Second, Saudi English teachers, male or female, have taken almost the same teaching methodology courses and therefore may have adopted the same characteristics. Yet, it is obvious by looking at the mean scores that female students care greatly about their choices and see the characteristics in a deeper way than the male students.

Means of All Sections of the Characteristics in Alwahibee (2016) and This Study

Statements	Mean	Rank According to Students' Choices	Sections
My teacher used to know all of the students well	2.25	23	Personality
My teacher used to give us activities and made us sing songs and play some games related to the subject	2.23	24	Teaching skill

Recommendations

The results of this study lead to a few important issues. First, curriculum planners in the faculty of education should embed these characteristics in the methodology courses. Second, affective characteristics must be emphasized within the curriculum because they have an effect on students' performance. Third, an analysis tool should be available to teachers to investigate which characteristics their students prefer to be emphasized before starting the course. Fourth, it is important to introduce the characteristics to the student teachers in their practicum courses. Fifth, it is important to introduce these characteristics to teachers of other subjects.

Suggestions

It is wise to conduct a study to check the effect of each of the main domains in this study on students' performance. Also, conducting a study to investigate these characteristics from the point of views of teachers whether male of females and compares between them. Moreover, it would be a good to investigate if

teachers and practicum supervisors of other subjects other than English have the same or different characteristics. Moreover, male and female English educational supervisors' views should also be investigated.

Adams, C., & Pierce, R. (1999). Characteristics of effective teaching. Language Teaching, 102-107.

Curriculums and Instruction Journal, VLanguage Teaching Research, 10Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of an effective language teacher. Foreign Language Annals, 29(2), 25-38. Asia-Pacific Journal Teacher Education, 30International Journal of English LinguisticsVol. 2, No. 110.5539/ijel.v2n1p213Clark, J. C., & Walsh, J. (2002). "Elements of a model of effective teachers." AARE 2002 Conference papers. [Online]: Retrieved on April 4, 2007 from http://www.aare.edu.au/02pap/wal02220.htm https://www.uwo.ca/tsc/resources/pdf/Confidence%20in%20the%20Classroom%20College%20Teaching%20Article.pdf.

English Language Teaching, 3Kalebic, S. C. (2005). Towards the development of standards in foreign language teacher preparation. Paper presented at 30th ATEEA (Association for Teacher Education in Europe) Annual Conference Amsterdam, Netherlands. Retrieved from www.atee2005.nl/download/papers/05_ab.pdf

Discipline and group management in classroomsCreative Education, 4National Board for Professional Teaching Standards. (1998). 1-2. Retrieved November 20, 2008, from http://www.nbpts.org/

Orland, M. (2013). Nine characteristics of good teachers. Retrieved from http://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/nine-characteristics-of-a-great-teacher/

Asia Pacific Education Review, 7Prahbu, N. S. (1990). There is no best method—Why? TESOLQuarterly,24, 161–176.

Pettis, J. (1997). Developing our professional competence; Some reflections. TESL Canada Journal, 16(2), 67-71.

Shishavan H. B. (2009). "Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English". English Language Teaching 2/4 (2009) 130-143.

Education, 121Becoming an effective teacherEnglish Language Teaching, 7Vadillio, R. S. M. (1999). Research on the good language teacher. EPOS, 15, 347-361

Weimer, M. (2011). Four characteristics for successful teachers. Retrieved from https://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/four-characteristics-of-successful-teachers/

Educational psychology**Appendix 1**

Questionnaire

SAstrongly agree**A** agree**N**neutral**D** disagree**SD** strongly disagree**GET**good English teacher**Student name(Optional)Level: English Language Department**

N	Statements	S. A	A	N	D	S.D
Teaching Skill						
1	My teacher used to give us homework to do.					
2	My teacher used to give us activities and made us sing songs and play some games related to the subject.					
3	My teacher used to make us work in groups.					
4	My teacher used to use audiovisual aids when teaching.					
5	My teacher spoke in Arabic all the time.					
6	My teacher was good in pronunciation.					
Classroom management						
1	My teacher was able to keep the classroom in silence.					
2	My teacher always had good lesson plan for every unit we studied.					
3	My teacher was able to maintain discipline in the classroom.					
4	My teacher always tried to make					

	students participate in the lesson.					
5	My teacher made all students pay attention to the lesson.					
Knowledge teaching						
1	My teacher had a great deal of teaching experience.					
2	My teacher used to use extra materials (references) to explain the lesson.					
3	My teacher used to do some research to improve her way of teaching.					
4	My teacher used to teach well.					
5	My teacher spoke English very fluently.					
Personality						
1	My teacher did not discriminate between students.					
2	My teacher used to be patient with the students.					
3	My teacher always had good affairs with us.					
4	My teacher was kind to all of the students.					
5	My teacher used to respect to students' views.					
6	My teacher used to know all of the students well.					
7	My teacher used to contact my family if I did not do well.					
8	My teacher used to praise any student and say good words to any student who gave a right answer.					

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,**
  Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan**
  Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar**
  Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

- **Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah**
  Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

- **Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass**
  Department of Special Education-King Saud University

- **Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih**
  Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

- **Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi**
  Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

- **Prof. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research