مجلة العلوم التربوية

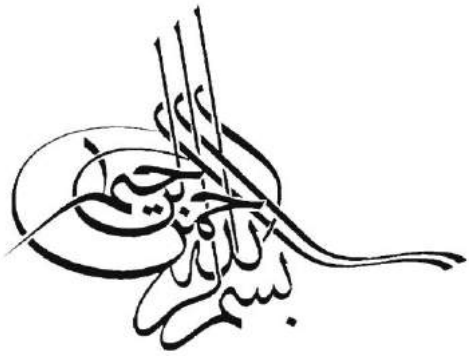
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع عشر
ربيع الآخر ١٤٤٠هـ

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 ـ ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام ورئيس التحرير

الدكتور/ محمود بن سليمان آل محمود

مدير الجامعة المكلف

ووكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح

الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية -كلية التربية -جامعة الدمام

الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

الدكتور/ صالح بن محمد العريني
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

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، ووضوح 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 تسعى نحو إنتاج 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 هدفا عاما 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 المجالات 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 المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

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

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

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

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره, مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. 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.

رابعاً: 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.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

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

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

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

دور التعليم عن بعد في توسيع فرص دخول الطلبة الصم للتعليم العالي: البرامج المتاحة وجودة الخدمات المقدمة – تجربة الجامعة العربية المفتوحة **د. محمد إبراهيم الزكري**	١٥
فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوحدات التعليمية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبة معلمة الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن **د. إقبال بنت صالح ابراهيم الغصن**	١٠٩
درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية مع تصور لدور الجامعة في تعزيز قيمها **د. أمل بنت علي بن سعد الموزان**	١٦٧
معوقات الإبداع في البحوث التربوية وسبل مواجهتها دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية **د. عبد العزيز بن علي الخليفة**	٣٤٥
تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي في جامعة المجمعة أنموذجاً للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية **د. محمد بن ناصر السويِّد**	٤١٧
أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية **أ.د. عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين**	٤٧٩
اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية **د. عبدالكريم حسين الحسين**	٥٢٣

دور التعليم عن بعد في توسيع فرص دخول الطلبة الصم للتعليم العالي: البرامج المتاحة وجودة الخدمات المقدمة – تجربة الجامعة العربية المفتوحة

د. محمد إبراهيم الزكري
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

دور التعليم عن بعد في توسيع فرص دخول الطلبة الصم للتعليم العالي: البرامج المتاحة وجودة الخدمات المقدمة – تجربة الجامعة العربية المفتوحة

د. محمد إبراهيم الزكري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٣/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٣٠/ ٤/ ١٤٣٧هـ**

ملخص الدراسة:

على الرغم من أن ٨٠٪ من الصم في العالم يتواجدون في الدول النامية، وفقا للاتحاد الدولي للصم (World Federation Of the Deaf, 2015)، إلا أن الواقع العربي يشير إلى وجود نقص في توسيع فرص دخولهم في مؤسسات التعليم العالي. ولذا استهدفت الدراسة الحالية وصف تجربة الجامعة العربية المفتوحة، كمؤسسة تعليم عن بعد، في تعليم الطلبة الصم، وتحديد الجودة المقدمة في الخدمات الأكاديمية والطلابية للطلبة الصم فيها. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم وصف دور الجامعة العربية المفتوحة في تعليم الصم، من خلال تحليل الوثائق المتعلقة ببرنامج الصم في الجامعة. وتم تحديد درجة رضا الطلبة الصم عن جودة الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في الجامعة، من خلال أداة استقصاء تم تصميمها وتطبيقها على ٦٧ طالبا وطالبة (٢٣ إناث، ٤٤ ذكور). توصلت الدراسة إلى وصف التعليم المقدم للطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة ونشأته وعدد المستفيدين منه (١٦١ طالبا) والتطوير الحادث عليه. كما توصلت الدراسة إلى وجود رضا فوق المتوسط من الطلبة الصم عن الخدمات المقدمة لهم في الجامعة، إلا أن درجة رضا الطلبة الذكور كانت أكبر من الإناث، على الرغم من عدم وجود فارق دال إحصائيا بينهما. وأوصت الدراسة بالتوسع في البرامج الجامعية للطلبة الصم في الجامعات العربية، وتكثيف الدراسات والأبحاث حول كل جوانب تعليم الصم، وكيفية تحقيق تعلم وتدريس نوعي لهم، وتوفير كل الخدمات التي تتناسب مع مواصافاتهم واحتياجاتهم الخاصة.

المقدمة:

في السنوات الأخيرة، أصبح موضوع توسيع فرص الدخول للتعليم العالي من الموضوعات الملحّة التي تشغل باستمرار بال المسئولين في معظم دول العالم. ولذلك قامت كثير من المنظمات العلمية والمراكز البحثية بإعداد تقارير وصفية لفرص الدخول في التعليم العالي في بلدانها، وأوصت باتخاذ الإجراءات وسن التشريعات اللازمة لتحقيق هذه الغاية التوسعية، وتطبيق التقنيات والأنظمة التعليمية المتقدمة التي تساعد مؤسسات التعليم العالي على توسيع فرص دخول الأفراد إليها، مع الإحتفاظ بالجودة اللازمة لعملياتها ومخرجاتها. ومن أمثلتها التقرير الذي أعدته شبكة إيم هاير للبحوث والاستشارات (Aim Higher Research & Consulting Network 2013) في المملكة المتحدة الذي استندت في إعداده على استعراض الأدبيات المتعلقة بالموضوع، مبينة فيه إزدياد توسع الطلب على الدخول إلى مؤسسات التعليم العالي من كل الفئات، بما فيها الأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة.

إن طلب الدخول إلى مؤسسات التعليم العالي لا يقتصر على الأشخاص العاديين؛ فهناك فئة تزداد رغبتها ويزداد إصرارها في الحصول على تعليم عالي مناسب يحقق لها تنمية مهاراتها وقدراتها وتهيئتها لسوق العمل، وهي فئة الطلبة الصم.

يُقدّر الاتحاد الدولي للصم عدد الأشخاص الذين يعانون الصمم في العالم بسبعين (٧٠) مليون شخص، ٨٠٪ منهم يعيشون في الدول النامية (World Federation Of the Deaf, 2015). بينما تُقدّر منظمة الصحة العالمية عدد الذين يعانون من فقد السمع (بنسبة ٤٠٪ فما فوق) بـ ٣٦٠ مليوناً، أي

نسبة ٥٪ من سكان العالم؛ منهم ٣٢٨ مليون شخص كبار، و ٣٢ مليون شخص أطفال (World Health Organization, 2015).

وعلى الرغم من وجود معظم الصم في الدول النامية، كما يشير إلى ذلك الإتحاد الدولي للصم، إلا أن الدول العربية لا تمتلك إحصاءات دقيقة، ولا حتى في بعض الأحيان تقديرية، لعدد الصم فيها. وفي المملكة العربية السعودية، هناك يُشير أمين عام صم الرياض إلى وجود أكثر من (٧٢٠) ألف أصم، أكثرهم من الذكور، ويتواجدون في منطقة الرياض التي تتصدر باقي المناطق في نسبة الصم، يليها المنطقة الشرقية ثم الجنوبية والغربية ثم الشمالية (صحيفة الشرق، ٢٠١٢).

وإذا كان توفير فرص أكبر لدخول الأفراد العاديين (الذين لا يعانون إعاقات) إلى مؤسسات العليم العالي يمثل تحدياً كبيراً لهذه المؤسسات، فإن هذا التحدي يزداد مع الطلبة ذوي الإعاقات والإحتياجات الخاصة. ويزداد الأمر تعقيداً مع الطلبة الصم الذين يتطلب دخولهم إلى التعليم العالي واندماجهم فيه متطلبات دقيقة، وأحياناً ذات طابع فردي.

تُشير عدد من الأدبيات الخاصة بتعليم الطلبة الصم في التعليم العالي، إلى أن أنظمة التعليم عن بعد بتقنياته الإلكترونية الحديثة المبنية على الإنترنت، يُمثل أحد المبشرات لمقابلة ازدياد الطلب على التعليم العالي الحديث لكل الطلبة بما فيهم الطلبة الصم. يقول هوبارد (Hubbard in Parton, 2005): إن الإستخدام الأمثل لأدوات التعليم عن بعد سيفيد الطلبة الصم، تماماً كما يستفيد منه الطلبة العاديون، وربما كانت استفادة الطلبة الصم منه أكبر.

إن من حق الصم مواصلة تعليمهم العالي، الذي يساعدهم على تطوير معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم، ليصبحوا قادرين على نفع أنفسهم ومجتمعهم ووطنهم. وهذا الحق الذي اعترفت به معظم دول العالم وسنت له كثير من الدول القوانين والأنظمة، يُوجب على مسئولي التعليم العالي توسيع فرص دخول الصم إلى مؤسساته، ونهيأة المناخ والبيئة التعليمية التي تُحقق تعليماً ذا جودة لهؤلاء الطلبة.

وحيث تُعد الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية أول مؤسسة تعليمية عن بعد في الوطن العربي توفر برنامجاً أكاديمياً خاصاً بالطلبة الصم، فإن هذا البحث يسلط الضوء على هذه التجربة، ويستقصي آراء الطلبة الصم أنفسهم في جودة الخدمات المقدمة لهم في ذلك البرنامج.

مشكلة الدراسة

يُمثل عدد المعاقين سمعياً جزءً مهماً من المجتمعات العالمية، يصل إلى ٥٪ من سكان العالم، حسب تقديرات منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2015). ولذلك أصدرت معظم دول العالم قوانين تكفل لهم الحصول على جميع الخدمات، وعلى رأسها التعليم. فمثلاً أصدرت الولايات المتحدة الأمريكية في فترة ٥ سنوات (من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٣م) عدة قوانين للمعاقين، ومنهم المعاقين سمعياً، كان أهمها قانون تعزيز وتسهيل التواصل وقانون المعاقين (Switzer, 2003; Olmstead Rights, 2015).

وتنفيذاً لمثل هذه القوانين، أنشأت هذه الدول مؤسسات تعليمية للطلبة الصم، وقامت بعضها الآخر بشمولية الطلبة الصم في مؤسساتها القائمة. فمثلاً أُنشيء في الولايات المتحدة الأمريكية أول جامعة خاصة بالصم هي جامعة غالوديت (Gallaudet University, 2015a) والمعهد الوطني التقني

للصم (The National Technical Institute for the Deaf, 2015a)) ومعهد الجنوب الغربي الجامعي للصم (The Southwest Collegiate Institute for the Deaf, 2015)، وفي بريطانيا كلية دونكاستر للصم (Doncaster College For The Deaf, 2015). وكذلك تم إنشاء مؤسسات شقيقة للمعهد الوطني للصم في كل من اليابان وتايلاند وموسكو والصين (The National Technical Institute for the Deaf, 2015a).

وفي المقابل، يشير واقع الدول العربية إلى نقص في الإهتمام بالطلبة الصم، وإلى وجود نقص في توسيع فرص الدخول لهم وشمولهم في مؤسسات التعليم العالي.

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في تسليط الضوء على تجربة الجامعة العربية المفتوحة، كمؤسسة تعليم عالٍ عن بعد، في توفير فرص تعليم جامعي خاص بالطلبة الصم، ودراسة درجة جودة الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة لضمان تعلّم فاعل وناجح لهم، كونها الجامعة الأولى التي إهتمت بالطلبة الصم ووفرت لهم برنامجاً أكاديمياً خاصاً بهم. ولعل وصف هذه التجربة من خلال هذه الدراسة، يُشجع المؤسسات الأخرى في توسيع فرص الدخول لهذه الفئة من الطلبة بشكل خاص، ولذوي الاحتياجات الخاصة، بشكل عام.

أسئلة الدراسة

تُجيب الدراسة على سؤال رئيس هو: ما دور الجامعة العربية المفتوحة، كمؤسسة تعليم عن بعد، في تعليم الصم؟ وللإجابة على هذا السؤال تقوم الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الفرعية الثلاثة التالية؟

١. ما التعليم الذي تقدمه الجامعة العربية المفتوحة للطلبة الصم، وما الأسلوب الذي تعتمده الجامعة في شمولية الطلبة الصم فيها؟

٢. ما درجة رضا الطلبة الصم عن الجودة المتحققة في الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة؟

٣. هل يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة رضا الطلبة الصم (ذكور/ إناث) حول جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة؟

أهمية الدراسة العلمية والعملية

لهذه الدراسة أهمية علمية وأخرى عملية تكمن فيما يلي:

علمياً، تُبرز الدراسة دور التعليم عن بعد وتقنياته الحديثة المبنية على الإنترنت في توسيع دائرة الدخول والشمولية للطلبة الصم في التعليم العالي. ومن خلال استعراضها لبعض الأدبيات المتعلقة بالتعليم عن بعد وتعليم الصم، فإن الدراسة تقدم معلومات مفيدة عن هذا المجال الذي يعاني من قلة المقالات العلمية المنشورة والأبحاث والدراسات على المستوى العالمي، وبشكل أكبر على مستوى الدول العربية وباللغة العربية. وهذا سيرفد المكتبة العربية التربوية بمعرفة تُظهر الدلائل على وجود نقص في المنشور عنها باللغة العربية.

وعملياً، تُقدم الدراسة وصفاً تطبيقياً لتجربة عملية لمؤسسة تعليم عالي عن بعد (الجامعة العربية المفتوحة) في تعليم الصم، وللخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة فيها. هذا الوصف التطبيقي ربما أفاد مؤسسات التعليم العالي الأخرى التي ترغب في فتح برامج أكاديمية للطلبة الصم. كما أن هذه الدراسة تُقدم أداةً استقصائيةً لتحديد درجة جودة الخدمات المقدمة للطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي. هذه الأداة تم تصميمها بناءً على معايير عالمية للخدمات التي يجب أن تُقدم للطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي. وهي أداة يُمكن تطبيقها في كل مؤسسة تخدم هذه الفئة من الطلبة، لتساعدها على

تحديد الجودة المتحققة في الخدمات التي تقدمها لهم. كما أن هذه الإداة، من جهة أخرى، تساعد الطلبة الصم أنفسهم على التعرف على بعض أهم الخدمات التي يجب أن تتوافر في البرامج التعليمية المخصصة لهم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة، بشكل عام، إلى الإسهام في فتح الآفاق لتوسيع الدخول إلى التعليم العالي للطلبة الصم في الوطن العربي، وفي شمولية برامج مؤسساته لهذه الفئة من الطلبة. ثم إلى تجويد الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلبة، من أجل مساعدتهم على التقدم في تعلُمهم، وتحقيق النجاح في دراساتهم في مؤسسات التعليم العالي. وهذا الهدف العام الذي تسهم الدراسة فيه، يُمكن تحقيقه من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١. وصف تجربة الجامعة العربية المفتوحة، كمؤسسة تعليم عن بعد، في تعليم الطلبة الصم، وكيفية شمل الطلبة الصم فيها، والأساليب التدريسية والخدمات التي تقدمها الجامعة لهؤلاء الطلبة.

٢. إعداد أداة استقصائية لتحديد الجودة الحاصلة في الخدمات الأكاديمية والمساندة للطلبة الصم في البرامج الأكاديمية المقدمة لهم.

٣. تحديد الجودة المقدمة في الخدمات الأكاديمية والطلابية للطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة.

حدود الدراسة

يتمثل الحد الموضوعي للدراسة في البرامج الأكاديمية الخاصة بالطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة كونها مؤسسة تعليم عن بعد. ووصف هذه البرامج يشمل: نشأتها، وخطتها الأكاديمية، وعدد الطلبة المستفيدين منها، وأسلوب شمل الطلبة الصم فيها، وأساليب التدريس والتعلُم، وأساليب التقويم.

وتشمل الحدود الموضوعية أيضاً الجودة المقدمة في خدماتها لهؤلاء الطلبة في مجالات: توافر المعلومات، وأساليب التعليم والتعلُم وخدماتها، والدعم الطلابي، والقبول والتسجيل. وتقتصر الدراسة مكانياً على الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية في الرياض، التي تقدم برنامجاخاصا للطلبة الصم. أما زمانياً فإن الدراسة تصف دور الجامعة العربية المفتوحة في تعلّم الطلبة الصم، من خلال البرنامج الأكاديمي المقدم لهم منذ نشأة هذا البرامج عام ٢٠٠٥ وإلى الآن.

المصطلحات الإجرائية

الطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة: هم الطلبة الذين فقدوا القدرة على السمع تماماً، أو لديهم صعوبة كبيرة في السمع، وفقدوا القدرة على النطق؛ وبالتالي يستخدمون لغة الإشارة لغة أساس في تعلّمهم وتواصلهم. وهم في هذه الدراسة الطلبة الصم الذين يدرسون في الجامعة العربية المفتوحة في مدينة الرياض.

التعليم العالي عن بعد: مؤسسة تعليم عالي تُقدم برامجها باستخدام نمط التعليم عن بعد المعتمد على تقنيات المعلومات والتعلُم الإلكتروني عبر الإنترنت.

البرامج الأكاديمية للطلبة الصم: البرامج الأكاديمية التي تُقدم للطلبة الصم فقط (التي لا تدمجهم مع الطلبة العاديين) في مؤسسات التعليم العالي.

الخدمات الطلابية المقدمة للطلبة الصم: يُقصد بها الخدمات التي تقدمها المؤسسة التي تقوم بتعليم الصم، والتي تشمل: مجال توفير المعلومات، ومجال أساليب التعليم والتعلُم، ومجال الدعم الطلابي، ومجال القبول والتسجيل.

درجة جودة الخدمات الأكاديمية والمساندة للطلبة الصم: يُقصد بها درجة رضا الطلبة الصم عن توافر هذه الخدمات في الوقت والمكان المناسبين، وبالنوعية والجودة اللازمة التي تساعد الطلبة الصم في تحقيق تعلّم فعل وناجح.

منهج الدراسة وأدواتها ومجتمعها وعينتها

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلتها. وهو المنهج المناسب لوصف دور الجامعة العربية المفتوحة في تعليم الصم، ووصف درجة رضا الطلبة الصم عن جودة الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في الجامعة. ولتحقيق الدقة في هذا الوصف، تم تحليل الوثائق المتعلقة ببرنامج تعليم الصم في الجامعة، ومقابلة المسئولين عن البرنامج للحصول على معلومات لم تكن متوافرة في الوثائق المكتوبة.كما تم تصميم أداة استقصاء لتحديد درجة رضا الطلبة الصم عن جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة. يُمثل عدد الطلبة الصم الذين استفادوا من هذا البرنامج (١٦١ طالباً وطالبة) مجتمع الدراسة، وقد تم تطبيق أداة استقصاء درجة الرضا عن جودة الخدمات المقدمة في البرنامج على ٦٧ طالبا وطالبة (٢٣ إناث، ٤٤ ذكور)، الذي يُمثل عينة الدراسة. هذه العينة هي كل الطلبة الذين كانوا يدرسون بالجامعة العربية المفتوحة في برنامج الصم في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٤م. ولم يتم تطبيق البحث على كامل المجتمع لأن عددا منهم كان قد تخرج من البرنامج قبل تطبيق البحث.

استعراض الأدبيات والدراسات السابقة

يواجه الباحثون في مجال تعليم الصم في التعليم العالي قلة في الأدبيات التي تناقش جوانب هذا المجال. ونظرا لحداثة جانب التعليم عن بعد والتقنيات

الحديثة المعتمدة على الإنترنت في تعليم الصم في مؤسسات التعليم العالي، مقارنة مع غيره من الجوانب، فإن الأدبيات تكون أكثر قلة. فمنذ بداية الألفية الثانية (2000) والباحثون في هذا الجانب يعانون من قلة الأدبيات (Kim-Rupunow, Dowric, & Burk, 2001; Kinash, Crichton, & Kim-Rupnow, 2004; Heindel, 2014)، التي يكون معضمها، مع قلتها، عبارة عن أبحاث وصفية، تصف برامج تقدمها مؤسسات تعليمية، او أبحاث تتناول استطلاع للرأي. إن العدد المتزايد للصم في العالم، الذي يشكل ٥٪ - ٣٦٠ مليوناً - من سكان الكون، حسب تقديرات منضمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2015)، الذين يتشاركون مع اقرانهم العاديين في حق التعليم دون تفرقة، يتطلب من العلماء والباحثين تكثيف الجهود في التاليف والبحث من أجل بناء معالم واضحة لبيئات تعليم ناجحة في مؤسسات التعليم العالي للطلبة الصم بشكل خاص، وللطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام.

تعليم الصم في التعليم العالي: الشمولية اللازمة

ومما توافر للباحث من هذه الأدبيات التي تتناول تعليم الصم في التعليم العالي، هناك عدد من المواضيع التي يُمكن إبرازها بالإستفادة من هذه الأدبيات، أهمها: شمولية الطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي، والنمو الأكاديمي للطلبة الصم، ومهارات اللغة ولغة الاشارة ودورها في تعلّم الطلبة الصم في التعليم العالي.

ندرة الأبحاث والدراسات العلمية

تحت موضوع تعليم وشمولية الطلبة الصم في مؤسات التعليم العالي، تم إجراء بحث مكثف للدراسات والأبحاث العلمية في هذا المجال في محركات

البحث الإلكترونية وقواعد البيانات الإلكترونية (لم يشمل البحث المقالات العلمية)، ولم يتم الحصول إلا على ثلاثين بحثا ودراسة تناقش قضايا الطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم العالي. وللأسف لم يكن منها بحثا واحدا باللغة العربية، أو في البيئات العربية الجامعية.

استحوذت الولايات المتحدة الأمريكية على أغلب هذه الأبحاث والدراسات، مع وجود عدد بسيط من الأبحاث والدراست في في بريطانيا، وكوريا، واستراليا، وجنوب أفريقيا. وهذه الأبحاث مرتبة تاريخيا هي: دراسة ستينسون وزملاؤه في أمريكا التي تناقش تصورات الطلبة الجامعيين الصم عن التواصل في الصفوف المصممة للطلبة العاديين (Stinson, Liu, Saur, & Long, 1996)؛ ودراسة فوستر ولونق وسنيل التي ناقشت عمليات التعلم والتدريس للطلبة الصم في الجامعات العادية (Foster, Long, & Snell, 1999)؛ ودراسة تيلور وبالفيرمان التي تناقش سبل المساعدة المتبادلة والعلاقة بين الطلبة المعوقين وغير المعوقين في البرامج الأكاديمية (Taylor, & Palferman, 2000)؛ ودراسة ريتشاردسون التي تناولت تحصيل الطلبة الصم في الجامعة المفتوحة في بريطانيا (Richardson, 2001)؛ ودراسة ريتشاردسون وزملاؤه التي تناولت أساليب التعلم في التعليم العالي للصم (Richrdson, MacLeod-Galliner, McKee, & Long, 2000)؛ ودراسة ريتشاردسون ووودلي التي درست تصورات الطلبة الصم عن الجودة الأكاديمية في برامج التعليم عن بعد (Richardson, & Woodley. 2001)؛ ودراسة فريدبودي وبور التي اجرت مقابلات شخصية مع الطلبة الصم حول وصف تاريخ حياتهم كمتعلمين وكعاملين (Freedbody, & Power,2001)؛ ودراسة لانق

التي تناولت التوجهات البحثية المهمة في مجال تعليم الطلبة الصم في التعليم العالي (Lang, 2002) ؛ ودراسة كويكليك وكيلي التي اهتمت بالعلاقة بين درجة قدرة الطلبة الصم على القراءة واللغة ومعدلات انهائهم الدراسة (Cuculick, & Kelly, 2003) ؛ ودراسة تيدويل التي تناقش خصائص فقدان السمع المرتبط بالعمر، والآثار المترتبة على فقدانه لكبار أساتذة السمع في الجامعات والكليات الأمريكية (Tidwell, 2004)) ؛ ودراسة ريتشاردسون ولونق وفوستر التي تناولت المشاركة الأكاديمية للطلبة الصم في برامج التعليم عن بعد (Richrdson, Long, & Foster, 2004) ؛ ودراسة نابير وبريكر التي تناولت تصورات وتوقعات الطلبة الصم للترجمة والتفسير (Napier, & Braker, 2004) ؛ ودراسة شيلي والبرتيني التي تناقش عمليات تقييم مهارات الكتابة للطلبة الصم بأسلوب مباشر (Schley, & Albertini, 2005) ؛ ودراسة باراسينس وفيشر التي تناولت تصورات أساتذة متنوعين عن الأقليات العرقية للطلبة الصم الجامعيين والقدوة والتنوع (Parasnis, & Fischer, 2005) ؛ ودراسة كومساروف عن كيفية تقويم الخدمات المقدمة للطلبة الصم في الجامعات العادية (Komesaroff, 2005) ؛ ودراسة بنش وهايدي وبور التي ناقشت خبرات المهنة والعمل للطلبة الصم في الجامعات الاسترالية (Punch, Hyde, & Power, 2007) ؛ ودراسة ماريشارك وزملاؤه عن الدخول للتعليم الجامعي للطلبة الصم من خلال تفسير لغة الإشارة (Marschark, Sapere, Convertino, & Seewagen, 2005) ؛ ودراسة بوتشنر ووالتر التي ناقشت الحاجة إلى تقييم جاهزية الطلبة الصم لمواجهة متطلبات اللغة وثقافة الدراسة الجامعية ومتطلباتها في برامج التعليم العالي

(Bochner, & Walter, 2005)؛ ودراسة ماتيسون وزملاؤه التي تنالت الشراكة المجتمعية داخل الحرم الجامعي مع الأشخاص الذين يعانون من الصمم أو صعوبات السمع (Matteson, Kha, Hu, Saul, & Robins Sadler, 2008)؛ ودراسة لارتيز وزملاؤه التي تناولت تصورات الطلبة الصم عن التكنولوجيا المساعدة في الجامعات المخصصة للطلبة العاديين (Lartz, Stoner, & Stout, 2008) ؛ ودراسة هايدي وزملاؤه عن الخدمات التي يمتن لها الطلبة الصم في جامعة كوينزلاند (Hyde, Punch, Power, Hartley, Neale, & Brennan, 2009)؛ ودراسة كونفرتينو وزملاؤه التي درست التنبوء بالنجاح الأكاديمي للطلبة الصم والعوامل المؤدية لنجاهم في الجامعات (Convertino, Marschark, Sapere, Sarchet, & Zupan, 2009)؛ ودراسة كاوثون وزملاؤه عن تسهيل سبل الدخول للتعليم العلي للطلبة الصم والمعلومات التي تتوافر لهم في مؤسسات التعليم العالي في ولاية تكساس الأمريكية (Cawthon, Nichols, & Collier, 2009)؛ ودراسة بوتين وويلسون عن تحليل خدمات التأهيل المهني للطلبة الصم وضعاف السمع الذين تلقو تعلميا جامعيا (Boutin, & Wilson, 2009)؛ ودراسة ستوربيك ومارتين التي تناقش تعليم الصم ومجتمع الصم في جنوب أفريقيا (Storbeck, &Martin, 2010)؛ ودراسة شيرير وزملاؤه التي تحققت من خطر الإيذاء بين عينة من الطلبة المعوقيتن والصم في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية (Scherer, Snyder, & Fisher, 2010)؛ ودراسة ريتشاردسون وزملاؤه التي قارنت بين تجارب وخبرات الطلبة الصم في البرامج المخصصة للطلبة الصم وفي البرامج المختطلة، التي فيها طلبة صم وعاديين (Richrdson,

(Marschark, Sarchet, & Sapere, 2010؛ ودراسة بيرسون التي بحثت تعقديات التقاطع من خلال هويات الطلبة الصم في كوريا (Pearson, 2010؛ ودراسة مارستشارك وزملاؤه التي تناولت أساليب التدريس للطلبة الصم في الصفوف المختلطة مع العاديين والصفوف المخصصة للطلبة الصم فقط (Marschark, Richardson, Sapere, & Sarchet, 2010) ؛ ودراسة البرتيني وزملاؤه التي ناقشت العوامل الشخصية التي تؤثر على نجاح الطلبة الصم في برامج التعليم العالي (Albertini,Kelly, & Matchett, 2012).

شمولية الطلبة الصم في التعليم العالي

من الموضوعات المهمة التي يكثر الحديث عنها في المقالات العلمية شمولية الطلبة الصم في بيئات التعليم العالي (Powers, 1996; 2002; Antia, Stinson, & Gonder, 2002; Marschark et al. 2002; Foster et al., 2003; Giorcelli, 2004; Hyde, 2004; Komesaroff, 2005; Hung & Paul, 2006; Freire, 2007; Ainscow, 2008). يشير ليندساي (Lindsay, 2007) إلى أن التعليم الشمولي (أي الذي يشمل فئات الطلبة ذوي الإعاقات) من الأهداف التربوية والتعليمية الأساسية للأطفال والكبار ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنها تُشدد على أهمية المشاركة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمع وثقافة ومناهج مؤسسات التعليم.

إن هناك جدلا بين الباحثين حول كيفية شمل الطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي بشكل يوفر تعليما ذا جودة يحقق لهم النجاح. يرى البعض أن الأفضل هو دمجهم مع الطلبة العاديين بشرط تهيئة المناخ المناسب في البيئة الأكاديمية والحياة الدراسية كلها الذي يمكنهم من التفاعل مع الطلبة العاديين (Stinton & Antia, 1999; Cawthrn, 2001; Marschark et al., 2002).

ويرى البعض الآخر أن الشمولية الفعّالة لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال وضع الطلبة الصم في برامج مخصصة لهم فقط (Foster et al., 2003; Hyde, 2004) ؛ وبالتالي يمكن تلبية حاجات الطلبة الصم وتطوير قدراتهم في التواصل واللغة والتواصل الاجتماعي والهوية الثقافية (Hyde, 2004). إن الشمولية لا تعني فقط المكان، بل أيضا التوجه والاحترام العميق للاختلافات، والعزيمة لأداء المهمات التعليمية (Ainscow, 2008). ويذهب كوميساروف (Komesaroff, 2005) إلى أبعد من ذلك، حيث يرى أن كثيرا من المؤسسات التعليمية التي تقوم بشمل الطلبة الصم مع العاديين، بالرغم من توفيرها مترجمين ومصادر تعلّم خاصة بهم، تحرم الطلبة الصم من فرصتهم في تعليم جيد ؛ وبالتالي فان هؤلاء الطلبة لن يتوقفوا عن محاربة فكرة دمجهم في البيئات التعليمية التي صُممت بشكل مبدئي وأساسي للطلبة العاديين. ففي هذه البيئات، يتم استخدام أساليب تدريس ومحتويات تعليمية مطورة للطلبة العاديين. إن دمج الطلبة الصم مع العاديين لن يوفر مساواة في الأداء الأكاديمي مع الطلبة العاديين، ولن يوفر التركيز على تعليم الطلبة الصم، ولن يتم فيه النظر للغة المستخدمة في التدريس على أنها لغة ثانية للطلبة الصم. إن الطلبة الصم يحلمون بمؤسسة ثنائية اللغة، يتعلمون فيها بلغتهم من أساتذة صم ويتفاعلون مع طلبة عاديين يعرفون لغة الصم (Komesaroff, 2005).

وعند الحديث عن شمولية الطلبة الصم في التعليم العالي يبرز موضوع اللغة وهوية الطلبة الصم كعامل مهم يتم مناقشته من قبل الكتاب، وهو عامل صعب التحقيق، لكنه لازم وضروري. فمن الصعوبة تطوير مناهج

مبنية على لغة الإشارة، كما أن الطلبة الصم يواجهون صعوبة بالغة في بناء هويتهم الخاصة في قاعات دراسية يُشكل الطلبة العاديون الأغلبية فيها (Stinson & Lang, 1994; Corker, 1994)؛ وبالتالي، يُشكّل قلة وجود أساتذة متخصصين في لغة الإشارة يقومون باستخدامها في التدريس عائقا قويا في تعليم الطبة الصم، يضاف إليه مشكلة التفاعل مع الطلبة العاديين. إن من الأهمية بدرجة عالية، ليس المكان الذي يتم وضع الطلبة الصم فيه، ولكن في قدرة نُظم التعليم على إيجاد حلول تناسب مواصفات الطلبة الصم، وتساعدهم على تنمية تطورهم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي واللغوي (Antia, Stinson, & Gonder, 2002; Power, 2002; Giorcelli, 2004).

النمو الأكاديمي للطلبة الصم: مهارات القراءة والكتابة

تُعتبر مهارات القراءة والكتابة من المواضيع المهمة للنمو الأكاديمي للطلبة الصم في التعليم العالي، وهي أساس النمو الأكاديمي لهم. ولأهميتها، فإنها تُشكل تحديات تواجه هولاء الطلبة. فعند مقارنة مهارة الطلبة الصم في القراءة مع الطلبة العاديين، فإن الأبحاث تشير إلى استمرارية ضعف الطلبة الصم في القراءة (Bochner & Bochner, 2009; Wang, 2006; Moores, 1996; Paul, 1997; King & Quigley, 1985). ففي المتوسط، يتخلف نمو القراءة والكتابة لدى الطلبة الصم بمقدار سنتين عن الطلبة العاديين في المرحلة الابتدائية، وتؤدي إلى قلة في النمو اللغوي خلال أول ثمان سنوات في حياة الطالب الأصم (Lang & Steely, 2003). ومتوسط الطلبة الصم الذين يتخرجون من المرحلة الثانوية يتخرجون بمستوى الفصل الرابع الابتدائي إلى الصف السادس في القراءة؛ مما ينتج عنه تدني القدرة في فهم المعلومات (Chio, 2005; Covell, 2006). كما أن أكثر من ٣٠٪ من الطلبة الصم يُعانون

من أمية القراءة (Coval, 2006). ونتيجة لذلك، فإن الطلبة الصم سيواجهون مشكلة أكبر مع محتويات التعليم، لان المؤسسات التعليمية تعتمد في تعليمها على تعلم المحتويات من خلال القراءة. ولذلك تسعى بعض المؤسسات إلى توفير دعم طلابي يتضمن: حصص تهيأة، وإرشاد طلابي مكثف، وترجمة إلى لغة الإشارة، وتمديد وقت التدريس والتعلّم، وأخذ الملحوظات، وحصص تدريس خاصة، وتواصل مستمر، ودعم معلوماتي (Chio, 2005). إن الواقع يشير إلى قلة الدعم الموفر للطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي بعكس التعليم الأساسي، ويزداد الدعم قلة في بيئات التعليم عبر الإنترنت. وبسبب الطبيعة السمعية للقراءة، فانها ستظل مشكلة تواجه الطلبة الصم في التعليم (Casey, 2008).

والتحدي الثاني الذي يواجه الطلبة الصم هو مهارات الكتابة (Dorn & Soffos, 2001; Gunning, 2008; Giddens, 2009)، وعلى رأسها تهجئة الكلمات (Brokop & Persall, 2009). فالمعرفة بالمفردات اللغوية تساعد الطلبة على التعلم إذا كانت في عددها اللازم، إلا أن الواقع يشير إلى أن الطلبة العاديين لديهم استطاعة أكبر على تعلم مفردات جديدة أكثر، وقدرة على معالجة هذه المفردات بشكل أكبر من الطلبة الصم (Wauters, Marschuark, Sapere, & Convertino, 2008; Brokop & Persall, 2009).

وبناءً على الأبحاث الحديثة والفهم العميق التاريخي للتعليم ثنائي اللغة (اللغة المنطوقة ولغة الطلبة الصم)، يقترح كنورز ومارستشارك (Knoors & Marschark, 2012) إعادة تدقيق عمليات التخطيط للغة، وتدقيق الأنظمة الخاصة بها، للتأكد من أنها مناسبة للأعداد المتزايدة من الطلبة الصم.

إن اللغة الأصلية للطلبة الصم هي لغة الإشارة، أما لغة مجتمعهم فهي لغة ثانية بالنسبة لهم (Case, 2008) ؛ وبالتالي فإن هولاء الطلبة لديهم نقص في الفهم العميق للمفردات اللغوية بغض النظر عن المجهود الذي يبذلونه لفهم المفردات الأساسية (Brokop & Persall, 2009). ولهذا تُعتبر تنمية مهارات هولاء الطلبة في اللغة المنطوقة ومهارات القراءة والكتابة مهمات ذات تحدي لهم (Bochner & Bochner, 2009; Berent, 2009). يشير فابريتي وتوماسولو (Fabbretti & Tomasuolo, 2006) إلى أن الطلبة الصم، وخاصة الذين تعرضوا لفقد شديد للسمع في الأشهر الثلاثين الأولى من عمرهم، يواجهون عند تعلمهم للغة ومهارات الكتابة صعوبات تختلف من لغة إلى أخرى.

تطوير مهارات الكتابة للطلبة الصم من خلال التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت

يمكن أن توفر أدوات التعليم الإلكتروني في التعليم عن بعد إمكانات تساعد الطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي على تطوير مهاراتهم في الكتابة. فمن أهم إيجابيات أدوات التعليم الإلكتروني أنها توفر إمكانية التعلم وفقا لقدرة الطالب الأصم وسرعته. وقد قدم المهتمون في هذا المجال إرشادات مفيدة تساعد على تنمية قدرات الكتابة للطلبة الصم. من هذه الإرشادات: التركيز على إدارة الوقت والمساحة عند تطوير أنشطة التعلم للطلبة الصم (Keatin & Miru, 2003)، وإضافة شروحات إلى مقاطع الفديو والمحتويات الإلكترونية، وقيام الأستاذ بتوفير المشهد للطلاب الصم بوقت كاف من أجل أن يستطيع الطالب إجراء فك شفرة الرسالة التي يحملها المقطع (Tagarelli de Monte, 2010)، وتقديم متغيرات مختلفة من أجل تكوين الفهم للطلاب الصم (Lang & Steely, 2003).

نماذج لمؤسسات تعليم عالي خاصة بالصم

اهتم عدد من دول العالم المتطورة، وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية ثم المملكة المتحدة البريطانية، بإنشاء مؤسسات تعليم عالي للصم، توفر برامج أكاديمة خاصة بهم فقط. ومن أهم هذه التجارب: جامعة غالوديت، والمعهد الوطني التقني للصم، ومعهد الجنوب الغربي الجامعي للصم في أمريكا، وكلية دونكاستر للصم في بريطانيا، والمؤسسات الشقيقة للمعهد الوطني التقني للصم في اليابان وتايلاند وروسيا والصين.

جامعة غالوديت في أمريكا (Gallaudet University)

تقع جامعة غالوديت في مدينة واشنطون دي سي بالولايات المتحدة الأمريكية. ووفقا لموقع الجامعة الإلكتروني (Gallaudet University, 2015a) كانت بداية إنشاء الجامعة سنة ١٨٥٦م عندما تبرع أموس كيندال (Amos Kindall) بقطعة أرض في منطقة شرق واشنطون لإنشاء مؤسسة تعليمية ومسكن لاثني عشر طالبا (١٢) أصما وستة (٦) طلبة مكفوفين. وفي السنة التالية (١٨٥٧م) استطاع أموس أن يُقنع الكونغرس الأمريكي بتبني المدرسة التي تم تسميتها: مؤسسة كلومبيا لتدريس الطلبة الصم والبكم والمكفوفين. ثم أصبح إدوارد غالوديت، وهو ابن ثوماس غالوديت – الذي أنشأ أول مدرسة للصم في أمريكا، المشرف العام على المؤسسة. وفي عام ١٨٦٤م منح الكونغرس الصلاحية لمؤسسة كلومبيا بتوفير درجات جامعية، ووقع الرئيس الأمريكي إبراهام لينكولن (Abraham Lincoln) على مشروع قانون يُجيز للمؤسسة منح شهادات على المستوى الجامعي، وتم تعيين إدوارد غالوديت رئيسا للمؤسسة، بما فيها الكلية التي تم تسميتها "الكلية الوطنية للصم والبكم"، والتي ألتحق بها في ذلك العام ٨ طلاب، وتم تخريج أول ٣ طلاب

من الكلية عام ١٨٦٩م. وفي عام ١٨٩٤م تم تحويل مسمى الكلية إلى كلية غالوديت على اسم مؤسس أول مدرسة للصم. وفي عام ١٩٥٤م كامل المؤسسة أصبحت تُعرف باسم كلية غالوديت. وفي عام ١٩٨٦م تم منح الكلية وضع جامعة، متحولة إلى مؤسسة جامعية متكاملة للطلبة الصم.

حاليا يلتحق بالجامعة أكثر من ١٠٠٠٠ طالب من جميع أنحاء العالم، يدرسون في أكثر من ٤٠ برنامج على مستوى الشهادة الجامعية في الفنون والعلوم، وبرامج أخرى على مستوى الماجستير والدكتوراه في تخصصات مختلفة بما فيها مجال خدمات الطلبة الصم. وقد حصلت الجامعة على الاعتماد من هيئة اعتماد التعليم العالي في الولايات الوسطى للتعليم العالي؛ كما يتبعها مؤسستان لتعليم الصم: أحدهما للمستوى الإبتدائي، والأخرى للمستوى المتوسط والثانوي (Gallaudet University, 2015b).

توفر الجامعة حاليا برامج للدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في المجالات التالية (Gallaudet University, 2015c):

- قسم لغة الإشارة ودراسات الصم (ماجستير في لغة الإشارة، وماجستير وشهادة عليا في دراسات الصم).
- قسم الإرشاد (ماجستير في الإرشاد العيادي العقلي والصحي، والإرشاد المدرسي).
- قسم التربية (دكتوراه في تعليم الطلبة الصم، وماجستير التربية في تعليم الصم، وماجستير الفنون في إعداد المعلمين الصم – في مراحله ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي، وماجستير في تعليم الصم).
- قسم الشؤون الحكومية والشؤون العامة (ماجستير في الإدارة العامة).

- قسم علوم السمع والنطق والتحدث (دكتوراه في علوم السمع والنطق والتحدث، ودكتوراه في السمعيات، وماجستر العلوم في تقويم النطق واللغة، وماجستير العلوم في علوم السمع والنطق والتحدث).
- قسم التاريخ والفلسفة وعلم الاجتماع (شهادة عليا في تاريخ الصم).
- قسم الترجمة (ماجستير في الترجمة، ودكتوراه في الترجمة).
- قسم اللغات (دكتوراه في اللغويات، وماجستير في اللغويات).
- قسم علم النفس (دكتوراه في علم النفس العيادي، وماجستير في علم النفس المدرسي).
- قسم الخدمة الاجتماعية (ماجستير في الخدمة الاجتماعية).

كما تقدم الجامعة ٤٠ برنامجا أكاديما على المستوى الجامعي في كليتين: كلية الفنون والعلوم، وكلية التربية والأعمال والخدمات الإنسانية (Gallaudet University, 2015d). تضم كلية الفنون والعلوم (٨) أقسام علمية هي: قسم الفنون والاتصال والمسرح، وقسم دراسات الصم، وقسم اللغة الإنجليزية، وقسم التاريخ والفلسفة والدين والاجتماع، وقسم اللغويات، وقسم علم النفس، وقسم العلوم والتكنولوجيا والرياضيات، وقسم لغات وثقافة العالم (Gallaudet University, 2015d). وتضم كلية التربية والأعمال والخدمات الإنسانية أيضا ٨ أقسام علمية، هي: قسم الأعمال، وقسم الإرشاد، وقسم التربية، وقسم الشؤون الحكومية والعامة، وقسم علوم السمع والنطق واللغة، وقسم الترجمة، وقسم التربية البدنية والترفيه، وقسم الخدمة الاجتماعية (Gallaudet University, 2015d).

برامج التعليم عبر الإنترنت في جامعة غالوديت

تُقدم جامعة غالوديت برامج عبر الإنترنت للطلبة البالغين من العمر ٢٤ عاما فما فوق، الذين لا يستطيعون الحضور إلى حرم الجامعة والتسجيل فيها لكل الوقت، وللطلبة الذين يبحثون عن برامج ذات طابع فردي (Gallaudet University, 2015e). وحسب نظام الجامعة يستطيع الطالب الحصول على ساعات دراسية معتمدة للمقررات الدراسية المتوفرة في الجامعة من خلال واحد أو مزيج من طرق التوصيل: الحضور المباشر في مقررات الجامعة في الحرم الجامعي، أو التسجيل في مقررات عبر الإنترنت تملكها الجامعة ويتم تدرسيها من قبل أعضاء هيئة تدرسيها، أو التسجيل في مقررات عبر الإنترنت التي يوفرها اتحاد الكليات والجامعات المستقلة عبر الإنترنت (Online Consortium of Independent Colleges and Universities -OCICU)، التي تعتبر الجامعة عضوا فيه، أو عن طريق المزج والتنوع بين الحضور والتعلم عبر الإنترنت. كما تسمح الجامعة لغير الطلبة بالتسجيل في هذه المقررات واحتسابها من ضمن الساعات المعتمدة عند رغبتهم الحصول على درجة علمية. وللحصول على شهادة البرامج المنفذة عبر الإنترنت، تشترط الجامعة أن يُكمل الطالب ٣٠ ساعة دراسية معتمدة على الأقل من المقررات المملوكة للجامعة التي تدرس من خلال أعضاء هيئتها التدريسية، أو المقررات التي تعرضها الكليات والجامعات الأعضاء في الاتحاد المستقل عبر الإنترنت.

تشير الجامعة إلى أن معضم المقررات الدراسية التي توفرها – وحتى تلك التي تُدرّس في الحرم الجامعي - تتضمن جزءً من التفاعل عبر الإنترنت؛ حيث يقوم معضم الأساتذة بدمج التدريس الحضوري مع وضع مواد وتجارب التعلّم عبر موقع الجامعة، إضافة إلى المقررات التي توفرها الجامعة عبر

الإنترنت بالكامل في برامجها للمرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا(Gallaudet University, 2015f). وتوفر الجامعة خدمات إلكترونية متعددة وبرمجيات وأنضمة تعلم إلكترونية في مقر حرمها الجامعي الرئيس في واشنطون، وفي مراكزها الخمسة الأخرى الواقعة في الباسيفيك وشرق وغرب ووسط وجنوب وشرق أوسط الولايات المتحدة الأمريكية (Gallaudet University, 2015f).

المعهد الوطني التقني للصم في أمريكا والمؤسسات الشقيقة له في العالم

يُوفر موقع المعهد الوطني التقني للصم (The National Technical Institute for the Deaf) في الولايات المتحدة الأمريكية معلومات جيدة عن تاريخه، وأسلوب تدريس الطلبة الصم فيه، والبرامج التي يوفرها لهم (The National Technical Institute for the Deaf, 2015a). يُعتبر المعهد الوطني التقني للصم واحدا من تسعة كليات تابعة لمعهد روشستر التقني (Rochester Institute of Technology)، الذي أُنشئ عام ١٨٢٩م في الولايات المتحدة الأمريكية. انضم المعهد الوطني التقني للصم لمعهد روشستر ليكون الكلية التاسعة فيه عام ١٩٦٨م، من أجل توفير برامج تعلمية تقنية مهنية للطلبة الصم لمساعدتهم على الحياة والعمل (The National Technical Institute for the Deaf, 2015b). وكان فكرة إنشاء المعهد عن طريق اثنن من الأساتذة، أحدهما اصم والآخر ضعيف السمع؛ وقد بدأ المعهد بتجربة التعلّم للصم مع ٧٠ طالبا أصما عام ١٩٦٨م. وفي السنة التي تليها (١٩٦٩م) وفّر المعهد برامج مهنية في أربعة مجالات تتضمن: التصميم المعماري، والتصميم الميكانيكي، وتشغيل الأدوات الميكانيكية، والأعمال المكتبية، ثم

ارتفع عدد البرامج من ٤ إلى ٣١ برنامجا عام ١٩٧٠واستمرت في الازدياد من ذلك الحين.

وفي عام ١٩٩٠ انضم أول طالب أصم للمعهد من خارج أمريكا. وفي عام ١٩٩٢م انضمت كلية تسوكوبا في اليابان (Tsukuba College in Japan) لتصبح الشقيقه الأولى للمعهد الوطني التقني للصم، ثم انضمت جامعة ماهيدول في تايلاند (Ratchasuda College of Mahidol University in Thailand) لتصبح الشقيقة الثانية للمعهد عام ١٩٩٣م ، يليها في عام ١٩٩٤ انضم معهد إن سي باومان في جامعة موسكو الحكومية بروسيا (N.C. Bauman Institute at Moscow State Technical University in Russia) لتصبح الشقيقة الثالثة للمعهد، وفي عام ١٩٩٨م انضمت كلية تايجان للصم في الصين Tianjin College for the Deaf in China لتكون الشقيقة الرابعة للمعهد.

وفي عام ١٩٩٥م حصل المعهد على الترخيص لأول برنامج في ماجستير العلوم في التعليم الثانوي للطلبة الصم والذين يعانون من صعوبات السمع من ولاية نيويورك؛ وبدأ المعهد باستخدام تقنيات الإنترنت للتعليم عن بعد في عام ١٩٩٩م. وفي عام ٢٠٠١م شارك المعهد في إنشاء الشبكة الدولية للتعليم ما بعد الثانوي الساعية إلى تطوير تعليم عالي التقنية وفرص وظيفية للطلبة الصم في ١٠ دول. وفي ٢٠٠٢م وفر المعهد نظام إدارة المعلومات فيه.

ووفقا للتقرير الصادر من المعهد لعام ٢٠١٤م، هناك ١٣٨٧ طالبا مسجلا (٢٣٪ منهم إناث و ٤٧٪ ذكور و ٣,١٪ من خارج أمركا من ١٦ دولة، و٣٤,٣٪ من الطلبة هم من الأقليات في أمريكا، و٤٤٪ منهم مسجلين

في مرحلة الماجستير)، يدرسون في أكثر من ٢٠٠ برنامجا (منها ١٨ برنامجا معتمدا) في مرحلتي البكالوريوس والماجستير في مجالات: العلوم التطبيقية، والتكنولوجيا، والأعمال، وعلوم الحاسب والمعومات، والهندسة، وعلوم وفنون التخّيل، والعلوم والفنون اللبرالية.

معهد الجنوب الغربي الجامعي للصم في أمريكا

أُنشئ معهد الجنوب الغربي الجامعي للصم The Southwest Collegiate Institute for the Deaf (SWCID), عام ١٩٨٠م في أمريكا ضمن كلية هاورد (Howrd Collge)، لتوفير تعليم عالي وتدريب وظيفي للطلبة الصم؛ وهو يركز على الطلبة الصم غير الجاهزين للدخول في جامعة غالوديت أو المعهد التقني الوطني للصم. ووفقا لموقعه الإلكتروني، يوفر المعهد درجات جامعية وبرامج تمنح شهادات للطلبة الصم، تستخدم في المقام الأول لغة الإشارة الأمريكية في التواصل والتدريس (The Southwest Collegiate Institute for the Deaf, 2015)

كلية دونكاستر للصم في بريطانيا

وفقا لموقع كلية دونكاستر للصم في بريطانيا (Doncaster College for the Deaf, 2015)، فإن لديها خبرة ١٨٠ عاما في تعليم وتدريب الطلبة الصم الذين لديهم حاجات ومتطلبات خاصة في الاتصال. إلا أنها بدأت ككلية عام ١٩٧٠م، وحصلت على وضعية كلية عام ١٩٨٠. توفر الكلية مقررات دراسية للطلبة الصم في ثلاثة مسارت:

١. مسار الحياة: الذي يوفر برامج تعلُم فردية للطلبة الذين يحتاجون دعما إضافيا لتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية في مجال مهني من

اختيارهم، من أجل مساعدتهم في تطوير مهاراتهم التي تمكنهم من أن يصبحو مواطنين مشاركين في مجتمعهم.

٢. مسار العمل: الذي يوفر للطلبة الصم بيئة تعلّم صناعية مكثفة (مُركّزة) لتمكينهم من تحقيق موهلات تؤهلهم للدراسة الجامعية المتقدمة وللعمل. يتضمن هذا المسار مقررات دراسية في: التغذية والضيافة، والتربية الصحية والدراسات الاجتماعية، وتجميل وتصفيف الشعر، والبستنه (رعاية الحدائق)، ووسائل الإعلام وتكنولوجيا المكاتب، والتصميم بمساعدة الحاسوب، وإدارة الأعمال، وهندسة / صيانة مكائن السيارات، ومهارات الحياة ولغة الإشارة، ودراسات الرياضة والترفيه والتسلية، والصفقات التجارية، والتصوير.

٣. مسار المعيشة: الذي حصل قريبا على درجة التميز من قبل منظمة الافوستيد (OFSTED) (Doncaster College for the Deaf, 2015)

التعليم عن بعد وتعليم الصم: الدراسات السابقة

مع انتشار التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي، اهتمت المؤسسات التي توفر تعليما للصم بتوظيف أدواته التكنولوجيه في تدريسهم وتعلّمهم. ومنذ أكثر من عقدين من الزمن اهتم الباحثون والكتاب بدراسة أثر وفائدة التعليم عن بعد في تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع. يلخص هوبارد (Hubbard, in Parton, 2005) فائدة التعليم عن بعد للطلبة الصم بأنه عن طريق الاستخدام الأمثل لأدوات التعليم عن بعد، فإن الطلبة الصم سيستفيدون من هذا التعليم بقدر ما يستفيد منه الطلبة العاديون، إن لم يكن أكثر.

وعلى الرغم من الوعود التي يمكن أن يقدمها التعليم عن بعد، وخاصة باستخدام الأدوات التكنولوجية المبنية على الإنترنت، إلا أن الباحثين

يواجهون محدودية في أدبيات تعليم الصم في التعليم العالي في كل جوانبه، وبشكل أخص في مجال الدراسات والأبحاث العلمية التي تتناول عنصري التعليم عن بعد وتعليم الصم (Heindel, 2014). وحتى معظم الأدبيات المتوفرة هي عبارة عن أبحاث وصفية، تصف برامج تقدمها مؤسسات تعليمية، أو أبحاث تتناول استطلاعات للآراء. فمثلا، أجرى كيناش وكريشتون وكيم (Kinash, Crichton, & Kim-Rupnow, 2004) بحثا مكثفا للدراسات والأبحاث التي تتناول الطلبة الصم والتعليم عن بعد في الفترة ٢٠٠٠ -٢٠٠٣ ولم يجدوا سوى ٤٣ ورقة منشورة، ٥١٪ منها أوراقاً تقدم إرشادات حول مواضيع محددة مثل: أدوات التواصل، والدخول، وتصميم التدريس، والأنظمة واللوائح؛ و٣٠٪ منها عبارة عن أوراق تصف منتجات أو برامج تعليمية؛ و١٠٪ فقط (أي ٥ مقالات) منها يمكن إعتبارها أبحاثا علمية.

يُلاحظ على الدراسات القديمة (بداية الألفية الثالثة، مع بدأ انتشار استخدام الإنترنت في التعليم) أنها ركزت على فوائد التعليم عن بعد للطلبة الصم. ففي عام ٢٠٠١ قام كيم ربناو ودوريك وبورك (Kim-Rupunow, Dowric, & Burk, 2001) باستعراض الأدبيات من أجل الإجابة عن سؤال مهم: هل تزايد برامج التعليم عن بعد واستخدام تقنية المعلومات المتقدمة ينتج عنه وصولا أوسعا وأفضلا للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي، ويؤدي إلى نتائج تعلّم أفضل لهم. وقد توصلوا إلى أن نتائج الأبحاث تُشير إلى أن التعليم عن بعد قد زاد من إمكانية الوصول للتعليم العالي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بغض النظر عن نوع الإعاقة، وأن الأبحاث تُشير إلى أهمية وضرورة الدعم المناسب، مثل: التدريب على استخدام التقنية،

والدعم الفني لكل الطلبة. وشبيهة بهذه النتيجة، يشير نويل وديبنهام (Newll & Debenham, 2005) إلى أن التعليم عن بعد يُمكن أن يكون الأداة العملية الوحيدة التي توفر الوصول للتعليم العالي للطلبة ذوي الإعاقات الكبيرة. وتوصلت دراسة وانق (Wang, 2006) إلى أن الطلبة ذوي الإعاقات السمعية يتعلمون أكثر باستخدام أدوات الإنترنت بسبب ما تحدثه من رفع لدافعيتهم؛ ونتيجة لذلك ارتفعت رغبتهم للعمل الجماعي في بيئات التعليم الإلكتروني.

وفي دراسة هدفت إلى استعراض الأدبيات المتعلقة بالتعليم عن بعد وتعليم الصم، جمعت بارتون، وهي متخصصة في الحاسوب التعليمي واستخدام التقنية في تعليم الصم، (Parton, 2005) عددا من المشاريع التعليمية، والمقالات والأبحاث العلمية، بغرض تحليلها والخروج بأهم النتائج المتعلقة بها. من هذه الأبحاث التي تم الحصول عليها دراسات إلس ورث (Ellsworth, 2001)، وفريد (Freed, 2001)، وجوهاس (Juhas, 2001) ، وليهمان وكونسيكاو (Lehman & Conceicao, 2001)، ومانقان (Mangan, 2001)، وبارمان وستكتون (Barman & Stockton, 2002) ولايتفووت (Lightfoot,2002) (2002 وروبنسون وإدالا (Robinson, & Aidala, 2002) ولونق ومالوري وديفس (Long, Mallory, & Davis, 2003).

خلصت دراسة بارتون (Parton, 2005) إلى وجود ثلاث فئات في مجال تعليم الصم يمكن أن تسفيد من التعليم عن بعد: الطلبة الصم، والمعلمين، والمترجمين؛ وإلى أن أكثر الأدوات فائدة في التعليم عن بعد للطلبة الصم هي: تقنية المؤتمرات المرئية (Video Conferencing)، والتعلم المبني على

الإنترنت. تُشير الدراسة إلى أن المؤتمرات المرئية توفر للطلبة إمكانية التعرف على الأشياء الحقيقية من خلال الرحلات الافتراضية، إضافة إلى توفير الفرصة للمتعلمين الصم للعمل التعاوني باستخدام لغة الاشارة والتحاور النصي وتوفير إمكانية رؤية لغة الجسد. هذه التقنية توفر أيضا للطلبة الصم امكانية التواصل مع الصم الكبار موفرة سبيلا للاستفادة من خبراتهم. كما تشير الدراسة إلى أن تقنية الإنترنت تكتسب شهرة متزايدة في تعليم الصم، وأنه بسبب تعود الطلبة عليها فإن هذا يجعلها مريحة الاستخدام بالنسبة لهم. فكثير من المؤسسات المعنية بتعليم الطلبة الصم صممت مقررات دراسية نفذتها من خلال الإنترنت بعدة طرق منها: تسجيل محاضرات بلغة الاشارة، ودمج الترجمة النصية للغة المنطوقة، وتوفير مترجم مباشر لترجمة المحاضرة، إضافة إلى استخدام النقاش النصي. وتشير استقصاءات الطلبة الذين استخدمو هذه التقنية إلى ارتياحهم لها، وإلى أنها وفرت لهم المرونة ليتعلموا وفقا لسرعتهم وقدراتهم. وبعض الطلبة أفاد بأن الإنترنت مكنتهم من القراءة واستعراض مواد التعلّم ومعالجتها قبل اللقاء الصفي عبر الإنترنت، ومكنتهم من الحصول على مساعدة خاصة (تدريس خصوصي) مباشر من الأساتذة، وهي خدمة قدّرها الطلبة الصم كثيرا، أكثر من الطبة العاديين. بعض الجامعات تستخدم في مقرراتها عبر الإنترنت أدوات تقوم بتدريب الطلبة عليها، مثل: أنظمة إدارة التعلم، والكاميرات الرقمية، والماسحات الضوئية، والمؤتمرات المرئية، وأدوات النقاش والتواصل، والاختبارات الإلكترونية، وأدوات تطوير مواقع وصفحات الإنترنت، وأدوات تبادل الأبحاث؛ مما جعل الطلبة يشعرون بأنهم أصبحو متعلميين ذاتيين، وعلى

ارتفاع دافعيتهم بسبب استخدام التكنولوجيا. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة تعرض الفئتين الأخريتين: الأساتذة والمترجمين، إلى جرعات تدريبية قبل وأثناء الخدمة لضمان نجاحهم في تعليم الطلبة الصم عبر أدوات التعليم عن بعد، وإلى أهمية تبادل الخبرات والمعلومات بين معلمي الصم عبر الإنترنت للاستفادة من تجارب بعضهم ولتطوير أدائهم في مجال تعليم الصم باستخدام نظم التعليم عن بعد. ويؤكد أهمية التدريب أيضا عدد من نتائج الدراسات الأحدث مثل دراسة إبرامي وزملاؤه (Abrami et al in Heindel, 2014)، ودراسة بلانتي وزملائه (Planty et al., in Heindel, 2014) اللتان شددت نتائجهما على ضرورة التدريب بسبب تزايد أعداد الطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك دراسة ميلتي وماير (Millette & Mayer, 2010) التي تؤكد على ضرورة وجود برامج تدريبية خاصة لمعلمي الصم في برامج التعليم عن بعد، ودراسة سميث والمان (Smith & Allman, 2010)، ودراسة هيندل (Heindel, 2014) التي أكدت على ضرورة تدريب الأساتذة على كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات، وعلى ضرورة أن يعمل الأساتذة مع مكتب خدمات الطلبة ذوى الإعاقة لايجاد الطرق الكفيلة بالعمل التعاوني، بدلا من العمل المنفصل، وبشكل استباقي وليس كردات أفعال.

كما توصلت دراسة بارتون (Parton, 2005) إلى وجود كثير من الأدوات والاستراتيجيات المفيدة التي يمكن استخدامها في التعليم عن بعد، ليس فقط من قبل الطلبة بل أيضا من قبل الأساتذة والمترجمين (Parton, 2005). وفي هذا الاتجاه تؤكد نتائج دراسة جوهنسون (Johnson, 2001) إلى أن التعليم

عن بعد الفعال للطلبة الصم يتطلب توجهاً جديداً نحو التعلم والتدريس، وأساليب ونهج جديدة لإعداد مواد التدريس.

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت تحديد درجة الرضا عن جودة برامج التعليم عن بعد للطلبة الصم عن طريق استقصاء الطلبة أنفسهم، ودراسات أخرى تسير في نفس الاتجاه ولكن بتركيز أكبر حول تحديد العوائق التي تواجه هذه البرامج، وتحديد الدعم الذي يساعدها على تجويد أدائها. فقد أظهرت نتائج دراسة مقارنة (Richrdson & Woodely, 2001) بين وجهة نظر الطلبة الصم والطلبة العاديين حول الجودة الأكاديمية لبرامج التعليم عن بعد، أُجريت في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة، وكانت الأداة الأساسية المستخدمة فيها البث التلفزيوني، أن كلتي المجموعتين اعتبرتا برامج التعليم عن بعد عال الجودة. وخلصت هذه الدراسة إلى أن محصلة مشاريع برامج التعليم عن بعد للطلبة الصم سوف تؤثر على المؤسسات وطنيا، وعلى المستوى العالمي، وأنه عندما يتم تنفيذ هذه البرامج بشكل سليم فإن الطلبة الصم سيتفيدون منها بشكل كبير. وتوصلت دراسة أخرى في بريطانيا أيضا إلى وجود عوائق مُحددة في تعليم الصم في التعليم العالي، وإلى ضرورة توفير أربعة أنواع من الدعم الرئيس لضمان جودة تجربة التعليم عن بعد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم الصم، ووجود وفرة ومرونة في عمليات التدريس والتعلم، وتنويع أساليب التقويم وتطويعها وفق الحاجة، وتوفير المعلومات اللازمة والمناسبة للطلبة والمعلمين، وأهمية وجود عاملين في برامج التعليم عن بعد يمتلكون النظرة الايجابية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وقادرين على العمل الفعّال معهم (Fuller et al., 2004). واستنتجت

دراسة ريتشاردسون (Richardson, 2009) إلى أن معظم الطلبة الصم في برامج التعليم العالي في بريطانيا الذين تم استقصاءهم في الدراسة حصلوا على الدرجة العلمية، وهذا مؤشر على وجود مستوى عال من التحصيل، على الرغم من أن الطلبة الصم قيّموا هذه البرامج على أنها ضعيفة.

وهناك عدد من الدراسات التي أهتمت بمقارنة درجة رضا الطلبة العاديين والصم حول برامج التعليم عن بعد. أثبتت كل هذه الدراسات التي تم عملها في أوقات متفرقة إلى عدم وجود فوارق دالة في رضا الطلبة الصم والعاديين حول برامج التعليم عن بعد (Thurmond, 2002; Skylar et al., 2005; Abdous & Yen, 2010; Kim, Lee, & Shellenger, 2012)، مع وجود إشارات من الطلبة الصم إلى تدني التفاعل بين الطلبة والمعلمين وبين الطلبة أنفسهم في هذه البرامج (Kim, Lee, & Shellenger, 2012).

وأوصت دراسة هيندل (Heindel, 2014) بضرورة إجراء أبحاث مستقبلية تركز على أن يكون الطلبة ذوي الإعاقات أكثر وضوحا وتعبيرا عن حاجاتهم الفردية وبعباراتهم الخاصة، من أجل تمهيد الطريق لتطوير الجودة في برامج التعليم الإلكتروني عن بعد. فالطلبة الصم كما تُشير نتائج كثير من الدراسات، مثل دراسة أويومي (Oyewumi, 2008)، ودراسة وانق (Wang, 2006) يميلون إلى أن يكونو متعلمين بصريين، وهذه صعبة جدا في بيئة تعليمية يكون الاعتماد الأكبر فيها على التدريس باستخدام الشرح من قبل الأستاذ. ويرى وانق أن الطلبة الصم بحاجة إلى مدخلات بصرية لتساعدهم على معالجة المعلومات وترميزها (Wang, 2006).

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن سؤال رئيس هو: "ما دور الجامعة العربية المفتوحة كمؤسسة تعليم عن بعد، في تعليم الصم؟، وثلاثة أسئلة فرعية. وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة للإجابة على أسئلتها، مسبوقة بوصف مختصر للإجراءات والأدوات البحثية التي اعتمدتها لجمع المعلومات وتحليلها.

نتائج السؤال الأول

كانت الغاية من السؤال الأول: "ما التعليم الذي تقدمه الجامعة العربية المفتوحة للطلبة الصم، وما الأسلوب الذي تعتمده الجامعة في شمولية الطلبة الصم فيها؟" وصف البرنامج التعليمي المقدم للطلبة الصم في الجامعة، وصفاً يشمل: نشأة هذا البرنامج، وخطته الأكاديمية، وعدد المستفيدين منه، وأسلوب شمل الطلبة الصم فيه، والتطويرات الحاصلة عليه. ولتحقيق هذه الغاية والإجابة عن هذا السؤال البحثي تم جمع نوعين من المعلومات: معلومات موثقة في مستندات الجامعة عن نشأة برنامج تعليم الصم فيها، وعدد الطلبة المستفيدين وجنسهم، والخطة الأكاديمية للبرنامج، والمستندات المتعلقة بتطويره. وحيث لم تف هذه المعلومات المكتوبة بالإجابة عن السؤال البحثي، تم جمع معلومات شفهية من خلال مقابلة المسؤولين عن البرنامج وعددهم (٧ وهم كامل الجهاز الذي قام بتطوير البرنامج والاشراف عليه)، أُستخدمت فيها الدراسة أسئلة مفتوحة عن الجوانب التي لم تغطها المعلومات الموثقة، وتم تدوينها وتحليلها يدويا للخروج منها بمعلومات تفيد في الاجابة عن سؤال الدراسة. وقد نتج عن تحليل هذه المعلومات الموثقة والشفهية النتائج التي يمكن سردها وفق العناوين التالية:

نوع التعليم المقدم للطلبة الصم ونشأته

تماشياً مع رسالة الجامعة العربية المفتوحة، (التي أُنشئت عام ٢٠٠٢م) والهدف الأساسي من مبادرة إنشائها في تقديم تعليم على درجة عالية من المرونة في الزمان والمكان، من أجل توفير الفرص للراغبين في التعليم العالي مواصلة تعليمهم، ومساعدة الفئات الأقل حظاً في البلدان العربية كالفقراء والنساء وذوي الإحتياجات الخاصة من مواصلة تعليمهم العالي (برنامج الخليج العربي للتنمية - أجفند، ٢٠١٥)، أنشأت الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية برنامجا على المستوى الجامعي للطلبة الصم بإسم: "التعليم الإبتدائي للصم" في عام ٢٠٠٥م، ومقره في مدينة الرياض.

ووفقاً للوثائق الخاصة بالبرنامج، التي تم الحصول عليها من الجامعة، فقد رأى القائمون على فرع الجامعة في المملكة العربية السعودية، أن الجامعة منذ إنشائها وهي تحاول التركيز على الطلبة الذين حُرموا من إكمال دراستهم الجامعية، وأن فئة الصم إحدى شرائح المجتمع الذين يواجهون حرماناً كبيراً على المستوى المحلي والعربي. وبالتالي، التفتت الجامعة لهذه الفئة، وبدأت في توفير برنامج خاص بهم يؤهلهم للتخصص في التعليم الإبتدائي. وقد كان إنشاء هذا البرنامج الأكاديمي للطلبة الصم مبنياً على عدد من الإعتبارات أهمها:

١. البدء في توفير برنامج أكاديمي مخصص للطلبة الصم ليكون أول إنجاز في مؤسسات التعليم العالي يخدم هذه الفئة من الطلبة في العالم العربي.

٢. المساهمة في تلبية الاحتياجات المتوقعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ووزارات التعليم العربية، من خلال عمل خريجي البرنامج

كمساعدي معلمين في معاهد وبرامج العوق السمعي في المرحلة الإبتدائية، إضافة إلى تلبية الطلب الإجتماعي للطلبة الصم أنفسهم.

٣. الاستفادة من بيئة الجامعة التقنية وأساليب التعليم فيها المعتمدة على التقنيات الحديثة، ومن ثم تهيئة الطلبة الصم على العمل على هذه التقنية من أجل استخدامها في حياتهم العملية.

٤. ضرورة توفير الخدمات المساندة التي تحقق تعلُم الطلبة الصم، وعلى رأسها مترجمين إلى لغة الإشارة أثناء تدريس المقررات الدراسية.

اسم البرنامج والشريحة الطلابية المستهدفة ومكان تدريسه

أطلقت الجامعة العربية المفتوحة على هذا البرنامج إسم: "برنامج بكالوريوس التعليم الابتدائي للصم". وهو برنامج يمنح الطالب بعد الإنتهاء منه شهادة الدرجة الجامعية في التربية (بكالوريوس التربية) في تخصص التعليم الابتدائي. وتم تحديد الشريحة المستهدفة للبرنامج بالأشخاص الذين أكملوا المرحلة الثانوية، وحصلوا على شهادتها في معاهد وبرامج العوق السمعي أو ما يعادلها بنجاح. وقد اقتصر تدريس البرنامج على المقر الرئيس لفرع الجامعة في المملكة العربية السعودية في مدينة الرياض دون المراكز الإقليمية الأخرى التابعة له في جدة والدمام والمدينة المنورة والأحساء وحائل.

أهداف البرنامج:

نصت الجامعة على وجود هدفين للبرنامج هما:

١. بشكل عام، توفير الإعداد الأكاديمي والتربوي والمهني لتأهيل الدارسين في هذا البرنامج للعمل كمساعدي معلمين في معاهد وبرامج العوق السمعي.

٢. وبشكل خاص، يهدف البرنامج إلى إعداد مساعد معلم في المرحلة الابتدائية في معاهد وبرامج الصم، يستطيع مساعدة معلم المادة في إعداد الدروس والتخطيط لها وإنتاج الوسائل التعليمية وإيصال المعلومة للطالب بشكل صحيح من خلال لغة الإشارة، والمساهمة في علاج المشكلات السلوكية والاجتماعية، والمشاركة في النشاطات المنهجية واللامنهجية المتعلقة بالطالب المعاق سمعياً. وإلى إعداد الخريج إعداداً أكاديمياً ومهنياً يمكنه من القيام بواجباته التربوية والتعليمية في هذه المرحلة.

الخطة الدراسية للبرنامج

تشمل الدراسة في هذا البرنامج أربع سنوات ونصف (١٠ فصول دراسية) بما فيها التدريب الميداني. في كل مستوى يدرس الطالب عدداً محدداً من الساعات والمقررات الدراسية. الجدول رقم (١) يوضح الساعات والمقررات الدراسية في كل فصل دراسي.

جدول رقم (١): مستويات برنامج بكالوريوس التعليم الإبتدائي للصم وساعاته الدراسية

المستوى	المقررات الدراسية	عدد الساعات
١	– الدورة المكثفة المبتدئة في اللغة العربية (1) - ٩ ساعات – لغة الإشارة العربية الموحدة (1) - ٣ ساعات	١٢
٢	– الدورة المكثفة المتقدمة في اللغة العربية (2) - ٩	١٢

المستوى	المقررات الدراسية	عدد الساعات
	ساعات – لغة الإشارة العربية الموحدة (2) – ٣ ساعات	
٣	– مهارات الحاسب والإنترنت – ٣ ساعات – مهارات التعليم الذاتي – ٣ ساعات – الحضارة العربية الإسلامية – ٣ ساعات – علم نفس النمو (الطفولة) – ٣ ساعات – مهارات الاتصال باللغة العربية (1) – ٣ ساعات	١٥
٤	– التدريس بمساعدة الحاسب – ٣ ساعات – مهارات الاتصال باللغة العربية (2) – ٣ ساعات – مدخل إلى التربية – ٣ ساعات – التعليم الابتدائي – ٣ ساعات – العلوم البيئية والصحية – ٤ ساعات	١٦
٥	– النظام الإداري والتعليمي في المملكة- ٣ ساعات – مهارات لغوية (1) – ٣ ساعات – علم نفس التعلُّم والتعليم – ٣ ساعات – إدارة الصف وبيئة التعلُّم – ٣ ساعات – تطبيقات الحاسب (1) – ٣ ساعات	١٥

المستوى	المقررات الدراسية	عدد الساعات
٦	– المناهج وطرق التدريس العامة - ٣ ساعات – تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - ٣ ساعات – صعوبات التعلُّم - ٣ ساعات – مهارات لغوية (2) - ٣ ساعات – زيارات وأنشطة ميدانية (1) - ٢ ساعتان	١٤
٧	– التربية الإسلامية لمعلمي المرحلة الابتدائية - ٤ ساعات – تطبقات الحاسب (2) - ٣ ساعات – اللغة العربية لمعلمي المرحلة الابتدائية - ٤ ساعات – مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي - ٣ ساعات – زيارات وأنشطة ميدانية (2) - ٢ ساعتان	١٦
٨	– قضايا ومشكلات التنمية في الوطن العربي - ٣ ساعات – طرق تدريس التربية الإسلامية لمعلمي المرحلة الابتدائية - ٤ ساعات – طرق تدريس اللغة العربية لمعلمي المرحلة - ٤ ساعات	١٦

المستوى	المقررات الدراسية	عدد الساعات
	– مهارات لغوية (3) - ٣ ساعات – زيارات وأنشطة ميدانية (3) - ٢ ساعات	
٩	– قضايا ومشكلات عالمية معاصرة - ٣ ساعات – بحث في تحسين الأداء - ٣ ساعات – التربية العملية (عملي) - ٦ ساعات	١٢
مجموع الساعات		١٢٨

يتضح من الجدول رقم (١) أنه تم استحداث مقررات جديدة في هذا البرنامج تهيء الطالب المعاق سمعيا من الاستفادة من استخدام التكنولوجيا الحديثة وتقنية المعلومات والاتصالات في عمله بالمدرسة الابتدائية.

أساليب التعليم والتدريس وشمولية الطلبة الصم في البرنامج والخدمات المقدمة لهم

اعتمدت الجامعة العربية المفتوحة أسلوب الشمولية الكاملة للطلبة الصم فيها، عن طريق تخصيص كامل البرنامج للطلبة الصم فقط، دون دمجهم مع غيرهم من الطلبة. واعتمدت في البرنامج أسلوب التدريس التقليدي القائم على الحضور الكامل، واستخدام التقنية في التدريس والواجبات الدراسية. من هذه التقنيات المستخدمة بشكل كبير: الحاسب الآلي، والتلفزيون المرئي، وأجهزة العرض الإلكترونية.

ولضمان وصول التدريس للطلبة الصم وإيصال المعلومات إلى الطالب بشكل صحيح، وفرت الجامعة مترجمين للغة الإشارة يقومون بترجمة لغة التدريس إلى لغة الإشارة. ولتعزيز تعلّم الطلبة الصم وتسهيله، وفرت الجامعة عددا من الخدمات المساندة، منها:

- إعداد إرشادات للتواصل مع الطلبة الصم في الجامعة وخارجها.

- عقد دورة تدريبية للغة الإشارة للطلبة الصم، ودورة تدريبية أخرى في أبجديات الحاسب الآلي.

- إعداد خطة تدريب ميداني (تدريب عملي في مدارس التعليم العام الأساسي في الرياض ضمن الخطة الأكاديمية للبرنامج).

- إعداد دورة متقدمة في تطبيقات الحاسب الآلي بالتعاون مع شركة مايكروسوفت.

- إعداد دليل لبرنامج التربية في التعليم الابتدائي للصم.

- المشاركة في معرض وزارة التعليم العالي من قسم الصم.

- استحداث مقررات جديدة تهيئ الطالب لاستخدام التكنولوجيا الحديثة وتقنية المعلومات.

- التنسيق لعقد شراكة بين الجامعة العربية المفتوحة والجمعية السعودية للإعاقة السمعية لتقديم منح دراسية للطلاب الصم.

- التواصل مع بعض الهيئات الخيرية، ومنها مؤسسة الأميرة الجوهرة بنت فهد لكفالة بعض الطلبة الصم ودفع مصاريف دراستهم.

عدد المستفيدين من البرنامج

عند افتتاح البرنامج في الفصل الأول من العام الأكاديمي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، كان عدد الطلبة المسجلين فيه بالدفعة الأولى ٤٢ طالباً وطالبة (٢٥ طالباً و ١٧ طالبة). وقد استفاد من هذا البرنامج طلبة صم من ٨ جنسيات هي: المملكة العربية السعودية، وفلسطين، والسودان، والأردن، واليمن، ومصر، ولبنان، والصومال. وبعد افتتاح البرنامج، تخرج منه ١٣١

طالباً وطالبة (٨٧ طالباً و ٤٤ طالبة)، ويتوقع تخرج ٣٠ طالباً وطالبة (١٤ طالباً و ١٦ طالبة) في السنة الدراسية ٢٠١٥/٢٠١٦م. وقد بدأ البرنامج بتخريج أول دفعة من الطلبة الصم في العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م. الجدول رقم (٢) يبين أعداد الخريجين من البرنامج موزعين على سنة التخرج والجنس.

الجدول رقم (٢): أعداد الطلبة الخريجين والمتوقع تخرجهم

العام الميلادي	ذكور	إناث
٢٠١٠/٢٠١١	٣٤	٧
٢٠١١ -٢٠١٢	٢٤	١٩
٢٠١٢ -٢٠١٣	١٦	١٠
٢٠١٣ -٢٠١٤	٧	٧
٢٠١٤ -٢٠١٥	٦	١
المجموع	**٨٧**	**٤٤**
أعداد الطلبة المتوقع تخرجهم		
٢٠١٥/٢٠١٦	١٤	١٦

والجدول رقم (٣) يوضح جنسيات المستفيدين من البرنامج.

جدول رقم (٣) جنسيات الطلبة المستفيدين من برنامج الصم في الجامعة العربية المفتوحة

الجنسية	العدد		المجموع
	ذكور	إناث	
سعودية	٦٧	٤٤	١١١
فلسطينية	١٠	٧	١٧
سودانية	١١	٣	١٤
يمنية	٥	١	٦
مصرية	٣	٢	٥
أردنية	٤	٢	٦
صومالية	-	١	١
لبناني	١		١
المجموع	١٠١	٦٠	١٦١

التحديات والمشكلات التي واجهت البرنامج

وفقاً للمقابلات الشخصية مع المسؤولين المباشرين عن البرنامج في الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية (٧ مسئولين)، واجه البرنامج عدداً من التحديات والمشكلات سيتم تجاوزها في البرنامج الجديد المطور. أهم هذه التحديات والمشكلات ما يلي:

١. أن البرنامج في صيغته الأولى (قبل التطوير) هو برنامج مُعد أساساً للطلبة العاديين في تخصص التعليم الإبتدائي، مع إضافة بعض المقررات الدراسية للطلبة الصم.

٢. تدني توافر مترجمي إشارة متخصصين. فقد واجه المسئولون عن البرنامج ندرة هؤلاء المترجمين؛ مما اضطرهم إلى الإستعانة بالمترجمين المتوافرين، وهم مجرد هواة لا يستطيعون ترجمة المصطلحات والجمل، وإنما يقومون – حسب قدراتهم – بترجمة هذه المصطلحات والجمل إلى كلمات. وبالتالي لا يتم نقل المعاني الكاملة للطلبة الصم، مما يؤثر على الفهم الكامل للمحتويات التعليمية، وبالتالي على تعلّمهم وتحصيلهم الدراسي.

٣. عدم وجود قاموس لغة إشارة عربي موحد. فلغة الإشارة المتوافرة حالياً هي لغة عامية تم اكتسابها بالممارسة، وليست لغة علمية. ونتيجة لذلك فهي ترجمة غير كافية في نقل المعلومات للطلبة الصم وضعاف السمع. كما أن القواميس المتاحة حالياً في العالم العربي هي عبارة عن مجموعة من الكلمات لا تفي بالحاجة التعليمية في برامج أكاديمية. فالطالب الأصم من خلال الترجمة الحالية، لا يستطيع فهم المترادفات والروابط والضمائر، وبالتالي فإن الترجمة عبارة عن رسائل برقية (عبارة عن كلمات). وبالتالي هناك حاجة إلى إعداد قاموس لغة إشاري عربي موحد.

٤. توقف الدعم المادي من قبل بعض الداعمين.

٥. عدم وجود متابعة من قِبل الفرع للطلبة الخريجين باستثناء بعض التواصل المتعلق بالتخطيط للتوظيف. وعدم وجود أي برامج لدى الجامعة للتواصل مع الطلبة الصم الخريجين.

تقويم البرنامج ومراجعته وتطويره

نتيجة للتحديات السابقة التي واجهها البرنامج، قامت الجامعة في عام ٢٠١٣م بإجراء مراجعة دقيقة له بغرض تطويره تطويراً شاملاً، إستناداً على التجربة السابقة التي أبرزت كثيراً من التحديات والملحوظات على البرنامج، والتي كان على رأسها لغة الإشارة العربية الموحدة وخطة البرنامج السابقة. تشير وثائق الجامعة المتعلقة بتطوير برنامج الصم إلى أن الجامعة العربية المفتوحة بتوفيرها برنامج البكاريوس للصم الذي بدأ عام ٢٠٠٥م قد انفردت بين الجامعات العربية بتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع من الجنسين، كأول جامعة عربية تتيح لهذه الفئة من الصم الحصول على درجة البكالريوس على المستويين المحلي والعربي. وبما أن الجامعة قد قدمت هذا البرنامج دون سابق خبرة محلية أو عربية يُمكن أن تهتدي بها، ووسط غياب الخبرة النوعية والكوادر والكفاءات المدربة، فقد كان من الضروري تقويم هذه التجربة والتوقف أمام نتائجها من أجل تطويرها وتحقيق أهدافها واستمرارها. ومن أجل الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في تعليم الصم، تم الاطلاع على بعض التجارب العالمية التي تُقدم برامج تعليم عالي للطلبة الصم وضعاف السمع اشتملت على سبع تجارب هي: جامعة بوسطن (Boston University) وجامعة لامار (Lamar University) وجامعة كنت الحكومية (Kent State University) وجامعة كاليفورنيا الحكومية (California State University Northridge) والمعهد التقني الوطني للصم (National Technical Institute for the Deaf) ومعهد كلية الغرب الجنوبي للصم (Southwest College Institute for the Deaf) في الولايات المتحدة الأمريكية، وجامعة بريستول (Barstool University) في المملكة المتحدة.

وقد قام مطوروا البرنامج باستعراض هذه التجارب العالمية والاستفادة منها في وضع الخطة الدراسية للبرنامج الجديد. كم تمت الاستفادة من معلمي الصم الذين تكونت لهم خبرات عملية لأكثر من عقدين من الزمن، من ضمنهم المعلمين الذين أسهمو في تدريس البرنامج في نسخته الأولى، وعدداً من الطلبة الصم من خريجي البرنامج.

وكان أبرز معالم التطوير للبرنامج: إعداد رؤية ورسالة للبرنامج، وإعادة صياغة أهدافه، وشروط القبول فيه، وخطتة الدراسية، وذلك كما يلي:

إسم البرنامج: تمت تسمية البرنامج: "برنامج بكالوريوس تربية الصم وضعاف السمع".

رؤية البرنامج: "تحقيق مبدأ التعليم المفتوح للطلبة الصم وضعاف السمع الذي يحقق اندماجهم مع أقرانهم السامعين، وبما يتيح لهم التحصيل الأكاديمي الجامعي وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم، من خلال الوسائل البصرية والتقنيات الحديثة، التي تساعد في تهيئة الطلبة الصم وضعاف السمع أكاديمياً ليصبحو قادرين في الإسهام في بناء المجتمع المعرفي".

رسالة البرنامج: "جعل حياة الطلبة الصم أكثر سعادة وتكيفاً، وأكثر مهنية ووظيفية وأكثر قدرة على التفاعل الطبيعي مع متطلبات الحياة. ويُعد البرنامج رسالة إنسانية واجتماعية واقتصادية تفتح آفاق الأمل أمام هؤلاء الطلبة بحيث يشعرون أنهم مواطنون قادرون على الإنجاز والمشاركة بكل فاعلية في حدود قدراتهم وميولهم ومجالات العمل المناسبة لهم. والعمل على تحقيق الأهداف التي يتبناها البرنامج من خلال توفير الكوادر والإمكانات والظروف التي تعمل على تحقيق النجاح لهذا البرنامج".

أهداف البرنامج: يسعى برنامج الصم إلى تحقيق الأهداف التالية :

١. توفير الإعداد الأكاديمي والتربوي والمهني لتأهيل الدارسين والدارسات في هذا البرنامج للعمل وفق قدراتهم وإمكاناتهم، وبما يحقق لهم مكانتهم الاجتماعية في محيطهم الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويكفل لهم التوافق النفسي والتربوي.

٢. التركيز على الطلبة الصم الذين حُرموا من إكمال دراساتهم الجامعية لظروف خاصة بهم، نظراً إلى أنهم لم ينالوا الاهتمام اللازم من كافة البرامج الجامعية على مستوى العالم العربي.

٣. إعداد الطلبة الصم من الجنسين، ليكونوا فاعلين في مجتمعهم، وبما يحقق مكانتهم الاجتماعية للمساهمة في خدمة أنفسهم ووطنهم وأسرهم.

٤. توظيف التقنية الحديثة لتحسين بيئة التعلّم الجامعي، المتواكبة مع التعليم الجامعي الطبيعي، والمتوافقة مع التوجهات العلمية والعالمية الحديثة في تعليم الصم وضعاف السمع.

شروط القبول في البرنامج : يشترط للقبول في البرنامج ما يلي :

١. أن يكون الطالب حاصلاً على شهادة الثانوية من أحد معاهد الأمل أو برامج العوق السمعي الملحقة بالمدارس العادية .

٢. أن يكون الطالب من ذوي الإعاقة السمعية (صمم كلي أو جزئي).

٣. أن يخلو الطالب من أيّ إعاقة أخرى مصاحبة للصمم.

خطة البرنامج الدراسية:

وضعت الجامعة مرحلتين للبرنامج الجديد هما: مرحلة السنة التحضيرية، ومرحلة الدراسة الجامعية المتمثلة في بكالوريوس تربية الصم وضعاف السمع.

أولاً) السنة التحضيرية: تقوم السنة التحضيرية في البرنامج على سد الفجوة بين التعليم الثانوي ومتطلبات التعليم الجامعي؛ بحيث تقوم على تقوية قدرات الطالب الأصم وتغيير مفاهيمه واستعداداته ليكون أكثر مرونة واستجابة للعمل الجامعي. في هذه السنة يتعرض الطالب إلى دراسة مهارية مكثفة ذات طابع تدريبي.

يتكون محتوى التعليم في السنة التحضيرية من أربع مهارات. أولها مهارات اللغة العربية التي يُعتنى فيها بشكل خاص بالمهارات الكتابية والتواصلية بلغة الإشارة؛ إستجابة للخصائص العضوية والنفسية التي تتسم بها هذه الفئة من الدارسين؛ فلديهم استعداداً كبيراً لاكتساب المهارات الكتابية والتواصلية، وقدرة ورغبة في تنميتها وتطويرها، يعضد ذلك سلامة حواسهم البصرية، وتمتعهم بدافعية قوية تحفزهم على اكتساب هذا النوع من المهارات. هولاء الطلبة يتخذون من الكتابة أهم وسائلهم الإتصالية باقرانهم العاديين الذين لا يتقنون لغة الإشارة، وبها يتحقق تواصلهم اللغوي وتفاعلهم مع المجتمع. النوع الثاني من المهارات هو مهارات لغة الإشارة، التي تقوم على إكساب الطالب الأصم أو ضعيف السمع المهارات المتقدمة في لغة الإشارة العربية الموحدة، وقواعدها وأقسامها وأساسيات تطبيقها؛ ويتدرب فيها الطالب على عدة موضوعات تمكنه من تطوير مهاراته في إتقان لغة الإشارة على مستوى التدريب المكثف للمفردات والتراكيب، والتعبير المتقدم وزيادة حصيلته اللغوية الإشارية. والنوع الثالث من المهارات هو مهارة الحاسب الآلي، التي تعمل على إكساب الطالب المهارات الأساسية في الحاسب الآلي، ومنها: مهارات الحاسب الأساسية، ومهارات تطبيقات الحاسب،

ومهارات استخدام البريد الإلكتروني والإنترنت. والنوع الرابع من المهارات هو مهارات الحياة، التي تهدف إلى تمكين الدارس من تطبيق المفاهيم والنظريات في مجال الاتصال الإنساني، وإكسابه المهارات الأساسية في مجال التواصل والتفاعل مع الآخرين في محيطه الإجتماعي، وتعزيز دوره في حياته اليومية والعملية، وفي مختلف المواقف الحياتية، وتوظيف التقنيات والأساليب التي تعتمد على التدريب والتقويم المتنوع والفعّال. ومن المهارات التي يتضمنها هذا النوع: مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير، ومهارات التواصل الرمزي والتواصل الإجتماعي.

يعتمد التعليم في السنة التحضيرية على نظام الوحدات الدراسية المرنة، التي يتم تقديمها من خلال دورات مكثفة، ويُستخدم فيها التقنيات التدريسية المعتمدة على التعليم البصري (Visual Learning)، ويُركّز فيها على الجوانب العملية التطبيقية المعتمدة على الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.

أما التقويم في السنة التحضيرية فيعتمد بناؤه على تعدد الأساليب، والتقويم المستمر الذي يفحص إتقان الطالب للمهارات المطلوبة وفقاً للأهداف المحددة في الوحدات الدراسية. ويعتمد التقويم أيضاً على: تفريد التقويم والتدريب، ومبدأ التغذية الراجعة المعتمدة على إعادة التدريب، والأساليب المتنوعة التي تتناسب مع الأهداف التعليمية.

ثانياً) الخطة الدراسية لبرنامج بكالوريوس تربية الصم وضعاف السمع:

يلتحق الطلبة الصم ببرنامج البكالوريوس بعد اجتيازهم السنة التحضيرية بنجاح، وينخرطون في برنامج دراسي مكون من ثمانية فصول دراسية بمجموع (١٢٦) وحدة دراسية.

تقوم الخطة الدراسية على مدة محددة للحصول على البكالوريوس في تربية الصم وضعاف السمع، وهي أربع سنوات موزعة على ثمانية فصول دراسية، ولكل فصل دراسي أربعة أشهر موزعة على ستة عشر أسبوعاً دراسياً، وإجمالي مائة وست وعشرين ساعة دراسية (١٢٦). ويبلغ عدد المقررات الدراسية في جميع الفصول اثنين وأربعين مقرراً دراسياً (٤٢) تتراوح وحداتها التدريسية بين وحدتين وثلاث وحدات، إضافة لمقرر التدريب الميداني وعدد وحداته اثنتا عشرة وحدة أسبوعياً. وقد تم الاهتمام في البرنامج باختيار هذه المقررات على فلسفة الاحتياجات الفعلية للطالب الأصم للتفاعل مع الحياة الاجتماعية والاقتصادية والمعرفية والنفسية، بحيث يكون أكثر مهنية وتفاعلاً في المجتمع.

وأهم ملامح هذه الخطة مايلي:

١. التركيز على دراسة القاموس الإشاري العربي الموحد، باعتباره الأساس اللغوي للتعلّم الأكاديمي.

٢. إعطاء اهتمام كبير لأساليب التواصل الكتابي وتنمية لغة الصم المكتوبة، باعتبارها اللغة البصرية المشتركة بين الصم وغير الصم، والتي تمثل التطور الهام في تعليم الصم كما حدث في لغة برايل لغير المبصرين.

٣. الإهتمام بتعليم الصم لبعض مهارات التعلّم الذاتي والمهارات العملية والفنية والمهنية، والتدريب على إعداد المشروعات والتخطيط لها.

٤. التركيز على العلوم النفسية والتربوية لدراسة المشكلات النفسية التي يعاني منها الصم عبر مراحل العمر المختلفة.

٥. تقديم مجموعة من العلوم المعتمدة عالمياً في دراسات الصم، مثل: مقرر علم السمع، ومقرر الخدمات المجتمعية للصم، ومقرر قضايا واتجاهات

في مجتمع الصم، ومقرر مسرحية الصم، ومقرر مهارات التواصل الكتابي، ومقرر تطور الكتابة والقراءة لدى الصم.

٦. يعتبر مقرر التدريب الميداني مقررا غير نمطي، باعتباره مقررا يجمع بين التعرف والتعامل مع المؤسسات المجتمعية والاقتصادية والتعليمية، والتدريب على عمل المشروعات النوعية للتفاعل مع متطلبات الحياة العملية.

وقد وضعت الجهود التطويرية للبرنامج، خطة دراسية للبرنامج، يوضحها الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤): خطة برنامج بكالوريوس تربية الصم وضعاف السمع الجديد في الجامعة العربية المفتوحة

المستوى	المقرر الدراسي	الرمز	عدد الساعات
الأول	١. مهارات التواصل الكتابي للصم (١)	Deaf 101	٣
	٢. التربية الإسلامية للصم.	Deaf 102	٣
	٣. القاموس الإشاري العربي (١)	Deaf 103	٢
	٤. مهارات التعلم الذاتي (١)	Deaf 104	٢
	٥. تاريخ تعليم الصم	Deaf 105	٢
	٦. توظيف التقنية في تعليم الصم	Deaf 106	٣
الثاني	١. مهارات التواصل الكتابي للصم (٢)	Deaf 110	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (١)	Deaf 111	٢
		Deaf 112	٣

المستوى	المقرر الدراسي	الرمز	عدد الساعات
	٣. مهارات الإتصال باللغة الإنجليزية (١)	Deaf 113	٣
	٤. الصحة والغذاء	Deaf 114	٣
	٥. تطوير القراءة والكتابة لدى الصم	Deaf 115	٢
	٦. مهارات التعلم الذاتي (٢)		
الثالث	١. مهارات التواصل الكتابي للصم (٣)	Deaf 201	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٣)	Deaf 202	٢
	٣. مهارات الإتصال باللغة الإنجليزية (٢)	Deaf 203	٣
	٤. علم السمع	Deaf 204	٣
	٥. التربية الوطنية (١)	Deaf 205	٣
	٦. التربية الفنية للصم	Deaf 206	٢
الرابع	١. الاجتماعيات لمعلمي الصم	Deaf 210	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٤)	Deaf 211	٢
	٣. علم نفس الطفولة والمراهقة	Deaf 212	٣
	٤. مقدمة في تأهيل الصم	Deaf 213	٣
	٥. النمو اللغوي للصم	Deaf 214	٣
	٦. مدخل إلى علم التفسير	Deaf 215	٣

المستوى	المقرر الدراسي	الرمز	عدد الساعات
الخامس	١. علم نفس التعليم والتعلم	Deaf 301	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٥)	Deaf 302	٢
	٣. ترجمة المصطلحات والنصوص	Deaf 303	٣
	٤. تكنولوجيا التعليم والاتصال	Deaf 304	٣
	٥. إدارة الصف وبيئة التعلم	Deaf 305	٣
	٦. الخدمات المجتمعية للصم	Deaf 306	٢
السادس	١. التوجيه والارشاد النفسي للصم	Deaf 310	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٦)	Deaf 311	٢
	٣. استراتيجيات تعليم الصم	Deaf 312	٣
	٤. بناء وتعديل السلوك	Deaf 313	٣
	٥. الرياضيات لمعلمي الصم	Deaf 314	٢
	٦. بناء وتصميم البرنامج التربوي الفردي	Deaf 315	٢
السابع	١. قضايا واتجاهات في مجتمع الصم	Deaf 401	٣
	٢. القاموس الإشاري العربي (٧)	Deaf 402	٢
	٣. التمكين الأسري	Deaf 403	٣
	٤. التربية الوطنية (٢)	Deaf 404	٣
	٥. مسرحة الصم	Deaf 405	٣

المستوى	المقرر الدراسي	الرمز	عدد الساعات
	٦. إدارة المشروعات الخاصة	Deaf 406	٣
الثامن	مشروع التخرج (تدريب ميداني)	Deaf 410	١٢

وتم وضع توصيف دقيق لكل مقرر في الخطة الجديدة، وتحديد الخدمات المساندة التي تساعد الطالب الأصم وضعيف السمع على النجاح في البرنامج هي:

١. الخدمات الإرشادية: تقديم الإرشاد الأكاديمي للطالب الأصم أو ضعيف السمع، والذي يساعدهم على الإنتظام في مشوارهم الدراسي، ومساعدته على تقديم الإستشارات التعليمية التقنية.

٢. الخدمات التربوية: تهيئة الخدمات الأكاديمية والتربوية التي يحتاجها الطالب الأصم أو ضعيف السمع لفهم المحاضرات وتنمية وتطوير المهارات التدريبية أثناء دراسته، وتهيئة الوسائل التعليمية والتقنيات التعليمية البصرية التي تساعد على إيصال المعلومة للطالب بشكل صحيح، وتوفير مترجمين أكفاء للغة الإشارة.

٣. إنشاء نادي للصم وضعاف السمع: تتضمن فكرة إنشائه توفير مناخ أكاديمي تربوي ثقافي اجتماعي رياضي يضمن المشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية المتعلقة بالطالب، ويحقق التوافق للطالب في جميع النواحي.

٤. إنشاء لجنة استشارية: تضم في عضويتها بعض الطلبة الصم، ومنسق البرنامج، ورئيس نادي الصم، وتكون تحت إشراف مباشر من المشرف العام

على البرامج التربوية، وتتحدد وظيفتها بمعالجة المشكلات التربوية والتعليمية والاجتماعية وغيرها من المشكلات التي تواجه الطلبة الصم في البرنامج.

إجابة السؤال الثاني والثالث

نص السؤال الثاني للبحث على: "ما درجة رضا الطلبة الصم عن الجودة المتحققة في الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة"، ونص السؤال الثالث على " هل يوجد فروق دالة إحصائياً في درجة رضا الطلبة الصم (ذكور/ إناث) حول جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة؟". وللإجابة على هذين السؤالين، تم إجراء عدة خطوات بحثية. أولها، إعداد أداة استقصاء (استبانة) لتحديد درجة رضا الطلبة الصم عن الجودة المتحققة في الخدمات الأكاديمية والمساندة المقدمة لهم في البرنامج والجامعة. وقد تم الاستفادة في إعداد هذه الأداة على دليل الطلبة الصم الذي يحتوي على معايير ومؤشرات تعليمية وأخرى تتعلق بالخدمات المساندة التي يجب أن تقدم للطلبة الصم في مؤسسات التعليم العالي. هذا الدليل إسمه: Deaf Students in Higher Education- how inclusive Are you? Giving Deaf and Hard Of Hearing Students a Start Head: A Self-Assessment Tool" وهو دليل يُستخدم في الجامعات البريطانية، وقد تم ترجمته من قبل كرسي اليونيسكو للجودة في التعليم العالي (الزكري، والدوسري، ٢٠١٤). جدول رقم (٥) يوضح بنود هذه الأداة. ثانياً، تم تحكيم الأداة من قبل ١٠ محكمين متخصصين في تعليم الصم، واللغة العربية، والتربية، والقياس والتقويم، ومعايير الجودة. كما تم تجريب الأداة على ١٠ طلبة صم للتأكد من صلاحيتها لهذه الفئة من الطلبة. وقد صُممت الأداة في جدول مكون من خانتين: الأولى تحوي عبارت تعكس معايير الخدمات التي

يجب أن تُوفّر في مؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج لتعليم الصم، والخانة الثانية تعكس درجة رضا الطالب الأصم عن توافر هذه المعايير، والتي كانت في أربع درجات: كبرة، ومتوسطة، وقليلة، ومنعدمة. جدول رقم (٥) يوضح بنود الاستبانة وتفاصيلها. احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على ٣٥ مفردة، وتمت الاستفادة من مترجمي لغة الاشارة لمساعدة الطلبة الصم المشاركين في تعبئة الاستبانة على فهم بنودها وتعبئتها. اشترك في الاستجابة للاستبانة ٦٧ طالبا وطالبة (٢٣ إناث، ٤٤ ذكور).

نتيجة الاستجابة على الاستبيان، وبالتالي نتيجة الإجابة على السؤال البحثي الثاني يبينه الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٥): درجة رضا الطلبة الصم عن توافر وجودة الخدمات الأكاديمية والمساندة

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
١. توافر معلومات كافية للتواصل مع الجامعة (مثل أرقام الهواتف والفاكس والبريد الإلكتروني).	٪٧٢	٪٥٣	٪٢٨	٪٢٩	٪٠	٪١٢	٪٠	٪٦
٢. وجود معلومات تُشير إلى توافر دعم خاص بالطلبة الصم.	٪٢٨	٪٤٠	٪٢٢	٪٢٩	٪٠	٪١٩	٪٥٠	٪١٢
٣. توافر معلومات كافية عن الجامعة (مثل رسالتها وأهدافها واعتمادها...الخ).	٪٨٩	٪٣٥	٪١١	٪٤٧	٪٠	٪١٢	٪٠	٪٦
٤. توافر معلومات	٪٥٦	٪٤٧	٪٣٣	٪٤١	٪١١	٪٦	٪٠	٪٦

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
كافية عن البرنامج الدراسي (مثل أهداف البرنامج والوظائف التي يعد لها).								
٥. وجود معلومات كافية عن أساليب التقويم والاختبارات.	٪٩٤	٪٥٩	٪٠	٪٢٩	٪٠	٪١٢	٪٦	٪٠
٦. توافر المعلومات اللازمة عن مصادر التعلم (مثل المكتبة، المكتبة الإلكترونية، الوسائل المرئية).	٪٧٨	٪١٨	٪١٧	٪٢٤	٪٥	٪٣٤	٪٠	٪٢٤
٧. وجود قائمة بالطلبة الصم تتضمن معلومات للتواصل بينهم.	٪٧٦	٪٦٤	٪١٨	٪١٢	٪٦	٪١٢	٪٠	٪١٢
٨. توافر المعلومات	٪٦١	٪٢٨	٪٦	٪٢٤	٪١١	٪٢٤	٪٢٢	٪٢٤

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
الكافية عن الخدمات الطلابية (مثل الدعم والنشاطات والمرافق الطلابية...).								
٩. توافر المعلومات عن الأشخاص المخصصين للتعامل مع الطلبة الصم.	٪٩٤	٪٧٦	٪٦	٪١٨	٪٠	٪٦	٪٠	٪٠
١٠. وجود معلومات كافية عن أنظمة التظلم والشكاوى.	٪٧٨	٪٤٠	٪١١	٪٢٩	٪١١	٪١٢	٪٠	٪١٩
١١. توافر المعلومات الكافية عن تقنية المعلومات المستخدمة في التعلُّم.	٪٨٣	٪٣٥	٪١١	٪٣٥	٪٦	٪١٨	٪٠	٪١٢
١٢. توافر المعلومات بأشكال متعددة (مطبوعة،	٪٧٨	٪٤٧	٪١٧	٪٢٩	٪٠	٪١٨	٪٥	٪٦

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
والإلكترونية، ومرئية).								
١٣. الاستجابة لاستفسارات الطلبة الصم بالسرعة المناسبة.	٪٢٧	٪٤٠	٪٥١	٪٣٦	٪١١	٪١٢	٪١١	٪١٢
١٤. قدرة العاملين في القبول والتسجيل على التعامل مع الطلبة الصم.	٪٩٥	٪٦٤	٪٥	٪١٢	٪٠	٪٠	٪٠	٪٢٤
١٥. توافر المساعدات اللازمة للطلبة الصم أثناء عمليات القبول والتسجيل.	٪٨٩	٪٥٣	٪١١	٪٣٥	٪٠	٪٦	٪٠	٪٦
١٦. وجود إرشاد أكاديمي مستمر للطلبة الصم (مثل أثناء التسجيل وأثناء	٪٧٨	٪٤٧	٪٢٢	٪٤١	٪٠	٪٦	٪٠	٪٦

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
الدراسة...الخ).								
١٧. توفير الاحتياجات الخاصة بالطلبة الصم التي تكفل اندماجهم في عمليات التعلُّم.	٨٤٪	٤٧٪	١١٪	٢٩٪	٥٪	١٨٪	٠٪	٦٪
١٨. وجود تهيئة مناسبة للطلبة الصم (مثل يوم مفتوح للتعريف بالجامعة والخدمات الطلابية...).	٣٥٪	٣٥٪	٣٥٪	٣٥٪	٦٪	٦٪	٢٤٪	٢٤٪
١٩. تصميم المقررات الدراسية بطريقة تلبي الاحتياجات الخاصة للطلبة الصم.	٥٪	٢٩٪	٢٧٪	٢٩٪	٠٪	٦٪	٦٨٪	٢٤٪
٢٠. خلو النشاطات التعليمية من أشياء لا	١١٪	١٨٪	٢١٪	١٨٪	٠٪	٣٥٪	٦٨٪	٢٩٪

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
ييستطيع الطلبة الصم عملها.								
٢١. يدعم الأساتذة الاحتياجات التعليمية للطلبة الصم (مثل احتياجات عمل الواجبات والأبحاث).	٪١٠٠	٪٥٩	٪٠	٪٩	٪٠	٪٦	٪٠	٪٦
٢٢. توافر معلومات كافية عن المقررات الدراسية ومتطلباتها.	٪٨٣	٪٥٩	٪١٧	٪٩	٪٠	٪١٢	٪٠	٪٠
٢٣. يوفر الأساتذة الفرص الكافية للطلبة الصم للمناقشة وطرح الأسئلة.	٪٩٥	٪٧٦	٪٥	٪١٨	٪٠	٪٦	٪٠	٪٠
٢٤. تتوافر لغة الإشارة أثناء عمليات التدريس.	٪٩٠	٪٨٢	٪٥	٪١٢	٪٠	٪٦	٪٥	٪٠
٢٥. استخدام أساليب	٪٨٣	٪٥٣	٪١٧	٪٤١	٪٠	٪٦	٪٠	٪٠

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
تدريسية متنوعة تلبي الاحتياجات الفردية لكل طالب.								
٢٦. استخدام تقنيات إلكترونية تعزز عمليات التعلُّم.	٨٩٪	٤١٪	١١٪	٤٧٪	٠٪	١٢٪	٠٪	٠٪
٢٧. توافر الأدوات المناسبة للطلبة الصم أثناء عملية التقويم والامتحانات.	٩٥٪	٥٦٪	٠٪	١٩٪	٠٪	٢٥٪	٥٪	٠٪
٢٨. وجود الدعم المناسب للتواصل (أجهزة، لغة إشارة...) في الأماكن المهمة (جلسات الإرشاد، النشاطات الطلابية، الخدمات الطلابية...).	٢٧٪	٣٥٪	٥٪	٢٩٪	٠٪	١٨٪	٦٨٪	١٨٪

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٢٩. سهولة الوصول للمرافق والخدمات داخل الجامعة.	٦١٪	٥٢٪	١٧٪	١٢٪	٢٢٪	١٨٪	٠٪	١٨٪
٣٠. توفير التدريب اللازم على تقنية المعلومات والأدوات الإلكترونية.	٤٠٪	٢٩٪	٥٪	٣٥٪	٠٪	٢٤٪	٥٥٪	١٢٪
٣١. وجود إجراءات تظلم وشكاوى سرية وآمنة.	٩٠٪	١٨٪	٥٪	٥٨٪	٠٪	١٨٪	٥٪	٦٪
٣٢. توافر نماذج مختلفة للتظلم والشكاوى سهلة الاستخدام (مطبوعة وإلكترونية).	٦١٪	١٨٪	٣٩٪	٥٢٪	٠٪	١٨٪	٠٪	١٢٪
٣٣. وجود إجراءات مستمرة للتأكُّد من صلاحية الادوات	٤٦٪	٢٩٪	٥٪	٤٧٪	٢٧٪	٦٪	٢٢٪	١٨٪

البنود	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
والتقنيات الخاصة بالطلبة الصم.								
٣٤. استقصاء آراء الطلبة الصم في الخدمات والدعم المقدم لهم.	٤١٪	٤٧٪	٢٩٪	٢٤٪	٠٪	١٨٪	٣٠٪	١٢٪
٣٥. تطوير الخدمات والدعم المقدم للطلبة الصم وفقاً لنتائج استقصاء آراء الطلبة.	٥٥٪	٤١٪	٢٧٪	٢٩٪	٠٪	١٨٪	١٨٪	١٢٪

جدول رقم (٦): مقارنة بين درجات رضا الطلبة الصم عن مجالات الاستقصاء بين الذكور والإناث

المجال	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
توافر المعلومات	٧٤٪	٤٥٪	١٥٪	٢٩٪	٤٪	١٥٪	٧٪	١١٪
عمليات القبول والتسجيل	٦٨٪	٤٨٪	٢٢٪	٣١٪	٤٪	٨٪	٦٪	١٣٪

المجال	درجات الرضا							
	كبيرة		متوسطة		قليلة		منعدمة	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
أساليب وخدمات التعلم والتعليم	٪٧٣	٪٥٦	٪١١	٪٢٤	٪٠	٪١٣	٪١٦	٪٧
الدعم الطلابي	٪٥٣	٪٣٤	٪١٧	٪٣٦	٪٥	٪١٧	٪٢٥	٪١٣

يتضح من الجدولين (٥) و (٦) أن درجة رضا الطلبة الذكور عن كل المجالات (توافر المعلومات، وعمليات القبول والتسجيل، وأساليب التعلم والتعليم وخدماتها، والدعم الطلابي) كانت أكبر من درجة رضا الطلبة الإناث. وعند أخذ متوسط درجات رضا الطلبة الذكور والإناث عن المجالات الأربعة يتضح أن درجات رضا الطلبة (ذكوراً وإناثاً) كانت أكبر في مجال أساليب وخدمات التعلّم والتدريس (متوسط رضا كبير ٦٤٪ ومتوسط رضا متوسط ١٧,٥٪)، بينما حصل على متوسط رضا قليلة ٦,٥٪ ومنعدمة ١١,٥٪. يليها مجال توافر المعلومات الذي حصل على متوسط رضا كبير بنسبة ٥٩,٥٪ ومتوسط رضا متوسطة بسنة ٢٢٪، بينما حصل على متوسط رضا قليل بنسبة ٩,٥٪ ومنعدمة بنسبة ٩٪. والمجال الذي حصل على الدرجة الثالثة من الرضا هو عمليات القبول والتسجيل الذي حصل على متوسط رضا عال بنسبة ٥٨٪ ومتوسط رضا متوسط بنسبة ٢٦,٥٪، بينما حصل على متوسط رضا قليل نسبة ٦٪ ومتوسط رضا منعدم بنسبة ٩,٥٪. وأقل المجالات التي حصلت على درجة رضا هو الدعم الطلابي الذي حصل على درجة رضا

عالى بنسبة ٤٣,٥٪ ومتوسط درجة رضا متوسطة بنسبة ٢٦,٥٪، بينما حصل على درجة رضا قليلة ١١٪ ومتوسط درجة رضا منعدمة بنسبة ١٩٪.

ولاختبار الفرق بين رضا الطلبة الذكور ورضا الطالبات الاناث عن جودة الخدمات المقدمة لهم في البرنامج، تم استخدام اختبار ت (T-Test) لمتوسطات عينتين بمستوى معنوية ٠,٠٥ ، وذلك لقبول أحد الفرضين التاليين:

- الفرض العدم: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة رضا الذكور عن درجة رضا الإناث.
- الفرض البديل: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجة رضا الذكور عن درجة رضا الإناث.

الجدول رقم (٧) يبين نتائج اختبار ت

الجدول رقم (٧): بيانات استخراج نتائج اختبار ت (T-Test) وقراءتها

المجال	الوسط الحسابي		التباين		الانحراف المعياري		النتائج	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	قيمة Z	القراءة
توافر المعلومات	٩,١	٨,٣	٢,٨٩	٤,٧	١,٧	٢,١٧	١,٥٣٨	قبول فرض العدم
عمليات القبول والتسجيل	٩,١	٨,٣	٢,٣٣	٣,٧٩	١,٥٣	١,٩	١,٢٥	قبول فرض

							العدم
أساليب وخدمات التعلم والتعليم	٨,٨١	٨,٦٩	٥,٠٤	٣,٢٣	٢,٢٥	١,٨	٠,٢٤	قبول فرض العدم
الدعم الطلابي	٧,٩٥	٧,٨٢	٦,٤٩	٤,٤٣	٢,٥٤٨	٢,١٠٥	٠,٢٢	قبول فرض العدم

بعد تطبيق الإختبار على العينتين في المجالات الأربع موضوع الاستقصاء وقع (Z)المحسوبة في منطقة القبول لكافة المجالات بمسافات متفاوتة. وبالتالي نقبل فرض العدم "بعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات رضا الذكور والإناث بمستوى معنوية ٠,٠٥"، ونرفض الفرض البديل "بوجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات رضا الذكور عن الإناث بمستوى معنوية ٠,٠٥".

إن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجات رضا الطلبة الذكور والإناث عن جودة الخدمات المقدمة لهم والعمليات التعليمية، لا يعني إنعدام الفرق. فالفرق موجود وهو لصالح الطلبة الذكور في كل المجالات، إلا أن هذا الفرق غير دال إحصائياً.

مناقشة النتائج وتفسيرها

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والمعلومات النوعية والكمية التي تم جمعها وتحليلها للإجابة على أسئلتها، تبرز عدة قضايا يمكن مناقشتها في الموضوعات التالية:

وفقاً لبرنامج الخليج العربي للتنمية – أجفند (٢٠١٥) الذي أنشأ الجامعة العربية المفتوحة، بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس البرنامج، فقد كان الهدف الأساسي من مبادرة إنشائها عام ٢٠٠٢م تقديم تعليم مرن زمانياً ومكانياً، من أجل توفير فرص التعليم العالي للراغبين في مواصلة تعليمهم، ومساعدة الفئات الأقل حظاً في البلدان العربية كالفقراء والنساء وذوي الإحتياجات الخاصة من مواصلة تعليمهم العالي.

وباستعراض برنامج البكالوريوس في التعليم الابتدائي للصم وضعاف السمع الذي بدأته الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٥م في الرياض، فإنه يمكن القول أنه من أكثر البرامج المقدمة في الجامعة التي تحقق رسالتها المنصوص عليها في وثائقها ومستنداتها. فقد استطاع البرنامج منذ إنشائه، تقديم تعليم جامعي لـ ١٦١ طالباً وطالبة يعانون من الصم الكامل أو من ضعف شديد في السمع.

لقد نجت الجامعة في توسيع فرص الدخول للتعليم العالي لفئة الصم، وهي من الفئات الأقل حظاً في الوطن العربي. وبحسب المعطيات والمعلومات المتوافرة لدينا، فإن الجامعة هي الأولى في الوطن العربي التي قدمت برنامجاً خاصاً بالصم، ليس فقط بين قريناتها من الجامعات المفتوحة ومؤسسات التعليم عن بعد، بل وعلى مستوى الجامعات الإعتيادية (العامة والخاصة).

لقد بدأت الجامعة العربية المفتوحة تجربتها في تعليم الصم مع ٤٢ طالباً وطالبة. وهي في هذا تشبه تجارب الجامعات العالمية التي تخدم هذه الفئة من الطلبة؛ فمعضمها بدأ مع أعداد قليلة من الطلبة. فمثلا جامعة غالوديت (Galludet university, 2015a) الخاصة بالصم التي أُنشئت عام ١٨٥٦م،

بدأت تجربتها مع ١٢ طالباً أصماً فقط، و٦ طلبة مكفوفين. كما بدأ المعهد الوطني التقني للصم الذي أنشئ عام ١٩٦٨م مع ٧٠ طالباً أصماً، وكان أول طالب من الجنسية غير الأمريكية ينظم إليه عام ١٩٩٠م (The National Technecal Institute For the Deaf, 2015a).

ومنذ بداية برنامجها للصم، فتحت الجامعة العربية المفتوحة باب القبول للطلبة الصم من كل الجنسيات. ولذا فإن هناك تنوعاً في جنسيات الطلبة الصم الذين انظمو للبرنامج؛ حيث تكونت جنسياتهم من ٨ دول هي: المملكة العربية السعودية، وفلسطين، والسودان، واليمن، ومصر، والأردن، والصومال، ولبنان.

نوع الشمولية للطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة

بإنشاء برنامج أكاديمي للطلبة الصم تكون الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية قد لبت النداءات المتتابعة عالمياً من قبل الباحثين والعلماء والمختصين والتربويين من جهة، وحققت رغبة فئة الصم وضعاف السمع ورغبة عوائلهم من جهة أخرى. فهناك الكثير من الكتاب الذين شددوا على ضرورة وأهمية شمولية الطلبة الصم في بيئات التعليم العالي، وعلى أهمية مشاركة الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في ثقافة ومجتمع ومناهج التعليم العالي (Powers, 1996; 2002; Antia, Stinson, & Gonder, 2002; Marschark et al. 2002; Foster et al., 2003; Giorcelli, 2004; Hyde, 2004; Komesaroff, 2005; Hung & Paul, 2006; Freire, 2007; Lindsay, 2007Ainscow, 2008).

لقد خصصت الجامعة برنامجاً للطلبة الصم فقط لا يدخله غيرهم. وهي بهذا تتماشى مع المختصين الذين يرون أن الشمولية الفعّالة للطلبة الصم في

مؤسسات التعليم العالي لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال وضع هؤلاء الطلبة في برامج مخصصة لهم (Faster, et,al, Komesaroff, 2005; Hyde, 2004 2008). وعلى عكس هؤلاء، يرى البعض الآخر أن من الأفضل دمج الطلبة الصم مع الطلبة العاديين، ولكن بشرط تهيئة المناخ المناسب وأدوات التواصل وعمليات الترجمة إلى لغة الإشارة في الحياة الدراسية وفي جميع مناحي المؤسسة التعليمية (Stinton, Antia, cawthrn, 2001; Marschark, et, al , 2002).

إن توفير المناخ المناسب والأدوات ومصادر التعلم المناسبة في جميع أجزاء المؤسسة العليمية التي تناسب الطلبة الصم يُعتبر تحد كبير، خاصة وأن الجامعة ليست مخصصة بأكملها للطلبة الصم. وبالتالي فإن توجه الجامعة العربية المفتوحة بتخصيص برنامج أكاديمي خاص بالطلبة الصم يصب في مصلحة تعلمهم. ويساعد الجامعة على تخطي التحديات الخاصة بالمتطلبات التعليمية لهؤلاء الطلبة في جميع مناحي الجامعة، وهذا أمر يبدو أنه من الصعوبة تلبيته وتوفيره سيما مع حداثة تجربة الجامعة في تعليم الصم.

عمليات التقويم والتطوير لبرنامج الصم ومتطلبات النجاح

واجه برنامج الصم في الجامعة العربية المفتوحة تحديات ومشكلات كان على رأسها: تدني توافر مترجمي إشارة مختصين، وعدم وجود قاموس لغة إشارة عربي موحد، وتشابه خطة البرنامج مع خطة نفس البرنامج للمبصرين. وهذه التحديات جعلت القائمين على الجامعة يجرون عليه عمليات مكثفة لتقويمه ومن ثم تطويره للخروج ببرنامج جديد. وقد استفاد مقوموا البرنامج ومطوروه من عدة تجارب عالمية تقدم برامج للصم في أمريكا وبريطانيا،

وخرجت ببرنامج جديد وخطة دراسية جديده ومتطلبات يجب توفيرها، أهمها توفير قاموس الإشارة العربي الموحد.

هذا التوجه التطويري يتماشى مع عوامل نجاح التجارب العالمية كجامعة غالوديت والمعهد الوطني التقني ومعهد الجنوب الغربي الجامعي للصم وكلية دونكاستر للصم، التي تركز كلها على وجود قاموس لغة إشارى معتمد، وعلى وجود معلمين أكفاء مدربين على التعامل مع الطلبة الصم وعلى دراية ومهارة عالية بتدريس الطلبة الصم، وعلى وجود مترجمين إلى لغة الإشارة. فالطلبة الصم ليست لغتهم الأم (لغة التدريس) وانما لغتهم الأم هي لغة الإشارة (Casey, 2008). فكما يشير كوركر Croker, 1994) فإن قلة وجود أساتذة مختصين في لغة الإشارة يقومون باستخدامها في التدريس يشكل عائقاً قوياً في تعليم الطلبة الصم.

وحتى تنجح الجامعة في تعليم الصم ويحقق البرنامج أهدافه؛ فإن عليها أيضاً التنبه إلى العوامل الرئيسية للنجاح التي ذكرها المختصون في هذا المجال. وعلى رأسها: الإعداد المسبق قبل دخول البرنامج، وخاصة في مهارات اللغة والكتابة والقراءة. فكما تشير الأبحاث إلى أن أكثر من ٣٠٪ من الطلبة الصم يعانون من أمية القراءة، وإلى وجود ضعف لديهم في القراءة (Quigley, 1985; Chio, 2005; Cocal, 2006; casey, 2008; Bachner& Bachner, 2009). كما تشير الأبحاث أيضاً إلى وجود مشكلة أخرى تشكل تحد للطلبة الصم وهي تدني مهاراتهم في الكتابة (Dorn & Soffos, 2001; Gunning, 2008; Wauters, Marschuark, Sapere, & Convertino, 2008; Giddens, 2009; Brokop & Persall, 2009; Brokop & Persall, 2009)

الفروق في درجة رضا الطلبة الصم حول جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة

تشير البيانات الكمية المحللة أن درجة رضا الطلبة (ذكورا وإناثا) عن الخدمات المقدمة في البرنامج المقدم لهم من الجامعة العربية المفتوحة كانت في حدود المتوسطة، وخاصة في ٣ من المجالات مرتبة حسب أعلى النسب:

- أساليب وخدمات التعلّم والتدريس التي حصلت على متوسط رضا كبير ٦٤٪ ومتوسط رضا متوسط ١٧,٥٪
- توافر المعلومات الذي حصل على متوسط رضا كبير بنسبة ٥٩,٥٪ ومتوسط رضا متوسطة بسنة ٢٢٪
- عمليات القبول والتسجيل الذي حصل على متوسط رضا عال بنسبة ٥٨٪ ومتوسط رضا متوسط بنسبة ٢٦,٥٪

إلا أن هناك نسبة من الطلبة أفصحوا عن قلة رضاهم عن توافر وجودة هذه المجالات أيضا، وبعضهم رأى أنها لم تكن متوافرة على الإطلاق، أي منعدمة. فمجال أساليب وخدمات التعلّم والتدريس حصل على متوسط رضا قليلة بنسبة ٦,٥٪ ومنعدمة بنسبة ١١,٥٪. ومجال توافر المعلومات حصل على متوسط رضا قليل بنسبة ٩,٥٪ ومنعدمة بنسبة ٩٪. وحصل مجال عمليات القبول والتسجيل على متوسط رضا قليل نسبة ٦٪ ومتوسط رضا منعدم بنسبة ٩,٥٪.

وعلى الرغم من حصول مجال الدعم الطلابي على أقل النسب في درجة الرضا؛ فقد حصل على نسبة رضا قليلة ١١٪ ومتوسط درجة رضا منعدمة بنسبة ١٩٪؛ إلا أنه حصل على متوسط نسبة رضا مرتفعة ٤٣,٥٪ ومتوسط درجة رضا متوسطة بنسبة ٢٦,٥٪.

إن حصول كل المجالات على بعض النسب المتدنية والمنعدمة في الرضا يعني أن الجامعة إما أنها لم تبذل الجهود في الإعلان عن هذه الخدمات للطلبة الصم، أو أنها لم تضعها في أماكنها المناسبة التي يسهل الوصول إليها من قبل كل الطلبة الصم.

أيضا بينت النتائج أن نسبة رضا الطلبة الذكر عن الخدمات كانت أثر من نسبة رضا الطلبة الإناث، على الرغم من عدم وجود فوارق دالة إحصائا. وفي هذا إشارة إلى أن التركيز في الخدمات كان موجها لموقع الطلبة الذكور. وهذا أمر شائع في جميع مؤسسات التعليم العالي في المملكة؛ إذ نجد أن مقر الطالبات يكون أقل من حيث توفير الامكانات المادية والبشرية.

يبدو أن درجة رضا الطلبة الصم عن الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة، وهي مؤسسة تعليم عن بعد تستخدم أدوات وتقنيات المعلومات الحديثة وتوظف أساليب التعليم الإلكتروني، تتوافق مع الوعود التي ذكرها المختصون والباحثون عن التعليم عن بعد في تعيلم الطلبة الصم. فمثلا يذكر هوبارد (Hubard, in Parton, 2005) بإن فائدة الطلبة الصم من استخدام أدوات التعليم عن بعد ستكون كبيرة مثلما هي مع الطلبة العاديين، وفي بعض الأحيان أكثر. كما لخصت دراسة كيم ربناو ودوريك وبورك (Kim-Rupunow, Dowric, & Burk, 2001) نتاج عدد من الأبحاث التي توصلت إلى أن التعليم عن بعد قد زاد من إمكانية الوصول إلى التعليم العالي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم الصم. كما توصلت دراسة نويل وديبنهام (Newl & Debenham, 2005) أن التعليم عن بعد يوفر الوصول للتعليم العالي لذوي الإعقات الكبيرة، ودراسة وانق (Wang, 2006) التي

توصلت إلى أن الطلبة ذوي الإعاقات السمعية يتعلمون أكثر باستخدام أدوات الإنترنت بسبب ما تحدثه من رفع لدافعيتهم.

كما أن النتائج الكمية حول درجة رضا الطلبة الصم عن جودة الخدمات المقدمة لهم في الجامعة العربية المفتوحة تتماشى مع نتائج استطلاع الأراء في كثير من الدول حول جودة برامج التعليم عن بعد المخصصة للصم؛ فقد اثبتت كلها (التي تم الحصول عليها) أن الطلبة الصم عبروا عن جودة هذه البرامج والخدمات المقدمة فيها (Richrdson & Woodely, 2001; Thurmond, 2002; Fuller, et. al., 2004; Skylar, et.al., 2005; Richardson, 2009; Abdous & Yen 2010; Kim, Lee, & Shellenger, 2012)

التوصيات

بناءً على النتائج الكيفية والكمية التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- التوسع في البرامج الجامعية للطلبة الصم في الجامعة العربية المفتوحة وفي غيرها من الجامعات الحكومية والأهلية في جميع البلدان العربية، ؛ ففي هذا خدمة لهذه الفئة التي يتركّز وجودها في البلدان النامية، كما أشار إلى ذلك الاتحاد الدولي للصم؛ حيث يذكر أن ٨٠٪ من الصم في العالم يعيشون في الدول النامية (World Federation of the Deaf, 2015).

- عمل شراكة أكاديمية مع المؤسسات الناجحة في العالم التي لها خبرة طويلة في تعليم الصم، مع انتقاء البرامج ذات التأهيل المهني التي تعمل على تهيأة الطلبة الصم لسوق العمل. من أهم هذه المؤسسات جامعة غالوديت (Gallaudet University) الأمريكية التي بدأت عملها مع تعليم الصم سنة

١٨٥٦م، وهي مؤسسة خاصة بالصم فقط وتقدم ٤٠ برنامجا على المستوى الجامعي وبرامج أخرى على مستوى الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، وعدد من المقررات الدراسية عبر الإنترنت. وكذلك المعهد الوطني التقني للصم (The National Technical Institute for the Deaf) الأمريكي الذي بدأ عمله سنة ١٩٦٨ وله شراكة مع ٤ مؤسسات شقيقة في تايلاند وروسيا واليابان والصين، وهو يقدم حاليا ٢٠٠ برنامجا في كثير من المجالات الحيوية. وكذلك معهد الجنوب الغربي للصم في أمريكا (The Southwest Collegiate Institute for the Deaf) الذي تأسس عام ١٩٨٠م، وكلية دونكاستر البريطانية (Doncaster College for the Deaf) التي تأسست عام ١٩٧٠م.

- استخدام أداة استقصاء آراء الطلبة الصم حول توافر وجودة الخدمات المقدمة لهم بشكل دوري (كل فصل دراسي) واجراء التعديلات وتحسين الخدمات بناءً على نتائج الاستقصاء بشكل مستمر.

- توفير قاموس اشاري عربي موحد، وتدريب مترجمين إلى لغة الإشارة، وتوفيرهم بالأعداد الكافية

- تكثيف الدراسات والأبحاث حول كل جوانب تعليم الصم، وسبل توسيع فرص الدخول لهم إلى مؤسسات التعليم العالي، وكيفية تحقيق تعلم وتدريس نوعي لهم، وتوفير كل الخدمات التي تتناسب مع مواصافاتهم واحتياجاتهم الخاصة. فلقد أثبت الواقع انعدام الدراسات المتعلقة بالصم في التعليم العالي في الدول العربية.

* * *

المراجع

أولا: المراجع العربية

صحيفة الشرق. (٢٠١٢). مجتمع: أمين عام «صم الرياض» لـ الشرق: ٧٢٠ ألف أصم يعانون من ضعف الخدمات.. ومشروع بـ ٣٠ مليوناً يحتاج الدعم.]انترنت تنزيل نوفمبر ٢٠١٥[. (متوافر على: http://www.alsharq.net.sa/2013/02/03/704069

برنامج الخليج العربي للتنمية – أجفند. (٢٠١٥). **الجامعة العربية المفتوحة**.]إنترنت تحميل ديسمبر ٢٠١٥ [. (متوافر على: http://agfund.org

الزكري، محمد؛ والدوسري، وضحة. (٢٠١٤). **الطلبة الصم في التعليم العالي: الشموليى اللآزمة. منح الطلبة الصم وذوي صعوبات التعليم انطلاقة فعالة في التعليم العالي – أداة تقييم ذاتي**. (مترجم). كرسي اليونسكو للجودة في التعليم العالي، جامعة الإمام محمد بن سعودالإسلامية.

ثانيا المراجع الإنجليزية

Aimhigher Research & Consultancy Network. (2013). Literature Review of Research into Wining Participation to Higher Education. [online]. (Available at: to,HE/Literature%20review%20of%20research%20into%20WP%20to%20HE.pdf.(

Ainscow, M. (2008).Understanding the development of inclusive schools (2nd ed.). London: Falmer Press.

Albertini, J., Kelly, R., & Matchett, M. (2012, Winter). Personal factors that influence deaf college students' academic success. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17 (1), 85-101.

Antia, S., Stinson, M., & Gonder, M. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7 (3), 214-229.

Barman, C., & Stockton, J. (2002). An Evaluation of the SOAR-High project: A web-based science program for Deaf students. American Annals of the Deaf, 147 (3), 5-10.

Berent, G. (2009). The interlanguage development of deaf and hearing learners of L2 English: Parallelism via minimalism. In: Ritchie W. & Bhatia T. (Eds). The New Handbook of Second Language Acquisition. Bingley, UK: Emerald Group Publishing; 2009. pp. 523-543.

Bochner, J., & Bochner, A. (2009). A limitation on reading as a source of linguistic input: Evidence from deaf learners. Reading in a Foreign Language 21 (2), 143-158.

Bochner, J., & Walter, G. (2005, Summer). Evaluating deaf students' readiness to meet the English language and literacy demands of postsecondary educational programs. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (3), 232-243.

Boutin, D., & Wilson, K. (2009). An analysis of vocational rehabilitation services for consumers with hearing impairments who received college or university training. Rehabilitation Counseling Bulletin, 52 (3), 156-166.

Brokop, F., & Persall, B. (2009).Writing Strategies for learners Who are Deaf. NorQuest College, Edmonton.

Casey, D. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 52 (2), 45−51.

Cawthon, S., Nichols, S., & Collier, M. (2009). Facilitating access: What information do Texas postsecondary institutions provide on accommodations and

services for students who are deaf or hard of hearing? American Annals of the Deaf, 153 (5), 450-460.

Cawthorn, S. (2001).Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6, 212-225.

Choi, S. (2005). The development of reading teaching model for the students of hearing loss. Journal of Speech &Hearing Disorders, 14 (2), 1-20.

Convertino, C., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., & Zupan, M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14 (3), 324-343.

Corker, M. (1994). Integration and deaf people: The policy and power of enabling environments. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French y M. Oliver (Eds.).Disabling Barriers: Enabling Environments. London: Sage Publications.

Covell, J. (2006). The Learning Styles of Deaf and Non-deaf Pre-service Teachers in Deaf Education. Dissertation ,Lamar University, Beaumont. ProQuest Dissertations & Theses database (UMI No. 3260507.(

Cuculick, J., & Kelly, R. (2003). Relating deaf students' reading and language scores at college entry to their degree completion rates. American Annals of the Deaf, 148 (4), 279-286.

Doncaster College for the Deaf. (2015). Courses. The Southwest Collegiate Institute for the Deaf. [online retrieved September, 2015]. (Available at http://www.deaf-trust.co.uk/college/courses/.(

Dorn, L. & Soffos, C. (2001). Scaffolding young writers: A writers' workshop approach. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Ellsworth, M. (2001). Strategies for assessing the impact of technology in the online and distance learning teaching/learning process. Paper presented at the Instructional Technology and Education of the Deaf Symposium, Rochester, NY.

Fabbretti, D., & Tomasuolo E. (2006). Scrittura e sordità. Roma: CarocciEditoreS.p.A.

Foster, S. et al. (2003). Cross-cultural definitions of inclusion for deaf students: A comparative analysis. Deafness and Education International, 5 (1), 1-19.

Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4, 225-235.

Freed, G. (2001) Accessible online and educational media: Research, development, and standards. Paper presented at the Instructional Technology and Education of the Deaf Symposium, Rochester, NY.

Freedbody, P., & Power, D. (2001). Interviewing Deaf adults in postsecondary educational settings: Stories, cultures, and life histories. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6(2), 130-142.

Freire, S. (2007).Creating inclusive learning environments: Difficulties and opportunities within the new political ethos. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 27, 1-5.

Fuller , M., Healey, M., Bradley, A. & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. Studies in Higher Education, 29 (3), 303-318.

Fuller, m. ; Georgeson, J. ; Healey, m. ; Hurst, A. ; Riddell, s. ; Roberts, H. ; & Weedon, E. (2008). Enhancing The Quality and Outcomes of Disabled Student's Learning in Higher Education. London: Roahedge.

Gallaudet University. (2015a). Gallaudet University: History. [online, retrieved September, 2015]. (Available at: https://www.gallaudet.edu/history.html.(

Gallaudet University. (2015b). Gallaudet University: Fast Facts 2015. [online, retrieved September, 2015]. (Available at: https://www.gallaudet.edu/about-gallaudet/fast-facts.html.(

Gallaudet University. (2015c). Gallaudet University: Graduate Programs. [online, retrieved September, 2015]. (Available at: https://www.gallaudet.edu/academics-and-research/graduate-programs.html.(

Gallaudet University. (2015d). Gallaudet University: Colleges and Schools. [online retrieved September, 2015]. (Available at: http://www.gallaudet.edu/academic-catalog/undergraduate-education/colleges-and-schools.html.(

Gallaudet University. (2015e). Gallaudet University: Online Degree Completion Program. [online retrieved September, 2015]. (Available at: http://www.gallaudet.edu/academic-catalog/undergraduate-education/depts-majors-minors/online-degree-completion-program.html.(

Gallaudet University. (2015f). Gallaudet University: Regional Centers. [online retrieved September, 2015]. (Available at http://www.gallaudet.edu/outreach-programs/regional-centers.html.(

Giddens, E. (2009). Teaching written language to students who are deaf or hard of hearing. Independent Studies and Capstones, Paper 186. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine.

Giorcelli, L.R. (2004). Making inclusion work. In D. Power y G. Leigh (Eds.). Educating Deaf Students. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Gunning, T.G. (2008). Creating Literacy Instruction for all Students. Boston: Pearson Education, Inc.

Heindel, A. (2014). A Phenomenological Study of the Experiences of Higher Education students with Disabilities. Graduate Thesis end Dissertations, University of South Florida. [Online retrieved December, 2015]. (available at: htpp://scholarcommons.usf.edu/etd/5037 .(

Howard, J. Boetthcer, L. Justice, K. Schenk, P. L. Rogers, & G. A. Berg (Eds.), Encyclopedia of distance learning (Vol. 2, pp. 591-598). Hershey, PA: Idea Group.

Hung, H., & Paul, P. (2006). Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. Deafness and Education International,8 (2), 62-74.

Hyde, M. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. Deafness and Education International,6 (2), 82-99.

Hyde, M., Punch, R., Power, D., Hartley, J., Neale, J., & Brennan, L. (2009). The experiences of deaf and hard of hearing students at a Queensland University: 1985-2005. Higher Education Research & Development, 28 (1), 85-98.

Johnson, L. (2001). Using technology to deliver a distance education program to interpreters working in K-12 settings: A model of collaboration between the Deaf community, state education agencies, and a post-secondary institution. Paper presented at the Instructional Technology and Education of the Deaf Symposium, Rochester, NY.

Juhas, S. (2001). Going the distance to meet the New York state social studies standards. Paper presented at the Instructional Technology and Education of the Deaf Symposium, Rochester, NY.

Keatin, E. &Miru, G. (2003). American Sign Language in virtual space: Interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practices. Language in Society,32 (5), 693-714.

Kim, D., Lee, H. & Skellenger, A. (2012). Comparison of levels of satisfaction with distance education and on-campus programs. Journal of Visual Impairment and Blindness, 106 (5), 275-286.

Kim-Rupnow, W., Dowrick, P., & Burke, L. (2001). Implication for improving access and outcomes for individuals with disabilities in postsecondary distance education. The American Journal of Distance Education, 15 (1), 25-40.

Kinash, S., Crichton, S., & Kim-Rupnow, W. (2004). A review of 2000-2003 literature at the intersection of online learning and disability. American Journal of Distance Education, 18 (1), 5-19.

King, C., & Quigley, S. (1985). Reading and Deafness. Austin, TX: Pro-Ed.

Knoors, H., & Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. Journal of Deaf Studies and Def Education, 17 (3) 291-305.

Komesaroff, L. (2005). Category politics: Deaf students' inclusion in the 'hearing university. International Journal of Inclusive Education, 9 (4), 389-403.

Lang, H. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7 (4), 267-280.

Lang, H., & Steely, D. (2003) Web-based science instruction for deaf students: What research says to the teacher. American Journal of Distance Education, 31 (4-5), 277-298.

Lartz, M., Stoner, J., & Stout, L. (2008). Perspectives of assistive technology from Deaf students at a hearing university. Assistive Technology Outcomes and Benefits, 5 (1), 72-91.

Lehman, R., & Conceicao, S. (2001). Involving the deaf community in distance learning using blended technologies and learning objects. Teaching with Technology Today, 8 (3.(

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education. Educational Psychology, 77 (1) 1-24.

Long, G., Mallory, J., & Davis, S. (2003). Deaf and hard of hearing students' satisfaction with on-line learning. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education, New Mexico.

Marschark, M., Lang, H., &Albertini, J. (2002). Educating Deaf Students: From Research to Practice. New York, NY: Oxford University Press.

Marschark, M., Richardson, J., Sapere, P., & Sarchet, T. (2010, Fall). Approaches to teaching in mainstream and separate postsecondary classrooms. American Annals of the Deaf, 155 (4), 481-487.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (1), 38-50.

Matteson, J., Kha, C., Hu, D., Saul, L., & Robins Sadler, G. (2008). Campus community partnerships with people who are deaf or hard-of-hearing. Assistive Technology Outcomes and Benefits, 5 (1), 29-44.

Moores, D. (1996). Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices. Boston: Haughton Mifflin.

Napier, J., & Barker, R. (2004). Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9 (2), 228-238.

Newell, C. & Debenham, M. (2005). Disability, Chronic, Illness and Distance Education. In C.

Olmstead Rights. (2015). The Americans with Disabilities Act of 1990 – ADA. [online retrieved December, 2015]. (Available at: http://www.olmsteadrights.org/about-olmstead/item.6460-The_Americans_with_Disabilities_Act_of_1990_ADA.(

Parasnis, I., & Fischer, S. (2005). Perceptions of diverse educators regarding ethnic-minority deaf college students, role models, and diversity. American Annals of the Deaf, 150 (4), 343-349.

Parton, B. (2005). Distance education brings Deaf Students, instructors, and interpreters closer together: A Review of prevailing practices, projects, and perceptions. International Journal of Instructional Technology & Distance Education, 2 (1) [online retrieved Aug, 2015]. (Available at: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article07.htm.(

Paul, P. (1997). Reading for students with hearing impairments: Research review and implications, Volta Review, 99, 73-87.

Pearson, H. (2010). Complicating intersectionality through the identities of a hard of hearing Korean adoptee: An autoethnography. In L. D. Patton, R. A. Shahjahan; & N. Osei-Kofi (Eds.). Emergent Approaches to Diversity and Social Justice in Higher Education [Feature Issue]. Equity & Excellence in Education, 43(3), 341-356.

Powers, S. (1996). Inclusion is an attitude not a place: Part I. Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf, 20 (2), 35-41.

Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. Journal of Deaf Studies and Deaf Education,7 (3), 230-243.

Punch, R., Hyde, M., & Power, D. (2007). Career and workplace experiences of Australian university graduates who are deaf or hard of hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12 (4), 504-517.

Richardson, J. (2001). The representation and attainment of students with a hearing loss at the Open University. Studies in Higher Education, 26 (3.(

Richardson, J. (2009) The academic attainment of students with disabilities in UK higher education. Studies in Higher Education, 34 (2), 123-137.

Richardson, J., & Woodley, A. (2001). Perceptions of academic quality among students with a hearing loss in distance education. Journal of Educational Psychology, 93(3), 563-570.

Richardson, J., Long, G., & Foster, S. (2004). Academic engagement in students with a hearing loss in distance education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9 (1), 68-85.

Richardson, J., MacLeod-Gallinger, J., McKee, B., & Long, G. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5 (2) 156-173.

Richardson, J., Marschark, M., Sarchet, T., & Sapere, P. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15 (4), 358-382.

Robinson, V., & Aidala, C. (2002). Distance learning pilot: Physics and mathematics NTID/RSD. Paper presented at the Deaf Education and Emerging Video Technologies in Video 2002 Conference, Washington D.C.

Scherer, H., Snyder, J., & Fisher, B. (2010, November 17). Victimization risk among a national sample of disabled and deaf college students. Paper presented at the ASC Annual Meeting, San Francisco, California. Retrieved from: http://www.allacademic.com/meta/p431569_index.html.

Schley, S., & Albertini, J. (2005, Winter). Assessing the writing of deaf college students: Reevaluating a direct assessment of writing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (1), 96-105.

Smith, C.,& Allman, T. (2010).Meeting the challenges of deaf education teacher preparation: Innovative practices in online learning. Journal of Online Learning and Teaching, 6 (2.(

Stinson, M., Liu, Y., Saur, R., & Long, G. (1996). Deaf college students' perceptions of communication in mainstream classes. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1 (1), 40-51.

Stinson, M.,& Lang, H. (1994). Full inclusion: A path for integration or isolation? American Annals of the Deaf, 139, 156-159

Stinton, M. & Antia, S. (1999).Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education,4 (3), 163-175.

Storbeck, C., & Martin, D. (2010). South African Deaf Education and the Deaf Community [Special Section]. American Annals of the Deaf, 155(4.(

Switzer, J. (2003). Disabled Rights: American Disability Policy and the Fight for Equality. Georgetown University Press.

Taylor, G. & Palfreman-Kay, J. M. (2000). Helping each other: Relations between disabled and non-disabled students on Access programmes. Journal of Further and Higher Education, 24 (1), 39-53.

The National Technical Institute for the Deaf (2015a). The National Technical Institute for the Deaf : A Unique College, A Superior Education. [online, retrieved November, 2015]. (Available at http://www.ntid.rit.edu/.(

The National Technical Institute for the Deaf (2015b). The National Technical Institute for the Deaf: History of NTID. [online retrieved November, 2015]. (Available at http://www.ntid.rit.edu/.(

The National Technical Institute for the Deaf (2015c). The National Technical Institute for the Deaf: 2014 Annual report. [online retrieved November, 2015]. (Available at http://www.ntid.rit.edu/sites/default/files/annual_report_2014.pdf.(

The Southwest Collegiate Institute for the Deaf. (2015). The Southwest Collegiate Institute for the Deaf. [online retrieved November, 2015]. (Available at http://www.howardcollege.edu/swcid/.(

Thurmond, V., Wambach, K., Connors, H., and Fey, B. (2002). Evaluation of student satisfaction: Determining the impact of a web-based environment by controlling for student characteristics. American Journal of Distance Education, 16 (3), 169-189.

Tidwell, R. (2004). The "invisible" faculty member: The university professor with a hearing disability. Higher Education, 47 (2), 197-210.

Wang, Q. (2006). Blending Electronic and Classroom Teaching to Support Deaf and Hard of Hearing College Students. Dissertation, Nova Southern University. ProQuest Dissertations & Theses database (UMI No. 32211288.(

Wauters, L., Marschark, M., Sapere, P., & Convertino C. (2008). Language and learning by deaf students. Keynote presentation at Supporting Deaf People 2008 online conference.

World Federation of the Deaf. (2015). World Federation of the Deaf : FAQ. [online retrieved December, 2015]. (available at: http://wfdeaf.org/faq.(

World Health Organization. (2015). World Health Organization: Deafness and Hearing Loss. [online retrieved December, 2015]. (available at: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/.(

❊ ❊ ❊

List of References:

Arabic References:

- Alsharq Newspaper. (2012). Social: Secretary General of the «deaf Riyadh» for Alsharq Newspaper: 720 thousand deaf suffer from poor service [Internet, Download December, 2015]. (Available at: http://www.alsharq.net.sa/2013/02/03/704069).
- Arab Gulf Programme for Development: AGFUND. Arab Open University service [Internet, Download December, 2015]. (Available at: http://agfund.org).
- Zakari, M. & Aldowsary, W. (2014). Deaf Students in Higher Education: How Inclusive are you- A self Assessment tool. UNISCO Chair for Quality In Higher Education. Imam University, Saudi Arabia.

❊ ❊ ❊

The Role of Distance Education in Expanding the Opportunities of Deaf Students in Higher Education: Programs Available and the Quality of Services provided – Arab Open University experience in Perspective

Dr. Mohammed I Zakari
Department of Curriculum and Instruction
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

Although eighty percent of individuals suffering from hearing impairment in the world are from developing countries, according to the World Federation of the Deaf (2015), the Arab States reality points to the lack of expansion of opportunities for deaf students to enter higher education institutions. Therefore, this study aimed at describing the experience of the Arab Open University, as a distance education institution, in teaching deaf students, and determining the quality of the academic and student services offered in the university for the hearing impaired students. To achieve its objectives, the study used document analysis to describe the role of the Arab Open University in educating the deaf. And for determining the degree of satisfaction of deaf students with the quality of the academic and student services and support provided to them at the university, a survey tool was designed and implemented on (67) students (23 females 0.44 males).

The study found some details about the program that the Arab open University offer to deaf students, and the number of the students who benefited from the program which stands at (161) students. The study also found out an above average satisfaction of deaf students with the services provided to them at the university. However, the level of satisfaction of male students was larger than females, although there is no statistically significant difference between the two. The study recommendes expansion of deaf students inclusive policy to universities in the Arab world, and intensifying research on all aspects of the education of the deaf, especially how to achieve a qualitative learning and teaching experience for this group of students, and provide all the services that are commensurate with their specifications and needs.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوحدات التعليمية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبة معلمة الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

د. إقبال بنت صالح ابراهيم الغصن
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوحدات التعليمية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبة معلمة الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

د. إقبال بنت صالح ابراهيم الغصن

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ١/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ١٩/ ١٢/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوحدات التعليمية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبة معلمة الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم مجموعة واحدة ،وقد تمثلت أدوات الدراسة في: (بطاقة ملاحظة و اختبار تحصيلي) ، وقد طبقت الدراسة على (٣٠) طالبة معلمة من قسم المناهج وطرق التدريس، و خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الطالبات عينة البحث القبلي وأدائهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي ،و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الطالبات عينة البحث القبلي واختبارهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التحدث ، الوحدات التعليمية، الطالب معلم الصف.

المقدمة:

تعد اللغة من أهم وسائل الاتصال بين المجتمعات الإنسانية، وهي أداة التعلم واكتساب المعلومات ، ويهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية مرحلة التعليم الأساسي إلى تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، ومن ثم فإن نجاح المتعلم في تعلم اللغة يعتمد أساسا على اكتساب مهاراتها الأساسية (العيسوي وآخرون، ٢٦١، ٢٠٠٥).

ورغم أن الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم سواء أكان هذا الاتصال شفهيا أم كتابيا، إلا أنه يلاحظ إهمال تدريس فن التحدث والتدريب على مهاراته .(المؤتمر العلمي الحادي عشر، ٢٩ـ ٣٠ مايو ٢٠١٢)،

ويعد التحدث مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية وتركيب الكلام الذي يساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف المحادثة (رسلان، ٢٠٠٠، ١٠٥)، ويرى (شحاته، ٢٠٠٢، ٢٤١) أن التحدث

ليس فرعا لغويا مستقلا عن باقي فروع اللغة العربية ، وإنما متداخل في مهاراته مع كافة فروع اللغة العربية ، وقد أكد(عطا، ٢٠٠٥، ١٥٠ـ ١٥١)على أن أهمية التحدث تكمن في أنه:

١/ يجعل الإنسان معتادا على الطلاقة في التعبير عن أفكاره والقدرة على مواجهة الآخرين.

٢/ يعد وسيلة للإقناع والفهم.

٣/ يعد مؤشرا صادقا للحكم على المتحدث ومعرفة مستواه الثقافي .

٤ /يعد وسيلة لتنفيس الفرد وتعبيره عن نفسه مما يخفف من حدة المواقف التي تعترضه.

٥ / يعد وسيلة ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية في مختلف المراحل.

فكلما امتلك المتعلم مهارات التحدث وتمكن منها ازدادت كفاءته الحوارية والطلاقة التعبيرية عنده ووظف حديثه في سياق لغوي يتسم بالوضوح والتعبير (شحاته، ٢٠٠٨) .

وتزداد أهمية التحدث للمتعلمين لأسباب نفسية تتمثل في أنه يستأصل من نفوسهم مظاهر الخوف والخجل والتلعثم بالإضافة إلى تقدير الذات وتنميتها لديهم وهو ما أكدته بعض الدراسات مثل: (أمين، ٢٠٠٧) (جبريل ،٢٠٠٧) (حسن، ٢٠٠٩) .

وللتحدث أهمية كبرى للمعلمين حيث أن المعلمين المتميزين هم الذين يعرفون جيدا ما الذي يقال، وكيف يقال، ولأن التلاميذ يرضون عن مستوى التعليم إذا ارتبط بلغة بسيطة وواضحة وفكر منظم(شحاته و أبو عميرة١٩٩٤ ، ٢٤٤) وقد أشار (كنعان،٢٠٠٧، ٧٦) إلى ضرورة رفع مستوى تعليم اللغة لأطفالنا بغية الحفاظ على هويتهم وذلك برفع مستوى المحتوى وأساليب التدريس والثقافات التربوية للمعلم، كما أشارت كثير من الدراسات إلى أن ضعف التلاميذ في المراحل المختلفة للتعليم العام إنما يرجع إلى عدم اكتسابهم مهارات التعبير الشفهي بصورة صحيحة في المراحل الأولى من حياتهم وأن السبب يرجع إلى ضعف المعلمة في تلك المهارات (اللبودي، ٢٠٠٠)

وقد أوصى مؤتمر تعليم اللغة العربية في التعليم العام المنعقد بالشارقة (٢٠١١) بتشخيص القصور اللغوي في جميع مهارات اللغة لدى المتعلمين، وبناء البرامج التطويرية لتلك الجوانب .كما أوصى المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية المنعقد في كوالالمبور- ماليزيا (٢٠١١) بضرورة التركيز على الجانب المهاري في إعداد معلم اللغة العربية، وقياس وتنمية المهارات اللغوية لديه، كما اهتم المسئولون في المملكة العربية السعودية بمهارات اللغة عموما ومهارة التحدث على وجه الخصوص في جميع مراحل التعليم، حيث أن من أهداف سياسة التعليم : إكساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة بلغة سليمة وتفكير منظم (الحقيل، ١٤٠٤، ٤٧).

ويعد التحدث الوظيفي ضرورة حيوية للصغار والكبار وللفرد والمجتمع لتعدد مجالات الحياة التي يمارس فيها الإنسان هذه المهارة، لذلك ينبغي أن يتم تعليم اللغة العربية بصورة وظيفية تحقق الهدف من تعلمها وتعليمها، ويشعر المتعلم بأهمية ما يتعلمه في حياته الواقعية (رشوان، ٢٠٠٨، ٧٤) ويرى (يونس، ٢٠٠١، ١٥٩) ضرورة أن يأخذ تعليم التعبير سواء

أكان شفهيا أم كتابيا طابعا وظيفيا، يرتبط أساسا بمواقف الحياة اليومية اللغوية.

الإحساس بالمشكلة:

تهتم كثير من الدراسات التربوية بقضية إعداد المعلم وتأهيله في الجانبين النظري والتطبيقي، إلا أن الواقع الذي نعيشه يؤكد وجود ضعف عام وتدن في مستوى الطلاب المعلمين في مهارات اللغة العربية عامة، ومهارة التحدث بشكل خاص. وقد أكدت عدد من الدراسات التي اهتمت بتشخيص جوانب

الضعف في الأداء اللغوي لطلاب الجامعات على وجود ضعف عام في مهارات اللغة العربية عامة ومهارة التحدث بشكل خاص، حيث يؤكد معظم التربويين على أن هناك ضعفا ملحوظا في مهارات التلاميذ التعبيرية الشفهية والكتابية في جميع المراحل الدراسية (الشهري، ٢٠٠٧، ٣)كما أن لمهارات التحدث والتمكن منها لدى متعلم المرحلة الجامعية أهمية خاصة لأنها تمثل الأساس لمعظم الأنشطة اللغوية التي يقوم بها، وتميز شخصيته أمام من يوجه الحديث إليهم بطبقات صوته التي يتحدث بها وحركاته ونظرات عينيه والوقفات المناسبة، وأثر ذلك في مدى تقبل المستمع لحديثه واقتناعه به (سالمان، ٢٠١٢)

بالإضافة إلى أن الباحثة قد لاحظت هذا القصور أثناء خروج الطالبات المعلمات إلى المدارس وقيامهن بشرح بعض الدروس، وتنفيذ بعض الأنشطة والتطبيقات التي تصاحب المقررات الدراسية، والتي تتطلب منهن التحدث والتعبير.

وبناء على ما سبق فإن الباحثة قد شعرت بضرورة إجراء دراسة علمية تهدف إلى معرفة مدى تمكن الطالبة معلمة الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من مهارات التحدث الوظيفي، وأثر بعض الوحدات التعليمية في تنمية تلك المهارات لديهن.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في :

الوقوف على مدى تمكن الطالبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من مهارات التحدث الوظيفي اللازمة

لهن، وتقديم بعض الوحدات التعليمية لتطوير أدائهن. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

ـ ما مجالات التحدث الوظيفي اللازمة للطالبة معلمة الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

ـ ما مهارات التحدث الوظيفي اللازمة للطالبة معلمة الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

ـ ما مدى تمكن الطالبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من مهارات التحدث الوظيفي اللازمة لهن؟

ـ ما فاعلية برنامج قائم على الوحدات التعليمية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

فروض الدراسة:

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الطالبات عينة البحث القبلي وأدائهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الطالبات عينة البحث القبلي واختبارهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها:

ـ تتناول جانبا مهما من جوانب إعداد الطالبة المعلمة، حيث تكشف عن مدى تمكنها من مهارات التحدث، ومعرفة نواحي الضعف لديها وأوجه علاجه .

ـ تقدم قائمة بمجالات التحدث الوظيفي اللازمة للطالبات معلمات الصفوف الأولية .

ـ تقدم قائمة بمهارات التحدث الوظيفي اللازمة للطالبات معلمات الصفوف الأولية ، مما يساعد الطالبات أنفسهن والمهتمين بإعداد المعلم وتعليم اللغة العربية.

ـ تقدم أدوات ونتائج تساعد في إجراء دراسات مشابهة تتناول مهارات اللغة العربية الأخرى.

ـ تقدم بعض الوحدات التعليمية التي تساعد في تنمية مهارة التحدث لدى الطالبة المعلمة.

ـ تقدم بعض التوصيات التي تساهم في تنمية مهارات الطالبة المعلمة اللغوية.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

ـ تحديد مهارات التحدث الوظيفي التي يجب توافرها لدى الطالبة معلمة الصفوف الأولية.

ـ قياس مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبة معلمة الصفوف الأولية.

ـ تحديد أسس البرنامج المقترح القائم على الوحدات التعليمية لتنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبة معلمة الصفوف الأولية.

ـ قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على الوحدات التعليمية لتنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبة معلمة الصفوف الأولية.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة الحالية على تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبات المعلمات في قسم المناهج وطرق التدريس .

الحدود الزمانية : تم البدء بالبحث الحالي في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦.

الحدود المكانية : كلية التربية / جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

مصطلحات الدراسة :

ـ الفاعلية: عرفها (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣) بأنها الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة.

كما يعرفها (اللقاني والجمل، ١٩٩٧، ٢٤١) بأنها القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبات عينة البحث، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا بواسطة مربع إيتا .

ـ التحدث الوظيفي: عرفه (أبو خليل، ٢٧، ٢٠٠٦) بأنه عملية تتضمن القدرة على استعمال اللغة استعمالا صحيحا في المواقف الحياتية .

كما عرفه (الناقة، ٢٠٠١، ٢٦) بأنه نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمعلومات والمعارف والأفكار والآراء ووجهات النظر من شخص لآخر نقلا من المرسل (المتحدث) إلى المستقبل (المستمع)موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة.

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: مجموعة من المهارات الكلامية اللازمة للطالبات معلمات الصفوف الأولية للارتقاء بمستوى أدائهن اللغوي بشكل صحيح في المواقف الوظيفية التي تعتمد على هذه المهارات .

ـ الوحدة التعليمية : عرفها (ابو عميرة، ٢٠٠٧، ٨٩)بأنها تنظيم مخطط له مسبقا يتضمن المادة التعليمية والوسائل والأنشطة التعليمية المصاحبة وطرق التدريس والتقويم، والتي تؤدي في مجموعها إلى بلوغ الأهداف المرجوة .

كما عرفها (جعفر،٢٠٠٧، ١١) بأنها تنظيم خاص في مادة دراسية وطريقة تدريسها تضع المتعلمين في موقف تعليم متكامل يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطا متنوعا، ويؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة وإلى تعلمهم تعلما خاصا، ويترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها .

وتعرف الباحثة الوحدة التعليمية إجرائيا بأنها:

وحدات دراسية من تصميم الباحثة تحتوي على مجموعة من النصوص التي تتضمن بعض مهارات التحدث الوظيفي والتي تقيسها تدريبات لغوية متنوعة.

ـ البرنامج التدريبي: عرفه (Bender2002) بأنه مجموعة مترابطة من الأهداف والإجراءات والقواعد والمهام التي تتخذ خطوات محددة لتنفيذها، ويمثل مجموعة من الأنشطة التي تعمل في اتجاه تمكين الفرد من الوصول إلى نواتج معينة في ظل وجود قياسات ومؤشرات للأداء .

وتعرفه الباحثة بأنه: كل ما يقدم للطالبة معلمة الصفوف الأولية من أنشطة وإجراءات في سبيل تنمية مهارات التحدث لديها.

ـ الطالبة معلمة الصفوف الأولية : تعرفها الباحثة بأنها: الطالبة المسجلة في برنامج معلمة الصفوف الأولية بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧.

المهارة: عرفها (عليان، ٢٠٠٣) بأنها الأداء الصوتي وغير الصوتي للغة، والذي يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة .

الإطار النظري للدراسة :

مفهوم التحدث:

التحدث ضرورة من ضرورات الحياة للتواصل بين البشر، وقد حظيت هذه المهارة باهتمام المربين والباحثين واللغويين عبر البحث في وسائل تنميتها كونها وسيلة الفرد لإيصال أفكاره ومعلوماته إلى غيره(نصيرات، ٢٠٠٦)

وعرف (العجارمة، ٢٠٠٦) التحدث بأنه وسيلة اتصال أو تواصل يعبر بها الفرد عن حاجاته ومشاعره وأحاسيسه وهي مهمة لكل فرد، إذ لا غنى لشخص عن غيره من الناس .

أهمية التحدث:

للتحدث أهمية كبرى في حياة الإنسان و على الرغم من أهميته إلا أنه لم يلق اهتماما من معلمي اللغة، حيث جرت العادة على تدريس هذا الفن من خلال تمارين التكرار وحفظ المحادثات عن ظهر قلب (Kay,2006)، وهو وسيلة اتصال فعالة تهدف إلى تقوية الروابط الاجتماعية والفكرية .

بين الأفراد والجماعات عبر مواقف الحياة المختلفة، والتحدث جزء لا يتجزأ من شخصية الإنسان حيث تعرف شخصيته من حديثه و أسلوبه مع الآخرين (yan,2006).

ومهارة التحدث تساعد المتعلم على التفوق في سائر المواد الدراسية، بل هي أساس من أسس النجاح في الحياة العملية .(صلاح والرشيدي، ٢٠٠٥)، وقد أشار رامنثن وبرننج (Ramenthan&Bruning,2002) إلى أن مهارات الاستماع والكلام لم تلقيا

اهتماما كبيرا في غرفة الصف، وهذا يعود إلى عدد من العوائق منها عدد الطلاب الكبير في الصف، والمستوى التعليمي للوالدين، والاختبارات التي لا تقيس مهارات التحدث .

أهداف التحدث :

حدد (طعيمه وآخرون، ٢٠٠٦، ١٧٥) أهداف التحدث :

ـ تمكين الطلاب من التعبير عن حاجاتهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارات سليمة صحيحة.

ـ تزويد الطلاب بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية واستعماله في حديثهم وكتابتهم .

ـ اكتساب الطلاب مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.

ـ تعويد الطلاب على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها بما يضفي عليها جمالا وقوة تأثير في السامع.

ـ تعويد الطلاب على النطق السليم للغة،وهذا يدفع إلى تعلم قواعد اللغة .

ـ توظيف ألفاظ مناسبة للدلالة على المعاني المتنوعة .

ـ تعويد الطلاب على التفكير المنطقي .

ـ إتقان الطلاب الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث.

ـ التغلب على بعض العيوب النفسية كالخجل واللجلجة والانطواء.

مهارات التحدث:

حدد (الراميني، ٢٠٠٧) مهارات التحدث ب :

ـ وضوح النطق وسلامته .

ـ صحة المهارات النحوية والضبط.

ـ القدرة على التأثير والإقناع.

ـ تلوين الأداء الصوتي علوا وانخفاضا .

ـ طلاقة اللسان وسرعة الخاطرة .

ـ امتلاك السمات الفنية من محسنات وبديع .

ـ ثراء المعجم اللغوي .

كما حدد (طعيمه، ٢٠٠٤) مهارات التحدث :

ـ نطق الأصوات نطقا صحيحا .

ـ التمييز عند النطق بين الأصوات المختلفة التنغيم بطريقة مقبولة .

ـ نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا .

ـ استخدام الإيماءات والحركات غير اللفظية استخداما معبرا عما يريد توصيله من أفكار.

وقد أشار (مارلو ٢٠٠٣) إلى أن مهارات التحدث:

التحدث بوضوح وبصوت مسموع، وأن يكون للحديث هدف مسبق، وأن يبدأ الحديث بمقدمة، وأن يستخدم المتحدث تعبيرات الوجه وحركة الجسم. (Marlow Ediger ,Digumarti Bhaskara,2003)

مجالات التحدث :

للتحدث مجالان رئيسان :

١/ التحدث الوظيفي: يقصد به التحدث الذي يؤدي وظيفة في حياة الطلاب والمعلمين مثل :

المناقشة: تعد المناقشة أهم مجالات التحدث الذي يحبه المتعلمون على مختلف مستوياتهم التعليمية ويميلون إليه. وينبغي أن تحظى المناقشة بمكانة كبيرة في المدرسة لما لها من أهمية كبيرة في حياتنا؛ حيث يرى البعض أن حياتنا الحديثة تقتضي أن يكون كل فرد قادرًا على المناقشة كي يستطيع أن يؤدي واجباته المجتمعية.

ـ المحادثة: وهي النشاط اللغوي الشفهي الذي يستعمل بصورة أكثر تكرارًا في حياة الطلاب والمعلمين، كما أنها أعظم نشاط كلامي يمارسه الصغار والكبار على السواء.

ـ الحوار: وهو حديث يجري بين شخصين أو أكثر ، وقد يكون الحوار سلسلة من الأسئلة والأجوبة المختصرة، ويختلف الحوار عن المناقشة في أن الهدف من المناقشة يكون أكثر تحديدًا وأكثر وضوحًا منذ البداية، والهدف في المحادثة يكون أقل تحديدًا منه في الحوار، ويكثر المعلمون من استخدامه مع الطلاب .

ـ إلقاء الخطب والكلمات: تعد الخطابة فنًا من فنون اللغة الشفهية، حيث يحتاج إليها الطلاب والمعلمون في كثير من المواقف المدرسية، كإلقاء كلمة أو خطبة في مناسبة معينة .

ـ سرد القصص : تمثل القصة عاملاً تربويًا مهمًا ليس فقط في تعليم اللغة، ولكن أيضًا في تهذيب الأحاسيس وترقية الوجدان؛ حيث تمد المتعلم بألوان من الأدب الراقي في تعبيره وفكره وألفاظه وأساليبه و يعد سرد القصص أنجع الطرق للتدريب على إجادة التحدث، حيث إن المتحدث يعتمد على حسن الإرسال وجودة النطق وتوظيف قدراته في استخدام الإيماءات والحركات المصاحبة، الأمر الذي يجعل جمهور المتلقين في تفاعل مستمر مع المتحدثين .(البجة ، ٢٠٠٥)

ـ المقابلات الشخصية: وهى محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد، يستطيع الطلاب أن يجدوا الفرص للتدريب عليها في مدرستهم، فيمكن أن يوجهوا إلى عمل مقابلات مع مدير المدرسة حول الأنشطة المدرسية مثلاً أو مع بعض معلميهم. .

ـ الوصف: الحياة اليومية مليئة بالمواقف والأحداث التي تشكل مجالاً خصبًا للتحدث حولها، ويمكن للمعلم استغلالها كموضوعات يتحدث فيها المتعلمون لوصفها؛ مما يساعد على تنمية لغتهم الشفهية. ومواقف الوصف هي المواقف التي تتطلب من المتعلم أن يصف شيئًا معينًا أعجبه أو أثار انتباهه ..

ـ التعارف والترحيب: وهى من الأمور التي يجب أن يُدرِّب المعلم المتعلمين عليها، خاصة وأن مواقف التعارف والترحيب تتكرر في حياة المتعلم في البيت والمدرسة .

٢/ التحدث الإبداعي: هو التعبير الذي يعبر به التلميذ عن مشاعره وأحاسيسه النابعة من وجدانه بأسلوب واضح ومؤثر، بحيث يعكس هذا التعبير شخصيته في إطار أدبي . وهذا النوع من التعبير له أهميته، لأنه يمكن

التلاميذ من التعبير عما يرونه من أحداث وشخصيات وأشياء تعبيرا يعكس شخصياتهم، وبه تتضح ذاتهم، كما يمكنهم من التأثير في الحياة العامة بأفكارهم .

أساليب تنمية التحدث :

هناك العديد من الأساليب التي تعين على تنمية هذه المهارات مثل : لعب الأدوار، الترجمة أو التفسير، مشاركة المتعلمين في التحدث حول بعض المثيرات الموجودة في حجرة الدراسة، الأنشطة خارج الفصل، استخدام القصص القصيرة، استغلال المواد الدراسية المختلفة وما فيها من مجالات متنوعة، نشاطات المجموعة، التعبير عن المواقف الحياتية، الحديث حول الاهتمامات، التعبير الشفوي الحر (رسلان، ٢٠٠٠ ؛ شاكر، ٢٠٠٤)

أساليب تقويم التحدث :

تشير العديد من الدراسات والبحوث السابقة في مجال تدريس التحدث إلى صعوبة تقويمه، ويرجع ذلك للعديد من الأسباب لعل أهمها : (شاكر، ٢٠٠٤ : ١٤٨)

ـ أن درجات اختبارات التحدث من أقل درجات الاختبارات اللغوية مصداقية بسبب صعوبة تقدير القائم بالملاحظة لأداء عدد كبير من الطلاب في وقت واحد .

ـ طبيعة مهارات التحدث نفسها، فمن الصعب تحديدها وتعريفها بشكل دقيق .

ـ تأثر الحكم بالانطباعات الشخصية لدى من يقوم به .

وبشكل عام فإن أساليب تقويم التحدث تتنوع لتشمل الاختبارات التحريرية، واختبارات التتمة، وأسلوب الملاحظة والذي يعد من أفضل أساليب التقويم للتعبير الشفوي، حيث يمكن من خلاله تقديم مواقف وظيفية طبيعية للطلاب، وملاحظة أدائهم الشفوي.

مراحل التحدث:

يحتاج التحدث إلى عدد من الخطوات (مدكور، ٢٠٠٢):

١/ الاستثارة: قبل أن يتحدث المتحدث أو يتكلم بأي كلام لابد أن يستثار، والمثير إما أن يكون خارجيا كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجيب عن سؤال طرحه مخاطبه، أو يشترك في حوار أو ندوة، وقد يكون المثير داخليا مثل السرور، والغضب، والضيق، والشكر.

٢/ التفكير: بعد أن يستثار الإنسان كي يتحدث يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها.

٣/ الصياغة : بعد أن يستثار الإنسان ويدفع إلى الكلام، ويفكر فيما سيقول، يبدأ في انتقاء الرموز (الألفاظ، والعبارات، والتراكيب) .

٤/ النطق : وهي المرحلة الأخيرة فلا يكفي أن يكون لدى المتكلم دافع الكلام، وأن يفكر ويرتب أفكاره، وينتقي من الألفاظ والعبارات ما يناسبها حيث لابد أن ينطق، فبالنطق السليم تتم عملية الكلام (التحدث).

أسباب ضعف الطلاب في مهارة التحدث:

يتجنب العديد من الطلاب التحدث أمام الآخرين لإحساسهم بالضعف وعدم القدرة على الاسترسال في الكلام، وترى (السعدي، ٢٠٠٩) أن هناك عددا من العوامل الشخصية والتربوية والاجتماعية مثل عدم تدريس

مهارات اللغة بشكل مترابط ومتكامل، وعدم وضوح الهدف من تدريس التحدث للطلاب المعلمين .

كما يرى (مدكور، ٢٠٠٧) أسبابا أخرى لضعف الطلاب مثل :

ـ انصراف الطلاب عن الاشتراك في الأنشطة اللغوية كالخطابة والتمثيل.

ـ دور الأسرة السلبي.

ـ بعض مظاهر السلوك التي تحد من التحدث بطلاقة كالخوف، والخجل، وعدم الجرأة.

أهمية مهارة التحدث للطالبة المعلمة :

تحتاج الطالبة المعلمة إلى مهارات التحدث، حيث أن جميع المقررات الدراسية التي تدرسها تحتاج منها إلى العروض والأنشطة أمام أستاذات المقررات ،وأمام زميلاتها الطالبات، كما أنها تحتاج إليها أثناء خروجها إلى المدارس في فترات المشاهدات الميدانية المقررة عليها في كل فصل دراسي طيلة دراستها الجامعية، حيث تلتقي هناك بالمعلمات والإداريات والتلميذات، وتقوم بشرح بعض الدروس وتنفيذ بعض الأنشطة الصفية واللاصفية، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات للطالبة المعلمة، إلا أن هناك شكوى من أعضاء هيئة التدريس بشأن عجز الطالبات المعلمات عن التحدث بطلاقة، وانصرافهن عن هذه المهارة وعدم رغبتهن في المشاركة في الأنشطة أثناء المحاضرات، وخارج المحاضرات.

الدراسات السابقة :

١ / دراسات اهتمت بتقويم أداء الطلاب للمهارات اللغوية بشكل عام ـ ومن بينها مهارة التحدث ـ وتنميتها لديهم :

ـ دراسة قاسم (٢٠٠٣)اهتمت بتقويم الأداء اللغوي للطلاب المتفوقين في مدينة العين، وقد أعد الباحث قائمة تضم المهارات اللغوية في مهارات اللغة الأربع التي ينبغي أن يتقنها الطالب المتفوق، وقد طبقت على (٢٠) طالبة وقد توصلت الدراسة إلى أن أداء العينة كان متوسطا في مهارات التحدث .

ـ دراسة فاطمة الكاف(٢٠٠٣) هدفت إلى تقويم الأداء اللغوي للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء المهارات اللغوية اللازمة لهم، وقد أظهرت النتائج تدني مستوى أداء الطلاب المعلمين في المهارات اللغوية ومنها التحدث .

ـ دراسة الخليفة (٢٠٠٥) هدفت إلى تحديد مظاهر ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الخرطوم وتحديد أسبابه ووضع مقترحات لعلاجه، وقد أظهرت النتائج ضعف الطالب المعلم في جميع المهارات اللغوية بما فيها مهارة التحدث.

ـ دراسة صواوين(٢٠٠٦) هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى طالبات الإعلام التربوي ـ المستوى الرابع ـ جامعة الأقصى بغزة وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طالبات الإعلام التربوي.

ـ دراسة الزهراني (١٤٢٧) هدفت إلى التعرف على فاعلية المجمعات التعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين (ضابطة وتجريبية) وقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للمهارات اللغوية و للاتجاه نحوها.

ـ دراسة سعيد(٢٠٠٧) هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب المعلمين المتخصصين باللغة العربية في المستوى السابع بكلية المعلمين بتبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلبة المعلمين عينة البحث.

ـ دراسة راشد (٢٠٠٧) هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على العروض التقديمية في تنمية بعض مهارات الإرسال ومنها (التحدث) وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بجامعة الإمارات، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التحدث.

ـ دراسة الزهراني (١٤٢٨) هدفت إلى التعرف على أثر وحدة لغوية في الأداء اللغوي لتلاميذ الصف السادس، وقد طبق الباحث دراسته على (٦٠) تلميذا مقسمين إلى مجموعتين، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء اللغوي البعدي في بعض مهارات التعبير الكتابي والخط العربي لصالح المجموعة التجريبية .

ـ دراسة دخيخ (٢٠١٠) هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر الوحدات التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية التربية بالباحة، وقد صمم الباحث قائمة بمهارات الكتابة الوظيفية،وصمم اختبارا قبليا وبعديا لقياسها ، وقد أظهرت النتائج تفوق العينة بعد دراسة الوحدة التعليمية مما يؤكد أثرها الإيجابي في تنمية المهارات المفحوصة .

ثانيا : دراسات اهتمت بتقويم أداء الطلاب لمهارات التحدث وتنميتها لديهم :

ـ دراسة العيسوي وموسى(٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف على مدى تمكن طالبات كلية التربية بجامعة الإمارات من مهارات التحدث، وقد أظهرت النتائج ضعف الطالبات المعلمات في مهارات التحدث .

ـ دراسة السايح والصغير (٢٠٠٧) هدفت إلى معرفة أثر المباريات اللغوية في تنمية مهارة التحدث بالفصحى والاتجاه نحوها لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وقد أظهرت النتائج نمو مهارة التحدث باللغة الفصحى والاتجاه نحوها باستخدام المباريات اللغوية.

ـ دراسة عزازي والمليجي (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على مهارات التعبير الشفهية (القصصية والحوارية) اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية، وكذلك فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا على تنمية تلك المهارات، وقد قسم الباحثان العينة المكونة من

(٦٨) طالبا وطالبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدما المنهج التجريبي، وقد استخدم الباحثان (٤) بطاقات ملاحظة لقياس مهارات التعبير المختلفة، وقد أظهرت النتائج تفوق العينة التجريبية على الضابطة .

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في تحديد بعض المهارات وبناء الاختبار وبطاقة الملاحظة والخلفية النظرية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في :

ـ الاهتمام بالمهارات اللغوية لدى الطالب الجامعي كما في (جميع الدراسات السابقة ماعدا (قاسم، ٢٠٠٣) و (الزهراني، ١٤٢٨) .

ـ استخدام المنهج التجريبي كما في (جميع الدراسات السابقة) .

ـ بناء برنامج تدريبي كما في (صواوين،٢٠٠٦)(سعيد،٢٠٠٧) (راشد،٢٠٠٧) (الزهراني، ١٤٢٧) (دخيخ، ٢٠١٠) (الزهراني، ١٤٢٨) (العزازي والمليجي، ٢٠٠٨).

ـ الاهتمام بجميع مهارات اللغة لدى الطالب المعلم كما في (العيسوي، ٢٠٠٣) (الكاف، ٢٠٠٣) (سعيد، ٢٠٠٧) (راشد، ٢٠٠٧) .

ـ الاهتمام بمهارة التحدث فقط كما في (العيسوي، ٢٠٠٣) (السايح والصغير، ٢٠٠٧) (العزازي والمليجي، ٢٠٠٨) .

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في : ـ

-لم تهتم الدراسة الحالية بجميع المهارات اللغوية كما في (الخليفة، ٢٠٠٥) (قاسم، ٢٠٠٣) (الكاف، ٢٠٠٣) (الزهراني، ١٤٢٧)(الزهراني، ١٤٢٨) وإنما اهتمت بمهارات التحدث فقط.

- الاهتمام بالطالبة معلمة الصفوف الأولية، فليس هناك أي دراسة من الدراسات السابقة اهتمت بالطالبة معلمة الصفوف الأولية، حيث اهتمت دراسة كل من (الكاف، ٢٠٠٣) (الخليفة، ٢٠٠٥) (سعيد، ٢٠٠٧) (السايح والصغير، ٢٠٠٧) (الزهراني، ١٤٢٧) (العزازي والمليجي، ٢٠٠٨)بطلاب قسم اللغة العربية، واهتمت دراسة كل من (العيسوي، ٢٠٠٣) (راشد، ٢٠٠٧) (دخيخ، ٢٠١٠) بطلاب كلية التربية بشكل عام، واهتمت دراسة (صواوين، ٢٠٠٦) بطالبات قسم الإعلام التربوي .

ـ لم تهتم الدراسة الحالية باتجاهات الطالبات (عينة البحث) كما في (الزهراني، ١٤٢٧) (السايح والصغير، ٢٠٠٧) .

إجراءات الدراسة :

تتناول الباحثة في هذا الفصل خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية ، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة :

ستتبع الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة العشوائية مع التطبيق القبلي والبعدي عليها. لكونه ملائماً لطبيعة البحث وتحقيق أهدافه .

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالي من جميع الطالبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وقد تكونت عينة البحث من (٣٠) طالبة معلمة من قسم المناهج وطرق التدريس ـ معلمة الصفوف الأولية ـ في كلية التربية ، وهن الطالبات المقيدات في الشعبة 4R1 التي تدرسها الباحثة .

إعداد البرنامج القائم على الوحدات التعليمية :

ـ تصميم الوحدات التعليمية :تم تصميم الوحدات الخاصة بمهارات التحدث كالآتي :

١ـ تحديد الأهداف العامة للوحدات :

تم تحديد الأهداف العامة، والذي ينبغي تحقيقها لدى عينة البحث، وقد روعي عند تحديدها أن تكون على المستويات الثلاثة (المعرفي، المهاري، الوجداني)

٢ـ صياغة الأهداف الخاصة بكل وحدة: تمت صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس من دروس الوحدة التعليمية على المستويات الثلاثة (المعرفي، المهاري، الوجداني)

٣ -تحديد المحتوى وتنظيمه :تم تحديد المحتوى، والمادة العلمية المراد تعليمها للطالبات المعلمات ـ عينة البحث ـ بالاستعانة بعدد من الدراسات .

٤ -الوسائل المستخدمة: تم استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المساعدة على تنمية المهارات مثل استخدام جهاز العرض، والسبورة الذكية، وبعض الكتب ومقاطع الفيديو .

خطة تنفيذ الوحدة:

جدول (١) يوضح توزيع محتوى الوحدة حسب الخطة الزمنية

الموضوع	المدة الزمنية	ساعات التدريس
أنواع الاتصال ـ التحدث(تعريفه /مكوناته/ شواهد من القرآن والسنة/ أهميته/ وسائل تنميته/ عناصره/ تطبيقات عامة	الأسبوع الأول	٣ساعات
تعليم التحدث/ الاستهلال/ البلاغة / شروط التحدث/التحدث الفعال/سمات التحدث الجيد/مجالات	الأسبوع الثاني	٣ساعات

الموضوع	المدة الزمنية	ساعات التدريس
التحدث/تطبيقات عامة		
سرد القصة (أهدافه/ طرقه / خطواته/ شروطه / تطبيقات عامة	الأسبوع الثالث	٣ساعات
الوصف(أنواعه/ خصائصه/ شروطه/ أمثلة / تطبيقات عامة	الأسبوع الرابع	٣ساعات

أدوات البحث:

١.بطاقة ملاحظة

استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة مهارات التحدث الوظيفي من اعداد الباحثة.

وقد اختارت الباحثة أداة الملاحظة، لأنها – كما يصفها زيتون (٢٠٠٤ ، ٩٠) – "أفضل طرق جمع المعلومات عن السلوك". كما يصف ربيع والدليمي (٢٠٠٩، ١٩٩) الملاحظة المنظمة بأنها "من أكثر أساليب تقويم المعلم موضوعية، لأنها تتيح ملاحظة سلوكه التدريسي مباشرة داخل حجرة الصف". و يشير فان دالين (٢٠٠٣) إلى أنه حيثما تكون الملاحظة المباشرة ممكنة فهي مفضلة على غيرها من الأدوات.

ـ إعداد قائمة بمجالات التحدث الوظيفي: هدفت إلى تحديد مجالات التحدث الوظيفي المناسبة للطالبات معلمات الصفوف الأولية، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والكتب المتخصصة، توصلت الباحثة إلى (١١) مجالا، وقد قامت بعرضها على المحكمين للتحقق من صحتها ومناسبتها

وطلبت منهم تحديد أكثر المجالات التي تحتاجها الطالبة معلمة الصفوف الأولية، وقد اتفقوا على اختيار مجالي (سرد القصة، الوصف) لتدريب العينة عليهما .

ـ إعداد قائمة بمهارات التحدث الوظيفي :

هدفت إلى تحديد أهم المهارات التي ينبغي ان تمتلكها الطالبات معلمات الصفوف الأولية، وتتكون من الجوانب التالية (الفكري، اللغوي، الصوتي، الحركي)، ولكل جانب عدد من المهارات، ولإعدادها اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

١/مراجعة الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة المهارات اللغوية التي يجب ان تتمكن منها معلمات الصفوف الأولية، وخاصة الدراسات التي اهتمت بإعداد قوائم لمهارات التحدث الوظيفي، وكذلك الدراسات التي اهتمت بأساليب تنميته.

٢/الاطلاع على كتب الطالب وأدلة المعلم الخاصة بالمنهج المطور(لغتي).للصفوف الأولية(الأول، الثاني، الثالث).

٣/الاستفادة من الخطوتين السابقتين في إعداد قائمة بمهارات التحدث الوظيفي.

٤/عرض القائمة على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للتحقق من صحة صياغتها وملاءمة كل فقرة للمحور الذي تتبعه، والاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم .

٥/إجراء التعديلات اللازمة في ضـــوء آراء المحكمـــين والخروج بقائمة مهارات التحدث الوظيفي.

ـ إعداد بطاقة الملاحظة: هدفت إلى قياس مدى ممارسة الطالبات معلمات الصفوف الأولية لمهارات التحدث الوظيفي، وتتكون من جزأين:

الأول: يتضمن المعلومات الأولية (اسم الطالبة، الشعبة).

الثاني: يتكون من المفردات المراد قياسها ، ويتم التقويم في ضوء مقياس ثلاثي: (موافق تماما -موافق -غير موافق)؛ لتسهيل رصد البيانات على الملاحظ، وتعطى الدرجات ٣ -٢ -١ على الترتيب عند تفريغ البيانات.

وتم إعدادها بالاستفادة، من القائمة السابقة بعد تحويلها إلى بطاقة ملاحظة؛ لرصد درجة ممارسة الطالبات معلمات الصفوف الأولية لمهارات التحدث الوظيفي. وقد روعي في تصميم البطاقة القواعد التالية:

- وضوح العبارات ودقة الصياغة.

- صياغة العبارات في القائمة السابقة صياغة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

- عدم احتواء البطاقة على عبارات نفي.

- ارتباط كل مهارة بالجانب الذي تنتمي إليه.

صدق وثبات بطاقة الملاحظة:

أ -صدق بطاقة الملاحظة:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة الطرق الآتية:

١ -صدق المحكمين: تم عرض أداة البحث على عدد من المحكمين لدراستها وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل مهارة من المهارات بالجانب الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة وسلامة صياغتها اللغوية

وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسبا، وقد قدموا ملحوظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. وبذلك تكون الأداة قد حققت ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي.

٢ -صدق الاتساق الداخلي:

أ) الاتساق الداخلي لعبارات البطاقة: وتم التحقق من ذلك بتطبيق البطاقة على عينة استطلاعية، ثم حساب معامل الارتباط بين كل مهارة والجانب الذي تنتمي اليه. وقد دلت نتائج التحليل الاحصائي على أن صدق الاتساق الداخلي لمهارات البطاقة كان على النحو التالي:

جدول رقم (٢) الاتساق الداخلي لعبارات البطاقة

رقم المهارة	الجانب الفكري	الجانب اللغوي	الجانب الصوتى	الجانب الحركى
١	٠,٧٣٢❖❖	٠,٥٩٠❖❖	٠,٧١٦❖❖	٠,٦٣٨❖❖
٢	٠,٧١٦❖❖	٠,٥٧٢❖❖	٠,٦٧٣❖❖	٠,٥٧١❖❖
٣	٠,٥٣٨❖❖	٠,٤٥١❖❖	٠,٧٧٩❖❖	٠,٦٨٦❖❖
٤	٠,٥٥٩❖❖	٠,٧٢٧❖❖	٠,٧٦٩❖❖	
٥	٠,٧٦٤❖❖	٠,٦٦٩❖❖	٠,٤٣١❖❖	
٦	٠,٥٨٨❖❖	٠,٧٢٤❖❖		
٧	٠,٦٣٨❖❖	٠,٤٦٨❖❖		
٨	٠,٦٨٢❖❖	٠,٦٤٣❖❖		

رقم المهارة	الجانب الفكري	الجانب اللغوي	الجانب الصوتي	الجانب الحركي
٩	❖❖٠,٧١٧			
١٠	❖❖٠,٦٥٩			

**دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المهارات بالدرجة الكلية للجانب الذي تنتمي إليه العبارة جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

ب) الصدق البنائي: حيث قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل جانب والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل جانب والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة:

جدول (٣) الاتساق الداخلي بين جوانب البطاقة والبطاقة ككل

الجانب	معامل الارتباط
الفكري	❖❖٠,٨٩٣
اللغوي	❖❖٠,٨٥٩
الصوتي	❖❖٠,٨٠٢
الحركي	❖❖٠,٨٤٧

**وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للجوانب الأربعة بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين

(٠,٨٠٢ – ٠,٨٩٣)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي لبطاقة الملاحظة.

ب. ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التحقق من الثبات من خلال تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية واستخدمت الباحثة لقياس ثبات البطاقة مايلي:

١.الثبات بطريقة Alpha Cronbach:

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة:

جدول رقم (٤) معاملات ثبات بطاقة الملاحظة طبقاً لمحاورها

الجانب	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
الفكري	١٠	٠,٨٦٠
اللغوي	٨	٠,٩٤٥
الصوتي	٥	٠,٩٣١
الحركي	٣	٠,٩٣٧
البطاقة ككل	٢٦	٠,٩٧٢

يتضح من الجدول السابق إن قيم معاملات الثبات لمحاور بطاقة الملاحظة جاءت بقيم تتراوح بين (٠,٨٦٠ -٠,٩٤٥) وبلغ معامل الثبات الكلي للبطاقة (٠,٩٧٢).

٢.اتفاق الملاحظين:

استعانت الباحثة بملاحظة متعاونة من إحدى الزميلات في قسم المناهج، وتم تطبيق البطاقة على (١٠) طالبات، ومن ثم حساب معامل الاتفاق بين الملاحظتين :

$$\text{معامل الاتفاق (الثبات)} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وكانت نسبة الثبات الكلي للبطاقة هي (٩١٪)، واعتبرتها الباحثة نسبة كافية لأغراض الدراسة. والجدول التالي يوضح النسب التفصيلية لثبات البطاقة:

جدول رقم (٥) معامل الثبات نتيجة حساب نسب الاتفاق بين الملاحظين

الجانب	الجانب الفكري	الجانب اللغوي	الجانب الصوتي	الجانب الحركي
معامل الثبات (الاتفاق)	٨٩٪	٩٧٪	٨٤٪	٩١٪

٢. الاختبار التحصيلي :

صيغ الاختبار في صورته النهائية بعد تحكيمه، وتعديل مفرداته وفقا لما اسفرت عنه التجربة الاستطلاعية، بحيث أصبح يتكون من (٥٠) مفردة موزعة على المستويات المعرفية وفقا لجدول المواصفات، وزودت الطالبة بكل التعليمات اللازمة للإجابة، وزمن الاختبار المناسب .

طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي:

حددت الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي بـ (٥٠) درجة بإعطاء درجة لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث تحصل الطالبة على درجة واحدة في حال الإجابة الصحيحة، وعلى صفر عند الإجابة الخاطئة.

وقد تكون الاختبار من ٢٥ فقرة (صح وخطأ) و٢٥ فقرة اختيار من متعدد.

التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

طبق الاختبار بصورته المبدئية على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) طالبات من معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للتحقق مما يلي:

-التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.

-التعرف على مدى صحة مفردات الاختبار.

-حساب ثبات الاختبار.

-تحديد زمن الاختبار.

وأظهر تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وضوح تعليمات الاختبار، وسلامه مفرداته، كما أوضح عدم وجود حاجة لإجراء أي تعديلات في الصياغة. وفيما يلي تفصيل لحساب ثبات الاختبار والزمن اللازم لتطبيقه.

صدق الاختبار التحصيلي:

يعني صدق الاختبار قدرته على قياس ما يفترض أن يقيسه (الدوسري، ٢٠٠١م). وبعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم حول صياغة الأسئلة ووضوحها، ومدى قدرة السؤال على قياس الهدف المعرفي

المحدد، مع وضع التعديلات المقترحة إن وجدت، وقد حصلت غالبية مفردات الاختبار على نسبة اتفاق عالية جدا بين المحكمين .

ثبات الاختبار التحصيلي :

يقصد بثبات الاختبار درجة الاتساق في النتائج التي تعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت على عينة من الممتحنين أكثر من مرة في ظروف تطبيقية متشابهة (زيتون، ١٩٩٩ : ٦٣٠) .

ولحساب معامل الثبات تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون لأنها أكثر شيوعاً في تقدير الثبات، وقياس مدى الاتساق الداخلي للفقرات، وتستخدم في الاختبارات التي تعطي فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٩١) أي ان الاختبار يتمتع بدرجة ثبات جيدة.

حساب زمن الاختبار التحصيلي :

تم حساب الزمن المناسب للاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة التالية : زمن الاختبار =

$$\frac{\text{زمن أسرع طالبة في الإجابة (٣٠) + زمن أبطأ طالبة في الإجابة (٤٠)}}{٢}$$

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار ٣٥ دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار .

إجراءات البحث :

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث وتحكيمها بدأت الباحثة بتطبيق الأداة، بتاريخ ١٤٣٦/٧/٥هـ.حيث طبقت الأدوات ـ قبليا ـ على الطالبات المعلمات، ثم قامت بتطبيقها ـ بعديا ـ بعد تنفيذ وتدريس البرنامج التدريبي .

بـدأت الباحثـة مباشـرة، بالحضـور للطالبات المعلمات (العينـة)، وتطبيـق بطاقـة الملاحظـة .والاختبار التحصيلي، وقـد اعتمـدت الباحثـة الملاحظـة المباشـرة، الـتي نفـذتها بنفسها، مـع مراعـاة التسجيل الورقي للممارسـات لمراجعتهـا بدقـة، إلى جانـب الرصـد المباشـر أثنـاء الملاحظـة.

المعالجة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي سعت الباحثة إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقا للأساليب الإحصائية التالية:

١.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسط وانحراف درجات الأداء ومتوسط وانحراف درجات الاختبار.

٢.معامل ارتباط بيرسون: لحساب الاتساق الداخلي.

٣.معامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات لعبارات الاستبانة.

٤. اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوحدات التعليمية في تنمية مهارات التحدث الوظيفي لدى الطالبة معلمة الصفوف

الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بما يلي :

١/ إعداد قائمة بمجالات التحدث الوظيفي المناسب للطالبة معلمة الصفوف الأولية، وبذلك أجابت على السؤال الأول.

٢/ إعداد قائمة بمهارات التحدث الوظيفي المناسب للطالبة معلمة الصفوف الأولية، وبذلك أجابت على السؤال الثاني.

وللإجابة على السؤالين الثالث والرابع، قامت الباحثة بإدخال البيانات إلى جهاز الحاسب الآلي وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS تم تحليل النتائج في ضوء فرضي الدراسة فكانت على النحو التالي :

نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الأول على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث القبلي وأدائهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي".

لبحث هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث القبلي وأدائهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي، تم استخدام اختبار تحليل "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-Test) والجدول التالي يوضح ملخص هذا النتائج :

جدول رقم(٦) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-Test) للفروق بين متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث القبلي وأدائهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي

الجانب	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا(η^2) حجم التأثير❖❖
الفكري	القبلي	٣٠	١٩,١٧	٣,٧٩٧	-١٠,٠٩٨	٠,٠٠٠	٠,٧٨ تأثير متوسط
	البعدي	٣٠	٢٦,٥٣	٢,٤٣٢			
اللغوي	القبلي	٣٠	١٥,٨٠	١,٨٤٦	-١٦,٨٤٧	٠,٠٠٠	٠,٩١ تأثير كبير
	البعدي	٣٠	٢١,٧٠	١,٥١٢			
الصوتي	القبلي	٣٠	١١,٧٧	١,٥٩١	-٨,١٢٥	٠,٠٠٠	٠,٦٩ تأثير متوسط
	البعدي	٣٠	١٣,٧٣	١,٣٣٧			
الحركي	القبلي	٣٠	٥,٣٣	١,٩٣٦	-٧,٧٧٩	٠,٠٠٠	٠,٦٨ تأثير متوسط
	البعدي	٣٠	٧,٦٠	١,٧٣٤			
الجوانب ككل	القبلي	٣٠	٥٢,٠٧	٦,٥٧٠	-١٥,٠٥٥	٠,٠٠٠	٠,٨٩ تأثير كبير
	البعدي	٣٠	٦٩,٥٧	٥,٣٧٤			

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠

❖❖اعتمدت الباحثة في قياس حجم التأثير على قيمة مربع إيتا بحيث إذا كانت قيمة مربع إيتا (٠,٢٠فأقل) فهي تمثل حجم أثر صغير أو ضعيف وإذا كانت قيمته (أكبر من ٠,٢٠ – أقل من ٠,٨٠) فحجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة ، أما إذا كانت قيمة مربع إيتا تبلغ (٠,٨٠ فأعلى) فهي تمثل حجم أثر كبير (رجاء أبو علام – ٢٠٠٣ م ، ص ١١٤ – ١١٥) .(د . رجاء محمود أبو علام – التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج –SPSS ط١ – دار النشر للجامعات – مصر – ١٤٢٤ / ٢٠٠٢ م)

يظهر الجدول السابق:

-في الجانب الفكري يتبين ان متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي (٢٦,٥٣) أكبر من متوسط درجات الأداء للتطبيق القبلي (١٩,١٧) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \geq$(٠,٠٥)، كما بلغ حجم الأثر (٠,٧٨) المقاس بقيمة مربع إيتا.

-في الجانب اللغوي يتبين ان متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي (٢١,٧٠) أكبر من متوسط درجات الأداء للتطبيق القبلي (١٥,٨٠) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \geq$(٠,٠٥)، كما بلغ حجم الأثر (٠,٩١) المقاس بقيمة مربع إيتا.

-في الجانب الصوتي يتبين ان متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي (١٣,٧٣) أكبر من متوسط درجات الأداء للتطبيق القبلي (١١,٧٧) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \geq$(٠,٠٥)، كما بلغ حجم الأثر (٠,٦٩) المقاس بقيمة مربع إيتا.

-في الجانب الحركي يتبين ان متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي (٧,٦٠) أكبر من متوسط درجات الأداء للتطبيق القبلي (٥,٣٣) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات التطبيقين دال احصائيا حيث كانت

قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى α ≥(٠,٠٥)، كما بلغ حجم الأثر (٠,٦٨) المقاس بقيمة مربع إيتا.

-في الجانب ككل يتبين ان متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي (٦٩,٥٧) أكبر من متوسط درجات الأداء للتطبيق القبلي (٥٢,٠٧) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى α ≥(٠,٠٥)، كما بلغ حجم الأثر (٠,٨٩) المقاس بقيمة مربع إيتا.

وبناءً على هذه النتيجة رفضت الباحثة الفرض الصفري الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث القبلي وأدائهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي ". وترى الباحثة أن توظيف الطالبات لمهاراتهن في مواقف حقيقية كان له أثر إيجابي ودافع للتعلم وزيادة الفهم، كما كان لأدائهن الشفوي أمام زميلاتهن أثر كبير في تقدمهن، كما أن دراستهن لمهارات التحدث والتطبيقات المصاحبة لها ساعدت على تقدم أدائهن وتطوره ، وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصل إليها كل من : الزهراني (١٤٢٧)، سعيد (٢٠٠٧)، راشد (٢٠٠٧) حيث أشاروا إلى تفوق المجموعة التجريبية في جميع المهارات ومنها مهارة التحدث، كما تختلف مع دراسة كل من : الكاف (٢٠٠٣)، الخليفة (٢٠٠٥) اللذين توصلا إلى ضعف مستوى الطلاب في جميع المهارات اللغوية ومنها مهارة التحدث.

ويوضح الشكل (١) الفرق بين متوسط درجات أداء الطالبات عينة البحث القبلي وأدائهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي.

ثانيا: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار الطالبات عينة البحث القبلي واختبارهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي".

لبحث هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسط درجات اختبار الطالبات عينة البحث القبلي واختبارهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي، تم استخدام اختبار تحليل "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-Test) والجدول (٧) يوضح ملخص هذا النتائج:

جدول رقم (٧) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-Test) للفروق بين متوسط درجات اختبار الطالبات عينة البحث القبلي واختبارهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي

الاختبار	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا(η2) حجم التأثير❖❖
التحصيلي	القبلي	٣٠	٣٤,٥٣	٢,٨٦٢	- ٤,٣٣٠	٠,٠٠٠	٠,٣٩ تأثير متوسط
	البعدي	٣٠	٣٦,٨٧	٢,٧٨٨			

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

يظهر من الجدول السابق:

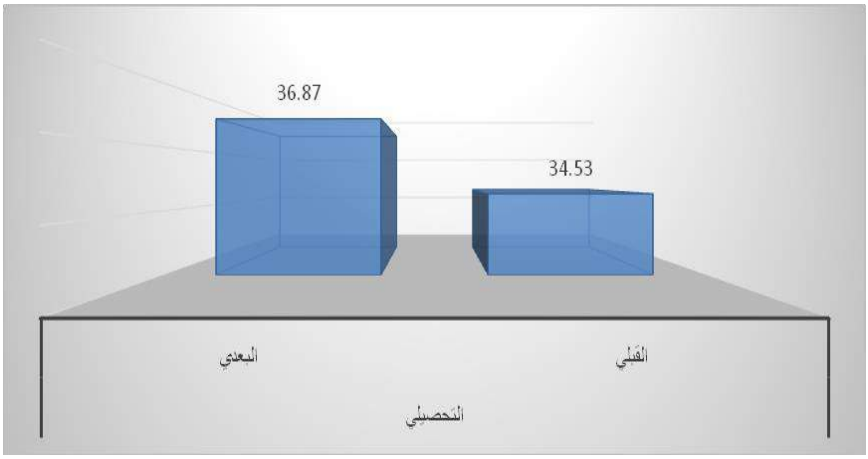
- ان متوسط درجات اختبار الطالبات عينة البحث في التطبيق البعدي (٣٦,٨٧) أكبر من متوسط درجات الأداء للتطبيق القبلي (٣٤,٥٣) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \geq$ (٠,٠٥)، كما بلغ حجم الأثر (٠,٣٩) المقاس بقيمة مربع إيتا.

وبناءً على هذه النتيجة رفضت الباحثة الفرض الصفري الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار الطالبات عينة البحث القبلي واختبارهن البعدي في مهارات التحدث وترى الباحثة أن خضوع العينة للبرنامج المقترح ودراستهن للوحدات التعليمية وأدائهن للتطبيقات العملية داخل قاعة الدراسة كان له أثر كبير في تفوقهن في

❖❖اعتمدت الباحثة في قياس حجم التأثير على قيمة مربع إيتا بحيث إذا كانت قيمة مربع إيتا (٠,٢٠فأقل) فهي تمثل حجم أثر صغير أو ضعيف وإذا كانت قيمته (أكبر من ٠,٢٠ – أقل من ٠,٨٠) فحجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة ، أما إذا كانت قيمة مربع إيتا تبلغ (٠,٨٠ فأعلى) فهي تمثل حجم أثر كبير (رجاء أبو علام – ٢٠٠٣ م ، ص ١١٤ – ١١٥) .(د . رجاء محمود أبو علام – التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج –SPSS ط١ – دار النشر للجامعات – مصر – ١٤٢٤ / ٢٠٠٢ م)

الاختبار البعدي لمهارات التحدث الوظيفي وهذا ما أكدته دراسات أخرى مثل : دراسة السايح والصغير(٢٠٠٧)، ودراسة سعيد (٢٠٠٧)، ودراسة راشد (٢٠٠٧)، ودراسة عزازي والمليجي (٢٠٠٨)

ويوضح الشكل (٢) الفرق بين متوسط درجات اختبار الطالبات عينة البحث القبلي واختبارهن البعدي في مهارات التحدث الوظيفي.



التوصيات :

ـ ضرورة الاهتمام بمهارات التحدث، وتعليمها للطلاب في جميع المراحل الدراسية .

ـ الاهتمام بالممارسة العملية لمهارات التحدث للطالبات المعلمات، وإقامة دورات تدريبية داخل الكليات ومسابقات لتحفيز الطالبات .

ـ الاهتمام بمعامل اللغة، والتأكيد على الإفادة منها في تدريس جميع المواد التربوية في قسم المناهج وطرق التدريس .

ـ عقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة العربية لتدريبهن على كيفية تدريس مهارات التحدث .

ـ ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بمهارات التحدث، وحث المعلمين على تدريسها والاهتمام بها .

المقترحات : ـ تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية :

ـ دراسة تهدف إلى تقويم مقرر (استراتيجيات تدريس اللغة العربية) بقسم المناهج وطرق التدريس ـ مسار معلمة الصفوف الأولية ـ والتركيز على مهارة التحدث .

-دراسة تهدف إلى بناء برنامج لتطوير أداء الطالبات معلمات الصفوف الأولية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأميرة نورة في المهارات اللغوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

-دراسة تهدف إلى إجراء دراسة مقارنة بين برنامج إعداد معلمة الصفوف الأولية بكلية التربية / جامعة الأميرة نورة، وبين برامج بعض الجامعات الأخرى.

* * *

المراجع:

ـ أبو خليل، محمد عبدالفتاح(٢٠٠٦): منهج مقترح لتعليم بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية .

ـ أبو صواوين، راشد محمد عطيه (٢٠٠٦) : تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) ط ٢، القاهرة، أتيراك للنشر والتوزيع .

ـ أبو عميرة، إبراهيم (٢٠٠٧) : المنهج وعناصره، ط ٤، دار الكتب، القاهرة .

ـ أبو علام ،رجاء محمود(٢٠٠٧) : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية . ط٦ . القاهرة . دار النشر للجامعات.

ـ أحمد، رانيا شاكر السيد (٢٠٠٤) : برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المعلمات بقسم اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي . رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس .

ـ أمين، إيمان عبدالرحيم(٢٠٠٧) : برنامج مقترح قائم على فعالية الذات لتنمية مهارات التحدث في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها .

ـ البجة، عبدالفتاح (٢٠٠٥) : أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها . العين : دار الكتاب الجامعي .

ـ جبريل، أنور حميدة(٢٠٠٧) : فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر .

ـ حسن، إيمان محمد(٢٠٠٩): فعالية استراتيجيتين من استراتيجيات ما فوق المعرفة في تنمية مهارة التحدث لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها .

ـ حمدان، سيد السايح و الصغير، عبدالرحمن (٢٠٠٧) : أثر المباريات اللغوية في تنمية مهارات التحدث بالفصحى والاتجاه نحوها لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٦٨ .

ـ الحقيل، سليمان عبدالرحمن(١٤٠٤) : سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، أسسها، وأهدافها، ووسائل تحقيقها، واتجاهاتها، نماذج من منجزاتها ـ الرياض، دار اللواء .

ـ الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٥) : ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الخرطوم، مظاهره وأسبابه ومقترحات علاجه، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد١٠٧ .

ـ الخليفة، حسن جعفر(٢٠٠٧) : مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، ط ٢، الرياض، مكتبة الرشد.

ـ دخيخ، صالح بن أحمد (٢٠١٠) : أثر وحدات تعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية التربية في الباحة، مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة ـ العدد السابع عشر، مايو .

ـ الدوسري، ابراهيم مبارك(٢٠٠١) :الاطار المرجعي للتقويم التربوي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ـ راشد ،حازم(٢٠٠٧) : برنامج لتنمية مهارات التواصل الشفوي اللازمة للتدريس وخفض القلق لدى الطالبات المعلمات، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٦٣.

ـ ربيع، هادي مشعان ، الدليمي، طارق (٢٠٠٩) : معلم القرن الحادي والعشرين، أسس إعداده وتأهيله، مكتبة المجتمع العربي، ط ١ .

ـ رسلان، مصطفى (٢٠٠٠) : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، كلية التربية، جامعة عين شمس .

ـ رشوان، أحمد محمد علي (٢٠٠٨) : فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الأسبانية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع ١٤١ .

ـ الراميني، فواز بن فتح الله (٢٠٠٧) :المرجع اللغوي الوافي في التعبير الإبداعي والوظيفي للتعليم العام والجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي .

ـ زيتون، حسن حسين(١٩٩٩) : تصميم التدريس رؤية منظومية، ط١، مصر، القاهرة، عالم الكتب.

- زيتون، حسن حسين(٢٠٠٤) : مهارات التدريس. الطبعة الثانية .القاهرة .عالم الكتب .

ـ الزهراني، سهيل بن أحمد(١٤٢٨) : أثر وحدة لغوية في الأداء اللغوي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة بيشة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية .

ـ الزهراني، مرضي غرم الله (١٤٢٧) : فاعلية مجمعات تعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول في كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية .

ـ الزهراني، مرضي غرم الله (١٤٢٨) : فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

ـ سالمان ،أسامة كمال الدين إبراهيم (٢٠١٢) : مدى التمكن من مهارات التحدث وأثره على تنمية مهارات الحوار وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع ١٣١ .

ـ سعيد، محمد السيد أحمد(٢٠٠٧) : برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد٦٣.

ـ السعدي، فريال زكي(٢٠٠٩) : أثر استراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات التحدث وكتابة القصة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن .

ـ شحاته، حسن النجار، وزينب(٢٠٠٣): معجم المصطلحات النفسية والتربوية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

شحاته، حسن (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

ـ شحاته، حسن و أبو عميرة، محبات (١٩٩٤): المعلمون والمتعلمون وأنماط سلوكهم وأدوارهم، القاهرة، الدار العربية للكتاب .

ـ شحاته، ضحى محمد علي(٢٠٠٨) : مناظرة النقاشية المنظمة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير.

ـ الشهري، سالم رافع(٢٠٠٧) : تقويم التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الثانوي الأدبي ببعض دول مجلس التعاون الخليجي في ضوء معايير الكتابة العربية، كلية التربية، جامعة أم القرى .

ـ صلاح، سمير ، الرشيدي، سعيد(٢٠٠٥) : التدريس العام وتدريس اللغة العربية، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

ـ طعيمه، رشدي ، الشعيبي، محمد(٢٠٠٦) :تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربي .

ـ طعيمه، رشدي (٢٠٠٤) :المهارات اللغوية ـ مستوياتها ـ تدريسها ـ صعوبتها عمان، دار الفكر العربي .

ـ عطا، إبراهيم (٢٠٠٥) : المرجع في تدريس اللغة العربية، القاهرة :مركز الكتاب للنشر .

ـ العجارمة، أحمد (٢٠٠٦): فاعلية استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن .

ـ عليان، أحمد فؤاد (٢٠٠٣) :المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، دار المسلم، ط ٣، الرياض .

ـ العيسوي، جمال مصطفى و موسى، محمد محمود(٢٠٠٣) : مدى تمكن طالبات كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة من بعض مهارات الاتصال اللغوي الشفهي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٢٨ .

ـ فان دالين، ديو بولد ب. (٢٠٠٣) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمه: محمد نبيل نوفل وآخرون .

ـ قاسم، محمد جابر (٢٠٠٣) :معايير التفوق اللغوي لدى طلاب التعليم العام وتقويم الأداء اللغوي للطلاب المتفوقين في ضوئها، مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، مج ١٩، ،ع ٢ .

ـ كنعان، أحمد (٢٠٠٧) : أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية في اللغة العربية وهوية الطفل العربي، مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة ـ القاهرة ـ جامعة الدول العربية .

ـ الكاف، فاطمة(٢٠٠٣) :تقويم الأداء اللغوي للطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء المهارات اللغوية اللازمة لهم، دراسة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس .

ـ اللبودي، منى (٢٠٠٠) : تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ـ اللقاني، أحمد و الجمل، علي (١٩٩٧) : أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد السابع .

ـ مدكور، علي(٢٠٠٧) : طرق تدريس اللغة العربية . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

ـ مدكور، علي (٢٠٠٢) : تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر .

ـ المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية ـ آفاق وتحديات، كوالالمبور، ٥ـ٦ ديسمبر٢٠١١ .

ـ مؤتمر تعليم اللغة العربية في التعليم العام، الشارقة ٢٢ـ ٢٣ فبراير ٢٠١١(مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ـ نصيرات، صالح (٢٠٠٦) : طرق تدريس اللغة العربية . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

ـ الناقة، محمود كامل(٢٠٠١) : تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة، مطبعة الطوجي .

ـ يونس، فتحي علي(٢٠٠١) : استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

المراجع الأجنبية:

Bender ,(2002) . Alife Skills program for learners in the senior phase: Asocial work perspective . MD ,dissertation faculty of humanities , university of pretorian

Ramanathan H.&Burning M.(2002).Oral English Skills in class room in in india : Teachers reflect ,(ERICDIgest,ED462870)

Yan,(2006)Speaking and writing Through Reflectin scenario based Learning . Boston : Mcgrew hall Inc .

Kayi, H(2006). Teaching speaking : Aclivities to promote speaking in asecond language . the intent TESL journal , vol. XLL (11 .(Ediger ,Marlow & Bhaskara Digumarti , 'Language Arts Curriculum ' America ,Discovery publishing house 2003.

* * *

Al-Laqāny, A. & Al-Jamal, A. (1997). Athar Al-Qudrah Al-Qirā'yyah Wa Tarīqat `arDH Al-NuSūS Fi Al-Istī`āb. Majallat AbHāth Al-Yarmūk, 7.

Madkūr, A. (2007). Turuq Tadrīs Al-Lughah Al-`Arabyyah. Amman: Dār Al-Masīrah Li-Al-Nashr Wa Al-Tawzī`.

Madkūr, A. (2002). Tadrīs Funūn Al-Lughah Al-`Arabyyah. Cairo: Dār Al-Fikr Al-`Arabi Li-Al-Tibā`ah Wa Al-Nashr.

AHmad, N. (2011). Al-Mu'tamar Al-Dawli Li-Ta`līm Al-Lughah Al-`Arabyyah. Al-Tajdīd, 16(31), 251 – 262.

ABEGS. (2011). Proceedings from: Ta`līm Al-Lughah Al-`Arabyyah Fi Al-Ta`līm Al-`Ām. Sharjah: ABEGS.

NuSayrāt, S. (2006). Turuq Tadrīs Al-Lughah Al-`Arabyyah. Amman: Dār Al-Shurūq Li-Al-Nashr Wa Al-Tawzī`.

Al-Nāqah, M. (2001). Ta`līm Al-Lughah Al-`Arabyyah Wa Al-TaHaddyāt Al-Thaqāfyyah Allati Tuwājih Manāhijanā Al-Dirāsyyah. Cairo: MaTba`at Al-Tūji.

Yūnus, F. (2001). Istratījyyāt Ta`līm Al-Lughah Al-`Arabyyah Fi Al-MarHalah Al-Thānawyyah. Cairo: Ain Shams University.

❊ ❊ ❊

Madkhal Al-TawāSul Al-LaghawĪ. Al. Majalat Al-qirā`ah Wa Al-Ma`rifa, 63.

Al Saadi, F. Z. (2009). Athar EstrātĪjĪat Sard Al-QiSah FĪ TanmĪat Mahārāt Al-TaHaduth Wa Kitāt Al-QiSah Ladā Talabat Al-MarHalah Al-'asāsĪah FĪ Al-'ardn (Unpublished doctoral dissertation).Jāmi`at al-Yarmūk, Al-'ardn.

Shehata, H. Al-Najjar, & Zeinab (2003). Ma`jam Al-MuSTalaHā Al-NafsĪah Wa Al-TarbawĪah. Al-Qahirah: Al-Dār Al-MaSriah Al-lubnānĪah

Qāsim, M. (2003). Ma`āyīr Al-Tafawuq Al-Lughawi Ladā Tullāb Al-Ta`līm Al-`Ām Wa Taqwīm Al-Adā' Li-Al-Tullāb Al-Mutafawiqīn Fi DHaw'ihā. Majallat Kullyyat Al-Tarbyah, 19(2).

Kan`ān, A. (2007). Athar Al-Ta`līm Fi Al-Madāris Wa Al-Jāmi`āt Bi-Al-Lughah Al-Ajnabyyah Fi Al-Lughah Al-`Arabyyah Wa Huwyyat Al-Tifl Al-`Arabi. Proceedings of the Conference on Lughat Al-Tifl Al-`Arabi Fi `Asr Al-`Awlamah. Cairo: League of Arab States.

Al-Kāf, F. (2003). Taqwīm Al-Adā' Al-Lughawi Li-Al-Talabah Al-Mu`allimīn Takhassus Al-Lughah Al-`Arabyyah Bi-Kulliyyat Al-Tarbyah Bi-SalTanat `Umān Fi DHaw' Al-Mahārāt Al-Lughawyyah Al-Lāzimah Lahum (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University, Oman.

Al-Labūdi, M. (2000). Tanmyat Fannyyāt Al-Hiwār Wa Ādābuh Ladā Tullāb Al-MarHalah Al-Thānawyyah (Unpublished master's thesis). Ain Shams University, Egypt.

Zayton, H. H. (1999): TaSmĪm Al-TadrĪs rū'yat Manzhūmĭah. Al-Qahirah,MaSr: `ālam Al-Kutub.

Zayton, H. H. (2004). Mahārāt Al-TadrĪs (2nd ed.), Qahirah: `ālam Al-Kutub.

Al-Zahrani, S. A. (1428). Athar WiHdah LaghwĬah FĪ Al-Ada' Al-LaghwĪ Li TalāmĪdh Al-Saf Al-Sādis Al-Ebtida`Ī BimuHāfzhat Al-BĪshah Al-Ta`lĪmĭah (Unpublished master's thesis). Jāmi`t Um Al-Qurā, KulĬat Al-TarbĬah.

Al-Zahrani, M. G. (1427). Fā`ilĬat Mujm`āt Ta`lĪmĭah FĪ TanmĬat Al-Mahārāt Al-LaghawĬah Ladā Tulāb Al-Mustwā Al-Awah FĪ KulĬat Al-Lughah Al-`rabĬah BĪ Jami`at Um Al-Qurā Wa Etijāhātuhum NaHwahā (Unpublished doctoral dissertation ). Jāmi`t Um Al-Qurā, KulĬat Al-TarbĬah.

Al Zahrani, M. G. (1428) Fā`ilĬat Al-QiSaS Al-Musjalah `lā Al-AqrāS Al-Mudmajah FĪ TanmĬat Mahārāt Al-Estimā` Al-Naqid Ladā TalāmĪdh Al-Saf Al-Sādis Al-Ebtidā'Ī: Dirāsāt FĪ Al-Manāhij Wa Turuq Al-TadrĪs. Al-Qahirah, Jāmi`t `Īn Shams.

Salman, O. I. (2012). Madā Al-Tamkin Min Mahārāt Al-TaHaduth Wa Atharuh `alā TanmĬat Mahārāt AlHiwar Wa TaqdĪr Aldhat Ladā Tulāb KulĬat Al-TarbĬah. Majalat Al-qirā`ah Wa Al-Ma`rifa,131.

Saeed, M. A. (2007). Barnāmaj MuqtarH LitmĬat Mahārā Al-Estimā` Wa Al-TaHaduth Ladā Al-Tulāb Mu`alimĪ Al-Lughah Al-`rabĬah FĪ DHaw'

Dakhekh, S. A. (2010). Athar WeHdāt Ta`lĪmĪah FĪ TanmĪat Mahārāt Al-Kitabah Al-WazhĪfĪah Ladā Tulāb KulĪat Al-TarbĪah FĪ Al-BaHah. Majalat BuHūth Al-TarbĪah Al-Naw`Īah,17.

Al-Dosari, I. M. (2001). Al-ETār Al-Marj`Ī LitaqūĪm Al-TarbaūĪ. Riyadh: Maktan Al-TarbĪah Al-ArabĪ Li Dūwal Al-Khalij.

Rashid, H. (2007). Barnāmaj Li TanmĪat Mahārāt Al-TawāSul Al-ShafawĪ Al-Lāzimah Li TadrĪs Wa KhafDH Al-Qalaq Ladā Al-Tālibāt. Majalat Al-Qira'ah Wa Al-Ma`rifah, 63.

Rabea, H. M.,& Al-dulaimi, T. (2009). Mu`lim Al-Qarn Al-HādĪ Wa Al-`ishrĪn; Ausus E`dādih Wa Ta'hĪlah (1st ed.). Maktabat Al-Mujtama` Al-ArabĪ.

Raslan, M. (2000).Ta`lĪm Al-Lughah Al-`arabĪah Wa Al-TarbĪah Al-DĪnĪah Al-EslāmĪah. KuĪat Al-TarbĪah, Jami`at `Īn Shams.

Rashwan, A. M. (2008). Fa`alĪat Estikhdām Al-Madkhal Al-WazhĪfĪ FĪ TanmĪat Mahārāt Al-TaHaduth Al-WazhĪfĪah Ladā Muta`alimĪ Al-Lughah Al-`arabĪah Al-NaTiqĪn Bi Al-Lughah Al-AsbānĪah: Dirāsāt FĪ Al-Manāhij Wa Turuq Al-TadrĪs. MaSr, (141).

Alramena, F. F. (2007). Al-Marji` Al-laghawĪ Al-WafĪ FĪ Al-Ta`bĪr Al-Ebdā`Ī Wa Al-WzhĪfĪ Lita`lĪm Al-A`ām Wa Al-Jāmi`Ī. Al Ain, United Arab Emirates: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`Ī.

JibriĪl, A. H. (2007). Fa`ālĪat Barnāmj Qā'im `alā Al-Dhakā'āt Al-Muta`dida FĪ TanmĪat Mahārāt Al-TaHaduth Ladā Talamidh Al-MarHalat Al-'i`dādiah Murtafi`I Wa MunkhafiDHĪ Mafhūm Al-Dhāt Al-LaghwĪa (Unpublished doctoral dissertation). Jāmi`at Al-'azhar, KulĪat Al-TarbĪah.

Hassan, E. M. (2009). Fa`āllat EstrātĪjĪatĪn Min EstrātĪjĪāt Mā Fawq Al-Ma`arifa FĪ TanmĪah Mahārh Al-TaHaduth Ladā Tulāb Shu`bah Al-Lugha Al-EnglĪzĪa (Unpublished master's thesis). Jāmi`at Banhā, KulĪat Al_tarbĪah.

Hamdan, S. A. & Alsagheer, A. (2007). Athar Al-MubāraĪāt Al-LaghawĪa FĪ TanmĪat Mahārāt Al-TaHaduth Bi Al-FusHā Wa Al-Etijɑ̄h NaHwahɑ̄ Ladā Tulāb Shu`bah Al-Lugha Al-'arabĪa BiKulĪat Al-TarbĪah Jāmi`at Al-Sultān Qābūs. Majalat Al-Qirā`ah Wa Al-Ma`rifa, 68.

Al Hoqail, S. A. (1404). SĪāsat Al-Ta`lĪm FĪ Al-Mamlakah Al-`arabĪa Al-Su`ūdĪa: Aususuhā Wa Ahdāfuha, Wa Wasā'il TaHqĪquha, Wa Atijāhātuha, Namādhij Min Munjazātihā, Riyadh: Dār Al-Lūa'.

Al Khalifa, H. J. (2005). DHu`f Al-Mahārāt Al-laghaūĪah Ladā Tulāb Qsim Al-Lugha Al-'arabĪa Bi KulĪat Al-TarbĪah Jāmi`at Al-KhurTūm, Mazhāhiruh Wa Asbabuh Wa MuqtarHāt `ilājuh. Majalat Dirāsāt FĪ Al-Manāhij Wa Turuq Al-TadrĪs, 107.

Al Khalifa, H. J. (2007). Madkhal Elā Al-Manāhij Wa Tūruq Al-TadrĪs (2nd ed.). Riyadh: Maktabat Al-Rushd.

List of References:

Arabic References:

Abu-Khalīl, M. (2006). Manhaj MuqtaraH Li-Ta`līm Ba`DH Mahārāt Al-TaHadduth Li-Talāmīdh Al-Saf Al-Khāmis Al-Ibtidā'i (Unpublished master's thesis). Alexandria University, Egypt.

Abu-Sawāwīn, R. (2006). Tanmyat Mahārāt Al-TawāSul Al-Shafawi: Al-TaHadduth Wa Al-Istimā` (2nd ed.). Cairo: Atīrāk Li-Al-Nashr Wa Al-Tawzī`.

Abu-`Amīrah, I. (2007). Al-Manhaj Wa `AnāSiruh (4th ed.). Cairo: Dār Al-Kutub.

Abu-`Allām, R. (2007). Manāhij Al-BaHth Fi Al-`Ulūm Al-Nafsyyah Wa Al-Tarbawyyah (6th ed.). Cairo: Dār Al-Nashr Li-Al-Jāmi`āt.

Ahmad, R. (2004). Barnāmaj MuqtaraH Li-Tanmyat Mahārāt Al-Ta`bīr Al-Shafawi Ladā Al-Tālibāt Al-Mu`allimāt Bi-Qism Al-Lughah Al-`Arabyyah Fi DHaw' Mudkhal Al-TawāSul Al-Lughawi (Unpublished master's thesis). Ain Shams University, Egypt.

Amīn, I. (2007). Barnāmaj MuqtaraH Qā'im `Alā Fa`ālyat Al-Dhāt Li-Tanmyat Mahārāt Al-TaHadduth Fi Al-Lughah Al-Inglīzyyah Ladā Tullāb Al-MarHalah Al-Thānawyyah (Unpublished master's dissertation). Banha University, Egypt.

Al-Bajah, A. (2005). Asālīb Tadrīs Mahārāt Al-Lughah Al-`Arabyyah Wa Ādābuhā. Al-Ain: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`i.

The Effectiveness of a Training Program Based on Educational Units in the Development of Functional Speech Skills of the Student Teacher of the Primary Grades in Princess Nora bint Abdurrahman University

Dr. Iqbal S I Al-Gusn
Department of Curriculuum and Teaching Methods
College of Education
Princess Nora Bint Abdurahman University

Abstract:

This study aimed at identifying the effectiveness of a training program based on educational units in the development of functional speech skills of the student teacher of the primary grades in Princess Nora Bint Abdurrahman University. To achieve the objectives of the study, the researcher used a quasi-experimental approach based on a single group design. The study utilized two tools, namely Note Card and achievement test. The study was applied to (30) student teachers from the Department of Curriculum and Instruction. The study concluded that there are statistically significant differences between mean scores of students performance research sample in the pre-stage and their performance in the post-stage in functional speech skills. The results also showed that there are statistically significant differences between the mean scores of pre-test and post-test of students in their functional speech skills.

Key words: Speech Skills, educational units, student teacher class.

درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية
بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن
لقيم المواطنة الرقمية مع تصور لدور الجامعة في تعزيز قيمها

د. أمل بنت علي بن سعد الموزان
قسم تقنيات التعليم - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية مع تصور لدور الجامعة في تعزيز قيمها

د. أمل بنت علي بن سعد الموزان

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية

كلية التربية- جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن

تاريخ تقديم البحث: ٢/ ٣/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ١٠/ ٤/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى عدة أهداف جاء في مقدمتها التعرف على مدى انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين الطالبات الجامعيات وكذلك تحديد درجة تمثلهن لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر شبكات التواصل الاجتماعية كإحدى البيئات التعليمية الإلكترونية الأكثر استخداماً في العملية التعليمية اليوم وما يتبع هذا الهدف من أهداف فرعية تتعلق بمدى تأثير درجة التمثل هذه في تحقيق الأمن الفكري لدى الطالبات الجامعيات مما يؤدي إلى ترسيخ الولاء الوطني بشكل عام وما يتعلق بجميع ذلك من متغيرات لهذا البحث كطبيعة الكلية التي تنتمي إليها الطالبة أو مستواها الدراسي، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي كونه الأنسب لطبيعتها وأهدافها وطبق على عينة طبقية قوامها ٨٩ طالبة من طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن بالرياض، ووظفت فيه أداة الاستبانه شاملة المحاور التسعة للمواطنة الرقمية وما تتضمنه من قيم وتأثيرات، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين الطالبات الجامعيات كانت بنسبة قليلة جداً لم تتجاوز ١٣,٥٪ من عينة الدراسة في حين كانت النسبة الأكبر وهي ٨٦,٥٪ من الطالبات لا تعرف ما يعنيه هذا المفهوم، كما توصلت الدراسة إلى أن درجة تمثل الطالبات لقيم المواطنة الرقمية وفقاً لدرجة تطبيقهن لما يتضمنه كل محور من المحاور التسعة كانت بدرجة كبيرة لكل من المحاور: (الاتصالات الرقمية، القوانين الرقمية، الأمن الرقمي "الحماية الذاتية") بمتوسطات حسابية بلغت ٣,٢٧ من ٤ و ٣,٢٩ من ٤ و ٣,٤٢ من ٤ على التوالي، في حين كانت درجة تمثل الطالبات لقيم المواطنة الرقمية وفقاً لدرجة تطبيقهن لما يتضمنه كل محور من المحاور التسعة –كانت - بدرجة متوسطة لكل من المحاور الستة المتبقية وهي : (الوصول الرقمي، التجارة الرقمية، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية)بمتوسطات حسابية بلغت ٣,٠٦ من ٤ و٣,٢٢ من ٤ و٣,١٧ من ٤و٣,٢١ من ٤ و٣,٢٣ من ٤ و٣,١٦ من ٤ على التوالي، ثم استدلت الدراسة من درجة التمثل هذه لكل المحاور التسعة _استدلت بها

على - مدى تحقق الأمن الفكري للطالبات الجامعيات وفقاً لمجموعة من العبارات الضمنية المتعلقة بهذا الشأن في كل محور من المحاور التسعة، وبناءاً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد قدمت رؤية مقترحة لما ينبغي أن تقوم به الجامعة لتعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات الجامعيات كما قدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات في نهايتها ترتبط بمفهوم المواطنة الرقمية وما يتضمنه من قيم وسبل تعزيزها .

الكلمات المفتاحية : المواطنة الرقمية ، الشبكات الاجتماعية ، الأمن الفكري .

المقدمة:

لقد أصبح الطالب الجامعي اليوم أكثر انفتاحاً على ثورة التقنية ومصادر المعلومات نظراً للمتطلبات المتنامية والتطورات المتلاحقة التي تشهدها العملية التعليمية بشكل عام والتعليم الجامعي على وجه أخص، ذلك أن غالبية المقررات التعليمية المطروحة للدراسة في الجامعات أصبحت تتجه نحو منحى أن تقدم ضمن بيئات تعلم متمازجة نظراً للمزايا التي تقدمها تلك البيئات مع نمط تعليمي يتسم بالمرونة والكفاءة والفاعلية، وهكذا بدأت الجامعات في التحول من النمط التقليدي إلى نمط التعليم الالكتروني والذي يواجه في بناء منظومته العديد من الصعوبات كنقص المهارات للمعلمين والمتعلمين والقضايا الأخلاقية المرتبطة بهذا النوع من التعليم وتأثيراتها على المتعلمين وكذلك إمكانية مطابقة التعلم عبر بيئاته للمعايير المعترف بها .

ومن الملاحظ اتجاه أغلب أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الشبكات الاجتماعية على اختلاف أنواعها كبيئات تعلم تدعم المقررات التي يقدمونها، وأصبحت تلك الأدوات وسائط ثرية وأرضاً خصبة لنمو التفاعلات وتشارك الخبرات ووجهات النظر وتقديم المشاريع وتناقل الأخبار والأفكار مع مدىً واسع من الإمكانيات الكبيرة لها .

إن الحديث عن المزايا التي توفرها الشبكات الاجتماعية قد نمى بشكل متزايد، وكثرت الأبحاث والدراسات التي تجرى من قبل الباحثين والمعلمين في هذا المجال، إذ ذكر دالسقارد (Dalsgaard ,2006) أن بيئة الشبكات الاجتماعية تدعم التعلم الذاتي القائم على حل المشكلات وكذلك التعلم التعاوني النشط المبني على العمليات، مع دعم للنظرية البنائية في التعلم، في حين أشار ماسون وريني (Mason & Rennie, 2008) إلى أن التوجه المتزايد

نحو توظيف أدوات الويب ٢.٠ لدعم نهج البنائية في التعلم ليس بالأمر المستغرب، لكن الأمر الذي ينبغي الالتفات إليه هو كيف توظف هذه الأدوات في تطوير أساليب التدريس، و بتفحص الأدب التربوي فإن نتائج كثير من البحوث أشارت إلى الفرص التعليمية التي توفرها الشبكات الاجتماعية بشرط توفر التصميم الجيد لتوظيفها في العملية التعليمية على نحو فعال Mazer, Murphy, & Simonds, 2007؛ Heavin, 2007 ؛ Carter, Foulger & Ewbank, 2008 ؛ Pearson,2009 ؛ Alexander,2006)؛ Trzeszkowski-Giese, 2007 ؛ ؛

إلا أنه وفي خضم هذه الثورة ينبغي أن لا نهمل حقيقة مفادها أن المتعلمين أصبحوا أثناء تعلمهم عبر تلك البيئات معرضين للعديد من المواقف التي تتطلب منهم حسن اتخاذ القرار، بل وقد تشكل بعضاً منها خطراً حقيقياً على المتعلم ما لم يكن على وعي ودراية بكيفية التعامل معها ودرء الخطر الذي تحتويه .

ومن المهم الإشارة أيضاً إلى أنه قد يكون هناك استخدامات غير قانونية وانتهاكات تطال حقوق الطبع والملكية الفكرية عند التعامل عبر بيئات الشبكات الاجتماعية، إضافةً إلى وجود أفكار مضللة قد تساهم في هدم وتقويض ما تسعى لبنائه الأنظمة التعليمية أو الاجتماعية في الدول(2010 ., Henderson, et al)، كما أشار تقرير قانون الخصوصية والممارسات الاسترالي (ALRC, 2008)) إلى أن قدرة مشغلي شبكات التواصل الاجتماعية على السيطرة على سلوك المستخدمين لهذه الشبكات محدودة مع غياب للحلول القانونية أو التنظيمية الممكن تطبيقها في حال وجود الانتهاكات على الشبكة، الأمر الذي يستدعي تطوير استراتيجيات تربوية بهدف تزويد

الشباب بالمهارات الضرورية لإدارة معلوماتهم الشخصية الخاصة، واحترام خصوصيات الآخرين، ومثل هذه الاستراتيجيات بحاجة لفهم واضح للمتعلمين ووضع تصور متكامل بمخاطر الشبكات الاجتماعية مع الحذر من تطبيق تجارب بلدان أخرى في هذا الشأن قد لا تتسق مع المضامين التربوية والتعليمية والاجتماعية والثقافية والقانونية للبلد موضع الدراسة أو المشكلة .

ذلك أن التعاملات والتعلم عبر تلك البيئات الشبكية بكل ما تحتويه من ملامح خيره أو سيئة لا تختلف كثيراً عن التعاملات عبر البيئة في شقها الفيزيائي الطبيعي، فإذا كان مستوى ودرجة الحرارة في الطبيعة المادية شأناً محدِداً في التوازن البيئي الطبيعي، فإن مستوى الحريات وخاصة تنقل المعلومات والآراء وتداولها في المجتمع بات أيضاً أمراً محدِداً في مدى التوازن الميدياتيكي في العالم الافتراضي من جهةٍ أخرى (قنيفة ، ٢٠١٤)، بمعنى أنه توجد بيئة أخرى عبر العالم الافتراضي تدعم وسائط تناقل الأفكار والأخبار وتروج لتعاملات شتى، والمتعلم بأمس الحاجة أن يعي كيف يتعامل ويتعلم عبر تلك البيئات .

وبما أن التواصل عبر مواقع الشبكات الاجتماعية الإلكترونية لا يختلف عن طرق التواصل التقليدية بين البشر، وحيث أن الكثيرون قد أسسوا مبادئاً للتواصل التقليدي تحت مسمى "فن التواصل البشري" أو "مهارات الاتصال" أو غيرها من المسميات، كما سُنت الكثير من التشريعات والأنظمة التي تحكم التعاملات بين الأشخاص على أرض الواقع وضبطت ضمن إطار عام هو إطار المواطنة الصالحة التي ضمن إطارها يخطو المجتمع خطواته نحو البناء والاستثمار والتقدم متى ما تمثل كل شخص فيه لقيمها، وتماماً كما هي

المواطنة على أرض الواقع فإن الإطار الذي يمكن أن توجه وتضبط به سلوكيات المتعلمين عبر الشبكات الاجتماعية هو إطار جديد أصبح يعرف اليوم بقيم المواطنة الرقمية Digital Citizenship .

إن مفهوم المواطنة الرقمية Digital Citizenship يتضمن القدرة على التفاعل الإيجابي مع باقي أعضاء المجتمع الإلكتروني، ومن هنا يبرز تساؤل كبير حول مدى تحقق مفهوم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين عبر بيئات التعلم المدمجة التي توظف فيها شبكات التواصل الاجتماعية، وما الدور المنوط بمؤسسات التعليم تجاه هذه القضية، وكيف تتأقلم المؤسسات التربوية مع المواطنة الرقمية بل مع مفهوم هوية الفرد في مجتمع تكون الشبكات (وعلاقاتها التفاعلية) جزءاً أساسياً من نسيج علاقاته ،إذ أنه حاضراً هناك ثمة صعود لدور شبكات التواصل الاجتماعية في التفاعل بين الأفراد ونشر الآراء والأفكار بينهم بل وحتى التأثير في الرأي العام (مراد ،٢٠١٤) .

مشكلة الدراسة :

بما أن جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن تتنافس اليوم كبقية الجامعات الأخرى في توظيف بيئات التعلم الإلكترونية ومنها البيئات المدمجة القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية التي يمكن الاستعانة بها في الشؤون التعليمية أو الإدارية أو التدريبية أو البحثية، وتخوض المتعلمات فيها غمار تلك البيئات وهو الأمر الذي تنشأ معه حاجات متنامية تتمثل في الحاجة إلى (فهم نوعية المعرفة التي تقدمها تلك البيئات واستيعابها، التعرف على مصادرها وتيسير الحصول عليها، إجادة معالجتها، إتقان مهارات استخدامها، حسن توظيفها واستثمارها، تبادلها وتشاركها، تمثل السلوك الاتصالي القويم باستخدام التكنولوجيا، التفكير النقدي والتحليلي للقضايا المطروحة عبرها) ، كما أن

استخدام تلك البيئات بشكل منتظم وفعال في إطار مفهوم وقيم المواطنة الرقمية أصبح اليوم من الضروريات التي يمكن بواسطتها إدارة السلوك وتوجيهه أثناء المشاركة في مجتمع المعرفة .

إذ أنه على ما لهذا الانفتاح المعرفي والثقافي الذي تعايشه الطالبات اليوم من آثار إيجابية، إلا أنه يمكن أن يمثل صدمة ثقافية وتربوية لبعضهن، مما يعني اهتزاز القيم والأفكار والثوابت التي يحملها الإنسان ويسبب ذلك قلقاً وتناقضاً لا يسهل فهمه والتعايش معه من قبل الفرد، وربما يجعله سلبياً يتقبل كل شيء ويتصالح مع مختلف الأفكار وأساليب العيش، وربما يجعله أكثر تعصباً ونكوصاً وتطرفاً، وبين ذلك احتمالات أخرى متنوعة ومنها الشعور بالنقص والضعف ونقد الذات والشعور بالعجز والاكتئاب والفقدان (عباس ، ٢٠٠٦)، وقد أشار البدر (٢٠١٢) إلى وجود بعض المحاذير التي يمكن أن تنشأ عن الاستخدام الكبير لشبكات التواصل الاجتماعية والمخاطر التي تحيط بذلك الاستخدام في حال لم يوجد نسق قيمي متوازن يعمل كرقيب ذاتي على الاتجاهات والسلوكيات للمتعلم .

وليس هناك ثمة مشكلة في السماح للمتعلمين بخوض غمار تلك البيئات، وليس المطلوب إعطاء محاضرات مثلاً عن سبب نشر الصور السيئة أو التعدي على الخصوصيات أو السب والقذف أو انتهاك حقوق التأليف والنشر الإلكتروني من قبل بعض المتعلمين، إنما يجب أن نعلمهم قبل ذلك كيف يتعرفون على الاستخدامات غير الملائمة للشبكات الاجتماعية وكيف يمكنهم التعلم من بعضهم البعض حول الحقوق والواجبات والمسؤوليات الرقمية (Marcinek,2011).

وقد تلمست الباحثة مشكلة الدراسة مع انتشار استخدام وتوظيف التعليم الإلكتروني في العمليات المختلفة بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن وعلى رأسها عمليات التعليم والتعلم، إضافةً إلى ما لاحظته من عدم انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين الطالبات في الجامعة _ ولتدعيم هذه الملاحظة فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بسيطة شملت ١١٨ طالبة من طالبات الكليات الإنسانية بالجامعة من مختلف التخصصات والمستويات وتضمنت سؤال يتعلق بما إذا كان لديهن أي خلفية أو معرفة عن مفهوم المواطنة الرقمية، إذ كانت إجابة ما نسبته ٨٨,١٪ بـــ (لا)، على الرغم من أنهن قد يكن يمارسن بعض قيمها أو أفعالاً منافيةً لها، لكن تغيب صورتها الواضحة عن أذهانهن رغم تعاملهن مع تلك البيئات بشكل مباشر بكل ما تتصف به من تشاركية وتنوع في الثقافات والتوجهات والأفكار، مع توظيف لمختلف أنواع التطبيقات التربوية للحوسبة السحابية كتطبيقات جوجل Google التربوية مثل جوجل درايف "Google Drive "وجوجل بلس "Google+" باعتبارها مجتمعات تكون المشاركة فيها مقاربة تماماً لتلك التي تحدث على أرض الواقع، لذلك فإن إحدى أهم واجبات المربين اليوم هو الالتفات لهذا الموضوع ولفت الانتباه له والتعريف به وقياس مدى تحققه ومحاولة غرس قيمه في المجتمعات التعليمية وكذلك محاولة منع إساءة استخدام التكنولوجيا وتداعيات تلك الإساءات على الفرد والمجتمع، وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي :

ما درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية في بيئات التعلم عبر الشبكات الاجتماعية وما

تأثيرات ذلك التمثل على تحقيق الأمن الفكري لديهن ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١ - ما مدى استخدام طالبات الكليات الإنسانية لشبكات التواصل الاجتماعية في عملية التعلم أو التواصل بشكل عام ؟

٢ - ما درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين طالبات الكليات الإنسانية مقارنةً بدرجة استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعية في التعليم ؟

٣ - ما نوع العلاقة بين استخدام طالبات الكليات الإنسانية للشبكات الاجتماعية في تعلمهن أو تواصلهن وبين درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بينهن ؟

٤ - ما درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية ؟

٥ - هل هناك تأثير لدرجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية على تحقيق الأمن الفكري لديهن ؟

٦ - هل هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لمتغير الكلية التي تنتسب إليها الطالبة؟

٧ - هل هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ؟

٨ - هل هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لانتشار مفهوم المواطنة الرقمية بينهن ؟

٩ - ما الرؤية المقترحة لدور الجامعة في تعزيز درجة تمثل الطالبات لقيم المواطنة الرقمية في ضوء درجة انتشار المفهوم وتمثل طالباتها الفعلي لتلك القيم ؟

أهداف الدراسة :

- التعرف على مدى استخدام طالبات الكليات الإنسانية لشبكات التواصل الاجتماعية في عملية التعلم أو التواصل بشكل عام .

- التعرف على درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين طالبات الكليات الإنسانية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

- تحديد درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية.

- التعرف على ما إذا كان هناك تأثير لدرجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية على تحقيق الأمن الفكري لديهن .

- تحديد ما إذا كان هناك علاقة بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية وبين نوع الكلية التي ينتسبن إليها .

- تحديد ما إذا كان هناك علاقة بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية وبين المستوى الدراسي الذي تنتمي إليه الطالبات.

- بيان ما إذا كان هناك علاقة بين مدى انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين طالبات الكليات الإنسانية وبين درجة تمثلهن لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات الشبكات الاجتماعية .

- تقديم رؤية مقترحة لدور الجامعة في تعزيز درجة تمثل الطالبات لقيم المواطنة الرقمية في ضوء الواقع الفعلي لدرجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية وتمثل طالباتها الفعلي لتلك القيم .

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها لعدة اعتبارات يمكن إيجازها بما يلي :

١ - تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القلائل على المستوى العربي _ وذلك في حدود علم الباحثة _ التي تناولت محاور المواطنة الرقمية وحللتها إلى مجموعة من المؤشرات الدالة على تحقق كل محور، بالاستناد إلى الدراسات التربوية في المجال والقراءات التحليلية العربية والأجنبية .

٢ - التزايد الملحوظ في استخدام شبكات التواصل الاجتماعية وارتفاع معدلات هذا الاستخدام بين فئة الشباب التي يشكل المتعلمين جزء كبير منها في المراحل الجامعية، مع ما لهذا الاستخدام من تأثيرات تمس جوانب مهمة من شخصية المتعلم، مما يستدعي وضع ضوابط ومعايير لهذا الاستخدام.

٣ - إمكانية الاستفادة من المؤشرات التي تم إعدادها في هذه الدراسة في بناء دراسات أخرى تتعلق بالمواطنة الرقمية وكيفية تنميتها، كما يمكن تطبيقها على مختلف المراحل التعليمية وعلى أفراد المجتمع بشكل عام كمقياس للتأكد من تحقق المواطنة الرقمية من عدمه واتخاذ الإجراءات اللازمة في ضوء ذلك .

٤ - إمكانية الاستدلال بنتائج هذه الدراسة في مدى تحقق الأمن الفكري للطالبات الجامعيات وتأثيره على الولاء الوطني عن طريق ملاحظة درجة تمثلهن لقيم المواطنة الرقمية وما تتضمنه من مؤشرات دالة على الأمن الفكري والولاء الوطني .

٥ - أهمية الكشف عن علاقة المتعلمات بشبكات التواصل الاجتماعية و السلوك الفعلي لهن عند استخدام التكنولوجيا ومدى تطبيقهن للممارسة المسؤولة والأخلاقية والآمنة عند التعلم عبر الشبكات الاجتماعية لعلاقتها الوثيقة بمفهوم المواطنة الرقمية .

٦ - التعريف ببعض المحاذير التي يمكن أن تتعرض لها المتعلمات والتي تنشأ عن الاستخدام الكبير لشبكات التواصل الاجتماعية والمخاطر التي تحيط بذلك الاستخدام في حال لم يوجد نسق قيمي متوازن يعمل كرقيب ذاتي على الاتجاهات والسلوكيات للمتعلمات .

٧ - الأهمية التي تشكلها الفئة المدروسة من المتعلمات كونها تمثل نموذج لفئة الشباب داخل المجتمع وهي من الثروات الوطنية الكبرى، وضرورة دراسة أي متغيرات قد تؤثر عليهم سواء سلبا أو إيجابا، خاصة مع إمكانية تغير النسق القيمي والأخلاقي في عصر الانفتاح

التكنولوجي، وما يمكن أن يحمله من تأثيرات تمس الوطن على أرض الواقع بعد تنامي تأثيرها الافتراضي في عقول الشباب، وضرورة إخضاع سلوكيات الشباب للملاحظة البحثية المستمرة للوقوف علي مدي ثباتها أو تغيرها وتأثيرها على عمليات أخرى ذات أهمية بالغة في حياة تلك الفئة مثل العملية التعليمية .

٨ - إمداد الجهات المسؤولة بمعلومات عن واقع المتعلمات فيما يتعلق بتطبيق قيم المواطنة الرقمية ودرجة تمثلها وما لها من تأثير على القيم الأخرى والتوجهات والأفكار، وتزويدهم بفهم أعمق عن أشكال السلوك التي يمكن أن تمارس ضمن نطاق المواطنة الرقمية .

٩ - لفت الانتباه إلى أن المواطنة الرقمية لها تأثير مماثل للمواطنة على أرض الواقع، وأن كلاً منهما يدعم الآخر، وأن التأثيرات التي يمكن أن تطال الفكر والسلوكيات للمتعلمين عبر بيئات الشبكات الاجتماعية يمكن أن تؤدي إلى خلل في التوجهات لدى بعض المتعلمين ويمكن أن تترجم بسلوكيات واقعية لا تحمد عقباها قد تطال الأمن الوطني على أرض الواقع .

١٠ - محاولة تنمية قيم المواطنة الرقمية والتعريف بها لدى فئة المتعلمات في بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية نظرا لأهمية تلك القيم في في المحافظة على الأمن للمتعلمات من جميع النواحي خاصة ما يتعلق منها بالنواحي الفكرية وما يمس قيم الولاء الوطني .

حدود الدراسة :

- الحدود الزمانية : العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ .
- الحدود المكانية : جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن .

- الحدود البشرية : طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن من كليات و تخصصات ومستويات مختلفة .

- الحدود الموضوعية :المواطنة الرقمية وقيمها المندرجة تحت المحاور التسعة المصنفة ضمن ثلاث فئات هي : (احترام النفس/احترام الآخرين) و (حماية النفس/حماية الآخرين) و (تعليم النفس / التواصل مع الآخرين)، الشبكات الاجتماعية .

مصطلحات الدراسة :

الشبكات الاجتماعية Social Networking :

- هي مصطلح يطلق على مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت ظهرت مع الجيل الثاني للويب أو ما يعرف باسم الويب 2.0 ، ومن خلالها يتم التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم حسب مجموعات اهتمام أو شبكات انتماء (بلد ، جامعة ، مدرسة ، شركة ..إلخ) ويتم ذلك عن طريق خدمات التواصل المباشر وإتاحة الاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم وتوجهاتهم وأفكارهم (أبو خطوة والباز ، ٢٠١٤) .

- ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة من المواقع الإلكترونية التي تتيح التواصل الاجتماعي والتفاعل بمختلف أشكاله بين الأفراد والمجموعات لأهداف مختلفة (تعليم وتعلم ، تسويق ، ترفيه، تدريب ، ..إلخ) ، ويتعدى تأثيرها التواصل والتفاعل إلى التأثيرات على القيم والأخلاقيات الاجتماعية، والتوجهات والأفكار، ومن أشهر تلك الشبكات (الفيس بوك، اليوتيوب ،تويتر،الإنستجرام ، الواتساب ، ماي سبيس ، سناب شات ، ..) .

المواطنة الرقمية Digital Citizenship :

- هي القدرة على المشاركة في المجتمع الشبكي (Mossberger,et al., 2008) ، وتعبر عن الاستخدام المسؤول والأخلاقي والآمن من جانب الأفراد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأعضاء في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العالمي(Literacy with ICT,2009).

- ويمكن تعريفها إجرائياً في هذه الدراسة بأنها تعني مستوى إعداد المتعلمين للاندماج بمجتمع تكنولوجيا المعلومات الشبكي ومدى التزامهم بمعايير السلوك المقبول عند تعاملهم عبر البيئات الشبكية لمختلف الأهداف والتي من أهمها ألأهداف التعليمية .

درجة التمثل Representation Degree :

- يقصد بها في هذه الدراسة الدرجة التي تحققها الطالبة على مقياس التمثل الذي تم إعداده في هذه الدراسة من قبل الباحثة والذي يشمل مؤشرات تدل على القيم التي تتضمنها المحاور التسعة المتعارف عليها للمواطنة الرقمية .

الإطار النظري وما يرتبط به من دراسات :

أولاً : أهمية المواطنة الرقمية في مجتمع المعرفة :

بما أن المعرفة تعد شكل أساسي من أشكال رأس المال المادي والبشري فإن بناء مجتمعات المعرفة يبدأ باكتساب ونشر المعرفة من خلال التعليم والتدريب، ثم نقل المعرفة إلى الآخرين واستيعابها من قبلهم لأن النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والعلمي يبنى على تراكم المعرفة وتوظيفها بالشكل المناسب، وأخيرا توليد المعرفة من خلال البحث العلمي والإبداع والابتكار والإسهام المعرفي، فاستخدام التقنيات الحديثة يزيد في عائد

الاستثمار، وهذا يؤدي إلى استدامة النمو في المجتمع، بحيث تقوده القدرات البشرية المنتجة التي تسهم في الارتقاء بمكانة المجتمعات.

لكن ينبغي النظر أيضاً إلى أن من أهم متطلبات بناء مجتمعات المعرفة اليوم أن يكون هناك تشجيع للمشاركة الإيجابية للشباب و تسليحهم بالمعارف والمهارات وتوفير التعليم والتدريب في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أجل إعدادهم للمشاركة الكاملة والفعالة في مجتمع المعرفة المنشود، مع إعطاء أهمية قصوى لمواجهة جرائم القرصنة و انتشار فيروسات الكمبيوتر وإساءة استخدام واستغلال المعلومات الشخصية التي تشكل تهديدا خطيرا للاقتصاديات القائمة على المعلومات في مجتمع المعرفة بالإضافة إلى حماية الخصوصية وضمان وجود بنية تحتية آمنة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال (تقرير مجتمعات المعرفة ، ٢٠١٥).

ومن هنا تبرز أهمية المواطنة الرقمية في المساهمة في البناء السليم لمجتمعات المعرفة عن طريق تسليح المتعلمين من فئة الشباب بها وهم يساهمون في بناء تلك المجتمعات .

حيث أن المواطنة الرقمية ليست مجرد أداة تعليمية، إنما هي اكبر من هذا بكثير حيث هي وسيلة لإعداد الطلاب مستخدمي التكنولوجيا من أجل مجتمع معرفي تكنولوجي صحيح، ومعالجة ما نشهده من سلوكيات يسلكها الطلاب وكذلك البالغين توصف بسوء استعمال واستغلال التكنولوجيا(شلتوت ، ٢٠١٥).

ثانياً : ما هي المواطنة الرقمية :

لقد أصبح توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من الضرورات التي لا غنى عنها في الحياة اليوم وذلك باستخدام العديد من الأدوات الرقمية خاصةً الأدوات التي تتصف بصفات التفاعلية والتشاركية، والأمر الذي

ينبغي التركيز عليه بالنسبة لاستخدام هذه التكنولوجيا من قبل كل فرد هو كيفية استخدامها بشكل فعال ليس فقط للترفيه ولكن أيضاً للبحث وتبادل المعلومات والاتصالات والوصول إلى الموارد المتاحة واستخدامها ضمن القانون فيما يعرف بالمواطنة الرقمية (Gungoren,2014)

وعند البحث أساساً عن تعريف للمواطنة لابد من الإشارة إلى علاقات على ثلاث مستويات لهذا التعريف هي "المواطن والدولة، المواطن والمواطن، المواطن والفضاء الذي يعيش فيه" ، وفي الحديث عن المواطن والفضاء الذي يعيش فيه نذكر ما قاله الصحفي الفرنسي "دافيد كولومبليد"، في كتابه: "المواطن الرقمي" إذ كان مما ذكره : أن العالم يعيش حالياً منعطفاً مهماً وحاسماً وسريعاً في تاريخه كله، إنه يتجه نحو "نمط حضاري" جديد، عبر تبنّي ثقافة الانترنت "الإمبراطورية الرقمية" ، التي وضعت الثقافات الإنسانية السائدة منذ آلاف السنوات في مواجهة تحديات حقيقية، فمختلف قطاعات النشاط الإنساني تعرّضت إلى هزّة حقيقية وأنه ينبغي على كل قطاع منها أن "يجابه على طريقته" ، ما يسميه المؤلف "الاجتياح الرقمي" ، ويشير إلى أن التحولات التي حدثت كبيرة و" نوعية " (حسان ، ٢٠١٤) .

ويشير البعض إلى أن مفهوم المواطنة الرقمية هو النموذج المثالي للمواطنة في القرن الحادي والعشرين، حيث أنه يعبر عن معايير السلوك المناسب والمقبول والمرتبط باستخدام التكنولوجيا (Mossberger,et al., 2008)، ويذكر ريبيل(Ribble,2011)، إن المواطنة الرقمية ليست مجرد الاعتراف والتعامل مع المخاطر على الانترنت بل إنها تختص ببناء فضاءات ومجتمعات آمنة، وفهم كيفية إدارة المعلومات الشخصية، وعن كونها تعبر عن الذكاء عند التواجد على بيئات الإنترنت – وذلك باستثمار هذا التواجد على

الانترنت في تحقيق النمو وتشكيل عالم ثري بالخبرات في مكان آمن وبطرق مبتكرة، وإلهام الآخرين لفعل الشيء نفسه، بمعنى أن المواطنة الرقمية تعني القدرة على استخدام التكنولوجيا بكفاءة من خلال التمكن من تفسير وفهم المحتوى الرقمي وتقييم مصداقية الموارد المتاحة وإنتاج وتشارك المحتوى بمختلف أشكاله والتمكن من مهارات البحث والتواصل باستخدام مختلف الأدوات التفاعلية والتشاركية والتفكير بشكل نقدي حول الأخلاقيات والفرص والتحديات في العالم الرقمي وجعل الإنترنت بيئة آمنه يتم التعامل فيها بمسؤولية واحترام للآخرين وخصوصياتهم، وفي جميع ذلك إشارة إلى أن الموطنون الرقميون هم " أولئك الذين يستخدمون الإنترنت بانتظام وبفعالية" (Mossberger,et al., 2011)، وهو تعبير يشير في طياته إلى أن المواطن الرقمي هو الشخص القادر على قراءة وكتابة وفهم والإبحار في المعلومات المتاحة عبر الوسائل التكنولوجية الحديثة .

كما أن المواطن الرقمي ينبغي أن يكون متمكنا من مجموعة من المهارات ليستحق هذا اللقب ومن ذلك على سبيل المثال أن المواطن الرقمي هو (NetSafe,2013):

- مستخدم واثق ومتمكن من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- يستخدم التقنيات للمشاركة في الأنشطة التعليمية والثقافية والاقتصادية .
- يستخدم ويطور مهارات التفكير النقدي في الفضاء الإلكتروني.
- ملم بالقراءة والكتابة ولغة الرموز والنصوص والتكنولوجيات الرقمية ويوظفها بكفاءة في الفضاء الإلكتروني .

- على بينة بالتحديات في بيئات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومتمكن من إدارتها بشكل فعال .
- يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التواصل مع الآخرين بطرق ذات معنى إيجابي .
- يظهر الصدق والنزاهة والسلوك الأخلاقي في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .
- يحترم مفاهيم الخصوصية وحرية التعبير في العالم الرقمي .
- يساهم ويعزز بنشاط قيم المواطنة الرقمية .

وبناء على المضامين التي يشملها مفهوم المواطن الرقمي فإن من أبرز خصائص مفهوم المواطنة الرقمية أنه يتضمن أهمية الوعي بالعالم الرقمي ومكوناته، وامتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة فيه، إضافةً إلى إتباع القواعد الخلقية (شرف والدمرداش ،٢٠١٤) .

وفي هذا الصدد فقد توصلت دراسة محمد (٢٠١٣) إلى أن الإنترنت كبيئة رقمية تستقطب قطاعاً كبيراً من الشباب في مختلف المراحل التعليمية ،إلا أن هذا الاستقطاب تعتريه بعض المعوقات للاستفادة من الإنترنت في التربية على المواطنة إذ مازالت هناك كثير من مفاهيم المواطنة مشوشة ومختلطة لدى فئة الشباب لأسباب متعددة .

كما أن هناك إشارات تدل على أن إساءة استخدام التكنولوجيا هو النمط السلوكي الذي يستمر في الظهور في المجتمعات، إذ تشير الدراسات إلى أن ثلث المراهقات هن ضحايا التحرش على الانترنت وأن من المشاكل البارزة الأخرى فيما يتعلق بإساءة استخدام التكنولوجيا :الانتحال عبر الإنترنت،

والاختراقات المتنوعة، تحميل المواد بشكل غير قانوني، والوصول إلى المواقع الإباحية، ولعب ألعاب الفيديو أثناء وقت الدراسة، وتجدر الإشارة إلى أن نقص التعليم في هذا المجال يعد من العوامل المساهمة في إساءة الاستخدام هذه (Ribble & Bailey, 2004).

وتؤكد المسلماني (٢٠١٤) في دراستها على أنه على الرغم مما تحمله مفاهيم كل من المواطنة الرقمية والمواطن الرقمي من ايجابيات تتمثل في الانفتاح على العالم والتفاعل معه، والاستفادة من المخترعات العلمية والتكنولوجية في التنافس مع مختلف دول العالم ومحاولة الركاب بركب التقدم، إلا أن لهما أيضاً بعض الآثار السلبية كطمس الثقافات القومية والقضاء على الخصوصيات وفرض بعض الثقافات الدخيلة لشعوب معينة لها أغراض استعمارية، فضلاً عن انتشار الممارسات السيئة لاستخدام التكنولوجيا بين الأفراد وعلى رأسها نشر الرذيلة والأفكار المنحرفة والإرهاب والتهديد والنصب والسرقة الإلكترونية .

وجميع ذلك يزيد من فرص المخاطر التي تواجه المتعلمين ويحتم في ذات الوقت تحديات من القوة بمكان أن تنشأ معها ضرورة مواجهة الأنظمة الدولية والمحلية والتشريعات لكل ما ومن يناوئ مفاهيم وقيم المواطنة الرقمية ويسعى للمساس بها وزعزعتها في أنفس المتعلمين، وقد برزت العديد من الجهود في هذا المضمار ومن ذلك ما قدمته الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم.(ISTE) International Society for Technology in Education من معايير تم توجيهها نحو الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية والإنسانية على حدٍ سواء.

وفي هذا الصدد يذكر ريبيل وآخرون (Ribble,et al., 2004) أن معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) قد ركزت في مجملها على :

- تفهم الطلاب للقضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية المرتبطة بالتكنولوجيا.
- غرس قيم الاستخدام المسؤول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب تجاه تطبيقات التكنولوجيا التي تساند التعلم مدى الحياة والتعاون والدافعية الشخصية والإنتاجية .

وهكذا وجهت الأنظار نحو المواطنة الرقمية كأخلاقيات وحقوق ومسؤوليات، وأصبح الاهتمام بالاستخدام المسؤول والأخلاقي والآمن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل كل مستخدم لها كعضو في المجتمع القومي وكمواطن في المجتمع العالمي –أصبح - هدفاً لمؤسسات التعليم والتدريب الواعية (Literacy with ICT,2009) (Ribble,2013).

وتلخص المسلماني (٢٠١٤) جميع ذلك بالإشارة إلى أن المواطنة الرقمية تنطوي على إعداد الإفراد لمجتمع ملئ بالتكنولوجيا عن طريق إكسابهم المهارات التكنولوجية المختلفة وتدريبهم على الالتزام بمعايير السلوك المقبول عند استخدام التكنولوجيا بالمدرسة أو المنزل أو أي مكان آخر، وبمعنى آخر عند إعداد أفراد ذوي عقول قوية نافذة تحلل الأفكار لتميز الأصيل منها والدخيل مما يسهم في الحفاظ على الهوية الوطنية وتقوية أواصر الترابط بين أبناء المجتمع الواحد فيصير كياناً قوياً راسخاً لا يتمكن من زعزعته أحد .

ثالثاً : العلاقة بين المواطنة الرقمية والمواطنة على أرض الواقع :

في المواطنة الرقمية هناك إقرار أن المجتمعات الرقمية مثل كل المجتمعات، بحاجة إلى التوازن بين الحقوق والمسؤوليات بين أعضائها من أجل إيجاد

والحفاظ على المجتمع، هذا الأمر يضع الحقوق والمسؤوليات الخاصة بالمواطنة في قلب المواطنة الرقمية مما يعني أن المواطنة الرقمية تدور حول الموازنة والتمكين الشخصي وتفعيل المسؤولية نحو المجتمع بما يعود بالخير والرفاه للوطن والمواطن، وأيضاً حول التمكين من الوصول المفتوح لموارد التعلم مع ضمان حماية و سلامة المتعلمين (Ribble, 2011) .

وفي الحقيقة المواطنة الرقمية والمواطنة على أرض الواقع جزءان مكملان لبعضهما من وجهة نظر الباحثة، والتربية والتعليم تلعبان دوراً هاماً في هذا لمجال سواء كان على أرض الواقع أو عبر المجتمعات الرقمية، إذ بهما يمكن تربية وتعليم النشء مبادئ المواطنة الصالحة وقيمها وكيف يكون حب الوطن وكيف يفكر بنظرة فاحصة فيما حوله من توجهات وأفكار وكيف يزن كل شئ بميزان الدين الإسلامي السمح والوطنية السليمة، ذلك أن الإنسان متى ما تمثل قيم المواطنة على أرض الواقع وأحس بدوره كمواطن صالح في بناء مجتمعه وكبذرة خير تنتهج طريق البناء مسلكاً لها وتنأى عن كل الشرور وتدافع بصرامة عن مكتسبات الوطن وسمعته وتتشارك الخبرات بإبداع وتسهم في إلهام الأجيال ليكونوا من خيرة البناة لهذا الوطن، ثم جاء ذات الإنسان في تعاملاته في المجتمعات الرقمية وهو متسلح بما يكفي من العلم والخبرة والاتجاهات الايجابية نحو الوطن ليطبق ما يطبقه على أرض الواقع في العوالم الافتراضية .

لكن الخلل قد يحدث متى ما كان هناك تقصير في الأدوار المنوطة بكل من التربية والتعليم اللذين ينبغي أن تتضافر بهما جهود المجتمع بكافة مؤسساته وأنظمته وعلى رأسها الأسرة في التربية، والمؤسسات التعليمية في مؤازرة

التربية الأسرية ودعمها بالتعليم من أجل تمكين النشء من تمثل قيم المواطنة والمواطنة الرقمية على حدٍ سواء.

في الماضي لم تكن الأسرة تسمح لأبنائها بالولوج للعوالم الرقمية إلا فيما ندر، بل كان هناك حظر من قبل البعض لاستخدام الأجهزة الشخصية ومنع من دخول الإنترنت بشكل عام على اعتبار أن ذلك المنع سيكون وسيلة لحماية المتعلمين من المحتويات الضارة وحماية الأنظمة المدرسية من الاختراقات وما إلى ذلك، لكن هذا الأمر اليوم لم يعد مقبولاً بأي حال من الأحوال إذ أصبح المتعلمون اليوم أكثر اندماجاً مع التكنولوجيا خاصة مع ظهور الأجيال الحديثة من الويب مثل الجيل الثاني من تطبيقات الويب التفاعلية وإنترنت الأشياء، وأصبحت الأنظمة التعليمية تستخدم تلك الأدوات بشكل متزايد في العملية التعليمية الأمر الذي يحتم تعامل الطلاب معها، فالطلاب بلا شك سيندمجون مع تلك البيئات إن لم يكن في حياتهم الاجتماعية فبالضرورة سيكون في واقعهم التعليمي، ولم يكن بالأمر المستغرب خاصةً مع ما وفرته تلك البيئات من مزايا وتشويق ومتعة واجتماعية وتشاركية، أن تكون من بين أكثر الأدوات تفضيلاً و استهلاكاً للوقت من قبل المتعلمين، وأصبح هناك مفارقة كبيرة بين الماضي الذي كان المنع فيه هو السائد وبين الحاضر الذي أصبح فيه المتعلمون أكثر اندماجاً مع تلك البيئات .

وفي خضم جميع ذلك فإن المواطنة الرقمية هي السبيل لتشجع الطلاب على احترام أنفسهم في هذه المجتمعات الرقمية، واحترام الآخرين وتعلم معنى الحفاظ على حقوق الملكية الفكرية، في ذات الوقت الذي يمكن أن يتعلم المتعلمين من خلالها التفكير النقدي وحماية أنفسهم وكذلك حماية الآخرين

من المحتويات الضارة والسلوكيات السيئة المناوئة للمواطنة الحقه على الانترنت (Andrews ,2013).

رابعاً: قيم المواطنة الرقمية انطلاقاً من محاورها :

عندما قدم مايك ريبيل - وهو أحد التربويين البارزين المهتمين بالمواطنة الرقمية - كتابه الأول تحت عنوان "*المواطنة الرقمية في المدارس*" ، مع جيرالد بيلي في العام (٢٠٠٧)، كانت الفكرة المبدئية لديهم هي إنشاء إطار تحديد العناصر التي توفر هيكلا لتعليم المواطنة الرقمية والتي يمكن أن تغني عن أي شي آخر في تعليمها، ونتيجة لذلك فقد حددا تسعة عناصر أساسية تساعد بدورها على تحديد كيفية الاستخدام الأفضل للتكنولوجيا في كل مؤسسة تعليمية وفي المنزل وكذلك المجتمع ، ثم عاد ريبيل (Ribble,2014) ليؤكد عليها مرةً أخرى وقد تم تنظيمها إلى ثلاث فئات رئيسية هي :

احترام النفس/احترام الآخرين :

- اللياقة الرقمية :المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات .
- الوصول الرقمي :المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع الرقمي.
- القوانين الرقمية :المسئولية الإلكترونية على الأعمال والأفعال .

تعليم النفس/التواصل مع الآخرين :

- الاتصالات الرقمية :التبادل الإلكتروني للمعلومات .
- محو الأمية الرقمية :عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها .
- التجارة الإلكترونية :البيع والشراء الإلكتروني للبضائع والمنتجات.

حماية النفس/حماية الآخرين :

- الحقوق والمسئوليات الرقمية :الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي .
- الأمن الرقمي (الحماية الذاتية) :إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية .
- الصحة والسلامة الرقمية :الصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية .

وقد قامت الباحثة باتخاذ كل موضوع من المواضيع المدرجة تحت كل من تلك الفئات الثلاث (احترام النفس/احترام الآخرين)، (تعليم النفس / التواصل مع الآخرين)، (حماية النفس/ حماية الآخرين) كمحور من المحاور التي استندت إليها هذه الدراسة في تحديد درجة تمثل الطالبات الجامعيات(طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن) لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر الشبكات الاجتماعية، وبذلك كان هناك تسع محاور للمواطنة الرقمية حاولت الباحثة اشتقاق مجموعة من القيم الخاصة بكل محور من المحاور استناداً لتحليل مجموعة من الدراسات والكتابات في هذا الموضوع مع الإشارة إلى أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تتناول تفاصيل المواطنة الرقمية القيمية وفقاً لمحاورها التسعة.

وقد قدم ريبيل وبيلي (Ribble, & Bailey, 2004) مدخلاً نظامياً شبها فيه المواطنة الرقمية بالمنظومة الشمسية فالمواطنة الرقمية في المنتصف وتدور في فلكها العناصر التسعة، مع الإشارة إلى أن العناصر التسعة للمواطنة الرقمية ليست بسيطة وليست منفصلة ولكنها ترتبط ببعضها البعض في صورة تكاملية.

إن تحقق قيم المواطنة الرقمية وفقاً للمحاور التسعة المذكورة أعلاه لدى المتعلمين من شأنه أن يضطلع بدور كبير في تحقيق الأمن الفكري والمحافظة على الولاء الوطني بل وزيادة درجته مما يعني مزيد من التصدي للإرهاب وتحييد عقول الناشئة عن الطريق القويم، لكن ذلك لن يتأتى إلا بتطبيق هذه المحاور كأساس يقتدي به المتعلمون ويعايشونه واقعاً في محيط هذه البيئات ضمن إطار تربوي قيمي يمكن الإشارة إليه تحت مسمى التربية الرقمية .

التربية الرقمية هي تلك التربية التي تعنى بتنمية قدرات المتعلمين على استخدام التكنولوجيا الرقمية ومعرفة متى وكيف يمكن استخدامها، ونحن في واقعنا التعليمي نضطلع بجزء كبير من تلك التربية خاصة عندما نستخدم التكنولوجيا ضمن العملية التعليمية، إن استخدام التكنولوجيا في حد ذاته أمر صحي وحيوي لكن عدم المبالاة بما يكتنف ذلك الاستخدام من مخاطر تحيط بالمتعلمين يشكل جزء من المشكلة .

لذا ينبغي الاهتمام بالتربية الرقمية كأداة لتدريب المتعلمين على التفكير فيما يقال وفيما ينشر عبر المجتمعات الرقمية وماله من آثار كبيرة، بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية التحقق من أن ما هو منشور مرتبط فعلياً بالناشر وتعريفهم بقوانين حق الملكية ومساعدة زملائهم على تفهم تلك الحقوق والواجبات (Hollandsworth,et al., 2011) .

وكما أنه من المهم أن يصبح المتعلمين مواطنين رقميين آمنين وناجحين، فكذلك يجب على المعلمين والمربين تعلم كيفية استخدام البيئات على الانترنت بشكل فعال ومناسب، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبيئات على الانترنت توفر فرص التعليم والتعلم القوية التي إذا ما استخدمت بشكل فعال يمكن أن تدعم كلا من مشاركة المتعلمين وانجازهم، ولكن إلى جانب

هذه الفرص الإيجابية الكثيرة فقد زادت أيضا المخاطر المتعلقة بإدارة الوقت والتوقعات والعلاقات التي يقيمها المتعلمون عبر الإنترنت، ولعل أحد مفاتيح التطوير لتنمية مواطنين رقميين ناجحين في المجتمعات التعليمية، هي إيجاد النماذج التي تمثل الأدوار الإيجابية ونشرها بين صفوف المتعلمين، والمعلمين وعائلاتهم، ويلعب كل من المعلمين وأولياء الأمور الدور الرئيسي في هذا التطور، ومن المهم تطوير قدراتهم في هذا المجال ليصبحوا جزء متمكن في طريق رحلة المواطنة الرقمية .

وتدعم دورة التعلم التكنولوجي كإطار عمل تنفيذي كافة من يضطلع بدور في تربية النشء ومحاولة حمايته من التأثيرات التي يتعرض لها عبر الفضاءات الرقمية – تدعم هذه الدورة - التربية على المواطنة الرقمية من أجل تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين، إذ أن هذه الدورة توفر آلية عملية تدعم تحقيق المحاور التسعة للمواطنة الرقمية التي لا تكفي وحدها كمحاور فقط دون وجود عملية منظمة تساهم في تحقيقها على النحو المأمول، وربما كانت دورة التعلم التكنولوجي من أبرز العمليات ذات الشأن في هذا المجال.

وتشير المسلماني (٢٠١٤) أن دورة التعلم التكنولوجي تساعد مستخدمي التكنولوجيا على البدء في التركيز على أفعالهم من خلال أربع مراحل تنطوي كل منها على عدد من الأسئلة التي ترشد المتعلمين إلى كيفية استخدام التكنولوجيا، بالإضافة إلى بعض الأنشطة التي يمكن أن يمارسها المتعلمون تحت إشراف من المعلمين وجميعها أنشطة تدعم المواطنة الرقمية بشكل أو بآخر.

ويشير ريبيل وبيلي (Ribble & Bailey,2006) إلى هذه المراحل الأربع بأنها :

١ - الوعي Awareness : بمعنى تنمية وعي المتعلمين بالتكنولوجيا وما لها من آثار عليهم وعلى الآخرين، وذلك لتجنب عديد من المشكلات

نتيجة قلة الوعي هذه وتتضمن مرحلة الوعي هذه جملة من النقاط يمكن الاسترشاد بها على الوعي وهي :

- الفهم Understanding :بمعنى تنمية القدرة على تحديد الاستخدام المناسب وغير المناسب للتكنولوجيا، وذلك عن طريق فهم طبيعة السلوك المقدم عبر التكنولوجيا والنتيجة المترتبة على القيام به استناداً لمساعدة محاور المواطنة الرقمية في تحديد مناسبة السلوك من عدمه، ويمكن أيضاً تنمية قدرة الطلاب على الفهم هذه بالنقاش والتحاور معهم حول نوعية السلوكيات التي ينبغي تقديمها عبر البيئات الرقمية.
- الفعل Action : هنا يتم توظيف التكنولوجيا بصورة مناسبة استناداً إلى ما تم معرفته ونقاشه من كل من مرحلتي الوعي والفهم ، والفعل يمثل المقدرة على الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا وفهم آثار ذلك على نفسك وعلى الآخرين وهي من أهم المسائل في المواطنة الرقمية التي يمكن من خلالها تنمية قدرة المتعلم على اتخاذ القرار المناسب استناداً للمعايير وما يترتب على ذلك .
- التشاور Deliberation : وهي المرحلة التأملية للاستخدام السابق للتكنولوجيا ومدى مناسبته، إذ من الضروري أن يحدد المتعلم ما إذا كانت استخداماته صحيحة أم خاطئة حتى لا يكرر الخطأ مرة أخرى، وذلك بالتأمل في مدى رضاه عن أفعاله ونتائجها، وما إذا كان لها آثار سلبية على الآخرين، وهل كان يفكر مسبقاً وهو يمارس هذه السلوكيات في ضرورة تغييرها مستقبلاً، وهل يهتم فعلاً بالمحاور التسعة للمواطنة الرقمية ويبحث لتطوير نفسه في كل مجال منها .

٢ - مرحلة الممارسة الموجهة Guided Practice بمعنى الاستخدام الموجه من خلال خلق مناخ يشجع على المخاطرة تحت إشراف وتوجيه ومراقبة المعلمين.

٣ - مرحلة النمذجة وإعطاء المثل والقدوة Modeling & Demonstration بمعنى أن يكون المعلمون مثلا أعلى في الالتزام والمسؤولية الرقمية.

٤ - مرحلة التغذية الراجعة وتحليل السلوك Feedback and Analysis وذلك من خلال المناقشات المستمرة والمحللة والموجهة للاستخدامات التكنولوجية.

خامساً : تأثير التعلم عبر بيئات الشبكات الاجتماعية على المواطنة الرقمية وكيفية مواجهة هذا التأثير :

يتفاعل اليوم المليارات من البشر من جميع أنحاء الكوكب عبر بيئات الشبكات الاجتماعية في مجتمع رقمي أتاح فرصاً كبيرة لجميع أعضائه لمزاولة شتى أنواع المناشط كالتعليم والعمل والترفيه والتفاعل الاجتماعي كما هو الحال في أي مجتمع ، ومن المتوقع أن يتشكل عبر هذا المجتمع نوع آخر من المواطنة على افتراض أن جميع أعضاء المجتمع ينبغي عليهم التفاعل في حدوده وفقاً واعتماداً على المعايير والقوانين والقواعد بطريقة مقبولة.

ويرصد مشري (٢٠١٢) الخصائص المتعلقة بالفرد المستخدم للشبكات الاجتماعية ومنها: التشاركية أو التفاعلية إذ يقوم كل عضو بإثراء صفحته في الشبكة بكل المعلومات المتعلقة به سواء بشخصه (أذواق، ملابس، رياضة، ..إلخ) أو المتعلقة بثقافته (لغته، دينه، تقاليده..إلخ)، ثم هناك الحضور الدائم

غير المادي، والوضوح الهوياتي وهو شيء تلقائي يحدث بين الطرفين؛ لأن الغاية هي التعرف إلى الآخر.

ومعنى ذلك تزايد استخدامها في شتى النشاطات لهؤلاء المستخدمين، خاصةً فئة الشباب منهم ومن ذلك أيضاً التوجه المتزايد لاستخدامها في العملية التعليمية على الرغم من مساوئ الاستخدام المفرط لها .

ولا شك أن المعلمين في الوقت الحالي حريصون على تلبية احتياجات المتعلمين وتقديم التعليم المناسب لهم في أي مكان يتواجدون فيه وأي وقت يناسبهم دون شرط تواجدهم في الفصول الدراسية ومن ذلك ما يقوم به المعلمون من - نشر المعلومات والمحتوى التعليمي على الشبكات الاجتماعية، وتوظيف الألعاب عبر الإنترنت، وقراءة المحتوى عبر توفيره على المدونات التعليمية ، والتواصل مع المتعلمين بواسطة أدوات متنوعة مثل مؤتمرات الفيديو وأكثر من ذلك بكثير، إن دمج هذه البيئات الرقمية الأكثر شعبية لدى المتعلمين في الفصول الدراسية هو وسيلة مؤكدة النجاح لإشراك الطلاب اليوم في عملية التعلم كما أنه في ذات الوقت يفتح مجموعة من التحديات الجديدة .(Loizzo,& Ertmer , 2015)

ولا يكمن السبب الرئيس في التوجه نحو استيعاب الشبكات الاجتماعية في طرق التعلم من أجل تلبية حاجات المتعلمين فقط، ولكنه الإقرار بالتغيير الحاصل في خصائص المتعلمين أنفسهم، ذلك أن المتعلمين اليوم قد حظوا بقدرة أكبر على التفاعل مع التقنيات الحديثة في حياتهم اليومية، وأصبحت الحاجة إلى إيجاد منظومة فكرية تربوية تسخر هذا التفاعل نحو الوجهة الصحيحة لتحقيق (البيئة الآمنة) من جهة، وتطوير المهارات التي تتطلبها

خطط التنمية من جهة أخرى مما يجعلنا نرتكز على خيار (المعرفة المجتمعية المستدامة) لإحداث التطوير السليم في التعليم (العمودي ، ٢٠٠٩) .

الكثير من المتعلمين اليوم مندمجين مع الشبكات الاجتماعية يتعلمون من خلالها ويستخدمونها لأغرض أخرى ويجدون في جميع ذلك من المتعة الشئ الكثير، لذلك فهي تستحوذ على جزء غير يسير من أوقاتهم ، لكن السؤال هنا هل يستخدم المتعلمون تلك الأدوات الاجتماعية بشكل مناسب ؟ هل يدركون أدوارهم ومسؤولياتهم في المجتمع الرقمي ؟وكيف يمكن مساعدتهم على أن يصبحوا مواطنين رقميين مسؤولين ؟(Ribble & Bailey, 2007).

وبينما يتجه كل من المعلمين والمتعلمين على حدٍ سواء نحو دمج الشبكات الاجتماعية كأدوات جديدة للتعلم داخل الصفوف الدراسية، إلا أن هذه الخطوة يجب أن تكون على جانب كبير من الحذر، ومن مسؤولية التربويين تمكين المتعلمين من التعامل مع تلك الأدوات من خلال توفير الدروس الأساسية في المواطنة الرقمية (Marcinek,2011).

وفي حين يعد التعليم الملهم هو التعليم الذي يشجع ويدعم المتعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا لإنتاج وتبادل المعارف وتشارك الخيرات مع المفكرين، إلا أن هذه السياسات قد تكون بحاجة لإعادة نظر خاصة فيما يتعلق بالأبعاد الأخلاقية لاستخدام التكنولوجيا (Andrews ,2013).

لذلك ينبغي أن تحكم عملية التعلم وتجود بما يعرف بالمعايير إذا أردنا أن نضمن التأثير السليم والمأمون للشبكات الاجتماعية على قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين .

وفي هذا المضمار فقد تناولت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم International Society for Technology in Education. (ISTE)مجموعة من المعايير المهمة التي تصف ما ينبغي أن يكون عليه الأداء لجميع مكونات المنظومة التعليمية عند التعامل مع تكنولوجيا التعليم بما في ذلك الشبكات الاجتماعية وذلك على اعتبار ما أدى إليه التقدم السريع في التكنولوجيا من تحولات عميقة في الطريقة التي نعيش بها، والتواصل والعمل ومن أجل إعداد المتعلمين للدخول لمثل هذا العالم والتنبؤ بالمستقبل معه، مما يستوجب ابتكار طرق تعليم المتعلمين لكيفية التكيف مع هذه التغيرات، وهذا الأمر يتطلب أساساً ابتكار للتعليم بحيث يذهب أبعد من مجرد تعلم كيفية استخدام الأدوات الجديدة إلى إعادة التفكير في كيفية تعليم المتعلمين كيف يتعلمون في العصر الرقمي .

وتأتي قائمة معايير المواطنة الرقمية كأحد أهم معايير (ISTE) التي ينبغي التأكيد على أهمية دعمها من قبل جميع عناصر المنظومة التعليمية في أي مؤسسة وكذلك من قبل الأسرة والمؤسسات الاجتماعية ذات الصلة بتربية النشء على وجه التحديد، والمعايير تميل إلى التركيز على الاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي للتكنولوجيا في العملية التعليمية (Ribble,2014) .

الدراسات السابقة والتعليق عليها :

لاحظت الباحثة وجود قلة في الدراسات العربية التي تتناول قيم المواطنة الرقمية والمحاور التي تندرج ضمنها وكيفية تكوين فهم عميق حول التكنولوجيا واستخدامها المناسب في التطورات الرقمية المتلاحقة، كما لاحظت أن بعض الدراسات قد تناولت مفهوم المواطنة الرقمية ضمنياً في جزئيات منها خاصة تلك الدراسات التي تناولت الشبكات الاجتماعية

وتأثيراتها المتنوعة على متغيرات متعددة كالأمن الفكري مثلاً، وفي هذا الصدد فقد جاءت دراسة آل مبارك (٢٠١٥) كإحدى الدراسات التي تتناول جزء من مضامين المواطنة الرقمية تحت عنوان (العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ومستوى الوعي بأنظمة النشر الإلكتروني وأخلاقياته) وطبقت على عينة عشوائية طبقية من الشباب الجامعي بمدينة الرياض ذكور وإناث؛ وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في" الصحافة والنشر الإلكتروني"، وأشارت نتائج الدراسة أن أكثر شبكات التواصل الاجتماعي التي يستخدمها الشباب الجامعي في مدينة الرياض هي (يوتيوبYouTube ، الانستقرام Instagram، تويتر (Twitter وأدناها استخداماً هي (فيسبوك(Facebook ،)لينكد إن(Linked In ، وأن ٥٧,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة يتفاعلون مع شبكات التواصل الاجتماعي (بدرجة متوسطة)، وأن "الشباب الجامعي في مدينة الرياض موافقون بدرجة كبيرة على إدراكهم بأنظمة النشر الإلكتروني التي تحكم مواقع التواصل الاجتماعي، بمتوسط حسابي ٣,٤٢ من ٥، كما أنهم موافقون على مساهمتهم في متابعة الأحداث وتشكيل الرأي العام في شبكات التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي ٤,٠٩ من ٥، وأظهرت الدراسة أن ٤٠٪ يعون خطورة تسريب الخطابات السرية للجهات الحكومية والخاصة على شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الوطني؛ بما في ذلك المساهمة في تداولها ونشرها؛ بينما ٤٧,٥٪ من أفراد عينتها يؤكدون أن بعض مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي يتعاملون مع الأحاديث والقصص والأخبار بدون تثبت، وأظهرت النتائج أيضاً أن الشباب الجامعي في مدينة الرياض، دائماً ما

يلتزمون بأخلاقيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، بمتوسط حسابي ٤.٣١ من ٥؛ حيث جاءت الأخلاقيات المرتبطة بالجانب الديني في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤.٤٦ من ٥؛ بينما جاءت الأخلاقيات المرتبطة بالجانب السياسي في المرتبة الأخيرة بين أخلاقيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي ٤.٢٢ من ٥، وأوصى الباحث في نهاية دراسته بتفعيل دور الجامعات السعودية فيما يخص تعزيز الأخلاقيات للاستخدام الأمثل لشبكات التوصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات، كما أوصى بتنفيذ حملة إعلامية للتوعية بخطورة الجرائم المعلوماتية ومخاطر شبكات التواصل الاجتماعي على الفرد والمجتمع.

كما جاءت دراسة أبو خطوة والباز (٢٠١٤) كإحدى الدراسات التي استهدفت التعرف على انعكاسات شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانه تم تطبيقها على عينة قوامها ١٠٤ طالب وطالبة في الجامعة الخليجية بمملكة البحرين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى الطلبة بصفة عامة كان تأثير بدرجة متوسطة، مما يؤكد على ضرورة العمل على توعية الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة باستخدامات شبكات التواصل الاجتماعي والعمل على تنمية التفكير الناقد لديهم ليتمكنوا من تحليل ما يعرض عليهم من أفكار وآراء، وعدم الانسياق وراء الدعوات الهدامة التي تضر باستقرار وأمن المجتمع، وانتهت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل

الاجتماعي في تفعيل الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين.

وأيضاً جاءت دراسة البدر (٢٠١٢) من ضمن الدراسات التي تناولت بعض مفاهيم المواطنة الرقمية ضمنياً ضمن أطر الشبكات الاجتماعية بهدف التعرف على نسق القيم الاجتماعية وعلاقته باتجاهات السعوديين نحو شبكات التواصل الاجتماعي، وقد استخدم الباحث لتحقيق الهدف المنهج الوصفي التحليلي عن طريق مدخل المسح بالعينة وباستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة عمدية شملت ٢٠٠ مفردة من الآباء والأبناء في مدينة الرياض بواقع ١٠٠ من الآباء و ١٠٠ من الأبناء، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسق القيم الفكرية كان له تأثير قوي جداً على اتجاهات الآباء نحو شبكات التواصل الاجتماعية، في حين كان تأثيره قوي فقط على اتجاهات الأبناء نحو الشبكات الاجتماعية، كما أن كلاً من نسق القيم الاقتصادية والجمالية والسياسية والاجتماعية كان له تأثير قوي على اتجاهات كل من الآباء والأبناء نحو الشبكات الاجتماعية، أما نسق القيم الدينية فقد كان تأثيره قوي جداً على اتجاهات كل من الآباء والأبناء نحو شبكات التواصل الاجتماعي، وأن أكثر الاتجاهات المؤيدة بشدة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي كانت في تيسير التواصل مع الأهل والأقارب بتكلفة منخفضة، ودعم ثقافة الحوار البناء القائم على قبول الآخر واحتوائه والتواصل مع أبناء الحضارات والثقافات ألأخرى، في حين أن الاتجاهات الرافضة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي كانت بسبب إمكانية ارتكاب جرائم النصب والتزوير الإلكتروني، وضعف التواصل الاجتماعي

المباشر، وفتح المجال أمام ابتزاز النساء، كما توصلت الدراسة لنتيجة مهمة مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الآباء والأبناء نحو شبكات التواصل الاجتماعية تعزى إلى نسق القيم والفروق الدالة كانت لصالح الآباء ، وقد أوصى الباحث في ختام دراسته بأهمية ترسيخ القيم الاجتماعية بصفة عامة والقيم الدينية بصفة خاصة لضمان حماية أفراد المجتمع السعودي من مخاطر الشبكات الاجتماعية مع ضرورة وجود رقابة أبوية منضبطة للأبناء عند التعامل مع الشبكات الاجتماعية .

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت المواطنة الرقمية بشكل صريح ومن جوانب متعددة فقد جاءت دراسة المسلماني (٢٠١٤) كواحدة من أبرز وأقوى الدراسات العربية -من وجهة نظر الباحثة - في مجال المواطنة الرقمية لتناولها هذا الموضوع بتأصيل قوي ومن عدة جوانب كل منها يشكل أهمية بحد ذاته وكانت هذه الدراسة تحت عنوان (التعليم والمواطنة الرقمية ..رؤية مقترحة)، وتمثل الهدف الرئيس من الدراسة في السعي نحو توضيح مفهوم المواطنة الرقمية، ومدى الحاجة إليه في هذا العصر الذي يتميز بالإقبال الشديد على استخدام التكنولوجيا في مختلف المجالات، مع السعي نحو تقديم رؤية مقترحة لدعم دور التعليم في غرس قيم المواطنة الرقمية في نفوس الطلاب، بهدف التغلب على ما قد يترتب على الاستخدام السيئ للتكنولوجيا من مشكلات تنعكس بصورة سيئة على شخصيات الطلاب في المستقبل، وطبقت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للكشف عن اتجاه طلاب التعليم الثانوي في مصر نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية، اشتملت عينة الدراسة على التعليم الثانوي

العام بصفوفه الثلاثة، والتي تمّ اختيارها من محافظة الدقهلية، وبلغت ٣٠٠ طالب وزّعت بين ١٥٨ من الذكور و١٤٢ من الإناث، وكان من أهم نتائج الدراسة الميدانية التأكيد على زيادة توجه الطلاب نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها، فضلا عن عدم إلمامهم بمعايير السلوك الصحيح والمقبول المرتبط باستخدام التكنولوجيا، مما ينعكس بدوره سلبا على الطلاب في هذه المرحلة ويجعلهم غير مؤهلين للتعامل مع مجتمع التكنولوجيا والتكيف مع معطياته الإيجابية والسلبية، لذا ختمت الدراسة بوضع تصور مقترح لدعم دور التعليم في غرس قيم المواطنة الرقمية في نفوس الطلاب.

ومن الدراسات التي تطرقت أيضاً لموضوع المواطنة الرقمية الدراسة التي قدمتها قنيفة (٢٠١٤) تحت عنوان ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وهي دراسة ميدانية حاولت من خلالها الباحثة الكشف عن طرق ممارسة الشباب الجامعي في الجزائر للمواطنة الرقمية عبر بعض مجموعات الفيسبوك وذلك من خلال تحليل مضامين ما يطرح من قضايا في تلك المجموعات من جهة، ومن جهة أخرى من خلال رصد آراء الشباب حول المواطنة الرقمية بشكل عام، وقد طبقت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام الاستبانه كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة قصدية قوامها ٧٠ شاباً من جامعة أم البواقي ممن يستخدمون الفيسبوك وتتراوح أعمارهم بين ٢٠ -٢٣ سنة ، وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن ما نسبته ٨٤.١٤٪ من الشباب الجامعي يفصحون عن هواياتهم بقصد إنشاء صداقات متينة وأن هذه الصداقات تتجه لأن تكون صداقات مع جنسيات غربية بنسبة ٥٢.٨٥٪، كما أن اللغة الدراجة هي اللغة المفضلة في الاستخدام

على الفيس بوك من قبل الشباب بنسبة ٤١,١٣٪، وأن غالبية الشباب يشاركون بآرائهم السياسية عبر الفيس بوك بنسبة ٩٤,٢٨٪ وأن ١٠٠٪ من الشباب الجامعي يتابعون صفحات تتناول الأحداث الجارية في المنطقة بقصد معرفة المستجدات، كما أن الشباب الجامعي يرون أنهم يمكن أن يكون لهم دور مباشر في تقديم صوره سيئة عن وطنهم بنسبة ٧٤,٢٨٪، أما فيما يتعلق بمدى فعالية نشر مفاهيم المواطنة الرقمية عبر الفيس بوك فقد رأى ٧٨,٥٧٪ من الشباب أن للمواطنة الرقمية مستقبل ناجح عبر الفيس بوك، وخلصت الدراسة إلى أن ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية ما زالت بسيطة ووعيهم بها مازال محدود، إضافة إلى وجود إشكالية سيطرة الآخر الغريب والمؤثر بشكل أو بآخر على فئة الشباب.

وفي هذا المجال أيضاً جاءت دراسة السبيعي (٢٠١٣) بهدف التعرف على تأثير البرامج الحوارية في الفضائيات والفيس بوك وتويتر على تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت والكشف عن أهم العوامل المؤثرة على وعي الطالبات من خلال إعداد قائمة معايير ومؤشرات خاصة بتلك المعايير وتصميم برنامج تجريبي في إطار نظري وعملي ومقياس وعي اشتمل على ٣٢ بند لكل من قيم (الواجبات والمسؤوليات والحوار والمشاركة الفعالة) للمواطنة العالمية، وأظهرت النتائج وجود تغير بنسبة ٨٢٪ لصالح المجموعة التجريبية ترجع لتطبيق البرنامج المقترح الذي سلط الضوء على دور تلك القنوات كشبكات إعلامية جديدة داخل المجتمع .

أما على مستوى الدراسات الأجنبية فالمجال فيها واسع والأفكار متعددة إذ هناك مجموعة من الدراسات التي تناولت هذا المفهوم وتعدته إلى قياس

تأثيرات تدريس مقررات في المواطنة الرقمية بعد تطبيقها على مجموعات تجريبية، ومن الدراسات المهمة في هذا المجال دراسة كينقورين (Gungoren,2014) والتي هدفت إلى بناء وتطوير مقياس لقياس مستويات المواطنة الرقمية لدى طلاب كلية التربية في جامعة ساكاريا التركية والتحقق من صلاحية المقياس ومقدرته على التمييز بين مستويات المواطنة الرقمية لدى المتعلمين، واستعان الباحث في بناء المقياس بآراء الخبراء وبمجموعة واسعة من الدراسات والتربويات في مجال المواطنة الرقمية، وطبق المقياس في العام الدراسي ٢٠١٢ -٢٠١٣، وشملت عينة الدراسة ٢٢٩ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية المنظمين في كل من برامج: التدريس الابتدائي، التعليم ما قبل المدرسي، التعليم التركي، تعليم الدين والأخلاق ، وقد حصل المقياس المطور على نسبة عالية من الثبات بلغت ٠,٨٥ تدل على موثوقية المقياس، وكانت نسبة التباين ٧٠,١٧٨٪ من التباين الكلي وجميع ذلك يدل على صلاحية المقياس للتطبيق في هذه الدراسة وإمكانية الاستعانة به في الدراسات المستقبلية الأخرى .

كما جاءت الدراسة التي قدمها كليفتون (Clifton , 2010) كإحدى الدراسات المهمة تحت عنوان "مدى فعالية منهج المواطنة الرقمية في المدارس في المناطق الحضرية" وقد كان سؤال البحث الرئيسي هو : هل هناك تأثير للتعرض لمنهج المواطنة الرقمية على السلوك المعياري للطلاب من حيث صلته بنوعية استخدام التكنولوجيا؟، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي وطبق على عينة قوامها ٧٥ متعلم كما شملت المجموعة الضابطة نفس العدد أيضاً من المتعلمين وهي ٧٥ متعلم، وكان هدف البحث هدف ذو شقين، الأول

يتعلق بالإضافة التربوية التي سيقدمها البحث إلى ميدان البحوث التربوية في هذا المجال والثاني يتعلق بقياس تأثير منهج المواطنة الرقمية على استخدام / إساءة استخدام التكنولوجيا وتكييفها وتنفيذها في العملية التعليمية، وقد استند الباحث في تقديم منهج المواطنة الرقمية على المحاور التسعة للمواطنة الرقمية التي قدمها كل من ريبيل وبيلي (Ribble & Bailey, 2004) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق كبيرة في سلوك الطلاب المعياري لاستخدام التكنولوجيا بعد تعرضهم لمنهج المواطنة الرقمية وذلك في كل من المحاور التالية :(اللياقة والسلوك الرقمي، الاتصالات الرقمية، محو الأمية الرقمية، التجارة الرقمية، القوانين الرقمية، الحقوق الرقمية والمسؤوليات، الصحة والسلامة الرقمية). وبناء على نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث بإجراء مزيد من البحوث في مجال المواطنة الرقمية على اعتبار أن البيانات التي تم جمعها توفر أساسا لمزيد من الدراسات والتي سوف تساعد القيادات التربوية على معالجة قضايا المناهج التي تنطوي على مشاكل في الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا.

وفيما يتعلق بالوصول الرقمي وأهميته كأحد أبرز المحاور المنظمة لتطبيق المواطنة الرقمية فقد جاءت الدراسة التي تم فيها إجراء استطلاع رأي عالمي لصالح خدمة البي بي سي العالمية وشمل ٢٧٩٧٣ شخصًا بالغًا من ٢٦ دولة، بما في ذلك ١٤٣٠٦ مستخدمين للإنترنت، على يد شركة جلوبسكان (GlobeScan)العالمية المتخصصة في إجراء استطلاعات الرأي، وذلك باستخدام الاتصالات الهاتفية واللقاءات الشخصية في الفترة بين الثلاثين من نوفمبر ٢٠٠٩ والسابع من فبراير ٢٠١٠. وقد أوضح رئيس شركة جلوبسكان دوغ ميللر، بصفة عامة، أن الاستطلاع أظهر ما يلي من النتائج وفقاً لأخبار

البي بي سي والخدمات العالمية للبي بي سي (BBC News, 2010 ؛ BBC World Service, 2010) :

-رغم مشاعر القلق تجاه الخصوصية والخداع، يرى الناس في مختلف أرجاء العالم الوصول إلى الإنترنت على أنه حق جوهري لهم. وهم يعتقدون أن شبكة الويب هي قوة تستخدم للخير، ولا يرغب أغلبهم في أن تقوم الحكومات بتنظيم تلك الشبكة، وتشتمل النتائج التي تم الحصول عليها من هذا الاستطلاع أيضاً على ما يلي:

- تقريبًا أربعة من كل خمسة أشخاص ٧٨٪ من مستخدمي الإنترنت شعروا أن شبكة الإنترنت قد وفرت لهم حرية أكبر.
- شعر أغلب مستخدمي الإنترنت ٥٣٪ أنه "يجب ألا يتم تنظيم شبكة الإنترنت من خلال أي مستوى من المستويات الحكومية في أي مكان."
- انقسمت الآراء بشكل متساوٍ بين مستخدمي الإنترنت الذين شعروا أن "شبكة الإنترنت هي مكان آمن للتعبير عن آرائي" ٤٨٪ في حين أن من لا يوافق على هذا الرأي كانت نسبته ٤٩٪
- تشتمل أوجه شبكة الإنترنت التي تسبب أكبر قدر ممكن من القلق على ما يلي :الخداع ٣٢٪ ، والمحتويات العنيفة والصريحة ٢٧٪، وتهديدات الخصوصية ٢٠٪، ورقابة الدولة على المحتويات ٦٪، ومدى تواجد الشركات ٣٪.
- شعر أربعة تقريبًا من كل خمسة مستخدمين وغير مستخدمين للإنترنت في مختلف أرجاء العالم بأن الوصول إلى شبكة الإنترنت كان حقًا جوهريًا ٥٠ %منهم يوافقون على ذلك بشدة، و ٢٩ ٪ منهم يوافقون إلى

حد ما، في حين أن ٩ % منهم لا يوافقون إلى حد ما، و٦٪ لا يوافقون بشدة، في حين أن ٦٪ منهم لم يعبروا عن رأيهم .

التعليق على الدراسات السابقة :

من الأمور الجديرة بالذكر في هذا المقام أن هناك مدىً واسع من الدراسات السابقة التي تناولت تأثيرات الشبكات الاجتماعية على متغيرات متعددة من أهمها القيم الاجتماعية والأمن الفكري والولاء الوطني وتنمية مهارات متعددة وجميعها دراسات تتناول أجزاء من محاور المواطنة الرقمية دون تحديدها بالمعنى الصريح مما يدل على عدم انتشار هذا المفهوم بشكله الواسع في أوساط الدراسات على المستوى العربي، ومع ذلك فإن الدراسة الحالية تتفق مع جميع الدراسات السابقة الموجودة حالياً العربية منها أو الأجنبية في أهمية وحداثة وضرورة طرح موضوع المواطنة الرقمية خاصةً في هذا العصر المليء بالتغيرات وما تحمله من تأثيرات متنوعة في ظل الانفتاح المعلوماتي وتزايد توظيف التقنية في شتى مجالات الحياة وعلى رأسها المجالات التعليمية التي أصبحت فيها التكنولوجيا اليوم أداة ضرورية تسيطر على كافة الأنشطة والعمليات وتستحوذ على جزء غير يسير من أوقات المتعلمين مع ما تتضمنه من تأثيرات وتوجهات وسلوكيات الأمر الذي يدعو لوضع منهج معين لتعميق هذا المفهوم ونشره بين أوساط المتعلمين كما دعت لذلك دراسة كليفتون (Clifton , 2010)، وهذه الدراسة تتفق بشكل خاص مع دراسة كينقورين (Gungoren,2014) في أهمية وجود مقياس لقياس مستويات المواطنة الرقمية لدى المتعلمين، لكنها تختلف عنها في أن هذه الدراسة حاولت وضع مقياس بقيم تفصيلية لكل محور من محاور المواطنة الرقمية التسعة وهي

قيم يمكن الاستدلال منها ضمنياً على درجة تمثل المتعلمين للمواطنة الرقمية أثناء تعلمهم وتعاملهم عبر مجتمعات شبكات التواصل الاجتماعية بل تعدا الأمر إلى إمكانية الاستدلال من المقياس على درجة الأمن الفكري لدى المتعلمات والولاء الوطني عن طريق مجموعة من العبارات الضمنية التي تشتق منها هذه المعاني برؤية عربية إسلامية ، كما أن هذه الدراسة تتميز بمحاولة الاستدلال من خلال درجة تمثل الطالبات الجامعيات لقيم المواطنة الرقمية على مدى تحقق الأمن الفكري ودرجة الولاء الوطني لديهن بالاسترشاد بتلك القيم، مع وضع رؤية مقترحة لتفعيل دور الجامعات في تعزيز قيم المواطنة الرقمية استناداً لدرجة تمثل الطالبات الجامعيات لتلك القيم .

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

١ -منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي يُعرف بأنه" وصف الظاهرة التي يراد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات عنها "وهو" أسلوب يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كميا "(قنديلجي ، ٢٠٠٨) كما يعرفه عبيدات (٢٠١١)بأنه "وصف الظاهرة التي يراد دراستها وجمع أوصاف ومعلومات عنها ".

٢ - مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، في حين كانت العينة عبارة عن عينة طبقية من طالبات تلك الكليات وذلك نظراً لصعوبة الوصول لكافة الطالبات في جميع أقسام الكليات الإنسانية ومن كافة المستويات بها ، كما أن الباحثة تقوم بعملها كعضو هيئة تدريس في تلك الكليات وبشكلٍ أخص في كلية التربية ،

وقد قامت الباحثة بتوزيع استبيانات إلكترونية عليهن بطريقة عشوائية مع حرصها اشد الحرص أن يصل الاستبيان لأكبر عدد ممكن من الطالبات في الكليات الإنسانية، حيث تم نشر رابط الاستبيان الإلكتروني المعد كأداة لهذه الدراسة ومتابعته عبر المجموعات الدراسية من مختلف المستويات وكذلك الإيميلات الأكاديمية للطالبات التي تم تزويد الباحثة بها وعبر الوسم الخاص بالجامعة على تويتر Twitte ، كما تم الإعلان بشكل مستمر عن أهمية هذا الاستبيان وتحفيز الطالبات للإجابة على محاوره وطلبت الباحثة من مجموعة من زميلاتها أعضاء هيئة التدريس من مختلف الأقسام التعليمية واللاتي يدرسن لطالبات الكليات الإنسانية أن ينشرن الاستبيان بدورهن بين طالباتهن قدر استطاعتهن وبين زميلاتهن من أعضاء هيئة التدريس الأخريات مشكورات بهدف نشره أيضاً بين طالباتهن واستمرت محاولات جمع أكبر عدد ممكن من الاستبيان ما يقارب الشهرين، وبلغ عدد المسترد من الاستبانات والصالح للإدخال والتحليل ٨٩ استبانة، وبذلك كان قوام عينة الدراسة ٨٩ طالبة من مختلف التخصصات والمستويات في الكليات الإنسانية (كلية التربية، كلية الآداب، كليات اللغات والترجمة، كلية الخدمة الاجتماعية) ، وفيما يلي عرض للبيانات الديموغرافية لعينة الدراسة .

- وصف مفردات عينة الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والبيانات الأولية لمفردات عينة الدراسة والتي تمثلت في (نوع الكلية التي تنتسب إليها الطالبة، المستوى الدراسي).

جدول رقم ١ : يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الكلية التي ينتسبن إليها

الكلية التي تنتسبين إليها	ك	٪
كلية التربية	55	61.8
كلية الآداب	6	6.7
كلية الخدمة الاجتماعية	2	2.2
كلية اللغات والترجمة	26	29.2
المجموع	٨٩	٪١٠٠
المستوى الدراسي	ك	٪
المستوى الأول	14	15.7
المستوى الثاني	18	20.2
المستوى الثالث	28	31.5
المستوى الرابع	2	2.2
المستوى الخامس	13	14.6
المستوى السادس	3	3.4
المستوى السابع	10	11.2
المستوى الثامن	1	1.1
المجموع	٨٩	٪١٠٠

فيما يتعلق بالخصائص الديموغرافية لمفردات عينة الدراسة، يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ١ الحقائق التالية : -

- الكلية التي تنتسب الطالبة إليها: تبين من المؤشرات الإحصائية أن٦١,٨٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة ينتسبن لكلية (التربية)، في حين يتضح من الجدول أن النسب الأقل كانت للكليات الإنسانية الأخرى، وهذه النتيجة تدل على أن أكثر من نصف عينة الدراسة ينتسبن لكلية (التربية) ، وتاتي كلية اللغات والترجمة بالمرتبة الثانية بنسبة ٢٩,٢٪ وربما يفسر ذلك بأن كلية التربية من الكليات العريقة التي تضم أعداد كبيرة نسبياً من الطالبات كما أنها هي الكلية التي تعتبر مقر عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس وهناك مجموعة من المقررات التي تدرس بكلية التربية ينضم للدراسة بها طالبات من كليات مختلفة وعلى رأسهم طالبات كلية اللغات والترجمة وهو ما يفسر أيضا كون غالبية أفراد العينة من تلك الكليتن ضمن إطار الكليات الإنسانية .

- المستوى الدراسي: أتضح من المؤشرات الإحصائية أن طالبات المستوى الثالث كن أكبر نسبة بين الطالبات اللاتي أجبن على الاستبيان بنسبة ٣١,٥٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة ،في حين وجد أن٢٠,٢٪ مستواهن الدراسي(الثاني)، و أن١٥,٧٪ مستواهن الدراسي (الأول)، وأخيراً وجد أن١,١٪من إجمالي مفردات عينة الدراسة مستواها الدراسي(الثامن) وربما يعزى ذلك لارتباط طالبات المستوى الثامن بتدريبات ميدانية خارج كلياتهن أو لتفرغهن لأداء مشاريع التخرج الخاصة بهن خارج الجامعة ، لكن بشكل عام هناك تنوع في المستويات الدراسية التي شملتها عينة الدراسة .

٣ - أداة الدراسة ومراحل تصميمها: -

بناءاً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، فقد استخدمت الباحثة الاستبانة لكونها الأداة المناسبة لجمع حقائق ومعلومات عن الموضوع المراد دراسته من الظروف والأساليب القائمة بالفعل .

أ - بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية: -

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة في صورتها الأولية في ضوء مراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث والدراسات السابقة سواء العربية كدراسة كل من (المسلماني ،٢٠١٤ ؛ قنيفة،٢٠١٤ ؛ السبيعي ،٢٠١٣) أو الدراسات الأجنبية كدراسة كل من (Gungoren,2014 ؛ Clifto ،2010 ؛ BBC News, 2010 ؛ BBC World Service, 2010) ، ثم قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء مرئياتهم حول مناسبة أداة الدراسة للتطبيق من حيث وضوح العبارات وبساطتها ومناسبتها للمحور الذي وضعت لقياسه، وبعد الأخذ بتوصيات المحكمين وتوجيهاتهم تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من قسمين وهما: -

أ - القسم الأول: يتعلق هذا القسم بالبيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة متمثلة في (الكلية التي تنتسب إليها الطالبة، المستوى الدراسي) بالإضافة إلى سؤالين يتعلقان بـ(مدى استخدام الطالبة للشبكات الاجتماعية، ومدى معرفة الطالبة بمفهوم المواطنة الرقمية)..

ب - القسم الثاني: تضمن هذا القسم على عبارات مغلقة تمثل محاور الاستبانة وقد أشتمل على تسعة محاور مصنفة تحت الفئات : (احترام النفس /احترام الآخرين)، (تعليم النفس / التواصل مع الآخرين) و (حماية النفس / حماية الآخرين) وهي كالتالي : -

أ -المحاور المندرجة تحت فئة (احترام النفس /احترام الآخرين) :

- المحور الأول: الوصول الرقمي: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع (احترام النفس /احترام الآخرين)، ويشتمل هذا المحور على ٩ عبارات.
- المحور الثاني: اللياقة الرقمية: المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات (احترام النفس /احترام الآخرين)، ويشتمل هذا المحور على ١٢ عبارة.
- المحور الثالث: القوانين الرقمية: المسئولية الرقمية على الأعمال والأفعال (احترام النفس /احترام الآخرين)، ويشتمل هذا المحور على ١١ عبارة.

ب - المحاور المندرجة تحت فئة (تعليم النفس / التواصل مع الآخرين) :

- المحور الرابع: الاتصالات الرقمية: التبادل الإلكتروني للمعلومات . (تعليم النفس / التواصل مع الآخرين)، ويشتمل هذا المحور على ٦ عبارات.
- المحور الخامس : محو الأمية الرقمية: عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها . (تعليم النفس / التواصل مع الآخرين)، ويشتمل هذا المحور على ٦ عبارات.
- المحور السادس: التجارة الرقمية: بيع وشراء البضائع إلكترونيا. (تعليم النفس / التواصل مع الآخرين)، ويشتمل هذا المحور على ١١ عبارة.

ج - المحاور المندرجة تحت فئة (حماية النفس / حماية الآخرين):

- المحور السابع :الحقوق والمسئوليات الرقمية: الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي (حماية النفس / حماية الآخرين)، ويشتمل هذا المحور على ١٠ عبارات.

- المحور الثامن : الصحة والسلامة الرقمية : الصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية (حماية النفس / حماية الآخرين)، ويشتمل هذا المحور على ٤عبارات.
- المحور التاسع : الأمن الرقمي (الحماية الذاتية): إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية. (حماية النفس / حماية الآخرين)، ويشتمل هذا المحور على ٩ عبارات.

وطلبت الباحثة من مفردات عينة الدراسة تحديد درجة موافقتهم حسب مقياس ليكرت الرباعى (بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة ، منعدمة) ولغرض المعالجة فقد تم إعطاء كل استجابة على كل عبارة في كافة محاور الاستبانة قيمة محددة على النحو التالى: (بدرجة كبيرة) ٤ درجات، (بدرجة متوسطة)٣ درجات،(بدرجة قليلة) درجتان، (منعدمة) درجة واحدة.

ج - صدق أداة الدراسة:

صدق الأداة يُعنى " شمولها لكل العناصر التى يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون ، ٢٠٠١) ، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال : -

١ - الصدق الظاهري(الخارجي) للأستبانة (face validity):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين بلغ عددهم ٤ في تخصصات أكاديمية متنوعة شملت تقنيات التعليم وهم من ذوي الاطلاع في مجال المواطنة الرقمية، والمناهج وطرق التدريس، وذلك للتأكد

من الصدق الظاهري للأداة؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة، وصياغة الاستبانة في صورتها النهائية، ومن ثم تطبيقها على المبحوثات.

٢ - صدق الاتساق الداخلي للاستبانة : -

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة الدراسة، وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون"Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كالتالي: -

- صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة :

اتضح من من حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي يحتويها أن جميع القيم لجميع العبارات المندرجة تحت كل المحاور التسعة كانت قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ . مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط جميع المحاور بعباراتها بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس المندرجة تحت جميع المحاور .

د - ثبات أداة الدراسة (Reliability): -

ثبات أداة الدراسة يعني إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرو نباخ(Cronbach'a Alpha). والجدول رقم ٢ يوضح معاملات الفا كرو نباخ لمحاور الدراسة.

جدول رقم ٢ : يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ"لأداة الدراسة".

محاور الدارسة	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	الثبات
المحور الأول	الوصول الرقمي	٩	٠.٨٢٤
المحور الثاني	اللياقة الرقمية.	١٢	٠.٨٣٧
المحور الثالث	القوانين الرقمية.	١١	٠.٨٩٣
المحور الرابع	الاتصالات الرقمية.	٦	٠.٦٩٧
المحور الخامس	محو الأمية الرقمية.	٦	٠.٨١٣
المحور السادس	التجارة الرقمية.	١١	٠.٨٤٤
المحور السابع	الحقوق والمسئوليات الرقمية.	١٠	٠.٨٩٦
المحور الثامن	الصحة والسلامة الرقمية.	٤	٠.٨٣٠
المحور التاسع	الأمن الرقمي (الحماية الذاتية).	٩	٠.٨٦٨
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الدراسة) .		٤٦	٠.٩٧٠

يتضح من الجدول رقم ٢ أن معاملات الثبات ألفا كرو نباخ لمحاور الدراسة مرتفعة حيث تراوحت ما بين ٠.٦٩٧ للمحور الثالث" الاتصالات الرقمية" و٠.٨٩٦ للمحور السابع" الحقوق والمسئوليات الرقمية"، أما الثبات

العام لأداة الدراسة فقد بلغ ٠,٩٧٠ ، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها.

بالنظر إلى أهداف هذه الدراسة التي تدور في مجملها حول التعرف على درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن مقارنةً بدرجة استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعية في التعليم، وكذلك التعرف على درجة تمثل الطالبات الجامعيات لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعليم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية وفقاً للمحاور التسعة للمواطنة الرقمية من وجهة نظرهن، وبحث ما إذا كانت هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لمتغير الكلية، و لمتغير المستوى الدراسي، كما هدفت للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين درجة تمثل طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لانتشار مفهوم المواطنة ، والتوصل لرؤية مقترحة لدور الجامعات في تعزيز قيم المواطنة الرقمية .

ولتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية : -

١ - ما مدى مدى استخدام طالبات الكليات الإنسانية لشبكات التواصل الاجتماعية في عملية التعلم أو التواصل بشكل عام

٢ - ما درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين طالبات الكليات الإنسانية مقارنةً بدرجة استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعية في التعليم ؟

٣ - ما نوع العلاقة بين استخدام طالبات الكليات الإنسانية للشبكات الاجتماعية في تعلمهن أو تواصلهن وبين درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بينهن ؟

٤ - ما درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية ؟

٥ - هل هناك تأثير لدرجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية على تحقيق الأمن الفكري لديهن ؟

٦ - هل هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لمتغير الكلية التي تنتسب إليها الطالبة ؟

٧ - هل هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ؟

٨ - هل هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لانتشار مفهوم المواطنة الرقمية بينهن ؟

٩ - ما الرؤية المقترحة لدور الجامعة في تعزيز درجة تمثل الطالبات لقيم المواطنة الرقمية في ضوء درجة انتشار المفهوم وتمثل طالباتها الفعلي لتلك القيم ؟

وفيما يلي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها:

- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي:

١ - ما مدى استخدام طالبات الكليات الإنسانية لشبكات التواصل الاجتماعية في عملية التعلم أو التواصل بشكل عام :

جدول رقم ٣: يوضح مدى استخدام عينة الدراسة لشبكات التواصل الاجتماعية بشكل عام

هل تستخدمين أياً من شبكات التواصل الاجتماعية بشكل عام ؟	ك	٪
نعم	89	100
لا	0	0
المجموع	89	100%

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ٣ أعلاه حقيقة مهمة جداً تشير إلى أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعية أمر مفرغ منه لدى الطالبات وأن نسبة ١٠٠٪ منهن تستخدمها مما يدل على اندماجهن ضمن تلك المجتمعات وهو الأمر الذي أشار إليه كل من ريبيل وبيلي Ribble & (Bailey, 2007) و ماسون وريني (Mason & Rennie, 2008)، وكذلك ما أكدت عليه دراسة المسلماني (٢٠١٤) من زيادة توجه الطلاب نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها .

- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي:

٢ - ما درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين طالبات الكليات الإنسانية مقارنةً بدرجة استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعية في التعليم ؟

جدول رقم ٤ : يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لدرجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية

هل لديك أي خلفية أو معرفة بمفهوم المواطنة الرقمية	ك	٪
نعم	12	13.5
لا	77	86.5
المجموع	٨٩	١٠٠٪

تبين من المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول رقم ٤أن الغالبية العظمى ٨٦.٥٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة (ليس لديهم خلفية أو معرفة بمفهوم المواطنة الرقمية)،في مقابل أن ١٣.٥٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة (لديهم خلفية أو معرفة بمفهوم المواطنة الرقمية)، وفي هذا إشارة ودلالة واضحة وصريحة أن مفهوم المواطنة الرقمية لم يصل إلى مستوى الانتشار المأمول بين الطالبات الجامعيات كمفهوم ، على الرغم من أن عدم انتشار المفهوم هذا قد لا يدل على أن الطالبات لا يطبقن مضامينه وقيمه إذ ربما كن يطبقنها دون دراية أنهن يعملن فعلاً بمقتضى مفهوم لا يعرفنه بعد .

-ويمكن بالنظر إلى كل من الجدولين ٣ و ٤ الاستدلال على إجابة السؤال الثالث لهذه الدراسة الذي ينص على :

٣ - ما نوع العلاقة بين استخدام طالبات الكليات الإنسانية للشبكات الاجتماعية في تعلمهن أو تواصلهن وبين درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بينهن ؟

إذ تشير نتائج كل من الجدولين٣ و ٤ إلى وجود علاقة سلبية بين درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعية من قبل الطالبات وبين درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بينهن، إذ على الرغم من أنهن جميعاً يستخدمن هذه الشبكات إلا أن نسبة 13.5%وهي نسبة بسيطة منهن هي التي كانت لديها معرفة بمفهوم المواطنة الرقمية وهي نسبة تعكس التباين الكبير بين درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعية ودرجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة قنيفة (٢٠١٤) التي خلصت إلى أن ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية ما زالت بسيطة ووعيهم بها مازال محدود، وكذلك دراسة المسلماني (٢٠١٤) التي وجدت أن الطلاب غير ملمين بمفهوم المواطنة الرقمية مما قد يؤثر سلباً عليهم وعلى تأهيلهم للتعامل مع هذا المجتمع .

وبتحليل إجابات الطالبات اللاتي اجبن بالإيجاب حول معرفتهن لمفهوم المواطنة الرقمية نلاحظ أن أبرز مفاهيم المواطنة الرقمية من وجهة نظرهن تدور حول أن (المواطنة الرقمية) تعني:

١. مجموعة أهداف وأفكار هادفة تهدف إلى تطور ورقي المجتمع سواءً كباراً أو صغاراً، وذلك عبر استخدام التكنولوجيا بالشكل الأمثل، وهي تكون مبنية على أسس من القواعد والمعايير والأفكار والضوابط المتعارف عليها في حُسن استخدام التكنولوجيا للاستفادة منها.

٢. أنها تعني استخدم الشبكات بالشكل اللائق لي وبطريقة تخدمني وتخدم أهدافي ورغباتي بشرط عدم التطاول على الغير أو إيذاء أحد.

٣. توجيه لفوائد التقنيات الحديثة وحماية من أخطارها.

٤. معرفة قيم ومبادئ استخدام الانترنت.

٥. مجموعه من الأهداف التي تمثل التكنولوجيا تمثيلا قيما ويستخدمها الصغار والكبار للرقي بالمجتمع.

٦. هي الاستفادة من التقنية المتطورة وشبكات التواصل الاجتماعي بشكل نافع للفرد و المجتمع.

٧. هي التوعية الالكترونية من الدولة للشعب مثل التوعية بالمواقع المحجوبة ومثل بعض الأنظمة للحماية من الهكرز.

٨. هي توجيه وحماية، توجيه لمنافع التقنية الحديثة، وحماية من أخطارها للوصول إلى الرقي في استخدام التقنيات الرقمية وبذلك تكون هناك مواطنه رقميه.

ثانياً / تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالقسم الثاني من الاستبيان الخاص بمحاور المواطنة الرقمية المندرجة تحت فئاتها الثلاث (احترام النفس/احترام الآخرين)، (تعليم النفس/ التواصل مع الآخرين) و (حماية النفس/حماية الآخرين):

- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على الآتي:

٤ - ما درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية ؟

ولإجابة هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدارسة على محاور المواطنة الرقمية المندرجة تحت فئاتها الثلاث (احترام النفس/احترام الآخرين)، (تعليم النفس /التواصل مع الآخرين) و (حماية النفس/حماية الآخرين) وهي كالتالي :

- محاور المواطنة الرقمية المندرجة تحت فئة (احترام النفس/احترام الآخرين) :

أ -أولاً : الوصول الرقمي :

جدول رقم ٥ : استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالوصول الرقمي.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
١	توجد تسهيلات إدارية تمكنني من	ك	٤٥	٣٦	٥	٣	3.38	.746	٢
		٪	٥٠,٦	٤٠,٤	٥,٦	٣,٤			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	استخدام الإنترنت في البيئة التعليمية بسهولة .								
٢	أستطيع الوصول لبيئات الشبكات الاجتماعية والمساهمة بفاعلية في إنتاج ومشاركة المعرفة والمعلومات المفيدة	ك	٣٦	٣٣	١٣	٧	3.10	.930	٥
		٪	٤٠,٤	٣٧,١	١٤,٦	٧,٩			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	مع زميلاتي المتعلمات .								
٣	ساعدني الوصول لبيئات الشبكات الاجتماعية على الإفصاح عن هواياتي بهدف تقدير ذاتي.	ك	٢٢	٣٩	٢٢	٦	2.87	.869	٦
		٪	٢٤,٧	٤٣,٨	٢٤,٧	٦,٧			
٤	أظر للإنترنت كقوة ينبغي أن	ك	٢٧	٢٨	٢٢	١٢	2.79	1.028	٨
		٪	٣٠,٣	٣١,٥	٢٤,٧	١٣,٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	تستخدم في الخير دون قيود تنظيمية تمنع هذا الاستخدام.								
٥	ساعدني الوصول لبيانات الشبكات الاجتماعية على الإفصاح عن هواياتي بهدف إنشاء صداقات متينة محلية وعالمية.	ك	١٩	٢٦	٢٢	٢٢	2.47	1.088	٩
		٪	٢١,٣	٢٩,٢	٢٤,٧	٢٤,٧			
٦	أتعامل مع	ك	٢٩	٣١	١٧	١٢	2.87	1.02	٧

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	البيئات الرقمية كمكان آمن للتعبير عن آرائي .	٪	٣٢,٦	٣٤,٨	١٩,١	١٣,٥		5	
٧	أستطيع الوصول للإنترنت بسهولة في نطاق أسرتي .	ك	٦٠	٢٥	٢	٢	3.61	.650	١
		٪	٦٧,٤	٢٨,١	٢,٢	٢,٢			
٨	الوصول للبيئات الرقمية يعني أن أفيد مجتمعي ووطني وأدافع عنه	ك	٥٤	٢٠	٧	٨	3.35	.966	٣
		٪	٦٠,٧	٢٢,٥	٧,٩	٩			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	وأبتعد عن كل ما يضر به								
٩	الوصول إلى البيئات الرقمية يعد حقاً جوهرياً لي في البيئة التعليمية والمجتمع .	ك	٣٣	٣٦	١٧	٣	3.11	.832	٤
		٪	٣٧,١	٤٠,٤	١٩,١	٣,٤			
المتوسط ا لحسابي العام							3.06	.589	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ٥ الحقائق التالية : -

(أ) - أن هناك تفاوت في درجة تطبيق عينة الدراسة لمحور الوصول الرقمي. حيث تراوحت متوسطات درجات تطبيقهم مابين ٢,٤٧ إلى ٣,٦١ وهي متوسطات تقع في الفئة (الثانية والثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الرباعى والتى تشير إلى التطبيق بدرجة (قليلة، متوسطة، كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق ثلاثة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور الوصول الرقمي

وذلك بدرجة كبيرة، وتتمثل في العبارات رقم٧ -١ -٨، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٣,٣٥ إلى ٣,٦١، كما توضح النتائج بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق خمسة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور الوصول الرقمي، وذلك بدرجة متوسطة وتتمثل في العبارات رقم ٩ -٢ -٣ -٦ -٤، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٢,٧٩ إلى ٣,١١، وأخيراً تبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يطبقن بدرجة قليلة عبارة واحدة من العبارات المتعلقة بمحور الوصول الرقمى وهى العبارة رقم ٥ والتى بلغ وسطها الحسابى٢,٤٧ من ٤، وباستعراض ملخص لاستجابات عينة الدراسة لمحور الوصول الرقمى نلاحظ أن العبارات من ١ -٣ والتى يأتى تفصيلها كما يلى : -

١. جاءت العبارة رقم ٧ وهى " أستطيع الوصول للإنترنت بسهولة في نطاق أسرتى "بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمحور الوصول الرقمى بمتوسط حسابى ٣,٦١ من ٤, وانحراف معياري ٠,٦٥٠.

٢. جاءت العبارة رقم ١ وهي " توجد تسهيلات إدارية تمكنني من استخدام الإنترنت في البيئة التعليمية بسهولة ."بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمحور الوصول الرقمي بمتوسط حسابي٣,٣٨ من ٤, وانحراف معياري ٠,٧٤٦.

٣. جاءت العبارة رقم ٨ وهى " الوصول للبيئات الرقمية يعنى أن أفيد مجتمعى ووطنى وأدافع عنه وأبتعد عن كل ما يضر به" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمحور الوصول الرقمى بمتوسط حسابى٣,٣٥ من ٤, وانحراف معياري ٠,٩٦٦ .

العبارات السابقة تدل على تحقق درجة تمثل للوصول الرقمي بشكل كبير مما يدل على سهولة دخول المتعلمات للإنترنت واستخدامها في مختلف العمليات مع رؤيتهن للتمكن من الوصول للبيئات الرقمية رؤية ذات قيمة ومعنى نبيل من حيث أنه ينبغي استثمارها في خدمة المجتمع والوطن، وتتفق النتائج السابقة مع تقرير الدراسة الذي أعدته جمعية الإنترنت العالمية (2012 Global Internet User Survey,) بعد إجرائها مقابلات مع ١٠ آلاف مستخدم للإنترنت من ٢٠ دولة مختلفة وكان من أبرز نتائجها أن ٨٣٪ من العينة يرون أن الوصول إلى شبكة الإنترنت لابد أن يعتبر حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان، وأن ٧٩٪ ترى أنه يجب أن يتمكن الناس من الوصول إلى شبكة الإنترنت بدون فرض قيود على البيانات والمحتويات ، وأن ٨٩٪ يرون أن مستخدمى الإنترنت ينبغى أن يفيدوا المجتمع أكثر من إضرارهم به .

٤. جاءت العبارة رقم ٤ وهي " "أنظر للإنترنت كقوة ينبغي أن تستخدم في الخير دون قيود تنظيمية تمنع هذا الاستخدام "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور الوصول الرقمي بمتوسط حسابي٢.٧٩ من ٤، وانحراف معياري ١.٠٢ ، وتدل هذه النتيجة على مؤشر جيد لدرجة التمثل فيما يتعلق بالوصول الرقمي وإن كان يقع في الدرجة المتوسطة وذلك إذا نظرنا له من ناحية النظر للإنترنت كقوة في الخير، كما تدل هذه النتيجة على عدم رغبة المتعلمات أن يكون هناك حدود لاستخدام الإنترنت في الخير أو تنظيمات مقيدة لهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل له استطلاع الرأي العالمي المعد من قبل خدمة البي بي سي العالمية (BBC World Service, 2010) الذي توصل إلى أن ما نسبته ٥٣٪ من عينة الدراسة يرون أنه "يجب ألا يتم تنظيم

شبكة الإنترنت من خلال أي مستوى من المستويات الحكومية في أي مكان "، إلا أن الباحثة ترى أن ذلك من شأنه أن يعرضهم للمخاطر أكثر وأن وجود التنظيم يمكن أن يسهل عملية ضبط تلك البيئات خاصة ضمن نطاقات معينة .

٥. جاءت العبارة رقم ٥ وهي " ساعدني الوصول لبيئات الشبكات الاجتماعية على الإفصاح عن هواياتي بهدف إنشاء صداقات متينة محلية وعالمية."بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور الوصول الرقمي بمتوسط حسابي٢,٤٧ من ٤, وانحراف معياري ١,٠٨ وربما دل ذلك على تخوف المتعلمات من الإفصاح عن بعض المعلومات الشخصية لمن يتم التعرف عليهم عبر الفضاءات الرقمية وهو تخوف في محله مقارنة بدرجة وعيهن أساساً بمفهوم المواطنة الرقمية خاصة عندما يكون الطرف الآخر مجهول الهوية ومتاح له الوصول لهن والتشارك معهن بالأفكار والآراء وما إلى ذلك من أمور تشكل قلق للمتعلمات كخوفهن من الخداع وانتهاك الخصوصية وهو ما يتفق مع ما توصل له أيضاً استطلاع الرأي العالمي المعد من قبل (BBC World Service, 2010) الذي كان من أبرز نتائجه أن أوجه شبكة الإنترنت التي تسبب أكبر قدر ممكن من القلق للمستخدم تشتمل على ما يلي : الخداع ٣٢٪، والمحتويات العنيفة والصريحة ٢٧٪، وتهديدات الخصوصية ٢٠٪، ورقابة الدولة على المحتويات ٦٪، ومدى تواجد الشركات ٣٪، كما تختلف هذه النتيجة عن ما توصلت له دراسة قنيفة (٢٠١٤) التي وجدت أن غالبية الشباب الجامعي لديهم اتجاهات لتكوين صداقات مع جنسيات غربية.

ب – أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق محور الوصول الرقمي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام ٣,٠٦ من ٤ ، وفي هذا ما يشير إلى أن المتعلمات

ربما كانت لديهن بعض العوائق التي تحول دون مشاركتهن الكاملة ووصولهن الكامل للبيئات الرقمية وربما كانت أغلبها وفقاً للنتائج المطروحة تتعلق بالقلق والخوف من الإفصاح عن بعض المعلومات وتشاركها خاصة ما يتعلق بقضايا الخصوصية والخوف من الابتزاز والخداع،أما ما يتعلق بالاحتياجات المتعلقة بمعرفة كيفية الاستخدام أو نتيجة لمشاكل فنية في الإنترنت نفسها فتأتي بدرجة ثانوية إذ أظهرت النتائج عدم وجود عوائق في بيئاتهن الأسرية أو التعليمية فيما يتعلق بالوصول للإنترنت.

ثانياً: اللياقة الرقمية (السلوك الرقمي): -

جدول رقم ٦ : استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة باللياقة الرقمية.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
١	أعرف جيداً ما هي أشكال السلوك غير القويم عبر الإنترنت	ك	٤٩	٢٩	١٠	١	3.42	.736	٥
		٪	٥٥,١	٣٢,٦	١١,٢	١,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	(مثل: انتحال الشخصيات ، السرقات الفكرية ، نشر صور أو عبارات غير لائقة...إلخ).								
٢	أفهم وأتجنب جميع الإيحاءات الدالة على أي سلوك غير قويم عبر	ك	٥٤	٣١	٣	١	3.55	.622	٣
		٪	٦٠,٧	٣٤,٨	٣,٤	١,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	الإنترنت .								
٣	أقوم بالرد بصرامة على أي سلوك غير قويم قد أتعرض له عبر الإنترنت .	ك	٤٣	٣١	١٤	١	3.30	.775	٧
		٪	٤٨,٣	٣٤,٨	١٥,٧	١,١			
٤	أدخل بنقاشات ومجادلات مطولة للرد على أي سلوك غير قويم قد أتعرض له عبر الإنترنت .	ك	١٤	٣١	٢٧	١٧	2.47	.978	١٢
		٪	١٥,٧	٣٤,٨	٣٠,٣	١٩,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
٥	يمكن أن أساهم في وضع اللوائح وصياغة سياسات الاستخدام اللائق للمواقع والشبكات الاجتماعية كوثيقة للتعلم أو للاستخدامات الأخرى للشبكات الاجتماعية	ك	١٨	٣٢	٢٦	١٣	2.62	.971	١١
		٪	٢٠,٢	٣٦	٢٩,٢	١٤,٦			
٦	أتمثل وأطبق السلوك	ك	٥١	٢٨	٩	١	3.45	.723	٤
		٪	٥٧,٣	٣١,٥	١٠,١	١,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	القويم والجيد في كل تعاملاتي عبر شبكات التواصل الاجتماعية .								
٧	لا أسبب أذية أي شخص عبر الشبكات الاجتماعية سواء بالقول أو الفعل	ك	٦٥	١٧	٥	٢	3.63	.697	٢
		٪	٧٣	١٩,١	٥,٦	٢,٢			
٨	أساهم في	ك	٣١	٣٥	١٩	٤	3.04	.865	٩

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	تثقيف زميلاتي وتدريبهم على أن يكونوا مواطنين رقميين مسئولين في ظل مجتمع جديد	٪	٣٤,٨	٣٩,٣	٢١,٣	٤,٥			
٩	يمكن أن أقدم اقتراحاتي لعضو هيئة التدريس فيما يتعلق باللوائح التي يمكن	ك	٢٣	٤٢	١٩	٥			
		٪	٢٥,٨	٤٧,٢	٢١,٣	٥,٦	2.93	.837	١٠

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	تطبيقها عند مخالفة أي متعلمة لسياسات الاستخدام اللائق للشبكات الاجتماعية أثناء تعلم المقرر.								
١٠	أحترم أعضاء هيئة التدريس المتواجدين عبر الشبكات الاجتماعية	ك	٦٦	١٧	٥	١	3.66	.639	١
		٪	٧٤,٢	١٩,١	٥,٦	١,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	ية ولا أسئ لأي منهم بأي طريقةٍ كانت .								
١١	أستشير أعضاء هيئة التدريس في ما يواجهني من قضايا ومشكلات عبر الشبكات .	ك	٣٩	٣١	١٠	٩	3.12	.975	٨
		٪	٤٣,٨	٣٤,٨	١١,٢	١٠,١			
١٢	أطبق ثقافة الحوار	ك	٤٢	٣٨	٧	٢	3.35	.725	٦
		٪	٤٧,٢	٤٢,٧	٧,٩	٢,٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	المنطقي ومناقشة الآراء دون الانقياد الأعمى لها								
المتوسط ا لحسابي العام							3.21	.481	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ٦ الحقائق التالية : -

(أ) - أن هناك تفاوتاً في درجة تطبيق عينة الدراسة لمحور اللياقة الرقمية(السلوك الرقمي). حيث تراوحت متوسطات درجات تطبيقهم مابين ٢,٤٧ إلى ٣,٦٦ وهي متوسطات تقع في الفئة (الثانية والثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تشير إلى التطبيق بدرجة (قليلة، متوسطة، كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق سبعة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور اللياقة الرقمية وذلك بدرجة كبيرة، وتتمثل في العبارات رقم١٠ -٧ - ٢ -٦ -١ -١٢ -٣، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٣,٣٠ إلى ٣,٦٦، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة

الدراسة يقمن بتطبيق أربعة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور اللياقة الرقمية وذلك بدرجة متوسطة وتتمثل في العبارات رقم ١١ -٨ -٩ -٥، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٢,٦٢ إلى ٣,١٢، وأخيراً تبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يطبقن بدرجة قليلة عبارة واحدة من العبارات المتعلقة بمحور اللياقة الرقمية وهي العبارة رقم ٤ والتي بلغ وسطها الحسابي٢,٤٧ من ٤، وباستعراض ملخص لاستجابات عينة الدراسة نحو محور اللياقة الرقمية نلاحظ انه فيما يتعلق بالنقاط من١ -٣ والتي يمكن إجمالها بما يلي : -

١. جاءت العبارة رقم ١٠ وهي " أحترم أعضاء هيئة التدريس المتواجدين عبر الشبكات الاجتماعية ولا أسئ لأي منهم بأي طريقةٍ كانت "بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمحور اللياقة الرقمية بمتوسط حسابي٣,٦٦ من ٤, وانحراف معياري ٠,٦٣٩.

٢. جاءت العبارة رقم ٧ وهي"لا أسبب أذية أي شخص عبر الشبكات الاجتماعية سواء بالقول أو الفعل"بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمحور اللياقة الرقمية بمتوسط حسابي٣,٦٣ من ٤, وانحراف معياري ٠,٦٩٧ .

٣. جاءت العبارة رقم ٢ وهي" أفهم وأتجنب جميع الإيحاءات الدالة على أي سلوك غير قويم عبر الإنترنت "بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمحور اللياقة الرقمية بمتوسط حسابي٣,٥٥ من ٤, وانحراف معياري ٠,٦٢٢.

نلاحظ أن الاستجابات نحو العبارات السابقة فيها إشارة ممتازة وتدل على تمثل قيم رائعة من قيم المواطنة الرقمية المتعلقة بهذا المحور وهي الاحترام وعدم الإساءة للآخرين أو تعمد أذيتهم وفهم وتجنب أشكال السلوكيات غير

القويمة عبر البيئات الرقمية، وهي قيم موجودة أساسا على أرض الواقع ومن الجميل أن نجد درجة تمثل كبيرة لها في البيئة الرقمية للمتعلمات وفقاً لهذه النتيجة وربما كان هناك تأثير واضح لتعاليم ديننا الإسلامي الحنيف فيما يتعلق بهذا الموضوع وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة البدر(٢٠١٢) التي أشارت لوجود تأثير قوي جداً لنسق القيم الدينية في الاتجاهات نحو الشبكات الاجتماعية .

٤. جاءت العبارة رقم ٥ وهي" يمكن أن أساهم في وضع اللوائح وصياغة سياسات الاستخدام اللائق للمواقع والشبكات الاجتماعية كوثيقة للتعلم أو للاستخدامات الأخرى للشبكات الاجتماعية "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور اللياقة الرقمية بمتوسط حسابي٢,٦٢ من ٤, وانحراف معياري ٠,٩٧١ ، وبالنظر للاستجابات نحو هذه العبارة فقد جاءت بقيمة متوسطة مما يشير إلى درجة تمثل متوسطة لهذه القيمة التي تدل على المساهمة في سن اللوائح وتنظيم الاستخدام للموارد الرقمية بصورة سليمة وفق السلوك اللائق، وهنا يبرز دور المربين في تشجيع المتعلمين ومناقشتهم حول هذه الأمور لمساعدتهم على أن يكون لهم دور خلاق ومبدع وبناء ووضع بصمة رقمية ايجابية في المجتمع الرقمي كما أشار لذلك (Hollandsworth, et al., 2011) .

٥. جاءت العبارة رقم ٤ وهي" أدخل بنقاشات ومجادلات مطولة للرد على أي سلوك غير قويم قد أتعرض له عبر الإنترنت "بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور اللياقة الرقمية بمتوسط حسابي٢,٤٧ من ٤, وانحراف معياري ٠,٩٧٨ ، وفي الحقيقة تدل هذه الاستجابة نحو هذه العبارة على درجة

تمثل ممتازة لقيمة من أهم قيم هذا المحور وهي قيمة عدم الرد على إساءات الآخرين والنقاشات عديمة الجدوى واتخاذ التدابير الوقائية منها أفضل من الخوض فيها بدليل أنها صيغت بعبارة ايجابية وكانت الاستجابة نحوها تنحو منحىً سلبياً من قبل المتعلمات بمعنى عدم فعل ذلك، وهو ما يتفق مع دراسة السبيعي (٢٠١٣) التي لفتت الانتباه إلى أهمية المجتمع الرقمي الجديد في إثارة وعي المتعلمات بواجباتهم ومسؤولياتهم وحدود مشاركاتهم وحواراتهم ، إلا أن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة قنيفة (٢٠١٤) التي وجدت أن هناك قناعات لدى الشباب في أن لهم دور في تقديم صورة سيئة عن أوطانهم نتيجة للأساليب التي يتبعونها في الردود والمشاركات عبر البيئات الرقمية ممثلة بالفيس بوك.

ب – أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق محور اللياقة الرقمية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي ٣,٢١ من ٤, وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥ وهي الفئة التي تشير إلى التطبيق بدرجة متوسطة ، وتشير نتائج هذا المحور من وجهة نظر الباحثة إلى أن معايير سلوك المتعلمات المتصلة بالعالم الرقمي الذي يغلب عليه طابع التغير السريع والجذري حظيت بقدر من المجاراة من قبل المتعلمات وهي دلالة جيدة على تمثل لقيم المواطنة الرقمية فيما يتعلق باللياقة والسلوك الرقمي وإن كانت بمؤشرات متوسطة، وأن المتعلمات مدركات نوعاً ما أن السلوكيات في هذه البيئات تحكمها الفضائل والأخلاقيات تماماً كما هي على أرض الواقع ومن الجيد أن المتعلمات بالنسبة لمحور اللياقة الرقمية يتمثلن مجموعة من القيم الرائعة بدرجة كبيرة وهي القيم

المتصلة بالاحترام وعدم الإساءة أو أذية الآخرين وعدم الخوض والجدال فيما لا يجدي، في حين أنهن مازلن بحاجة لدرجة من الوعي بالقيم الأخرى تحت هذا المحور وعلى رأسها المساهمة الفعالة بوضع البصمات الإيجابية لهن في العالم الرقمي كالمساهمة بتثقيف زميلاتهم وتقديم مقترحاتهم واستشارة ذوي الخبرة والمساهمة في وضع اللوائح والقوانين ولو على مستوى الاستخدام الصفي .

ثالثاً: القوانين الرقمية.

جدول رقم ٧ : استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالقوانين الرقمية.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
١	أعرف ما هي أنواع الجرائم عبر المجتمع الرقمي وخطورتها وعقوباتها .	ك	٣٨	٣٨	١١	٢	3.26	.762	٧
		٪	٤٢,٧	٤٢,٧	١٢,٤	٢,٢			
٢	أحذر	ك	٤٧	٢٦	١٣	٣	3.31	.847	٦

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	زميلاتي وأفراد مجتمعي من خطورة الجرائم عبر المجتمع الرقمي وعقوباتها.	٪	٥٢,٨	٢٩,٢	١٤,٦	٣,٤			
٣	أتجنب كافة السلوكيات الرقمية غير المشروعة والتي تعد جريمة أمام القانون مثل (سرقة أو إهدار ممتلكات	ك	٦٩	١٥	٤	١	3.71	.607	١
		٪	٧٧,٥	١٦,٩	٤,٥	١,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	الآخرين، أو أعمالهم، أو هويتهم عبر الإنترنت، اختراق معلومات الآخرين، إلخ)								
٤	أسعى لتقديم صورة مشرفة عالمياً في جميع أقوالي وتعاملاتي عن ديني الإسلامي ووطني	ك	٥٨	٢٧	٣	١	3.60	.616	٢
		٪	٦٥,٢	٣٠,٣	٣,٤	١,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
٥	اكتشف طرق الدعاية والتجنيد وجمع التبرعات ونشر الأفكار المضللة للمنظمات الإرهابية .	ك	٢٥	٣٨	١٣	١٣	2.84	.999	١١
		٪	٢٨,١	٤٢,٧	١٤,٦	١٤,٦			
٦	أساهم في التوعية بخطورة التواصل مع العناصر الإرهابية	ك	٣٦	٣٠	١٦	٧	3.07	.951	٩
		٪	٤٠,٤	٣٣,٧	١٨	٧,٩			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
٧	أتبادل الأفكار مع زميلاتي وأفراد مجتمعي بهدف المساهمة في تحصينهم ضد عمليات الاستقطاب السياسي	ك	٣٣	٣٠	١٧	٩	2.98	.988	١٠
		٪	٣٧,١	٣٣,٧	١٩,١	١٠,١			
٨	أعارض بموضوعية وأجادل	ك	٥١	٢٩	٧	٢	3.45	.739	٣
		٪	٥٧,٣	٣٢,٦	٧,٩	٢,٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	بالحسنى وأحترم وجهات النظر المخالفة .								
٩	أحذر من نشر الشائعات وتصديقها	ك	٥٣	٢٥	٧	٤	3.43	.824	٤
		٪	٥٩,٦	٢٨,١	٧,٩	٤,٥			
١٠	أتمثل قيمة مناصرة الحق والوقوف ضد التسلط عبر الإنترنت	ك	٣٦	٣٨	٩	٦	3.17	.869	٨
		٪	٤٠,٤	٤٢,٧	١٠,١	٦,٧			
١١	أحذر من	ك	٥٠	٢٤	١٠	٥	3.34	.891	٥

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	التحريض على الثورات وزعزعة الأمن والاستقرار تحت دعاوى نيل الحقوق.	%	٥٦,٢	٢٧	١١,٢	٥,٦			
المتوسط ا لحسابي العام							3.29	.582	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ٧ الحقائق التالية : -

(أ) - أن هناك تفاوتاً في درجة تطبيق عينة الدراسة لمحور القوانين الرقمية. حيث تراوحت متوسطات درجات تطبيقهم مابين ٢,٨٤ إلى ٣,٧١ وهى متوسطات تقع في الفئة (الثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الرباعى والتى تشير إلى التطبيق بدرجة (متوسطة، كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق سبعة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور القوانين الرقمية وذلك بدرجة كبيرة، وتتمثل في العبارات رقم٣ -٤ -٨ -٩ -١١ -٢ -١، حيث تراوحت

المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٣,٢٦ إلى ٣,٧١، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق أربعة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور القوانين الرقمية، وذلك بدرجة متوسطة وتتمثل في العبارات رقم ١٠ -٦ -٧ -٥، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٢,٨٤ إلى ٣,١٧، وباستعراض ملخص لاستجابات عينة الدراسة نحو محور القوانين الرقمية نلاحظ فيما يتعلق بالنتائج من ١ -٣ أنها كانت وفقاً لما يلي : -

١. جاءت العبارة رقم ٣ وهي" أتجنب كافة السلوكيات الرقمية غير المشروعة والتي تعد جريمة أمام القانون مثل (سرقة أو إهدار ممتلكات الآخرين، أو أعمالهم، أو هويتهم عبر الإنترنت ، اختراق معلومات الآخرين، ...إلخ)"بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمحور القوانين الرقمية بمتوسط حسابي٣,٧١ من ٤. وانحراف معياري ٠,٦٠٧.

٢. جاءت العبارة رقم ٤ وهي"أسعى لتقديم صورة مشرفة عالمياً في جميع أقوالي وتعاملاتي عن ديني الإسلامي ووطني "بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمحور القوانين الرقمية بمتوسط حسابي٣,٦٠ من ٤. وانحراف معياري ٠,٦١٦.

٣. جاءت العبارة رقم ٨ وهي"أعارض بموضوعية وأجادل بالحسنى واحترم وجهات النظر المخالفة"بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمحور القوانين الرقمية بمتوسط حسابي٣,٤٥ من ٤. وانحراف معياري ٠,٧٣٩.

ويمكن ملاحظة أن الاستجابات لجميع العبارات السابقة من ١ -٣ كانت ايجابية وتدل على درجة تمثل كبيرة لقيم مهمة من قيم المواطنة الرقمية التي

تندرج تحت محور القوانين الرقمية وهي قيم: التزام القانون والسلوك القانوني المنضبط في التعلم والتعاملات عبر الشبكات الاجتماعية والشعور الوطني بالمسؤولية نحو الوطن في تقديم كل ما من شأنه رفعة شأنه، والمجادلة بالحسنى، وهذه النتيجة تتفق تماماً مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة آل مبارك (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن للأخلاقيات دور كبير في طريقة استخدام الشبكات الاجتماعية ولاشك أن الأخلاقيات في ديننا الإسلامي تعد بمثابة الحصن المنيع في ذلك كله فديننا الإسلامي يدعو للسلوك القويم والذود عن حمى الوطن والدين بالأفعال والأقوال النيرة التى تساهم في نشر الدين والمجادلة بالحسنى، كما تتفق هذه النتائج مع ما أشارت دراسة كل من السبيعى (٢٠١٣) و محمد (٢٠١٣) التى أكدت على دور الإنترنت في رفع مستوى الانتماء الوطنى وتفعيل المواطنة لدى الشباب ومساعدتهم على التوظيف التربوي السليم لها، لكن الباحثة تنوه وترجع جزء كبير من ايجابية هذه النتيجة لوجود الحس الداخلى واستشعار المسؤولية العظيمة والأمانة التى يمليها علينا الدين الإسلامى السمح في كافة تعاملاتنا سواء على أرض الواقع أو في البيئات الرقمية .

٤. جاءت العبارة رقم ٧ وهي"أتبادل الأفكار مع زميلاتي وأفراد مجتمعي بهدف المساهمة في تحصينهم ضد عمليات الاستقطاب السياسي"بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور القوانين الرقمية بمتوسط حسابي٢,٩٨ من ٤, وانحراف معياري ٠,٩٨٨ ، وهي نتيجة تدل على درجة تمثل متوسطة لهذه القيمة وربما يرجع ذلك لمخاوف الطالبات من الدخول في الحوارات

والنقاشات السياسية وما قد تؤدي إليه من إضرار بأمن الوطن أو زعزعة للأمن الفكري لديهن.

٥. جاءت العبارة رقم ٥ وهي"اكتشف طرق الدعاية والتجنيد وجمع التبرعات ونشر الأفكار المضللة للمنظمات الإرهابية" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور القوانين الرقمية بمتوسط حسابي٢,٨٤ من ٤. وانحراف معياري ٠,٩٩٩، وربما دلت هذه النتيجة على أهمية التوعية للمتعلمات بطرق ومداخل بعض التنظيمات ذات التوجهات المخالفة للدين أو للانتماء الوطني وأن لا يقف المربون مكتوفي الأيدي بدعوى عدم تفتيح عقول الشباب على مثل هذه الأفكار لأن مكامن الخطر عبر المجتمعات الرقمية متعددة وهي في الحقيقة متربصة بالشباب وتحاول تصيدهم وتجنيدهم لصالحها، وهو الأمر الذي ينطوي على خطورة بالغة تهدد الأمن الفكري لهم ومن ثم تقوض دعائم ولاءهم الوطني مما يقود لمستقبل مظلم للوطن والمواطن معاً، وتتفق الدراسة الحالية فيما يتعلق بهذه النقطة مع ما توصلت إليه دراسة أبو خطوة والباز (٢٠١٤) من وجود تأثيرات للشبكات الاجتماعية على الإرهاب الفكري وذلك بسبب النمو الملحوظ والسريع لظاهرة لجوء الجماعات الإرهابية إلى الإنترنت كوسيلة رئيسية لبث دعاياتها وأفكارها، وتأكيدها على أهمية تطبيق برامج لحماية الشباب من تلك الأفكار ومن ذلك ما قدمته من تصور مقترح لتفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في تفعيل الأمن الفكري لدى الطلبة الجامعيين .

ب – أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق محور القوانين الرقمية بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي عام ٣,٢٩ من ٤. وتشير الباحثة إلى أنه فيما يتعلق

بمحور القوانين الرقمية فهو في الحقيقة محور ثري بالقيم التي تدعم تحقيق الأمن الفكري والولاء الوطني، ومن الملفت للنظر أن جاء بمتوسط حسابي عام يعكس درجة تمثل كبيرة لقيمه بين الطالبات وهو أمر جميل وايجابي ويدعو في الحقيقة للفخر والاعتزاز بهؤلاء الطالبات اللاتي تمثلن لقيم المواطنة الرقمية فيما يتعلق بقوانينها كما ينبغي أن تكون، مما يبعث على الطمأنينة من أن هذه الثروة الوطنية ستعمل لخير البلاد وأن حس المواطنة الرقمية فيما يتعلق بهذا المحور لديها على درجة كبيرة من الوعي كفيلة بحمايتهن من كثير من الفتن التى يعصف بها العالم اليوم والتى تستغل فيها تلك البيئات الرقمية لتجنيد عقول الشباب والتغرير بها وتحييدها نحو الثورات وزعزعة الأمن بدعوى نيل الحقوق، لكن ينبغى التركيز فيما يتعلق بهذا المحور على ضرورة مساعدة المتعلمين على التفكير النقدي والتحليلى لكل ما يعترضهم من شبهات عبر تلك البيئات من أجل خوض غمارها بسلام وضمان عدم تأثيرها على زعزعة أمنهم الفكري مما يضر بهم وبالوطن، وفيما يتعلق بمحور القوانين الرقمية تجدر الإشارة أيضاً إلى أهمية أن تضع الدول قوانين رقمية مشابهة للقوانين على أرض الواقع كما هو حاصل في كندا مثلاً، وتضبط بهذا القانون كافة السلوكيات لمستخدمي الشبكات الاجتماعية في بلد بعينه .

- محاور المواطنة الرقمية المندرجة تحت فئة (تعليم النفس/التواصل مع الآخرين) :

رابعاً: الاتصالات الرقمية.

جدول رقم ٨: استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالاتصالات الرقمية.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
١	أتواصل مع الأشخاص والجهات الموثوقة والمعتمدة .	ك	٥٥	٢٦	٥	٣	3.49	.756	٢
		٪	٦١,٨	٢٩,٢	٥,٦	٣,٤			
٢	أتخذ القرار المناسب فيما يتعلق التواصل مع الأشخاص عبر فضاء الشبكات الاجتماعية بعد تفكير بفائدة التواصل	ك	٥١	٢٥	١٠	٣	3.39	.820	٣
		٪	٥٧,٣	٢٨,١	١١,٢	٣,٤			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	وحدوده .								
٣	أتجاهل دعوات المتابعة والتواصل مع أي شخص أو جهة تستدعي الشك والريبة .	ك	٦٣	٢٠	٥	١	3.63	.646	١
		٪	٧٠,٨	٢٢,٥	٥,٦	١,١			
٤	أساهم في توعية زميلاتي وأفراد مجتمعي بقضايا التعاون	ك	٣٥	٣٥	١٦	٣	3.15	.833	٥
		٪	٣٩,٣	٣٩,٣	١٨	٣,٤			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	والاتصال الإلكتروني مع الأفراد أو الجهات عبر الإنترنت .								
٥	أستخدم اللغة العربية الفصحى بهجائيتها السليمة في التواصل عبر الشبكات الاجتماعية	ك	١٣	٣٩	٢٧	١٠	2.62	.873	٦
		٪	١٤.٦	٤٣.٨	٣٠.٣	١١.٢			
٦	اتجنب	ك	٤٨	٢٨	٩	٤	3.35	.841	٤

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	تشويه لغتي العربية الفصحى بإدخال الرموز والأرقام الأجنبية في الكتابة أو في الوصف الخاص بملف التعريف .	٪	٥٣,٩	٣١,٥	١٠,١	٤,٥			
المتوسط ا لحسابي العام							3.27	.503	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ٨ الحقائق التالية : -

(أ) - أن هناك تفاوتاً في درجة تطبيق عينة الدراسة لمحور الاتصالات الرقمية, حيث تراوحت متوسطات درجات تطبيقهم مابين ٢,٦٢ إلى ٣,٦٣

وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تشير إلى التطبيق بدرجة (متوسطة، كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق أربعة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور الاتصالات الرقمية وذلك بدرجة كبيرة، وتتمثل في العبارات رقم٣ -١ -٢ -٦، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٣,٣٥ إلى ٣,٦٣، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق عبارتين من العبارات المتعلقة بمحور الاتصالات الرقمية، وذلك بدرجة متوسطة وهما رقم ٤ -٥، والبالغ وسطهما الحسابى ٣,١٥ ، ٢,٦٢ ، وباستعراض ملخص لاستجابات عينة الدراسة نحو محور الاتصالات الرقمية نلاحظ ما يلى : -

١. جاءت العبارة رقم ٣ وهي "أتجاهل دعوات المتابعة والتواصل مع أي شخص أو جهة تستدعي الشك والريبة "بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمحور الاتصالات الرقمية بمتوسط حسابي٣,٦٣ من ٤. وانحراف معياري ٠,٦٤٦ وفي هذا ما يدل على إشارة ممتازة لحذر الطالبات على الإنترنت كما يتضح من قيمة المتوسط الحسابي، وهو ما يشير ضمنياً على أن مثل هذا التجاهل من وجهة نظر الباحثة يساهم في تحقيق نوع من الأمن الفكري على اعتبار أنه في محله خاصة عندما يكون هناك ما يستدعي الشك والريبة مع تنامي دور الشبكات الاجتماعية في التأثير على جمهور المتلقين وتعبئة الرأي العام وهو ما يتفق مع دراسة كل من آل مبارك(٢٠١٥) و المنصور (٢٠١٢) و جاين وآخرون (Jain ,et al., 2012) التي توصلت جميعها لوجود تأثيرات

متنوعة للشبكات الاجتماعية على المتعلمين في مختلف النواحي سواء فكرية أو سياسية أو اجتماعية أو ثقافية .

٢. جاءت العبارة رقم ١ وهي "أتواصل مع الأشخاص والجهات الموثوقة والمعتمدة "بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمحور الاتصالات الرقمية بمتوسط حسابي٣.٤٩ من ٤. وانحراف معياري ٠.٧٥٦ ، وتأتي هذه النتيجة كمترتب طبيعي للنتيجة السابقة فطالما أن الطالبات يتجاهلن الدعوات غير الموثوقة بالنسبة إليهن فمن المؤكد أنهن سيبحثن عن المضاد لها من الأشخاص أو المواقع ذات الثقة والمصداقية للتعامل معها في عملية التعلم أو التواصل بشكل عام وهو مؤشر لدرجة تمثل ممتازه لهذا المحور .

٣. جاءت العبارة رقم ٢ وهي"أتخذ القرار المناسب فيما يتعلق بالتواصل مع الأشخاص عبر فضاء الشبكات الاجتماعية بعد تفكير بفائدة التواصل وحدوده "بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمحور الاتصالات الرقمية بمتوسط حسابي ٣.٣٩ من ٤. وانحراف معياري ٠.٨٢٠ ، وهذه النتيجة أيضاً تدعم النتيجتين السابقتين أيضاً وترتبط بهما بشكل كبير وجميعهم يصبون لصالح قيم المواطنة الرقمية ويدللون على درجة عالية من الوعي في هذا المجال.

٤. جاءت العبارة رقم ٤ وهي"أساهم في توعية زميلاتي وأفراد مجتمعي بقضايا التعاون والاتصال الإلكتروني مع الأفراد أو الجهات عبر الإنترنت"بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور الاتصالات الرقمية بمتوسط حسابي٣.١٥ من ٤. وانحراف معياري ٠.٨٣٣ ، وهذه النتيجة تدل على درجة تمثل متوسطة القيمة مما يستدعي الحاجة المتزايدة لتعليم الطالبات

وتدريبهن على تحمل مسؤولية نشر وتوعية زميلاتهن فيما يتعلق بمحور الاتصالات الرقمية والقيم المتعلقة به .

٥. جاءت العبارة رقم ٥ وهي"استخدم اللغة العربية الفصحى بهجائيتها السليمة في التواصل عبر الشبكات الاجتماعية "بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور الاتصالات الرقمية بمتوسط حسابي٢.٦٢ من ٤. وانحراف معياري ٠.٨٧٣ ، وعلى الرغم من أن هذه النتيجة تقع في الفئة المتوسطة إلا أن فيها دلالة ومؤشر خطير وغير جيد على طريقة استخدام اللغة العربية عبر مواقع التواصل الاجتماعية إذ تدل بطريقة أو بأخرى على أن اللغة العربية لا تستخدم بالشكل المطلوب وأنها يعتريها بعض التشويه وإدخال الرموز والمصطلحات الغربية عليها بل تجاوز الأمر أن تخلط الأحرف العربية بالأخرى الانجليزية أو بالأرقام الانجليزية للدلالة على مختلف الأمور، ويشاهد ذلك بشكل واضح في ملف التعريف الشخصي للمستخدم كاسمه وهواياته وما شابه، وربما خالطتها اللغة العامية بمفرداتها المتباينة والمختلفة المدلولات، وهو الأمر الذي يتفق مع ما أشارت إليه دراسة قنيفة (٢٠١٤) التي وجدت أن ما نسبته ٤١.١٣٪ من الشباب الجامعي يستخدمون اللغة الدارجة (العامية) على الفيس بوك مما يدل دلالة خطيرة على تأثيرات العولمة على نشر لغتها، على ما للغة العربية من قدرات هائلة تدعم التواصل الفكري والحوار والخلق والإبداع.

ب – أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق محور الاتصالات الرقمية بدرجة كبيرة بمتوسط حسابى ٣.٢٧ من ٤. وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين ٣.٢٥ إلى ٤ وهي الفئة التي تشير

إلى التطبيق بدرجة كبيرة ، وترى الباحثة أن استجابات عينة الدراسة نحو عبارات هذا المحور تدل على توجهات ايجابية ودرجة عالية من تمثل قيم المواطنة الرقمية فيما يتعلق بالاتصالات الرقمية فيما عدا ما يتعلق باستخدام اللغة العربية إذ أنها لا تستخدم بالشكل الصحيح ويشوبها بعض التشويه، بالإضافة للحاجة لتدعيم قيم المسؤولية الجماعية فيما يتعلق بتثقيف الزميلات نحو محور الاتصالات الرقمية وما يتعلق به من قيم.

خامساً: محو الأمية الرقمية.

جدول رقم ٩ : استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمحو الأمية الرقمية.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
١	لدي وعي كافي بأهمية التكنولوجيا في العصر الحالي وضرورة اقتنائها .	ك	٥٥	٢٦	٧	١	3.52	.693	١
		٪	٦١,٨	٢٩,٢	٧,٩	١,١			
٢	أسعى	ك	٥١	٢٨	٧	٣	3.43	.782	٣

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	لتطوير ذاتي عن طريق التعلم المستمر والتدريب على ما يستجد من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها في العملية الأكاديمية والاجتماعية.	٪	٥٧,٣	٣١,٥	٧,٩	٣,٤			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
٣	أحرص على تعلم كيفية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية والاجتماعية	ك	٥٢	٢٧	٨	٢	3.45	.754	٢
		٪	٥٨,٤	٣٠,٣	٩	٢,٢			
٤	أساهم بتثقيف زميلاتي بمستجدات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	ك	٣٥	٣٣	١٨	٣	3.12	.850	٤
		٪	٣٩,٣	٣٧,١	٢٠,٢	٣,٤			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	وطرق الاستفادة منها في النواحي التعليمية أو الاجتماعية								
٥	لدي العديد من الصداقات العالمية كونتها بواسطة التواصل عبر الشبكات الاجتماعية	ك	٢٢	٢٨	٢٠	١٩	2.60	1.084	٦
		٪	٢٤,٧	٣١,٥	٢٢,٥	٢١,٣			
٦	لدي استعداد لتحمل	ك	٢٩	٣٠	٢٣	٧	2.91	.949	٥
		٪	٣٢,٦	٣٣,٧	٢٥,٨	٧,٩			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	مسؤولية تعليم وتدريب الزميلات وأفراد مجتمعي على استخدام المستجدات التكنولوجية وفقاً لاحتياجاتهم بسرعة فائقة وكفاءة عالية.								
المتوسط ا لحسابي العام							3.17	.620	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ٩ الحقائق التالية : -

(أ) - أن هناك تفاوتاً في درجة تطبيق عينة الدراسة لمحور محو الأمية الرقمية. حيث تراوحت متوسطات درجات تطبيقهم مابين ٢,٦٠ إلى ٣,٥٢ وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تشير إلى التطبيق بدرجة (متوسطة، كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق ثلاثة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور محو الأمية الرقمية وذلك بدرجة كبيرة، وتتمثل في العبارات رقم١ -٣ -٢، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٣,٤٣ إلى ٣,٥٢، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق الثلاث عبارات الأخرى من العبارات المتعلقة بمحور محور الأمية الرقمية وذلك بدرجة متوسطة وتتمثل في العبارات رقم ٤ -٦ -٥، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٢,٦٠ إلى ٣,١٢ ، وباستعراض ملخص لاستجابات عينة الدراسة نحو محور محو الأمية الرقمية نلاحظ ما يلى : -

١. جاءت العبارة رقم ١ وهى"لدي وعى كافي بأهمية التكنولوجيا في العصر الحالى وضرورة اقتنائها "بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمحور محو الأمية الرقمية بمتوسط حسابى٣,٥٢ من ٤. وانحراف معياري ٠,٦٩٣، وتدل هذه النتيجة على الاتجاهات الايجابية للمتعلمات تجاه التكنولوجيا الحديثة وأهميتها لخدمة مختلف الأغراض وعلى رأسها الأغراض التعليمية وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة المسلمانى (٢٠١٤) التى ترى أن هذا النقطة تدخل ضمن التربية الرقمية من حيث التوجه نحو التكيف مع متطلبات العصر من التكنولوجيات المتجددة وأهمية اقتنائها بحسب الهدف منها .

٢. جاءت العبارة رقم ٣ وهي" أحرص على تعلم كيفية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية والاجتماعية "بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمحور محو الأمية الرقمية بمتوسط حسابي٣.٤٥ من ٤. وانحراف معياري ٠.٧٥٤ ، وهذه النتيجة ايجابية وتتفق مع ما أكدت عليه دراسة ميلينير (Millner,2005) من إمكانية تدعيم هذا الجانب أيضا عن طريق تنمية قدرات المتعلمين على تعلم استخدام التكنولوجيا الحديثة ومعرفة متى وكيف يمكن استخدامها وفي هذا المجال ينبغي توجيه المتعلمات نحو تعلم توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بدروس ودورات متوفرة عبر البيئات الرقمية ذاتها كالمؤتمرات عن بعد وتفعيل بعض قيم المواطنة الرقمية أيضاً من خلال ذلك التعلم في البيئات الرقمية.

٣. جاءت العبارة رقم ٢ وهي"أسعى لتطوير ذاتي عن طريق التعلم المستمر والتدريب على ما يستجد من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها في العملية الأكاديمية والاجتماعية"بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمحور محو الأمية الرقمية بمتوسط حسابي٣.٤٣ من ٤. وانحراف معياري ٠.٧٨٢ ، وربما دلت هذه النتيجة على أن الطالبات لديهن وعي بدرجة كبيرة نحو أهمية التطوير الذاتي والتعلم المستمر على المستجدات في مجال تكنولوجيا المعلومات مما يدعم درجة تمثلهم لمحور محو الأمية الرقمية ، كما يدل على مقدرتهم على التفكير بطرق الاستفادة منها وتوظيفها لخدمة أغراضهم المختلفة ضمن الأطر الشرعية والأخلاقية وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (آل مبارك ، ٢٠١٥) و دراسة (Hollandsworth, et al., 2011).

٤. جاءت العبارة رقم ٦ وهي"لدي استعداد لتحمل مسؤولية تعليم وتدريب الزميلات وأفراد مجتمعي على استخدام المستجدات التكنولوجية وفقاً لاحتياجاتهم بسرعة فائقة وكفاءة عالية "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور محو الأمية الرقمية بمتوسط حسابي٢.٩١ من ٤. وانحراف معياري ٠.٩٤٩ ، وتدل هذه النتيجة كما سبق في المحاور السابقة على وعي متوسط ودرجة تمثل متوسطة لهذه القيمة المتعلقة بالتزام المسؤولية تجاه الزميلات في المساهمة بمحو الأمية لهم ونشر الفكر والتربية الرقمية المتجددة فيما بينهن على اعتبار أن المواطن الرقمي هو الذي يساهم ويعزز قيم المواطنة الرقمية وبنشاط ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة محمد(٢٠١٣) من وجود معوقات ولبس لدى فئة الشباب فيما يتعلق بأدوارهم في مجتمع الإنترنت وما ينبغي عليهم الاضطلاع به من مسؤوليات وكذلك ما أشار إليه هولاندسورث (Hollandsworth, et al., 2011) من أن هناك مسؤولية ينبغي أن يلتفت إليها المتعلمون تجاه زملائهم وأهمية مساعدة أقرانهم على تحمل المسؤوليات الرقمية .

٥. جاءت العبارة رقم ٥ وهي"لدي العديد من الصداقات العالمية كونتها بواسطة التواصل عبر الشبكات الاجتماعية "بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور محو الأمية الرقمية بمتوسط حسابي٢.٦٠ من ٤. وانحراف معياري ١.٠٨ ، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة قنيفة (٢٠١٤) التي وجدت أن الجنسيات الغربية هي أكثر الجنسيات التي أسس معها المبحوثون صداقات بنسبة ٥٢.٨٥٪ ، وربما دل ذلك على اختلاف بين

المجتمعات في التوجهات وأن الطالبات في المجتمع السعودي لديهن بعض المخاوف والتحفظات من تكوين الصداقات العالمية وقد يكون سبب ذلك نوعية الثقافة السائدة في مجتمعاتهن وخلفياتهن الثقافية، كما أن الضوابط الدينية والأخلاقية ذات مكانة رفيعة فيما يتعلق بهذا الشأن وهي طريقة تربوية للتنظيم الواعي لمثل تلك العلاقات.

ب – أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق محور محو الأمية الرقمية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام ٣,١٧ من ٤, وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥ وهي الفئة التي تشير إلى التطبيق بدرجة متوسطة، وترى الباحثة أنه فيما يتعلق بهذا المحور (محو الأمية الرقمية) وإن دلت نتائجه على درجة متوسطة من تمثل القيم المندرجة تحته إلا أن تلك القيمة المتوسطة تستدعي النظر في حاجة الطالبات لبرنامج وتدريب على المضامين التي يحتويها والقيم التي يضمها إذا أنها بوضعها الحالي تدل دلالات تشير إلى درجة تمثل متوسطة للمواطنة الرقمية في هذا الشأن خاصة ما يتعلق منها بتكوين الصداقات العالمية والاستفادة من ذلك في أخذ وتشارك الخبرات معها وأن المخاوف في هذا المجال يمكن القضاء عليها فعلياً بالتسلح بقيم المواطنة الرقمية انطلاقاً من قيم الدين الإسلامي والأخلاق الحسنة، ويجب التأكيد على أن محو الأمية الرقمية ليس بالأمر اليسير إذ أنها تتطلب أن يظل المربون على وعي بالتكنولوجيا الحديثة وما لها من آثار على المتعلمين حتى يتمكنوا من توعية المتعلمين بها وبأدوارهم تجاهها.

سادساً: التجارة الرقمية:

جدول رقم ١٠ : استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالتجارة الرقمية .

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
١	أبحث عن أفضل المواقع التجارية من حيث الجودة والمصداقية.	ك	٦٦	١٥	٦	٢	3.63	.713	١
		٪	٧٤,٢	١٦,٩	٦,٧	٢,٢			
٢	أنتقي أفضل المواقع التجارية الإلكترونية من حيث الأمن	ك	٤٨	٢٩	٨	٤	3.36	.829	٥
		٪	٥٣,٩	٣٢,٦	٩	٤,٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	والسلامة من الصور المخلة.								
٣	أتجنب المواقع التجارية الإلكترونية التي تعرض تنزيل البرمجيات غير المرخصة	ك	٥٧	١٦	١٤	٢	3.44	.839	٤
		٪	٦٤	١٨	١٥,٧	٢,٢			
٤	أتجنب المواقع التجارية الإلكترونية التي يتم	ك	٦٢	١٣	١٠	٤	3.49	.868	٣
		٪	٦٩,٧	١٤,٦	١١,٢	٤,٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	التحذير من الغش والخداع فيها..								
٥	أساهم بنشر أفضل المواقع التجارية الإلكترونية الآمنه بين زميلاتي وأفراد مجتمعي.	ك	٤٠	٢٨	١٨	٣	3.18	.873	٧
		٪	٤٤,٩	٣١,٥	٢٠,٢	٣,٤			
٦	أبحث عن ما يتعلق بالقوانين الخاصة	ك	٢٠	٣٣	٢٦	١٠	2.71	.944	١١
		٪	٢٢,٥	٣٧,١	٢٩,٢	١١,٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	بالقضايا المتعلقة بالبيع والشراء المشروع عبر الإنترنت.								
٧	أساهم بالتوعية بالقوانين الخاصة بالقضايا المتعلقة بالبيع والشراء المشروع عبر الإنترنت.	ك	٢٤	٣١	٢٢	١٢	2.75	1.003	١٠
		٪	٢٧	٣٤,٨	٢٤,٧	١٣,٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
٨	أطبق ثقافة الاستهلاك الفعال والمقنن في عالم الاقتصاد الرقمي دون تجاوز حدود الاستهلاك المعقولة	ك	٢٥	٤١	١٥	٨	2.93	.902	٩
		٪	٢٨,١	٤٦,١	١٦,٩	٩			
٩	أحذر من المقابلة المباشرة لممثل أي جهة تجارية	ك	٤٨	٢٥	١٤	٢	3.34	.825	٦
		٪	٥٣,٩	٢٨,١	١٥,٧	٢,٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	ما لم يتم التأكد الموثوق من هويته.								
١٠	أقابل مندوب أي جهة تجارية إلكترونية في مكان آمن وعام وبوجود من أثق به .	ك	٣٨	٢٣	١٨	١٠	3.00	1.044	٨
		٪	٤٢,٧	٢٥,٨	٢٠,٢	١١,٢			
١١	أحافظ على أمن وسرية بيانات البطاقات الإتمانية عبد	ك	٦٢	١٨	٧	٢	3.57	.737	٢
		٪	٦٩,٧	٢٠,٢	٧,٩	٢,٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	عمليات البيع والشراء الإلكترونية								
المتوسط ا لحسابي العام							3.22	.548	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ١٠ الحقائق التالية : -

(أ) - أن هناك تفاوتاً في درجة تطبيق عينة الدراسة لمحور التجارة الرقمية. حيث تراوحت متوسطات درجات تطبيقهم مابين ٢.٧١ إلى ٣.٦٣ وهى متوسطات تقع في الفئة (الثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الرباعى والتى تشير إلى التطبيق بدرجة (متوسطة، كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق ستة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور التجارة الرقمية وذلك بدرجة كبيرة، وتتمثل في العبارات رقم١ -١١ -٤ -٣ -٢ -٩، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٣.٣٤ إلى ٣.٦٣، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق خمسة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور التجارة الرقمية، وذلك بدرجة متوسطة وتتمثل في العبارات رقم ٥ -١٠ -٨ -٧ -٦، حيث تراوحت المتوسطات

الحسابية لهذه العبارات ما بين ٢,٧١ إلى ٣,١٨، وباستعراض ملخص لاستجابات عينة الدراسة نحو محور التجارة الرقمية نلاحظ ما يلي : -

١. جاءت العبارة رقم ١ وهي " أبحث عن أفضل المواقع التجارية من حيث الجودة والمصداقية "بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمحور التجارة الرقمية بمتوسط حسابي ٣,٦٣ من ٤, وانحراف معياري ٠,٧١٣ ، وهذا يدل على إشارة ممتازة نحو التجارة الإلكترونية والتسوق الإلكتروني من قبل المتعلمات من حيث بحثهن عن المصداقية وعدم اندفاعهن لمواقع غير موثوقة مما يدل على درجة عالية أيضاً من الوعي لديهن .

٢. جاءت العبارة رقم ١١وهي" أحافظ على أمن وسرية بيانات البطاقات الائتمانية عند عمليات البيع والشراء الإلكترونية "بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمحور التجارة الرقمية بمتوسط حسابي٣,٥٧ من ٤, وانحراف معياري ٠,٧٣٧ ، ويعتبر هذا المتوسط الحسابي مرتفع وهو الأمر الذي لا يتفق مع دراسة ليفينقستون وآخرون (Lvingstone, et al., 2011) التي وجدت أن هناك خسارة ما يقرب من ٢٥٠ مليون دولار سنوياً نتيجة لعدم الحفاظ على أمن وسرية البيانات الخاصة بالبطاقات الائتمانية وتشاركها مع الأصدقاء، ودراسة بويد (Boyd,2010) التي أشارت إلى أن مشاركة كلمات السر غالباً ما يكون لها الدور الأكبر في خسارة كثير من الأموال على الإنترنت .

٣. جاءت العبارة رقم ٤ وهي" أتجنب المواقع التجارية الإلكترونية التي يتم التحذير من الغش والخداع فيها"بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمحور التجارة الرقمية بمتوسط حسابي٣,٤٩ من ٤, وانحراف معياري ٠,٨٦٨ ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة بالاستناد إلى ما توصلت إليه الدراسات من أن

الطلاب قد تكون لديهم بعض المخاوف من فقدان الكثير من أموالهم عبر هذه المواقع غير الموثوقة، ويزداد الأمر سوءاً عندما يتشاركون كلمات السر مع زملائهم الذين يدخلون لتلك المواقع فتزداد الخسارة (المسلماني ،٢٠١٤)، وربما كانت الخسارة المعنوية في عدم تمكنهم من كشف أو التعرف على تلك المواقع هي الخسارة الأكبر، وعموماً تشير النتيجة هنا إلى درجة تمثل كبيرة لهذه القيمة وهو أمر جيد.

٤. جاءت العبارة رقم ٧ وهي" أساهم بالتوعية بالقوانين الخاصة بالقضايا المتعلقة بالبيع والشراء المشروع عبر الإنترنت "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور التجارة الرقمية بمتوسط حسابي٢.٧٥ من ٤. وانحراف معياري ١.٠٠٣ ، وللأسف فعلى الرغم من أن تلك القيمة تشير لدرجة متوسطة من التمثل، لكن غالبية الأمور المتعلقة بالتوعية الجماعية في محيط الزميلات أو المجتمع غالباً ما تحظى بدرجات أقل من الاهتمام بدليل أنها قد أخذت درجات متوسطة في جميع محاور هذه الدراسة مما يدل على حاجة للتوجيه والتعليم بضرورة أن يكون لكل متعلمة دور في التوعية والتزام المسؤولية في ذلك .

٥. جاءت العبارة رقم ٦ وهي" أبحث عن ما يتعلق بالقوانين الخاصة بالقضايا المتعلقة بالبيع والشراء المشروع عبر الإنترنت "بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور التجارة الرقمية بمتوسط حسابي٢.٧١ من ٤. وانحراف معياري ٠.٩٤٤ ، وتتفق هذه النتيجة مع ماذكره ريبيل (Ribble,2011) من أن أغلب المتعلمين لا يعرفون كيفية الحصول على أفضل العروض والأمور القانونية المتعلقة باستخدام بطاقات الائتمان أو حسابات البنوك أو غيرها من

الأمور الشخصية، ويفترض رفع درجة الوعي في هذه النقطة لدى المتعلمين لأن معرفتهم لمثل تلك القوانين من شأنها أن تحميهم من الأمور والتعاملات غير المشروعة .

ب – أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق محور التجارة الرقمية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابى عام ٣,٢٢ من ٤, وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعى والتى تتراوح ما بين ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥ وهى الفئة التى تشير إلى التطبيق بدرجة متوسطة ، وفيما يتعلق بهذه النتيجة فتتفق الباحثة مع ما أشار إليه البعض من أن التجارة الرقمية تشكل أحد أصعب العناصر في المواطنة الرقمية خاصة مع اعتقاد بعض المعلمين أن تدريب الطلاب على مثل هذه الأمور لا يعد من مسؤولياتهم ويقع خارج نطاقها (المسلمانى ،٢٠١٤)، لذا ينبغى لفت نظر المعلمين إلى أن هذا المحور يجب أن يحظى باهتمامهم وأن يدربوا الطلاب على التعامل بذكاء مع المواقع التجارية وكيف ومن أين يتم الشراء حتى يتجنبوا مخاطر السرقات الإلكترونية والتعاملات غير المشروعة في البيع والشراء الإلكتروني .

- محاور المواطنة الرقمية المندرجة تحت فئة (حماية النفس/حماية الآخرين) :

سابعاً: الحقوق والمسئوليات الرقمية.

جدول رقم ١١ : استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالحقوق والمسئوليات الرقمية.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
١	أعرف جيداً ما هي الحقوق الرقمية الأساسية لي كمستخدم عبر الفضاء الافتراضي و أفهمها على النحو الصحيح في ظل العالم الرقمي.	ك	٣٦	٣٢	١٤	٧	3.09	.937	٨
		٪	٤٠,٤	٣٦	١٥,٧	٧,٩			
٢	أناقش الواجبات والمسؤوليات الرقمية الأساسية مع ذوي الخبرة	ك	٢٨	٣٨	١٦	٧	2.98	.904	١٠
		٪	٣١,٥	٤٢,٧	١٨	٧,٩			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	والمسؤولين حتى يتسنى لي فهمها على النحو الصحيح في ظل العالم الرقمي.								
٣	أتعاون مع زميلاتي وأفراد مجتمعي وأساعدهم على تحديد أسلوب استخدام التكنولوجيا على النحو اللائق.	ك	٣١	٣٩	١٥	٤	3.09	.834	٧
		٪	٣٤,٨	٤٣,٨	١٦,٩	٤,٥			
٤	أدافع عن أساتذتي أو	ك	٣٧	٣٣	١٤	٥	3.15	.886	٦
		٪	٤١,٦	٣٧,١	١٥,٧	٥,٦			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	زميلاتي اللاتي يتعرضن للإساءات عبر المواقع الاجتماعية من قبل بعض الزميلات أو الأفراد خارج حدود المجتمع الدراسي.							
٥	أتعامل بحذر مع أي معلومات أو أخبار مضللة ضد سياسة الحكومة عبر الشبكات الاجتماعية	ك	٥٥	٢٧	٦	١	3.53	.676	١
		٪	٦١,٨	٣٠,٣	٦,٧	١,١			
٦	أساهم بنشر	ك	٣٩	٣٨	١١	١	3.29	.726	٤

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	الحقائق دون تحريف والرد على تشويه المعلومات.	٪	٤٣,٨	٤٢,٧	١٢,٤	١,١			
٧	أساهم بالدفاع عن الثوابت والقيم الوطنية بما يتفق مع سياسة الوطن.	ك	٤١	٣٥	٩	٤	3.27	.822	٥
		٪	٤٦,١	٣٩,٣	١٠,١	٤,٥			
٨	أتجنب تكوين أي رأي عام تجاه أي قضية إلا بعد التحقق من صحتها	ك	٥١	٢٩	٦	٣	3.44	.768	٢
		٪	٥٧,٣	٣٢,٦	٦,٧	٣,٤			
٩	أقوم بالرد على الشبهات	ك	٣٤	٣٢	١٦	٧	3.04	.940	٩
		٪	٣٨,٢	٣٦	١٨	٧,٩			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	التي تثار حول الوطن والدين ودحضها							
١٠	أحث على السلام والتسامح ونبذ العنف والعدوان .	ك	٥١	٢٨	٧	٣	3.43	.782	٣
		٪	٥٧,٣	٣١,٥	٧,٩	٣,٤			
المتوسط ا لحسابي العام							3.23	.598	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ١١ الحقائق التالية : -

(أ) - أن هناك تفاوت في درجة تطبيق عينة الدراسة لمحور الحقوق والمسئوليات الرقمية. حيث تراوحت متوسطات درجات تطبيقهم مابين ٢,٩٨ إلى ٣,٥٣ وهى متوسطات تقع في الفئة (الثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الرباعى والتى تشير إلى التطبيق بدرجة (متوسطة، كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق خمسة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور الحقوق والمسؤوليات الرقمية وذلك بدرجة كبيرة، وتتمثل في العبارات رقم٥ -٨ -١٠ -٦ - ٧، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٣,٢٧ إلى

٣,٥٣، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق خمسة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور الحقوق والمسؤوليات الرقمية، وذلك بدرجة متوسطة وتتمثل في العبارات رقم ٤ -٣ -١ - ٩ -٢، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٢,٩٨ إلى ٣,١٥ ، وباستعراض ملخص لاستجابات عينة الدراسة نحو محور الحقوق والمسؤوليات الرقمية نلاحظ ما يلي : -

١. جاءت العبارة رقم ٥ وهي"أتعامل بحذر مع أي معلومات أو أخبار مضللة ضد سياسة الحكومة عبر الشبكات الاجتماعية"بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمحور الحقوق والمسؤوليات الرقمية بمتوسط حسابي٣,٥٣ من ٤, وانحراف معياري ٠,٦٧٦ وفي هذا دلالة جيدة على تطبيق الحذر عبر الإنترنت وتحقق الأمن الفكري بتطبيق هذه القيمة لدى المتعلمات وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من (آل مبارك ،٢٠١٥) و (أبو خطوة والباز، ٢٠١٤).

٢. جاءت العبارة رقم ٨ وهي" أتجنب تكوين أي رأي عام تجاه أي قضية إلا بعد التحقق من صحتها "بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمحور الحقوق والمسؤوليات الرقمية بمتوسط حسابي٣,٤٤ من ٤, وانحراف معياري ٠,٧٦٨ وهي نتيجة تمثل درجة عالية من التمثل مما يدل بصورة كبيرة على وعي المتعلمات بالتأثير الكبير للبيئات الرقمية في تشكيل الرأي العام كما أشارت لذلك العديد من الدراسات مثل دراسة (المنصور، ٢٠١٢ ؛السبيعي، ٢٠١٣ ؛أبو خطوة والباز، ٢٠١٤).

٣. جاءت العبارة رقم ١٠ وهي" أحث على السلام والتسامح ونبذ العنف والعدوان "بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمحور الحقوق والمسؤوليات الرقمية بمتوسط حسابي٣,٤٣ من ٤, وانحراف معياري ٠,٧٨٢ ، وهذه النتيجة تدل على درجة عالية من تمثل الطالبات لهذه القيمة ووعيهن بأهمية دورهم الريادي كمواطنات مسلمات في نشر السلام العالمي انطلاقاً من تعليم الدين السمحة وأخلاقه الرائدة، وهي نتيجة تتفق تماماً مع دراسة آل مبارك (٢٠١٥) التي أشارت إلى التزام الشباب بالأخلاقيات عند التعامل مع الشبكات الاجتماعية بشكل كبير.

٤. جاءت العبارة رقم ٩ وهي"أقوم بالرد على الشبهات التي تثار حول الوطن والدين ودحضها"بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور الحقوق والمسؤوليات الرقمية بمتوسط حسابي٣,٠٤ من ٤, وانحراف معياري ٠,٩٤٠ وربما دلت هذه العبارة على مخاوف الطالبات من الخوض في غمار تلك الشبهات وما قد تسببه لهن من مشكلات أهمها التأثير على الأمن الفكري لهن كما دللت على ذلك دراسة أبو خطوة والباز(٢٠١٤) إذ أشارت نتائجها إلى وجود آثار سلبية لشبكات التواصل الاجتماعية على الأمن الفكري للمتعلمين وبالأخص ما يتعلق بالجوانب الدينية والخلقية.

٥. جاءت العبارة رقم ٢ وهي"أناقش الواجبات والمسؤوليات الرقمية الأساسية مع ذوي الخبرة والمسؤولين حتى يتسنى لي فهمها على النحو الصحيح في ظل العالم الرقمي "بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور الحقوق والمسؤوليات الرقمية بمتوسط حسابي٢,٩٨ من ٤, وانحراف معياري ٠,٩٠٤وهذه النتيجة تدل على حاجة ضرورية للتوعية للمتعلمات بأن يكن

أكثر وعياً وبحثاً عن ما يتعلق بالحقوق والمسؤوليات الرقمية وكيف يحققن المواطنة الرقمية الصالحة وأن يبتعدن عن الأعمال الإجرامية على الإنترنت بكافة أشكالها كما أشار ميلنير (Millner,2005) إلى أهمية هذه النقطة في البيئات الرقمية .

ب – أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق محور الحقوق والمسؤوليات الرقمية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابى عام ٣,٢٣ من ٤. وفيما يتعلق بنتائج محور الحقوق والمسؤوليات الرقمية فترى الباحثة أن النتائج قد جاءت لتدلل على درجة تمثل متوسطة في غالبها وذلك على اعتبار وجود الحريات في المجتمعات الرقمية،لكن الالتزام بالحقوق والمسؤوليات يتطلب أولاً نوع من الرقابة الذاتية وثانياً درجة من الوعى يمكن تنميتها عن طريق تعليم وتدريب المتعلمين بهذه الحقوق والمسؤوليات إلا أن عملية التدريب والتعليم هذه ينبغى أن تتم بشكل تدريجى وأهم نقطة فيما يتعلق بهذا الشأن هو تحديد نقطة البداية في التدريب على الحقوق والمسؤوليات الرقمية.

ثامناً : -الصحة والسلامة الرقمية :

جدول رقم ١٢ : استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة الصحة والسلامة الرقمية .

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
١	أتجنب المخاطر	ك	٥٢	٢٩	٧	١	3.48	.693	١
		٪	٥٨,٤	٣٢,٦	٧,٩	١,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	الكامنة في التكنولوجيا المتعلقة بالصحة والسلامة البدنية والنفسية .								
٢	أساهم بنشر ثقافة الاستخدام الصحي السليم للتكنولوجيا.	ك	٣٦	٢٨	٢٢	٣	3.09	.887	٣
		٪	٤٠,٤	٣١,٥	٢٤,٧	٣,٤			
٣	أطبق أسلوب إدارة الوقت عند استخدامي	ك	٢٥	٣٨	٢٠	٦	2.92	.882	٤
		٪	٢٨,١	٤٢,٧	٢٢,٥	٦,٧			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	للتكنولوجيا لأتجنب مخاطر الإدمان عليها .								
٤	أسعى للتعلم والتدريب المستمر على أساليب حماية النفس عند استخدام التكنولوجيا .	ك	٣٧	٣٣	١٣	٦	3.13	.907	٢
		٪	٤١,٦	٣٧,١	١٤,٦	٦,٧			
المتوسط ا لحسابي العام							3.16	.689	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ١٢ الحقائق التالية : -

(أ) - أن هناك تفاوت في درجة تطبيق عينة الدراسة لمحور الصحة والسلامة الرقمية. حيث تراوحت متوسطات درجات تطبيقهم مابين ٢,٩٢ إلى ٣,٤٨ وهي متوسطات تقع في الفئة (الثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تشير إلى التطبيق بدرجة (متوسطة، كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يطبقن عبارة واحدة من العبارات المتعلقة بمحور الصحة والسلامة الرقمية وذلك بدرجة كبيرة، وهي العبارة رقم١ ، والتي بلغ وسطها الحسابي٣,٤٨ من ٤ ، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق ثلاثة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور الصحة والسلامة الرقمية، وذلك بدرجة متوسطة وتتمثل في العبارات رقم ٤ -٢ -٣، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٢,٩٢ إلى ٣,١٣، وباستعراض ملخص لاستجابات عينة الدراسة نحو محور الصحة والسلامة الرقمية نلاحظ انه فيما يتعلق بالنقاط من١ -٤ والتى يمكن إجمالها بما يلى : -

١. جاءت العبارة رقم ١ وهي"أتجنب المخاطر الكامنة في التكنولوجيا المتعلقة بالصحة والسلامة البدنية والنفسية "بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمحور الصحة والسلامة الرقمية بمتوسط حسابي ٣,٤٨ من ٤, وانحراف معياري ٠,٦٩٣.

٢. جاءت العبارة رقم ٤ وهي"أسعى للتعلم والتدريب المستمر على أساليب حماية النفس عند استخدام التكنولوجيا "بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمحور الصحة والسلامة الرقمية بمتوسط حسابي٣,١٣ من ٤, وانحراف معياري ٠,٩٠٧.

٣. جاءت العبارة رقم ٢ وهي"أساهم بنشر ثقافة الاستخدام الصحي السليم للتكنولوجيا"بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمحور الصحة والسلامة الرقمية بمتوسط حسابي٣,٠٩ من ٤, وانحراف معياري ٠,٨٨٧.

٤. جاءت العبارة رقم ٣ وهي"أطبق أسلوب إدارة الوقت عند استخدامي للتكنولوجيا لأتجنب مخاطر الإدمان عليها"بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور الصحة والسلامة الرقمية بمتوسط حسابي٢,٩٢ من ٤, وانحراف معياري ٠,٨٨٢.

ومن الملاحظ أن هذه النتائج غالبيتها أشارت لدرجة متوسطة من التمثل وإن كانت تدل على درجة تمثل جيدة لقيم مهمة تتعلق باتخاذ الاحتياطات اللازمة لضمان عناصر السلامة النفسية والبدنية المرتبطة باستخدام البيئات الرقمية مثل سلامة العين، ومتلازمة الإجهاد المتكررة، والممارسات السليمة المريحة، إلا أنها تعد من القضايا التى تحتاج إلى معالجة في العالم التكنولوجى الجديد، مع الإشارة إلى ما وراء القضايا المادية من قضايا نفسية أصبحت أكثر انتشارا مثل إدمان الانترنت وعدم القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه وهى من الأمور المهمة التى أكد عليها ريبيل (Ribble,2011) وعلى أهمية الالتفات لها بالتعليم والتدريب، وينبغى تثقيف المتعلمات فيما يتعلق بالحاجة إلى تعلم المخاطر الكامنة في التكنولوجيا من أجل تدعيم قيم ذلك المحور والارتقاء بها لتصل لدرجات أعلى من التمثل مع الإشارة إلى أن إدراج هذه القيم ضمن منهج معين يمكن أن يكون كفيل بتنميتها وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Clifton , 2010).

ب – أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق محور الصحة والسلامة الرقمية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام ٣.١٦ من ٤. و تذكر الباحثة أنه فيما يتعلق بالاستجابات نحو عبارات محور الصحة والسلامة الرقمية فقد جاءت النتائج لتدلل على درجة متوسطة من التمثل بشكل عام الأمر الذي يؤكد على أهمية تعليم وتدريب المتعلمين فيما يتعلق بالتوعية بكل من المخاطر البدنية والنفسية للاستخدام غير السليم للتكنولوجيا وما يتبع تلك التوعية من إجراءات وقائية يمكن أن تكفل الحفاظ على درجة من الاستخدام السليم لتكنولوجيا وتجنب مخاطرها وتداعياتها على الصحة الجسدية والنفسية .

تاسعاً: الأمن الرقمي (الحماية الذاتية).

جدول رقم ١٣ : استجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالأمن الرقمي (الحماية الذاتية).

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
١	أبحث عن أقوى الطرق والبرامج لضمان الوقاية والحماية	ك	٥١	٢٨	٨	٢	3.44	.753	٤
		٪	٥٧.٣	٣١.٥	٩	٢.٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	والأمان في المجتمع الرقمي.								
٢	أحاول تطبيق أقوى الطرق والبرامج لضمان الوقاية والحماية والأمان في المجتمع الرقمي.	ك	٤٨	٣٢	٧	٢	3.42	.736	٥
		٪	٥٣,٩	٣٦	٧,٩	٢,٢			
٣	أقوم بعمل نسخ	ك	٥١	٢٣	١٢	٣	3.37	.845	٧
		٪	٥٧,٣	٢٥,٨	١٣,٥	٣,٤			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	احتياطية من البيانات المهمة والخاصة بي ، وتوفير طرق التحكم ببياناتي .								
٤	أعي جيداً أهمية كلمات المرور والطرق الفعالة لاختيارها.	ك	٦٠	٢٢	٥	٢	3.57	.705	٢
		٪	٦٧,٤	٢٤,٧	٥,٦	٢,٢			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
٥	أهتم بانتقاء كلمات المرور القوية والمحافظة عليها وتغييرها دوريا .	ك	٤٩	٣٠	٨	٢	3.42	.751	٦
		٪	٥٥,١	٣٣,٧	٩	٢,٢			
٦	أعي معنى أن أكون مواطنة مسؤولة من حيث حماية ما لدي من معلومات من أي	ك	٥٥	٢٦	٧	١	3.52	.693	٣
		٪	٦١,٨	٢٩,٢	٧,٩	١,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
	قوة خارجية من شأنها أن تقوم بتخريب أو تدمير هذه المعلومات.								
٧	أحترم خصوصيات الآخرين وأتجنب البوح بها أو التشهير بالمعارضين وقذفهم عبر الشبكات.	ك	٦٧	١٧	٤	١	3.69	.614	١
		٪	٧٥,٣	١٩,١	٤,٥	١,١			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
٨	أساهم بتوعية زميلاتي وأفراد مجتمعي بسبل الوقاية والحماية الإلكترونية في المجتمع الافتراضي.	ك	٤١	٣١	١٤	٣	3.24	.840	٨
		٪	٤٦,١	٣٤,٨	١٥,٧	٣,٤			
٩	أساهم ببث الوعي حول أهمية حماية الأنظمة الحيوية لحكومتي	ك	٣٧	٣٢	١٤	٦	3.12	.915	٩
		٪	٤١,٦	٣٦	١٥,٧	٦,٧			

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	منعدمة			
المتوسط ا لحسابي العام							3.42	.535	

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول رقم ١٣ الحقائق التالية: -

(أ) - أن هناك تفاوتاً في درجة تطبيق عينة الدراسة لمحور الأمن الرقمى (الحماية الذاتية). حيث تراوحت متوسطات درجات تطبيقهم مابين ٣,١٢ إلى ٣,٦٩ وهى متوسطات تقع في الفئة (الثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تشير إلى التطبيق بدرجة (متوسطة، كبيرة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق سبعة عبارات من العبارات المتعلقة بمحور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)وذلك بدرجة كبيرة، وتتمثل في العبارات رقم٧ -٤ -٦ -١ - ٢ -٥ -٣، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين ٣,٣٧ إلى ٣,٦٩، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن عينة الدراسة يقمن بتطبيق عبارتين من العبارات المتعلقة بمحور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)، وذلك بدرجة متوسطة وهما رقم ٨ -٩، واللتين بلغ وسطهما الحسابي ٣,٢٤ إلى ٣,١٢، وباستعراض ملخص لاستجابات عينة الدراسة نحو محور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية) نلاحظ ما يلي : -

١. جاءت العبارة رقم ٧ وهي"احترم خصوصيات الآخرين وأتجنب البوح بها أو التشهير بالمعارضين وقذفهم عبر الشبكات "بالمرتبة الأولى بين

العبارات المتعلقة بمحور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)بمتوسط حسابي٣.٦٩ من ٤. وانحراف معياري ٠.٦١٤ ، وهذا يعطي في الحقيقة مؤشر جيد لتمثل الطالبات لقيمة حماية الآخرين واهتمامهم بهذا الشأن على الرغم أن غالبية العينة كانت غير مدركة إلى أنها في الحقيقة تمارس المواطنة الرقمية بهذا العمل، كما أن هذا الاحترام جاء متفقاً مع ما قدمته مضامين دراسة الاستاذ (٢٠١٣) التي ترى أن مفهوم الخصوصية على الإنترنت ذا دلالات عميقة أبعد من مجرد بيانات إذ يشمل حق الفرد في حماية بياناته وأسراره الشخصية والعائلية ومراسلاته وسمعته وحماية ملكياته الخاصة، وأن لكل انتهاك لهذه الحرمات عبر الإنترنت عقوبات خاصة بمواد ومراسيم خاصة تماماً كما هو على أرض الواقع، كما أن هذه النتيجة تتماشى مع النتائج التي توصلت إليها وزارة التعليم في" أونتاريو " (Ontario,2007) التي عقدت لقاء تشاركي بين ٥٠ طالب ممن يستخدمون الإنترنت، جميعهم أكدوا على الدور الإيجابي للتكنولوجيا في تعليمهم قواعد احترام الخصوصيات وأهمية تعليم استخدام التكنولوجيا بطريقة مسؤولة .

٢. جاءت العبارة رقم ٤ وهي"أعي جيداً أهمية كلمات المرور والطرق الفعالة لاختيارها "بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمحور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)بمتوسط حسابي٣.٥٧ من ٤. وانحراف معياري ٠.٧٠٥ ، وهذه النتيجة تصب لصالح المواطنة الرقمية وتعني درجة كبيرة من التمثل والوعي بأهمية كلمات المرور وما يترتب عليها من حفاظ على الخصوصيات ومساهمة في الأمن الرقمي وهو ما يتفق مع دراسة ديني وكورماك (Cormac,2007 & Dinei) التي أجريت على نطاق واسع شاملة نصف مليون مستخدم للإنترنت

وكان من أهم نتائجها أن أكثر الأشخاص أمناً على الإنترنت هم أكرهم قدرة على إنشاء كلمات مرور قوية وكيف يمكن أن تكون كلمات المرور هذه مصيدة للكثيرين .

٣. جاءت العبارة رقم ٦ وهي"أعي معنى أن أكون مواطنة مسؤولة من حيث حماية ما لدي من معلومات من أي قوة خارجية من شأنها أن تقوم بتخريب أو تدمير هذه المعلومات "بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بمحور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)بمتوسط حسابي٣,٥٢ من ٤, وانحراف معياري ٠,٦٩٣ ، وحماية المعلومات من القوى الخارجية من شأنه حماية للأفكار وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (أبو خطوة والباز ، ٢٠١٤) .

وفيما يتعلق بالنتائج المشار إليها بالنقاط٤ -٥ والتى يمكن إجمالها بما يلي :

٤. جاءت العبارة رقم ٨ وهي"أساهم بتوعية زميلاتي وأفراد مجتمعي بسبل الوقاية والحماية الإلكترونية في المجتمع الافتراضي "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)بمتوسط حسابي٣,٢٤ من ٤, وانحراف معياري ٠,٨٤٠.

٥. جاءت العبارة رقم ٩ وهي"أساهم ببث الوعي حول أهمية حماية الأنظمة الحيوية لحكومتي"بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمحور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)بمتوسط حسابي٣,١٢ من ٤, وانحراف معياري ٠,٩١٥.

وتدل كل من النتيجتين السابقتين المشار لهما برقم ٤ ورقم ٥ على درجة تمثل متوسطة مما يعني حاجة لرفع حس المسؤولية الجماعية تجاه الزميلات

كأعضاء في المجتمع التعليمي وفي الوطن وضرورة استشعار الواجب نحو أن كل ما تعرفه المتعلمة من معلومات مفيدة بما يتعلق بالحماية الإلكترونية فمن مسؤوليتها تعليمه لزميلاتها ونشره بينهم، كما أن بث الوعي بحماية الأنظمة الحيوية للدولة يدلل على مدى الانتماء الوطني والحرص على مصالح الوطن بعدم نشر كل ما يتعلق بالإخلال بأمن المنظومات الحيوية في الدولة خاصة مع الدور الكبير لشبكات التواصل الاجتماعية في تدعيم هذه الأمور كما هو ملاحظ وكما أشارت إليه الدراسات كدراسة (قنيفة ،٢٠١٤) و (أبو خطوة والباز، ٢٠١٤) .

ب – أن مفردات عينة الدراسة يقمن بتطبيق محور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي عام ٣.٤٢ من ٤. وفيما يتعلق بهذه النتيجة نحو محور الأمن الرقمي ترى الباحثة أن المتعلمات لديهن درجة تمثل ووعي على درجة عالية بقيم هذا المحور مما يدل أنهن يقمن بدور نشط في حماية وحراسة معلوماتهن الشخصية أو المعلومات الأخرى المتعلقة بأمن الوطن وأن ما شذ عن ذلك فهو قليل، وذلك على اعتبار أن الشبكات الاجتماعية من أكثر المواقع التي تقع فيها أكبر المخاطر الأمنية للمعلومات الإلكترونية الشخصية والمعلومات الحساسة خاصة مع استخدام العديد من البيانات الشخصية في إنشاء الملفات الشخصية.

- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على ما يلي: -

٥ - هل هناك تأثير لدرجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية على تحقيق الأمن الفكري لديهن ؟

فيما يتعلق بهذا السؤال فقد دلت استجابات عينة الدراسة على بعض محاور الدراسة السابقة على أنه يمكن القول أن الأمن الفكري متحقق لدى الطالبات عينة الدراسة ويمكن التدليل على ذلك وفقاً لما أشارت إليه استجاباتهن نحو بعض المحاور التي تحتوي ضمنياً على عبارات تشير للأمن الفكري كما يلي :

- فيما يتعلق بالوصول الرقمي فقد أظهرت النتائج التوجه الايجابي لعينة الدراسة نحو حق الوصول للإنترنت مما يشير إلى تحقق نوع من الأمن الفكري لديهن يدل عليه أن غالبيتهن ينظرن ويفكرن بذلك الوصول من منظور خير المجتمع والوطن والدفاع عنه وتجنب كل ما من شانه الإضرار به من الأقوال أو الأفعال عبر تلك البيئات.

- أشارت النتائج التي تم التوصل إليها في محور اللياقة والسلوك الرقمي - ضمنياً - إلى نوع من الأمن الفكري لدى المتعلمات يحميهن من مزالق الخوض والردود على النقاشات والسلوكيات غير القويمة عبر البيئات الرقمية كما تشير إليه استجاباتهن نحو عبارات هذا المحور.

- فيما يتعلق بمحور القوانين الرقمية فقد دلت النتائج على أن الطالبات يطبقن محور القوانين الرقمية بدرجة كبيرة مع وجود نوع من المخاوف لدىهن تتعلق بأثر الدخول في الحوارات والنقاشات السياسية وما قد تؤدي إليه من إضرار بأمن الوطن أو زعزعة للأمن الفكري لديهن أو لدى من يشترك في

تبادل تلك الأفكار وهو ما يتفق مع ما أكدته دراسة أبو خطوة والباز (٢٠١٤) من وجود تأثيرات للشبكات الاجتماعية على الأمن الفكري لدى الطلاب الجامعيين ومخاوف الطالبات هنا تنعكس بشكل ايجابي يدعم الأمن الفكري لديهن.

- دلت النتائج المتعلقة بمحور الاتصالات الرقمية على أن الطالبات يتحقق لديهن الأمن الفكري من حيث وعيهن بأهمية حسن اتخاذ القرار فيما يتعلق بالاتصالات الرقمية ومصادرها والتحقق من موثوقيتها لضمان الجوانب الأمنية عبر الشبكات الاجتماعية وهو الأمر الذي يصب أيضاً لصالح الانتماء والولاء الوطني .

- أما فيما يتعلق بمحور الحقوق والمسؤوليات الرقمية فقد أشارت النتائج إلى تحلي عينة الدراسة بأخلاقيات التسامح ونبذ العدوان وفحص المعلومات المضللة وترك الخوض في الشبهات وهي إشارات تدل على تحقق الأمن الفكري لديهن .

- وقد أشارت نتائج محور الأمن الرقمي (الحماية الذاتية) إلى درجة كبيرة جداً من تحقق الأمن الفكري لدى عينة الدراسة كأحد أبرز المحاور التي يمكن الاسترشاد بها على تحقق الأمن الفكري حيث دلت النتائج على حرص الطالبات على حماية المعلومات الخاصة بهن من القوى الخارجية وهو أمر من شأنه حماية للأفكار من أن تغزى من منفذ المعلومات الشخصية للطالبة، وهو في ذات الوقت يعني أن حس الولاء الوطني مرتفع بحماية هذه البيانات واستشعار المسؤولية نحوها والخوف من استغلالها بما فيه أي سوء أو مضرة للوطن أو المواطنين.

- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي نص على ما يلي: -

٦ - هل هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لمتغير الكلية التي تنتسب إليها الطالبة ؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لاختلاف الكلية التي ينتسبن إليها، استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي "(one way Anova) ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي : -

الجدول رقم ١٤ : نتائج " تحليل التباين الأحادي"(one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الكلية"

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الوصول الرقمي	بين المجموعات	3.782	3	1.261	4.011	.010	دالة❖
	داخل المجموعات	26.713	85	.314			
	المجموع	30.495	88				
التجارة الرقمية.	بين المجموعات	.344	3	.115	.375	.772	غير دالة
	داخل	26.048	85	.306			

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
	المجموعات						
	المجموع	26.392	88				
الاتصالات الرقمية.	بين المجموعات	.121	3	.040	.155	.926	غير دالة
	داخل المجموعات	22.178	85	.261			
	المجموع	22.299	88				
محو الأمية الرقمية.	بين المجموعات	2.507	3	.836	2.268	.086	غير دالة
	داخل المجموعات	31.325	85	.369			
	المجموع	33.832	88				
اللياقة الرقمية.	بين المجموعات	1.444	3	.481	2.160	.099	غير دالة
	داخل المجموعات	18.932	85	.223			
	المجموع	20.375	88				
القوانين الرقمية.	بين المجموعات	.970	3	.323	.953	.419	غير دالة
	داخل المجموعات	28.857	85	.339			

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
	المجموع	29.827	88				
الحقوق والمسئوليات الرقمية.	بين المجموعات	1.740	3	.580	1.657	.182	غير دالة
	داخل المجموعات	29.748	85	.350			
	المجموع	31.488	88				
الصحة والسلامة الرقمية.	بين المجموعات	.655	3	.218	.451	.717	غير دالة
	داخل المجموعات	41.143	85	.484			
	المجموع	41.798	88				
الأمن الرقمي (الحماية الذاتية).	بين المجموعات	1.243	3	.414	1.473	.228	غير دالة
	داخل المجموعات	23.911	85	.281			
	المجموع	25.154	88				

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول(التجارة الرقمية، الاتصالات الرقمية، محو الأمية الرقمية،

اللياقة الرقمية، القوانين الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية ،الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)) باختلاف متغير الكلية.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول محور (الوصول الرقمي)، باختلاف متغير الكلية. ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات الكلية نحو الاتجاه حول هذا المحور، استخدمت الباحثة اختبار "LSD"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي : -

جدول رقم ١٥ : نتائج اختبار "LSD " للفروق في كل فئة من فئات الكلية

محاور الدراسة	الكلية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كلية التربية	كلية الآداب	كلية الخدمة الاجتماعية	كلية اللغات والترجمة
الوصول الرقمي	كلية التربية	55	2.99	.637	-	-.718-*		
	كلية الآداب	6	3.70	.342	.718*	-	1.315*	.584*
	كلية الخدمة الاجتماعية	2	2.39	.236		-1315-*	-	
	كلية اللغات والترجمة	26	3.12	.408		-.584-*		-

❖ فروق دالة عند مستوى٠.٠٥ فأقل .

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول محور (الوصول الرقمي)، باختلاف متغير الكلية،ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي ينتسبن لكلية (الآداب)، وذلك لأنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي وبالتالي كانت الفروق لصالحهم، وربما يعزى سبب ذلك لأن طالبات كلية الآداب ينتمين لتخصصات تحتم عليهن خوض غمار البيئات الرقمية والتعامل مع مضامينها بشكل يدعم تخصصاتهن التي تدور أساساً حول الدراسات الإسلامية واللغة العربية والمكتبات وهي تخصصات من شأنها أن تعمق في أنفسهن مبادئ واتجاهات تصب لصالح المواطنة الرقمية أو على الأقل هذا هو ما يفترض في هذا الشأن مع تلك التخصصات، وللأسف فإنه لا يوجد من الدراسات السابقة ما يتناول هذا الموضوع أو يدلل على درجة تمثل طالبات كلية بعينها لقيم المواطنة الرقمية فيما عدا ما تناولته دراسة قنيفة (٢٠١٤) من سلوكيات تدلل على ممارسة الشباب الجامعي بشكل عام للمواطنة الرقمية، إلا أنه يمكن الإشارة فيما يتعلق بهذه النتائج لدراسة كيونقيرين(Gungoren,2014) التي طبقت مقياس المواطنة الرقمية على طلاب يدرسون تعليم الدين والأخلاق، ولعل الدراسة الحالية تشكل نقطة انطلاقة لدراسات مقارنة بين درجة تمثل المتعلمين لقيم المواطنة الرقمية واختلاف درجة التمثل تبعاً لطبيعة التعليم الذي يتلقونه في كلياتهم والمؤثرات الأخرى داخل نفس الكلية كالتخصصات المتنوعة والاتجاهات المستقبلية لها.

- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والذي نص على ما يلي: -

٧ - هل هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي ، استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي "(one way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي : -

الجدول رقم ١٦ : نتائج " تحليل التباين الأحادي"(one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي"

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
الوصول الرقمي	بين المجموعات	2.835	7	.405	1.186	.320	غير دالة
	داخل المجموعات	27.660	81	.341			
	المجموع	30.495	88				
التجارة الرقمية.	بين المجموعات	2.631	7	.376	1.281	.270	غير دالة
	داخل	23.761	81	.293			

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
	المجموعات						
	المجموع	26.392	88				
الاتصالات الرقمية.	بين المجموعات	1.158	7	.165	.634	.727	غير دالة
	داخل المجموعات	21.141	81	.261			
	المجموع	22.299	88				
محو الأمية الرقمية.	بين المجموعات	4.073	7	.582	1.584	.152	غير دالة
	داخل المجموعات	29.760	81	.367			
	المجموع	33.832	88				
اللياقة الرقمية.	بين المجموعات	.952	7	.136	.567	.781	غير دالة
	داخل المجموعات	19.423	81	.240			
	المجموع	20.375	88				
القوانين الرقمية.	بين المجموعات	.959	7	.137	.384	.909	غير دالة
	داخل المجموعات	28.868	81	.356			

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
	المجموع	29.827	88				
الحقوق والمسئوليات الرقمية.	بين المجموعات	1.070	7	.153	.407	.895	غير دالة
	داخل المجموعات	30.418	81	.376			
	المجموع	31.488	88				
الصحة والسلامة الرقمية.	بين المجموعات	.671	7	.096	.189	.987	غير دالة
	داخل المجموعات	41.127	81	.508			
	المجموع	41.798	88				
الأمن الرقمي (الحماية الذاتية).	بين المجموعات	2.504	7	.358	1.279	.271	غير دالة
	داخل المجموعات	22.651	81	.280			
	المجموع	25.154	88				

❖دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة (الوصول الرقمي، التجارة الرقمية، الاتصالات الرقمية، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية، القوانين الرقمية،

الحقوق والمسئوليات الرقمية،الصحة والسلامة الرقمية ،الأمن الرقمي (الحماية الذاتية) باختلاف متغير المستوى الدراسي، وفي هذا إشارة لعدم وجود تأثير محدد للمستوى الدراسي الذي تنتمي إليه الطالبة على درجة تمثل الطالبات لقيم المواطنة الرقمية وربما كان ذلك بسبب أن جميع الطالبات على اختلاف مستوياتهن مندمجات أساساً عبر تلك البيئات ويتعاملن معها بدرجات متقاربة وهن من الفئة التي تبحث في الحقيقة عن كل جديد في تلك البيئات ويحاولن تجريبه وإتقانه لا فرق في ذلك بين طالبة في المستوى الأول أو المستوى الأخير، ومن الخبرة الميدانية للباحثة وتدريسها للطالبات في مجال "تقنيات التعليم" وجدت تفوق للطالبات من المستويات الأولى وحتى الأخيرة في معرفة خبايا التقنية المستخدمة ولكن ينقصهن التعرف على كيفية توظيف تلك الإمكانيات في حدود وأطر المواطنة الرقمية واستثمارها تربوياً وهي من أهداف تدريس مقرر " تقنيات التعليم" .

- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن والذي نص على ما يلي: -

٨ - هل هناك فروق بين درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر بيئات التعلم القائمة على شبكات التواصل الاجتماعية تعزى لانتشار مفهوم المواطنة الرقمية بينهن ؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لمدى معرفتهم بمفهوم المواطنة الرقمية استخدمت الباحثة (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، والجدول رقم ١٧ يوضح ذلك: -

جدول رقم ١٧ : اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة تبعاً لمدى معرفتهم بمفهوم المواطنة الرقمية.

المحور	هل لديك أي خلفية أو معرفة بمفهوم المواطنة الرقمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الوصول الرقمي	نعم	12	2.97	.680	-.553	87	.582	غير دالة
	لا	77	3.07	.577				
التجارة الرقمية.	نعم	12	3.11	.605	-.763	87	.447	غير دالة
	لا	77	3.24	.540				
الاتصالات الرقمية.	نعم	12	3.29	.390	.148	87	.883	غير دالة
	لا	77	3.27	.521				
محو الأمية الرقمية.	نعم	12	3.14	.465	-.188	87	.851	غير دالة
	لا	77	3.18	.643				
اللياقة الرقمية.	نعم	12	3.28	.354	.503	87	.616	غير دالة
	لا	77	3.20	.499				
القوانين الرقمية.	نعم	12	3.26	.484	-.181	87	.857	غير دالة
	لا	77	3.29	.599				
الحقوق والمسئوليات	نعم	12	3.33	.414	.587	87	.559	

الرقمية.	لا	77	3.22	.623				غير دالة
الصحة والسلامة الرقمية.	نعم	12	3.06	.755	-.510	87	.611	غير دالة
	لا	77	3.17	.683				
الأمن الرقمي (الحماية الذاتية).	نعم	12	3.45	.565	.237	87	.813	غير دالة
	لا	77	3.41	.533				

يتبين من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة (الوصول الرقمي، التجارة الرقمية، الاتصالات الرقمية، محو الأمية الرقمية، اللياقة الرقمية، القوانين الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية،الصحة والسلامة الرقمية ،الأمن الرقمي "الحماية الذاتية") باختلاف مدى معرفتهم بمفهوم المواطنة الرقمية، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الغالبية العظمى من مفردات عينة الدراسة ليس لديهم خلفية أو معرفة بمفهوم المواطنة الرقمية، ومن الطبيعي أن تكون استجاباتهم وفقاً لواقعهم الذي يمارسونه دون وعي بأن هذه الممارسة إنما هي نوع من ممارسة المواطنة الرقمية في المجتمعات الافتراضية وذلك تجاه جميع محاور المواطنة الرقمية ، كما ترى الباحثة أيضا أن هذه النتيجة تصب في مصلحة اتجاه الطالبات نحو تمثل قيم المواطنة الرقمية فعلى الرغم من أن هذا المفهوم غير دارج بينهن إلا أنهن يمارسن المواطنة الرقمية بشكل أو بآخر وأن قيم المواطنة الرقمية موجودة أساساً لديهن، وإن كان ذلك بدرجة متوسطة في الغالب كما دللت على ذلك نتائج الدراسة التي أشارت لدرجة تمثل متوسطة

في ست من محاور من المحاور التسعة للمواطنة الرقمية، في حين كانت بدرجة كبيرة في ثلاث محاور أخرى تمت الإشارة إليها جميعاً فيما مضى، وهو الأمر الذي يؤكد على أهمية الرؤية المقترحة في هذه الدراسة وضرورة تبنيها من أجل السير في طريق تدعيم قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمات ونشر المفهوم بينهن .

- تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع والذي نص على ما يلي: -

٩ - ما الرؤية المقترحة لدور الجامعة في تعزيز درجة تمثل الطالبات لقيم المواطنة الرقمية في ضوء درجة انتشار المفهوم وتمثل طالباتها الفعلي لتلك القيم ؟

بناءاً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تتعلق بمدى انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن ودرجة تمثلهن لقيمها المرتبطة بالمحاور التسعة للمواطنة الرقمية فقد تم وضع رؤية مقترحة لدور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات الجامعيات وفقاً لما يلي :

١ - منطلقات الرؤية المقترحة :

أ -طبيعة العصر الذي نعيش فيه وما يشهده من تطورات متلاحقة يأتي في مقدمتها التسارع في عجلة توظيف تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية والاتجاه المتزايد نحو توظيف التعليم الإلكتروني بشتى استراتيجياته وأنماطه في مختلف الأنظمة والعمليات داخل المؤسسات التعليمية والتي يتعرض المتعلم للتعامل معها، فضلاً عن أن هذا المتعلم مندمج أساساً في هذه

البيئات في نطاق التواصل والتفاعل الاجتماعي مع ما يكتنف بيئاتها من تعاملات شتى تستدعي رفع درجة الحس الوطني أثناء التعلم أو التواصل خلالها ويتم ذلك كله عبر ما يعرف بالمواطنة الرقمية.

ب - ما أشارت إليه نتائج الدراسة من اندماج نسبة ١٠٠٪ من المتعلمات عبر بيئات الشبكات الاجتماعية واستخدامهم لها بشكل مستمر، وهي بيئات تشكل ملامح لمجتمع رقمي جديد تتم فيه التعاملات بشكل تكنولوجي مع غياب لكثير من القوانين الرقمية وأساليب السلوك المناسب التي يمكن فرضها على تلك المجتمعات لمحدودية القدرة على ضبط بيئاتها نتيجة لعوامل عدة.

ت - تنطلق الرؤية المقترحة أيضاً في ضوء كل من درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين الطالبات الجامعيات ودرجة تمثلهن لقيمها وفقاً للمحاور التسعة المتعارف عليها كمحاور رئيسية لتنمية قيم المواطنة الرقمية، إذ على الرغم من كثرة استخدام وتوظيف الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية إلا أن نتائج الدراسة أشارت إلى نسبة قليلة من الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية، ودرجة متوسطة من تطبيق غالبية المحاور التسعة المشار إليها، وبناءاً على القراءة الفاحصة لمجموعة من الدراسات والتربويات فإن الأمر يستدعي بالضرورة توجيه مزيد من الاهتمام لترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمات بشتى الطرق والوسائل.

ث - اضطلاع الجامعات بدور لا يستهان به في مجال غرس قيم المواطنة الرقمية كونها تشكل بيئة خصبة لنمو هذا المفهوم وتساهم في توجيه المتعلمين نحو استخدام /أو إساءة استخدام تلك البيئات الرقمية بطريقة

مباشرة أو غير مباشرة وفقاً لما يكتنف ظروف ذلك الاستخدام من مواقف تتشكل داخل الجامعة، بل وتقدم الجامعة نماذج حية من مختلف المنظومات التي تضمها وعلى رأسها منظومة أعضاء هيئة التدريس وما يشكلونه من سلوك يمثل قدوة للمتعلمين عبر بيئات الشبكات الاجتماعية خاصةً مع الاستخدام المتنامي لتلك الشبكات في العملية التعليمية.

٢ - أهداف الرؤية المقترحة :

الهدف الرئيس لهذه الرؤية هو تفعيل دور الجامعات كبيئة تربوية ثرية بالمواقف والخبرات، ومتنوعة الخلفيات، وتطبق فيها استراتيجيات متنوعة للتعلم الإلكتروني بمختلف بيئاته وتفاعلاته وعلى رأسها البيئات التي تتسم بالتفاعلية والتشاركية ممثلة بالشبكات الاجتماعية –تفعيل دورها– في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمات ومعالجة أوجه الاستخدام السيئ للتكنولوجيا من قبلهن، من أجل تحقيق الأمن الفكري لديهن واستثمار طاقاتهن لما فيه خير الوطن وخير المستقبل لهن.

يمكن للجامعة أن تحقق هذا الهدف النبيل من خلال رسم خطة واضحة محددة الملامح بأهداف قريبة وبعيدة المدى، تشمل الأهداف القريبة الوضع الراهن بالنسبة لواقع المواطنة الرقمية للمتعلمات فيها، والأهداف البعيدة يمتد مداها ليستشرف المستقبل باستثمار طاقات الشباب في البناء والإبداع بتوظيف التكنولوجيا بحيث تشمل هذه الخطة بالنسبة للمواطنة الرقمية ما يلي :

- الانطلاق في تطبيق الخطة من مبادئ الدين الإسلامي السمحة التي تتناول أساسا كافة القيم التي يتضمنها مفهوم المواطنة الرقمية بكافة

تفصيلاتها، فما من قيمة من القيم إلا ويدعمها ديننا الإسلامي السمح ولها موقف في التأصيل بالرجوع إن للقرآن الكريم أو السنة النبوية .

- توضيح مفهوم المواطنة الرقمية لجميع منظومات الجامعة وعلى رأسها المتعلمات كنقطة انطلاقة.
- تفصيل الحاجة لتطبيق قيم المواطنة الرقمية في العصر الرقمي .
- تعزيز قيم المواطنة الصالحة على أرض الواقع قبل كل شئ لأنها طريق ميسر نحو تعزيز قيم المواطنة الرقمية .
- تهيئة المتعلمات للتعامل مع مفهوم المواطنة الرقمية قبل تكليفهم بالولوج والتعلم عبر البيئات الرقمية التي تستدعي تطبيق قيم هذا المفهوم .
- تنمية ثقة المتعلمات بأنفسهن في تعاملاتهن حتى خارج نطاق حدود العملية التعليمية مع البيئات الرقمية، ومساعدتهن على تعلم كيفية التعلم وتحمل مسؤولية التعلم عبر البيئات الرقمية وإدارة عملية التعلم وتنظيمها والمشاركة في إنتاج ونشر المعرفة والابتكار في هذه الجوانب كافة.
- تنمية قدرة المتعلمات على الحوار المنطقي الهادف الرصين والمحترم لوجهات النظر الأخرى ضمن خطة موجهة وقصدية لهذا الموضوع بالذات، عبر فتح قنوات النقاش والحوار الرقمية المتنوعة وتقبل آراء الطالبات ومناقشتها بموضوعية ويمكن أن يتم ذلك عن طريق الحسابات الرسمية للجامعة عبر تويتر مثلاً، أو فتح منتديات المشاركة والحوار عبر الأنظمة الإلكترونية المعتمدة بالجامعات أو عبر المنتديات التشاركية التي تضمها الخدمات السحابية الرقمية كما في المجتمعات على جوجل بلس +Googl .

٣ - محاور الرؤية المقترحة :

ترتكز الرؤية على عدة محاور بحيث تتوافق مع مبادئ الدين الإسلامي الحنيف، وطبيعة البيئة السعودية وقيمها الأصيلة المنطلقة أساساً من هذا الدين السمح، وبحيث تكون بآليات قابلة للتطبيق ومتكيفة مع المعوقات والعقبات التي يمكن أن تواجهها وتشمل تلك المحاور التخطيط لتنفيذ ما يلي :

- وضع سياسات وتشريعات تتعلق بالمواطنة الرقمية، وسن لائحة في المواطنة الرقمية تُضم للوائح المنظمة لمختلف منظومات الجامعة والتعريف بها ونشرها بمختلف الطرق والوسائل.
- تكوين وحدات خاصة بمتابعة شؤون المواطنة الرقمية وتتبع إشكالياتها في كل كلية من كليات الجامعة يقوم عليها ذوي الخبرة والمتخصصين والمطلعين والمثقفين بما يتعلق بمفهوم المواطنة الرقمية، وتتبع جميعها لوحدة مركزية بإدارة الجامعة تحت مظلة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد .
- جدولة وتنظيم لقاءات بين مختلف الوحدات والإدارات المهتمة بالمواطنة الرقمية في الجامعة وتشارك الخبرات فيما بينهم وتقديم الحلول المبتكرة للقضايا المستجدة والاستفادة من جميع ذلك في توجيه دفة التنظيم للشؤون الداخلية لكل وحدة بكل كلية بما يتماشى مع طبيعة المتعلمات والمكان والعمليات التي يمارسنها.
- ضم المواطنة الرقمية كمحور من أهم المحاور التي ينبغي أن تهتم بها وكالة الجامعة للتطوير والجودة، والإيعاز إلى عمادة التطوير وتنمية المهارات بالجامعة بذلك وضمها كأهم المواضيع المطروحة للتدريب في كافة محاورها

التسعة وما تضمه من تفصيلات لكل من أعضاء الهيئتين الإدارية والتعليمة بوجه عام والمتعلمات على وجه الخصوص .

- النظر في إدراج موضوع المواطنة الرقمية كتوجه في الأبحاث العلمية وتوجيه الاهتمام به من قبل وكالة الجامعة للبحث العلمي، والعمل على وضع خطة ليكون هذا الموضوع جزء لا يتجزأ من مواضيع المؤتمرات الطلابية التي تقيمها الجامعة داخلياً، أو اقتراح أن يكون جزء مهم من برامج البحث العلمي في المواضيع المطروحة في المؤتمرات الطلابية التي تشترك فيها الجامعة خارجياً والمفاهمة مع الجهات المنظمة لتلك المؤتمرات حول أهمية هذا الموضوع .

- ينبغي أن تقوم كل كلية من كليات الجامعة بتقييم إلزامي للوضع الراهن لها فيما يتعلق بتطبيق مفهوم المواطنة الرقمية من قبل كافة منسوبيها، ويمكن الاستعانة بالمقياس المعد في هذه الدراسة كأساس في عمليات التقييم بعد اعتماده من إدارة الجامعة وطرحه للنقاش أو التعديل .

- دراسة جدوى طرح موضوع المواطنة الرقمية كمقرر دراسي متكامل أو كجزء من مقررات معينة تكون دراستها إجبارية لكافة المتعلمات مع الحرص على تقديمها في السنوات الأولى أو المستويات الأولى من الدراسة الجامعية.

- العمل على إتاحة فرص ممارسة التجارة الإلكترونية ضمن إطار الجامعة كشراء الكتب إلكترونياً، ودفع رسوم بعض الدورات إلكترونياً، ودفع رسوم بعض الخدمات المقدمة من الجامعة إلكترونياً كالانضمام لبعض

الأندية..إلخ، ومحاولة صنع المواقف من خلال جميع ذلك للتوعية بمحور التجارة الرقمية كواحد من أهم محاور المواطنة الرقمية .

- التخطيط لتوفير وصول رقمي كامل للجميع منسوبات الجامعة (طالبات ، أعضاء هيئة تدريس ، هيئة إدارية ، دعم فني) وتسهيل كافة الإجراءات المتعلقة بذلك على اعتبار أن شبكة الإنترنت قد أصبحت أداة لا غنى عنها لتوفير مجموعة من أدوات الإبداع والتميز وتسريع التنمية والتطور البشري، ويجب أن تضمن الجامعة أن يكون الوصول الرقمي إلى شبكة الإنترنت أولوية ضمن توجهاتها. وبالتالي، يجب أن تقوم بتطوير آليات راسخة وفعالة بالتشاور مع الخبراء في هذا الشأن ، بما في ذلك خبراء من القطاع الخاص والجهات العليا الحكومية ذات الصلة، من أجل إتاحة الوصول الرقمي في البيئة الجامعية على نطاق واسع ضمن أطر وضوابط دينية وأخلاقية معلنة للمتعلمات .

- وضع برنامج تدريبي متكامل لأعضاء هيئة التدريس يطبق على دورات مجدولة في كل كلية من كليات الجامعة ويطبق كذلك على مستوى الجامعة، ويتناول تنمية الجوانب العملية للتطبيق الفعلي للمحاور التسعة للمواطنة الرقمية من خلال ما يعرف بدورة التعلم التكنولوجي التي ينبغي أن يلم بها كل عضو هيئة تدريس ويطبقها بتدرج مع المتعلمات من أجل إكسابهم قيم المواطنة الرقمية والقدرة على التقييم الذاتي لكل متعلمة فيما يتعلق بقدرتها على تمثل قيم المواطنة الرقمية، هذه الدورة التكنولوجية تضم (تنمية وعي المتعلمات بالمفهوم وما يشمله هذا الوعي من "وعي في الفهم ووعي في الفعل ووعي بطريقة التشاور المثلى حول أفضل استخدام

للتكنولوجيا"، ثم الممارسة الموجهة، ثم النمذجة وتشكيل القدوة، ثم الحصول على التقييم والتغذية الراجعة) .

- توجيه الأنشطة والأندية الطلابية نحو تعميق مضامين مفهوم المواطنة الرقمية وإشراك المتعلمات قدر المستطاع في تنفيذ الحملات التوجيهية الواقعية والرقمية على حدٍ سواء وهي مجال خصب وواسع جداً لتعميق هذا المفهوم.
- وضع سياسة لتفعيل الاختبارات الإلكترونية وطرق التقييم الإلكترونية ضمن المقررات الدراسية الجامعية، وتعزيز دورها في تفعيل بعض محاور المواطنة الرقمية وتنميتها لدى المتعلمات ومن ذلك عدم الغش والالتزام بالمسؤوليات كالوقت وتنظيمه والمحافظة على حقوق الغير...وما إلى ذلك.
- وضع خطة للدعم المادي والمعنوي والتحفيزي لجميع الوحدات المعنية بالمواطنة الرقمية وبشكل خاص لأي وحدة أو كلية أوجهة تضمها الجامعة تحقق التميز والريادة في تنمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية .
- وضع برامج وشراكات محلية وعالمية لخدمة ودعم وتنمية قيم المواطنة الرقمية، والعمل على دراسة فتح مسارات وبرامج تعليمية متخصصة في هذا الشأن.
- التعاون مع كافة قطاعات المجتمع المهتمة بهذا الشأن وتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع بإشراك المتعلمات في التوعية المجتمعية بمفهوم المواطنة الرقمية وقيمها .
- العمل على تفعيل دور المكتبة الجامعية المركزية والمكتبات المختلفة التي تضمها جميع كليات الجامعة في تعميق قيم المواطنة الرقمية خاصة المتعلقة منها بالقوانين والوصول الرقمي والحقوق والمسؤوليات الرقمية، وكذلك

التجارة الرقمية، مع الإشارة إلى أن المكتبة بحد ذاتها جهة يمكنها أن تنمي القيم للمحاور التسعة للمواطنة الرقمية مجتمعة ولها دور لا يستهان به في هذا المجال.

- تطبيق الاحتياطات اللازمة لضمان توفر شروط ما يتعلق بالصحة والسلامة الرقمية عند تعامل المتعلمات مع الأجهزة المتاحة في الجامعة في عملية التعلم.
- وضع خطة زمنية مقننة لتطبيق جميع المحاور السابقة كانطلاقة نحو تعزيز قيم المواطنة الرقمية في الجامعة ككل .
- عمل تقرير سنوي يتضمن مراجعة الخطة السنوية لكل كلية وللجامعة ككل فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية ومراجعة التقارير من لجان مختصة والتوصية بالتعديلات المطلوبة للخطط ومتابعة التنفيذ لها.

٤ - معوقات تنفيذ الرؤية المقترحة :

من أهم المعوقات التي ربما تحول دون أو تقلل من فعالية الرؤية المقترحة ما يلي :

- نقص الثقافة في المواطنة الرقمية اللازمة لتنفيذ الرؤية من قبل البعض، وعدم التحمس للتنفيذ من قبل البعض الآخر والركون نحو الواقع أياً كان وانغلاق الفكر نحو مثل هذه التغيرات الجوهرية المتسارعة التي تتطلب وقفات مُبادِرة وواعية نحوها من أجل استيعابها ضمن النظام التعليمي ككل .
- نقص الدعم الكافي لتنفيذ الرؤية المقترحة سواء كان دعم مادي أو فني أو معنوي .

- ممانعة البعض عن المشاركة ضمن الخطة المرسومة والاكتفاء بأدوارهم التقليدية المحدودة على الرغم من التسارع المعرفي والتكنولوجي الذي لا يمكن تجاهله أو إنكاره.
- عدم شمولية الخطة الموضوعة لتنفيذ الرؤية وتناولها جوانب وإهمال الأخرى كأن تركز على أعضاء هيئة التدريس وتهمل المتعلمات والتنظيمات الإدارية الأخرى، أو تركز على المتعلمات وتهمل العناصر الأخرى ذات الصلة الوثيقة بهم .
- تنامي استخدامات التكنولوجيا حتى خارج إطار المجتمع التعليمي وصعوبة السيطرة على الوضع خاصة عند تأثير الاستخدامات الأخرى بالسلب على عملية التعلم .

وللتغلب على جميع تلك المعوقات ينبغي أن يتم التخطيط لتنفيذ الرؤية المقترحة بعد بث ثقافة تنظيمية داخل الجامعة تهدف إلى استشعار المسؤولية التي تتحملها الجامعة تجاه الفئة التي تضمها بين جنباتها ودورها في التربية على ترسيخ قيم المواطنة الرقمية، انطلاقاً من دورها الوطني في تخريج الكفاءات القادرة على خدمة الوطن وبنائه وما يمكن أن يحدث فيما لو جانبت فئة من المتعلمات تلك القيم وناوأتها من إخلال بمقدرات الوطن وثرواته وأمنه واستقراره، كما ينبغي أن يتم التخطيط بشكل تشاركي وضمن بيئة داعمة سواء كانت البيئة التعليمية أو بيئة المجتمع الخارجي التي لا تقل شأناً عن البيئة الداخلية للجامعة، كما ينبغي الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لكافة منسوبات الجامعة من أجل الارتقاء بمستوياتهم وثقافتهم ورفع درجة وعيهم ودعمهم لهذا المشروع كأهم استثمار من استثمارات الجامعة في الثروة البشرية

التي تضمها بين جنباتها، وأيضا إمكانية الاستعانة بخبراء متخصصين في هذا المجال إن استدعى الأمر، مع الإشارة إلى أن الجامعة لديها من الكفاءات والخبرات والعقول المستنيرة ما يؤهلها لتطبيق الخطط الموضوعة والمشاركة في تصميمها من الأساس وهي الأجدر بذلك كونها الأقرب لفئة المتعلمات والأكثر خبرة بواقعهم وواقع المجتمع وتستطيع تلمس أوجه الخلل بموضوعية و بحس وطني يدفعهم لبذل المزيد .

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسية الحالية بشقيها النظري والميداني توصي الباحثة بما يلي:

١. عقد برامج توعوية للطالبات لتعريفهم بمفهوم المواطنة الرقمية وتحفيز الطالبات على حضور المحاضرات التوجيهية والإرشادية العامة التي تنظم للتعريف بمفهوم المواطنة الرقمية ونشر قيمها .

٢. توفير الدعم المادي والمعنوي للكليات من أجل الانطلاق في طريق المواطنة الرقمية .

٣. تضمين خطط الإدارة الجامعية بما فيها خطط التدريب قيم المواطنة الرقمية .

٤. تعميق أهمية العمل بمبدأ الحوار احترام الرأي والرأي الآخر، وتعلم فنون الإنصات في كافة التعاملات .

٥. تكامل كافة مؤسسات المجتمع المدني مع المؤسسة التعليمية لإحياء مفهوم المواطنة الرقمية وأهميتها.

٦. يجب إدخال مفهوم التربية من أجل المواطنة في جميع المقررات الدراسية أو العمل على إدراج مقررات مستقلة مختصة بالمواطنة والمواطنة الرقمية ضمن البرامج والخطط الدراسية .

٧. استقطاب المتخصصين والخبراء القادرين على تقديم البرامج الهادفة والخبرات المحكمة التي تصب لصالح تطبيق قيم المواطنة الرقمية .

٨. تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات واستشعار عظم المسؤولية في ذلك .

٩. التطبيق الفعلي لقيم المواطنة الرقمية عبر حسابات الجامعة الرسمية وحسابات أعضائها وحتى عبر الأنظمة الإلكترونية المعتمدة بها، مع بث رسائل إلكترونية للتوعية بقيم المواطنة الرقمية تصل للهواتف المحمولة للطالبات ضمن خطة معينة تشمل كافة محاور المواطنة الرقمية .

مقترحات لدراسات مستقبلية: تقترح الدراسات الحالية إجراء دراسات تتعلق بما يلي :

١. درجة تمثل طلاب أو طالبات جامعات أخرى في المملكة العربية السعودية لقيم المواطنة الرقمية ومقارنة نتائجها بنتائج بالدراسة الحالية.

٢. سبل تفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع لتطوير قيم المواطنة الرقمية للطالبات والمؤثرات والمعوقات التي تكتنف هذا التفعيل .

٣. تأثير الجامعة في إكساب قيم المواطنة لمنظوماتها الداخلية (طلاب ، أعضاء هيئة تدريس ، هيئة إدارية وفنية).

٤. إجراء دراسات تتناول مظاهر اهتمام الجامعات بالمواطنة الرقمية .

٥. تصميم مقررات دراسية في المواطنة الرقمية وقياس أثرها.

٦. دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

* * *

المراجع العربية :

- أبو خطوة ، السيد عبد المولى السيد،والباز، أحمد نصحي أنيس الشربيني .(٢٠١٤). "شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين"، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* ، مج ٧ ،ع١٥ ، ص ص١٨٧ -٢٢٥ .

- الأستاذ ، سوزان عدنان .(٢٠١٣) ." انتهاك حرمة الحياة الخاصة عبر الإنترنت (دراسة مقارنة) " ، *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية* ،مج ٢٩ ،ع٣ ،ص ص ٤١٢ -٤٥٥ .

- البدر ، خالد محمد .(٢٠١٢). " نسق القيم الاجتماعية وعلاقته باتجاهات السعوديين نحو شبكات التواصل الاجتماعي .. دراسة مسحية على جيلي الآباء والأبناء في مدينة الرياض " ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية : الرياض ، ص ص ٣٠ -٣٨.

- آل مبارك ، عبد المجيد .(٢٠١٥). " العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ومستوى الوعي بأنظمة النشر الإلكتروني وأخلاقياته"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- حسان ، فارس .(٢٠١٤). " المواطنة الرقمية " ، *سلسلة كلنا مواطنون* ، موقع سوريتنا على الرابط : http://dlshad.net/SOURIATNA/?p=7396

- السبيعي ، نوره سعود محمد .(٢٠١٣). " أثر البرامج الحوارية في الفضائيات والفيس بوك وتويتر على تنمية قيم تربية المواطنة العالمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت " ، *مجلة دراسات عربية في علم النفس والتربية* ، الجزء ٣، ع ٤٢، ص ص ٢٥٩ - ٢٩٤ .

- شرف ،صبحي شعبان علي ، والدمرداش ، محمد السيد أحمد .(٢٠١٤)." معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية " ، *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي السادس*، جامعة المنوفية ،جمهورية مصر العربية ، على الرابط : https://www.academia.edu/11604671/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1_%...

- شلتوت ، محمد شوقي .(٢٠١٥). " المواطنة الرقمية في المدارس والمؤسسات التعليمية "، *مقرر تعليمي في طور الإتاحة عبر منصة رواق التعليمية المفتوحة على* الرابط : https://www.rwaq.org/courses/digital_citizenship?enrolled=true تاريخ الاسترداد ٢٠١٥/١٠/٢٠

- عباس ، هشام بن عبدالله .(٢٠٠٦). " العولمة المعلوماتية .. فرص ومخاطر" ، *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية* ، مج١٢ ، ع١ .الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية ، ص٩٦.

- العمودي ، غادة بنت عبد الله .(٢٠٠٩) . " البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب : الشبكات الاجتماعية نموذجا"، *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد*"صناعة التعلم للمستقبل"، المملكة العربية السعودية ،الرياض ،ص٣.

- عبيدات , ذوقان، وآخرون.(٢٠٠١). "*البحث العلمي مفهومة وأواته وأساليبه*" , عمان، إشراقات للنشر والتوزيع، ص١٧٦.

- قنديلجي،عامر إبراهيم.(٢٠٠٨). "*البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*"، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، ص١٢٩.

- قنيفة ، نورة .(٢٠١٤). " ممارسات الشباب الجامعي للمواطنة الرقمية عبر شبكات التواصل الاجتماعي .. الفايسبوك نموذجاً : دراسة ميدانية تحليلية متعمقة بجامعة أم البواقي " ، *مجلة علوم الانسان والمجتمع* ، ع ١٢ نوفمبر ، ص٣٦٦.

- مجتمعات المعرفة .(٢٠١٥). "مجتمعات المعرفة في بيئة رقمية " ، على الرابط : http://www.edu4all.net/?p=7 تاريخ الاسترداد ٢٠١٥/٩/١٥

- محمد ، النصر حسن محمد .(٢٠١٣) ." دور الإنترنت في تدعيم المواطنة لدى الشباب "، *المؤتمر العلمي العربي السابع(الدولي الرابع) التعليم وثقافة التواصل الاجتماعي* ، جمعية الثقافة بالتعاون مع أكاديمية البحث العلمي المصرية وجامعة سوهاج ، جامعة سوهاج ، ٢٤ -٢٥ ابريل .

- مراد، غسان .(٢٠١٤). "البعد الرقمي حجر الزاوية في مواطنية الغد" ، *جريدة الحياة الإلكترونية* ، على الرابط http://alhayat.com/Articles/5537307/ تاريخ الاسترداد ٢٠١٥/٩/٦.

- المسلماني ، لمياء إبراهيم .(٢٠١٤). "التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة " ، *مجلة عالم التربية* ،ع٤٧ ،ج ٢ ، جمهورية مصر العربية، ص ص١٧ -٩٤.

- مشري ،مرسي .(٢٠١٢). " شبكات التواصل الاجتماعي الرقمية: نظرة في الوظائف " ، *مجلة المستقبل العربي* ، ع ٣٩٥، كانون الثاني/يناير ، مركز دراسات الوحدة العربية، ص ص١٥٧ -١٥٨.

- المنصور ، محمد .(٢٠١٢). " تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين ، دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية (العربية أنموذجاً) " ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية الآداب والتربية ، الأكاديمية العربية بالدنمارك.

* * *

المراجع الأجنبية :

-Alexander, B. (2006)." Web 2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning?", *EDUCAUSE Review*, 41(2), 32-44.

-ALRC Report 108 .(2008). " For Your Information: Australian Privacy Law and Practice", Retrieved on November 17 ,2015 from:

http://www.alrc.gov.au/publications/report-108

- Andrews, Karen.(2013)." Digital Citizenship", *Journal of Technology Briefing*, No. 2, Retrieved on January 1, 2015, from: https://education.alberta.ca/media/7533793/digitalcitizenshiptechbriefing.pdf

- BBC World Service. (2010). "BBC Internet Poll: Detailed Findings", 8 March 2010 Wikipedia Retrieved on January 17 ,2015 from: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AD%D9%82%D9%88%D9%82_%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9

- BBC News.(2010). "Internet access is 'a fundamental right'", 8 March 2010 Retrieved on January 17 ,2015 from: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AD%D9%82%D9%88%D9%82_%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9

- Boyd ,Danah .(2010). " Living Life in Public: Why American Teens Choose Publicity Over Privacy" , *AOIR* 2010 ,Gothenburg , Sweden ,October 23, Retrieved on January 22 ,2015 from: http://www.danah.org/papers/talks/2010/AOIR2010.html

-Carter, H. L., Foulger, T. S., & Ewbank, A. D. (2008). "Have You Googled Your Teacher Lately?", *Teachers' Use of Social Networking Sites*, Phi Delta Kappan,(May), 681-685, , Retrieved on December 13, 2015, from from: http://cosoti.pbworks.com/f/3.5.2008.GoogleTeacher.socialnetworkarticle.pdf

-Clifton J, Boyle.(2010). "The effectiveness of a Digital Citizenship curriculum in an urban school", *Dissertation & Theses Collection*, Paper AAI3404228 Retrieved on January 4, 2015 from: http://scholarsarchive.jwu.edu/dissertations/AAI3404228

- Dalsgaard, C. (2006). "Social software: E-Learning beyond learning management systems",*European Journal of Open*, Distance and E-Learning , Retrieved on December 27, 2015, from from:

http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm

- Dinei , Florencio, & Cormac, Herley.(2007)." A Large-Scale Study of Web Password Habits" , *Microsoft Research One Microsoft Way Redmond*, WA,1-9.

- Global Internet User Survey.(2012). " Internet Society", 20 November 2012,15-29.

-Gungoren, Ozlem Canan.(2014).)." Digital Citizenship*",* *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – January 2014, 13 (1),1-5.

-Heavin, J. (2007)." Warnings aside, teachers embrace Facebook",

Columbia Tribune, Retrieved on December 13, 2015, from: http://www.columbiatribune.com/news/2009/dec/

-Henderson,M . , Zwart ,M.D., Lindsay, D., Phillips, M.,(2010)." Legal risks for students using social networking sites", Retrieved on December 26, 2015 from : http://acce.edu.au/sites/acce.edu.au/files/pj/journal/AEC_Vol_25_No_1LegalRisks.pdf

- Hollandsworth , Randy ,Dowdy, Lena, & Donovan,Judy .(2011). " Digital Citizenship in K-12- It Takes A Village", *Teach Trends* , 55(4) ,37-47.

-Jain, M., Gupta ,P.,&Anand,N(2012)."Impact of Social Networking Sites In the Changing Mindset of Youth on Social Issues A Study of Delhi-Ncr Youth", *Journal of Arts, Science & Commerce*, 2(2), 36-43.

- Lvingstone, Sonia , Haddon ,Leslie , Gorzig , Anke & Olafsson , Kjartan .(2011). " EU Kids Online " , London , The London School of Economics and Political Science .16-60, Retrieved on December 20, 2015 from : http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%282009-11%29/National%20reports/UKReport.pdf

- Loizzo, Jamie, Ertmer , Peggy. (2015)." 10 tips for using social tools with students", Published *by International Society for Technology in Education*, ", Retrieved on November 26, 2015 from : *https://www.iste.org/explore/articleDetail?articleid=248*

-Literacy with ICT.(2009)." Digital Citizenship" , Retrieved on November 10, 2015,from : http://lwictdigitalcitizenship.Wikispaces.com

-Mason, R., & Rennie, F. (2008)." E-learning and social networking handbook: resources for higher education",New York, NY: Routledge.

-Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007)." I'll see you on "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate", *Communication Education*, 56(1), 1-17.

-Marcinek ,A.,.(2011). "The Importance of Digital Citizenship in Social Media", Retrieved on January 2, 2015, from : http://www.edutopia.org/blog/social-digital-media-citizenship

- Millner, Donna.(2005). " Digital Citizenship", *Digital Citizenship Gazette* ,1(1), Retrieved on January 2, 2015, from http://ses.camden.schooldesk.net/Portals/Camden/Ses/docs/Newsletter%20Final.pdf

-Mossberger, K., Tolbert, CJ & McNeal, RS (2011). "Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation", The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

- Mossberger, Karen ,Tolbert ,Caroline , J.,Mcneal, Ramonaa S.(2008) ."Digital Citizenship-The Internet ,*Society and Participation*" (4the ed), Britain : MIT Press, Cambridge Mass.

- NetSafe.(2013). "Digital Citizenship", Retrieved on November 2, 2015, from: https://translate.google.com.sa/translate?hl=ar&sl=en&u=http://wikieducator.org/Digital_Citizenship&prev=search

-Ontario Ministry of Education.(2007). " Online Respect and Responsibility", Retrieved on December 12, 2015, from: https://www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/respect.html

-Pearson, B. (2009)." No more sending notes home in backpacks".*The Gazette*, Retrieved on December 13, 2015, from http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2009/10/28/AR2009102802573.html.

- Ribble, Mike.(2014)." Essential elements of digital citizenship", Published by *International Society for Technology in Education*, Retrieved on December 20, 2015 from https://www.iste.org/explore/articledetail?articleid=101

- Ribble,Mike .(2013). "Digital Citizenship- Using Technology Appropriately" . Retrieved on November 22 ,2015 , from : Http://WWW.digitalcitizenship.net

- Ribble,Mike.(2011)." Digital Citizenship in Schools", 2nd edition , Published by *International Society for Technology in Education*, Retrieved on November 13 ,2015 from: http://www.iste.org/images/excerpts/digcit-excerpt.pdf

- Ribble,Mike,& Bailey ,Gerald.(2007)." Digital Citizenship in Schools",1nd edition, Published by *International Society for Technology in Education.*

- Ribble,Mike,& Bailey ,Gerald.(2006)." Digital Citizenship at all Grades Levels", Published by *International Society for Technology in Education*, Retrieved on November 10 ,2015 from http://www.whyville.net/press/L_LMar06Whyville.pdf

- Ribble, Mike,& Bailey ,Gerald.(2004)."Monitoring Technology Misuse and Abuse", *The Journal Online (Technological Horizons Education*),Vol (32) 1.

- Ribble, Mike, Bailey ,Gerald, & Ross ,Tweed .(2004). " Digital Citizenship- Addressing Appropriate Technology Behavior", *International Society for Technology in Education*, 32(1).

-Trzeszkowski-Giese, A. (2007)." A Facebook education", *Teacher Magazine*.Retrieved on October 52,2015 from http://www.edweek.org/tm/articles/2007/11/12/giese_first_web.h19.html

❊ ❊ ❊

Majallat `Ulūm Al-Insān Wa Al-Mujtama`, 12, 366.

Mujtama`āt Al-Ma`rifah. (2015, September 15). Mujtama`āt Al-Ma`rifah Fi Bi'ah Raqamyyah. Retrieved from http://www.edu4all.net/?p=7

MuHammad, A. (2013). Dawr Al-Internet Fi Tad`īm Al-MuwāTanah Ladā Al-Shabāb. Proceedings of the 4th Arab Scientific Conference e-Learning and Distance Education: Innovative Learning: Promising Future (p. 3). Riyadh: National Center for e-Learning and Distance Learning.

Murād, G. (2014, November 6). Al-Bu`d Al-Raqami Hajar Al-Zāwyah Fi Mwātinīhi Ghadan. Jarīdat Al-Hayāt Al-Iliktrūnyyah. Retrieved from http://alhayat.com/Articles/5537307/

Al-Maslamāni, L. (2014). Al-Ta`līm Wa Al-MuwāTanah Al-Raqamyyah Ru'yah MuqtaraHah. Majallat `Ālam Al-Tarbyah, 47(2), 17-94.

Mishri, M. (2012). Shabakāt Al-TawāSul Al-Ijtimā`i Al-Raqamyyah: Nazhrah Fi Al-Wazhā'if. Majallat Al-Mustaqbal Al-`Arabi, 395, 157-158.

Al-ManSūr M. (2012). Ta'thīr Shabakāt Al-TawāSul Al-Ijtimā`i `Alā Jumhūr Al-Mutalaqqīn: Dirāsah Muqārinah Li-Al-Mawāqi` Al-Ijtimā`yyah Wa Al-Mawāqi` Al-Iliktrūnyyah (Al-`Arabyyah Unmūdhajan) (Unpublished master's thesis). The Arab Academy, Denmark.

❊ ❊ ❊

Sharaf, S., Sha`bān, A., & Al-Dimirdāsh, M. (2014). Ma'āyīr Al-Tarbyah 'Alā Al-MwāTanah Al-Raqamyyah Wa TaTbīqātuha Fi Al-Manāhij Al-Tadrīsyyah. Proceedings of the 6th Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education (IACQA'2014) (pp. 129 – 147). Oman: AROCA. Retrieved from http://www.academia.edu/11604671

Shaltūt, M. (2015, July 23). Al-MwāTanah Al-Raqamyyah Fi Al-Madāris Wa Al-Mu'assasāt Al-Ta`līmyyah [online course]. Retrieved from Rwaq Open Online Courses Platform https://www.rwaq.org/courses/digital_citizenship

`Abbās, H. (2006). Al-`Awlamah Al-Ma`lūmātyyah: FuraS Wa MakhāTir. Majallat Maktabat Al-Malik Fahad Al-Watanyyah , 12(1), 96.

Al-`Amūdi, G. (2009). Al-Barmajyyāt Al-Ijtimā`yyah Fi Manzhūmat Al-Ta`allum Al-Mu`tamid `Alā Al-Web: Al-Shabakāt Al-Ijtimā`yyah. Proceedings of the 1st International Conference e-Learning and Distance Education: Innovative Learning: Promising Future (p. 3). Riyadh: National Center for e-Learning and Distance Learning.

`Ubaydāt, T. et al. (2001). Al-BaHth Al-`Ilmy Mafhūmuh Wa Adawātuh Wa Asālībuh. Amman: Ishrāqāt Li-Al-Nashr Wa Al-Tawzī`.

Qundalji, A. (2008). Al-BaHth Al-`Ilmy Wa Istikhdām MaSādir Al-Ma`lūmāt Al-Taqlīdyyah Wa Al-Iliktrūnyyah. Amman: Dār Al-Yāzūri Li-Al-Nashr Wa Al-Tawzī`.

Qanīfah, N. (2014). Mumārasāt Al-Shabāb Al-Jāmi`i Li-Al-MwāTanah Al-Raqamyyah `Abra Shabakāt Al-TawāSul Al-Ijtimā`i: Facebook Namūdhajan: Dirāsah Maydānyyah TaHlīlyyah Muta`ammiqah Bi-Jāmi`at Um Al-Bawāqi.

List of References:

Arabic References:

Abū-Khutwa, A. A., Al-Sherbīnī, A. N., & Al-Bāz. (2014). Shabakat Al-Tawāsul Al-Ejtemā`ī Wa āthāruhā Alā Al-Amn Al-Fekrī Ladā Talabāt Al-Ta`līm Al-Jāme`ī Be Mamlakat Al-Bahrain. Al-Majallah Al-Arabiyah Le Dhamān Amaliyāt Al-Ta`līm Al-Jāme`ī . 7(15), 178-225.

2- Al-Ostāth, S. A. (2013). Intihāk Hurmat Al-Hayāt Al-Khāssah A`br Al-Internet ( Derāsah Muqāranah). Majallat Jāme`at Demashq Lel Olòm Al-Eqtisādiyah Wa Al-Qānòniyah, 29(3), 412-455.

3- Albadir, K. (2012). "Nosq AlqyamAl-Ejtimāeyah Wa alāqtohā Bi Etjāhāt Al Sa`òdiyīn Nahū Shabkat Altwāsol Alejtemā`ī..Derāsa Masheya Alā Jīl Albāa' Wa Albnāa' Fī Madīnt Al-Riyād". Unpublished Master Thesis. Naif Arab University for Security Sciences: Riyadh. Pp.30-38.

4-Al-Mubārk, A. (2015). "Alelāqa Bain Estikhdām Shabkat Al tawāsol Eljtimā`ī Wa Mostwā Alwa`ī Bī Anzhimat Alnashr Alelectòrnī Wa Akhlāqeyātoh". Unpublished Master Thesis. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

5-Hassān, F. (2014). "Almowātana Alraqmya". Silsilat Kulonā MuwāTinòn (Series) . Retrieved from Souriatna Website: http://dlshad.net/SOURIATNA/?p=7396

6- Alsebayī, N. (2013). "Athar Albarāmej Alhewāryia Fī Al Fadhā`yat Wal Facebook Wa Twitter Alā Tanimyt Qiym Tarbiyat Almuwātna Alālamiya Ladā Tālibāt Koleyet Altryba Bi Jam't Alkawuit". Journal of Arab studies in psychology and education, 42(3). Pp.259-294.

does not exceed (13.5%) among the participants. Whereas, (86.5%) of the study sample did not know what this concept meant. (ii) The extent to which they represent the digital citizenship values, in terms of their application of what was contained in the nine digital citizenship topics, was significantly high for each of the following topics: digital communications, digital laws, and digital security "self-protection". Meanwhile, the arithmetic means of these topics were: (3.27), (4.00), (3.29) out of (4.00) respectively. (iii) The extent of students' representation to the digital citizenship values, in terms of the degree of their application of what was contained in each one of the nine topics was moderate for each of the remaining six topics: digital access, digital commerce, digital literacy, digital fitness, digital rights and responsibilities, as well as digital health and safety. Whereas, the arithmetic means of those axes were: 3.06/4.00, 3.22/4.00, 3.17/4.00 and 3.21/4.00 as well as 3.23/4.00 and 3.16/4.00 respectively. The study inferred from the representation degree of the whole nine topics the extent of achieving intellectual security of female university students in terms of a set of implicit statements that were related to this subject in each of the nine topics. Based on these results, the study suggests a proposed vision of what should been done by the university to promote the digital citizenship concepts among female university students. Also, the study provides a set of recommendations and suggestions related to the concept of digital citizenship and its values, as well as ways of reinforcing them.

Key words: digital citizenship, social networking, intellectual security.

Representation Degree of Female University Students of Humanities at Princess Nora Bit Abdulrahman University of Values of Digital Citizenship in Light of the University Reinforcing its Values

Dr. Amal A S Al-Muwazen
Department of Technology Education
College of Education
Princess Nora Bint Abdulrahman University

Abstract:

This study aimed to achieve several objectives. The most important of these objectives was identifying the degree of spread of the digital citizenship concept among female university students. It also aimed at determining the degree of their representation to the digital citizenship values during their learning and communication through social networks as one of the e-learning environments, which is the most widely used in the educational process nowadays. Moreover, this study aimed to achieve many sub-objectives related to the extent of the impact of the degree of representation on achieving intellectual security among female university students, which generally led to the consolidation of national loyalty, in addition to other issues related to the variables of the current research, such as the nature of specialization and academic level.

The study used the descriptive analytical approach, the most appropriate approach for fulfilling its objectives. It was applied to a sample of (89) female students of humanities at Princess Nora bint Abdulrahman University in Riyadh. A comprehensive questionnaire was utilized as an instrument to investigate the nine topics of digital citizenship with their values and effects. The most significant results of the study were as follows: (i) the extent of spread of the digital citizenship concept among female university students was very low. It

معوقات الإبداع في البحوث التربوية وسبل مواجهتها

دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبد العزيز بن علي الخليفة

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

معوقات الإبداع في البحوث التربوية وسبل مواجهتها
دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبد العزيز بن علي الخليفة

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢/ ٨/ ١٤٣٩هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ١٢/ ١٤٣٩هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على معوقات الإبداع في البحوث التربوية، وسبل مواجهتها، وذلك أولاً من خلال تحديد إطار نظري يربط العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي، ثم التعرف على أبرز المعوقات التي تحد من الإبداع في البحوث التربوية، وعرض عدد من السبل للحد من تلك المعوقات، وقد استخدمت الدراسة لتحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها التأكيد على وجود ضعف الإبداع في البحوث التربوية بالجامعات السعودية؛ نتيجة لعدد من المعوقات، منها ما يتعلق بشخصية الباحث، وأبرزها صعوبة تحقيق الأصالة في إنتاج أفكار بحثية جديدة، وضعف الطلاقة في إنتاج أكبر قدر من الأفكار البحثية التربوية، أما المعوقات المتعلقة بالبيئة البحثية فيأتي في مقدمتها ضعف تسويق نتائج البحوث التربوية المنتجة من قبل الطلاب، وكذلك قلة الحوافز المادية والمعنوية المشجعة على الإبداع في البحوث التربوية، كما قدمت الدراسة بعض السبل للحد من هذه المعوقات، منها توفير قاعدة بيانات تساعد الباحث على معرفة واقعه التربوي، والتوجيه إلى إنشاء مراكز ومحاضن تربوية متميزة.

الكلمات المفتاحية: الإبداع، البحوث التربوية

المقدمة:

أولاً: مدخل الدراسة:

تتسابق المجتمعات في جميع الميادين في ظل التقدم الحضاري المطرد، ووسيلتها في ذلك استثمار كل طاقاتها وإمكاناتها وثرواتها، وعلى رأسها الثروة البشرية، فهي المحرك لكل القوى الأخرى، وبدونها تصبح الثروات والإمكانات الأخرى عديمة القيمة، فالنظرة إلى إعداد وتأهيل الموارد البشرية في ظل ظهور مفهوم رأس المال الفكري يجب أن تتحول إستراتيجياً نحو النظرة إليهم باعتبارهم أحد مصادر الاستثمار التي يمكن استكشافها ورصد مقوماتها وتصديرها.

ولقد أصبح الإبداع ضرورة ملحة أساسية؛ ليصبح المجتمع -بما فيه من أفراد ومن مؤسسات - قادراً على مواكبة تطورات العصر الفائقة السرعة، فالتقدم في مختلف مجالات الحياة مرهون بفتح المجال واسعاً لكل الأفكار الخلاقة المبدعة كي تثري حياة المجتمع بالحلول غير المألوفة لمشاكله، ذلك أن رقي الأمم وفاعليتها تقاس بقدرتها على الإبداع، لذا حظي موضوع الإبداع باهتمامات عدد من الدول، حيث تبنت سياسات وطنية وإقليمية لدعم الإبداع وتشجيعه، والحد من معوقاته؛ وفي هذا الصدد يؤكد وهبة (١٩٩٦) على أن المجتمعات العربية في أمس الحاجة إلى استثمار الطاقات الإبداعية لأبنائها استثماراً حسناً، فنحن لا نستطيع أن نستمر في الحياة على فتات موائد الدول الأخرى، بل لابد وأن يأتي اليوم الذي نقف فيه على أقدامنا، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال توجه الدول العربية نحو تربية شعوبها تربية إبداعية (ص٥١).

ويعد التعليم عموماً والتعليم الجامعي خصوصاً الركيزة الأساسية للتنمية البشرية، فالمهارات والمعارف والاتجاهات الإيجابية التي يكتسبها الفرد بمؤسسات التعليم أهم المطالب في إحداث التنمية، فالجامعة في أي مجتمع هي قاطرة التقدم، ومركز توليد الفكر والإبداع، وإنتاج المعرفة المنظمة ونشرها وتطبيقها، وهي الجهة المنوط بها إعداد وتأهيل الأجيال المتعاقبة من القوى والكوادر المهنية المتخصصة، والباحثين المبدعين القادرين على التكيف والتفاعل مع العصر وتحدياته المختلفة؛ ومن هنا يصبح هدف التعليم الجامعي ليس مجرد تخريج متعلمين يحملون شهادات، بل إفراد قادرين على الإبداع والابتكار والتطوير (الجابري، ٢٠١٦م، ص١١٤).

ويؤكد ذلك ما يقوله عبد الخالق (٢٠٠١) "إن تفكيرنا الإستراتيجي يجدر به التوجه صوب الاستثمار في بناء الإنسان؛ لأن الثروة الحقيقية والدائمة تكمن في تنمية مواردنا البشرية التي يتحمل التعليم الجامعي مسؤولية كبرى فيها، وأن رأس مالنا الأساسي هو بناء الإنسان" (ص٢٣).

ويعتبر البحث العلمي ركيزة أساسية من ركائز المعرفة الإنسانية في كافة ميادين الحياة، بل أضحى أحد مقاييس الرقي والحضارة في العالم، ولم يعد رفاهية أكاديمية تمارسه مجموعة من الباحثين القابعين في أبراج عاجيَّة، حيث تؤكد الكثير من الدراسات على أهمية البحث العلمي والدور الفعال الذي يلعبه في تطوير المجتمعات الإنسانية المعاصرة على اختلاف مواقعها في سلم التقدم الحضاري؛ كما أنه يمثل أحد العناصر الأساسية لتكوين الثروة المعرفية؛ حيث إنه يعمل على تحقيق عملية ربط التراكم المعرفي بالتطبيق،

وتحويل المعرفة إلى منافع ملموسة للأفراد عن طريق العلم والتكنولوجيا، كما أنه يساهم في حل مشكلات المجتمع والقضايا الإنسانية.

ويقوم البحث العلمي بدور المولد والمنتج للحلول والأفكار الإبداعية التي تسهم في تطور الحياة، وفتح مجالات الإبداع والتميز لدى أفراد وشعوب هذه المجتمعات، وتزويدها بإمكانية امتلاك أسباب النماء على أسس قويمة، وأشار تقرير منظمة التطوير والتعاون الاقتصادي (مايو ، ٢٠١٠م) حول استراتيجية الإبداع بأن هناك علاقة وثيقة بين الإبداع والبحث العلمي، وأن هذه العلاقة كفيلة بمواجهة مجمل التحديات العالمية، لذا فإن الاهتمام بالإبداع في البحوث العلمية، ورفع قدرات الباحثين ينبغي أن يحتل الصدارة ضمن أولويات بناء وتخطيط الاستراتيجيات لمواجهة الأزمات وتطور المجتمعات. (منظمة التطوير والتعاون الاقتصادي، ٢٠١٠م).

٢ -مشكلة الدراسة:

يمثل البحث التربوي إحدى الأدوات الهامة التي يمكن للتربية من خلاله تحقيق أهدافها عبر الاستراتيجيات والخطط التي يتم رسمها استناداً إلى ما تعرضه البحوث التربوية من نتائج، وإلى ما تقدمه من مؤشرات ومعضلات تم استقصاؤها من خلال المجال التربوي بمحتوياته العلمية وتجاربه ومعوقات نمائه وتقدمه، ويكمن دور البحث التربوي في الحصول على معرفة دقيقة تكفل التطوير والتعديل المناسب في الميدان التربوي.

والإبداع في البحوث التربوية -كما تشير الأطر النظرية - يشكِّل ركيزة أساسية في إضفاء الطابع التأملي للفكر الإنساني، وتحريك الأفكار نحو استنتاجات إبداعية جديدة تسهم في نقلة نوعية وتطويرية إضافية للعلم

والمعرفة، لذا فإن تنمية الروح الإبداعية في البحث العلمي واجب وطني، وانتماء وظيفي، وضرورة حتمية نستمد منها ديمومة البقاء وأصالة التميز بما يكفل لبلداننا التنمية المستدامة، والنهوض بالأمة.

وقد شكَّلت قضية الإبداع في البحوث التربوية منعطفاً هاماً في محاولة تطوير البحوث التربوية وتميز نتائجها، فالنمطية في إجرائها، والتكرار شبه المتطابق لبعض بحوثها أثرت بشكل مباشر في تحديد مسار البحث في عالمنا العربي، وأصبحنا نجد الدراسات والبحوث في المجال التربوي لا تقدم جديداً مؤثراً على مسار النظام التربوي.

ولقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث العلمية، منها دراسة الباز (٢٠٠٤م)، ودراسة بلغيث (٢٠٠٦م)، ودراسة البومحمد والبدري (٢٠١٠م) على أن هناك ضعفاً في دور الجامعات العربية في دعم الإبداع البحثي، وأن الجامعات العربية تعاني من عقم في الإبداع البحثي؛ فهي عاجزة عن تأهيل طلابها لإنتاج الجديد في حقول العلم المختلفة، وأنها لا تدعم الباحثين المبدعين، وأكدت كذلك على أن البحث العلمي في الوطن العربي يعاني من أزمة بسبب ضعف الدعم المخصص لتشجيع الإبداع في البحوث العلمية؛ مما يجعلها غير قادرة على إنتاج بحوث علمية ترقى بأن تسهم بخدمة قضايا المجتمع.

كما أن جامعاتنا العربية غير قادرة على بناء العقلية النقدية الإبداعية القادرة على ابتكار الحلول غير التقليدية للمشكلات الحياتية والاجتماعية المتباينة، ويؤكد ذلك وهبة (٢٠٠١م) بقوله "لا يعجب أحد من ندرة الفكر البحثي الإبداعي في وطننا العربي في ظل فرض حظر شامل على الحريات

الأكاديمية، فالمشكلة ليست في غيابه مرحلياً أو مؤقتاً، بل وبشكل أساسي في عقم البيئة التي يفترض أن تنتج مثل هذا الفكر، وبالتالي تشكل قناعة تراكمية عند المؤسسات الأكاديمية والأفراد الأكاديميين بعدم وجود فكر بحثي إبداعي في الأساس" (ص٩٢).

ومن الدراسات المحلية التي تؤكد على ضعف الإنتاج البحثي الإبداعي دراسة البريدي (٢٠١٠م) حيث أشارت الدراسة إلى ان أحد سبل معالجة هذا الضعف هو صناعة الباحث المبدع ، كما اكدت دراسة الرحيمي والمارديني (٢٠١١م) على أن البحث العلمي بشكل عام والبحث التربوي خصوصاً يعيش حالة من الركود التام والانحسار المعرفي والتخلف العام عن السباق البحثي المعاصر .

وتمثل مرحلة الدراسات العليا مرحلة مهمة في منظومة التعليم الجامعي، فمن خلال هذه المرحلة يتم إعداد المؤهلين تأهيلاً علمياً عالياً في مختلف التخصصات؛ للمساهمة في تلبية الاحتياجات التنموية للمجتمع وللدولة، وانطلاقاً من أن تنمية الإبداع في البحوث التربوية هو أحد الأهداف التربوية للدراسات العليا التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها، وكما أن النظريات العلمية أظهرت أن كل فرد قادر على الإبداع، ولكن هناك معوقات تعيق إبداعه وتميزه، لذا ظهرت الحاجة إلى التعرف على معوقات الإبداع في البحوث التربوية وسبل مواجهتها.

ومما سبق تتبلور الفجوة البحثية العلمية لهذه الدراسة في أن البحث التربوي يعاني من أزمة حقيقية، خاصة فيما يتعلق في الإبداع البحثي، لذا تحاول هذه الدراسة الوقوف على معوقات الإبداع في البحوث التربوية،

وسبل مواجهتها كما يراها طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية.

٣ -أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما معوقات الإبداع في البحوث التربوية، كما يراها طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٢. ما سبل مواجهة معوقات الإبداع في البحوث التربوية، كما يراها طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٤ -تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

تهدف الدراسة الحالية إلى هدف رئيس هو الكشف عن معوقات الإبداع في البحوث التربوية وسبل مواجهتها، وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١. معرفة طبيعة العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي.

٢. تحديد معوقات الإبداع في البحوث التربوية، كما يراها طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٣. الوصول إلى سبل مواجهة معوقات الإبداع في البحوث التربوية، كما يراها طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٥ -أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية **النظرية** في تعميق الربط النظري بين مفهوم الإبداع والبحث العلمي من خلال تكوين شبكة من العلاقات بين مكونات الإبداع الرئيسة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ...) وبين مكونات العملية البحثية، فهي تؤكد على مفهوم "الإبداع البحثي"، كما تسلط هذه الدراسة نظرياً على معوقات الإبداع في البحوث التربوية بما يتعلق بالباحث نفسه والبيئة البحثية. أما من الناحية **العملية** فإن ما ستستخلصه الدراسة من نتائج ومقترحات وتوصيات قد تسهم في توجيه القائمين على برامج الدراسات العليا في مواجهة تلك المعوقات، وإعادة النظر بها بما يحقق الإبداع في البحوث التربوية، كما أنها من المتوقع أن تحفز طلاب وطالبات الدراسات العليا في الأقسام التربوية على محاولة تطوير قدراتهم البحثية لتحقيق الإبداع في بحوثهم التربوية.

٦ -حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية : اقتصر موضوع الدراسة على العلاقة بين الإبداع بمكوناته الرئيسة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة،..) بالبحث التربوي، وتتناول معوقات الإبداع في البحوث التربوية من حيث شخصية الباحث والبيئة البحثية، واقتصرت الدراسة على هذه الحدود لأنها الأكثر تأثير على الإبداع البحثي وهذا ما أكدته الأطر النظرية للدراسة .

أما الحدود المكانية اقتصرت الحدود المكانية لهذه الدراسة على الأقسام التربوية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض لأنها تعتبر أكبر الأقسام التربوية في الجامعات السعودية .

والحدود الزمانية تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

٧ -مصطلحات الدراسة :

الإبداع: نشاط فردي أو جماعي يقود إلى إنتاج أو حل لمشكلة معينة، أو تطوير أساليب جديدة يتصف بالأصالة والجدة والفائدة. وقد عرفه تورانس (Torrance) بأنه عملية تساعد الفرد على أن يكون أكثر حساً للمشكلات، وجوانب النقص والتغيرات في مجال المعرفة والمعلومات، واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها، أو تعديلها من أجل التوصل إلى نواتج جديدة يستطيع الفرد نقلها للآخرين (Torrance, 1969).

البحوث التربوية: البحث العلمي يعرفه وهبة (٢٠٠١م) "أن البحث العلمي الحقيقي، هو طرح جديد لمشكلة قديمة، أو وعي حديث لمشكلة جديدة، وهو من حيث طبيعته إبداع وابتكار لطريقة أو طرائق جديدة، وأداة وأدوات جديدة... واستعمالها ضمن إطار مقاربة معرفية مرجعية تسمح بالتقاط الأعراض والبيانات والدلائل الكافية والقابلة للتفسير" (ص٩٢).

كما يعرِّف عبيدات وآخرون (١٩٩٧م) البحث العلمي بأنه "مجموعة الجهود المنتظمة التي يقوم بها الفرد باستخدام الأسلوب العلمي في سعيه لزيادة سيطرته على بيئته، واكتشاف ظواهرها، وتحديد العلاقة بين تلك الظواهر" (ص٧٨).

ويعرف البحث التربوي بأنه: وسيلة علمية تمكّن الباحث من تعديل مسار العمل التربوي نحو الأفضل، من خلال الإجابة عن عدة أسئلة، ويرتكز على مبادئ أساسية، مثل معالجة مشكلة هامة متعلقة بقضية معاصرة أو مستقبلية، وتحديد الفروض والمسلمات، وتحديد أدوات البحث، ووصف العينة ومنهجية البحث وتفسير النتائج (بركات، ١٩٨٤م، ص٥٨).

أما معوقات الإبداع في البحوث التربوية فتعرف إجرائياً بأنها هي الظروف أو العوامل التي تقف في طريق الإبداع في البحوث التربوية والتي ستقتصر في هذه الدراسة على معوقات تتعلق بشخصية الباحث والبيئة البحثية.

ثانياَ: الإطار النظري والدراسات السابقة:

١ -الإطار النظري:

إجابة أسئلة البحث وتحقيق أهدافة يتطلب تحديداً لإطار نظري يمثل مرجعية علمية تشتق منها مشكلة البحث، وتتحدد إجراءاته وتصاغ أدواته، وبعد قراءة متعمقة في الأدبيات ذات العلاقة، تم حصر الإطار النظري في التدرج المنطقي للعناصر التالية:

- **المنطلقات الأساسية التي قامت عليها الدراسة الحالية:**

– التربية ومؤسساتها هي الركيزة الأساسية في بناء الأمم وتطورها.

– أهمية الاستثمار في العقل البشري، وأن العصر الذي نعيشه هو عصر الثروات البشرية المبدعة.

– أن القدرات الإبداعية موجودة لدى الجميع، ولكن بدرجات متباينة، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي بحثت في مجال الإبداع وتربيته، وهذا يتيح لنا الفرصة أمام الباحثين لكي يسهموا في إضفاء السمة الإبداعية على بحوثهم العلمية.

- البحوث التربوية هي الوعاء الذي يجب أن يسترشد به للقيام بمهامنا التطويرية في المجال التربوي، وأن الأساليب والوسائل والمنهجيات البحثية قد لا تختلف عن الدول المتقدمة، لكن نتائج هذه البحوث لا ترقى لنتائج المجتمعات المتطورة.

- شخصية الباحث ومهارته تمثل جانباً مهماً في تحقيق الإبداع في البحوث التربوية.

- الإبداع في البحوث التربوية لا يمكن تحقيقه إلا من خلال بيئة بحثية مناسبة تساعد الباحث وتحفزه على الإبداع.

- الإبداع في البحوث التربوية هو عمل مشترك بين الباحث والبيئة البحثية، وكلما كانت العلاقة بينهم قائمة على أسس ومعطيات النجاح، كلما أتيحت الفرصة لاكتشاف إبداع حقيقي لتلك البحوث.

- أن الاعتراف بالبحوث التربوية ونتائجها من خلال المؤسسات التربوية يشكل الخطوة الأساسية نحو إبداع وتطوير البحوث التربوية.

- البحث في معوقات الإبداع في البحوث التربوية يكشف لنا جانباً مهماً يفسر ضعف الإبداع.

- **العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي:**

تحاول الدراسة بناء إطار نظري يوضح العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي؛ وذلك من خلال تحليل المفاهيم الخاصة بهما، والوقوف على النظريات العلمية والنماذج التي تفسر طبيعة هذه العلاقة.

ويعد الإبداع بشكل عام عملية معقدة يصعب تعريفها والوقوف على حقيقتها؛ لارتباطها بالعديد من القدرات والاستعدادات والمواقف والظروف

التي يصعب أحياناً تحليلها بشكل صحيح، والإبداع منظومة متكاملة تتكون من العديد من العناصر والمكونات المترابطة والمتماسكة والمستمدة من البيئة الحاضنة له، ويعتبر الإبداع المحرك الأساس للثقافة ومرآتها الحقيقية، والقوة الدافعة للحركة الفكرية.

ويعرف **الإبداع** بشكل عام بأنه ابتكار الشيء الجديد، أو إنتاج شيء ما على أن يكون هذا الشيء جديداً في صياغته، وذا تأثير في مجاله، أما تريفنجر Treffingeer (2000) فيعرف الإبداع بأنه عملية تطوير نتاجات تتسم بالجدة والحداثة من خلال تكوين نتاجات وأشياء في بيئة الفرد. وعرَّفه مركز الإبداع الأردني بأنه صنع أو استنباط شيء جديد وإن كانت عناصره موجودة، أما جيلفورد Gulford فيعرف الإبداع بأنه سمات استعدادية تضم الطلاقة والمرونة والإسهاب والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها (في جلال، ٢٠٠١ ، ص٣٤).

ومن التعريفات للإبداع أنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت في بيئة مناسبة فإنها ترقى بالعمليات العقلية لتولّد نتاجات أصيلة ومفيدة (جروان،١٤٢٠ه، ص٤٤) ويعرف أيضاً بأنه قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف أو مثير (عبادة ، ٢٠٠١م، ص٦٣).

أما البحث العلمي فيعرِّفه ريفر Reaves (١٩٩٢م) بأنه أسلوب وطريقة، ومنحى نسلكه لمحاولة تقديم إجابات عن التساؤلات المتنوعة والمتباينة بشأن العالمين الطبيعي والاجتماعي اللذين تعيش فيهما. ويعرف

كذلك بأنه إعمال الفكر إعمالاً مباشراً على ما تراكم في الفكر البشري من معرفة علمية، معتمداً طرائق منهجية للحصول على منتجات معرفية تحمل ملامح الجدة والنوعية، وتملك أثراً إيجابياً مباشراً أو غير مباشر يسبب قيمة مضافة في واحد أو أكثر من أوجه النشاطات الإنسانية العامة (سليمان، ٢٠٠٩م، ص١٢٨).

ويعرف فان دلين Van Dulen (١٩٨٥م) البحث العلمي بأنه المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تؤرق البشرية وتحيرها، وأن البحث العلمي يعد نتيجة لحب الاستطلاع، ويغذيه الشوق العميق إلى معرفة الحقيقة، وتحسين الوسائل التي تعالج بها مختلف الأمور (٤٧). والبحث العلمي أيضاً يمكن أن يعتبر الوسيلة التي يمكن بواسطتها الوصول إلى حل مشكلة محدودة، أو اكتشاف حقائق جديدة عن طريق المعلومات الدقيقة التي يتم جمعها باتباع أساليب علمية محددة (الخياط، ٢٠١٠م، ص ٢٢).

وتبرز العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي بشكل كبير من خلال ربط الإبداع بالإحساس بالمشكلة كما أشار تورانس Torrans(١٩٦٩م) في تعريفه للإبداع بأنها عملية تشبه البحث العلمي، وتساعد الفرد على الإحساس والوعي بالمشكلة، ومواطن الضعف والثغرات، والبحث عن الحلول، والتنبؤ ووضع الفرضيات، واختبار صحتها وإجراء تعديل على النتائج، حيث يتم الوصول إلى سلوك الإنتاج الإبداعي (ص٣٢).

ويؤكد مجدي (٢٠٠٩م) أن الإبداع في البحث العلمي قائم على إضافة بعض الشيء الجديد إلى المعرفة العلمية، هذه الإضافة (المساهمة) كبيرة كانت أو صغيرة، يجب أن يقع فحصها في سياقها (محيطها الاجتماعي) وأن تراكم

الابتكار ينتج تراثاً معرفياً، فالإبداع في البحث العلمي ينظر إليه على أنه أي تقدم علمي بحثي يؤدي إلى إسهام جوهري في إثراء الرصيد المعرفي لأي تخصص من التخصصات، ويمكن لهذا الإسهام تطبيقه تقنياً، وتوظيفه في إنتاج خدمات ومنتجات لخدمة التنمية والتقدم (ص١٣٧).

ويشير قاردنر Gardner (١٩٨٢م) إلى أن الإبداع في البحث العلمي هو "النزوع إلى تجاوز المألوف، وتنسيق المعارف وفق نمط جديد غير مسبوق، أو الإتيان بحلول مبتكرة للمشكلات المطروحة، فالقدرة الفائقة لدى الباحث على الربط والتحليل والتركيب والهدم وإعادة البناء لهرم العلم هي التي تضفي على نتائج عمله صفة الإبداع" (ص٣٥٣).

ويمكن أن تظهر العلاقة من خلال التركيز على مكونات العملية الإبداعية، كما يشير إلى ذلك (أبو جادو ، ٢٠٠٤) وهي على النحو التالي:

- الأصالة: وتعني أن يكون المنتج البحثي في فكرته وتصميمه وكتابته يتميز بالجدة والندرة والتفرد، وأن لا تكون تكراراً لأفكار الآخرين، وتتجاوز حدود الأفكار الشائعة أو المألوفة.
- الطلاقة: يقصد بها أن يكون المنتج البحثي قادراً على إنتاج أكبر قدر من الأفكار أو الحلول أو البدائل أو المشكلات أو التعبيرات الملائمة في وحدة زمنية محددة.
- المرونة: وهي قدرة المنتج البحثي على إجراء تغيير من نوع ما، وتوليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة دائما، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف.

- التوسع: وهي قدرة المنتج البحثي على التوسع في معالجة المشكلات البحثية، وذكر أكبر عدد ممكن من النتائج المتوقعة.
- الحساسية للمشكلات: أن يتمتع المنتج البحثي بالقدرة على تحديد مواطن القوة والضعف بشكل دقيق للمشكلات، وإضافة معارف أو نتاجات جديدة.

وتبرز العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي أيضاً من خلال مراحل العملية الإبداعية الأربع، وهي: مرحلة الإعداد والتحضير، وهي عبارة عن صياغة المشكلة، والقيام بمحاولات مبدئية لحلها، ومرحلة الحضانة أو الاختمار (البزوغ)، وهي عبارة عن الاحتفاظ بالمشكلة، مع انشغال الفرد بأشياء أخرى لكي تنضج، ومرحلة التنوير (الاستبصار أو الحدس)، وهي عبارة عن الاستبصار بكل جوانب المشكلة، ومرحلة التحقيق؛ وتعني اختيار الحل الذي تم التوصل إليه أو تنفيذه (مجدي ، ٢٠٠٩م، ص ٦٩).

وتتعدد النظريات التي تفسر العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي وفقاً لاختلاف وجهات ومنطلقات منظريها، فمنهم من ربطها بمفهوم الإبداع والبحث العلمي، ومنهم من تبنى الاتجاه المعرفي المستخدم في دور الإبداع والبحث العلمي في حل المشكلات؛ ومن أقرب النظريات التي تفسر العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي كما تراه الدراسة الحالية؛ وتتفق مع ما يؤكد عليه فريق من الباحثين، حيث تتمثل العلاقة في جوهرها من خلال مفهوم الإبداع والربط بينه وبين حل المشكلات، حيث ينظر إلى الإبداع في البحث العلمي على أنه قدرات عقلية وسمات استعدادية قادرة على حل المشكلات وتطوير النتاجات، أو طرح التساؤلات الجديدة في مجال معين، بحيث تتميز

بالجدة، وتحظى بالقبول في وسط اجتماعي معين، ومن هذه النظريات ما أشارت إليه دراسات كلٍّ من (وهبة ١٩٩٦م ، حجازي ٢٠٠١م ، سلوم ٢٠٠٤م) وهي كما يلي:

- نظرية السَمات أو العوامل التي قدمها جيلفورد Guilford وهي نظرية تعتمد على البناء العقلي، حيث يرى أن الإبداع بشكل عام يعتمد على سمات واستعدادات ذات علاقة منطقية واضحة بمجال الإبداع كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والإفاضة أو التوسع.

- نظرية تورنس Torrance وهو يعد من العاملين في هذا الميدان، فقد وصف الإبداع بأنه عملية يصبح الفرد فيها حساساً للمشكلات وأوجه النقص، وينظر تورنس إلى الإبداع على أنه نوع خاص من حل المشكلات، وهو يرى أن حل المشكلات يمكن اعتباره مبدعاً متى ما تحققت فيه بعض الشروط منها : أن يكون نتاج التفكير جديداً وذا قيمة، عندما يتطلب التفكير أثارة شديدة ويدوم مدة طويلة، حينما يكون مرناً ويقبل الحلول المتعددة.

- نظرية الحل الابتكاري للمشكلة (TRIZ) وهي من النظريات الحديثة نسبياً في مجال الإبداع، بالرغم من أن جذورها تعود إلى الأربعينات من القرن المنصرم، ولقد أجريت البحوث الأصلية في هذه النظرية على يد هنري التشلر (Henry Altshuller) في مجالي الهندسة والتكنولوجيا، وتقترح هذه النظرية إجراءات محددة وأدوات تمكن مستخدمها من تطبيق قاعدة المعرفة في توليد حلول جديدة، ولا يقتصر دور هذه النظرية على تقديم حلول للمشكلات الراهنة فقط، ولكنها تقدم إضافة إلى ذلك تعميمات حول نماذج تطور النظم

التقنية، وعليه فإن هذه النماذج تساعد على التنبؤ بتطور هذه النظم، وتعمل على الإسراع في حدوث ذلك بشكل مقصود (كروبلي، ٢٠٠١م، ص٦٦).

- نظرية أوسبورن (Osborn) حيث وضع نموذجاً لحل المشكلات بطريقة إبداعية، وأوصى بأن يستخدم التخيل Image بشكله الأمثل في التعامل مع المشكلة، وتقوم النظرية على أن المفتاح لعملية الإبداع البحثي في حل المشكلات يكمن في تعليم المتدربين كيفية تفعيل القدرة على التخيل واستخدامه، والقدرة على توليد الأفكار دون انتظار الإلهام أو الاحتضان (عبد العزيز ، ٢٠٠٩م، ص ٥٥). ويمكن القول إن هذه النظرية تفسر الإبداع البحثي من خلال ربطها بالتدريب على توليد الأفكار البحثية، ثم الطريقة العملية لتحديد المشكلة ومعرفة طبيعتها وتخيُّل الحلول المناسبة لها، ومن ثم إيجاد المناسب باختيار أفضل الأفكار المناسبة للحل، ومن ثم تقييم الأفكار، وأخيراً قبول الحل.

والدراسة الحالية تركز في تأطيرها النظري للعلاقة بين الإبداع والبحث العلمي على نموذج حل المشكلات كأحد نماذج الإبداع التي ذكرها روجرز Rogers والتي يؤكد فيها أن التفكير المبدع للسلوك يظهر في حل المشكلات بطرق جديدة وذات قيمة إضافية يمكن الاستفادة منها وتعميمها، وهو الأمر الذي يقوم عليه البحث العلمي بجميع أنواعه (إبراهيم، ٢٠٠٥م، ص٥٩).

ويمكن التأكيد من خلال استعراض المفاهيم والنظريات والنماذج السابقة على أن العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي بأنها هي القدرة البحثية على توليد وإنتاج الأفكار البحثية، وجمع المعلومات وتنظيمها وحفظها وتحليلها للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحلول المبتكرة، ثم القدرة على

تقييم وتحديد الحلول الممكنة وغير التقليدية للمشكلات البحثية، على أن تتصف تلك القدرات بالمرونة والطلاقة والأصالة والإسهاب والحساسية للمشكلات، والقبول والفائدة الاجتماعية.

- **أهمية الإبداع في البحث العلمي:**

تظهر أهمية الإبداع في البحث العلمي بأنها أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهي ذات أهمية في تقدم الإنسان المعاصر، وإعداده لمواجهة المشكلات الراهنة، والتحديات المستقبلية، فهي مصدر سمو وتميز البحث العلمي، ولقد استطاع المسلمون في فترة وجيزة من حكمهم الاهتمام بالإبداع والوصول إلى منزلة رفيعة جعلتهم سادة العالم أجمع، ومحط أنظار الأمم والشعوب؛ فقد أضافوا إلى العلم والحياة العلمية العديد من الابتكارات والاختراعات التي ضمنت لهم الريادة.

فالإبداع البحثي هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر، وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية، ويرى عبد الرازق (١٩٩٤م) أن الإبداع في البحث العلمي مسؤول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور، فإنتاج القدماء في مختلف الحضارات فيه إبداع، وإنتاج العصور الحديثة فيه إبداع كذلك، فلولا المبدعون وأفكارهم لظلت الحياة بدائية حتى اليوم، وبالإضافة إلى ذلك فالإبداع تصاحبه سعادة، وينمي أذواق الناس ومشاعرهم، والفرد المبدع يقدم لنا إنتاجاً علمياً أو فنياً على مستوى عال يسمو بأذواقنا، ويجعلنا نقبل على الحياة، ويسهم في إثرائها بالعمل الجاد (ص٧).

ويدين العالم للمبدعين من أبنائه، بكل ما أحرزه من تقدم في العلوم والفنون والآداب، وما توصل إليه من حضارة إنسانية شامخة، وفي ظل التقدم الحضاري المطرد، فالإبداع العقلي للإنسان وقدرته على إعمال الفكر في المجال البحثي جعله قادراً على اكتشاف واستغلال كل الطاقات المتاحة في دفع عجلة التكنولوجيا والتقدم العلمي من أجل تطوير الحياة الإنسانية، وتحقيق التقدم والرخاء، وفي هذا الصدد يؤكد أحمد (٢٠٠٥م ،) أن المعادلة الاقتصادية الجديدة لا تعتمد أساساً على وفرة الموارد الطبيعية، ولا على وفرة الموارد المالية، بل على المعرفة القائمة على الإبداع والابتكار والتجديد، ومنظمة اليونسكو تؤكد على أن الإبداع في البحث العلمي يمثل كلَّ الأنشطة البحثية الإبداعية حسب منهجية وطرائق نسقية من أجل إثراء الرصيد المعرفي الإنساني الذي يشمل معرفة الإنسان والطبيعة والثقافة والمجتمع، واستغلال هذا الرصيد المعرفي الثري في تطبيقات جديدة خدمة للتنمية البشرية (ص٦٧). لذا يعد الإبداع في البحث العلمي المصدر الأول للمعرفة التي يعتمد عليها في اتخاذ القرارات الصائبة لخدمة المؤسسات والأوطان والأجيال القادمة.

كما تشير أدبيات المجال أن مجتمع المعرفة يقوم أساساً على تنمية رأس المال الفكري، الذي يعتمد على ما يعرف بالكتل الحرجة Critical Mass وهي عبارة عن فئة من الباحثين الفاعلين المبدعين القادرين على إيجاد الحلول الإبداعية، فالإنسان الفاعل الأساسي؛ حيث إنه مفتاح التنمية، ومصدر الإبداع الفكري والمعرفي، وكما يقول جون كيهو John Kehoe (٢٠١٠م) إن الإنسان المبدع هو القادر على إيجاد الحلول المنتظمة للمشكلات اليومية التي تعترض طريقنا بأساليب مبتكرة ومتفردة، وكذلك قدرته على تخطي حدود

كل ما هو روتيني ومعتاد، لذا علينا تطوير قدراته ومهاراته الإبداعية من أجل تسريع عملية التنمية (ص٩٩).

والإبداع البحثي يمثل أحد أهم ركائز منظومة البحث العلمي في مجتمع المعرفة؛ لأن الإبداع المعرفي أصبح يشكل مدخلاً من مدخلات الإنتاج، فهي التي تجدد العملية الإنتاجية وتعمل على تحسينها وتجويدها، ويعد المرحلة الأولى من مراحل تفعيل دورة المعرفة، من خلال توليد وإنتاج المعرفة، ومن ثم بناء مجتمع المعرفة. كما يمثل الإبداع البحثي أحد مؤشرات جودة وتقويم البحوث العلمية، حيث أكدت ذلك وثيقة فرسكاتي Frascati Manual ووثيقة أوسلوOslo Manual ووثيقة كمبير Cnberra Manual وجائزة البحث العلمي المتميز في الجامعات السعودية، وبذلك فإن المساهمة في تنمية الروح الإبداعية في البحث العلمي واجب وطني، وانتماء وظيفي، وضرورة حتمية نستمد منها ديمومة البقاء وأصالة التميز بما يكفل لبلداننا التنمية المستدامة والنهوض بالأمة (أحمد، ٢٠٠٥م).

- **الإبداع في البحوث التربوية:**

تشكل البحوث التربوية إحدى أهم الركائز التي يعتمد عليه التربويون للوصول إلى حل المشكلات والمعوقات التي تطرأ على النظام التربوي، ولقد بدأ الاهتمام بتطويرها من قبل الباحثين ورجالات التربية لتسهم في صناعة القرار التربوي، وفي توجيه دفة العملية التعليمية، والكشف عن مشكلات التربية ودراسة ما يحتاج منها للدراسة، وكذلك الإسهام وبشكل مباشر بزيادة المعرفة في تلك المجالات، وتحقيق التطلعات نحو المستقبل في المجال التربوي.

ويعد البحث التربوي جزءاً لا يتجزأ من منظومة البحث العلمي، فهو يستند إلى المبادئ والمقومات التي يقوم عليها البحث العلمي بصفة عامة، إلا أنه يحتاج إلى الإبداع الذي يقدم إضافات علمية ومعرفية يأمل أن تكون إحدى الدعامات الأساسية لتقويم وتطوير النظام التربوي في المجتمع. فهو يعتبر من الأدوات التي يمكن للتربية من خلاله تحقيق أهدافها عبر الإستراتيجيات والخطط التي يتم رسمها استناداً إلى ما تعرضه البحوث التربوية من نتائج، وإلى ما تقدمه من مؤشرات.

وذكر أندرسون Anderson (١٩٩٨م) أن البحث التربوي هو عملية منهجية لاكتشاف كيف ولماذا يتصرف الناس في البيئات التعليمية؛ أما جاي وميلز وايرسيان Airasin&Gay,Mills (٢٠٠٥) يرون أن البحث التربوي هو أحد أنماط البحث العلمي، ويختص بالعملية التربوية، ويعتمد على أدوات وأساليب المنهج العلمي لدراسة المشكلات التربوية والتعليمية، من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها. ويمكن أن نعتبر الإبداع في البحوث التربوية بأنه عبارة عن جهد منظم يسير وفق المنهج العلمي في الحصول على المعرفة؛ وذلك بغية الوصول إلى حلول لمشكلات، وتطوير وتحسين واستشراف مستقبل قضايا وظواهر تربوية مختلفة (بركات، ١٩٨٤، ص٥٨).

فالإبداع في البحوث التربوية كما يقول الصيرفي (٢٠٠٥م) هو جهد علمي يكسر الإطار المعهود، ويخلق توليفة علمية جديدة تعيد النظر في الاجتهادات السابقة وفق أسس قابلة للتحقيق، ومن ثَم يمكن وصف الإنتاج البحثي التربوي المبدع بأنه إنتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة

التلقائية والأصالة، وبالتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير.

ويشير موقع المنظمة العالمية للملكية الفكرية (WIPO,2015) إلى أن المنتج البحثي الإبداعي له مؤشرات كمية وكيفية، ومنها ما يلي:

- غزارة الإنتاج العلمي ومعدل نشرها في أوعية بحثية متميزة.
- القدرة الإبداعية للمراكز البحثية.
- عدد الباحثين كمّاً ونوعاً.
- براءات الاختراع.
- قوة إنتاج وتصدير التقانات العالية.
- القدرة التنافسية العالمية.
- جودة البنية التحتية.
- التقدير والاعتراف العلمي.
- الاستشهادات المرجعية.
- القدرات على توليد معارف جديدة.
- مؤشرات الإنفاق على البحث العلمي.

- **مكونات الإبداع في البحوث التربوية:**

انعكست النظريات التي تفسر الإبداع البحثي على مكوناته، فمنها ما ركز على شخصية الباحث المبدع، أو العملية البحثية الإبداعية، أو البيئة البحثية الإبداعية، وبعض النظريات ركزت على المنتج البحثي الإبداعي، وتتبنى الدراسة الحالية مكونات الإبداع البحثي من تلك المكونات على أنها

تتفاعل مع بعضها البعض، وهي على النحو التالي (العتوم وآخرون ٢٠٠٧م، نوفل ٢٠٠٩م):

- شخصية الباحث المبدع: وهو الباحث الذي يتسم بجملة من الخصائص التي تجعله يفضل التفكير المفتوح الذي يؤدي إلى السلوك الإبداعي، ومنها: المرونة في حل المشكلات وتحدي الصعاب، وحب التجديد، والمثابرة والطموح العالي، ويمتلك مهارات الاتصال، والقدرة على تحمل المسؤولية، ويتميز بالمرونة في التفكير، وحب الاستطلاع، والتخيل والتأمل، والثقة بالنفس، ويتفاعل مع المتغيرات السريعة، ويطبق المعرفة التي يعرفها في الموقف الجديد وتحمل المخاطرة، والميل إلى الاعتماد على الذات، والانفتاح على الخبرات الجديدة. ويقول جاردنر (Gardner,1982) إن الباحث المبدع صاحب خيال خصب وتفكير خلاق يولد الحقائق من رحم ركام معرفي يبدو عليه التناسق الخارجي، ويعوزه التوليف المنهجي الداخلي أحياناً؛ ذلك أن الأفكار يتعثر بعضها ببعض بطريقة تغلب عليها الفوضى، فوجود النظام الخفي لذلك هو شيء ينبغي تشييده وليس ملاحظته. (Duffy, B.1998: 4-6) .

والإبداع في البحوث التربوية مرتبط بالباحث قبل كل شيء؛ حيث يؤدي ذلك الباحث دوره الأساسي في إضافة السمة الإبداعية للعمل الذي يؤديه، وقد ذكر جامبل (A.o.Gamble) أن الإبداع (كسمة) يقوم على أساس تحديد السلوك الإبداعي وتعريفه، والتعرف على السمات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها الباحث ليحقق الإبداع في إنتاجه البحثي، وكذلك اهتم غيلفورد (Guilford) في دراسته للإبداع بالوصول إلى طبيعة الأشخاص المبدعين

وسماتهم الشخصية كأحد أهم مكونات العملية الإبداعية (في عاقل ،١٩٨٣م، ص٥٩).

- البيئة البحثية الإبداعية: تعتبر البيئة البحثية من أهم المؤثرات التي تؤدي إلى الإبداع، وهي تمثل بشكل عام جملة الظروف والمؤثرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية المترابطة والمتداخلة، والتي تعتبر الحاضنة والداعمة للإبداع البحثي، أي أنها تتضمن الموقف الكلي المعقد الذي يتم من خلاله استثارة العمليات الإبداعية البحثية بشكل مبدئي، والاستمرار في ذلك إلى أن يتم إنجاز هذه العمليات. لذا فإن توافر البيئة المناسبة تقوِّي احتمالات التوصل إلى نتاجات إبداعية، وكما يقول ماكينون (Macinon) "إن الإبداع متغير يصعد ويهبط بتأثير الظروف وأوضاع الحياة التي تساعده على النمو والازدهار أو الذبول والموت" (إبراهيم، ٢٠٠٥م ، ص٦٤).

وعليه فإن الإبداع في البحوث التربوية هو علاقة وتفاعل مشترك بين الباحث والبيئة البحثية، وكلما كان هذا التفاعل قائماً على أسس ومعطيات النجاح لتوثيق هذه العلاقة كلما أتيحت الفرصة لاكتشاف إبداع حقيقي للبحوث التربوية.

- **واقع الإبداع في البحوث التربوية:**

وتشير الكثير من الشواهد الواقعية والدراسات العلمية إلى أن الإبداع بشكل عام والإبداع البحثي بشكل خاص في الوطن العربي يعاني من أزمة حقيقية؛ نظراً لما يعانيه المجتمع العربي في هذا العصر من أزمات ومشكلات متراكمة. وفي هذا الصدد يؤكد (جلال ، ٢٠٠١) أنه في الوقت الذي ما يلبث أن يطالعنا العالم في كل يوم بالجديد من الاختراعات والاكتشافات والقفزات

الإبداعية السريعة والمتلاحقة، يبدو الإبداع البحثي العربي شاحباً وبطيئاً، ولا يمكن الجزم بأن السر يكمن في جمود العقلية العربية أو تخلفها، بل يعود على الأجدر إلى عوامل ومعوقات عدة في مجتمعاتنا العربية.

كما أن البحث العلمي كما يشير (الرحيمي والمارديني ، ٢٠١١) فقد الروح الإبداعية، والتي هي مصدر سموه وتميزه، وقد انعكس ذلك على حياتنا اليومية حاضراً ومستقبلاً؛ إذ إن مدخلات البحث العلمي العربي ومخرجاته وآليات تشكيله ومكوناته تعيش حالة من الركود التام، والانحسار المعرفي والتخلف العام عن السباق البحثي المعاصر. والإبداع البحثي في العالم العربي لم يحظَ بالاهتمام الكافي الذي يؤهله ليكون استراتيجية رئيسة تميز العرب عن غيرهم كما كانوا سابقاً، فلم يعد بمقدورهم تبني الاستراتيجيات الإبداعية التي تحتاج إلى الإمكانيات والموارد المتميزة، إضافة إلى عدم كفاية البنى الثقافية والمعرفية التي تعد المنطلق الأساسي للإبداع، (بسطاويسي ، ٢٠٠١)، ولهذا يؤكد علي (٢٠٠١م) أن الثقافة العربية ابتعدت عن الريادة، وأصبحت ثقافة "اجترار لا ابتكار" (ص٧٦).

ويشير تقرير المؤشر العام للابتكار العالمي لعام ٢٠١٦ الصادر مؤخراً في نسخته العاشرة (Global Innovation Index) (GII) إلى أن المملكة تراجعت عن العام الماضي ٢٠١٤ حيث كانت في المرتبة ٣٨ وأصبحت في المرتبة ٤٩ فقد تأخرت بعض الشيء في الركائز الأساسية المتعلقة بالتعليم العالي والبحث العلمي والمخرجات الإبداعية؛ مما يضع على عاتق الجامعات -وبالتحديد أعضاء هيئة التدريس والباحثين والطلبة - المسؤولية في بذل المزيد من الجهد

في توظيف قدراتهم البحثية والإبداعية، وتحويلها إلى تطبيقات تجارية وصناعية، أو خدمات مجتمعية.

ومما سبق فإن الدراسة الحالية حاولت أن تؤطر نظرياً للعلاقة بين الإبداع والبحث العلمي من خلال الربط بين المفاهيم والمكونات والمؤشرات، ومراحل العملية الإبداعية؛ للوصول إلى رؤية تطويرية للبحوث العلمية بشكل عام، والبحوث التربوية بشكل خاص مما يسهم في دعم وتطوير العملية التربوية، والعمل على طرح حلول إبداعية ذاتية ومميزة للمشكلات التي تواجه النظام التربوي والتعليمي، كما أن الدراسة الحالية أكدت على أن واقع الإبداع في البحوث التربوية ضعيف ،ويعود ذلك لوجود عدد من المعوقات التي تحاول الدراسة بجانبها الميداني الكشف عنها .

٢ -الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع الإبداع بالاهتمام الكبير من قبل الباحثين والدارسين، خاصة بعد ظهور نظريات علمية تفسر الإبداع وأبعاده الأساسية، والوصول إلى قناعة علمية أن الإبداع متاح أمام كل فرد؛ لأن الصفة الإبداعية صفة يمكن تطويرها واكتسابها، وبدأ عرض الدراسات السابقة بالدراسات التي تناولت معوقات الإبداع بشكل عام مثل **دراسة عبد الله (٢٠٠٧)** التي هدفت إلى الوقوف على أهم معوقات الإبداع في منظمات العمل بدءاً من المعوقات المبكرة في الأسرة ثم المدرسة والجامعة، والمعوقات القيمية والانفعالية والمعوقات المعرفية، والمعوقات التنظيمية التي تتعلق بسياق العمل، وأخيراً المعوقات البيئية (المجتمعية)، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وقدمت الدراسة مجموعة من المعوقات خاصة فيما يتعلق بالمرحلة

الجامعية، وكذلك ميسرات الإبداع في بيئة العمل وسبل تنميته، ومنها توافر القيادة المبدعة ذات الرؤية الشاملة، وتطوير المناخ التنظيمي بما يساعد على الإبداع ودعم السلوك الإبداعي. لكن هذه الدراسة ركزت على معوقات العمل، وتناولت الإبداع بشكل عام؛ بينما الدراسة الحالية تحاول أن تغطي الإبداع في البحث العلمي تحديداً، وتناولت المعوقات الخاصة بالباحث والبيئة البحثية. **ودراسة نوار الحربي (٢٠١٢)** حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تنمية الإبداع في مرحلة التعليم الجامعي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، ووضع تصور مقترح للحد من تأثير هذه المعوقات على تنمية الإبداع، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقدمت الدراسة قائمة من المعوقات تأتي في مقدمتها معوقات تتعلق بالبيئة التعليمية، حيث تمثل أكبر عائق في تنمية الإبداع في مرحلة التعليم الجامعي، وتليها المعوقات المتعلقة بالمجتمع، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالأنشطة التي تتطلب التخيل والتفكير وطرح الأسئلة والأمثلة التي تيسر وتحفز على إثارة التفكير والإبداع. وقدمت هذه الدراسة للدراسة الحالية تصوراً عاماً حول معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب التعليم الجامعي. وهي تتقاطع مع الدراسة الحالية في تناول موضوع معوقات الإبداع؛ بينما الدراسة الحالية تحاول أن تحدد معوقات الإبداع في البحوث التربوية. أما **دراسة أسماء الشيخ (٢٠١٤)** فقد هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على معوقات تنمية الإبداع لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في الخرج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من حيث المناهج، وهيئة التدريس، والبيئة الجامعية، والطالبة الجامعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومجتمع الدراسة

أعضاء هيئة التدريس (٧٨٦)، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي صممتها الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها عرض قائمة من معوقات تنمية الإبداع لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. وقدمت هذه الدراسة للدراسة الحالية قائمة لمعوقات الإبداع من وجهة نظر طالبات التعليم الجامعي.

ثم قدمت الدراسات السابقة عدداً من الدراسات التي تناولت الإبداع وعلاقته بالبحث العلمي، ومن هذه الدراسات **دراسة بلغيث (٢٠٠٦)** حيث هدفت هذه الدراسة إلى التركيز على دور الجامعات العربية في دعم ثقافة البحث العلمي الإبداعي، واستخدم الباحث المنهج التحليلي، وأكدت الدراسة أن الجامعات العربية تعاني من ضعف في ثقافة البحث العلمي الإبداعي، وأن المراكز البحثية ليست متميزة، ولا تساعد على الإبداع والتفكير الخلاق والعمل كفريق، كما أنه لا توجد خطط في الجامعات لتأهيل الباحثين. كما أن الدراسة تناولت العلاقة بين الإبداع العلمي والحرية الفكرية التي تجعل المبدع قادراً على الإتيان بأفكار جديدة. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، من أبرزها: إصلاح الجامعات وتحويلها إلى مؤسسات بحثية فاعلة تخرج المبدعين الذين يسهمون بمهاراتهم وأفكارهم الخلاقة في النهوض بمجتمعهم في مختلف الأصعدة. اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول الإبداع في البحوث العلمية، لكن الدراسة الحالية تناولت المعوقات من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. أما **دراسة عزة البناء (٢٠٠٨)** التي هدفت إلى كشف المعوقات التي تواجه الإبداع والابتكار في البحث العلمي الجامعي، حيث استخدمت الباحثة المنهج المسحي الاجتماعي، ووظَّفت الاستبانة كأداة

لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المعوقات التي تواجه الإنتاجية والابتكارية للبحث العلمي، من أهمها غياب الحرية الفكرية، والعقلية الناقدة، وعدم وجود استراتيجية واضحة لأولويات البحث وخططه. وغياب شبكة قومية للبيانات والمعلومات، وأن منظومة التعليم تعتمد على التلقين أكثر من الإبداع. وركزت هذه الدراسة على معوقات الإبداع والابتكار في البحث العلمي، بينما الدراسة الحالية موضوعها معوقات الإبداع في البحوث التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. أما **دراسة الرحيمي والماردوني (٢٠١١م)** فقد هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الإبداع البحثي، وبيان واقعه في العالم العربي من خلال بعض المؤشرات الكمية. والوقوف على بعض المبادرات والاستراتيجيات الإبداعية، ومراكز البحوث العربية وقدراتها الإبداعية، وأثرها على الأداء البحثي ومخرجاته. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتشخيص واقع الإبداع البحثي العربي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها التأكيد على ضعف الإبداع البحثي في الوطن العربي من خلال بعض المؤشرات المتعلقة بالإبداع البحثي، وأوصت الدراسة بأهمية رفع مستوى الإبداع البحثي من خلال تعديل المناهج الدراسية؛ وتطوير البيئة التنظيمية للمؤسسات البحثية، شكّلت هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية منطلقاً لتعزيز مفهوم الإبداع البحثي، والتأكيد على بعض مؤشرات الإبداع البحثي، وكانت نتائج هذه الدراسة من مبررات دراسة معوقات الإبداع في البحوث التربوية، وقدمت هذه الدراسة صورة متكاملة لواقع الإبداع في البحوث العلمية في الوطن العربي. أما **دراسة البريدي (٢٠١١م)** فقد هدفت هذه الدراسة بشكل رئيس

إلى تحديد المعوقات الكبرى التي أنتجت هذه المشكلة في المحيط الأكاديمي العربي، كما هدفت إلى توضيح أهم مظاهر تلك المشكلة مع وضع إطار مقترح للعلاج، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحديد مظاهر الضعف والمعوقات الكبرى، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أهمية الإبداع في المجال البحثي في الوطن العربي، وتحديد ثلاثة مظاهر رئيسة لضعف الإنتاج البحثي الإبداعي تتمثل في: ضعف الإبداع في بناء النظريات والنماذج العلمية الجديدة، وغلبة النمط الكمي في البحث العربي، وضمور الإبداع المصطلحي، ومن النتائج التي أكدت عليها هذه الدراسة أهمية صناعة الباحث المبدع، وتعزيز البحث الكيفي " النوعي"، وشكّلت هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية مرجعية علمية للتأكيد على ضعف الإبداع البحثي في الوطن العربي، والوقوف على بعض معوقات الإبداع البحثي وسبل مواجهتها.

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت الإبداع في البحث العلمي ومعوقاته دراسة **(Burkhardt. ..et al. 2003)** التي هدفت إلى تحديد بعض المعوقات للبحث التربوي حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي في دراسته، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن هناك مؤشرات لنجاح البحوث التربوية منها: أن يتم الحصول على المعلومات بطريقة إبداعية، وأن تكون خطة البحث واضحة مبنية على أسس علمية، وأن يكون البحث مدعماً بإطار نظري، وخلفية علمية مناسبة، العمل ضمن فريق بحثي متعدد التخصصات وفقاً لمتطلبات البحث، والحصول على دعم مالي كاف خلال فترة إجراء البحث. وكان من أبرز المعوقات تحسين البحث التربوي: عدم الاهتمام بالمشكلات الأساسية

والمهمة في العلوم التربوية، وعدم التنسيق بين المجموعة البحثية عند إعداد البحوث التربوية، وعدم وجود الداعمين لإجراء البحوث التربوية من القطاع الخاص، وعدم تبني الجهات المعنية بدراسة المشكلات التربوية المهمة. **ودراسة ويلز وباين وكرو** (Wiles,Pain&Crow, 2010) وهي دراسة صادرة عن المركز الوطني لطرق البحث (National Centre for Research Methods) بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة ساوثامبتون بالمملكة المتحدة، وعملت الدراسة على إلقاء الضوء على الإبداع في البحث الكيفي، وذلك بمراجعة ٥٧ دراسة نشرت في الفترة بين ٢٠٠٠ -٢٠٠٩ وتدعم تحقق الإبداع في منهجيات وطرق البحث الكيفي. وتضمنت هذه الدراسات منهجيات بحث إبداعية وقصصية وطرقاً متداخلة، وكذلك طرق وبرمجيات البحث الإلكتروني. وأشارت النتائج إلى أن معظم الدراسات كانت مبدعة فيما يتعلق بالطرق والمنهجيات الحديثة، والتي تم تبنيها من طرق إبداعية موجودة بالفعل. كما أكدت الدراسة على ضرورة تنمية الطرق البحثية الإبداعية، والاستفادة من الطرق في التخصصات العلمية المختلفة. و**دراسة إيتودور إيو وآخرين (Etudor-Eyo, 2011)** وهدفت الدراسة إلى تقييم جودة وإبداع البحث التربوي في نيجيريا، وذلك فيما يتعلق بعنوان البحث، الخلفية العلمية والمشكلة البحثية، مراجعة الأدبيات ذات الصلة، منهجية البحث، تحليل البيانات وإجراءاتها، النتائج وتفسيرها، مناقشة النتائج ومقترحات البحث وتوصياته. وتم تحليل ٥٣ مقالة علمية منشورة بسبع دوريات مختلفة، ووضعت قائمة مكونة من ٥٠ مفردة كبطاقة تحليل، وتم تقييم كل واحدة من البحوث المستهدفة من قبل اثنين من المختصين في البحث التربوي من حملة

درجة الدكتوراه للحكم على جودة الأبحاث موضع التحليل. وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج منها: أن الأبحاث موضع التحليل كانت جودتها متوسطة بصفة عامة، بينما كانت أقل من المتوسط فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث وطرق تحليل البيانات. وكانت جودة الأبحاث التربوية مرتفعة فيما يتعلق بالسياق والمعالجات والنتائج بصفة عامة. وأوصت الدراسة في نهايتها بضرورة الاهتمام بعملية تحكيم الأقران، والتأكد من جودة الأبحاث قبل نشرها. وكذلك **دراسة باسكابيلي وآخرين (Bahcekapili et al, 2013)** تمثل المشكلة البحثية وتحديدها واحدة من أهم مكونات وعناصر البحث العلمي، وفي ضوء ذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على طرق تحديد الباحثين في مجال تقنيات التعليم، وكذلك العوامل التي تؤثر في ذلك. وتمت الدراسة باستخدام دراسة الحالة، وجمعت البيانات من خلال المقابلة شبه المقننة مع عينة مكونة من عشرة من باحثي الدكتوراه وأعضاء هيئة التدريس بثلاث جامعات تركية. وتوصلت الدراسة إلى الباحثين في المجال يلجأون لمشاركة أفكارهم مع الآخرين، خاصة مشرفيهم؛ لتحديد المشكلة البحثية، كذلك يتأثر الباحثون بعدد من العوامل الشخصية؛ مثل الوقت، وبيئة العمل، وكفاءة الباحث، والتكلفة المادية للبحث، كذلك يحدد الباحثون مشكلاتهم البحثية في ضوء المشكلات التي يواجهونها في الدروس أو بيئات العمل. كما قدمت الدراسة عدداً من المقترحات التي تساعدهم في تحديد مشكلات أبحاثهم منها: إضافة مقررات دراسية في الدراسات العليا حول أهمية الأدبيات وكيفية مراجعتها، وضرورة التواصل المستمر مع العلماء والمختصين في المجال، والتوجه نحو اختيار موضوعات قابلة للبحث، وفي

حدود قدرات الباحث ووقته المخصص للبحث، وضرورة وضع خرائط بحثية في المجال مع التركيز على اختيار مشكلات بحثية أصيلة ومفيدة.

التعقيب على الدراسات السابقة : من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أوجه الاتفاق والاختلاف ؛حيث ان الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة عبد الله (٢٠٠٧م) ونوار الحربي(٢٠١٢م) ودراسة الشيخ (٢٠١٤م) في تناول معوقات الإبداع بشكل عام ، كما اتفقت مع دراسة بلغيث (٢٠٠٦م) ودراسة عزة البناء (٢٠٠٨م) ودراسة الرحيمي والماردوني(٢٠١١م)ودراسة البريدي(٢٠١١م) ودراسة ويلز وباين وكرو (Wiles,Pain&Crow, 2010) ودراسة باسكابيلي وآخرين (Bahcekapili et al, 2013) في دراسة الإبداع في البحوث العلمية ، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة إيتودور إيو وآخرين (Etudor-Eyo, 2011) في تناول الإبداع في البحوث التربوية ، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التركيز على معوقات الإبداع الإبداع في البحوث التربوية ،وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تشكيل تصور كامل لموضوع الدراسة وتدعيم مشكلة الدراسة ، كما ساهمت في تحديد محاور الإطار النظري سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، كما استفادت الدراسة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة .

ثالثاً: الإجراءات المنهجيّة للدراسة:

٣ -١منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة والأسئلة التي أجابت عنها استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي؛ وهو أنسب المناهج لهذه الدراسة التي تهدف إلى وصف واقع معوقات الإبداع في البحوث التربوية وسبل الحد منها ،

وصفاً دقيقاً؛ والذي "يعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى " (عدس وآخرون ، ٢٠٠٥م، ص ١٩١).

٣ - ٢مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الدراسات العليا في مرحلة الماجستير والدكتوراه الذين هم على مقاعد الدراسة في التخصصات التربوية الثلاثة؛ وهي (أصول التربية، والإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس) في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨ه والبالغ عددهم حسب إفادة الأقسام الثلاثة (٧٧٧) طالباً وطالبة. واقتصرت عينة الدراسة على (٣٦٩) طالباً وطالبة يمثلون ٤٧.٥٪ من المجتمع الأصلي.

٣ -٣ أداة الدراسة:

بناءً على المنهج المتبع في الدراسة، وعلى طبيعة البيانات والمعلومات المطلوب الوصول إليها، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٢) فقرة، مقسمة على ثلاثة محاور كما يلي:

- المحور الأول: وتناول معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بشخصية الباحث المبدع، وتكون من (١٠) فقرات.

- المحور الثاني: وتناول معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية، وتكون من (١٢) فقرة.

- المحور الثالث: سبل مقترحة لمواجهة معوقات الإبداع في البحوث التربوية وتكون من (١٠) فقرات.

٣ -٤ صدق أداة الدراسة:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة -والتي تتناول معوقات الإبداع في البحوث التربوية - تم عرضها على عدد من المحكمين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم. وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

- صدق الاتساق الداخلي (البنائي):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على جزء من عينة الدراسة وعددهم (ن=٣٠)، وعلى بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل الارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين بنود محاور الأداة، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية(**العينة الاستطلاعية :ن=٣٠**)

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول: معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث	١	❖❖٠,٨٨٨	٦	❖❖٠,٨٠٥
	٢	❖❖٠,٨٩٩	٧	❖❖٠,٨٦٢
	٣	❖❖٠,٨١٥	٨	❖❖٠,٨٥٥
	٤	❖❖٠,٨٦٦	٩	❖❖٠,٧٧٥
	٥	❖❖٠,٨٦٢	١٠	❖❖٠,٧١١
المحور الثاني: معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية	١	❖❖٠,٧٥٧	٧	❖❖٠,٨٤٩
	٢	❖❖٠,٧٠٤	٨	❖❖٠,٧١٨
	٣	❖❖٠,٨٠٢	٩	❖❖٠,٦٨٨
	٤	❖❖٠,٨٣٠	١٠	❖❖٠,٧٩٣
	٥	❖❖٠,٧١٩	١١	❖❖٠,٥٥٨
	٦	❖❖٠,٥٨٢	١٢	❖❖٠,٨٢٧
المحور الثالث: سبل مقترحة للحد من معوقات الإبداع في البحوث التربوية	١	❖❖٠,٨٩٧	٦	❖❖٠,٨٧٥
	٢	❖❖٠,٨٥٢	٧	❖❖٠,٦٥٦
	٣	❖❖٠,٨٢٥	٨	❖❖٠,٧٨١
	٤	❖❖٠,٨٦٩	٩	❖❖٠,٧٦٧
	٥	❖❖٠,٨٠٧	١٠	❖❖٠,٨٩٠

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، والارتباط القوي بين كل عبارة في المحور، أي أن أداة الدراسة صادقة البناء، ويمكن تطبيقها.

٣ -٥ثبات أداة الدراسة :

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والجدول رقم (٢) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي :

جدول رقم (٢)

معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	محور	معامل الثبات
١	معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث	٠,٩٥١
٢	معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة	٠,٩٢٣
٣	سبل مقترحة للحد من معوقات الإبداع في البحوث التربوية	٠,٩٤٣
	الثبات الكلي	٠,٩٠٩

يوضح الجدول رقم (٢) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٠٩) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٩٢٣ ، ٠,٩٥١)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ؛ يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٣ -٦أساليب المعالجة الإحصائية :

١. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، للتحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك بإيجاد العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

٣. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٤. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن توسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

رابعاً: عرض النتائج وتفسيرها:

لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الدراسة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥ - ١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في

المقياس (أو بداية المقياس، وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى أقل من ١,٨٠ يمثل درجة (ضعيفة جدًا) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ يمثل درجة (ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من ٢,٦٠ إلى أقل من٣,٤٠ يمثل درجة (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من ٣,٤٠ إلى أقل من٤,٢٠ يمثل درجة موافقة (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من ٤,٢٠ إلى ٥,٠ يمثل درجة موافقة (كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

٤ -١ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما معوقات الإبداع في البحوث التربوية، كما يراها طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

وللإجابة عن السؤال السابق قامت الدراسة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابة أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة المتعلقة بمعوقات الإبداع في البحوث التربوية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (٣)

استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة المتعلقة بمعوقات الإبداع في البحوث التربوية
مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات.

	محور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
	معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية	٣,٨٦	١,٠١	١	كبيرة
	معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث	٣,٤٧	٠,٧٤	٢	كبيرة
الدرجة الكلية		٣,٦٧	٠,٨٨	كبيرة	

تبين من الجدول (٣) أن جميع محاور الاستبانة المتعلقة بمعوقات الإبداع في البحوث التربوية كما يراها طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث جاءت الدرجة الكلية لمعوقات الإبداع في البحوث التربوية كما يراها طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وانحراف معياري (٠,٨٨). وتشير النتيجة السابقة إلى ما يلي :

- جاء المحور الثاني من درجة معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، وانحراف معياري (١,٠١).

- جاء المحور الأول من درجة معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٤٧)، وانحراف معياري (٠,٧٤).

ويعزو الباحث في تفسير ما سبق؛ من أن درجة معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية أكثر من المتعلقة بالباحث؛ لأن البيئة البحثية أحد أهم أدوارها صناعة الباحث المبدع. بالإضافة إلى أن الباحث المبدع هو نتاج للبيئة البحثية الداعمة للإبداع والمبدعين. وتتفق النتيجة السابقة مع ما ذكره ماكينون (Macinon) في الإطار النظري "أن الإبداع متغير يصعد ويهبط بتأثير الظروف وأوضاع الحياة التي تساعده على النمو والازدهار، أو الذبول والموت" . كما أن دراسة الحربي (٢٠١٢) التي أكدت نتائجها على أن معوقات البيئة تمثل أكبر عائق في تنمية الإبداع في التعليم الجامعي، ودراسة إيتودور إيو وآخرين (Etudor-Eyo, 2011) والتي أشارت إلى أن من مؤشرات ضعف جودة الإبداع في البحوث التربوية هو ضعف البيئة الجامعية الداعمة للإبداع، والقادرة على تخريج باحثين مبدعين يسهمون بمهاراتهم وأفكارهم الخلاقة في النهوض بمجتمعهم في مختلف الأصعدة.

ولتوضيح ترتيب الفقرات لكل محور من محاور الاستبانة المتعلقة بمعوقات الإبداع في البحوث التربوية توضحها الجداول التالية:

(١) محور معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث

جدول رقم (٤)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث.

م	الفقرات	ك & ٪	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٣	صعوبة تحقيق الأصالة في إنتاج أفكار بحثية تربوية جديدة.	ك	١٢٠	١١٢	٨٧	٩	٤١	٣,٧٠	١,٢٥	١	كبيرة
		٪	٣٢,٥	٣٠,٣	٢٣,٥	٢,٤	١١,٣				
٢	ضعف الطلاقة في إنتاج أكبر قدر من الأفكار البحثية التربوية.	ك	٨٤	١٦٣	٦٩	١٣	٤٠	٣,٦٤	١,١٨	٢	كبيرة
		٪	٢٢,٨	٤٤,٢	١٨,٦	٣,٦	١٠,٨				
١	نقص المرونة في توليد الأفكار البحثية	ك	٧٩	١٦٨	٧١	١١	٤٠	٣,٦٣	١,١٧	٣	كبيرة
		٪	٢١,٤	٤٥,٥	١٩,٣	٣	١٠,٨				

م	الفقرات التربوية المتنوعة.	ك & ٪	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٤	صعوبة الإحساس بالمشكلات التربوية غير تقليدية.	ك	٩٥	١٣٦	٧٩	١٨	٤١	٣,٦١	١,٢٣	٤	كبيرة
		٪	٢٥,٧	٣٦,٨	٢١,٤	٤,٨	١١,١				
٧	الميل إلى التفكير النمطي عن طريق مسايرة المألوف والمتعارف عليه.	ك	٨٠	١٥٤	٨١	١٢	٤٢	٣,٥٩	١,١٩	٥	كبيرة
		٪	٢١,٧	٤١,٧	٢٢	٣,٢	١١,٤				
٨	نقص مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.	ك	٥٩	١٣٥	١٢٤	٦	٤٥	٣,٤٢	١,١٥	٦	كبيرة
		٪	١٦	٣٦,٦	٣٣,٦	١,٦	١٢,٢				
٥	ضعف القدرة على جمع المعلومات عن مشكلة البحث وتصنيفها بطرق	ك	٨٦	٨٥	١٣٢	٢٣	٤٣	٣,٤٠	١,٢٣	٧	كبيرة
		٪	٢٣,٣	٢٣,١	٣٥,٧	٦,٣	١١,٦				

م	الفقرات	ك & ٪	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	إبداعية.										
١٠	الإحساس بأن الأفكار الإبداعية الجديدة تتعثر في قبولها لدى اللجان العلمية.	ك	٩٦	٦٩	١٣١	٢١	٥٢	٣,٣٦	١,٣١	٨	متوسطة
		٪	٢٦,٠	١٨,٧	٣٥,٥	٥,٧	١٤,١				
٦	الخوف من التعليقات السلبية حول الأفكار البحثية الجديدة.	ك	٥٣	١٣٠	٨٢	٤٤	٦٠	٣,١٩	١,٢٨	٩	متوسطة
		٪	١٤,٣	٣٥,٢	٢٢,٢	١١,٩	١٦,٤				
٩	ضعف مستوى الدافعية في البحث والاستكشاف عن الجديد.	ك	٥٢	٩٦	١٢٠	٥٦	٤٥	٣,١٤	١,٢٠	١٠	متوسطة
		٪	١٤,١	٢٦,٠	٣٢,٥	١٥,٢	١٢,٢				
	المتوسط الحسابي							٣,٤٧	١,٠١	- -	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٤) جاء المتوسط الحسابي العام لمحور معوقات الابداع المتعلقة بالباحث بدرجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابى بلغ(٣,٤٧) وهذه المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (من ٣,٤٠ إلى أقل من٤,٢٠)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن

هناك قناعة كبيرة لدى عينة الدراسة بأن هناك معوقات تقف أمامهم من أجل الإبداع في البحوث التربوية.

جاءت الفقرة رقم (٣)، والتي تشير إلى (صعوبة تحقيق الأصالة في إنتاج أفكار بحثية تربوية جديدة) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بمعوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث من وجهة نظرهم، بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وانحراف معياري (١,٢٥)، ثم جاءت الفقرة رقم (٢)؛ والتي تشير إلى (ضعف الطلاقة في إنتاج أكبر قدر من الأفكار البحثية التربوية) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بمعوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث من وجهة نظرهم بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، وانحراف معياري (١,١٨)، وجاءت الفقرة رقم (١)؛ والتي تشير إلى (نقص المرونة في توليد الأفكار البحثية التربوية المتنوعة) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بمعوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث من وجهة نظرهم بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، وانحراف معياري (١,١٧)، وجاءت الفقرة رقم (٩)؛ والتي تشير إلى (ضعف مستوى الدافعية في البحث والاستكشاف عن الجديد) بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات الخاصة بمعوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث من وجهة نظرهم بمتوسط حسابي (٣,١٤)، وانحراف معياري (١,٢٠). وهذا يدل على أن هناك موافقة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على درجة تأثير معوقات الإبداع في البحوث التربوية.

ويعزو الباحث ذلك لأن (الأصالة، والطلاقة، والمرونة) هي أكثر المهارات المرتبطة بالتفكير الإبداعي كما يؤكد ذلك جيلفورد (Gilford) في اختباره المشهور لقياس الإبداع، حيث ركّز على هذه المهارات الأساسية في

بطارية الاختبار؛ ومن الطبيعي أن نقصهما يؤثر في قدرة الباحث على الإبداع البحثي، كما أكدت دراسة باسكابلي وآخرون **(Bahcekapili et al, 2013)** على أن نقص كفاءة الباحث وقدراته الشخصية -خاصة في إنتاج الأفكار البحثية المتنوعة- من أبرز معوقات الإبداع البحثي.

(٢) <u>محور معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية</u>

جدول رقم (٥)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية

م	الفقرات	ك & ٪	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
١٠	ضعف تسويق نتائج البحوث التربوية المنتجة من قبل طلاب وطالبات الدراسات العليا.	ك	٢٠٨	٧٥	٣٥	٥١	٠	٤,١٩	١,٠٨	١	كبيرة
		٪	٥٦,٤	٢٠,٣	٩,٥	١٣,٨	٠				
٢	قلة الحوافز المادية والمعنوية	ك	١٩٠	٦٠	١١٥	٣	١	٤,١٧	٠,٩٢	٢	كبيرة
		٪	٥١,٥	١٦,٢	٣١,٢	٠,٨	٠,٣				

م	الفقرات	ك & ٪	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	المشجعة على الإبداع في البحوث التربوية.										
٥	ضعف تقدير المجتمع للإنجازات البحثية الإبداعية في العلوم التربوية.	ك	١٣٩	١٠١	٩٩	٢٩	١	٣,٩٤	٠,٩٩	٣	كبيرة
		٪	٣٧,٧	٢٧,٤	٢٦,٨	٧,٩	٠,٣				
١٢	غياب اللوائح والأنظمة والسياسات التي تنظم الإبداع في البحوث التربوية.	ك	١٣٣	١٣٨	٤٢	٤٧	٩	٣,٩٢	١,٠٩	٤	كبيرة
		٪	٣٦	٣٧,٤	١١,٤	١٢,٧	٢,٤				
١١	وجود قصور في إعداد الباحث المبدع.	ك	١٣٠	١٠١	١١٨	١٧	٣	٣,٩١	٠,٩٦	٥	كبيرة
		٪	٣٥,٢	٢٧,٤	٣٢	٤,٦	٠,٨				

م	الفقرات	ك & ٪	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٩	ضعف التواصل بين الباحث والمشرف لدعم الإبداع البحثي.	ك	٩٩	١٥٢	١٠٠	٤	١٤	٣,٨٦	٠,٩٥	٦	كبيرة
		٪	٢٦,٨	٤١,٢	٢٧,١	١,١	٣,٨				
١	غياب الرؤية الاستراتيجية الواضحة للجامعات لدعم وتشجيع الإبداع في البحوث التربوية.	ك	٧٦	١٨٩	٨٧	٨	٩	٣,٨٥	٠,٨٥	٧	كبيرة
		٪	٢٠,٦	٥١,٢	٢٣,٦	٢,٢	٢,٤				
٧	نقص المعايير الوطنية للإبداع في البحوث التربوية	ك	١٢٢	١٢١	٧١	٤٦	٩	٣,٨١	١,١٠	٨	كبيرة
		٪	٣٣,١	٣٢,٨	١٩,٢	١٢,٥	٢,٤				
٨	التدريس بطرق تقليدية،	ك	١٢٣	١٢٥	٧٦	٤	٤١	٣,٧٧	١,٢٣	٩	كبيرة
		٪	٣٣,٣	٣٣,٩	٢٠,٦	١,١	١١,١				

م	الفقرات	ك & ٪	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	والتركيز على التلقين أكثر من التفكير الإبداعي.										
٦	قلة توافر البيانات والمعلومات التي يحتاجها الباحث التربوي.	ك	٥٣	١٦١	١٣٦	١٧	٢	٣,٦٧	٠,٧٩	١٠	كبيرة
		٪	١٤,٤	٤٣,٦	٣٦,٩	٤,٦	٠,٥				
٣	تدني مستوى الحريات الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.	ك	٦٠	١٧٧	٧٨	٥٢	٢	٣,٦٦	٠,٩٣	١١	كبيرة
		٪	١٦,٣	٤٨	٢١,١	١٤,١	٠,٥				
٤	ضعف الاهتمام بالعلوم التربوية في المراكز البحثية	ك	٨٧	١٣٦	٨٥	٥٢	٩	٣,٦٥	١,٠٦	١٢	كبيرة
		٪	٢٣,٦	٣٦,٩	٢٣	١٤,١	٢,٤				

م	الفقرات	ك & ٪	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التأثير
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	المتميزة.										
المتوسط الحسابي								٣,٨٦	٠,٧٤	- -	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع فقرات محور معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة موافقة (كبيرة)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (من ٣,٤٠ إلى أقل من٤,٢٠)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة تؤكد على أن تأثير البيئة البحثية كبير على الإبداع في البحوث التربوية، حيث جاءت الفقرة رقم (١٠)؛ والتي تشير إلى (ضعف تسويق نتائج البحوث التربوية المنتجة من قبل طلاب وطالبات الدراسات العليا) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٩)، وانحراف معياري (١,٠٨)، وجاءت الفقرة رقم (٢)؛ والتي تشير إلى (قلة الحوافز المادية والمعنوية المشجعة على الإبداع في البحوث التربوية) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,١٩)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، وجاءت الفقرة رقم (٥)؛ والتي تشير إلى (ضعف تقدير المجتمع للإنجازات البحثية الإبداعية في العلوم الاجتماعية) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٩٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (٤)؛ والتي تشير إلى (ضعف الاهتمام بالعلوم التربوية في المراكز البحثية المتميزة) بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، وانحراف معياري (١,٠٦).

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن البيئة البحثية لها تأثير كبير على الإبداع البحثي، وهذا ما أكدته الكثير من نتائج الدراسات التي تناولت الإبداع وعلاقته بالبيئة التعليمية والمجتمعية مثل: دراسة عبد الله (٢٠٠٧)، ودراسة البريدي (٢٠١١)، ودراسة نوار الحربي (٢٠١٢).

٤ -٢ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

٣. ما سبل مواجهة معوقات الإبداع في البحوث التربوية، كما يراها طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

محور سبل مواجهة معوقات الإبداع في البحوث التربوية

جدول رقم (٦)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو سبل مقترحة للحد من معوقات الإبداع في البحوث التربوية.

م	الفقرات	ك & ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٨	توفير قاعدة معلومات تساعد الباحث على معرفة واقعه التربوي.	ك	٣٣١	١٩	٣	١٥	١	٤.٧٩	٠.٦٧	١	كبيرة جداً
		٪	٨٩.٧	٥.١	٠.٨	٤.١	٠.٣				

م	الفقرات	ك & ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٩	التوجه إلى إنشاء مراكز ومحاضن بحثية تربوية متميزة.	ك	٢٩٣	٥٩	٩	٧	١	٤,٧٢	٠,٦٢	٢	كبيرة جداً
		٪	٧٩,٤	١٦	٢,٤	١,٩	٠,٣				
١٠	تكوين بيئة بحثية داعمة للإبداع البحثي في العلوم التربوية.	ك	٢٨٤	٧٤	٤	٥	٢	٤,٧١	٠,٦١	٣	كبيرة جداً
		٪	٧٧	٢٠,٠	١,١	١,٤	٠,٥				
٤	تدريس وتطبيق أساليب الإبداع البحثي وتطبيقها في البحوث التربوية.	ك	٢٧٣	٨٣	٥	٢	٦	٤,٦٦	٠,٦٩	٤	كبيرة جداً
		٪	٧٤	٢٢,٥	١,٤	٠,٥	١,٦				
٧	وضع معايير واضحة للإبداع في البحوث التربوية.	ك	٢٥٥	٩٠	١٢	٣	٩	٤,٥٦	٠,٨٠	٥	كبيرة جداً
		٪	٦٩,١	٢٤,٤	٣,٣	٠,٨	٢,٤				

م	الفقرات	ك & ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٣	تعديل المناهج وطرق التدريس في برامج الدراسات العليا بما يساعد على الإبداع في البحوث التربوية.	ك	٢٤٠	١٠٢	١٨	٧	٢	٤,٥٤	٠,٧٢	٦	كبيرة جدا
		٪	٦٥	٢٧,٧	٤,٩	١,٩	٠,٥				
٥	وضع برامج لرفع كفاءة القدرات الإبداعية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.	ك	٢٦٣	٤٦	٥٥	٤	١	٤,٥٣	٠,٨٠	٧	كبيرة جداً
		٪	٧١,٣	١٢,٥	١٤,٩	١,١	٠,٢				
١	تخصيص الإيرادات والإمكانيا ت الكفيلة لدعم وتشجيع	ك	٢٤٩	٥٤	٥٠	١	١٥	٤,٤١	١,٠٠	٨	كبيرة جداً
		٪	٦٧,٥	١٤,٦	١٣,٦	٠,٢	٤,١				

م	الفقرات	ك & ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
	الإبداع في البحوث التربوية.										
٢	تهيئة الأجواء الملائمة لممارسة الحرية الفكرية والأكاديمية.	ك	٢٢٦	٧٢	٥٥	١٤	٢	٤,٣٧	٠,٩٠	٩	كبيرة جداً
		٪	٦١,٢	١٩,٥	١٤,٩	٣,٩	٠,٥				
٦	مشاركة طلاب وطالبات الدراسات العليا في النشر العلمي.	ك	٢٠٨	٩٣	٥٠	٩	٩	٤,٣٠	٠,٩٦	١٠	كبيرة جداً
		٪	٥٦,٤	٢٥,٢	١٣,٦	٢,٤	٢,٤				
	المتوسط الحسابي							٤,٥٦	٠,٦٤	- -	كبيرة جداً

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع فقرات محور سبل مقترحة للحد من معوقات الإبداع في البحوث التربوية من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات

المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (من ٤,٢٠ إلى ٥)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة تؤكد على أهمية هذه السبل للحد من معوقات الإبداع في البحوث التربوية، حيث جاءت الفقرة رقم (٨)؛ والتي تشير إلى (توفير قاعدة معلومات تساعد الباحث على معرفة واقعه التربوي) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٧٩)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وجاءت الفقرة رقم (٩)؛ والتي تشير إلى (التوجه إلى إنشاء مراكز ومحاضن بحثية تربوية متميزة) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٧٢)، وانحراف معياري (٠,٦٢)، وجاءت الفقرة رقم (١٠)، والتي تشير إلى (تكوين بيئة بحثية داعمة للإبداع البحثي في العلوم التربوية) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٤,٧١) وانحراف معياري (٠,٦١) ، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) والتي تشير إلى (مشاركة طلاب وطالبات الدراسات العليا في النشر العلمي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٣٠)، وانحراف معياري (٠,٩٦).

ويعزو الباحث هذه النتيجة نظراً لتوجهات أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً للبحث عن السبل التي تحد من معوقات الإبداع في البحوث التربوية، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التي قدمت بعض الحلول للحد من معوقات الإبداع في البحوث التربوية، منها دراسة البريدي (٢٠١١) التي قدمت عدداً من الحلول المقترحة للحد من معوقات الإبداع في البحوث العلمية منها: صناعة الباحث المبدع، وضع استراتيجيات لتعزيز ودعم ثقاغة الإبداع في البحوث العلمية، وتهيئة البيئة الإبداعية في الفضاء الأكاديمي العربي بمختلف مقوماتها وأبعادها، ودراسة ويلز وباين وكرو

(Wiles,Pain&Crow, 2010) التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالطرق الإبداعية للبحوث العلمية.

خامساً: ملخص النتائج والتوصيات:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة وتوصياتها فيما يلي:

- أظهرت نتائج الدراسة في جانبها النظري أن العلاقة بين الإبداع والبحث العلمي تتضح بأنها هي القدرة البحثية على توليد وإنتاج الأفكار، وجمع المعلومات وتنظيمها وحفظها وتحليلها وعرضها على شكل منتج بحثي يتميز بأكبر قدر من الجدة، والطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، والقبول، والفائدة الاجتماعية.
- أكدت نتائج الدراسة في الجانب النظري على وجود ضعف في دور الجامعات في دعم وتشجيع الإبداع في البحوث التربوية.
- أشارت الدراسة الحالية في جانبها النظري إلى أن الإبداع البحثي يمثل أحد أهم ركائز منظومة البحث العلمي في مجتمع المعرفة؛ لأن الإبداع المعرفي أصبح يشكِّل مدخلاً من مدخلات الإنتاج؛ فهي التي تجدد العملية الإنتاجية، وتعمل على تحسينها وتجويدها.
- توصلت الدراسة في جانبها الميداني إلى أن معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية أكثر من المتعلقة بالباحث؛ لأن البيئة البحثية أحد أهم أدوارها صناعة الباحث المبدع. بالإضافة إلى أن الباحث المبدع هو نتاج للبيئة البحثية الداعمة للإبداع والمبدعين.
- احتلت مكونات الإبداع الرئيسة أعلى معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالباحث، وهي (صعوبة تحقيق الأصالة في إنتاج أفكار بحثية

تربوية جديدة، ضعف الطلاقة في إنتاج أكبر قدر من الأفكار البحثية التربوية، نقص المرونة في توليد الأفكار البحثية التربوية المتنوعة).

- أظهرت الدراسة أن ضعف تسويق نتائج البحوث التربوية المنتجة من قبل طلاب وطالبات الدراسات العليا من أعلى معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية.
- أن قلة الحوافز المادية والمعنوية المشجعة على الإبداع في البحوث التربوية من أعلى معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية.
- أكدت نتائج الدراسة على أن ضعف تقدير المجتمع للإنجازات البحثية الإبداعية في العلوم الاجتماعية من أبرز معوقات الإبداع في البحوث التربوية المتعلقة بالبيئة البحثية.

وتظهر **توصيات الدراسة** في نتائجها حول محور سبل مواجهة معوقات الإبداع في البحوث التربوية، وهي على النحو التالي:

- توفير قاعدة معلومات تساعد الباحث على معرفة واقعه التربوي.
- التوجيه إلى إنشاء مراكز ومحاضن بحثية تربوية متميزة.
- تكوين بيئة بحثية داعمة للإبداع البحثي في العلوم التربوية.
- تدريس وتطبيق أساليب الإبداع البحثي وتطبيقاتها في البحوث التربوية.
- وضع معايير واضحة للإبداع في البحوث التربوية.
- تعديل المناهج وطرق التدريس في برامج الدراسات العليا بما يساعد على الإبداع في البحوث التربوية.

- وضع برامج لرفع كفاءة القدرات الإبداعية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا.
- تهيئة الأجواء الملائمة لممارسة الحرية الفكرية والأكاديمية.
- مشاركة طلاب وطالبات الدراسات العليا في النشر العلمي.
- العمل على إنشاء مراكز في الجامعات؛ لتسويق البحوث التربوية لطلاب وطالبات الدراسات العليا.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة في ضوء تلك النتائج والتوصيات ما يلي:

- دراسات علمية حول تحليل برامج الدراسات العليا، وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي.
- تصميم برامج تدريبية متخصصة في مهارات التفكير الإبداعي لطلاب وطالبات الدراسات العليا.
- عمل دراسة علمية حول مدى ممارسة الحرية الفكرية والأكاديمية لطلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية.

* * *

المراجع
المراجع العربية :

- إبراهيم، مجدي (٢٠٠١م). البحث العلمي التربوي كنشاط إبداعي في عصر العولمة، **مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية**، القاهرة، عدد (١)، ص٢٠ -٢٢.

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥م). **التفكير من منظور تربوي تعريفه، طبيعته، مهاراته، أنماطه**. القاهرة: عالم الكتب.

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥م). **تربية الإبداع وإبداع التربية في مجتمع المعرفة**. القاهرة: عالم الكتب.

- أبو جادور، صالح محمد علي (٢٠٠٤م). **كتاب تطبيقات علمية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ودار يافا العملية.

- أحمد، منال عبد الخالق (٢٠٠٥م). الإعداد المهني لأعضاء هيئة التدريس في ضوء الفكر التربوي المعاصر، جامعة الملك سعود، **ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي: التحديات والتطوير**، ٢٥ -١١ أبريل.

- الباز، فاروق (٢٠٠٤م).العرب وأزمة البحث العلمي، **مجلة العربي**، دولة الكويت، العدد (٥٤٧)، ص ١١ -١ .

- بركات، لطفي (١٩٨٤م). **المعجم التربوي في الأصول الفكرية**. الرياض: دار الوطن.

- البريدي، عبد الله بن عبد الرحمن (٢٠١١م). ضعف الإنتاج البحثي الإبداعي في العالم العربي: المظاهر والمعوقات والحلول مع التركيز على العلوم الإدارية. **مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية**، جامعة القصيم المجلد (٤)، العدد (١)، ص ٢٩ -٨٣.

- بسطاويسي، محمد (٢٠٠١م). **آفاق الإبداع ومرجعياته في عصر المعلوماتية**. دمشق: دار الفكر.

- بلغيث، سلطان (٢٠٠٦). دور الجامعات العربية في دعم ثقافة البحث العلمي الإبداعي، **مجلة شؤون عربية:** العدد (٤٢) ،ص ١٢٤ -١٣٩.

- البناء، عزة مختار (٢٠٠٨م). معوقات الإبداع والإبتكار في البحث العلمي الجامعي. **مجلة الجامعات الإسلامية (رابطة الجامعات الإسلامية)**، العدد (٤٢)،ص ٨٩ -١٤٤.

- البومحمد، علي والبدري، سميرة (٢٠١٢م). واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته. **المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي**، الأردن ، ١٢ -١٥نوفمبر.

- الجابري، توفيق نور الدين (٢٠١٦م). **اقتصاديات التعليم**. عمّان : الأكاديميون للنشر والتوزيع.

- جروان، فتحي (١٤٢٠ه). **تعليم التفكير – مفاهيم ومتطلبات**. عمان : دار الفكر العربي.

- جروان، فتحي (٢٠٠٢م). **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**. ط٢، عمان: دار الفكر.

- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٤٢٣هـ). **الإبداع مفهومه - معاييره– نظرياته– قياسه - تدريبه– مراحل العملية الإبداعية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢م)**. الإبداع**. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- جلال، ماهر عباس (٢٠٠١م). أزمة الإبداع العربي، إلى أين؟ ، **مجلة أفق الثقافية**، العدد (٤٥)، ص٢٥ -٢٦.

- حجازي، سناء محمد نصر (٢٠٠١م). **سيكولوجية الإبداع: تعريفه وتنميته، وقياسه لدى الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الحربي، نوار محمد سعد الحربي (٢٠١٢م) معوقات تنمية الإبداع في مرحلة التعليم الجامعي لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بجامعة أم القرى، **مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة أم القرى**، العدد (١٣)، ص ١٤٥ - ١٨٥.

- الخياط، ماجد محمد (٢٠١٠م). **أساليب البحث العلمي**. عمان : دار الراية للنشر والتوزيع.

- الرحيمي، سالم أحمد والمارديني، توفيق (٢٠١١م). الإبداع البحثي في العالم العربي، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر السنوي (العربي السادس– الدولي الثالث) بعنوان: **تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة**، ١٣ -١٤ أبريل.

- سلوم، يسرى حسين (٢٠٠٤م). **التفكير الإبداعي وعلاقته بالمكانة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية كلية التربية للبنات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

- سليمان، عبد الرحمن (٢٠٠٩م). **البحث العلمي خطوات ومهارات.** القاهرة: عالم الكتب.

- الصيرفي، محمد (٢٠٠٥م). تكوين العقلية الإبداعية. **المجلة العربية**، العدد (٣٤٦)، ١١٧ -١١٨.

- عاقل، فاخر (١٩٨٣م). **الإبداع وتربيته**. ط٣، بيروت : دار العلم للملايين.

- عبادة، أحمد (٢٠٠١م). **قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

- عبد الخالق، رؤوف إبراهيم (٢٠٠١). **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية**. عمان: دار عمار.

- عبد الرزاق، محمد السيد (١٩٩٤م). **تنمية الإبداع لدى الأبناء**، سلسلة سفير التربوية (١٦)، القاهرة: وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير.

- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩م). **المدخل إلى الإبداع**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- عبد الله، معتز سيد (٢٠٠٧م). معوقات الإبداع وميسراته في بيئة العمل. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، العدد (٣)، يوليو، ١٧٣ -١٩٦.

- عبيدات، وآخرون (١٩٩٧م). **البحث العلمي (مفهومه – أدواته – أساليبه)**. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- العتوم، عدنان وآخرون (٢٠٠٢م). **تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- علي، نبيل (٢٠٠١م). الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي. **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (٢٦٥)، ص ٤٩ -٦٢.

- فان دالين، ديويولد ب (١٩٨٥م). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** (ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- كروبلي، آرثر (٢٠٠١م). **الإبداع في التربية والتعليم** (ترجمة: إبراهيم الحارثي ومحمد مقبل)، الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

- كيهو، جون John, Kehoe (٢٠١٠م). **قوة العقل في القرن الحادي والعشرين** ،(ترجمة مكتبة جرير) ، الرياض .

- مجدي، عبد الكريم حبيب (٢٠٠٩م). **مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الحادي والعشرين**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- منظمة التطوير والتعاون الاقتصادي (٢٠١٠م). **تقرير منظمة التطوير والتعاون الاقتصادي ٢٠١٠م**. وزارة التعليم العالي، مجلة الراصد الدولي العدد (١٠)، ٢٢ - ٢٥.

- المنظمة العالمية للملكية الفكرية (WIPO) (٢٠١٥م) مسترجع في ٦/١٢/ ٢٠١٧م :

http://www.wipo.int/about-wipo/ar

- مؤشر الابتكار العالمي (GII) (٢٠١٦م). **تقرير مؤشر الابتكار** مسترجع في ٢٠١٧/٦/١٢م:

https://www.globalinnovationindex.org/userfiles/file/reportpdf/gii-2016

- نوفل، محمد نبيل (٢٠٠٩م). تأملات في فلسفة التعليم الجامعي العربي. **مجلة التربية الجديدة**، العدد (٥١)، ٥٦ -٥٧ .

- وهبة، مراد (١٩٩٦) **فلسفة الإبداع**. القاهرة: دار العالم الثالث.

- وهبة، نخلة (٢٠٠١م). **رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي**. بيروت : مركز المطبوعات للتوزيع والنشر.

المراجع الأجنبية :

- Bahcekapili, E., Bahcekapili, T., Erumi, S., Gokata, Y. &Sozbilir, M. (2013). The Factors Affecting Definition of Creativity Research Problems in Educational Technology Researches, ***Educational Sciences: Theory & Practice,*** 13(4) • 2330-2335

- Burkhardt, Hugh and H. Schoenfeld (2003) Improving Educational Research: Toward a more Useful, More Influential, and Better-funded Enterprise , Educational Researcher, Vol32,No9.

- Duffy,B(1998): "**Supporting Creativity and Imagination in the Early Years"**, Biddles ltd., Britain.

- Etudor-Eyo, E., Emah, I., Etuk, G. &Archibong, I. (2011). Assessing the Quality and Creativity of Educational Research in Nigeria, ***International Journal of Academic Research,*** 3(1), 917-921.

- Gardner,H,Art,(1982)Mind,and Brain, Newyork:Basic Book,20 Inc. Publisher, p.353

- Torrance,E,P(1969).Thinking creative Testing,NAE,USAp.38

- Treffinger,D,J(2000). Creative Problem Solvers,guid book,pruforck press,INC.Waco.Tx.

- Reaves, Celiac.(1992).). Quantitative Research for the behavioral Sciences,John Wiley&Sons Inc. NewYork pp1-16

- Wiles, R., Pain, H. & Crow, G. (2010). Innovation in qualitative research methods:A narrative review, ESRC National Centre for Research Methods, NCRM Working Paper Series,www.ncrm.ac.uk

❊ ❊ ❊

Al-Maslamāni, L. (2014). Al-Ta`līm Wa Al-MuwāTanah Al-Raqamyyah Ru'yah MuqtaraHah. Majallat `Ālam Al-Tarbyah, 47(2), 17-94.

Mishri, M. (2012). Shabakāt Al-TawāSul Al-Ijtimā`i Al-Raqamyyah: Nazhrah Fi Al-Wazhā'if. Majallat Al-Mustaqbal Al-`Arabi, 395, 157-158.

Al-ManSūr M. (2012). Ta'thīr Shabakāt Al-TawāSul Al-Ijtimā`i `Alā Jumhūr Al-Mutalaqqīn: Dirāsah Muqārinah Li-Al-Mawāqi` Al-Ijtimā`yyah Wa Al-Mawāqi` Al-Iliktrūnyyah (Al-`Arabyyah Unmūdhajan) (Unpublished master's thesis). The Arab Academy, Denmark.

❊ ❊ ❊

Learning and Distance Learning.

`Ubaydāt, T. et al. (2001). Al-BaHth Al-`Ilmy Mafhūmuh Wa Adawātuh Wa Asālībuh. Amman: Ishrāqāt Li-Al-Nashr Wa Al-Tawzī`.

Qundalji, A. (2008). Al-BaHth Al-`Ilmy Wa Istikhdām MaSādir Al-Ma`lūmāt Al-Taqlīdyyah Wa Al-Iliktrūnyyah. Amman: Dār Al-Yāzūri Li-Al-Nashr Wa Al-Tawzī`.

Qanīfah, N. (2014). Mumārasāt Al-Shabāb Al-Jāmi`i Li-Al-MwāTanah Al-Raqamyyah `Abra Shabakāt Al-TawāSul Al-Ijtimā`i: Facebook Namūdhajan: Dirāsah Maydānyyah TaHlīlyyah Muta`ammiqah Bi-Jāmi`at Um Al-Bawāqi. Majallat `Ulūm Al-Insān Wa Al-Mujtama`, 12, 366.

Mujtama`āt Al-Ma`rifah. (2015, September 15). Mujtama`āt Al-Ma`rifah Fi Bi'ah Raqamyyah. Retrieved from http://www.edu4all.net/?p=7

MuHammad, A. (2013). Dawr Al-Internet Fi Tad`īm Al-MuwāTanah Ladā Al-Shabāb. Proceedings of the 4th Arab Scientific Conference e-Learning and Distance Education: Innovative Learning: Promising Future (p. 3). Riyadh: National Center for e-Learning and Distance Learning.

Murād, G. (2014, November 6). Al-Bu`d Al-Raqami Hajar Al-Zāwyah Fi Mwātinīhi Ghadan. Jarīdat Al-Hayāt Al-Iliktrūnyyah. Retrieved from http://alhayat.com/Articles/5537307/

http://dlshad.net/SOURIATNA/?p=7396

6- Alsebayī, N. (2013). “Athar Albarāmej Alhewāryia Fī Al Fadhā`yat Wal Facebook Wa Twitter Alā Tanimyt Qiym Tarbiyat Almuwātna Alālamiya Ladā Tālibāt Koleyet Altryba Bi Jam’t Alkawuit”. Journal of Arab studies in psychology and education, 42(3). Pp.259-294.

Sharaf, S., Sha`bān, A., & Al-Dimirdāsh, M. (2014). Ma'āyīr Al-Tarbyah 'Alā Al-MwāTanah Al-Raqamyyah Wa TaTbīqātuha Fi Al-Manāhij Al-Tadrīsyyah. Proceedings of the 6th Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education (IACQA'2014) (pp. 129 – 147). Oman: AROCA. Retrieved from http://www.academia.edu/11604671

Shaltūt, M. (2015, July 23). Al-MwāTanah Al-Raqamyyah Fi Al-Madāris Wa Al-Mu'assasāt Al-Ta`līmyyah [online course]. Retrieved from Rwaq Open Online Courses Platform https://www.rwaq.org/courses/digital_citizenship

`Abbās, H. (2006). Al-`Awlamah Al-Ma`lūmātyyah: FuraS Wa MakhāTir. Majallat Maktabat Al-Malik Fahad Al-Watanyyah , 12(1), 96.

Al-`Amūdi, G. (2009). Al-Barmajyyāt Al-Ijtimā`yyah Fi Manzhūmat Al-Ta`allum Al-Mu`tamid `Alā Al-Web: Al-Shabakāt Al-Ijtimā`yyah. Proceedings of the 1st International Conference e-Learning and Distance Education: Innovative Learning: Promising Future (p. 3). Riyadh: National Center for e-

List of References:

Arabic References:

Abū-Khutwa, A. A., Al-Sherbīnī, A. N., & Al-Bāz. (2014). Shabakat Al-Tawāsul Al-Ejtemā`ī Wa āthāruhā Alā Al-Amn Al-Fekrī Ladā Talabāt Al-Ta`līm Al-Jāme`ī Be Mamlakat Al-Bahrain. Al-Majallah Al-Arabiyah Le Dhamān Amaliyāt Al-Ta`līm Al-Jāme`ī . 7(15), 178-225.

2- Al-Ostāth, S. A. (2013). Intihāk Hurmat Al-Hayāt Al-Khāssah A`br Al-Internet ( Derāsah Muqāranah). Majallat Jāme`at Demashq Lel Olòm Al-Eqtisādiyah Wa Al-Qānòniyah, 29(3), 412-455.

3- Albadir, K. (2012). "Nosq AlqyamAl-Ejtimāeyah Wa alāqtohā Bi Etjāhāt Al Sa`òdiyīn Nahū Shabkat Altwāsol Alejtemā`ī..Derāsa Masheya Alā Jīl Albāa' Wa Albnāa' Fī Madīnt Al-Riyād". Unpublished Master Thesis. Naif Arab University for Security Sciences: Riyadh. Pp.30-38.

4-Al-Mubārk, A. (2015). "Alelāqa Bain Estikhdām Shabkat Al tawāsol Eljtimā`ī Wa Mostwā Alwa`ī Bī Anzhimat Alnashr Alelectòrnī Wa Akhlāqeyātoh". Unpublished Master Thesis. Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

5-Hassān, F. (2014). "Almowātana Alraqmya". Silsilat Kulonā MuwāTinòn (Series) . Retrieved from Souriatna Website:

Obstacles to Creativity in Educational Research And Ways to Tackle Them: A Field Study on High Studies Students in Educational Specialties At Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abdulaziz A. Al-Khalifa
Department of Education
College of Education
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to identify obstacles to creativity in educational research and ways to tackle them. The first step is to define a theoretical framework that links the relationship between creativity and scientific research; and the second is to identify the main obstacles that limit creativity in educational research and presented a number of ways to minimize those obstacles.

The study used the descriptive survey method to achieve those goals. The study reached a number of results, including confirmation of the weakness in research creativity in Saudi universities due to a number of obstacles, stemming from the personality of the researcher, most notably the difficulty of achieving originality in producing new research ideas, and weakness in achieving maximum capacity in producing a large number of distinctive educational ideas.

As for obstacles related to the research environment, they are mainly due to the weakness of marketing the results of educational research produced by students, as well as the lack of material and moral incentives that encourage creativity in educational research.

The study also presented some ways to tackle these obstacles, first by providing a database that helps the researcher to know the actual reality of education, and second by initiating a plan to establish outstanding educational centers.

Keywords: research creativity, educational research, obstacle to research

تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي في جامعة المجمعة أنموذجاً للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية

د. محمد بن ناصر السويِّد
قسم العلوم التربوية- كلية التربية
جامعة المجمعة

تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي في جامعة المجمعة أنموذجاً للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية

د. محمد بن ناصر السويِّد

قسم العلوم التربوية- كلية التربية

جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث: ٣٠/ ١٢/ ١٤٣٦هـ **تاريخ قبول البحث: ٧/ ٥/ ١٤٣٧هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

استعراض أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي عند استخدامها أداة للتخطيط الإستراتيجي.

عرضٍ الخطوات العلمية المتبعة في المؤسسات التعليمية عند تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي.

تقديم نموذج تطبيقي لبطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية من خلال عرض أنموذج جامعة المجمعة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وفي ختام الدراسة قدم الباحث توصيات، من أهمها:

أن تقومٍ الجامعات السعودية الناشئة على وجه الخصوص بتطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي من دون اكتراث بالصعوبات أو تردد من عدم ملاءمتها؛ لأن الدراسات العلمية توصلت لإمكانية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المنظمات بشكل عام بغض النظر عن نوع النشاط الممارس، أو عن حجم المؤسسة المستخْدِمة سواء صغيرة أم متوسطة أم كبيرة.

أن تقوم بعض الجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بإضافة أبعاد أخرى تضاف إلى الأبعاد الأربعة المطبقة في نموذج جامعة المجمعة.

الكلمات المفتاحية: بطاقة الأداء المتوازن، التخطيط الإستراتيجي، الجامعات الناشئة.

المقدمة:

يَشهدُ المجتمع الإنساني تحولاً كبيرًا وهو في سبيله إلى عصر جديد، فقد أدت موجة المعلومات إلى تغير شامل في طبيعة المعرفة ونظم الإدارة؛ حيث تُحقق المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة، الأمر الذي جعل المنظمات والمؤسسات التعليمية أمام لحظة حاسمة لبقائها وَتَحَدٍّ لنموها، مما يتطلب درجة عالية من الاستعداد المبني على منهجيات علمية ومهنية تُوجد أساليب ومداخل تساعدها على التكيف والوفاء بمتطلبات مجتمع المعرفة المعاصر.

وفي ظل تزايد جوانب التعقيد وعدم اليقين التي تتسم بها البيئة المعاصرة المحيطة بالمنظمات والمؤسسات التعليمية؛ تزايد الاهتمام بتحديد الوضع الإستراتيجي أثناء التخطيط التعليمي، الأمر الذي يتطلب إحداث التوازن بين الطبيعة المستقرة للبنية التنظيمية التي يتطلبها عمل المؤسسات التعليمية وبين الطبيعة الديناميكية التي يتطلبها إعداد تلك المؤسسات لدوام التغيير واستيعاب معطيات المستقبل، والجامعات اليوم تعدُّ -كما يذكر Nayeir, Mashhadi, and Mohajeri(٢٠٠٨م) - مركزاً للتعلم وبناء المعرفة وبيئة لعمال المعرفة وهي اليوم أكثر حاجة من أي وقت مضى للاستفادة من نماذج التطوير المتنوعة، والتي تهدف إلى تحديد الوضع الإستراتيجي بداخلها ومن ثَم بناء التوجه في الجامعات للعمل والأداء بشكل إستراتيجي عبر تخطيط إستراتيجي يرتكز على التحليل الإستراتيجي للموقف الراهن، والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المؤسسة التعليمية وفهم عواملها ومتغيراتها التي تؤثر على الأداء الحالي والمستقبلي للمؤسسات التعليمية، ويتطلب هذا الأمر استخدام منهجيات حديثة تدعم التخطيط الإستراتيجي ، وتعد بطاقة الأداء المتوازن BSC واحدة من هذه النماذج المهمة، ولهذا يشير (دودين ، ٢٠١٢)

بأن بطاقة الأداء المتوازنة تعد أداة للتخطيط الإستراتيجي، كما أنها أداة رئيسة وحديثة لتقويم الأداء الإستراتيجي، ونظامًا للإدارة الإستراتيجية الأمر الذي يدعو إلى التوسع في تطبيق بطاقة الأداء المتوازنة في الجامعات، وكذلك تشير (صلاح الدين، ٢٠١٢) بأنه تم استخدام بطاقة الأداء المتوازن في قطاع التعليم العالي بشكل عام والجامعي بشكل خاص؛ من أجل توفير أساس للمسؤولية والمحاسبية، وكذلك المساعدة على التنبؤ الدقيق بفعالية الجامعة، وتحقيق ميزة تنافسية، ومع أهمية المعرفة النظرية لجوانب استخدام بطاقة الأداء المتوازن في التخطيط لقطاع التعليم وبالأخص الجامعي، إلا أن هذا لا يغني عن إبراز الجانب التطبيقي والممارسات الحقيقية على أرض الواقع، مما يسهل الأمر على المخططين والممارسين في جامعاتنا الناشئة على وجه الخصوص، الأمر الذي يقودنا لمشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية مجموعة من التحديات تتمثل في: إيجاد المباني المناسبة، وتوفير أعضاء هيئة التدريس المتميزين، وتطوير تقنيات التعليم، وإجراء البحوث وربط الجامعة بالمجتمع المحيط بها، وزيادة أعداد الطلاب، وتقديم التخصصات الملائمة لاحتياجات سوق العمل بتلك المناطق والمملكة (العلي. الأمين. ١٤٣٣هـ). وتعد جامعة المجمعة من أحدث الجامعات السعودية من حيث النشأة، فتأسيسها نتج عن ضم كليات متشتتة جغرافيًا تمتد على مسافة ١٧٠كلم تشمل أربع محافظات من منطقة الرياض وهي محافظة المجمعة ومحافظة الزلفي ومحافظة الغاط ومحافظة رماح ومركز حوطة سدير، ومتباينة من حيث التبعية

السابقة لكلياتها والتي تتبع جامعات متعددة هي جامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة وجامعة القصيم، ومتباينة من حيث تأهيل الطلبة الدارسين بتلك الكليات، ومتباينة أيضًا في القدرات الأكاديمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس، ومختلفة من حيث البنية المؤسسية والتنظيمية لتلك الكليات (وثيقة تشخيص الواقع للخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة، ١٤٣٢هـ)، الأمر الذي دفع قيادة الجامعة للبحث عن منهجية تخطيطية تعمل على إحداث نمو متوازن، وتطوير لكافة الأبعاد المكونة للجامعة وذات العلاقة بها، واستثمار الموارد المالية المخصصة بكفاءة وفاعلية وعدالة، فبعد دراسة قيادات الجامعة لمنهجيات التخطيط المتعددة، تم الأخذ بمنهجية بطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي في جامعة المجمعة؛ لأنها أنسب المنهجيات في مثل الظروف التي تعيشها الجامعة، وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بتساؤلات الدراسة على النحو التالي:

١. ما أبعاد تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي؟

٢. ما الخطوات العلمية المتبعة في المؤسسات التعليمية عند تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي؟

٣. كيف تم تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي في جامعة المجمعة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- استعراض أبعاد بطاقة الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي عند استخدامها أداةً للتخطيط الإستراتيجي.

- عرض الخطوات العلمية المتبعة في المؤسسات التعليمية عند تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي.
- تقديم نموذج تطبيقي لبطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي، من خلال عرض نموذج جامعة المجمعة، يُمكن للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية الاسترشاد به.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها في عرض الجانب التطبيقي لبطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي، حيث سيقدم هذا البحث أنموذجاً تطبيقياً يساعد الجامعات الناشئة على وجه الخصوص وعموم الجامعات بالمملكة العربية السعودية على تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في التخطيط الإستراتيجي، من خلال تقديم نموذج جامعة المجمعة، والذي قام الباحث فيه بقيادة فريق التخطيط بالجامعة وتطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: تطبيق بطاقة الأداء المتوازن بوصفها أداةً للتخطيط الإستراتيجي في الجامعات الناشئة

حدود مكانية: جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.

حدود زمانية: فترة تطبيق الخطة ١٤٣٣هـ -١٤٣٦هـ.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث يتم استعراض ومناقشة عدد من الدراسات العلمية ذات العلاقة بمجال البحث والتي توفرت للباحث؛ من أجل الإجابة عن التساؤلات التي طرحها

البحث، كما سيعرض الباحث خطة جامعة المجمعة والذي تم تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي والوصول إلى تحقيق أهدافها.

مصطلحات الدراسة:

- بطاقة الأداء المتوازن:

يعرف Kaplan & Norton (1992) بطاقة قياس الأداء المتوازن بأنها: نظام إداري يهدف إلى مساعدة المنشأة على ترجمة رؤيتها وإستراتيجيتها إلى مجموعة من الأهداف والقياسات المترابطة، من خلال الاعتماد على بطاقة قياس أداء متوازن، يتم من خلالها تقييم الأنشطة ورسم التوجهات المستقبلية.

- الجامعات الناشئة:

عرف الغشام (٢٠١٢م) الجامعات الناشئة بأنها "الجامعات حديثة الانشاء، ولم تكتمل منظومتها الاكاديمية والإدارية بصورة كاملة". كما عرفها رضوان (٢٠١٣م) بأنها "الجامعات التي في تكوين مقوماتها، ولم يمضِ على نشأتها عشر سنوات".

- عرف (خطاب، والحبشي ٢٠٠٩) الأداء الإستراتيجي أنه: محصلة لأداء الأفراد والوحدات التنظيمية، حيث يتحدد الأداء الإستراتيجي للمنظمة في أن كل مستوى من مستويات الأداء هو جزء من مستوى كلي أكبر بالمنظمة.

التعريف الإجرائي:

- الجامعات الناشئة يعرفها الباحث في هذه الدراسة بأنها" تلك الجامعات التي أنشئت من ضم كليات متباينة التبعية الإدارية، وتقع في نطاق إداري محدد، وتكونت هذه الجامعات من ضم كليات تابعة لجامعات حكومية عريقة، بعيدة جغرافيًّا عن مقرها الرئيس، مع كليات المعلمين وكليات التربية

للبنـات بالمنطقـة الإداريـة، وهـذه الجامعـات في طـور اسـتكمال منظومتهـا الأكاديمية والإدارية".

- جامعة المجمعة: جامعة حكومية تابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، تأسست بتاريخ ٣ من رمضان ١٤٣٠هـ الموافق ٢٤ من أغسطس ٢٠٠٩م، بضم تسع كليات قائمة بالفعل في كل من المجمعة والزلفي والغاط وحوطة سدير ــ كانت تتبع سابقًا لجامعة الملك سعود أو جامعة الأميرة نورة أو جامعة القصيم، وتقع هذه الكليات والفروع التابعة للجامعة في مواقع منفصلة جغرافيًّا تمتد على مسافة ١٧٠ كلم تشمل محافظات المجمعة والزلفي والغاط ورماح ومركز حوطة سدير.

- الأداء الإستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي يعرفه الباحث في هذه الدراسة على أنه: محصلة أداء الجامعة، والمتمثل في الأداء الأكاديمي والمهني للمستفيدين، ومعدل التعلم والنمو الكمي والكيفي المستمر للموارد البشرية، ومقدار النمو المؤسسي وتطوير البنية التحتية والبيئة التقنية للجامعة، ومدى تحقق التنمية الاقتصادية المستدامة بكفاءة وفاعلية للبيئة المحلية والمنطقة الجغرافية التي تتبع الجامعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

استعراض الإطار النظري:

أولاً: الأداء الإستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي:

ليس هناك اتفاق لدى المتخصصين على مفهوم الأداء الإستراتيجي، ويقدم الباحث بتصرف ما عرضه كل من (صلاح الدين، ٢٠١٢م) و

(الياسري وآخرون، ٢٠١٢م) حيث تم استخدام الأداء الإستراتيجي على أنه:

- عبارة عن نتائج الأنشطة التي يتوقع أن تقابل الأهداف الموضوعة.
- استخدام المؤسسة لمواردها المالية والبشرية، واستثمارها بكفاءة وفعالية وبصورة تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها.
- قدرة المؤسسة على الاستمرارية والبقاء محققة التوازن بين رضاء المساهمين والعاملين.
- النتيجة المتراكمة لكل نشاطات عمل المنظمة.

أما (خطاب والحبشي، ٢٠٠٩) فينظران للأداء الإستراتيجي على أنه: محصلة لأداء الأفراد والوحدات التنظيمية، حيث يتحدد الأداء الإستراتيجي للمنظمة في أن كل مستوى من مستويات الأداء هو جزء من مستوى كلي أكبر بالمنظمة.

وفي ضوء ما تقدم توصل الباحث إلى تعريف الأداء الإستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي على أنه: محصلة أداء الجامعة، والمتمثل في الأداء الأكاديمي والمهني للمستفيدين، ومعدل التعلم والنمو الكمي والكيفي المستمر للموارد البشرية، ومقدار النمو المؤسسي وتطوير البنية التحتية والبيئة التقنية للجامعة، ومدى تحقق التنمية الاقتصادية المستدامة للبيئة المحلية والمنطقة الجغرافية التي تتبع الجامعة بكفاءة وفاعلية.

وتتفق المراجع النظرية على أهمية انتهاج الأداء الإستراتيجي في منظمات الأعمال عامة، وتتضح هذه الأهمية _كما يراها الباحث_ لمؤسسات التعليم العالي على وجه العموم والجامعات على وجه الخصوص في النقاط التالية:

١. يربط بين البعد الإستراتيجي للعمل والبعد التشغيلي.

٢. يضمن توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة للعمل.

٣. يعمل على ربط الأداء المالي والأكاديمي على المستوى الأفقي بين البرامج التعليمية سواء المتناظر منها أو المتكامل من أجل تحقيق رسالة الجامعة.

٤. يساعد في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات بما يفي باحتياجات المجتمع المحلي والوطني.

ثانياً: التخطيط الإستراتيجي:

عرف (غنيم، ٢٠٠٦م) التخطيط الإستراتيجي بأنه: خطة طويلة الأجل، يحدد فيها رسالة المؤسسة، الغايات، والأهداف التي يُسعى لتحقيقها، والبرامج الزمنية لتحقيقها، مع الأخذ بعين الاعتبار التهديدات والفرص، والموارد والامكانات الحالية للمؤسسة.

وللتخطيط الإستراتيجي خصائص وسمات وعمليات، نوجزها على النحو التالي:

- **خصائص التخطيط الإستراتيجي:**

تعتمد المؤسسات بوجه عام ومن ضمنها التعليمية على التخطيط الإستراتيجي حيث أنه كما ذكر(Vladimir A. Blonin (2004:

- يشكل ويوفر إطاراً لتحديد الاتجاه الذي يجب أن تتخذه المؤسسات التعليمية لتحقيق المستقبل المنشود لها.
- يشكل التوجه العام لتحقيق الميزة التنافسية.
- يسمح لكل أقسام ووحدات المؤسسات التعليمية وإداراتها بالمشاركة والعمل معًا نحو تحقيق الأهداف.

- يوحّد الرؤية بين الجميع، مع التشجيع على الإبداع على المستوى الجزئي لوحدات المنظمة.
- يدعم الحوار بين كل الأطراف، مما يعمق الفهم المشترك والشعور بالانتماء والارتباط للخطة الإستراتيجية.
- يساعد على تكيُّف المؤسسات التعليمية مع بيئتها المحيطة.

السمات العامة للتخطيط الإستراتيجي:

هناك سمات عامة للتخطيط الإستراتيجي يفترض توافرها كحد أدنى في العملية التخطيطية لتكون ذات بعد استراتيجي، وتتضمن كما يذكر ذلك موقع جامعة شرق كنتاكي، مكتب الفعالية المؤسسية www. Oie. Eku edu، وهذه السمات:

- التركيز على جوانب البيئة: وهذا البعد ينطلق من الخارج للداخل، من أجل الوقوف على ظروف وطبيعة البيئة التي تعمل فيها المنظمة، فيقف على المتغيرات التي من الصعب السيطرة عليها، والمؤثرة على أداء المنظمة، ومنها (الاتجاهات الديموجرافية، السياسات التعليمية العامة، التغير في متطلبات العمل...)؛ من أجل استكشاف الفرص والوقوف على التهديدات، وفحص بيئة المنظمة الداخلية ليكتشف نقاط قوتها وعوامل ضعفها، ومن ثم محاولة تحقيق التوازن بين العوامل الداخلية والمتغيرات الخارجية.
- الإطار الزمني المحدد: في ضوء تغير البيئة الخارجية والنمو السريع للمعرفة، فإن التخطيط الإستراتيجي يعتمد على إطار زمني يتراوح من ٣ - ٥ سنوات.

- عملية ديناميكية: للتغير المستمر في عناصر وعوامل البيئة الخارجية، وصعوبة التنبؤ التام والمؤكد بالمستقبل، فإن التخطيط الإستراتيجي يتسم بالديناميكية لكونه عملية مستمرة، يتوقع من خلالها محاولة التكيف مع جوانب التغيير أو الانحرافات التي يمكن أن تحدث في الخطة، ومن ثم يتم مراجعتها بشكل دوري لتحديثها.
- التركيز عل البيئة التنافسية: يؤكد التخطيط الإستراتيجي على تحقيق وضع تنافس للمؤسسة من خلال تقديم عدداً من البرامج المتميزة، وستحقق المؤسسات التعليمية التميز عن منافسيها متى أدرك جميع الأطراف دورهم في المجالات التي تتميز فيها.

عمليات التخطيط الإستراتيجي:

إن عمليات التخطيط الإستراتيجي يمكن أن تنقسم إلى أربعة أبعاد رئيسة، تتضمن ما يلي:

١. تحديد أو رسم المظهر المؤسسي Institutional profiling.
٢. المسح البيئي Environmental scanning.
٣. تطوير الإستراتيجية Strategy development.
٤. تنفيذ الخطة Plan implementation.

وتعد المراحل الأربعة مدخلاً شاملاً يمكن تبنيه وتطبيقه بشكل فعال، وتم التطرق لتلك المراحل في أدبيات الموضوع كما عند كل من المليجي (٢٠١٠م) ومخيمر (٢٠٠٥م) و (٢٠٠٥) Andrea Luxton وسيعرض الباحث تلك المراحل بإيجاز على النحو التالي:

١. رسم المظهر _الإطار_ المؤسسي:

هناك ثلاثة أسئلة مهمة في أي عملية للتخطيط إستراتيجي تتضمن:

- من نحن؟
- من هم عملاؤنا والمستفيدون من خدماتنا؟
- ماذا نريد أن نكون؟

ويتوجه المظهر المؤسسي من الحاضر إلى المستقبل، كما أنه وصفي بالأساس، ومن العناصر الأساسية في أي مظهر وإطار مؤسسي تحديد الدور الأساس للمؤسسة، كما أنه من المهم تحديد مجال الخدمة أو البيئة والسوق المحيط بالمؤسسة، ويتضمن:

رسالة المؤسسة ورؤيتها:

تتعلق الرسالة بالكيان والوضع الحالي للمؤسسة، بينما تتحدد الرؤية بالتوجه المستقبلي، ومن ثم فالرسالة تركز على ماهية المؤسسة وكيانها، ومن هم المستفيدون من خدماتها، وكيف يمكن أن تحقق أهدافها بمعنى آخر فإن الرسالة تتعلق بكيان المنظمة وسياقها وعملياتها وتعتبر الرسالة ثابته.

والرؤية بيان مختصر عما تتمناه المؤسسة، ومن تبتغي خدمته وكيف تنوي الوصول إلى ذلك. بمعنى آخر، فهي تتعلق بتحديد المظهر المؤسسي للمستقبل المرغوب، والرؤية مرتبطة بزمن محدد بعمر الخطة ليتم بناء رؤية جديد لمرحلة جديدة ننشدها بعد أن أنجزنا رؤيتنا السابقة.

٢ -المسح البيئي:

عملية يتم فيها تقويم وضع المنظمة في علاقاتها مع بيئتها المحيطة، ويتطلب ذلك تقييم العمليات الداخلية والضغوط الخارجية على المؤسسة، ويعدُّ تحليل swot أفضل الطرق لتقييم أبعاد البيئة الداخلية والخارجية، حيث يمكن من

خلاله الوقوف على نواحي القوة والضعف في البيئة الداخلية، بالإضافة إلى الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية.

٣ -تطوير الإستراتيجية:

يوفر تحديد التوجه المؤسسي المستقبلي والمسح البيئي معًا أساسًا جيدًا لصنع القرارات المتعلقة بالإستراتيجيات، وهناك جدل حول ماهية الخطوة التالية، هل هي اختيار المؤشرات الأساسية للأداء، أم تحديد الإستراتيجيات العامة، وفي الواقع فإن اختيار المؤشرات أو تحديد الإستراتيجيات العامة يمكن أن يتداخلا معًا كمرحلة متكاملة تساعد في تطوير الإستراتيجية وتحديد الأهداف الإجرائية.

٤ -تنفيذ الخطة:

تتلخص عناصر الخطة الأساسية فيما يلي:

- بيان المظهر والإطار المؤسسي، وتحديد الرسالة، ووضع الرؤية والقيم المؤسسية، وبناء الأهداف العامة.
- اختيار المؤشرات الأساسية للأداء المعبرة عن النواتج والمخرجات المؤسسية المستهدفة.
- تحديد الإستراتيجيات الرئيسة.
- وضع الأهداف التفصيلية، واجراءات التنفيذ، وبيانات عن جوانب المحاسبية.

ثالثًا: بطاقة الأداء المتوازن (BSC):

ظهرت بطاقة الأداء المتوازن Balanced Scorecard (BSC) لأول على يد كابلن ونورتن Kaplen & Norton عام ١٩٩٢م حينما قدما بحثًا لهما نشر

في جامعة هارفرد عن قياس الأداء ببطاقة الأداء المتوازن، ثم أتبعاه ببحث عام ١٩٩٣م لتهيئة بطاقة الأداء المتوازن للعمل والتطبيق، وفي عام ١٩٩٦م قدما بحث عرضًا للبطاقة على أنها نظام إداري يهدف إلى مساعدة المنشأة على ترجمة رؤيتها وإستراتيجيتها إلى مجموعة من الأهداف والقياسات المترابطة، من خلال الاعتماد على بطاقة الأداء المتوازن، وذلك لمعالجة القصور في الأنظمة التقليدية في أنظمة الرقابة المالية التقليدية التي تعتمد فقط على التقرير المالي. ويذكر (الرشيدي، ٢٠٠٨) أن بطاقة قياس الأداء المتوازن لا تعتمد على تحقيق الأهداف المالية فحسب، بل تؤكد أيضًا على الأهداف غير المالية التي يجب أن تحققها المنظمة وذلك لمقابلة أهدافها المالية. كذلك تحاول خلق التوازن بين مستهدفات الأداء الخارجي الموجه إلى المساهمين والعملاء ومستهدفات الأداء الداخلي المرتبطة بالعمليات التشغيلية والابتكار والقدرة على التعلم.

وسبق لنا عرض تعريف Kaplen & Norton 1992 لبطاقة قياس الأداء المتوازن بأنها: نظام إداري يهدف إلى مساعدة المنشأة على ترجمة رؤيتها وإستراتيجيتها إلى مجموعة من الأهداف والقياسات المترابطة، من خلال الاعتماد على بطاقة قياس أداء متوازن، يتم من خلالها تقييم الأنشطة ورسم التوجهات المستقبلية. كما يعرفها (عبد المحسن، ٢٠٠٦) بأنها نشاط منهجي لتقييم الأداء يهتم بترجمة إستراتيجية المنظمة إلى أهدافٍ محددة ومقاييس ومعايير مستهدفة ومبادرات للتحسين المستمر.

وهناك وظائف رئيسة لبطاقة قياس الأداء المتوازن تؤديها في المنظمات المعاصرة، حيث ذكرها (المغربي، ٢٠٠٩) على أنها:

١. تترجم رؤية وإستراتيجية المنظمة.

٢. تربط الأهداف الإستراتيجية بالقياسات المطبقة.

٣. تضع الأهداف وترتيب المبادرات الإستراتيجية في الجوانب الأربعة ومن خلال العلاقات السببية.

ولبطاقة الأداء المتوازن كما قدمها Kaplen & Norton 1992 أربعة أبعاد على النحو التالي:

- البعد المالي.
- بعد العميل.
- بعد العمليات الداخلية.
- بعد التعلم والنمو.

ويشير (صلاح الدين، ٢٠١٢م) إلى أن نموذج بطاقة الأداء المتوازن يمثل أهم نماذج قياس الأداء المتعددة الأبعاد والأوسع انتشارًا في التطبيق على المستوى العالمي، وتم التوسع في استخدامها ليشمل قطاع التعليم العالي بشكل عام والجامعي بشكل خاص من أجل توفر أساس للمسؤولية والمحاسبية والتنبؤ الدقيق بفعالية الجامعة.

الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة وفقاً لتسلسلها التاريخي وذكر عنوان الدراسة والهدف من كل دراسة والمنهج البحثي الذي تم استخدامه، وأهم ما تناوله الباحثُ، وما انتهت الدراسة إليه، وفي نهاية عرض الدراسات السابقة سيقوم الباحث بالتعليق على الدراسات السابقة.

دراسة (صلاح الدين، ٢٠١٢):

وهي بعنوان" تقويم الأداء الإستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن" وهدفت الدراسة إلى التوصل إلى استراتيجية مقترحة لتقويم الأداء الإستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استمارة تقييم لعناصر البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة على الأداء الإستراتيجي للجامعات المصرية موجهة إلى مجموعة من الخبراء وتوصل البحث إلى استراتيجية مقترحة لتقويم الأداء الإستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من خلال محاور هذه الإستراتيجية الأربعة كما يلي:

١. المنطلقات الأساسية للاستراتيجية.
٢. مراحل الإستراتيجية.
٣. متطلبات الإستراتيجية.
٤. المعوقات المحتملة.

دراسة السيد (٢٠١١م):

بعنوان " تقييم أداء الجامعات الحكومية بجمهورية مصر باستخدام بطاقة الأداء المتوازن جامعة عين شمس نموذجاً"، وهدفت الدراسة إلى الإجابة عن: كيف يمكن تقييم الأداء الإستراتيجي بجامعة عين شمس باستخدام بطاقة الأداء المتوازن؟ واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت على الكتب والبحوث والدراسات السابقة، واستبانة موجهة للطلاب، وأخرى لقيادات الجهات المستفيدة من الخريجين أداة للدراسة. وفي ضوء نتيجة دراسة تقييم أداء جامعة عين شمس، قدمت الباحثة عدداً من التوصيات من أهمها:

- أهمية تطوير موازنة الجامعة من حيث الإعداد من أجل توفير بيانات تساعد على المتابعة.
- ضرورة تنمية الموارد المالية الذاتية للجامعة خارج نطاق الميزانية الحكومية.
- اتخاذ القرارات اللازمة لتقليل الهدر الناتج عن ضعف الكفاءة الداخلية.
- أهمية تحسين البيئة الجامعية.
- ضرورة ربط المقررات بسوق العمل.
- الاعتماد على أسلوب بطاقة الأداء المتوازن عند وضع الخطة الإستراتيجية للجامعة لسنوات الخطة التالية: ٢٠١٢ -٢٠١٧.

دراسة (الهلالي، وآخرون، ٢٠١٠):

وهي بعنوان " بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لقياس عائد الاستثمار الفكري في مؤسسات التعليم العالي (تصور مقترح)" وهدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لاستخدام بطاقة الأداء المتوازن في قياس رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي؛ واعتمد الباحثون على جمع البيانات من خلال دراسات ووثائق ذات علاقة بالبحث كأداة للدراسة، وخلص البحث الى تقديم تصور لاستثمار رأس المال الفكري يمكن تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي على أربعة محاور: تمثل المحور الأول في تمويل المؤسسة، والمحور الثاني في خدمة العملاء، والمحور الثالث في العمليات الداخلية، وأخيرًا المحور الرابع في التعلم والإبداع.

دراسة Verzola & Bentivegna (2009)

بعنـوان "تقيـيم متعـدد الأبعـاد لـلأداء: التطبيـق التجـريبي لبطاقـة الأداء المتوازن في مستشفى فيرارا الجامعي" هـدفت الدراسـة الى تطبيـق بطاقـة الأداء المتوازن BSC وتقييم تطبيقها في المستشفى الجامعي لجامعة سـانت آنـا، فـيرارا. واستخدما المنهج الوصفي، وتم تصميم استمارات التسجيل والتوثيق كأدوات للدراسة من أجل المسح البيئي، فتم تحديد مجالات الأداء الرئيسة في البحث وفقًا للأبعاد الأربعة التي صممها كابلان ونورتن، ووضـع الأهـداف العامـة، وتحديد السبب بين الأثر ومؤشـرات الأداء. وتم تحديـد الأهـداف الفرعيـة لكـل هدف عام، وكذلك تحديد المؤشرات ذات الصلة والمعايير والأوزان. وتم إنشاء الخرائط الإستراتيجية التي تبين علاقات السبب / الأثر. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن على الأبعـاد الأربعـة والمتمثـل في العـاملين والمسـتفيدين والعمليـات الداخليـة والبعـد المـالي، يحقـق نجاحـات ملموسـة، لـيس فقـط في الجانـب المـالي بـل ويحقـق للعـاملين الرضـاء ويحسـن الإجراءات الداخلية، وينمي العلاقة بالمجتمع. وتم رصـد صـعوبات في التطبيـق كان من أهمها ضعف نظم المعلومات، وصعوبة تحديد مؤشرات محددة لبعض الأهداف أو الأنشطة.

دراسة fernandes &Others (2006) :

بعنـوان " الـدروس المسـتفادة مـن تنفيـذ بطاقـة الأداء المتـوازن في المنشـئات الصناعية الصغيرة والمتوسطة" هدفت هذه الدراسة تقديم بطاقة الأداء المتـوازن نموذجًا إداريًا حديثًا يمكن مـن خلالـه ربـط الرؤيـة والإسـتراتيجيات وترجمتهـا إلى عمل من خلال تطبيق بطاقة الأداء المتـوازن، واسـتخدم البـاحثون منهجيـة دراسـة الحالـة لعـدد مـن المنشـئات الصـغيرة والمتوسـطة المطبقـة لبطاقـة الأداء

المتوازن، وتم تصميم استمارات التحليل من أجل دراسة كل منشئة كأدوات للدراسة، وتوصلوا في دراستهم لصحة فرضيتهم بإمكانية استخدام بطاقة الأداء المتوازن في المنشئات الصغيرة والمتوسطة قابليتها للتطبيق فيها؛ وذلك ردًّا على التوجه الذي يشكك في جدوى استخدامها في تلك المنشئات ويعدها من أدوات المنشآت الكبيرة فقط.

دراسة (محمد، وسالم، ٢٠٠٤):

بعنوان" الأداء التنظيمي وأبعاد قياسه في الجامعات العربية، وفق مقياس بطاقة الأداء المتوازن" وهدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الأداء التنظيمي وأبعاد قياسه، ثم تحديد مقاييس الأداء الجامعي، واستخدم الباحثان المنهج الوثائقي، وكانت أداة الدراسة الوثائق ذات العلاقة بالبحث والتي قاما بدراستها، وتوصل الباحثان في دراستهما إلى تفضيل عدم الاعتماد على البعد المالي فقط، وكذلك عدم التوسع في عدد أبعاد الأداء المنظمي، وتوصلا إلى أن مقياس الأداء الجامعي وفق مقياس الأداء المتوازن تتكون من أربعة مناظير هي المالي والزبائن والأعمال الداخلية والإبداع والتعلم، ولكل منظور مكونات.

التعليق على الدراسات السابقة:

استعرض الباحث عددًا من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بطاقة الأداء المتوازن والجامعات بوصفها إحدى مؤسسات التعليم العالي، فعرض لدراسة (صلاح الدين، ٢٠١٢م) ولدراسة (السيد، ٢٠١١م) ولدراسة (الهلالي، وآخرون، ٢٠١٠م) واستفاد منها في الإطار النظري على وجه الخصوص، وتوافق الأنموذج المقدم في الدراسة الحالية مع توصية دراسة

(السيد، ٢٠١١م) بالاعتماد على أسلوب بطاقة الأداء المتوازن عند وضع الخطة الإستراتيجية للجامعة، وتختلف دراسة كل من (صلاح الدين، ٢٠١٢م) ودراسة (السيد، ٢٠١١م) عن الدراسة الحالية بتركيزهما على جانب تقييم الأداء بينما الدراسة الحالية تركز على عرض منهجية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي، وكذلك استعرض الباحث دراسة (محمد، وسالم، ٢٠٠٤م) اللذان توصلا في دراستهما إلى أن مقياس الأداء الجامعي يكون وفق أربعة مناظير ولكل منظور مكونات، واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في عدد المناظير (الأبعاد) إلا أن نموذج جامعة المجمعة أشمل من حيث مكونات كل منظور، ففي دراسة (محمد، و سالم، ٢٠٠٤) ركزا في بعد العمليات الداخلية على الخطط الدراسية والعملية التدريسية فقط، بينما في نموذج جامعة المجمعة تم التوسع ليشمل توجيهها للأداء المؤسسي للجامعة، وتطوير البنية التحتية والبيئة التقنية وتم صياغة هدف إستراتيجي ليجيب عن كيفية تحقيق هذه الأولوية .

وكذلك توصل الباحثون fernandes & Others (2006) في دراستهم إلى إمكانية الأخذ ببطاقة الأداء المتوازن نموذجًا لعمل المنشآت الصغيرة والمتوسطة، وليس هناك مجال للشك في جدوى استخدام بطاقة الأداء المتوازن، وأنها ليست حصرًا على المنشآت الكبيرة، وهذه النتيجة تتوافق مع الدراسة الحالية بتطبيق بطاقة الأداء المتوازن منهجيةً للتخطيط الإستراتيجي في الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، وتختلف الدراسة الحالية عنها في مجتمع الدراسة. وكذلك في دراسة Verzola & Bentivegna (2009) توصلا في دراستهما إلى أن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الأبعاد الأربعة والمتمثل في

العـاملين والمسـتفيدين والعمليـات الداخليـة والبعـد المـالي، يحقـق نجاحـات ملموسـة، وهـذا يتفـق مـع الدراسـة الحاليـة في المنهجيـة وفي الأبعـاد المحـددة، وتختلف الدراسة الحاليـة عـن دراسـة Verzola & Bentivegna (2009) حيث تم تطبيقـه في القطـاع الصـحي. وقـد توصـل الباحـث مـن اسـتعراض تلـك الدراسات إلى اتفاق منهجية بناء وتطبيق بطاقة الأداء المتوازن لجامعة المجمعة مع منهجيـة بنائهـا وتطبيقهـا في المنظمـات العامـة ومؤسسـات التعليـم العـالي، واتفـاق محـاور البطاقـة مـع محـاور التطبيقـات الـتي عرضـت، بـل تـبين شمـول مكونات وعناصر كل محور (منظور) لبطاقة الأداء المتوازن التي تم تطبيقها في جامعة المجمعة عن بعض التطبيقات التي وردت في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

في ضوء الأهداف والمنهجية، يسير البحث في إطار الإجراءات التالية:

- تحديد أبعـاد تطبيـق بطاقـة الأداء المتـوازن أداةً للتخطـيط الإسـتراتيجي من خلال الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة.
- حصر وترتيب الخطـوات العلميـة المتبعـة في المؤسسـات التعليميـة عنـد تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي.
- التعرف على منهجية جامعة المجمعة عنـد تطبيـق بطاقـة الأداء المتـوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي.
- استعراض التوصيات والمقترحات التي توصل إليها البحث.

للإجابة على السؤال الأول للدراسة والذي ينص على:

ما أبعاد تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي؟

يستعرض الباحث الأدبيات التي ناقشت أبعاد بطاقـة الأداء المتـوازن، فـتم تحديـد أربعـة أبعـاد لبطاقـة الأداء المتـوازن Balance Scorecard (BSC) في

صورتها الرئيسة كما ذُكر ذلك في أدبيات الموضوع، والتي من بينها ما ذكره (الهلالي وآخرون، ٢٠١٠، ص. ص: ٤٦ -٤٧) و (صالح وآخرون، ٢٠٠٩) و (رزق وعبد الصادق، ٢٠٠٦) حينما قُدمت لأول مرة عام ١٩٩٢م من قبل كل من Kaplan and Norton قدمت بأربع منظورات (أبعاد) perspective يعرضها الباحث ويربطها بمؤسسات التعليم العالي، كما يلي:

- **المنظور المالي** Financial perspective:

يرتبط هذا المنظور بكيفية إدارة الميزانية المتاحة والجهد المبذول لمزيد من التمويل الذاتي من تحقيق العائدات أو تحسين التكلفة التشغيلية، وهذا المنظور يجيب عن السؤال التالي: ما الذي يجب أن نفعله لمساهمينا ليكونوا رابحين؟

ويرى الباحث أن هذا المنظور يكون في مجال مؤسسات التعليم العالي عامة والجامعات على وجه التحديد، هو عبارة عن الكلفة المالية الإجمالية للنفقات الناتجة عن ممارسات العمليات والأنشطة ضمن المنظورات الأخرى، إضافة إلى الموارد المالية الناتجة من تقديم الخدمات في مجال التدريب والدراسات والاستشارات والبحث والاختراع.

- **منظور العميل (المستفيد)** Customer perspective:

يرتبط هذا المنظور بتحقيق معدل الزيادة في تعامل الزبائن مع المنظمة إما من خلال استقطاب زبائن جدد أو بالمحافظة على الزبائن الحاليين، وهو يجيب عن السؤالين التاليين:

- من زبائننا المستهدفون؟
- وما قيمنا المقترحة لخدمتهم؟

ويرى الباحث أن هذا المنظور يكون في مجال مؤسسات التعليم العالي عامة والجامعات على وجه التحديد، من خلال المتعلم بشكل رئيس والمجتمع بشكل عام وسوق العمل بشكل خاص.

- **منظور العمليات الداخلية Internal process perspective :**

يرتبط هذا المنظور بقيام المنظمة بعمليات مؤسسية متفردة تحقق تطلعات العملاء (المستفيدين) وتزيد ولاؤهم وتستقطب عملاء جدد.

وهذا المنظور يجيب عن السؤال التالي: ماهي قدراتنا الرئيسة والمتفردة؟

ويرى الباحث أن هذا المنظور يكون في مجال مؤسسات التعليم العالي عامة والجامعات على وجه التحديد، عبارة عن جميع العمليات المؤسسية سواء هيكلة إدارية، أو توسع في الأقسام العلمية، أو دمج تخصصات أو إلغاؤها، أو اقتناء تكنولوجيا متطورة أو برمجيات حديثة وتوظيف ذلك للنمو المؤسسي، أو نحو ذلك من عمليات.

- **منظور التعلم والنمو Growth perspective & learning :**

يرتبط هذا المنظور بقيام المنظمة بتعزيز النمو والتحسينات المطلوبة لتحقيق الغايات، من خلال تعظيم قدرات العاملين على الإبداع والابتكار؛ ومن ثم امتلاك العنصر البشري الذي يصنع الفارق.

وهذا المنظور يجيب على السؤال التالي: كيف يمكن أن نعزز من قدرتنا على التحسينات المستمرة ونصنع القيمة المضافة؟

ويرى الباحث أن هذا المنظور يكون في مجال مؤسسات التعليم العالي عامة والجامعات على وجه التحديد، عبارة عن تمكين العاملين من احتياجاتهم

التدريبية الحقيقية وتوفير ما يتطلبه النشر والتأليف والترجمة وما يمكن العاملين من الابتكار وتسجيل براءات الاختراع ونحو ذلك.

وعلى الرغم من أن هذه المحاور الأربعة تمثل المحاور الرئيسة التي خرجت بها بطاقة الأداء المتوازن BSC في صورتها القياسية وتعد الأشهر في التطبيق، إلا أن الباحثين عملوا على تكييف بطاقة الأداء المتوازن BSC من خلال إضافة أبعاد (محاور -مناظير) إليها أو تقليصها بحسب طبيعة النشاط (عبد اللطيف، ٢٠٠٦).

للإجابة على السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على:

ما الخطوات العلمية المتبعة في المؤسسات التعليمية عند تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي؟

تم استعراض الخطوات العلمية لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المنظمات في العديد من الأدبيات التي ناقشت هذا الموضوع، مثل دراسة (صلاح الدين، ٢٠١٢)، ودراسة(٢٠٠٥) Yang& athers وما ذكره (المغربي، ٢٠٠٩)، واستفاد الباحث من تلك الأدبيات وقام بوضع الخطوات العلمية التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي أن تتبعها عند تطبيق بطاقة الأداء المتوازن، ويعرضها الباحث هنا على النحو التالي:

١- الحصول على دعم القيادة الرئيسة بالجامعة أو مؤسسات التعليم العالي.

٢ - بناء الفريق الرئيس لعمل بطاقة الأداء المتوازن على المستوى الإستراتيجي.

٣ - تكوين خطة المشروع وتحديد نطاق مجال وأبعاد البطاقة والأطراف التي يمكن اشراكهم في العمليات.

٤ - تقييم الوضع الراهن للمؤسسة التعليمية وإجراء التحليل البيئي الإستراتيجي.

٥ - صياغة الرؤية وتحديد الرسالة والاتفاق على القيم المؤسسية.

٦ - تحديد الإستراتيجيات المناسبة، وصياغة الأهداف الإستراتيجية العامة التي توفر السياق الأساس لبناء مؤشرات الأداء الصحيحة بما يوضح التوجهات المستقبلية المستهدفة.

٧ - تحديد نوع المقاييس، والاتفاق على صياغتها وعددها بصورة تحافظ على الاتزان بين كل مجال من المجالات البطاقة.

٨ - تحديد الأهداف وفق المحاور الإستراتيجية الأربعة الآتية:

- العلاقة بالمستفيدين والشركاء (Customer perspective)
- كفاءة وفعالية العمليات الداخلية (Internal Processes)
- فعالية توظيف الموارد المالية (Financial perspective)
- البيئة التنظيمية الملائمة وعناصر التعلم والإبداع والابتكار (Growth perspective & Learning)

٩- بناء نموذج منطقي يربط الأهداف المختلفة Objectives بعضها ببعض، من خلال علاقات سببية cause & effect، بحيث يتدرج هذا النموذج في سياق منطقي من النشاطات المختلفة، التي تقوم بها مختلف كليات وعمادات ووحدات المؤسسات التعليمية، ويتم ذلك من خلال صياغة مخطط الخريطة الإستراتيجية للجامعة Strategy Map.

١٠- تحديد وتطوير خطة العمل التنفيذية من خلال:

- صياغة الأهداف التشغيلية من خلال إشراك الوحدات الفرعية بالمؤسسة التعليمية وربطها بمؤشرات قياس الأداء الملائمة للوقوف على مستوى التقدم نحو تحقيق تلك الأهداف.
- تحديد الأنشطة والمبادرات الواجب تنفيذها لتحقيق الأهداف وتفعيل الخطة، وكذلك تخصيص الموارد وتحديد الأدوار والمسؤوليات.

١١-المتابعة والتقويم، وتتم من خلال استخدام المقاييس في جميع الأبعاد وانعكاسها على مختلف الوحدات والأقسام.

السؤال الثالث للدراسة ينص على:

- كيف تم تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي في جامعة المجمعة؟

للإجابة على هذا السؤال سيستعرض الباحث تجربة جامعة المجمعة في تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي، من خلال وثائق الخطة على النحو التالي:

تعدُّ جامعة المجمعة من أحدث الجامعات الحكومية التي انضمت لمنظومة الجامعات السعودية، وقد صدر قرار إنشاء هذه الجامعة، بتاريخ ٣ من رمضان ١٤٣٠هـ الموافق ٢٤ من أغسطس ٢٠٠٩م، وبموجب هذا القرار تم ضم تسع كليات قائمة بالفعل في كل من المجمعة والزلفي والغاط وحوطة سدير كانت تتبع لجامعة الملك سعود أو جامعة الأميرة نورة أو جامعة القصيم، مع ثلاث كليات تحت الإنشاء لجامعة المجمعة (الدليل التنظيمي لجامعة المجمعة، ٢٠١٣م). وتقع هذه الكليات والفروع التابعة للجامعة في

مواقع منفصلة جغرافيًّا تمتد على مسافة ١٧٠ كلم تشمل محافظات المجمعة والزلفي والغاط ورماح ومركز حوطة سدير. حيث تقدم هذه الجامعة خدمتها لمنطقة جغرافية كبيرة تشمل تلك المحافظات. وتتصف هذه الفروع بسياسات ولوائح تنظيمية مختلفة تصطبغ بالجهات التنظيمية السابقة، وقد عانت هذه الوحدات من ضعف ارتباطها معًا من المنظور المؤسسي، مما أشعر الجميع _ وفي مقدمتهم قيادات الجامعة_ بضرورة العمل الإستراتيجي للجامعة؛ ليمكنها من التغلب على جوانب القصور وصعوبات التأسيس، وقد هيَّأ دعم القيادة الرئيس بالجامعة إلى انطلاق العمل على المستوى الإستراتيجي للجامعة، وبناء الفريق الرئيس لإعداد الخطة الإستراتيجية، واختيار منهجية بطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي في جامعة المجمعة. (وثيقة تشخيص الواقع للخطة الإستراتيجية الأولى لجامعة المجمعة، ١٤٣٢هـ).

المهام والتحديات:

هناك العديد من المهام التي ينبغي أن تقوم بها جامعة المجمعة لكونها جامعة حديثة النشأة كما ورد في (وثيقة الخطة الإستراتيجية الأولى لجامعة المجمعة، ١٤٣٣ه) يمكن إيجازها فيما يلي:

- تمكين الطلاب والطالبات في المنطقة الجغرافية للجامعة من الالتحاق بالتعليم العالي، ومن ثَمَ زيادة الطاقة الاستيعابية لنظام التعليم العالي بالمملكة.
- تعزيز النمو الاقتصادي في المنطقة.
- تقديم البرامج الأكاديمية الفعالة المنافسة لمثيلاتها في المملكة.

كما أن هناك العديد من التحديات التي يتوقع أن تواجه جامعة المجمعة لكونها جامعة حديثة النشأة كما ورد في (وثيقة تشخيص الواقع لجامعة المجمعة، ١٤٣٢هـ) يمكن إيجازها فيما يلي:

- ضعف القدرات البشرية والمالية والمادية بالجامعة، وما تحتاجه من تعزيز وتنمية لتلك الموارد كافة.
- الموقع الجغرافي للجامعة وما يمثله قربها من العاصمة (الرياض) من تميز وتحدٍّ في آن واحد.
- بناء السمعة المؤسسية وجودة البرامج.
- تنويع موارد التمويل واستدامتها.
- تعزيز الفرص الوظيفية لخريجي الجامعة من خلال جودة وحسن سمعة البرامج الأكاديمية المقدمة لهم.
- ربط الوحدات الأكاديمية المنتشرة على نطاق جغرافي متسع.

جميع العوامل السابقة والتي تمثلت في المهام التي ينبغي أن تقوم بها جامعة المجمعة، وكذلك التحديات التي ستواجهها الجامعة لكونها جامعة حديثة النشأة، أدى إلى تكوين خطة المشروع وتحديد نطاق مجال وأبعاد البطاقة والأطراف التي يمكن إشراكهم في العمليات على البعد الإستراتيجي، فتم بناء هوية الجامعة.

هوية جامعة المجمعة:

سيعرض الباحث هوية جامعة المجمعة من خلال ما عرضته وثيقة التوجهات العالمية في تصنيف الجامعات (إحدى وثائق الخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة، ١٤٣٣هـ). حيث تم تصنيف الجامعات المختلفة إلى ثلاثة أنواع: الجامعات الدولية، والجامعات الوطنية والجامعات المناطقية (الاقليمية)، وتعد جامعة المجمعة من الجامعات المناطقية حيث إنها أنشئت من

أجل تقديم خدماتها لمنطقتها الجغرافية، كما هو الحال مع الجامعات المناطقية الأخرى، وهذا النوع من الجامعات يتميز بقبول أعداد كبيرة من الطلاب المحتمل التحاقهم بمرحلة التعليم الجامعي، المنتمين إلى المنطقة الجغرافية التي تقع بها الجامعة. وتركز هذه الجامعات على توفير مدى واسع من البرامج المتنوعة المصممة خصيصاً لخدمة سكان هذه المناطق الإقليمية. وبصفتها جامعة مناطقية فإن فئات وشرائح الشركاء الإستراتيجيين لجامعة المجمعة ستضم عدة مجموعات متنوعة من أصحاب العلاقة بمن فيهم المؤسسات الكبرى للقطاعين العام والخاص لعالم المال والأعمال على المستوى الإقليمي.

خطة الجامعة على المستوى الإستراتيجي:

تم تبني المنهجية وبناء الخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة بكافة جوانبها ومراحلها على المستوى الإستراتيجي، وفق النموذج الذي تم اعتماده من قبل الجامعة بما تضمنته كل مرحلة من مهام وأنشطة للوصول إلى خطة استراتيجية متسقة ذات منهجية علمية صحيحة متفق عليها، وتم العمل في هذا المستوى وفق المخطط التَّالي، وسيقوم الباحث بعرض مكونات هذا المستوى (وثيقة خطة جامعة المجمعة ١٤٣٣هـ) كما يلي:

الرسالة – الرؤية – القيم – الأبعاد الإستراتيجية – الأهداف الإستراتيجية – مقاييس ومؤشرات الأداء.

صياغة الرسالة:

تم صياغة رسالة الجامعة بالعبارة التالية

" تقدم جامع المجمعة خدمات تعليمية وبحثية متطورة من خلال منظومة أكاديمية قادرة على المنافسة، في إطار من المسؤولية المهنية والشراكة المجتمعية الفاعلة".

بيان الرسالة:

وفق مبدأ الإلزام والالتزام الذي تؤمن به الجامعة باعتباره أحد أهم شروط قيام المنهجية التخطيطية الصحيحة، والذي من خلاله يتضح الدور المطلوب من الجامعة تجاه الفئات المستهدفة والمستفيدة من خدماتها وفق مسؤولية منهجية وأخلاقية، بالإضافة إلى أن هذا الدور يحدد المطلوب من الجهات الداعمة المختلفة تجاه بيئة التخطيط (الجامعة) والتي من شأنها مساعدتها باعتبارها مؤسسة حكومية تعتمد بشكل كبير على دعم المؤسسات الأخرى في بعديه المادي والمعنوي. هذا البيان يترجم الرسالة بوصفها مهمة رئيسة ويبين الأدوار الأخرى التي على الجامعة أن تلتزم بها باعتبارها مسؤولية اجتماعية لها تجاه مجتمعها وفئاته المختلفة، في ظل توفر جملة من الشروط والضوابط والمتطلبات التي تعينها على ذلك.

تبني الرؤية:

" أن تكون جامعة المجمعة بيئة أكاديمية عالية الجودة لتهيئة مستقبل منافس لخريجيها يحقق أهداف التنمية المستدامة"

تحديد القيم الرئيسة:

- الإتقان والجودة.
- العمل بروح الفريق.
- الأصالة.
- الإبداع.
- العدالة.
- المبادرة.

وسنورد مقصود كل من تلك القيم كما ورد في (وثيقة خطة جامعة المجمعة ١٤٣٣هـ) كما يلي:

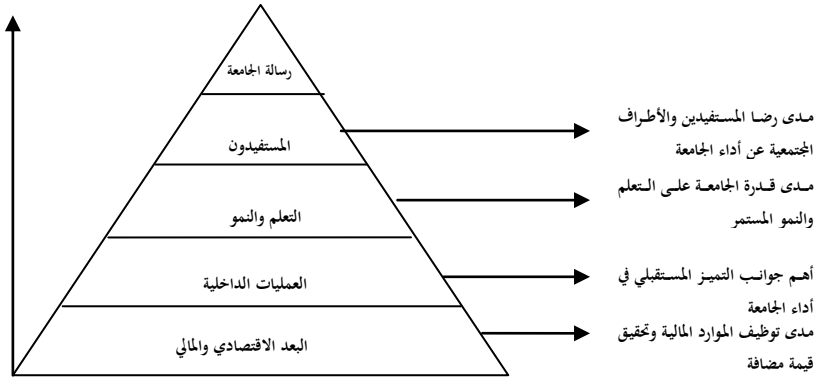
- الإتقان والجودة: بذل الجهد في تجويد العمل والالتزام بالتطوير المستمر من خلال القدرة على مزج المهارات بالمعرفة والتطبيق العملي والتأمل والممارسة والاستقصاء والاكتشاف.
- العمل بروح الفريق: يتجسد ذلك في العمليات المشتركة أو التعاونية التي يقوم بها مجموعة من الأفراد، بحيث يضحي كل واحد منهم بمصالحه وآرائه ووجهات نظره الشخصية لصالح وحدة وفاعلية مجموعة العمل بشكل يدعم جهودها الرامية إلى تحقيق أحد الأهداف النهائية المشتركة.
- الأصالة: احترام قيم وعادات وتقاليد وتراث المجتمع والحفاظ عليها، وتعني كذلك التطوير المستمر لثقافة المجتمع ودعم استدامتها.
- الإبداع: هو توليد أو ابتكار أفكار أو بدائل أو مقترحات يمكن أن تفيد عمليًّا في حل المشكلات والتواصل والتفاعل مع الآخرين وتحقيق الرفاهية سواء للفرد أو المجتمع.
- العدالة: مدى تمتع الفرد بالفضيلة والتزام الحق في أفعاله المختلفة، كما تعني قدرة الفرد على المساواة وعدم التمييز والالتزام بما له من حقوق وما عليه من واجبات.
- المبادرة: وهي القدرة على ابتداء المشاريع والأفكار، وأخذ زمام المبادرة وتحمل المسؤولية عن إنجاز المهام المطلوبة ومتابعة أداء الخطط أو المهام والرغبة والاستعداد للاستجابة السريعة للتغيرات المحيطة.

الأبعاد الإستراتيجية:

تم التوصل إلى إجماع على أن تكون الأبعاد الإستراتيجية في خطة جامعة المجمعة أربعة أبعاد؛ وهذا يتفق مع أغلب الدراسات النظرية والتطبيقية التي انتهجت العمل ببطاقة الأداء المتوازن أداة للتخطيط الإستراتيجي، وتم تحديد الأبعاد الإستراتيجية الأربعة للجامعة، وتم ربطها برؤية الجامعة ورسالتها وتكون هذه الأبعاد (كما ورد في وثيقة الخطة الإستراتيجية للجامعة ١٤٣٣ - ١٤٣٦هـ) على النحو التالي:

- التركز على المستفيدين (العملاء) وعدّهم غاية عمله.
- التركز على التعلم المستمر للموارد البشرية والنمو الكمي والكيفي.
- التركز على العمليات التي ينبغي توجيهها للأداء المؤسسي للجامعة، وتطوير البنية التحتية والبيئة التقنية.
- التركز على التنمية الاقتصادية المستدامة للبيئة المحلية والمنطقة الجغرافية التي تتبع الجامعة.

ويبين الشكل التالي تراتبية الأبعاد الأربعة، من قاعدة الهرم لقمته، بترتيب تصاعدي من حيث الأهمية، ومدى القرب من رسالة الجامعة:



◆مصدر الشكل موقع الخطة الإستراتيجية للجامعة http://www.mu.edu.sa

الأهداف الإستراتيجية:

نتيجة لعملية التشخيص الدقيق لواقع جامعة المجمعة لبيئتيها الداخلية والخارجية من قبل فريق العمل والتوصل للأبعاد الإستراتيجية للجامعة، كان لزاماً أن يتم وضع أهداف استراتيجية مرتبطة بالأبعاد الإستراتيجية للجامعة، وتعبر عن حقيقة أولويات العمل الحقيقية والتي ينبغي لجامعة المجمعة البدء بها فوراً، وأن يتم التوازن بين هذه الأهداف والأبعاد من أجل نجاح العمل (وثيقة تشخيص الواقع لجامعة المجمعة، ١٤٣٢هـ)، فتم صياغة أهداف استراتيجية أربعة، وربط كل هدف بالبعد الذي ينتمي إليه، ويعرض الباحث ذلك كما ورد في وثيقة الخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة ١٤٣٣هـ -١٤٣٦هـ على النحو التالي:

- البعد الأول ويركز على المستفيدين (العملاء) ويعتبرون هم غاية عمل الجامعة، وتم صياغة هدف استراتيجي ليجيب عن كيفية تحقيق هذا البعد على النحو التالي: "تقديم خدمة أكاديمية على درجة عالية من الجودة والاعتماد، وفق المتطلبات الوطنية والعالمية، من أجل تنمية القدرة التنافسية لطلاب وطالبات الجامعة في سوق العمل، بما يسهم في بناء الشراكة المجتمعية".
- البعد الثاني ويركز على التعلم المستمر للموارد البشرية والنمو الكمي والكيفي وتمت صياغة هدف استراتيجي ليجيب عن كيفية تحقيق هذا البعد على النحو التالي: "تنمية القدرة البشرية والفكرية للجامعة (كمًّا ونوعًّا)؛ لتحقيق درجات عالية من الجودة والتميز المستقبلي في مجالات التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع".
- البعد الثالث ويركز على العمليات الداخلية التي ينبغي توجيهها للأداء المؤسسي للجامعة، وتطوير البنية التحتية والبيئة التقنية؛ وتمت صياغة

هدف استراتيجي ليجيب عن كيفية تحقيق هذا البعد على النحو التالي: "رفع كفاءة الأداء المؤسسي، وتطوير البنية التحتية والبيئة التقنية لدعم التحول للتعاملات الإلكترونية بالجامعة بما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها".

- البعد الرابع: الاقتصادي والمالي ويركز على التنمية الاقتصادية المستدامة للبيئة المحلية والمنطقة الجغرافية التي تتبع للجامعة وتمت صياغة هدف استراتيجي ليجيب عن كيفية تحقيق هذا البعد على النحو التالي: "التوسع في تحقيق التنمية الاقتصادية للجامعة بما يفي بمتطلبات التنمية المستدامة للبيئة المحلية"

مقاييس ومؤشرات الأداء:

تم بناء ١٠٧ مقياس ومؤشر لأداء الخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة بشكل إجمالي، وهذه المؤشرات موزعة بين كمية ووصفية، وتم توزيع هذه المقاييس والمؤشرات على الأبعاد الأربعة، كما ورد في وثيقة الخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة ١٤٣٣ -١٤٣٦هـ على النحو التالي:

البعد الأول: المستفيدون، وبلغ عدد مؤشراته ٢٥ مؤشراً.

البعد الثاني: التعلم والنمو، وبلغ عدد مؤشراته ٣٤ مؤشراً.

البعد الثالث: العمليات الداخلية، وبلغ عدد مؤشراته ٢٦ مؤشراً.

البعد الرابع: الاقتصادي والمالي، وبلغ عدد مؤشراته ٢٢ مؤشراً.

خطة الجامعة على المستوى التشغيلي:

تم تبني منهجية خطة جامعة المجمعة على هذا المستوى، والعمل وفق النموذج الذي تم اعتماده من قبل الجامعة كما ذكر في وثيقة الخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة (١٤٣٣هـ -١٤٣٦هـ) وفق المخطط التالي:

الأهداف الإستراتيجية – الأهداف التفصيلية -الخريطة الإستراتيجية - الخطط التشغيلية على مستوى الوحدات الأكاديمية والإدارية -المبادرات التنفيذية.

وسيذكر الباحث الأهداف التفصيلية المنبثقة من كل هدف استراتيجي للجامعة كما يأتي:

الهدف الإستراتيجي الأول:

تقديم خدمة أكاديمية على درجة عالية من الجودة والاعتماد، وفق المتطلبات الوطنية والعالمية، من أجل تنمية القدرة التنافسية لطلاب وطالبات الجامعة في سوق العمل؛ بما يسهم في بناء الشراكة المجتمعية.

الأهداف التفصيلية:

(١) تنمية مهارات وقدرات الطلاب وإعدادهم لسوق العمل (اللغة الإنجليزية والحاسب الآلي).

(٢) الارتقاء بمهارات الطلاب البحثية وزيادة مشاركتهم في المحافل الوطنية والدولية.

(٣) تحسين برامج وخدمات الإرشاد الأكاديمي في جميع كليات الجامعة.

(٤) تحديث جميع برامج الأنشطة الطلابية في الجامعة، وزيادة مشاركة الطلاب فيها.

(٥) تحسين فرص القبول النوعي للطلاب المؤهلين للالتحاق بالجامعة

(٦) تطوير برامج رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالكلية.

(٧) زيادة الكفاءة الداخلية (الرسوب – النجاح -التَّسرب) في جميع كليات الجامعة.

(٨) زيادة الفرص الوظيفية لطلاب الجامعة في القطاعات الخاصة والمؤسسات المجتمعية.

(٩) زيادة مشاركة الكليات في البرامج والأنشطة المجتمعية.

(١٠) تدعيم الشراكة مع المؤسسات المجتمعية في تدريب الطلاب والخريجين وتأهيلهم

الهدف الإستراتيجي الثاني:

تنمية القدرة البشرية والفكرية للجامعة (كمًّا ونوعًّا) لتحقيق درجات عالية من الجودة والتميز المستقبلي في مجالات التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

الأهداف التفصيلية

(١) تحسين معدلات عضو هيئة تدريس: طالب.

(٢) زيادة نسبة هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه.

(٣) سعودة الوظائف الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

(٤) تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في مجالات المعرفة المتجددة.

(٥) تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في مجالات التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها التعليمية والإدارية.

(٦) زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات المحلية والعالمية.

(٧) دعم برامج البعثات الخارجية والمنح والدورات الدراسية والاتصال العلمي.

(٨) تحقيق نسبة ٨٠ ٪ لإجمالي الموظفين الفنيين السعوديين.

(٩) تحسين معدلات الفنيين في المعامل والمختبرات وصولاً لنسبة (١ : ١).

(١٠) الارتقاء بأداء الموظفين وزيادة مؤهلاتهم وتطوير مهاراتهم.

(١١) دعم مراكز الأبحاث والكراسي العلمية بالكليات بالكوادر البشرية المؤهلة.

(١٢) تشجيع الباحثين على نشر أبحاثهم آسيويًّا وعالميًّا.

(١٣) زيادة اتفاقيات الأبحاث العلمية مع الجامعات المحلية والأجنبية.

(١٤) ربط البحث العلمي باحتياجات ومشكلات المجتمع المحلى والوطني.

الهدف الإستراتيجي الثالث:

رفع كفاءة الأداء المؤسسي، وتطوير البنية التحتية والبيئة التقنية لدعم التحول للتعاملات الإلكترونية بالجامعة بما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها.

الأهداف التفصيلية

(١) تطوير البنية التحتية للمباني والمرافق الجامعية.

(٢) تأسيس شبكة نظم المعلومات والتعليم الإلكتروني المتكاملة.

(٣) تطوير التنظيم الإداري والإجراءات الإدارية في الكليات والعمادات.

(٤) تحسين نظام المكافآت والحوافز في الكليات والعمادات.

(٥) تطوير معايير اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية.

(٦) تعزيز جودة البرامج الأكاديمية والحصول على الاعتماد المحلي والعالمي.

(٧) تطوير المقررات والبرامج التعليمية في ضوء معايير الجودة التعليمية في جميع كليات الجامعة خلال فترة الخطة.

(٨) الارتقاء بأساليب التعليم والتعلم وأنماط التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس.

(٩) تطبيق برامج التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد من خلال عمادة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد في خمس كليات.

الهدف الإستراتيجي الرابع:

التوسع في تحقيق التنمية الاقتصادية للجامعة بما يفي بمتطلبات التنمية المستدامة للبيئة المحلية.

الأهداف التفصيلية

١ -تنمية الإيرادات المالية للكليات والعمادات في الميزانية المعتمدة للكلية سنويًّا.

٢ -زيادة عدد برامج التعليم الموازي في الكليات.

٣ -تأسيس برامج للدراسات العليا خلال فترة الخطة.

٤ -استثمار المرافق والمنشآت الجامعية.

٥ -تطوير الخطط المالية والميزانيات.

٦ -تحسين معدلات الإنفاق في ضوء تحديد الأولويات.

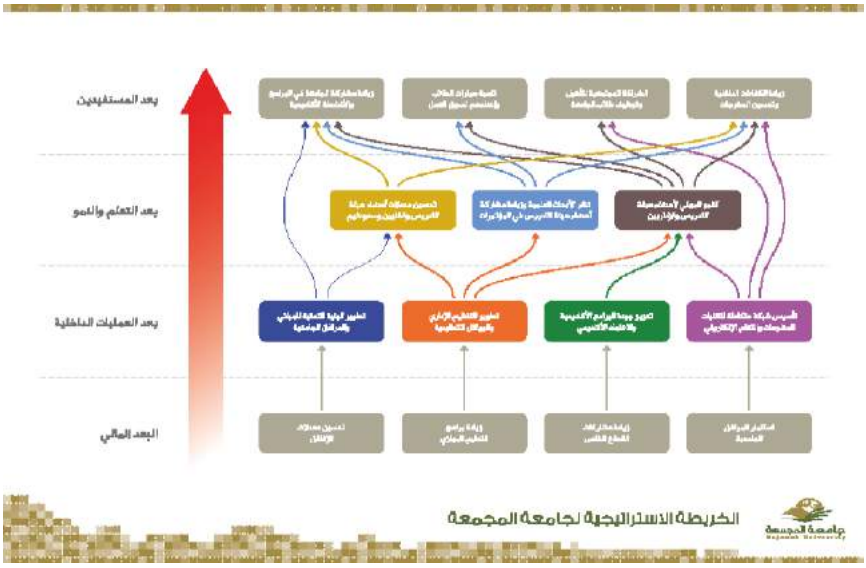
٧ -العمل على إكمال اللوائح والتنظيمات والتشريعات المحددة لآليات استقبال الموارد المالية للكليات والعمادات وجعلها متاحة للجميع.

٨ -تحفيز رجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المحلي والقطاع الخاص للمشاركة في برامج الجامعة.

الخريطة الإستراتيجية:

سيعرض الباحث ترابط المستويين الإستراتيجي والتشغيلي، من خلال إيراد الخريطة الإستراتيجية للخطة، حيث توضح انتماء الأهداف التفصيلية المشتقة من الأهداف الإستراتيجية للخطة الجامعة المجمعة وارتباطها بأبعادها الأربعة، وأنها تعمل بالتكامل والتوالي والتوازي ومرة منفصلة ومرةً أخرى

متصلة، فهي تعمل بوصفها نظام يسعى لتحقيق رؤية الجامعة وأنها تؤدي رسالتها كما رسم لها، فيمكن لنا إيراد الخريطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة على النحو التالي:



◆ مصدر الشكل موقع الخطة الإستراتيجية للجامعة http://www.mu.edu.sa

الخطط التشغيلية على مستوى الوحدات الأكاديمية (الكليات والعمادات المساندة) والإدارات:

تقوم بطاقة الأداء المتوازن بربط البعد الإستراتيجي لخطة لجامعة مع البعد التشغيلي والتنفيذي لها، وفي ضوء منهجية التخطيط ببطاقة الأداء المتوازن، تم في هذه المرحلة اعتماد بناء الخطط التشغيلية السنوية لكليات الجامعة والعمادات المساندة والإدارات، فتم بناء الخطط بكل ما تحمله من برامج ومبادرات وإجراءات عمل، وتم تخصيص الموارد المالية والبشرية لها، فتم العمل في هذا المستوى في ست خطوات رئيسة كما ورد في وثيقة الخطة

الإستراتيجية لجامعة المجمعة ١٤٣٣ -١٤٣٦هـ، يمكن استعراضها بإيجاز على النحو التالي:

١. وضع مبادرات تنفيذية لكل هدف تفصيلي من قبل فرق التخطيط بكليات الجامعة والعمادات المساندة والإدارات، والذين تم اختيارهم وتدريبهم لهذه المهمة، وربطهم بفريق التخطيط الرئيس على مستوى الجامعة، فتم بناء تلك الخطط بمجموع ٤٣٧ مبادرة، موزعة على الأبعاد الأربعة لخطة جامعة المجمعة، على النحو التالي:

البعد الأول: المستفيدون، وبلغ عدد المبادرات ١١١ مبادرة.

البعد الثاني: التعلم والنمو، وبلغ عدد المبادرات ١٠٠ مبادرة.

البعد الثالث: العمليات الداخلية، وبلغ عدد المبادرات ١٤٣ مبادرة.

البعد الرابع: الاقتصادي والمالي، وبلغ عدد المبادرات ٨٣ مبادرة.

٢. تخصيص الموارد المالية للتنفيذ.

٣. تخطيط المهام والأنشطة.

٤. وضع مؤشرات الأداء.

٥. إدارة عمليات التنفيذ.

٦. المراقبة والتقويم، ونشر تقارير الأداء.

ويبين الشكل التالي عدد المبادرات التي ستوجه لكل بعد من الأبعاد الأربعة لخطة جامعة المجمعة ،

◆مصدر الشكل موقع الخطة الإستراتيجية للجامعة http://www.mu.edu.sa

خطوات النجاح :

من أجل تحقيق النجاح للخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة وللمنهجية التي اعتمدت على بطاقة الأداء المتوازن ، وأن يكون العمل مؤسسياً تم وضع أمرين أساسيين تمثلا في :

- **وضع أدلة للعمل للتحول للعمل المؤسسي.**
- **تحديد المسؤوليات والأدوار الخاصة بتنفيذ الخطة الإستراتيجية للجامعة.**

- وضع أدلة للعمل وهي إحدى وثائق الخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة، ١٤٣٣هـ -١٤٣٦ه، لتكون بمثابة ميثاق مهني للعمل يجب التقيد به سواء في مرحلة التخطيط أو التنفيذ والمتابعة، من أجل تحقيق النجاح المؤسسي، ويمكن ذكر هذه الخطوات بصورة مجملة كما تم عرضها في الأدلة على النحو التالي:

١. دراسة اللوائح والقوانين التي تحكم عمل الجامعة والأهداف الوطنية للتعليم العالي وتوجهات خطط التنمية بالمملكة.

٢. تقييم الوضع الراهن لكليات الجامعة والعمادات المساندة وإجراء تحليل بيئي؛ للوقوف على أهم عناصر القوة ونواحي الضعف والفرص والتهديدات

٣. تحديد الأهداف الإستراتيجية والإجرائية وفق المحاور الإستراتيجية الأربعة:

- العلاقة بالمستفيدين والشركاء (Customer perspective).
- البيئة التنظيمية الملائمة وعناصر التعلم والإبداع والابتكار (Growth perspective & Learning)
- كفاءة وفعالية العمليات الداخلية(Internal Processes) .
- فعالية توظيف الموارد المالية Financial perspective.

٤. بناء نموذج منطقي يربط الأهداف المختلفة Objectives بعضها ببعض من خلال علاقات سببية effect & cause، بحيث يتدرج هذا النموذج في سياق منطقي من النشاطات المختلفة، التي تقوم بها مختلف كليات وعمادات

ووحدات الجامعة، ويتم من ذلك من خلال صياغة مخطط الخريطة الإستراتيجية للجامعة Strategy Map.

٥. تحديد وصياغة مؤشرات الأداء الأساسية KPI لقياس مدى الإنجاز في تحقيق الأهداف بشكل يضمن التوازن على المدى المتوسط والبعيد.

٦. تصميم نظام للمتابعة والتقارير Reporting الخاص بقياس مستويات التحقق والإنجاز الفعلي مقارنة بالمستويات المستهدفة وفق مؤشرات الأداء، بما يساعد في إبراز أية انحرافات في الأداء.

٧. وضع خطة عمل تشغيلية لتنفيذ المبادرات والمشروعات التي يتم تحديدها للوصول إلى مستويات الإنجاز المستهدف ومن ثم تحقيق الأهداف الإستراتيجية والإجرائية.

- تحديد المسؤوليات الخاصة بتنفيذ الخطة الإستراتيجية للجامعة:

تم تحديد الأدوار والمسئوليات الرئيسة الملقاة على كاهل فريق العمل، أثناء التطبيق العملي للخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة على النحو التالي:

- مجلس الجامعة: مراجعة واعتماد أولويات المشاريع والمبادرات للخطة التشغيلية السنوية للجامعة، كما تناط به مسؤولية مراقبة مؤشرات النتائج الرئيسة لتحقيق أهداف الخطة الإستراتيجية.

- معالي مدير الجامعة: الدعم الكامل (ماديًّا وبشريًّا) لكافة الوحدات التنظيمية في تنفيذ مشاريعها ومبادراتها، والمحاسبية الدقيقة لمستويات الإنجاز المتحققة على مستوى كافة الأهداف العامة للخطة.

- وكلاء الجامعة: تحديد أولويات البرامج والمشاريع الخاصة بكافة الوحدات التنظيمية في الجامعة بما يتسق والخطة الإستراتيجية للجامعة، وتوفير

المناخ التنظيمي الصحي للوفاء بمتطلبات تنفيذ الخطط التشغيلية للجامعة، كما تناط بهم مسؤولية التأكد من تخصيص الموارد والإمكانات وفقًا لأولويات المشاريع والبرامج في الخطة التشغيلية.

- عمداء العمادات المساندة وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام، ومديري إدارات الجامعة: اقتراح البرامج والمبادرات الخاصة بالخطط التشغيلية، وضمان اتساقها مع الخطة الإستراتيجية للجامعة، والتواصل مع فريق الخطة الإستراتيجية المسؤول عن مكتب إدارة المشاريع، وضمان تنفيذ كافة البرامج والمبادرات التي تقع تحت مسؤولياتهم، وأخيرًا التأكد من تحقيق مؤشرات الأداء الخاصة بالبرامج والمبادرات.

- فريق عمل التخطيط الإستراتيجي بالجامعة (فريق عمل الـ PMO.) وتناط بأعضائه المسؤوليات التالية:

- وضع المعايير، والنماذج، والسياسات، والإجراءات، الخاصة بتنفيذ البرامج والمبادرات.
- تقديم الدعم في تخطيط وتنفيذ البرامج والمبادرات لكافة الوحدات التنظيمية الإدارية، والأكاديمية، والفنية.
- الرقابة على أداء المشاريع والمبادرات من خلال تتبع مؤشرات الأداء الرئيسة والتي تم تعريفها في مرحلة التخطيط لكل برنامج، حيث سيتم في مرحلة متقدمة الحكم في ضوئها على مدى تقدم الوحدات التنظيمية نحو تحقيق استراتيجيات الخطة التشغيلية.

النتائج وتوصيات الدراسة:

نتائج الدراسة:

توصل الباحث لنتائج الدراسة التالية:

١. حققت بطاقة الأداء المتوازن لخطة جامعة المجمعة، التوازن بين الأبعاد الأربعة الأساسية من حيث المبادرات في كل منظور، حيث بلغت نسبة المبادرات في المنظور الأول المستفيدين ٢٥٪ من إجمالي المبادرات، وبلغت نسبة المبادرات في المنظور الثاني المتمثل في التعلم والنمو ٢٣٪ من إجمالي المبادرات، وبلغت نسبة المبادرات في المنظور الثالث المتمثل في العمليات الداخلية ٣٣٪ من إجمالي المبادرات ، وبلغت نسبة المبادرات في المنظور الرابع متمثل في المنظور المالي للجامعة ١٩ ٪ من إجمالي المبادرات ، كما أنها تجمع بين مؤشرات ونتائج الماضي والحاضر والمؤشرات التي تقود الأداء المستقبلي للجامعة من جهة اخرى.

٢. هناك توافق كبير بين الخطوات العلمية التي تم اتباعها عند تطبيق بطاقة الأداء المتوازن أداةً للتخطيط الإستراتيجي في جامعة المجمعة، مع الخطوات العلمية التي أوصت بها الدراسات الأدبية المتخصصة مثل دراسة (صلاح الدين، ٢٠١٢)، ودراسةYang & athers (٢٠٠٥) وما ذكره (المغربي، ٢٠٠٩) عند تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في التخطيط للمؤسسات ومن ضمنها مؤسسات التعليم العالي.

٣. توصل الباحث إلى إجراءات عملية، يمكن أن تعتمد عليها مؤسسات التعليم العالي عند قيامها بالتخطيط بمستوياته المختلفة ؛ من أجل ضمان نجاحه يمكن صياغة على النحو التالي:

- الحصول على دعم القيادات الرئيسة والمتمثلة بالمدير والوكلاء والعمداء بمؤسسات التعليم العالي الجامعي، للخطة الإستراتيجية، أو لفريق

العمل الرئيس على المستوى الإستراتيجي، أو التشغيلي يعد أهم أسباب نجاح الخطط الإستراتيجية.

- يعتبر وضع أدلة للعمل، وآلية لتطبيق الإستراتيجيات ومتابعة الأداء وفق الخطط المرسومة والنابعة بدورها من استراتيجيات الجامعة، من أسباب التحول للعمل المؤسسي، ويقلل الاعتماد على الأدوار الفردية والعمل بأسلوب فرق العمل.
- تصميم وبناء نظام لإدارة الأداء المستند إلى منهج بطاقات قياس الأداء المتوازن.
- متابعة مدى تحقق الأهداف الإستراتيجية من خلال مؤشرات أداء رئيسة.
- دعم الموارد البشرية على جميع المستويات التنظيمية للعمل بشكل توافقي عن طريق آلية وضع الأهداف وارتباطها بالإستراتيجيات.
- جعل الإستراتيجية هي المحرك الرئيس للجميع عن طريق ربط الأهداف التفصيلية بالإستراتيجية واعتماد مبدأ السبب والنتيجة.
- ربط الأهداف المختلفة بعضها ببعض من خلال علاقات سببية، من خلال صياغة مخطط الخريطة الإستراتيجية Strategy Map.
- ترجمة رؤية الجامعة ورسالتها وقضاياها إلى مجموعة متناسقة من الأهداف الإستراتيجية ومعايير قياس الأداء الملموسة، وربط ذلك جميعاً بأبعاد بطاقة الأداء المتوازن، على النحو التالي:

- العملاء والمستفيدون
- التعلم والنمو والابتكار

- العمليات الداخلية
- الأداء الاقتصادي والمالي

• تحديد المسؤوليات والأهداف الواجب تحقيقها لكل من المعايير التي تم تحديدها وصياغة المبادرات التي تساعد على تحقيقها.

٣. توصلت الدراسة الحالية إلى أن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن عند التخطيط الإستراتيجي بجامعة المجمعة أمرًا إيجابياً جداً، كونها مكنت متخذي القرار بالجامعة من قياس مدى الإنجاز في الخطة سواء على المستوى الإستراتيجي أو التشغيلي، من خلال تحويل رؤية واستراتيجية الجامعة، إلى أربع مجموعات أساسية من الأبعاد وربط كل منها بمقاييس ومؤشرات.

٤. أدى تبنّي منهجية بطاقة الأداء على مستوى جامعة المجمعة إلى تعزيز أساليب التخطيط والتقويم التشاركي، وتنمية ثقافة التخطيط الإستراتيجي على مستوى وحدات الجامعة، بما حقق نوعاً من الارتقاء بالأداء المؤسسي.

٥. ساعدت منهجية بطاقة الأداء من خلال مصفوفة المبادرات والمؤشرات في دعم جوانب التقييم والمتابعة وإعداد تقارير الإنجاز السنوية، ورصد معوقات الأداء لعلاجها، بما أدى إجمالاً إلى رفع مستوى جاهزية الموارد البشرية لتحقيق الأهداف المدرجة في الخطة.

توصيات الدراسة:

• توصي الدراسة بأن تقوم الجامعات السعودية الناشئة على وجه الخصوص بتطبيق بطاقة الأداء المتوازن بوصفها منهجية لقياس الأداء الإستراتيجي لها دون قلق حول الصعوبات أو تردد من عدم ملاءمتها؛ لأن الدراسات العلمية توصلت لإمكانية تطبيقه بطاقة الأداء المتوازن في المنظمات

بشكل عام بغض النظر عن نوع النشاط الممارس وفي مختلف الأحجام المؤسسية سواءً صغيرة أم متوسطة أم كبيرة.

- تبنّي المنهجيات الحديثة في التخطيط الإستراتيجي مثل بطاقة الأداء المتوازن منهجيةً للربط بين الإستراتيجية العامة للجامعات ونظم تقييم الأداء المؤسسي القائم على تنوع مؤشرات قياس الأداء بشكل يحقق التوازن.
- تعزيز سمات التوازن في التخطيط الإستراتيجي فيما يتعلق بالأولويات والأهداف الإستراتيجية بين الواقعية والطموح المعقول ؛ وفيما يخص المدى الزمني المتوسط والبعيد المدى ؛ وفيما يتعلق بالمؤشرات واشتمالها على كافة أبعاد الأداء.
- توصي الدراسة بأن تقوم بعض الجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بإضافة أبعاد أخرى تضاف للأبعاد الأربعة المطبقة في نموذج جامعة المجمعة.

* * *

مراجع الدراسة:

١. خطاب، عايدة سيد، الحبشي، حسنية محمد. (٢٠٠٩م). قياس مدى مساهمة إدارة الموارد البشرية في الأداء الإستراتيجي للمنظمة. المؤتمر١٤ ، كلية التجارة جامعة عين شمس، القاهرة.

٢. دودين، أحمد يوسف، (٢٠١٢م)، درجة ممارسة بطاقة الأداء المتوازن بوصفها أداة للتخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الخاصة، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد ١٢ العدد الأول، ص: ١.

٣. رزق، محمود عبد الفتاح، وعبد الصادق، أسامة(٢٠٠٦)، مدخل القياس المتوازن للأداء كأداة لقياس فعالية التكاليف من منظور الجودة الشاملة بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي، مجلة الدراسات التجارية، كلية التجارة، مصر.

٤. الرشيدي، فؤاد فايد، (٢٠٠٨)، أثر القيادة التحويلية على تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن (التطبيق على القطاع المصرفي الكويتي)، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، عدد ٣ نوفمبر، جمهورية مصر العربية.

٥. رضوان، سامي عبد السميع، (٢٠١٣م). تطوير الأداء البحثي للجامعات الناشئة في ضوء الشراكة المجتمعية والتشبيك المؤسسي، مجلة الدراسات في التعليم الجامعي، العدد ٢٤.

٦. السيد، لميا محمد أحمد، (٢٠١١م)، " تقييم أداء الجامعات الحكومية بجمهورية مصر باستخدام بطاقة الأداء المتوازن جامعة عين شمس نموذجاً"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٤٦، ج ٥) ديسمبر.

٧. صالح، سمير أبو الفتوح، ورزق، محمود عبد الفتاح، والباز، بسمة محمود، (٢٠٠٩)، التكامل بين بطاقة الأداء المتوازن للأداء وستة سيجما لتقويم أداء المنظمات الإنتاجية.

٨. صلاح الدين، نسرين صالح (٢٠١٢م)، تقويم الأداء الإستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد ١٩ أكتوبر العدد ٨١ ص: ٣.

٩. عبد اللطيف، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠٦)، بطاقة التصويب المتوازنة كأداة لقياس الأداء، مجلة جامعة تشرين، الجمهورية الغربية السورية، المجلد(٢٨)، العدد (١)

١٠. عبد المحسن، توفيق محمد، (٢٠٠٦)، اتجاهات حديثة في التقييم والتميز في الإدارة: ستة سيجما وبطاقة القياس المتوازن، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

١١. العلي، فهد. الأمين، طارق حسن. (١٤٣٣هـ). معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الناشئة بالمملكة. المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

١٢. الغشام، عبد الله بن عبد العزيز. (١٤٣٤هـ). ورقة عمل بعنوان (واقع التخصصات العلمية في الجامعات الناشئة). مؤتمر"التخصصات العلمية في الجامعات الناشئة التحديات والحلول"، جامعة المجمعة، ٤ – ٥ / ١ / ١٤٣٤هـ.

١٣. غنيم، محمد (٢٠٠١م). التخطيط: أسس ومبادئ عامة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

١٤. محمد، فيصل وسالم، عبد الرحمن. (٢٠٠٤)، الأداء التنظيمي وأبعاد قياسه في الجامعات العربية وفق مقياس بطاقة الأداء المتوازن، ملتقى موازنة البرامج والأداء في الجامعات العربية، دمشق، الجمهورية العربية السورية.

١٥. مخيمر، عبد العزيز جميل. (٢٠٠٥) **دليل المدير العربي في التخطيط الإستراتيجي**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

١٦. المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (٢٠٠٩)، قياس الأداء المتـوازن المدخل المعاصر لقياس الأداء الإستراتيجي، متاح على شبكة الانترنت :

http://elmaghrby.net/moalafty/7

http://fineprint.com

١٧. المليجي، رضا إبراهيم(٢٠١٠م). إدارة عمليات التخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي في مصر : دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية – جامعة طنطا - مصر, ع ٤٢.

١٨. الهلالي، الشربيني، وغبوب، أماني، ومحمود، أحمد. (٢٠١٠)، بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لقياس عائد الاستثمار الفكري في مؤسسات التعليم العالي (تصور مقترح)، المؤتمر السنوي الدولي الثاني، مجلة كلية التربية النوعية بالمنصورة، جمهورية مصر العربية، إبريل.

١٩. وثائق الخطة الإستراتيجية الأولى لجامعة المجمعة. ١٤٣٣هـ -١٤٣٦هـ:

٢٠. (أدلة العمل، إحدى وثائق الخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة، ١٤٣٣هـ - ١٤٣٦ه).

٢١. (الدليل التنظيمي لجامعة المجمعة. ٢٠١٣)

٢٢. (وثيقة التوجهات العالمية في تصنيف الجامعات، إحدى وثائق الخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة، ١٤٣٣هـ -١٤٣٦ه).

٢٣. (وثيقة الخطة الإستراتيجية الأولى لجامعة المجمعة. ١٤٣٣هـ -١٤٣٦هـ)

٢٤. (وثيقة تشخيص الواقع للخطة الإستراتيجية لجامعة المجمعة، ١٤٣٢هـ)

٢٥. الياسري، أكرم محسن، الخفاجي، علي كريم ، حسين، ظفر ناصر، (٢٠١٢)، أثر عمليات إدارة المعرفة في الأداء الإستراتيجي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من

القيـادات الإداريـة في جامعـات الفـرات الأوسـط، مجلـة جامعـة بابـل، العلـوم الإنسانية، مجلد ٢٠، العدد: ١.

26. Andrea Luxton, strategic planning in higher education the higher education management series, 2005 http: // education. Gc.adventist. org/documents / strategicpercentage20 planning.pdf.

27. Fernandes, Kiran Jude; Raja, Vinesh; Whalley, Andrew. (2007). lessons from implementing the balanced scorecard in a small and medium size manufacturing organization, Technovation. ISSN 0166-4972, 2006, Volume 26, Issues 5–6, May–June 2006, Pages 623-634.

28. Kaplan , R.S. & Norton , D.P. , Putting The Balanced Scorecard To Work . Harvard Business Review , Sept-Oct, 1993 , 134 -142.

29. Kaplan , R.S. & Norton , D.P. , The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance . Harvard Business Review Jan- Feb , 1992 , 71-79.

30. Kaplan , R.S. and Norton , D.P. " Using the Balanced Scorecard as a strategic Management System" , Harvard Business Review (January- February , 1996 , PP. 75-85.

31. Maisel, L.S., Performance Measurement: The Balanced Scorecard Approach. Journal of Cost Management, summer, 1992, 47-52.

32. Nayeir,M, Mashhadi,M and Mohajeri,K,(2008), universities Academy of science, Engineering and Technology,vol,22,NO,1p-p: 316-317.

33. Strategic Plan link: http://www.mu.edu.sa/.

34. Strategic Planning MANUAL (Estern KENTUCKY University) ,www. Oie. Eku. edu .

35. Verzola, L & Bentivegna, R & Carandina, G,(2009), Multidimensional evaluation of performance: experimental application of the balanced scorecard in Ferrara university hospital, Cost Effectiveness and Resource Allocation. Cost effectiveness and resource allocation: C/E, ISSN 1478-7547, 2009, Volume 7, Issue 1, p. 15

36. Vladimir A. Blonin, Strategic planning at university : the American experience and problems of its adaptation at regional Russian university. case study, university of central florida, Orlando, 2004.`

Yang,Ching-chow, & Chih,Wei Yang, &lai, YungCheng,(2005), A Study of implementing balanced scorecard in Non-profit Organization:A Cace Study of Private Hospital, Human Systems Management,285-300.

❊ ❊ ❊

management processes in strategic performance: an exploratory study of the views of a sample of administrative leaders in Middle Euphrates universities, the University of Babylon journal for Humanities, Vol. 20 , number: 1.

❊ ❊ ❊

• http://elmaghrby.net/moalafty/7

17- Meligi, Reda Ibrahim (2010 m). Strategic Planning for university education in Egypt operations management: analytical study. Journal of the Faculty of Education – Tanta University – Egypt, GS 42.

18- Hilali, El-Sherbini, and Others (2010), Balanced Scorecard as an approach to measure the intellectual investment in higher education institutions (a proposed perspective), the second annual International Conference, Journal of the Faculty of Specific Education in Mansoura, Egypt, April.

19- Documents of the First Strategic Plan for Majmaah University.1433 H – 1 436 H

20- (Regulatory Guide of Majmaah University.2013)

21- (document first strategic plan for Majmaah University.1433 H –1436 H)

22- (document actually diagnose the strategic plan of Majmaah University.1432 H)

23- (document global trends in the classification of universities, a document of the strategic plan for Majmaah University.1433 (H) 1436 H).

24- (work evidence, a document of the strategic plan for Majmaah University.1433 (H) 1436 H).

Al Yasiri, Akram Mohsen, and others, (2012), the impact of knowledge

Institutes of Public Administration and Administrative Development in the Gulf Cooperation Council (GCC).

12- Al ghasham.A ,abdu alaziz. (1434). The reality of scientific disciplines in the newly established universities). A working paper presented to "Scientific disciplines conference in the newly established universities: Challenges and Solutions", Majmaah University, 4 – 5 01/1434 AH.

13- Gunaem, mohammed.(2001). Planning: the foundations and principles, alsafa House Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

14. Mohammed, Faisal and Salem, Abdel-Rahman. (2004), organizational performance and dimensions measured in Arab universities in accordance with the Balanced Scorecard scale, Forum programs and budget performance in Arab universities, Damascus, Syrian Arab Republic.

Mukhaimar, Abdul Aziz Gamil. (2005) Director of the Arab guide in strategic planning, the Arab Organization for Administrative Development, Cairo, Arab Republic of Egypt.

Almaghrabi, Abdel-Hamid Abdel-Fattah, (2009), the balanced scorecard as a contemporary approach to the strategic performance measurement, available on the Internet

• http://fineprint.com

networking, Journal of university education studies, No.

6- Alsayed, Lamia Mohammed Ahmed, (2011), “Evaluation of the performance of public universities in Egypt using the Balanced Scorecard, Ain Shams University as a model,” College of Education Journal, Al-Azhar University, vol.146, No. 5, December.

7- Saleh, Samir Abul Fotouh, and others (2009), the integration of balanced scorecard and Six Sigma to evaluate the performance of the productive organizations.

8- Salah al-Din, Nasreen Saleh (2012), Strategic Performance Evaluation for Egyptian Universities using the Balanced Scorecard, Journal of the future of the Arab Education, Vol October 19 Issue 81, p: 3.

9. Abdel-Mohsen, Mohammed Tawfiq, (2006), recent trends in the evaluation and management excellence: Six Sigma and Balanced scorecard, Arab Thought institution, Cairo, Arab Republic of Egypt.

10. Abdul Latif, Abdul Latif Mohammed. (2006), Balanced Scorecard as a tool to measure performance, Tishreen University journal, the Syrian Arab Republic, Volume 28, Issue (1)

11- Al ali, f. Al amin, tariq. (1433). Obstacles to the application of strategic planning in the newly established Saudi universities. Second Conference of

List of References:

Arabic References:

1-Khatab, s. Aida, Al Habashi, Hossnia Muhammad. (2009). Measuring the contribution of human resources management in the strategic performance of the organization. 14th Conference, Faculty of Commerce, Ain Shams University, Cairo.

2- Dudin, Ahmed Yousef, (2012), The degree of practicing balanced performance as a tool for strategic planning in the Jordanian private universities, Alzarqaa Journal for Research and humanities, Volume 12, first issue, p: 1.

3. Rizk, Mahmoud Abdel-Fattah, and Abdel-Sadek, Osama (2006), balanced performance measurement approach as a tool to measure the cost-effectiveness from the total quality perspective: an application to institutions of higher education, Journal of Business Studies, Faculty of Commerce, Egypt.

4. Rashidi, Fouad Fayed, (2008), the impact of transformational leadership on the application of the Balanced Scorecard (an application on the Kuwaiti banking sector), the scientific journal of the economy and trade, vol.3, November, the Arab Republic of Egypt.

5- Radwan, s. Abdulsameea. (2013). Developing research performance of newly established universities in the light of community partnership and institutional

The Application of the Balanced Scorecard as a Tool for Strategic Planning at Majmaah University as a Model for Newly Established Universities in Saudi Arabia

Mohammed Nasser Alsuwayyid
Assistant professor
Department of Educational Sciences
Majmaah University College of Education,

Abstract:

Providing an application model of the balanced performance sheet as a strategic planning instrument for newly established universities in Saudi Arabia, through presenting Majmaah University.

The researcher used the descriptive approach which yielded results and recommendations, the most important of which are the following:

Newly established Saudi universities should apply the Balanced Performance Sheet for strategic planning, without minding the difficulties or showing hesitation concerning its suitability, because the application of the Balanced Performance Sheet is supported by scientific studies in organizations regardless of the activity, the practice, or the size of the organization.

Newly established Saudi universities should apply the Balanced Performance Sheet, adding new dimensions to the four dimensions used in the Majmaah University model.

Keywords: Balanced Performance Sheet, strategic planning, newly established universities.

أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين
قسم الإدارة التربوية - كلية التربية
جامعة الملك سعود

أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية- جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٣/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ١٦/ ٥/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية.وكذلك التعرف على اختلاف آراء أفراد الدراسة في درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية باختلاف متغيري الدراسة(المؤهل الدراسي,الخبرة في مجال التدريب التربوي).وبلغ عدد أفراد الدراسة(١٩١)مشرفاً للتدريب في (٤٠) مركزاً تدريبياً تتبع لوزارةالتعليم في المملكة العربية السعودية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي,وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاء المتوسط الحسابي الكلي لتطبيق أساليب التدريب التربوي (٢,٧٤) أما أهميتها (٣,٢٠) أي أن درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي متوسطة من وجهة نظر مشرفي التدريب أفراد الدراسة.

-أشارت الدراسة أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي باختلاف متغير المؤهل الدراسي ومتغير الخبرة في مجال التدريب التربوي.

وعلى ضوء نتائج الدراسة, وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

❖ تم دعم هذا البحث من قبل مركز البحوث بكلية التربية
عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تغيرات سريعة في جميع مجالات الحياة، حيث يطلق على العصر الحاضر عصر التقنية، ويمتاز بسرعة تدفق المعلومات بحيث لا يستطيع المتخصص الإحاطة بما يستجد في مجال تخصصه، ويعتبر المجال التربوي أحد المجالات التي تتأثر بالتغيرات السريعة، وبناءً على ذلك يتطلب من وزارة التربية والتعليم من خلال إدارة التدريب التربوي العناية بتطوير أداء أفراد العملية التربوية؛ لكي يستطيعوا مواكبة متطلبات التقدم العلمي والتقني الحاصل في هذا الزمن، عن طريق التدريب التربوي الذي يعتبر عنصراً من أهم عناصر التغيير، وله دور مهم في تنمية مهارات العاملين في المجال التربوي، ورفع مستوى قدراتهم الشخصية، وكذلك هو وسيلة فعالة في تطوير وتنمية أفراد العملية التربوية في مجال المعارف والمهارات والاتجاهات لكي يحقق التدريب التربوي أهداف العملية التربوية المنشودة في تحسين أداء العاملين وجودة المخرجات التعليمية التربوية والارتقاء بها.

فالتدريب يعد أحد أهم الوسائل المتبعة لتحسين نوعية التعليم والارتقاء به، فلم يعد التدريب ترفاً، تسعى إليه المؤسسات التربوية بل أصبح ضرورة ملحة لأفراد العملية التربوية ليتمكنوا من أداء أدوارهم المطلوبة منهم بكفاءة عالية وإتقان.

ويعد التدريب أحد الطرق الرئيسة لرفع الإنتاجية ، حيث يقدر الفرد المدرب المؤهل على أداء عمله بإتقان، ويثق من نتائجه والبعيد عن المخاطرة، وكذلك هو أحد المحاور الرئيسة لتحسين العنصر البشري حتى يصبح أكثر معرفة واستعداداً وقدرة على أداء المهام المطلوبة منه بالشكل المطلوب والمناسب وبابتكار (أبو النصر، ٢٠١٤م، ص١٩).

ويعتمد نجاح البرنامج التدريبي على توافر جميع عناصر العملية التدريبية، وأهم عناصرها هو المدرب أي مشرف التدريب التربوي، حيث يسعى إلى تحقيق أهداف العملية التدريبية التي من ضمنها تطوير أداء المتدربين، ولا يمكن أن تحقق أهداف العملية التدريبية إلا إذا وجدت أساليب التدريب المختلفة لتنفيذها؛ لأن مشرف التدريب التربوي لا يستطيع أن يقوم بالعملية التدريبية وتقديمها إلى المتدربين إلا باستخدام أساليب التدريب التربوي، وهذه الأساليب متكاملة يكمل بعضها البعض الآخر. فالموقف التدريبي الواحد قد يتطلب أكثر من أسلوب تدريبي في نفس الوقت، فمثلاً إذا استخدم مشرف التدريب التربوي أسلوب المحاضرة ربما يحتاج إلى استخدام أسلوب الحوار في نفس الوقت لكي يصل إلى تحقيق الهدف المرجو من التدريب التربوي، وهكذا مع أساليب التدريب الأخرى.

وتحقق الأساليب التدريبية فعالية في التشجيع على ممارسة الاكتشاف والتجريب والتفكير التحليلي والابتكاري والمشاركة الفعالة والأداء الجماعي، وتحقق للبرامج التدريبية تسهيلات عديدة تساعد في تحقيق الأهداف التدريبية، وتعتبر الأساليب التدريبية جزءً مهماً في العملية التدريبية فمن خلالها يتم إيصال المعلومات والمهارات والخبرات للمتدربين وصولاً إلى تحقيق الأهداف التدريبية، وأن تنوع أساليب التدريب وحداثتها يساعد على جودة التدريب والارتفاع بمستواه وجذب المتدربين لحضور البرامج التدريبية والارتقاء بمستواهم (شكر، ٢٠٠١م) (السكارنة، ٢٠٠٩م) (آل ملهي، ١٤٣١هـ).

وتقوم أساليب التدريب بدور مهم في تزويد المتدربين بالخبرات والمهارات اللازمة، وعليه لا بد من اختيار أنسب هذه الأساليب، لتحقيق التكامل مع العناصر الأخرى لإنجاز الأهداف التدريبية المنشودة (الربيعة، ١٤٣٢هـ، ص ٣٢).

ويعتبر أسلوب التدريب المناسب الذي يستخدمه المدرب في تقديم مادته العلمية للمتدربين عاملاً هاماً وفعالاً في تحقيق أهداف العملية التعليمية وفي مساعدة المتدربين على الاستفادة القصوى من برامج التدريب (أحمد، ٢٠٠٧م، ص ١٠٩).

وتعتبر أساليب التدريب التربوي في غاية الأهمية لمشرف التدريب التربوي لكي يستطيع أن يقوم بتطوير مستوى المتدربين والارتقاء بمستواهم المهني في المجال التربوي.

ويمكن القول أن أساليب التدريب بالنسبة لمشرفي التدريب التربوي هي الأساس الذي تقوم عليه العملية التدريبية الجيدة لكي تحقق النمو المهني لدى المتدربين في المجال التربوي. وانطلاقاً من الدور الفاعل لمشرف التدريب التربوي في العملية التدريبية، جاءت هذه الدراسة الحالية للتعرف على درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة: تولي وزارة التعليم التدريب التربوي أهمية بالغة، لأنها تدرك تمام الإدراك بأنه أداة للتطوير التربوي، وذلك لكي يواكب المستجدات العالمية الحديثة في المجال التربوي. وفي ضوء ذلك فإنها تنفق المبالغ الطائلة على التدريب التربوي لكي يرتقي بمستوى العملية التربوية. لكن واقع التدريب

التربوي يشير إلى أن هناك بعض الصعوبات التي يعاني منها والتي تحد من فاعلية مشرف التدريب التربوي أثناء تنفيذه للعملية التدريبية، ومن أبرز تلك الصعوبات والتي تحد من استخدام أساليب التدريب التربوي الحديثة في البرامج التدريبية، ما يلي: الثقافة السائدة التي تفرض أسلوب التلقين، وقناعة الإدارة العليا في نجاح أساليب التدريب التقليدية، وعدم مناسبة الأساليب التدريبية الحديثة لطبيعة التدريب، والتكلفة المالية العالية المترتبة على استخدام تلك الأساليب التدريبية الحديثة، وضعف إمكانات المدربين في البرامج التدريبية.وأن أساليب التدريب المستخدمة تعتمد بدرجة كبيرة على أسلوب المحاضرة، ويغلب الجانب النظري على الجانب التطبيقي فيها، وقلة الكوادر البشرية العاملة والمشرفة على التدريب، وضعف كفاءة مشرف التدريب التربوي من حيث توصيل المعلومات، وقصور في أساليب التدريب التي تستخدم لتنفيذ البرامج التدريبية للقيادات التربوية (الفايدي، ١٤٢٣هـ) (الغامدي، ١٤٢٣ه) (شافي، ٢٠٠٦م) (الحربي، ٢٠٠٧م) (آل ملهي، ١٤٣١هـ).

وأن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت موضوع أساليب التدريب التربوي منفردة بدراسة مستقلة، وتزيد نسبة الندرة في الدراسات على مستوى المملكة العربية السعودية في مجال أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي.

ومن خلال خبرة الباحث في مجال عمله – كعضو هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية – حيث قام بتدريس عدة مقررات في الدورات التدريبية من ضمنها التي تقدم إلى مشرفي التدريب التربوي في كلية التربية بجامعة الملك

سعود ولعدة سنوات دراسية، ومن خلال هذه الدورات التدريبية فقد أكد المتدربون من مشرفي التدريب على الاقتصار على استخدام بعض أساليب التدريب خلال تنفيذ البرامج التدريبية في المجال التربوي.

وتأسيساً على ما سبق ذكره يتبين أن هناك حاجة ماسة إلى إجراء دراسة علمية لمعرفة درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة : تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما درجة تطبيق أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية ؟

٢ - ما درجة أهمية أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية ؟

٣ - هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية باختلاف متغيري الدراسة (المؤهل الدراسي ، الخبرة في مجال التدريب التربوي) ؟

أهداف الدراسة : تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ -التعرف على درجة تطبيق أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية .

٢ - التعرف على درجة أهمية أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية.

٣ -التعرف على اختلاف آراء أفراد الدراسة في درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية باختلاف متغيري الدراسة (المؤهل الدراسي ، الخبرة في مجال التدريب التربوي) .

٤ -التوصل إلى توصيات يمكن أن تسهم في رفع مستوى درجة تطبيق أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية .

٥ -التوصل إلى توصيات يمكن أن تسهم في رفع مستوى درجة أهمية أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية .

أهمية الدراسة :

١ - قد تكون هذه الدراسة من أولى الدراسات – حسب علم الباحث – التي تناولت واقع تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي من وجهة نظرهم كدراسة مستقلة على مستوى المملكة العربية السعودية.

٢ - تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية مشرف التدريب التربوي الذي يعتبر من أهم ركائز العملية التدريبية في المجال التربوي .

٣ - أهمية أساليب التدريب في المجال التربوي بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

٤ - تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال تسليط الضوء على أساليب التدريب التربوي للتعرف عليه وعلاجه في العملية التربوية والتعليمية بالمملكة العربية السعودية.

٥ - كونها دراسة ميدانية تسعى لمعرفة الواقع الفعلي لدرجة تطبيق وأهمية أساليب التدريب من وجهة نظر مشرفي التدريب التربوي .

٦ - يتوقع الباحث أن تتوصل هذه الدراسة إلى نتائج علمية يستفاد منها باستخدام أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي وتطوير العملية التدريبية على مستوى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

٧ - قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس مستوى تطبيق وأهمية أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي على عينة أكبر أو مناطق أكثر على مستوى المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم أنفسهم. وقد تم إجراء الدراسة الميدانية على مشرفي التدريب التربوي (أفراد الدراسة) خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ ، الذين شاركوا في برنامج التطوير المهني لمشرفي التريب التربوي الذي عقد في كلية التربية بجامعة الملك سعود ، كما اقتصرت هذه الدراسة على مشرفي التدريب التربوي اللذين يعملون في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية .

مصطلحات الدراسة:

أساليب التدريب التربوي: يقصد بها في هذه الدراسة هي الطرق التي يقوم بها مشرف التدريب التربوي لعرض المادة التدريبية من أجل نقل المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة إلى المتدربين ، وهذه الأساليب هي: أسلوب المحاضرة، النقاش الجماعي ، الحوار ، العصف الذهني ، تمثيل الأدوار ، حل المشكلات ، الاستقصاء والاستكشاف ،الألعاب التدريبية ، المشغل

التربوي ، دراسة الحالة ، الزيارات الميدانية ، التعليم المبرمج ، القصص ، والمباريات الإدارية .

مشرف التدريب التربوي : يقصد به في هذه الدراسة هو الشخص المتخصص والمؤهل في مجال التدريب التربوي ، ويعمل على تقويم أداء المعلم، و مساعدته في تحسين المهارات التدريسية والعملية التربوية في مدارس التعليم العام.

الدراسات السابقة:

أوضحت دراسة الفايدي (١٤٢٣هـ) التي هدفت إلى التعرف على النظام الحالي للتدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، ومعرفة أهم المشكلات التي تواجهه، ومدى مواكبة البرامج التدريبية المنفذة للاتجاهات والأساليب الحديثة، واستخدم الباحث منهج تحليل النظم، وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

- محدودية مشاركة المدربين والمتدربين في تحديد الاحتياجات التدريبية.
- حاجة المدربين لحوافز مادية.
- حاجة المدربين لحوافز معنوية.
- اعتماد أساليب التدريب التربوي على المحاضرة والزيارات الميدانية.
- ضعف استخدام وسائل ومصادر التدريب التربوي.
- الحاجة لتهيئة بيئة التدريب التربوي وتجهيزها.

وتوصلت دراسة يونس (٢٠٠٥م) التي تهدف الكشف عن مدى توفر المبادئ التربوية للتدريب الفعال في برنامج تدريب المديرين من وجهة نظرهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٣٩) مدير

ومديرة للمدراس الحكومية في محافظة الخليل. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يستخدم المدربون أساليب التدريب التربوي بدرجة متوسطة.
- يستخدم المدربون أسلوبي المحاضرة والنقاش الجماعي بدرجة عالية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيري الدراسة (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) حول مدى توفر مبادئ التدريب الفعال في البرامج التدريبية.

وتشير دراسة حمرون (١٤٢٨هـ) التي هدفت إلى تشخيص واقع نظام إدارات التدريب التربوي، واستخدم الباحث منهج أسلوب تحليل النظم لتشخيص نظام إدارات التدريب التربوي. وقد تم تطبيق الدراسة على كامل مجتمع مشرفي التدريب التربوي في إدارات التدريب التربوي بإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أسلوب الورش (المشاغل) التدريبية كان الأكثر شيوعاً في الاستخدام من قبل مشرفي التدريب التربوي.
- ضعف استخدام مشرفي التدريب التربوي للأساليب التالية: حل المشكلات - دراسة الحالة - تمثيل الأدوار - الزيارات الميدانية - والتعليم المبرمج.
- نقص عدد الكادر التدريبي (مشرفي التدريب التربوي).

وفي دراسة نعمان (٢٠٠٨م) التي هدفت إلى قياس علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى في الجامعة، وكذلك مقارنة اتجاهات القيادات الإدارية وأفراد الإدارة الوسطى في العملية التدريبية. وبلغ عدد أفراد

الدراسة (٧٠) موظفاً وموظفة، و (١٧٠) من مديري الإدارات ورؤساء الأقسام في جامعة تغز باليمن. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن هناك ضعفاً في الاهتمام بالأساليب التدريبية الحديثة.
- أن هناك تركيزاً على الأساليب التقليدية في تقديم الدورات التدريبية.
- أظهرت الدراسة أن أسلوب اختيار المتدربين غير فعال بدرجة كافية حيث لا توجد معايير واضحة لاختيار المتدربين.

وأما دراسة التويجري (١٤٣٠هـ) التي هدفت إلى التطوير التنظيمي لإدارات التدريب التربوي للبنات بالمملكة العربية السعودية، وبلغ أفراد الدراسة (٢٣٩) من منسوبات إدارات التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم بالمملكة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ضعف مستوى كفاءة المدربات في إدارة التدريب التربوي.
- نقص الكوادر التدريبية المؤهلة.
- عدم وضوح مبادئ وأساليب تطبيق إدارة الجودة لدى إدارة التدريب التربوي.
- عدم وجود نظام للحوافز التشجيعية في إدارات التدريب التربوي.

وأوضحت دراسة آل ملهي (١٤٣١هـ) التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق وأهمية الأساليب التدريبية الحديثة، واستخدمت المنهج الوصفي، وبلغ أفراد مجتمع الدراسة (٣٣٩) جميع المدربين بالأمن العام بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على أهمية الأساليب التدريبية الحديثة في نجاح برامج التدريب.

– أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على تطبيق الأساليب التدريبية الحديثة في برامج التدريب.

– أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بشدة على مساهمة الأساليب التدريبية الحديثة في نجاح برامج التدريب بمدينة تدريب الأمن العام بمدينة الرياض.

بينما دراسة الهاجري (١٤٣٢هـ) التي هدفت إلى التعرف على واقع الأداء الحالي للمدربين في مراكز التدريب التربوي بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدربين والمتدربين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٤٧٥) فرداً من المدربين والمتدربين وخبراء التدريب، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– تبين أن واقع أداء المدربين حصل على درجة عالية من وجهة نظر المدربين.

– أن أبرز المشكلات التي تواجه المدربين من وجهة نظرهم، ما يلي:

- زيادة العبء التدريبي.
- نقص الأجهزة والأدوات اللازمة للتدريب التربوي.
- ضعف الحوافز المادية.
- ضعف الحوافز المعنوية.
- ضعف قدرة المدرب على الإقناع.
- إخفاق المدرب في التعامل مع أنماط المتدربين المختلفة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة تعود لمتغيري الدراسة (المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في مجال التعليم) حول واقع أداء المدربين.

وأوضحت دراسة سرابدين (Sarabdeen، 2013) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم وطرق التدريب ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وبلغت عينه الدراسة (١٠٦) طالباً من مدينة دبي في الإمارات العربية المتحدة.وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية :

-أن هناك أختلافاً في وجهات نظر الطلاب أفراد عينة الدراسة بمدينة دبي في أساليب التعلم المناسبة لهم .

-أشارت النتائج إلى ضرورة الأخذ بعين الأعتبار إلى تنوع أساليب التعلم لتحقيق النتائج المنشودة للتعلم .

-أظهرت الدراسة ضرورة اهتمام المدربين واعتمادهم استراتيجيات متنوعة في التدريب لتحقيق أهداف التعلم .

وأما دراسة نسازي (Nassazi، 2013) التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريب والتطوير على أداء الموظفين ، وكذلك التعرف على أساليب التدريب المستخدمة، واستخدمت الدراسة منهج البحث النوعي ، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٢٠) موظفاً في شركة الاتصالات في دولة أوغندا في أفريقيا ، وكانت الاستبانه الأداة الرئيسة للدراسة . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن التدريب له تأثير واضح نحو الأفضل على أداء العاملين أفراد الدراسة في شركة الاتصالات في أوغندا .

- أن التدريب له أهمية كبيرة ويستفيد منه مديرو الموارد البشرية .

- أن التدريب له أهمية كبيرة ويستفيد منه صناع القرار في قطاع الموارد البشرية .

- أن التدريب له أهميةكبيرة وتستفيد منه المؤسسات الحكومية .

- أن التدريب له أهمية كبيرة وتستفيد منه المؤسسات الأكاديمية .

التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة حول أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي، أن هناك اتفاقاً فيما بينها في بعض الجوانب، كما اتضح أن هناك اختلافاً فيما بينها في بعض الجوانب الأخرى، وهي كما يلي :

١ -اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعرضتها الدراسة في الهدف وهو التعرف على استخدام أساليب التدريب .

٢ -اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وأن جميع الدراسات التي استعرضها الباحث كانت دراسات ميدانية.

٣ - اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة حيث اقتصرت الدراسة الحالية على مشرفي التدريب التربوي ، في حين كانت عينة دراسة نعمان (٢٠٠٨م) تتكون من موظفين بالجامعة .

٤ - اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في مكان التطبيق حيث طبقت الدراسة الحالية على مستوى المملكة العربية السعودية ، في حين طبقت دراسة آل ملهي (١٤٣١ه) بمدينة الرياض، وأما دراسة نعمان (٢٠٠٨م) طبقت في جامعة تعز باليمن.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة ما يلي: طريقة بناء أداة الدراسة، اختيار منهج مناسب للدراسة، اختيار عينة مناسبة للدراسة، اختيار أساليب المعالجة الإحصائية للدراسة.

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بانفرادها في تطبيقها على مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية .

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بانفرادها بالتركيز على تطبيق أساليب التدريب التربوي وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية .

إجراءات الدراسة: يتناول الباحث في هذا الفصل الإطار الميداني للدراسة على النحو التالي:

منهج الدراسة : استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقصد به ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته

استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً (العساف، ١٤٢٧هـ، ص ١٩١). وبناء عليه، تم وصف واقع تطبيق أساليب التدريب التربوي وأهميتها عن طريق إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة المعدة لذلك .

مجتمع الدراسة: يتكون أفراد مجتمع هذه الدراسة من جميع مشرفي التدريب التربوي، في الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وقد بلغ عدد مراكز التدريب التربوي التي

شاركت في تعبئة الاستبانة (٤٠) مركزاً تدريبياً تتبع لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة ، وقد عاد منها (١٩١) استبانة .

خصائص مجتمع الدراسة: يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة، يمكن توضيحها في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	**بكالوريوس**	١٣٣	٦٩,٦
	ماجستير	٤٤	٢٣,٠
	دكتوراه	١٢	٦,٣
	غير مبين	٢	١,٠
الخبرة في مجال التدريب التربوي	قصيرة (أقل من ٥ سنوات)	٤١	٢١,٥
	متوسطة (٥ إلى ١٠ سنوات)	٣٩	٢٠,٤
	طويلة (أكثر من ١٠ سنوات)	١٠٦	٥٥,٥
	غير مبين	٥	٢,٦

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة وتكونت من قسمين :

١ ـ القسم الأول: يتكون هذا القسم من معلومات عامة عن أفراد الدراسة تتعلق بالمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة في مجال التدريب التربوي .

٢ ـ القسم الثاني: يتكون هذا القسم من (١٤) أسلوباً للتعرف على درجة تطبيق أساليب التدريب التربوي وأهميتها .

وطلب الباحث من أفراد الدراسة الإجابة عن بوضع علامة ( ) أمام واحد من الاختيارات التالية:

١ ـ معدومة ٢ ـ منخفضة ٣ ـ متوسطة ٤ ـ عالية .

وتم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي على النحو التالي:

١ - ١ - ١,٧٥ معدومة

٢ - ١,٧٦ — ٢,٥٠ منخفضة

٣ - ٢,٥١ — ٣,٢٥ متوسطة

٤ - ٣,٢٦ — ٤ عالية

وتم توزيع الأساليب الـ (١٤) على محورين ، يمكن توضيحها في الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢) يوضح توزيع أساليب التدريب على محاورالدراسة

اسم المحور	عدد أساليب التدريب
تطبيق أساليب التدريب التربوي	١٤ (من ١ إلى ١٤)
أهمية أساليب التدريب التربوي	١٤ (من ١ إلى ١٤)

صدق الأداة: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية تم قياس صدقها كما يلي:

أ ـ صدق المحكمين (الظاهري):

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (٤) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، و(١٨) من مشرفي التدريب التربوي. وبعد أن جمعت آراء المحكمين، قام الباحث بفحصها ومقارنتها حول عبارات الاستبانة، فتوصل إلى ما يلي:

- صلاحية استبانة الدراسة ؛ لتطبيقها على أفراد الدراسة .
- أنها تتصف بدرجة مناسبة من صدق المحكمين، وعلى هذا يمكن اعتبارها أداة مناسبة للدراسة.

ب ـ صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الأداة. وقد جاءت عبارات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها .

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، عن طريق الحاسب الآلي في مركز بحوث كلية التربية

بجامعة الملك سعود، والجدول رقم (٣) يوضح معامل الثبات لمحوري أداة الدراسة ، وهي :

جدول رقم (٣)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحوري الاستبانة

الرقم	محاور الاستبانة	معامل الثبات
١	تطبيق أساليب التدريب التربوي	٠,٨٠
٢	أهمية أساليب التدريب التربوي	٠,٨٢

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) تتراوح بين (٠,٨٠) إلى (٠,٨٢)، وهذه القيمة تشير إلى أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع بدرجة عالية جداً، حيث إن درجة معامل ثبات أداة الدراسة المرتفعة بالإضافة إلى عرضها على (٢٢) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال الإدارة التربوية ، ومشرفي التدريب التربوي واستشارة المختصين في مجال التحليل الإحصائي في مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثم مراجعتها لغوياً قبل صياغتها النهائية، يمكن أن يعتبر دليلاً على صدق أداة الدراسة وصلاحيتها بحيث يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف هذه الدراسة، وكذلك يمكن اعتبار هذه الاستبانة أداة مناسبة للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية: قام الباحث باعتماد أنسب الأساليب الإحصائية لطبيعة هذه الدراسة، وهي :

معامل ارتباط بيرسون ، معامل ثبات ألفاكرونباخ ، التكرارات ، النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، تحليل التباين .

عرض النتائج ومناقشتها

يشمل هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، وهي كما يأتي:

السؤال الأول : ما درجة تطبيق أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة عن تطبيق أساليب التدريب التربوي مرتبة تنازلياً . والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو تطبيق أساليب التدريب التربوي مرتبة تنازلياً .

أساليب التدريب التربوي	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
أسلوب النقاش الجماعي	٣,٥٧	عالية	١
أسلوب الحوار	٣,٤٦	عالية	٢
أسلوب العصف الذهني	٣,٢٤	متوسطة	٣
أسلوب المشغل التربوي	٣,١٧	متوسطة	٤
أسلوب المحاضرة	٣,١٥	متوسطة	٥
أسلوب القصص	٢,٨٤	متوسطة	٦
أسلوب حل المشكلات	٢,٨١	متوسطة	٧
أسلوب الاستقصاء والاستكشاف	٢,٥٨	متوسطة	٨

أساليب التدريب التربوي	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
أسلوب دراسة الحالة	٢,٥٠	منخفضة	٩
أسلوب تمثيل الأدوار	٢,٤٨	منخفضة	١٠
أسلوب الألعاب التدريبية	٢,٤٤	منخفضة	١١
أسلوب الزيارات الميدانية	٢,٠٩	منخفضة	١٢
أسلوب التعليم المبرمج	١,٩٦	منخفضة	١٣
أسلوب المباريات الإدارية	١,٩٤	منخفضة	١٤
المتوسط الكلي	٢,٧٤	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

أولاً - تكوّن محور تطبيق أساليب التدريب التربوي من أربعة عشر أسلوباً منها أسلوبان يطبقان بدرجة عالية. وستة أساليب تطبق بدرجة متوسطة ، وستة الأساليب الأخيرة تطبق بدرجة منخفضة وأخيراً لم يحصل أي أسلوب من أساليب التدريب على درجة معدومة . وهذا يعني أن جميع أساليب التدريب التي وردت في هذا المحور تطبق فعلاً بدرجة عالية ومتوسطة ومنخفضة ، لدى مشرفي التدريب التربوي من وجهة نظرهم .

ثانياً - تراوح المتوسط الحسابي لدرجة تطبيق أساليب التدريب التربوي لدى مشرفي التدريب التربوي بين (١,٩٤) وبين (٣,٥٧). وعلى هذا كانت درجة التطبيق لهذه العبارات بين منخفضة وعالية .

ثالثاً - جاء المتوسط الحسابي الكلي للمحور الأول "تطبيق أساليب التدريب التربوي "(٢.٧٤) أي أن درجة تطبيق أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي متوسطة من وجهة نظر مشرفي التدريب أفراد الدراسة.

أظهرت إجابات أفراد الدراسة عن محور تطبيق أساليب التدريب التربوي درجة متوسطة، أي أن مشرفي التدريب يطبقون أساليب التدريب التربوي بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة من مشرفي التدريب. حيث جاء أسلوب النقاش الجماعي بالمرتبة الأولى، وأسلوب الحوار بالمرتبة الثانية وكلاهما حصل على درجة عالية. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن مشرفي التدريب التربوي يرون في هذين الأسلوبين أنهما يتيحان الفرصة لمشاركة المتدربين وإبداء آرائهم فيما يطرح بالمادة التدريبية، وكذلك يمتاز أسلوب النقاش الجماعي وأسلوب الحوار بدرجة عالية من الاتصال المستمر بين مشرفي التدريب والمتدربين، مما يجعلهم لا يشعرون بالملل والضجر من طول الوقت الذي يمكثونه في القاعة التدريبية. ويساعد هذان الأسلوبان مشرفي التدريب على تحقيق أهداف العملية التدريبية المنشودة بطريقة سهلة ومحببة لدى مشرفي التدريب والمتدربين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل ملهي (١٤٣١هـ) حيث كانت درجة تطبيق الأساليب التدريبية الحديثة في البرامج التدريبية عالية.وتختلف هذه النتيجة مع نتيجتي دراسة حمرون (١٤٢٨هـ) ، ودراسة الهاجري (١٤٣٥ه) حيث كانت درجة تطبيق أسلوب المشغل التربوي عالية، وجاء بالمرتبة الأولى.

وجاء أسلوب التعليم المبرمج بالمرتبة الثالثة عشرة، وأسلوب المباريات الإدارية بالمرتبة الرابعة عشرة والأخيرة وكلاهما حصل على درجة

منخفضة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن مشرفي التدريب التربوي يرون أن هذين الأسلوبين التدريبيين يحتاجان إلى وقت طويل نسبياً لتنفيذهما أثناء العملية التدريبية، وربما يرون أن تكلفتهما المالية مرتفعة لذلك يطبقهما مشرفو التدريب التربوي بدرجة منخفضة. وعلى ذلك جاء ترتيب أسلوب التعليم المبرمج بالمرتبة قبل الأخيرة، وأسلوب المباريات الإدارية بالمرتبة الأخيرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمرون (١٤٢٨هـ) حيث كانت درجة تطبيق أسلوب التعليم المبرمج منخفضة.

السؤال الثاني: ما درجة أهمية أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة عن أهمية أساليب التدريب التربوي مرتبة تنازلياً . والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو أهمية أساليب التدريب التربوي مرتبة تنازلياً .

أساليب التدريب التربوي	المتوسط الحسابي	درجة الأهمية	الترتيب
أسلوب الحوار	٣,٧٣	عالية	١
أسلوب النقاش الجماعي	٣,٧٢	عالية	٢
أسلوب العصف الذهني	٣,٥٩	عالية	٣
أسلوب المشغل التربوي	٣,٤١	عالية	٤

أساليب التدريب التربوي	المتوسط الحسابى	درجة الأهمية	الترتيب
أسلوب حل المشكلات	٣,٣٨	عالية	٥
أسلوب القصص	٣,٢٩	عالية	٦
أسلوب دراسة الحالة	٣,١٣	متوسطة	٧
أسلوب الاستقصاء والاستكشاف	٣,١١	متوسطة	٨
أسلوب تمثيل الأدوار	٣,١٠	متوسطة	٩
أسلوب الزيارات الميدانية	٢,٩٩	متوسطة	١٠
أسلوب الألعاب التدريبية	٢,٩٦	متوسطة	١١
أسلوب المحاضرة	٢,٩٥	متوسطة	١٢
أسلوب التعليم المبرمج	٢,٧٥	متوسطة	١٣
أسلوب المباريات الإدارية	٢,٦٧	متوسطة	١٤
المتوسط الكلى	٣,٢٠	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي :

أولاً - تكوّن محور أهمية أساليب التدريب التربوي من أربعة عشر أسلوباً منها ستة درجة أهميتها عالية. وثمانية أساليب درجة أهميتها متوسطة ، وأخيراً لم يحصل أي أسلوب من أساليب التدريب على درجة منخفضة ومعدومة . وهذا يعني أن جميع أساليب التدريب التي وردت في هذا المحور درجة أهميتها عالية ومتوسطة ، لدى مشرفي التدريب التربوي من وجهة نظرهم .

ثانياً - تراوح المتوسط الحسابي لدرجة أهمية أساليب التدريب التربوي لدى مشرفي التدريب التربوي بين (٢.٦٧) وبين (٣.٧٣). وعلى هذا كانت درجة أهمية هذه العبارات بين متوسطة وعالية .

ثالثاً - جاء المتوسط الحسابي الكلي للمحور الثاني أهمية أساليب التدريب التربوي (٣.٢٠) أي أن درجة أهمية أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي متوسطة من وجهة نظر مشرفي التدريب أفراد الدراسة.

وأشارت إجابات أفراد الدراسة عن محور أهمية أساليب التدريب التربوي بدرجة متوسطة، أي أن مشرفي التدريب يهتمون بأساليب التدريب التربوي بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة من مشرفي التدريب. حيث جاء أسلوب الحوار بالمرتبة الأولى، وأسلوب النقاش الجماعي بالمرتبة الثانية وكلاهما حصل على درجة أهمية عالية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن مشرفي التدريب التربوي يرون أهمية هذين الأسلوبين التدريبيين لأنهما يفتحان للمتدربين مجال المشاركة الفعالة والاتصال الفعال بين مشرفي التدريب والمتدربين، وكذلك قلة التكلفة المالية لهما وفي نفس الوقت يحقق مشرف التدريب التربوي أهداف العملية التدريبية.وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل ملهي (١٤٣١هـ) حيث حصلت الأساليب التدريبية الحديثة على درجة أهمية عالية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نعمان (٢٠٠٨م) حيث حصلت الأساليب التدريبية الحديثة على درجة أهمية منخفضة.

وجاء أسلوب التعليم المبرمج بالمرتبة الثالثة عشرة، وأسلوب المباريات الإدارية بالمرتبة الرابعة عشرة والأخيرة وكلاهما حصل على درجة أهمية متوسطة. ويرجع السبب في ذلك إلى أن مشرفي التدريب التربوي يرون أن

هذين الأسلوبين التدريبيين يستغرقان وقتاً طويلاً ويكلفان مبالغ مالية كبيرة لذلك جاءت ترتيبهما الأخيرة من قائمة أساليب التدريب التربوي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نعمان (٢٠٠٨م) ونتيجة دراسة آل ملهي (١٤٣١هـ) حيث حصلت الأساليب التدريبية الحديثة على درجة أهمية منخفضة وعالية.

السؤال الثالث: هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية باختلاف متغيري الدراسة (المؤهل الدراسي، الخبرة في مجال التدريب التربوي) ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين، وذلك لتحديد درجة اختلاف وجهات النظر بين أفراد الدراسة باختلاف متغير المؤهل الدراسي . والجدول رقم (٦) يوضح ذلك

جدول رقم (٦)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق في محاورالدراسة باختلاف المؤهل الدراسي .

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تطبيق أساليب التدريب التربوي	بين المجموعات	٢	١١,٢١٣	٥,٦١	٠,١٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٢	٧٢١١,٥٦	٣٩,٦٢		

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أهمية أساليب التدريب التربوي	بين المجموعات	٢	٢٢٧.٣٧٦	١١٣.٦٩	٢.٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٦	٧٧٧٤.٤٣٣	٤١.٨٠		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي باختلاف متغير المؤهل الدراسي، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مشرفي التدريب التربوي باختلاف متغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه). أي أن آراء مشرفي التدريب التربوي أفراد الدراسة متماثلة في درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي في محوري الدراسة وهي: (تطبيق أساليب التدريب التربوي، أهمية أساليب التدريب التربوي).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي يونس (٢٠٠٥م) والهاجري (١٤٣٢هـ) التي توصلتا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة تعود لمتغير المؤهل الدراسي حول واقع أداء المدربين في مراكز التدريب التربوي.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين أفراد الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال التدريب التربوي . والجدول رقم (٧) يوضح ذلك .

جدول رقم (٧)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق في محاورالدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريب التربوي .

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تطبيق أساليب التدريب التربوي	بين المجموعات	٢	١٠١,٠٠١	٥٠,٥٠	١,٢٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٩	٧١٤٤,٨١	٣٩,٩٢		
أهمية أساليب التدريب التربوي	بين المجموعات	٢	١٩,٢٩٦	٩,٦٤٨	٠,٢٢٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٣	٧٨٩٣,٥٧	٤٣,١٣٤		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي باختلاف متغير الخبرة في مجال التدريب التربوي، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مشرفي التدريب التربوي باختلاف متغير الخبرة في مجال التدريب التربوي. أي أن آراء مشرفي التدريب التربوي أفراد الدراسة متماثلة في درجة تطبيق أساليب التدريب وأهميتها لدى مشرفي التدريب التربوي في محوري الدراسة وهي: (تطبيق أساليب التدريب التربوي ، أهمية أساليب التدريب التربوي).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي يونس (٢٠٠٥م) والهاجري (١٤٣٢هـ) التي توصلتا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة تعود لمتغير عدد سنوات الخبرة حول واقع أداء المدربين في مراكز التدريب التربوي.

توصيات الدراسة : بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١ - كشفت نتائج الدراسة الحالية أن درجة تطبيق أسلوبي النقاش الجماعي والحوارمن قبل مشرفي التدريب التربوي جاءت عالية، عليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التعليم بالتأكيد على مشرفي التدريب التربوي بالمحافظة على مستوى التطبيق العالي لأسلوبي النقاش الجماعي والحوار، لأن لهما أثراً فاعلاً وإيجابياً في رفع مستوى أداء العملية التدريبية.

٢ - أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة تطبيق أساليب التدريب وهي (دراسة الحالة، تمثيل الأدوار، الألعاب التدريبية، الزيارات الميدانية ، التعليم المبرمج ،المبارايات الإدارية)لدى مشرفي التدريب التربوي جاءت منخفضة، عليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التعليم بالتأكيد على مشرفي التدريب التربوي بزيادة تطبيق أساليب التدريب المذكورة لدى مشرفي التدريب ، لأنها تؤثرسلباً على مستوى أداء العملية التدريبية .

٣ - تبين من نتائج الدراسة الحالية أن درجة أهمية أساليب التدريب وهي (الحوار، النقاش الجماعي، العصف الذهني، المشغل التربوي، حل المشكلات ، القصص)لدى مشرفي التدريب التربوي جاءت عالية،

عليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التعليم بالتأكيد على مشرفي التدريب التربوي بالمحافظة على زيادة درجة أهمية أساليب التدريب المذكورة لدى مشرفي التدريب، لأنها تساهم في رفع مستوى أداء العملية التدريبية وتحقيق أهدافها.

٤ - كشفت نتائج الدراسة الحالية أن درجة أهمية أساليب التدريب وهي (دراسة الحالة، تمثيل الأدوار، الألعاب التدريبية، الزيارات الميدانية ، التعليم المبرمج ،المبارايات الإدارية)لدى مشرفي التدريب التربوي جاءت متوسطة، عليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التعليم بالتأكيد على مشرفي التدريب التربوي بزيادة درجة أهمية أساليب التدريب المذكورة لدى مشرفي التدريب ، لأنها تؤثرسلباً على مستوى أداء العملية التدريبية .

ثالثاً: مقترحات الدراسة: يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١ - إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينة أكبر تشمل جميع مراكز التدريب التربوي في المملكة العربية السعودية، و ذلك للتأكد من نتائج هذه الدراسة.

٢ - إجراء دراسة عن واقع استخدام مشرفي ومشرفات التدريب لأساليب التدريب التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .

٣ - إجراء دراسة عن واقع استخدام مشرفي ومشرفات التدريب لأساليب التدريب التربوي من وجهة نظر المديرين والمديرات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .

٤ - إجراء دراسة عن واقع استخدام مشرفي ومشرفات التدريب لأساليب التدريب التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية .

٥ - إجراء دراسة مقارنة عن واقع استخدام مشرفي ومشرفات التدريب لأساليب التدريب التربوي من وجهة نظرهم بالمملكة العربية السعودية .

* * *

مراجع الدراسة

المراجع العربية:

١ - أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٤م). مراحل العملية التدريبية، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٢ - أحمد، حافظ فرج. (٢٠٠٧م). الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، القاهرة ،عالم الكتب.

٣ - آل ملهي، عبد العزيز بن عبد الله .(١٤٣١هـ). الأساليب التدريبية الحديثة ومدى مساهمتها في نجاح برامج التدريب الأمني بمدينة تدريب الأمن العام بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية ، كلية الدراسات العليا ،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٤ - التويجري، فاطمة عبد العزيز. (١٤٣٠هـ). التطوير التنظيمي لإدارات التدريب التربوي للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء إدارة الجودة الشاملة: أنموذج مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

٥ - الحربي، قاسم بن عايل. (٢٠٠٧م). التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل بدول الخليج العربي في ضوء القيادة التحويلية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد ١٥، أغسطس. تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٥/٧/٢٠هـ على الرابط: http://www.askzad.com

٦ - حمرون، ضيف الله بن غضيان. (١٤٢٨هـ). نموذج مقترح لتطوير إدارات التدريب التربوي بإدارات التربية والتعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٧ - البندري بنت إبراهيم الربيعة(١٤٣٢ه) واقع تطبيقات الإداريات التربويات للخبرات المكتسبة باستخدام نظام قائمة انتقال التعلم (LTSI):تصور مقترح،رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

٨ - السكارنة، بلال خلف (٢٠٠٩م). التدريب الإداري، الأردن،عمان ، دار وائل للنشر.

٩ - شافي، عائشة. (٢٠٠٦م). اختيار وتدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

١٠ - شكر، ليلى حسام الدين. (٢٠٠١م). تأثير كل من الأساليب التقليدية والحديثة على فعالية التدريب،الرياض ،معهد الإدارة العامة.

١١ - الغامدي، منى ناصر. (١٤٢٣هـ). فاعلية البرامج التدريبية لرفع الأداء الوظيفي لمديرات المدارس ومساعداتها، دراسة تقويمية لبرنامج الإدارة المدرسية بكلية التربية للبنات بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٢ - الفايدي، تنيضب عوادة. (١٤٢٣هـ). تطوير نظام التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٣ - نعمان، عائدة عبد العزيز (٢٠٠٨م). علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى دراسة حالة جامعة تعز بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية العلوم الإدارية والمالية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الجمهورية اليمنية.

١٤ - الهاجري، فيصل بن ناصر. (١٤٣٢هـ). تطوير أداء المدربين في مراكز التدريب التربوي بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٥ - يونس، كمال خليل. (٢٠٠٥م). مدى توفر مبادئ التدريب الفعال في برنامج تدريب مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الخليل، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٥/٧/٢٢هـ على الرابط:

http://www.khayma.com

المراجع الأجنبية

1-Nassazi ، Aidah، (2013)، EFFECTS OF TRAINING ON EMPLOYEE PERFORMANCE، Evidence from Uganda، Thesis Unpublished ، College of Business Administration ، UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES .

2-Sarabdeen ، Jawahitha، (2013)، Learning Styles and Training Methods، Article ID 311167 ، Communication of The IBIMA Journal .

The study references

Abu-Nasr، M. M. (2014). Stages of The training process. Cairo: The Arab Group for training and publishing.

Ahmed، H. F. (2007). Overall quality in educational institution. Cairo: Alam Alktab.

Al-melahee، A. A. (2009). Modern training methods and the extent of their contribution to the success of security training programs in public security in Riyadh training. ، Naif Arab University for Security Sciences.

Altwaijri، F. A. (2008). Organizational Development departments for educational training for females in Saudi Arabia in the light of the Total Quality Management: Suggested Model، Ph.D. thesis is published، the Department of Education and Psychology، Faculty of Education، University of Princess Norah Abdul Rahman

Alharbe، Q.A.(2007 m). Professional development for educational leaders to manage the school of the future Arab Gulf States in the light of transformational leadership. *Journal of Studies in university education*، Issue 15، August. Retrieved from http://www.askzad.com

Hmron، D.G. (2006). A proposed model for the development of educational training departments، departments of Education، unpublished PhD thesis، Educational Administration and Planning Department، Faculty of Education، Umm Al Qura University

Alrabia، B. A (2010) The reality of educational administrators applications of the experience gained by using the menu system، learning transmission (LTSI): conceived proposal، Ph.D. thesis unpublished، Department of Educational Administration، College of Education، *King Saud University.*

Alsakarneh، B.K. (2009). Management training. Amman، Jordan، Dar Wael for publication.

Shafi، A. (2006). Selection and training of educational leadership at the Ministry of Education and Youth of the United Arab Emirates (UAE) in the light of the entrance to the strategic management. Unpublished PhD thesis، Department of Comparative Education and Educational Administration، *College of Education، Ain Shams University، Egypt.*

Saker، L.H. (2001). The influence of both traditional and modern methods on the effectiveness of training، Riyadh، *Institute of Public Administration.*

Al-Ghamdi، M.N. (2002). The effectiveness of training programs to increase the functional performance of school principals and assistance، program

evaluation study of school administration، College of education for females in Riyadh. Unpublished MA Thesis، Department of Educational Administration، College of Education، King Saud University

Faydi، T.A. (2002). The development of educational training system for Principals of middle and secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished PhD thesis، Department of Education، Faculty of Social Sciences، University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Naaman، A.A .(2008). The relationship between training and personnel performance in meddle-management، a case study at University of Taiz in Yemen، unpublished Master Thesis، Department of Business Administration، College of Administration and Financial Sciences، University of the Middle East Graduate Studies، Republic of Yemen.

Al-Hajri، F.N. (2002). Improve the performance of the trainers in the educational training centers in the Eastern region of Saudi Arabia in the light of contemporary trends، unpublished PhD thesis، Department of Educational Administration، College of Education، King Saud University

Younis، k.k. (2005). The availability of the principles effective training in the training of males and females principals in public schools program in Hebron، retrieved fromhttp://www.khayma.com

❊ ❊ ❊

12- Al-Fāyidī, T. A. (2002). TaTwiīr Nizhām Al-Tadrīb Al-Tarbawī limudīrī Al-Madāris Al-MutawasiTah wa Al-Thanawiyah fī Al-Mamlakah Al-Arabiyah Al-Sa`udiyah (Unpublished doctoral thesis). Qisim Al-Tarbiyah, Kuliyat Al- `Ulūm Al-'Ijtimā`iyah, Jami`at Al-'Imām MuHamid bin Sa`ud Al-'Islaāmiyah.

13- Nu`mān, `A. `A. (2008). `Ilāqat Al-Tadrīb Bi'ada Al-`Aāmilīn fī Al-'Idarah Al-WisTā Dirasat Halah Jami`at Ta`iz bi Al-Jumhuriyah Al-Yamaniyah (Unpublished master's thesis). Qisim 'Idarat Al-'Amāl, Kuliyat Al- `Ulūm, Al-'Idāriyah wa Al-Māliyah, Republic of Yemen .

14- Al-Hājrī, F. N. (2002). TaTwīr 'Adā Al-Mudaibrīn fī Marākiz Al-Tadrīb Al-Tarbawī bi Al-ManTiqah Al-Sharqiyah fī Al-Mamlakah Al-Arabiyah Al-Sa`udiyah fī DHawu Al-'Itijahāt Al-Mu`āSirah (Unpublished doctoral thesis). Qisim Al-'Idarah Al-Tarbawiah, Kuliyat Al- Tarbiyah, Jami`at Al-Malik Sa`ud.

15- Yūnis, K. KH. (2005). Madā Tawafr Mabādi Al-Tadrīb Al-Fa`āl fī Barnāmj Tadrīb Mudorī wa Mudirāt Al-Madāris Al-Hukumiyah fī MuHāfaDHat KHalīl. Retrieved from http://www. khayma.com

❊ ❊ ❊

Qisim Al-'Idarah Al-Tarbawiah wa TakhTīT, Al- Tarbiyah wa Al-TakhTīT, Jami`at 'Um Al-Qura.

7- Al-Bandrī, 'I.R. (2010). Wāqi` TaTbyiqāt Al-'Idaryiāt Al-Tarbawiyāt lilkhibarāt Al-Muktasabah bi 'Istikhdām Nizhām Qā'imat Al-Ta`alum (LTSI);TaSawur MuqtaraH (Unpublished doctoral thesis). Qisim Al-'Idarah Al-Tarbawiah, Kuliyat Al- Tarbiyah, Jami`at Al-Malik Sa`ud.

8- Al-Sakārnah, B. KH. (2009). Al-Tadrīb Al-'Idārī. Amman, Jordan: Dār Wā'il lilnashir.

9- Shāfī, `A. (2006). 'Ikhtiyār wa Tadrīb Al-Qiyadāt Al-Tarbawiyah fi Wizarat Al-Tarbiyah wa Al-Ta`līm wa Al-Shabāb bi Dawalat Al-'Imarāt Al-`Arabiyah Al-MutaHidah fī DHawu Madkhal Al-'Idarah Al-'Istrājiyah (Unpublished doctoral thesis). Qisim Al- Tarbiyah Al-Muqāranah wa Al-', Kuliyat Al- Tarbiyah, Jami`at `Ayin Shams, Egypt.

10- Shukur, L. H. (2001). Tathīr Kul min Al-Asālyib Al-Taqlidiyah wa Al-Hadiythah 'Ala F`āliyat Al-Tadrīb. Riyadh: Ma`ahd Al-'Idarah Al-`Aāmah.

11- Al-Ghāmdī, M. N. (2002). Fā`iliyat Al-Barāmij Al-Tadryibiyah liraf` Al-'Adā Al-Wazhifī limudirāt Al-Madāris wa Musā`idātiha, Dirasah Taqwimīyah Librnāmj Al-'Idarah Al-Madrāsiyah Bikuliyat Al-Tarbiyah lilbanat bī Al-Riyadh (Unpublished master's thesis). Qisim Al-'Idarah Al-Tarbawiah, Kuliyat Al- Tarbiyah, Jami`at Al-Malik Sa`ud.

List of References:

Arabic References:

1- Abu Alnasr, M. M. (2014). MaraHīl Al`amalīyah Altadribīyah. Cairo: Almajmū`ah Al`arabīyah Lel Tadrīb wa Alnashīr.

2- Ahmed, H. F. (2007). Aljawdah Alshamīlah Fi Almō'sasat Altarbawīyah. Cairo: `Alam Alkutub.

3- Almilhy, A. A. (1431H). Al'salīb Altadriybiah AlHadīthah wa Mada Mūsāhamatiha Fi NajaH Baramij Altadrīb Al'mny B Madinat Al'mn Al`am B AlRiyaDH. (Unpublished master's dissertation). Qisem Al`ulum Al'idarīyah, Kōliat Aldirasat Al`olya, Jami`at Naif Al`arabīyah Lel `ulum Al'mnīyah.

4- Altwaijri, F. A. (1430H). AltaTwaīr Altanzhaimy Le 'idarat Altadrīb Altarbawy Lel Banat B al-Mamlakah ʿArabīyah as-Sa`ūdīyah Fi Dhaw' 'idarat Aljawdah Alshamīlah: 'nmodhaj MuqtāraH. (Unpublished doctoral dissertation). Qisem Altarbīyah wa `lm Alnafs, Kōliat Altarbīyah, Jami`at Al'mirah Nourah Bint `AbdulraHman.

5- AlHarby, Q. A. (2007). Altanmīyah Almihanīyah Lel Qiadat Altarbawyah Le 'idarat Madrasat Almūstaqbal B Dūal Alkhalīj Al`ārāby Fi DHaw' Alqīadah AltaHwīlīyah. Majalat Dīrasat Fi Alta`līm Aljami`i, no. 15. Retrieved 20/07/1435H from http://www.askzad.com

6- Hamrūn, D.G. (2006). Namudhaj MuqtaraH litaTwīr 'Idārāt Al-Tadrīb Al-Tarbawī bi 'Idārāt Al-Tarbiyah wa Al-Ta`līm (Unpublished doctoral thesis).

Training Methods by Educational Training Supervisors In Saudi Arabia

Professor Abdulrahman A. S. Al-Babtain
Department of Educational Administration
College of Education
King Saudi University

Abstract:

The current study aimed to identify the degree of implementing training methods and their importance to educational training supervisors in Saudi Arabia. The study also aimed to identify differences in the views of participants in the degree of applying training methods and their importance to educational training supervisors in Saudi Arabia, in accordance with two variables of the study, namely academic qualifications and experience in the field of educational training. The number of participants was (191) training supervisors in (40) training centers under the Ministry of Education in Saudi Arabia.

The descriptive method was used, and the following results were obtained:

- The total mean of applying the educational training methods is (2.74), and its importance (3.20). Thus, the level of applying the training methods and their importance to educational training supervisors according to the participants was average.

-The study also showed that the (v) value (at the level of 0.05) of applying the training methods and their importance to the educational training supervisors with regard to the variables of academic qualifications and the experience in the field of educational training is not statistically significant.

In light of the results of the study, the researcher made a number of recommendations and suggestions.

Keywords: educational training methods, qualification in educational training, experience in educational training, educational training supervisors.

اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية

د. عبدالكريم حسين الحسين
قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الملك سعود

اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية

د. عبدالكريم حسين الحسين

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ٤/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ١٠/ ٧/ ١٤٣٧هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، والتعرف على الفروقات –إن وجدت - بين المشاركين في ضوء بعض المتغيرات، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٩٨) طالبًا، باستخدام استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها. وقد أشارت النتائج إلى أن المشاركين يحملون اتجاهات إيجابية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية. كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المشاركين نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وذلك لصالح طلاب قسم التربية الخاصة، والطلاب الحاصلين على تقدير جيد جدا. ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير السنة الدراسية. كما أشارت الدراسة إلى عدد من التوصيات والبحوث المستقبلية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

كلمات مفتاحية:

اتجاهات، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، طلاب الجامعة، الإعاقات، السلوك

المقدمة:

إن المتتبع لخدمات التربية الخاصة يلحظ التقدم الواضح في تلك الخدمات، وتطورها في العديد من الدول المتقدمة، وكذلك الحال بالنسبة لبعض الدول النامية، فقد بدأت –مؤخرا - في الاهتمام بفئات التربية الخاصة، والبرامج المقدمة لها، وكيفية تطويرها، والعناية بالعاملين في هذا المجال، وتدريبهم وتأهيلهم ليكونوا أدوات فاعلة في التعامل مع الفئات الخاصة. وفي المملكة العربية السعودية –تحديداً - زاد الاهتمام بالتربية الخاصة، وتحول من مجرد الاهتمام بعدد محدود من الفئات، كالتربية الفكرية، والإعاقة السمعية والبصرية، ليشمل الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذوي اضطراب التوحد، وذوي الإعاقات المتعددة. وفي السنوات الأخيرة أدركت وزارة التعليم أهمية الاهتمام بفئة الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فقامت بافتتاح إدارة تعني ببرامج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تلاها افتتاح عدد من البرامج بالمدارس الابتدائية في عدد من مناطق المملكة للطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه كإحدى فئات الاضطرابات السلوكية. ولعل هذا الاهتمام المتزايد بهذه الفئة، وفتح البرامج لخدمتهم يوحي بتميز البرامج المقدمة لهم، إلا أن هناك العديد من العوامل التي قد تؤثر في نجاح تلك البرامج، ومنها اتجاهات المعلمين نحو هذه الفئة من الطلاب. فالاتجاهات نحو ذوي الإعاقات، سواء كانت سلبية أو إيجابية، لها دور مهم إما في تحسين مخرجات تلك البرامج، أو التقليل من فعاليتها، فقد أشار عدد من الدراسات إلى أن الاتجاهات السلبية تشكل عائقاً يحول دون نجاح ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقات في المجتمع والمدرسة (Alhamad, 2006; Bruder, & Mogro-Wilson, 2010)، كما بينت نتائج الدراسات الأخرى أن

اتجاهات المعلمين نحو طلابهم تؤثر على طريقة التفاعل بينهم، كما أن هناك رابطاً بينها وبين التحصيل الأكاديمي للطلاب (Falls, 1997)، وقد تبين من الأبحاث أن اتجاهات التربويين في الميدان، وطلبة كلية التربية نحو ذوي الإعاقات، وتوقعاتهم منهم لها تأثيرها البالغ على الخدمات التربوية المقدمة لهم، وأن الاتجاهات السلبية من المعلمين نحو هؤلاء الطلاب تنعكس بصورة سلبية على التحصيل الأكاديمي، والتوافق الاجتماعي، والانفعالي، وعلى نظرتهم لذواتهم (الحاروني، ١٩٩٩ ؛ حمام، ٢٠٠٦ ؛ القريطي، ١٩٩٢)، كما يمكن أن تساهم في عدم ظهور هذه البرامج إلى حيز الوجود بل ربما تزيل ما يتوقع أن تتركه من نتائج إيجابية على ذوي الإعاقات في حال وجودها (القريطي، ١٩٩٢)، كما أن الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقات ربما تساعد على توفير البيئة المناسبة لإعداد وتخطيط البرامج التربوية اللازمة للاهتمام بهم، وتطويرها وتحسينها بشكل مستمر. وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أنه على الرغم من التطور الإيجابي في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقات إلا أن الاتجاهات السلبية لا زالت موجودة (عسيلة، ٢٠٠٥)، وأن وجهات نظر التربويين تعتمد على نوع إعاقة الطالب وشدتها (Falls, 1997).

مشكلة البحث

تنتشر الاضطرابات السلوكية والانفعالية بين الطلاب، حيث يمثل الطلاب ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية ما نسبته ٢ -٥٪ من طلاب المدارس (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، ويحتاج هؤلاء الطلاب إلى برامج تربوية ملائمة تناسب احتياجاتهم التربوية والتعليمية (Jacobsen, 2013)، وقد أكدت القوانين العالمية في العديد من الدول، ومنها القانون الأمريكي لتعليم ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) على ضرورة تقديم الخدمات التربوية لهم،

وتعليمهم في البيئات التعليمية الأقل تقييداً، وأيضا أشار الدليل الإجرائي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، ١٤٣٧) على ضرورة التقيد بذلك، وتعتبر المدرسة أو الفصل العادي إحدى خيارات البيئات الأقل تقييداً، وقد بينت نتائج عدد من الدراسات عدداً من الفوائد من الناحية الاجتماعية والأكاديمية لتعليمهم في تلك البيئات (Falls, 1997). ويتضح من خلال الاطلاع على الدراسات المتعلقة بذوي الاضطرابات السلوكية ازدياد أعدادهم في المدارس العادية (Jacobsen, 2013)، إلا أن سلوكيات هؤلاء الطلاب غير المناسبة تمثل مصدراً رئيساً للضغوط لدى الكثير من المعلمين، حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن ٦٣٪ من المعلمين أشاروا إلى أن سلوكيات الطلاب المزعجة أثرت بشكل سلبي على عملهم (Falls, 1997)، كما وجد أن مستوى الضغوط عال لدى معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، لأنه من المحتمل بصورة كبيرة أن يتركوا المجال للابتعاد عن العمل مع هذه الفئة من الطلاب (Henderson, Klein, Gonzalez, & Bradley, 2005)، كما قد تؤدي هذه الضغوط إلى عدم الرضا الوظيفي، والذي يعد أحد العوامل الهامة في الاحتراق النفسي للمعلمين أو تركهم لوظائفهم، حيث يشير مكتب التربية الأمريكي (٢٠٠٠) إلى أن ٤٠٪ من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يتركون المجال بعد السنة الرابعة من الخدمة نتيجة للضغوط العالية التي يتعرضون لها، وأن المعلمين الذكور يغادرون هذا المجال أكثر من الإناث، كما أنه -ولسوء الحظ - فإن نتائج الأبحاث تشير إلى أن المشاكل السلوكية داخل الصف لها تأثير بالغ على الطلاب داخل الصف (Jacobsen, 2013)، وأن اتجاهات التربويين حول طلابهم ذوي

الاضطرابات السلوكية والانفعالية تميل إلى السلبية، وأنه كلما زادت شدة الإعاقة زادت سلبية الاتجاهات (Wood, Evans, & Spandagou, 2014). كما لاحظ الباحث –أيضاً - من خلال عمله مع طلاب الكليات التي تعنى بتخريج المعلمين تجنبهم للعمل مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتفضيل الفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما قد يوحي إلى نظرتهم السلبية لهذه الفئة.

إن مثل هذه الاتجاهات السلبية من المعلمين نحو الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية قد تحول دون تقديم برامج تربوية ملائمة لهم (Alhamad, 2006; Bruder, & Mogro-Wilson, 2010)، مما يؤكد على ضرورة التعرف عليها مبكراً، والعمل على تحسينها، ويعتبر طلاب الجامعة ذوو التخصصات التربوية معلمي المستقبل، لذا يجب الاهتمام بتزويدهم بالمهارات والمعارف الضرورية في مجال تخصصهم؛ بالإضافة إلى تهيئتهم لتقبل طلابهم، وتزويدهم بالمعلومات التي تساعدهم على حمل اتجاهات إيجابية نحوهم، والذي ينعكس بدوره على العلاقة الإيجابية بينهم مستقبلا، والحرص على تزويدهم بالمعلومات المطلوبة منهم، ومن الأمور المثيرة للانتباه أن مراجعة الأدبيات العربية لم تظهر دراسة اهتمت باتجاهات طلبة الكليات التي تُعنى بتخرج المعلمين نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بل إن معظم الدراسات –في حدود علم الباحث - ركزت على ذوي الإعاقات بشكل عام، أو ذوي الإعاقة الفكرية والتوحد، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في التعرف على اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالجامعة نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية،

والذين سيعملون مستقبلاً كمعلمين، وقد يواجهون العديد من التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وعلاقة تلك الاتجاهات ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير التخصص؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير التقدير؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية:

١. تعتبر الدراسة الحالية الأولى من نوعها –حسب علم الباحث - التي تناولت موضوع اتجاهات طلبة الجامعة نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في العالم العربي.

٢. تساهم الدراسة الحالية في الإضافة إلى الادبيات الحالية حول اتجاهات طلبة الجامعة نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣. أنها تحاول الكشف عن اتجاهات طلبة الجامعة نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقياس علاقتها بمتغيرات التخصص، والسنة الدراسية، والتقدير.

الأهمية التطبيقية:

١. تساهم نتائج الدراسة الحالية في تطوير برامج إعداد المعلمين والبرامج المقدمة أثناء الخدمة.

٢. حداثة برامج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بمدراس التعليم العام، وبالتالي هناك حاجة ماسة للتعرف على العقبات التي قد تعوق تقدمها، وهذه الدراسة ستساهم في التعرف عليها.

٣. التوجه الحالي بالمملكة العربية السعودية المتمثل في دمج الطلاب - على اختلاف إعاقاتهم - بالمدارس العادية، مما يستلزم التعرف على مدى تهيئة معلمي المستقبل لهذه المهمة.

مصطلحات الدراسة:

- **الاتجاهات:**

يعرف الاتجاه بأنه "تكوين فرضي أو متغير كامل أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عصبي متعلق

بالاستجابة الموجبة والسالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة"(زهران، ٢٠٠٣، ص١٣٦)،

وتعرف إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المشاركون على فقرات الاستبانة، بحيث تشير الدرجة العالية إلى الاتجاه الإيجابي للمشاركين نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الاتجاه السلبي نحوهم.

- **طلاب كلية العلوم الاجتماعية:**

الطلاب الذين يدرسون في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود في جميع التخصصات المتاحة بالكلية (التربية الخاصة، التاريخ والحضارة، الجغرافيا، علم النفس، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية) ومن جميع السنوات الدراسية (السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة) لمرحلة البكالوريوس، والذين سيعملون مستقبلاً كمعلمين.

- **التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية:**

هم التلاميذ الذين يظهرون واحدة أو أكثر من عدم القدرة على التعلم، والتي لا تعود إلى أسباب عقلية، أو حسية، أو جسمية واضحة، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مُرضية مع الزملاء والمعلمين، أو المحافظة عليها، وظهور أنواع غير مناسبة من السلوك أو المشاعر في ظل الظروف العادية، ومزاج عام بعدم السعادة أو الاكتئاب، والميل لإظهار بعض الأعراض الجسمية والمخاوف المرتبطة بالمشاكل الشخصية والمدرسية، بحيث تكون ظاهرة بدرجة واضحة ولفترة زمنية طويلة، وتؤثر بشكل سلبي على أداؤهم التربوي (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

ويعرفون إجرائيا: بأنهم التلاميذ الذين تكون سلوكياتهم غير مقبولة اجتماعياً، والتي إما أن تكون موجهة للأخرين، وتسبب ازعاجا لهم، كالسلوك العدواني، والنشاط الزائد، والاندفاعية، أو أن يكون لديهم شعور عام بالحزن، والاكتئاب، والقلق غير المبرر، أو كلاهما معا لدى نفس الشخص، والتي تستمر لمدة زمنية طويلة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1435 -1436هـ، وتتحدد نتائجها بالأداة المطبقة، وبعينة الدراسة، ومتغيراتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

تعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

يعتبر تعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية من أكثر المواضيع إشكالية في ميدان التربية الخاصة، فهناك العديد من المختصين والخبراء في هذا المجال قدموا العديد من التعاريف، إلا انها لم تحصل على قبول عام من قبل المختصين في المجال (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015). وقد أشار عدد من المختصين في مجال الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلى أن صعوبة تعريف هذا الاضطراب تكمن في عدد من الأسباب منها مدى تسامح أو تحمل الأشخاص لسلوك الأفراد. فقرار إحالة الطالب للكشف عن مدى إمكانية اصابته باضطراب سلوكي و انفعالي يعتمد على حكم شخصي لمن قام بالإحالة ومدى تحمله لسلوكيات ذلك التلميذ حيث يختلف المعلمون في

رؤيتهم للسلوك المناسب داخل الصف (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥؛ Yell, Meadows, Drasgow, Shriner, 2013)، كما أن اختلاف النظريات المفسرة لسبب الاضطرابات السلوكية والانفعالية ساهم في صعوبة تعريف هذا الاضطراب. فالنظرية السلوكية –مثلاً - تركز على أن الاضطرابات السلوكية والانفعالية تحدث لدى الأشخاص نتيجة خلل في عملية تعلم السلوكيات والانفعالات، بينما ترى النظرية البيئية أن الخلل يكمن في عملية التفاعل بين الشخص وبيئته الاجتماعية التي يعيش فيها؛ لذا فإن كل نظرية تقدم تعريفاً مختلفاً، ويصعب أن يكون هناك اتفاق بينهم على تعريف محدد للاضطرابات السلوكية والانفعالية. أيضا تؤثر الأهداف المختلفة في صياغة تعريف موحد للاضطرابات السلوكية والانفعالية، فالتعريف المستخدم في المدارس يختلف عن التعريف المستخدم في المحاكم، والعيادات، ولدى الأسر، فالمحاكم قد تركز بشكل كبير على السلوكيات الخارقة للقوانين والأنظمة المتبعة، بينما تركز المدارس على الإخفاق الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، فلكل جهة أهداف معينة تسعى لتحقيقها؛ لذا تركز على تلك الأهداف عند صياغتها للتعريف، ومن هنا يصعب أن تجد تعريفاً موحدًا يخدم أهداف مختلفة. ومن المشاكل المساهمة في التعريف صعوبة قياس انفعالات وسلوكيات الأفراد، فالاختبارات النفسية تعاني من مشاكل الصدق والثبات، وخاصة الاختبارات الإسقاطية، كما أن بعض المقاييس تحاول قياس اضطرابات موجهة للداخل يصعب ملاحظتها بشكل مباشر، وحتى في حال استخدام الملاحظة المباشرة للسلوكيات الظاهرة كالسلوك العدواني – مثلاً - فإنه يصعب تحديد عدد معين للمرات التي يقوم فيها الشخص بضرب

الآخرين للحكم على السلوك بأنه مضطرب. ومن الأسباب مدى تذبذب السلوك المقبول والسلوك المنحرف، فالكثير من السلوكيات التي يظهرها ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كالصراخ، والمشاجرات، ونوبات الغضب، ممكن أن نراها لدى العاديين، لكنها تختلف في الشدة والتكرار، لذا فالفرق في الدرجة وليس في النوع (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢). كما أن العلاقات بين الاضطرابات السلوكية والانفعالية والإعاقات الأخرى قد تعقد عملية التعريف. فقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود تشابه بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كما أنه قد يعاني الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية، وذوو اضطرابات التواصل من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقد تحدث لدى الشخص نفسه أكثر من نوع من الإعاقة، فقد يكون لديه اضطراب سلوكي وانفعالي بالإضافة إلى صعوبات التعلم، فتعريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية بطريقة يتم فيها استبعاد الإعاقات الأخرى يعد أمراً غير واقعي (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢؛ Hallahan et al., 2015)، كما يصعب تعريف الاضطرابات السلوكية لسرعة اختفاء العديد من المشاكل السلوكية والانفعالية، فالمشاكل السلوكية التي يظهرها الأفراد المصابون بهذه الاضطرابات عادة ما تختفي بعد سنوات قليلة إلا في الحالات الشديدة فإنها -عادة ما - تستمر، وقد تصبح أسوأ في حال عدم التعامل معها والتعريف يجب أن يهتم بالمشكلات المتعلقة بمرحلة عمرية معينة، والتي عادة لا تبقى لفترة زمنية طويلة، كما يجب أن يهتم بالمشكلات المستمرة على جميع المراحل

العمرية. وآخر المشاكل المتعلقة بالتعريف هي السلبيات المترتبة على تسمية السلوك المنحرف (Hallahan et al., 2015).

وعلى الرغم من المشاكل السابقة التي واجهت التعريف إلا أن هناك اتفاقاً عاماً بأن الاضطرابات السلوكية والانفعالية تشير إلى أن السلوك يجب أن يكون شديداً ومختلفاً بشكل كبير عن السلوك المعتاد كما أن المشكلة مستمرة (مزمنة) ولا تزول بعد فترة وجيزة، وأنه يتم الحكم على السلوك بأنه غير مقبول بناء على التوقعات الثقافية والاجتماعية (Hallahan et al., 2015).

ويعد تعريف بور (Bower, 1981) من أكثر التعريفات قبولا من المختصين، حيث يشير إلى أن الإعاقة الانفعالية تعني:

ظهور واحدة أو أكثر من المظاهر التالية وبدرجة واضحة ولفترة زمنية طويلة:

١. عدم القدرة على التعلم، والتي لا تعود إلى أسباب عقلية، أو حسية، أو جسمية واضحة.

٢. عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مُرضية مع الزملاء والمعلمين، أو المحافظة عليها.

٣. ظهور أنواع غير مناسبة من السلوك أو المشاعر في ظل الظروف العادية.

٤. مزاج عام بعدم السعادة أو الاكتئاب.

٥. الميل لإظهار بعض الأعراض الجسمية والمخاوف المرتبطة بالمشاكل الشخصية والمدرسية.

وقد استخدم هذا التعريف مع بعض الإضافات ضمن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (٢٠٠٤) لتعريف المضطرب انفعاليا، حيث تم استبدال كلمة معاق انفعاليا بمضطرب انفعاليا، ومن التعديلات التي تم اضافتها على التعريف أن توثر الخصائص السابقة على الأداء التربوي، كما أشار التعريف الفدرالي إلى أن مصطلح المضطرب انفعاليا يشمل الأطفال الذين يعانون من الفصام، ولكنه يستبعد الأطفال غير المتوافقين اجتماعياً إلا إذا قُرر أنهم مضطربون انفعالياً (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al. 2015 ؛ ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من تبني القانون الفدرالي لهذا التعريف مع بعض الإضافات إلا أنه واجه بعض الانتقادات، ومنها أن الاضطراب السلوكي والانفعالي يستمر لفترة زمنية طويلة لكنه لم يحدد تلك المدة الزمنية مما قد يترتب عليه من الاختلاف في تحديدها، وينطبق نفس الشيء على ما ورد في التعريف بأن الاضطراب يكون بدرجة واضحة دون تحديد لكيفية قياس تلك الدرجة (Yell et al., 2013)، مما دعا مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الصحة العقلية والتربية الخاصة إلى اقتراح تعريف بديل، وذلك عام ١٩٩٠ ويشمل التعريف المقترح على الآتي:

١. يعني مصطلح الاضطرابات السلوكية والانفعالية أنها إعاقة تتصف باستجابات سلوكية أو انفعالية في المدرسة، وتكون مختلفة بشكل كبير عن المعايير المناسبة عمريا، أو ثقافيا، أو عرقيا، والتي تؤثر –سلبياً - على الأداء التربوي المتضمن للمهارات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية والشخصية، كما أنها:

أ. أكثر من أن تكون استجابة مؤقتة متوقعة للأحداث البيئية الضاغطة.

ب. تظهر باستمرار في موقفين مختلفين يكون واحد منهم -على الأقل - مرتبطاً بالمدرسة.

ج. لا تستجيب للتدخل المباشر في الفصل العادي، أو أن التدخلات داخل الفصل العادي غير كافية لحالة الطالب.

٢. يمكن أن تحدث الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالتزامن مع الإعاقات الأخرى.

٣. ممكن أن تشمل هذه الفئة الأطفال والشباب ذوي اضطرابات الفصام، أو الاضطرابات العاطفية، أو اضطرابات القلق، أو الاضطرابات الدائمة الأخرى للتصرف أو التكيف عندما تؤثر –سلبياً - على الأداء التربوي وفقا للقسم (١).

وقد تضمن التعريف المقترح عدداً من الإيجابيات، والتي تم اغفالها في التعريف الفدرالي منها الآتي:

- استخدم مصطلحات تعكس التفضيلات الحالية للمهنين واهتمامهم بتقليل الوصمة الاجتماعية السلبية.
- تشمل الاضطرابات السلوكية والاضطرابات الانفعالية معاً، وتسلم بأنهم ربما تحدث بشكل مستقل أو مجتمعين.
- التركيز على حدوثه داخل المدرسة، ولكنه يعترف بأهمية الاضطرابات التي تظهر خارج المدرسة.
- لا يشمل المشاكل العابرة، أو الثانوية، أو الاستجابات العادية للضغوط.

- حساس للاختلافات العرقية والثقافية.
- يعترف بأهمية التدخلات التجريبية، ولكنه لا يشترط التنفيذ الأعمى لها على الحالات الشديدة.
- يدرك بأن يكون لدى الطلاب إعاقات متعددة.
- يشمل المدى الكامل للاضطرابات السلوكية والانفعالية محل الاهتمام من قبل المهنين في مجال التربية الخاصة والصحة العقلية بدون استثناءات مشكلة (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015 ؛ Yell et al., 2013).
- يزيد من احتمالية التعرف المبكر على الحالات التي تعاني من تلك الاضطرابات (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

تصنيف الاضطرابات السلوكية والانفعالية

تعد عملية تصنيف الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تحدياً للعاملين معهم نظراً لأن الاضطرابات السلوكية والانفعالية قد تحدث بالتزامن مع مشاكل وإعاقات أخرى، وتختلف تصنيفات الاضطرابات السلوكية والانفعالية بين العلماء، ومن الأنظمة المستخدمة لتصنيف ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية التصنيف المتعلق بالطب النفسي، والذي تم تطويره من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ويعد الدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي الخامس للأمراض العقلية من أحدث تلك الإصدارات حيث يشمل على وصف لأعراض كل اضطراب مما يساعد في تشخيص تلك الاضطرابات إلا أن استخدامه لا يعني أن الطالب مؤهل للحصول على خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة لها تحت قانون الأفراد ذوي الاعاقات لاختلاف معاييره عن المعايير المستخدمة في ذلك القانون (Yell et al., 2013)، كما أنه

يركز على أعراض الاضطرابات، ولا يعطي أهمية كبيرة للتصنيف بناء على السلوك؛ لذا فإنه لا يقدم مساعدة كبيرة للمعلمين (Hallahan et al., 2015)، وقد اقترح بعض العلماء تصنيفا آخر للاضطرابات السلوكية والانفعالية يعتمد على النظام المتعدد الابعاد حيث يركز على السلوك المضطرب بوصفه سلوكا داخليا، أو سلوكا خارجيا، ومن الأمثلة على هذا النظام قائمة شطب سلوك الأطفال (Yell et al., 2013). ويشمل السلوك الخارجي على الاعتداء أو ضرب الآخرين، وفي المقابل يتضمن السلوك الداخلي الاختلافات، أو الصراعات الانفعالية، أو العقلية، مثل الاكتئاب، والقلق، وقد يظهر الأفراد أحد هذه التصنيفات، أو كليهما معا، فقد يظهر شخص ما علامات القلق أو الاكتئاب –فقط - دون ظهور السلوك العدواني، أو قد يظهر عليه علامات الاكتئاب والسلوك العدواني معا، وفي الغالب تظهر العديد من الاضطرابات الداخلية والخارجية لدى نفس الشخص، ويقل أن يوجد لدى الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية نوع واحد من هذه السلوكيات (Hallahan et al., 2015).

نسبة الانتشار:

تختلف التقديرات لنسبة انتشار الاضطرابات السلوكية والانفعالية من دراسة لأخرى لأمور متعلقة باختلاف التعريف، والأدوات المستخدمة في تقدير أعداد الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتتراوح نسبة الانتشار في تلك الدراسات بين ٠.٥٪ إلى ٢٠٪ وأكثر (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢). بينما تشير الدراسات الموثوقة في الولايات المتحدة الأمريكية، والدول الأخرى إلى أن على الأقل ٦٪ إلى ١٠٪ من الأطفال

والشباب في سن المدرسة يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم التعرف على ١٪ من الطلاب المضطربين انفعاليا لتلقي خدمات التربية الخاصة (Hallahan et al., 2015)، وفي دراسة أمريكية وطنية شاملة أشارت النتائج إلى أن ٤٦٪ من البالغين قد تم تشخيصهم بنوع من أنواع الاضطرابات العقلية. وفي عام ٢٠٠١ نشرت وزارة الصحة الأمريكية تقريرا أشار إلى أن ٥٪ من الأطفال والمراهقين لديهم مشاكل في الصحة العقلية، وأن تقريبا ١ من كل ٥ اشخاص يتلقون نوعا من أنواع خدمات الصحة العقلية (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢)، وفي مصر فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن ٢٪ ممن تتراوح أعمارهم بين ٦ إلى ١٢ سنة يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية، بينما كانت نسبة انتشارها في المملكة العربية السعودية بين البنين تعادل ٨,٣٪.

أسباب الاضطرابات السلوكية والانفعالية

إن من الصعب تحديد أسباب معينة للاضطرابات السلوكية والانفعالية (Turnbull, Turnbull, & Webhmeyer, 2010)، إلا أنه قد أشار العلماء والمختصون في هذا المجال إلى عدد من الأسباب التي تساهم في حدوثها، ومع ذلك يندر أن يكون سبب واحدٌ هو المسؤول عن حدوث الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بل قد يشترك أكثر من سبب في حدوثها (Hallahan et al., 2015). ومن العوامل المسببة للاضطرابات السلوكية: العوامل البيولوجية، والعوامل الأسرية، والعوامل الثقافية، والعوامل المدرسية (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015)

العوامل البيولوجية

يمكن أن تحدث الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأشخاص نتيجة للعوامل الجينية والعصبية أو الكيمائية الحيوية أو نتيجة لمجموعة من هذه العوامل. وقد أشارت الأبحاث السابقة إلى وجود علاقة بين جسم الإنسان وسلوكه، فتناول الأم الحامل للكحول قد يساهم في حدوث أنواع متعددة من الإعاقات، ومنها الاضطرابات السلوكية والانفعالية، إلا أنه لا يمكن الجزم بالعلاقة بين عامل بيولوجي محدد، والاضطرابات السلوكية والانفعالية. كما أشارت الأبحاث إلى أنه لا يوجد دليل علمي حقيقي على أن العوامل البيولوجية وحدها هي الأساس لحدوث المشاكل لهؤلاء الأشخاص، إلا أن تأثيرها أكثر وضوحا لدى ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة، والحادة منها لدى معظم الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية البسيطة والمتوسطة (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015). ومن العوامل البيولوجية المساهمة في حدوث الاضطرابات السلوكية والانفعالية الجينات، وإصابات أو الخلل الوظيفي في الدماغ، أو المزاج، أو الافراط في استخدام العقاقير والكحول (Turnbull et al., 2010 ؛ كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015). فقد وجد أن الفصام ينتشر بين أفراد العائلة، ويقل لدى الأسر التي لا يعاني أفرادها من الفصام (Turnbull et al., 2010 ؛ كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢)، كما أن العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية تم عزوها إلى اختلالات في وظائف الدماغ أو جوانب تلف معروفة أو مشتبه بها في الدماغ، وقد وجد بعض الباحثين أن الإصابة الدماغية عامل سببي مهم في الجنوح لدى المراهقين، وكذلك في

حدوث الإجرام لدى البالغين (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢). وقد أشار بعض الباحثين إلى أن الطفل المندفع، أو الذي يقاوم التوجيهات، أو الإشراف من قبل الآخرين ربما يقوده ذلك –مستقبلا - إلى الإصابة باضطراب العناد والتحدي أو اضطراب التصرف (Turnbull et al., 2010).

العوامل الاسرية

تلعب العوامل الأسرية دورا مهماً في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى العديد من الأشخاص، فانحراف الأبوين واضطرابهم قد يحدث ظهور عدد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأبناء، كما أن الطرق التأديبية القاسية، وقلة الدعم الانفعالي قد تساهم في الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقد أشارت الأبحاث إلى أن أبناء الأسر التي تعزز الحذر والتجنب يظهرون درجات عالية من القلق، كما أن الأشخاص الذين يفقدون أحد الوالدين بسبب الوفاة، أو الطلاق قد يكونون أكثر عرضة للاضطرابات السلوكية والانفعالية، فقد أشارت ترنبول وآخرون (Turnbull et al., 2010) إلى أن ثلث الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالمرحلة الابتدائية يعيشون في أسرة مكونة من أحد الوالدين فقط. كما أشار كوفمان و لاندروم (٢٠١٢) إلى زيادة احتمالية تطوير سلوك عدواني لدى الذكور في الأسرة المكونة من الأم فقط. أيضا الفقر، وبطالة رب الأسرة، أو العمل بأجر زهيد، وانخفاض مستوى التعليم، والعنف الأسري تساهم – كذلك - في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأبناء. فقد ذكرت الدراسات السابقة أن ٢٥٪ من الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية يعيشون في أسر يرأسها شخص عاطل عن العمل

(Turnbull et al., 2010)، ومع ذلك ينبغي عدم لوم أولياء الأمور على الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى أبنائهم، فأحيانا بعض الأسر الجيدة يكون لديها أبناء لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية شديدة، بينما الأسر التي تُسيء معاملة أبنائها لا تظهر لدى هؤلاء الأبناء اضطرابات سلوكية شديدة (Hallahan et al., 2015).

العوامل المدرسية

يقضي الطلاب جزءً كبيراً من وقتهم اليومي في المدرسة ؛ لذا تعد العوامل المدرسية عنصرًا مهمًا في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى العديد من طلاب المدرسة، ومع ذلك فإنه لا يمكن أن تعمل بمفردها بعيداً عن العوامل البيولوجية، والأسرية السابقة، إلا أنه يمكن أن تساهم ظروف صفية معينة، وكذلك ردة فعل المعلمين على سلوكيات الطلبة في زيادة المشاكل السلوكية أو تقليلها. وقد ذكر كوفمان و لاندروم (٢٠١٢) عدداً من الطرق التي يمكن أن تساهم في ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الطلاب، وهي:

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- توقعات المعلمين غير المناسبة حول أداء طلابهم.
- الآثار المترتبة على تسمية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالمضطرب انفعاليا.
- الآثار المترتبة على استخدام معايير صفية عالية.
- الإدارة السلوكية غير الثابتة.

- تدريس مهارات غير وظيفية ومهارات ليس لها علاقة باهتمامات الطلبة.
- التدريس غير الفعال للمهارات شديدة الأهمية.
- احتمالات التعزيز غير البناءة.
- النماذج السلوكية غير المناسبة داخل المدرسة.

العوامل الثقافية

يتأثر الأطفال وأسرهم ومعلموهم بالمعايير، والقيم الثقافية للمجتمعات التي يعيشون فيها، فبالإضافة إلى العوامل الأسرية والمدرسية فإن العوامل الثقافية تؤثر على سلوك الأفراد، وتساعد على ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى العديد من الأفراد، ومن تلك العوامل برامج العنف في وسائل الإعلام، والقرين، والحي أو المنطقة التي يعيش فيها الفرد، وكذلك الطبقة الاجتماعية التي ينتمي لها ، والإرهاب أو الحروب (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢ ؛ Hallahan et al., 2015)، وقد أشارت الأبحاث السابقة إلى أن هناك علاقة بين مشاهدة التلفاز وبين زيادة السلوك العدواني إلا أن هذه العلاقة ارتباطية وليست علاقة سببية، فبعض الأطفال العدوانيين لا يشاهدون التلفاز بكثرة، بينما الأطفال العاديون قد يشاهدونه لفترات طويلة، ولكن مشاهدة التلفاز قد تساهم في ظهور السلوك غير الاجتماعي لدى الأطفال. وكذلك فإن وجود الفرد داخل الأحياء التي تكون فيها مستويات الجريمة عالية، أو الانخراط في علاقات اجتماعية مع رفقاء منحرفين اجتماعيا، أو رفضه من قبل الزملاء قد يساهم في ظهور الاضطرابات

السلوكية والسلوك غير الاجتماعي لدى أفراده (كوفمان و لاندروم، ٢٠١٢).

خصائص الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

يظهر العديد من الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية عدداً من الصفات والخصائص المميزة لهم، ويمكن تقسيم تلك الخصائص إلى خصائص انفعالية وسلوكية، وخصائص أكاديمية ومعرفية، وخصائص لغوية (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010 ؛ Yell et al., 2013 ؛ ويبر وبلوتس، ٢٠١٥). وتتضمن الخصائص الانفعالية والسلوكية العديد من الاضطرابات منها ما موجه للداخل، وما هو موجه للخارج، وتعتبر السلوكيات الموجهة للخارج أكثر خطورة ووضوحاً من الاضطرابات الموجهة للداخل، لذا نجد أن ذوي الاضطرابات السلوكية الخارجية يسهل التعرف عليهم وتصنيفهم للحصول على خدمات التربية الخاصة، بينما نجد الأشخاص ذوي الاضطرابات الموجهة للداخل تقل لديهم السلوكيات المزعجة، لذا يصعب التعرف عليهم وتقديم الخدمة المناسبة لهم (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010).

وتتضمن الاضطرابات السلوكية الموجهة للخارج عدداً من الاضطرابات، منها اضطراب العناد والتحدي، حيث يتضمن هذا الاضطراب عدداً من السلوكيات السلبية، وسلوكيات العناد، والتهديد، والعداء، وتشتمل أعراضه على عدم الامتثال لطلبات الكبار، والجدل المفرط معهم، والخرق المتكرر للقوانيين، وتعمد إزعاج الآخرين (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، ولومهم على الأخطاء، ومستوى متدن من احترام الذات، كما يسهل إغضابهم.

ويمكن تصنيف العديد من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية على أنهم يعانون من هذا الاضطراب (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، ويشخص هذا الاضطراب –عادةً - خلال المرحلة الابتدائية (Turnbull et al., 2010)، ويعتبر أقل خطورة من اضطراب التصرف لعدم تعديه على حقوق الآخرين أو انتهاك المعايير الاجتماعية (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، إلا أنه يعتبر -بشكل مستمر - مؤشراً على اضطراب أشد خطورة وهو اضطراب التصرف إلا أنه يمكن التعامل معه من خلال إعطاء الشخص العديد من الخيارات، واستخدام طريقة حل المشكلات، وتشجيعه على القيام بالأنشطة الجسمية، كما تتضمن البرامج العلاجية الناجحة للتعامل معهم استخدام طريقة التدخل السلوكي المعرفي (Turnbull et al., 2010).

كما يعد اضطراب التصرف –أيضاً - أحد الاضطرابات الموجهة للخارج، ويتضمن نمطاً ثابتاً من السلوك غير الاجتماعي، والذي يتعارض -بشكل واضح - مع حقوق الآخرين أو التوقعات السلوكية داخل المدرسة والمجتمع (Turnbull et al., 2010). كما تضم أعراض هذا الاضطراب العدائية الواضحة الموجهة للأشخاص أو الحيوانات، وتدمير الممتلكات، ومخالفة القوانيين، كالهروب من المدرسة والبيت، في حين أن سلوكيات الخداع أو السرقة تتسم بعدم علنيتها، ويتميز هذا الاضطراب عن سابقه بالسلوك غير الاجتماعي والعدواني الشديد، وقد وجد أن الأشخاص الذين يظهر لديهم هذا الاضطراب قبل سن العاشرة يكونوا أكثر احتمالاً لاستمرارها لديهم في سن الرشد عند مقارنتهم بمن يظهر لديه هذا الاضطراب في فترة المراهقة (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥). ومن التدخلات الواعدة التي يمكن

استخدامها الأدوية النفسية، وتدريب الآباء، وكذلك الطلاب على مهارات النجاح (Turnbull et al., 2010).

ويعتبر اضطراب القلق من أشهر أنواع الاضطرابات الموجهة للداخل (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، ويشير إلى عدم الراحة، أو الخوف، أو القلق المتجاوز للحد الطبيعي، ويأخذ هذا الاضطراب عدداً من الأشكال منها: اضطراب القلق العام، والرهاب الاجتماعي، واضطراب قلق الانفصال، واضطراب الوسواس القهري، واضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب الهلع. ويميل الأشخاص ذوو اضطراب القلق إلى تجنب الأخطاء والعمل على الكمال، مما يؤثر عليهم سلباً من خلال أعراض جسدية كالتوتر، والصداع، وألم المعدة، ويستخدم العلاج السلوكي المعرفي لمحاولة مساعدتهم على التعرف على أثر أفكارهم على مشاعرهم وسلوكهم، كما يمكن الاستفادة من تمارين الاسترخاء، والنمذجة، ولعب الادواء (Turnbull et al., 2010) بالإضافة إلى الأدوية المضادة للقلق (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

ومن الاضطرابات الموجهة للداخل اضطراب المزاج، ويشمل معاناة الشخص من نوبات غير عادية من الاكتئاب، أو الابتهاج، أو كليهما معا، ولكن في أوقات مختلفة، ويعاني ذوو الاكتئاب من الشعور بالحزن، والبكاء المستمر، وفقد الاهتمام في الأصدقاء، والأعمال المدرسية، واللعب مما يؤثر على تحصيله الأكاديمي، كما يعانون من الأكل أو النوم لفترات طويلة جدا، أو قصيرة جدا، أو الاعتقاد بعدم قدرته على فعل شيء بشكل صحيح، بينما يعاني ذوو الاضطراب ثنائي القطب (الابتهاج والكآبة) من التقلب الشديد للمزاج، فتجد أنهم يعانون من الاكتئاب في أوقات معينة بينما يعانون من

الابتهاج، والنشاط الزائد، والثقة العالية في أوقات أخرى، ويستخدم العلاج السلوكي المعرفي، وكذلك الأدوية المضادة للاكتئاب (Turnbull et al., 2010 ؛ ويبر وبلوتس، ٢٠١٥).

كما يعد الفصام أحد الاضطرابات الموجهة للداخل، وبسببه يعاني الأشخاص من الهلاوس (hallucinations) والتي تظهر من خلال سماع الشخص أو رؤيته أشياء غير موجود في الواقع، كما يعانون من التوهمات (delusions)، والتي تبرز من خلال اعتقادات أو أوهام غير موجودة في الواقع، كما قد يعاني بعضهم من لغة تعبيرية غير منظمة، بالإضافة إلى فقد الاتصال بالواقع (Turnbull et al., 2010).

وهناك العديد من الخصائص الأكاديمية والمعرفية التي تميز ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية فقد يكونون موهوبين، أو لديهم إعاقة فكرية، إلا أن غالبيتهم يتمتعون بدرجة ذكاء أقل من المتوسط، حيث تشير الإحصائيات إلى أن نسبة الأشخاص الموهوبين ذوي الاضطرابات السلوكية تساوي ٢.٥٪، بينما ١٪ من الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم إعاقة فكرية في حين يعاني ثلثا المضطربين سلوكيا وانفعاليا من فرط الحركة وتشتت الانتباه (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010) ، كما يعاني هؤلاء الطلاب من صعوبات في الجانب الأكاديمي بالإضافة إلى معاناتهم في الجانب الاجتماعي حيث وجد أن نسبة الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الذين لديهم ضعف في الجانب الأكاديمي تتراوح ما بين ٣٣٪ إلى ٨١٪ (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، وأن العديد منهم لديه صعوبات تعلم (Yell et al., 2013) ويعاني تقريبا ٦٠٪ منهم من

انخفاض في مادة القراءة والرياضيات (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010)، كما تبين أن تحصيلهم في الرياضيات والإملاء أقل من تحصيلهم في القراءة (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، كما يحصلون على درجات منخفضة بالإضافة إلى رسوبهم في بعض المواد أو إعادة المرحلة الدراسية حيث أشارت أحد الباحثين إلى أن ٢٢٪ منهم قد رسبوا على الأقل مرة واحدة (Landrum, Tankersley, & Kaufman, 2003 ؛ Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010).

وتصاحب الاضطرابات اللغوية اضطرابات السلوك ولا يعتبر ذلك مفاجئاً بحكم أن السلوك شكل من أشكال التواصل ؛ لذا نجد أن الأطفال الذين لم يتعلموا اللغة يوصلون رغباتهم وحاجاتهم للآخرين من خلال سلوك البكاء وغيره، وتعتبر اضطرابات اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعاً لدى ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وقد تكون هذه الصعوبات أحد التفسيرات لعدم قدرتهم على النجاح في الوفاء بالمتطلبات السلوكية داخل المدرسة (Yell et al., 2013)، فتأثيره الضعف في اللغة الاستقبالية قد يكون كبيراً أو سلبياً، وذلك من خلال الحد من قدرة الطالب على الاستجابة لتوجيهات وأوامر الأخرين مما يترتب عليه تفاعلاً سلبياً مع الكبار، ومع مرور الوقت قد تزداد هذه المشاكل سوءً وذلك لحاجة هؤلاء الطلاب على فعل الأمور التي يريدون قولها أو يشعرون بها كبديل عن التواصل اللفظي (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥)، والتي بدورها تشكل عائقا تجاه النجاح الاجتماعي والاكاديمي (Hallahan et al., 2015 ؛ Turnbull et al., 2010).

الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية

تعتبر الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقات عملية معقدة ومتعددة الأوجه، ويصعب قياسها (Falls, 1997; Brown et al., 2009)، كما أن حمل الناس لاتجاهات معينة يقودهم ليكونوا متحيزين أو منفتحين في تعاملهم مع هؤلاء الأشخاص حيث أشارت الدراسات إلى أن الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاعاقات قد تقود إلى التعامل معهم بشكل سيء، واقصائهم، ومعاملتهم بعنصرية (Brown et al., 2009)، في حين أن الاتجاهات الإيجابية نحوهم تساعد على تقبلهم، والتعامل معهم بشكل جيد، ودمجهم في المجتمع. وللأسف فإن الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقات لازلت منتشرة حالياً في المجتمع مما قد يترتب عليه فرص تعليمية محدودة لهؤلاء الطلاب (Li & Ong, 2014). وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن نوع الإعاقة يساهم في تحديد فيما إذا كان الاتجاه سلبياً ام ايجابياً نحو الشخص الذي يعاني من إعاقة معينة مما يؤكد على أهمية دراسة الاتجاه نحو إعاقات محددة بدلا من دراسة الاتجاهات نحو الإعاقات بشكل عام (Falls, 1997).

ويظهر التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية العديد من السلوكيات المزعجة داخل الصف مما قد يترتب عليه نظرة سلبية نحوهم من قبل معلميهم. وقد أجريت عدد من الدراسات للتعرف اتجاهات المعلمين نحو المشاكل السلوكية التي يظهرها طلابهم حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن هناك اتجاهات سلبية من قبل المعلمين نحو الطلاب الذين يظهرون مشاكل سلوكية داخل الصف، ومن تلك الدراسات دراسة شنايدر و لورو (Schneider & Leroux, 1994) والتي وجدت أن المعلمين غير متقبلين

للسلوك الاجتماعي الغير مناسب في فصولهم الدراسية. كما أشار جنكينز وآخرون (Jenkins et al., 1991) إلى أن المعلمين الأكثر فعالية هم الأقل قبولاً للسلوك الغير مقبول داخل الصف الدراسي. وعليه يمكن القول أن نتائج هذه الدراسات تشير إلى أن المعلمين يحملون اتجاهات سلبية نحو الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية نظراً لوجود تلك السلوكيات لديهم (Falls, 1997).

وقد ذكر فيليبس (Phillips et al., 1990) أن المعلمين كانوا أقل حماساً وقدرة على دمج الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية مقارنة بالطلاب ذوي الإعاقات الأخرى، في حين أشارت دراسة كارتليدج و جونسون (Cartledge & Johnson, 2009) إلى أن معلمو التعليم العام يرون الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكيات والانفعالية بازدراء أكثر من معلمي التربية الخاصة، وأن اتجاهاتهم نحو هؤلاء الطلاب، والسلوكيات المصاحبة لتلك الاتجاهات تلعب دوراً هاما في التعامل معهم داخل الصف حيث أن الاتجاهات السلبية نحوهم قد تقود إلى التعامل معهم بقسوة، والاستخدام المتكرر للعقاب لمحاولة ضبط سلوكهم، في حين أن الاتجاهات الإيجابية قد تقود إلى معاملتهم بطريقة إيجابية وداعمة، مما يؤكد على أهمية الاتجاه نحو ذوي التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية كأحد العوامل المهمة في نجاح أو فشل تعليم الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وفي السياق نفسه سعت بعض الدراسات إلى قياس علاقة عدد من المتغيرات باتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتبين من خلال نتائج تلك الدراسات إلى أن هناك علاقة بين

خبرة المعلمين السابقة بالدمج، وتدريبهم قبل وأثناء الخدمة، وقلة أعداد الطلاب بالمدرسة، والاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية (Falls, 1997)، كما أن معلمي التربية الخاصة، ومعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة، والمعلمين الذين لديهم تدريب سابق في مجال التربية الخاصة يحملون اتجاهات أكثر إيجابية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية من المعلمين الآخرين (Alhamad, 2006).

ثانيا: الدراسات السابقة:

اتضح من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الإعاقات أن هناك عدداً من الدراسات العربية، والأجنبية ذات العلاقة بالموضوع، والتي ركز معظمها على اتجاهات الطلبة نحو الإعاقات بشكل عام، في حين تناول عدد من الدراسات ذوي الإعاقة الفكرية، ودراستان تطرقتا لذوي اضطراب التوحد، ودراسة واحدة تناولت الاتجاهات نحو الصرع، ودراسة أخرى تناولت الصم (في حدود علم الباحث).

وتعتبر دراسة ستوفال وسيدلسك (Stovall & Sedlacek, 1983) من أوائل الدراسات التي تناولت اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الإعاقات حيث هدفت إلى قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو الأشخاص ذوي الإعاقات البصرية والإعاقات الجسمية، وتكونت العينة من ٢٤٤ طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن المشاركين لديهم اتجاه سلبي تجاه ذوي الإعاقة البصرية أو الإعاقة الجسمية في الأوضاع التي تتطلب الاتصال القريب بهم أو الشخصي، في حين أظهر المشاركون اتجاهاً إيجابياً تجاههم في حالة عدم الاتصال المباشر.

أيضا أظهرت النتائج وجود فروق بين المشاركين بناء على الجنس، وكانت لصالح الإناث، كما كان لمتغير نوع الإعاقة أثر، حيث أظهر المشاركون ارتياحاً أكثر للأشخاص المعاقين بصريا في الاتصال الشخصي (زواج، حفلات)، بينما كان الارتياح أكثر لذوي الإعاقة الحركية في الأوضاع الأكاديمية (قبولهم في الجامعات، الواجبات الدراسية).

وسعت دراسة ساتشر ودولي -ديكي (Dooley-Dickey & Satcher, 1992) إلى قياس الفروق في اتجاهات طلاب إدارة الموارد البشرية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، وبلغ عدد العينة ١٤٣ طالباً وطالبة من ثلاث جامعات رئيسة في ولاية مستيسبي بأمريكا، وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية يحملون اتجاهات سلبية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات أكثر من الطلاب الأمريكيين البيض، بينما لم يكن هناك فروق بين المشاركين بناء على متغير التواصل السابق مع الأشخاص ذوي الإعاقات.

كما قام الصمادي والسرطاوي (Sartawi & Smadi, 1995) بدراسة هدفت للتعرف على اتجاهات طلبة جامعة الامارات نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، وتألفت عينة الدراسة من ٣١٣ طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المشاركين تعزى لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمواطنة، ووجود شخص في العائلة لديه إعاقة، والاتصال بشخص لديه إعاقة، ومكان الإقامة، وذلك لصالح الإناث، والعزاب، والمواطنين، والعوائل التي لديها شخص يعاني من إعاقة، ومن لديهم تواصل مع شخص لديه إعاقة، ومن يسكن في المدن، ويدرس تربية خاصة.

وفي دراسة لعواد (١٩٩٦) تناولت اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الإعاقات المختلفة (البصرية، السمعية، الفكرية، الحركية)، حيث تكونت العينة من ١٨٧ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة النهائية بكلية التربية النوعية ببنها، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات معظم المشاركين تتسم بالإيجابية نحو ذوي الإعاقات، إلا أن هناك فروقاً بين المشاركين الذكور والإناث في الاتجاه نحو ذوي الإعاقات، وذلك لصالح المشاركين الإناث، ولكن لم توجد فروق في الاتجاهات بين المشاركين تعزى للتخصص الدراسي، وقد ظهرت فروق بين مجموعات الدراسة في الاتجاه نحو ذوي الإعاقات نتيجة لتفاعل التخصص الدراسي مع الجنس.

وفي دراسة أخرى قام الحاروني وفراج (١٩٩٩) بقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الإعاقات، حيث شملت عينة الدراسة ٣٨٢ طالباً وطالبة من كليات التربية، والتربية الرياضية، والخدمة الاجتماعية، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين المشاركين في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقات تعزى لاختلاف الكلية، حيث تبين أن اتجاهات طلبة كلية الخدمة الاجتماعية وكلية التربية كانت أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية، في حين لم توجد فروق بين اتجاهات طلبة كلية الخدمة الاجتماعية وكلية التربية، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المشاركين في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقات تعزى لاختلاف الفرقة الدراسية، وذلك لصالح الطلبة القدامى، وأن هناك فروقاً تعزى لاختلاف الجنس، وكانت لصالح الإناث.

وقام هاياشي و كيمورا (Kimura & Hayashi, 2004) بدراسة لمعرفة اتجاهات طلبة الخدمة الاجتماعية باليابان نحو الأشخاص ذوي الإعاقات،

واشتملت عينة الدراسة على ١٩١ طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن لدى المشاركين اتجاهات إيجابية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، وأن هناك تفاعلاً بين الجنس، والاتصال بالأشخاص ذوي الإعاقات فالطالبات اللاتي لديهن اتصال بالأشخاص ذوي الإعاقات لديهن توجه إيجابي عالٍ بينما الذكور الذي لديهم اتصال كثير بالأشخاص ذوي الإعاقات لديهم توجه سلبي عالٍ.

وهدفت دراسة عسيلة (٢٠٠٥) للتعرف على اتجاهات طلبة جامعة الأقصى نحو ذوي الإعاقات، وتألفت عينة الدراسة من ١٥٠ طالباً وطالبة، وتبين أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو ذوي الإعاقات، إلا أنه جاء في المرتبة الأولى الاتجاه نحو ذوي الإعاقة البصرية، تلاه ذوي الإعاقة السمعية، فذوي الإعاقة الحركية، ثم ذوي الإعاقات بشكل عام، وجاء في المرتبة الأخيرة ذوي الإعاقة الفكرية، كما وجد أن هناك فروقاً بين الجنسين، وكانت لصالح الإناث، وهناك فروقاً بين المشاركين تعزى لمتغير القرابة بشخص لديه إعاقة، وذلك لصالح من لديه قريب يعاني من إعاقة، إلا أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص العلمي.

وأجرى حمام والبلال (٢٠٠٦) دراسة للكشف عن اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو ذوي اضطراب التوحد، على عينة قوامها ٣٦١ طالبا وطالبة، ومن خلال النتائج يتضح أن اتجاهات الطلبة نحو ذوي اضطراب التوحد كانت إيجابية بالنسبة للعينة الكلية والعينات الفرعية، وأن هناك فروقاً بين البنين والبنات في اتجاهاتهم نحو ذوي اضطراب التوحد وذلك لصالح البنات، كما وجدت فروق بناء على التخصص الجامعي، حيث أظهر

طلبة علم النفس اتجاهات أكثر إيجابية من طلبة التربية الخاصة، بينما كانت اتجاهات طلبة التربية الخاصة أكثر إيجابية من طلبة الخدمة الاجتماعية والعلوم والرياضيات، في حين كانت اتجاهات طلبة رياض الأطفال أكثر إيجابية من طلبة التربية الخاصة، ولم يوجد فروق بين المشاركين بناء على التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

وسعت دراسة الجندي (٢٠٠٧) إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعات الرسمية في الأردن نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، وشارك فيها ٥٧٣ طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس، تبين من خلال النتائج وجود فروق بين المشاركين بناء على الجنس، والتخصص، ودراسة مساق عن الإعاقات، وذلك لصالح الإناث، والتربية الخاصة، ومن درس مساق عن الإعاقات.

كما هدفت دراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠) إلى التعرف على اتجاهات طلاب كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم نحو ذوي الإعاقات، وتكونت عينة الدراسة من ٥٣٢ طالباً، وتبين من النتائج أن إتجاهات المشاركين نحو ذوي الإعاقات كانت ايجابية، كما تبين وجود فروق في اتجاهات المشاركين نحو ذوي الإعاقات تعزى لمتغير التخصص، ومتغير المستوى الدراسي، وذلك لصالح التربية الخاصة، وطلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة، كما تبين عدم وجود فروق في اتجاهات المشاركين نحو ذوي الإعاقات تعزى لاختلاف المعدل التراكمي للطلاب، ومكان إقامتهم، وصلتهم بشخص لديه إعاقة.

وركزت برودر وموغرو -ويلسن (Mogro-Wilson & Bruder, 2010) على قياس اتجاهات طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس نحو الطلاب ذوي

الإعاقات، وتكونت العينة من ٨٨١ طالب بكالوريوس و٢٠٥٦ عضو هيئة تدريس وطلاب دراسات عليا، وأظهرت النتائج أن معظم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لديهم توجه إيجابي عن الطلاب ذوي الإعاقات.

وقام الصرايرة والشعلان (٢٠١١) بقياس اتجاهات طلبة جامعة مؤته بتخصصات التربية الخاصة، والإرشاد والصحة النفسية، والتربية الرياضية نحو ذوي الإعاقات، واشتملت عينة الدراسة على ٢٥٦ طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج –عموماً - إلى أن المشاركين يحملون اتجاهات سلبية نحو تعليم الأشخاص ذوي الإعاقات، كما تبين وجود فروق في الاتجاهات بين المشاركين تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، وذلك لصالح الإناث، وطلبة السنة الأخيرة، وطلبة التربية الخاصة.

كما هدفت دراسة نيفل و وايت (Nevill &White, 2011) إلى التعرف على مدى انفتاح (Openness) طلبة الجامعة على زملائهم ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من ٦٥٢ طالب وطالبة من أربع كليات، وتبين من النتائج أنه لا يوجد فروق بين البنين والبنات فيما يتعلق بالانفتاح على الزملاء ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أنه يوجد فروق بين من لديه قريب يعاني من اضطراب التوحد، ومن لا يوجد لديه قريب لصالح من لديه قريب، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين المشاركين يعزى لمتغير الكلية، حيث لم يظهر طلاب كلية الهندسة والعلوم البدنية انفتاحيه كبيرة تجاه الزملاء ذوي اضطراب طيف التوحد.

وقام جرفن وسمر ومكملين ودي وهادب (Griffin, Summer, Mcmillan, Day, & Hodapp, 2012) بالتعرف على اتجاهات طلبة الجامعة

نحو الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية، ودمجهم داخل القاعات الدراسية بالجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٦ طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن هناك توجهاً إيجابياً تجاه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، كما أشارت الى وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وأيضا فروق بين المشاركين بناء على مستوى الراحة تجاه التفاعل مع الأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية، ولصالح المشاركين الذين لديهم مستوى عالٍ من الراحة.

وأجرى النجار (Al-Naggar, 2012) دراسة لمعرفة اتجاهات طلبة الجامعة من تخصص العلوم الصحية، والطبية حول الأشخاص ذوي الأمراض العقلية، وتكونت العينة من ٢٧٩ طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن هناك توجهاً إيجابياً لدى المشاركين تجاه الأشخاص ذوي الأمراض العقلية.

وقيم نامي والهياشي (Hayashi & Naami, 2012) اتجاهات طلبة الجامعة في غانا تجاه ذوي الإعاقات، وتكونت العينة من ٦٩٨ طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن المشاركين بشكل عام متقبلين فكرة دمج الأشخاص ذوي الإعاقات في المجتمع، وكذلك المساواة في الحقوق، ولكنهم كانوا مترددين حول خصائص الأشخاص ذوي الإعاقات، ويشعرون بعدم الراحة تجاه التفاعل مع هؤلاء الأشخاص.

وفي دراسة حديثة أجرى محمد (٢٠١٣) دراسة لمعرفة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو دمج الصم في التعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٣ طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المشاركين يعزى لمتغير الجنس، التخصصات الدراسية، والمستوى الدراسي، ووجود شخص أصم في العائلة، ومعرفة كيفية التواصل مع الأصم، وذلك لصالح

المشاركين الذكور، وطلاب قسم التربية الخاصة، وطلاب المستوى الثامن، ومن لديه شخص أصم في العائلة، ومن يعرف كيفية التواصل مع الاصم.

وأخيراً تناولت دراسة حجازين وآخرين (Hijazeen, 2014) قياس معرفة طلبة الجامعة بالأردن حول الصرع، واتجاهاتهم حول الأشخاص الذي يعانون منه، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠٠ مشارك من ثلاث جامعات، وأظهرت النتائج أن لدى المشاركين معرفة قليلة بالصرع وطرق علاجه، كما أظهرت وجود اتجاه سلبي تجاه الأشخاص الذين يعانون من الصرع، كما كان هناك فروق بين المشاركين وذلك لصالح الإناث، والمشاركين من كلية العلوم، واتجاهات سلبية من قبل ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. ركزت معظم الدراسات السابقة على اتجاهات طلبة الجامعة - باختلاف تخصصاتهم - نحو الأشخاص ذوي الإعاقات بشكل عام، في حين تناول عدد محدود من الدراسات اتجاهات الطلبة نحو ذوي الإعاقة الفكرية (Griffin, Summer, Mcmillan, Day, & Hodapp, 2012)، والإعاقة البصرية أو الإعاقة الجسمية (Stovall & Sedlacek, 1983)، وذوي اضطراب التوحد (حمام والبلال، ٢٠٠٦؛ White & Nevill, 2011)، والصرع (Hijazeen, 2014)، والصم (محمد، ٢٠١٣) فين حين لم يتم التطرق لاتجاهاتهم نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

٢. تباينت نتائج الدراسات السابقة حول اتجاهات طلبة الجامعة نحو الأشخاص ذوي الإعاقات إلا أن معظم نتائج الدراسات السابقة أشارت إلى أن اتجاهات طلبة الجامعة كانت إيجابية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات.

٣. على الرغم من أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو ذوي الإعاقات، إلا أنه جاء في المرتبة الأولى الاتجاه نحو ذوي الإعاقة البصرية، تلاه ذوي الإعاقة السمعية، فذوي الإعاقة الحركية، ثم ذوي الإعاقات بشكل عام، وجاء في المرتبة الأخيرة ذوي الإعاقة الفكرية (عسيلة، ٢٠٠٥).

٤. أظهرت طالبات الجامعة اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقات مقارنة بطلاب الجامعات باستثناء دراسة واحدة (محمد، ٢٠١٣) والتي أشارت نتائجها إلى أن المشاركين الذكور كانوا أكثر إيجابية نحو الصم من المشاركات الإناث.

٥. تتسم اتجاهات الطلبة القدامى، ومن عنده قريب لديه إعاقة بالإيجابية أكثر من الطلبة الجدد، ومن ليس عنده قريب لديه إعاقة، إلا أن التقدير لم يكن له علاقة باتجاهات الطلبة.

٦. تميز طلاب كلية التربية، والخدمة الاجتماعية، وطلاب قسم التربية الخاصة باتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بطلاب الكليات، والأقسام الأخرى في حين أشارت بعض الدراسات إلى نتيجة تخالف ذلك (عسيلة، ٢٠٠٥؛ عواد، ١٩٩٦).

٧. تبين أن اتجاهات الطلبة نحو ذوي الاعاقات تعتمد على نوعية الاتصال بهم حيث أظهر الطلبة توجه سلبي في الأوضاع التي تتطلب الاتصال المباشر بهم، في حين كانت الاتجاهات إيجابية تجاههم في حالة الاتصال غير المباشر (Stovall & Sedlacek, 1983).

٨. تختلف اتجاهات طلبة الجامعة حسب نوع الإعاقة، وطبيعة الاتصال حيث أظهروا ارتياحاً أكثر في الاتصال الشخصي (زواج، حفلات)

بالأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، بينما كان الارتياح أكثر لذوي الإعاقة الحركية في الأوضاع الأكاديمية (Stovall & Sedlacek, 1983).

منهجية البحث:

تستند هذه الدراسة إلى منهج البحث الوصفي؛ لأنه يعتبر المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والإجابة على أسئلتها البحثية، والذي يدرس الظاهرة للوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم وتطوير الواقع (عبيدات، وعدس، وعبد الحق، ٢٠٠٥).

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود، والبالغ عددهم (٢٥٦٢) طالباً (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٥هـ). وقد تم اختيار عينة البحث من خلال توزيع حوالي ٥٠٠ استبانة على عينة عشوائية من طلاب كلية العلوم الاجتماعية مختلفة من حيث التخصص، والسنوات الدراسية، بعد ذلك تم جمع الاستبانات الموزعة على الطلاب، وفرزها حيث تبين أن هناك ٥٠ نسخة لم يتم اعادتها للباحث بنسبة (٢٠٪) من أجمالي ما تم توزيعه على الطلاب فين حين تم استبعاد ٥٢ استبانة لعدم اكتمالها. وقد ضمت عينة الدراسة النهائية (٣٩٨) طالبًا، بنسبة (١٦٪) من إجمالي طلاب كلية العلوم الاجتماعية. والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة بناءً على متغيراتها.

جدول رقم (١) يوضح وصف العينة بناء على متغيرات الدراسة

	المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
	التخصص	تربية خاصة	٢٢٠	٥٥,٣
		الأقسام الأخرى (التاريخ والحضارة، الجغرافيا، علم النفس، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية)	١٧٨	٤٤,٧
	السنة الدراسية	الأولى	٦٦	١٦,٦
		الثانية	١٥٠	٣٧,٧
		الثالثة	١٣٥	٣٣,٩
		الرابعة	٤٧	١١,٨
	التقدير	ممتاز	٧٥	١٨,٨
		جيد جدا	٢٢٧	٥٧
		جيد	٩١	٢٢,٩
		مقبول	٥	١,٣

أداة الدراسة

لإعداد استبانة الدراسة قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

١. مراجعة أدبيات التربية الخاصة في موضوع الاتجاهات نحو ذوي الإعاقات.

٢. مراجعة الاستبانات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الاتجاهات نحو ذوي الاعاقات.

٣. قام الباحث بإعداد استبانة أولية معتمدا على الفقرات الواردة في عدد من الدراسات السابقة (الحاروني، وفراج، ١٩٩٩؛ طشطوش، والخزاعلة، ٢٠١٠؛ والصرايرة، والشعلان، ٢٠١١).

٤. تم إجراء بعض التعديلات على تلك الفقرات لتكون مناسبة للاستخدام مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

ولقد تكّونت الاستبانة من مقدمة شملت على توضيح الهدف من الدراسة، وتعريف المشاركين بالمقصود بالتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وخصائصهم، تلاها قسمين لجمع بيانات المشاركين، واستجاباتهم، حيث يجمع القسم الأول المعلومات الأولية عن المشاركين وهي التخصص، السنة الدراسية، التقدير، بينما احتوى القسم الثاني من الاستبانة -بصورته الأولية - على ٣٨ عبارة تقيس مستوى اتجاهات طلاب الجامعة نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وتم الإجابة على فقراته من خلال اختيار موافق بشدة (خمس درجات)، موافق (أربع درجات)، موافق إلى حد ما (ثلاث درجات)، غير موافق (درجتين)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، ثم تم استخدام المعادلة التالية لتصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى:

طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة - أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ -١) ÷ ٥ = ٠,٨٠، لنحصل على التصنيف الموضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات	المدلول عند تفسير النتائج
موافق بشدة	٤.٢٤ -٥.٠٠	اتجاه ايجابي مرتفع
موافق	٣.٤٣ -٤.٢٣	اتجاه ايجابي
موافق إلى حد ما	٢.٦٢ -٣.٤٢	اتجاه متوسط
غير موافق	١.٨١ -٢.٦١	اتجاه سلبي
غير موافق بشدة	١.٠٠ -١.٨٠	اتجاه سلبي مرتفع

إجراءات الدراسة:

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة والإرشاد النفسي، وذلك بهدف التعرف على مدى مناسبة فقرات الاستبانة في قياس اتجاهات طلبة كلية العلوم الاجتماعية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ووضوح فقراتها، وكذلك مناسبة الصياغة اللغوية لها. بعد ذلك تم حساب نسبة اتفاق المحكين على كل فقرة، واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة ٨٠٪ فأكثر، كما تم في ضوء اقتراحات المحكمين إجراء بعض التعديلات اللازمة على بعض الفقرات.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات للمقياس، وقد أظهرت النتائج بأن جميع فقرات المقياس مرتبطة بالدرجة الكلية له حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٦٦ -٠,٦٣٦) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، باستثناء ثلاث فقرات، وقد تم استبعادها لعدم وجود ارتباط دال احصائيًا بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بالتأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وأشارت النتائج أن درجة ثبات المقياس بلغت (٠,٨٧٤)، وتشير هذه القيمة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

الأساليب الإحصائية

قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على إجابات المشاركين على كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك لقياس اتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، كما تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمقارنة المتوسطات عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وذلك للكشف عن أثر متغيرات الدراسة (التخصص، التقدير، السنة الدراسية) في اتجاهات الطلاب نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

نتائج البحث ومناقشتها:

١. ما اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وللاستبانة ككل. جدول رقم (٣) يعرض تلك النتائج.

جدول رقم (٣) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة		
	لا يجب عزل التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية عن المجتمع	ت	١٩٦	٩١	٦١	٢٤	٢٦	٤,٠٢	١,٢١٦
		٪	٤٩,٢	٢٢,٩	١٥,٣	٦	٦,٥		
	مستعد لتقديم المساعدات للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	١٦٩	١١٩	٥٨	٣٦	١٦	٣,٩٨	١,١٣٩
		٪	٤٢,٥	٢٩,٩	١٤,٦	٩	٤		
	يستطيع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ممارسة أعمال مفيدة	ت	١٤٠	١٥٨	٥٧	٣٠	١٣	٣,٩٦	١,٠٤٥
		٪	٣٥,٢	٣٩,٧	١٤,٣	٧,٥	٣,٣		
	يجب ألا يشعر التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالنقص	ت	١٧٢	١٠٧	٦٠	٣٠	٢٩	٣,٩١	١,٢٣٩
		٪	٤٣,٢	٢٦,٩	١٥,١	٧,٥	٧,٣		
	لا يعتبر تعليم التلاميذ ذوي الاضطرابات	ت	١٦٣	١١٧	٤٦	١٩	٥٣	٣,٨٠	١,٣٧١

	السلوكية والانفعالية مضيعة للوقت والجهد	٪	٤١	٢٩,٤	١١,٦	٤,٨	١٣,٣		
	يسعدني مشاركة التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية هواياتهم	ت	١١٨	١٣١	١٠١	٣٤	١٤	٣,٧٧	١,٠٧٦
		٪	٢٩,٦	٣٢,٩	٢٥,٤	٨,٥	٣,٥		
	لا أشعر بالاشمئزاز عند رؤية أحد التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	١٤٧	١١٢	٧٠	٣٧	٣٢	٣,٧٧	١,٢٦١
		٪	٣٦,٩	٢٨,١	١٧,٦	٩,٣	٨		
	يجب توفير فرص عمل متساوية للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	١١٨	١٣٦	٨٤	٤٤	١٦	٣,٧٤	١,١١٨
		٪	٢٩,٦	٣٤,٢	٢١,١	١١,١	٤		
	للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية اهتمامات وهوايات كالعاديين تماماً	ت	١٠٩	١٣٦	١٠١	٤٦	٦	٣,٧٤	١,٠٣١
		٪	٢٧,٤	٣٤,٢	٢٥,٤	١١,٦	١,٥		
	لا تمنع الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشخص من التفوق	ت	١٠٧	١٥٦	٦٧	٥٨	١٠	٣,٧٣	١,٠٨٥
		٪	٢٦,٩	٣٩,٢	١٦,٨	١٤,٦	٢,٥		
	يمكن أن يكون التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية مواطنين نافعين	ت	١٢٣	١٢٦	٨٣	٤٤	٢٢	٣,٧١	١,١٧٤
		٪	٣٠,٩	٣١,٧	٢٠,٩	١١,١	٥,٥		
	من عدم الحكمة أن تخفي الأسر عن الناس أمر أحد أفرادها الذي يعاني من اضطرابات سلوكية وانفعالية	ت	١٢٣	١٠٤	٩١	٥٤	٢٦	٣,٦١	١,٢٣٤
		٪	٣٠,٩	٢٦,١	٢٢,٩	١٣,٦	٦,٥		
	لا يعتبر التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية عبئاً ثقيلاً على مجتمعاتهم	ت	٩٣	١٤٢	٩٦	٤٧	٢٠	٣,٦١	١,١١٧
		٪	٢٣,٤	٣٥,٧	٢٤,١	١١,٨	٥		
	التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية طيبون يحبون الخير للناس	ت	٨١	١٢٥	١٥٠	٣١	١١	٣,٥٩	٠,٩٨٧
		٪	٢٠,٤	٣١,٤	٣٧,٧	٧,٨	٢,٨		
	لا يجب الابتعاد عن التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لخطورتهم	ت	٩٤	١٣٠	١٠٢	٣٦	٣٦	٣,٥٣	١,٢٠٤
		٪	٢٣,٩	٣٢,٧	٢٥,٦	٩	٩		
	اصطحاب التلاميذ ذوي الاضطرابات	ت	١٠٤	١٠٣	١٠٣	٦٥	٢٣	٣,٥٠	١,٢٠٤

	السلوكية والانفعالية إلى مناسبة اجتماعية لا يجلب السخرية	٪	٢٦,١	٢٥,٩	٢٥,٩	١٦,٣	٥,٨		
	أتعامل مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية كالعاديين تماماً	ت	٧٠	١٥٨	٨٧	٦٥	١٨	٣,٤٩	١,٠٩٧
		٪	١٧,٦	٣٩,٧	٢١,٩	١٦,٣	٤,٥		
	أرحب بإقامة علاقات اجتماعية مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	٦٧	١٤٧	١١٢	٥١	٢١	٣,٤٧	١,٠٧٨
		٪	١٦,٨	٣٦,٩	٢٨,١	١٢,٨	٥,٣		
	لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية القدرة على التكيف خارج المؤسسات والمراكز الخاصة بهم	ت	٦٧	١٣٢	١٣٢	٥٣	١٤	٣,٤٦	١,٠٣٢
		٪	١٦,٨	٣٣,٢	٣٣,٢	١٣,٣	٣,٥		
	يجب أن يسمح للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالعيش أينما يريدون وكيفما يريدون	ت	٩٤	١٠٠	١٢١	٦٠	٢٣	٣,٤٦	١,١٧١
		٪	٢٣,٦	٢٥,١	٣٠,٤	١٥,١	٥,٨		
	لا يجلب التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية التعاسة لأسرهم	ت	٧٨	١٢٠	١٢٦	٤٤	٣٠	٣,٤٣	١,١٤٦
		٪	١٩,٦	٣٠,٢	٣١,٧	١١,١	٧,٥		
	لا يعتبر التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية أحد الأسباب لتخلف مجتمعاتهم	ت	١٠١	١٠٠	٩٥	٦٨	٣٤	٣,٤٢	١,٢٦٨
		٪	٢٥,٤	٢٥,١	٢٣,٩	١٧,١	٨,٥		
	أحب الاشتراك في رحلات مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	٥٥	١٣٤	١٢٥	٥٧	٢٧	٣,٣٣	١,٠٩٣
		٪	١٣,٨	٣٣,٧	٣١,٤	١٤,٣	٦,٨		
	لا يعتبر التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية كسولين	ت	٤٣	١٣٠	١٥٧	٣٨	٣٠	٣,٣٠	١,٠٣٥
		٪	١٠,٨	٣٢,٧	٣٩,٤	٩,٥	٧,٥		
	ينجح التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية في الوظائف المناسبة كالعاديين تماماً	ت	٤٧	١١٤	١٣٨	٧١	٢٨	٣,٢٠	١,٠٨٦
		٪	١١,٨	٢٨,٦	٣٤,٧	١٧,٨	٧		
	يستطيع التلاميذ ذوي الاضطرابات	ت	٤٣	١١٩	١٣٢	٧٧	٢٧	٣,١٩	١,٠٧٩

	السلوكية والانفعالية تحمل المسؤولية والقيام بأعبائها	٪	١٠,٨	٢٩,٩	٣٣,٢	١٩,٣	٦,٨		
	أحب الظهور مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أمام الناس	ت	٦٤	٨٦	١٢٧	٧٧	٤٤	٣,١٢	١,٢١٨
		٪	١٦,١	٢١,٦	٣١,٩	١٩,٣	١١,١		
	لا يُظهر التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية شخصيات منحرفة	ت	٣٨	١٠٠	١٦٠	٧٠	٣٠	٣,١٢	١,٠٤٩
		٪	٩,٥	٢٥,١	٤٠,٢	١٧,٦	٧,٥		
	لا يجب على التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ارتياد أندية خاصة بهم بعيداً عن الأندية العامة	ت	٥٦	١٠٤	٩٩	٨٦	٥٣	٣,٠٦	١,٢٥٤
		٪	١٤,١	٢٦,١	٢٤,٩	٢١,٦	١٣,٣		
	لا تعتبر قدرات التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أقل بكثير من العاديين في كل الحالات	ت	٤٠	٩١	١٤٤	٩١	٣٢	٣,٠٤	١,٠٨٧
		٪	١٠,١	٢٢,٩	٣٦,٢	٢٢,٩	٨		
	إصابة التلاميذ باضطرابات سلوكية وانفعالية لا تقلل من احترام الناس لهم	ت	٤٨	٩٩	١١٥	٩٠	٤٦	٣,٠٣	١,١٩٣
		٪	١٢,١	٢٤,٩	٢٨,٩	٢٢,٦	١١,٦		
	يجب أن يعيش التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية مع أقرانهم العاديين	ت	٤٠	٩١	١٤٤	٩١	٣٢	٣,٠٣	١,١٢٤
		٪	١٠,١	٢٢,٩	٣٦,٢	٢٢,٩	٨		
	التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية والانفعالية الذين يدرسون في صفوف عادية ليس لهم تأثير سلبي على الآخرين	ت	٤٧	٨٠	١٢٨	٩٥	٤٨	٢,٩٦	١,١٨٢
		٪	١١,٨	٢٠,١	٣٢,٢	٢٣,٩	١٢,١		
	التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية قادرين على اتخاذ قرارات طبيعية	ت	٣١	٨٤	١٤٥	٩٢	٤٦	٢,٩٠	١,١٠٠
		٪	٧,٨	٢١,١	٣٦,٤	٢٣,١	١١,٦		
	أقبل مصاحبة التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ت	٤٨	٧٩	١٢٣	٧٤	٧٤	٢,٨٨	١,٢٦٥
		٪	١٢,١	١٩,٨	٣٠,٩	١٨,٦	١٨,٦		
متوسط المجموع الكلي								٣,٤٥	٠,٤٩٩

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي للمقياس ككل بلغ ٣.٤٥ وبانحراف معياري قدره ٠.٤٩٩ مما يشير إلى أن المشاركين يحملون اتجاهات إيجابية نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من نتائج الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى أن المشاركين يحملون اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقات بشكل عام (عواد، ١٩٩٦؛ عسيلة، ٢٠٠٥؛ طشطوش والخزاعلة، ٢٠١٠؛ 2004 ,Hayashi ؛Bruder & Mogro-Wilson, 2010) أو نحو فئات محددة كالإعاقة الفكرية (Griffin et al., 2012)، والتوحد (حمام والبلال، ٢٠٠٦)، وغيرها كالأمراض العقلية (Al-Naggar, 2012) إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة الصرايرة والشعلان (٢٠١١) ودراسة حجازين وآخرون (Hijazeen et al., 2014)، والتي أشارت إلى أن المشاركين يحملون اتجاهات سلبية نحو الأشخاص ذوي الإعاقات، ويمكن أن تفسر النتيجة الحالية بمساهمة المحاضرات أو الحملات التوعوية التي تقدم داخل الجامعات، أو من خلال برامج التواصل الاجتماعي، أو البرامج الإعلامية المرئية منها والمسموعة وغيرها بزيادة الوعي لدى طلبة الجامعة بذوي الاحتياجات الخاصة، وخصائصهم، وأحقيتهم في العيش والاندماج مع المجتمع، وأن اختلاف الشخص عن الاخرين لا يعني بالضرورة أنه خطر يهدد الاخرين، ويجب الابتعاد عنه بل يجب احتواؤه وتقديم الخدمات المناسبة له.

وعند مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات المقياس نجد أن استجابات المشاركين على جميع العبارات تراوحت بين موافق إلى حد ما وموافق (٢.٨٨ -٤.٠٢) حيث حصلت ٢٢ عبارة على موافق في حين

حصلت بقية العبارات (١٣عبارة) على موافق إلى حد ما بينما لم تحصل أي عبارة على موافق بشدة أو غير موافق أو غير موافق بشدة، وعند النظر إلى العبارات التي حصلت على موافق نجد أن العبارة " لا يجب عزل التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية عن المجتمع" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤.٠٢ وبانحراف معياري قدره ١.٢١٦، ويليها في المرتبة الثانية عبارة "مستعد لتقديم المساعدات للأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية" بمتوسط حسابي قدره ٣.٩٨ وبانحراف معياري بلغ ١.١٣٩ ، بينما جاء في المرتبة الثالثة عبارة "يستطيع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ممارسة أعمال مفيدة" بمتوسط حسابي ٣.٩٦ وانحراف معياري ١.٠٤٥ ، في حين حصلت العبارة "لا يعتبر التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أحد الأسباب لتخلف مجتمعاتهم" على أقل متوسط حسابي بين العبارات التي أجاب عليها المشاركين بموافق حيث بلغ متوسطها الحسابي ٣.٤٢ وانحراف معياري ١.٢٦٨ ، تلتها العبارة "لا يجلب التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية التعاسة لأسرهم" بمتوسط حسابي ٣.٤٣ وانحراف معياري ١.١٤٦ ، ثم عبارة " يجب أن يسمح للأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بالعيش أينما يريدون وكيفما يريدون" بمتوسط حسابي ٣.٤٦ وانحراف معياري ١.١٧١ ، وبالنظر للعبارات التي أجاب عليها المشاركين بموافق إلى حد ما نجد أن العبارة "أحب الاشتراك في رحلات مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٣.٣٣ وانحراف معياري ١.٠٩٣ ، تلتها العبارة "لا يعتبر التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية كسولين" بمتوسط

حسابي ٣,٣٠ وانحراف معياري بلغ ١,٠٣٥ ، بعدها جاءت العبارة "ينجح التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في الوظائف المناسبة كالعاديين تماماً" بمتوسط حسابي بلغ ٣,٢٠ وانحراف معياري ١,٠٨٦ ، وحصلت العبارة "أقبل مصاحبة التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية" على أقل متوسط حسابي بين العبارات التي أجاب عليها المشاركين بموافق إلى حد ما وجميع فقرات الاستبانة حيث بلغ متوسطها الحسابي ٢,٨٨ وانحراف معياري ١,٢٦٥ ، تلتها عبارة " التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية قادرين على اتخاذ قرارات طبيعية" بمتوسط حسابي ٢,٩٠ وانحراف معياري ١,١٠٠ ، بعد ذلك جاءت العبارة " التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الذين يدرسون في صفوف عادية ليس لهم تأثير سلبي على الآخرين" بمتوسط حسابي ٢,٩٦ وانحراف معياري ١,١٨٢ ، وقد تفسر هذه النتائج بأن اتجاهات المشاركين محكومة بنوعية، وكيفية، وطبيعية العلاقة مع الأشخاص ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية فعندما تكون العلاقة قائمة على اعطائهم حقوقهم، وتقديم المساعدة لهم فإنهم يبادرون إليها في حين تقل تلك الرغبة عندما يتطلب الأمر إقامة علاقات شخصية (صداقات) أو زمالة في المراحل الدراسية لأنه سيتطلب مزيد من المعاشرة، والاتصال القريب، والاحتاك المباشر والمستمر.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير التخصص؟

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة للإجابة على هذا السؤال، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين من قسم التربية الخاصة والأقسام الأخرى (التاريخ والحضارة، الجغرافيا، علم النفس، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية) على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تربية خاصة	٢٢٠	١٢٨,٣٧	١٥,٣٨	١٠,٨٠٢	٠,٠٠٠
تخصص آخر	١٧٨	١١١,٦١	١٥,٣٧		

تظهر النتائج في الجدول رقم (٤) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب قسم التربية الخاصة، ودرجات طلاب الأقسام الأخرى (التاريخ والحضارة، الجغرافيا، علم النفس، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية)، وذلك لصالح طلاب قسم التربية الخاصة، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة الحاروني وفراج (١٩٩٩)،

وكذلك نتائج دراسة الجندي (٢٠٠٧)، ودراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠)، ودراسة الصرايرة والشعلان (٢٠١١)، والتي ركزت على الإعاقات بشكل عام، وكذلك الدراسات الأخرى (حمام والبلال، ٢٠٠٦؛ Nevill & White, 2011؛ Hijazeen et al., 2014) والتي ركزت على إعاقات محددة كالتوحد، بينما خالفت النتائج الحالية نتائج دراسة عواد (٢٠٠٦)، ودراسة عسيلة (٢٠٠٥)، والتي أشارت إلى أن التخصص ليس له علاقة باتجاهات الطلاب نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويرجع الباحث النتيجة الحالية إلى أن طلاب التربية الخاصة أكثر معرفة بذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم، وكذلك سبق لهم القراءة، والاطلاع على بعض المراجع المتعلق بالتوجهات الحديثة في كيفية التعامل مع هذه الفئات، والأنظمة التي تحفظ لهم حقوقهم، والذي قد ينعكس بدوره على نظرتهم لهم، ونوعية الخدمات التي يجب أن تقدم لهم، والبحوث السابقة تدعم هذا التفسير حيث أشار الشخص (١٩٩٩) إلى أمكانية استخدام المقررات الدراسية في تغيير اتجاه الأشخاص نحو ذوي الإعاقات لتكون أكثر إيجابية.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات المشاركين على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية وفقا لمتغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٧١٩,٠٢١	٣	٢٣٩,٦٧	٠,٧٨٣	٠,٥٠٤	غير دالة
داخل المجموعات	١٢٠٦٣٥,١٩	٣٩٤	٣٠٦,١٨			

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المشاركين من السنوات الدراسية المختلفة، وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة الحاروني وفراج (١٩٩٩)، وطشطوش والخزاعلة (٢٠١٠)، والصرايرة والشعلان (٢٠١١)، والتي أشارت إلى أن المشاركين تختلف اتجاهاتهم بناء على متغير السنة الدراسية ولصالح الطلاب القدامى، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الوعي بذوي الاحتياجات الخاصة والاتجاهات نحوهم قد تتشكل خارج الجامعة من خلال الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، وغيرها من المصادر المتاحة، ولا يقتصر ذلك على الدراسة في الجامعة أو أخذ بعض المقررات الدراسية (Müller, 2009; Orta, 2016).

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود نحو التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير التقدير؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٦)، (٧).

جدول رقم (٦) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات المشاركين على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية وفقا لمتغير التقدير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٣٩٠٦.٥٤	٣	١٣٠٢.١٨	٤.٣٦٨	٠.٠٠٥	دالة احصائيا
داخل المجموعات	١١٧٤٤٧.٦٧	٣٩٤	٢٩٨.٠٩			

جدول رقم (٧) اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية للفروق بين مجموعات التقدير على مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية

التقدير	المتوسط	مستويات التقدير			
		ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
ممتاز	١٢١.٢٩				
جيد جدا	١٢٢.٩٦			٠.٠٠٥	

جيد	١١٥,٢٤				
مقبول	١٢٢,٨٠				

تشير النتائج في الجدول رقم (٦) و (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المشاركين من السنوات الدراسية المختلفة حيث أظهر الطلاب الحاصلين على تقدير جيد جدا اتجاهات أكثر إيجابية من الطلاب الحاصلين على تقدير جيد في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأخرى، وتختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠)، والتي أشارت إلى أن المشاركين لا تختلف اتجاهاتهم بناء على متغير المعدل التراكمي.

التوصيات والمقترحات البحثية

١. التعاون بين أقسام التربية الخاصة، والجهات ذات العلاقة لفتح المزيد من البرامج لخدمة الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، والتوسع فيها لتشمل أكبر شريحة ممكنة.

٢. تهيئة الجامعات لقبول الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتقديم البرامج المساندة لهم داخل الجامعة لمساعدتهم على اكمال تعليمهم الجامعي.

٣. تقديم محاضرات توعوية أو طرح مقررات عامة لطلبة الجامعة بهدف توعيتهم بالفئات الخاصة الأمر الذي قد يساهم في زيادة الاتجاهات الإيجابية لطلبة الجامعة نحوهم بغض النظر عن تخصصاتهم.

٤. اجراء المزيد من الدراسات المماثلة للتعرف على اتجاهات طلبة الجامعة في الكليات الأخرى نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ومقارنتها باتجاهات طلبة الكليات التربوية.

٥. اجراء دراسات تهدف للتعرف على علاقة مستوى المعرفة بذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في الاتجاهات نحوهم.

٦. اجراء دراسات للتعرف على مدى فعالية البرامج التوعوية المقدمة داخل الجامعة وخارجها في تغيير الاتجاهات نحو ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

* * *

المراجع

أولاً: المراجع العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (1435هـ). التقرير السنوي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لعام 1435/1434، مطابع جامعة الإمام، الرياض.

الجندي، خالد. (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة كلية التربية في الجامعات الرسمية الأردنية نحو الأفراد المعاقين .المؤتمر السنوي الرابع عشر -الارشاد النفسي من اجل التنمية في ظل الجودة الشاملة -مصر، مج ١، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي -جامعة عين شمس، ٢١ -٤٠.

الحاروني، مصطفى، وفراج، وهمان. (١٩٩٩). اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وفاعلية برنامج في تنميتها .علم النفس -مصر، س ١٣، ع ٥٢، 149- 130

حمام، فادية، والبلال، إلهام. (٢٠٠٦). اتجاهات طلاب وطالبات الجامعة نحو اضطراب التوحد: دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي والجامعي .مجلة البحوث النفسية والتربوية -كلية التربية جامعة المنوفية -مصر، مج ٢١، ع ٢، .177- 128

زهران، حامد (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

الشخص، عبدالعزيز (١٩٩٠). أثر المعلومات في تغيير الاتجاهات نحو المعوقين .مجلة جامعة الملك سعود -العلوم التربوية -السعودية، مج ٢، ع ١، .99- 77

الصرايرة، رائد، والشعلان، معن. (٢٠١١). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو المعاقين .مؤتة للبحوث والدراسات -العلوم الانسانية والاجتماعية -الاردن، مج ٢٦، ع ١، .86- 63

طشطوش، رامي والخزاعلة، أحمد. (٢٠١٠). اتجاهات طلاب كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم نحو المعاقين. مجلة الجامعة الخليجية، المجلد (٢)، العدد (٣)، ٤٠٥ -٤٤٢.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٧). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه، عمان: دار الفكر.

عسلية، محمد، وجودة، آمال. (٢٠٠٥). اتجاهات طلاب جامعة الأقصى نحو المعاقين . مجلة كلية التربية -عين شمس -مصر، ع ٢٩، ج ٣، .128- 85

عواد، أحمد. (١٩٩٦). اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية نحو المعاقين .المؤتمر الدولي الاول (قضايا ومشكلات الارشاد النفسي) -مصر، مج ٢، القاهرة: مركز الارشاد النفسي -جامعة عين شمس، ٥٣٥ -٥٥٩.

القريطي، عبد اللطيف. (١٩٩٢). دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات .المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

كوفمان، جيمس و لاندروم، تيمثي. (٢٠١٢). خصائص الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للأطفال والمراهقين. (ترجمة غالب الحياري). عمان، الأردن: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٩).

محمد، سعيد. (٢٠١٣). اتجاهات طلاب كلية التربية نحو دمج اقرانهم الصم في التعليم العالي وعلاقتها ببعض المتغيرات .مجلة التربية الخاصة والتأهيل -مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل -مصر، مج ١، ع ١، .310- 252

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٧). الدليل الاجرائي للتربية الخاصة. الرياض.

ويبر، جو و بلوتس، سينثا. (٢٠١٥). الاضطرابات السلوكية والانفعالية: النظرية والتطبيق. (ترجمة إبراهيم الحنو). الرياض، السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٨).

* * *

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abdel-Fattah, M. M., Asal, A. A., Al-Asmary, S. M., Al-Helali, N. S., Al-Jabban, T. M., & Arafa, M. A. (2004). Emotional and behavioral problems among male saudi schoolchildren and adolescents prevalence and risk factors. German Journal of Psychiatry, 7(1), 1-9.

Alhamad, K. A. (2006). General education and special education teachers' attitudes toward inclusive education of students with emotional and/or behavioral disabilities (EBD) (Order No. 3231291). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305297339).

Al-Naggar, R. A. (2013). Attitudes towards persons with mental illness among university students. ASEAN Journal of Psychiatry, 14(1), 1-10.

Asmaa A., HOWE, A. & READING, R. (2009). Prevalence of emotional and behavioral problems among 6-12 year old children in Egypt. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 44(1), 8-14.

Brown, T., Mu, K., Peyton, C. G., Rodger, S., Stagnitti, K., Hutton, E., & ... Wu, C. (2009). Occupational therapy students' attitudes towards individuals with disabilities: a comparison between Australia, Taiwan, the United Kingdom, and the United States. Research In Developmental Disabilities, 30(6), 1541-1555. doi:10.1016/j.ridd.2009.07.020

Bruder, M. B., & Mogro-Wilson, C. (2010). Student and faculty awareness and attitudes about students with disabilities. Review of Disability Studies: An International Journal, 6(2), 3-13.

Falls, George Thomas, I., and II. (1997). Attitudes of elementary teachers toward the inclusion of students with emotional/behavioral disorders (Order No.

9807162). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304460493).

Griffin, M. M., Summer, A. H., Mcmillan, E. D., Day, T. L., & Hodapp, R. M. (2012). Attitudes toward including students with intellectual disabilities at college. Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities, 9(4), 234-239. doi:10.1111/jppi.12008

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education (13th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Hayashi, R., & Kimura, M. (2004). Attitudes toward persons with disabilities among Japanese social work students. The Review of Disability Studies, 1(1), 60-69.

Henderson, K., Klein, S., Gonzalez, P., & Bradley, R. (2005). Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices. Behavioral Disorders, 31(1), 6-17.

Hijazeen, J. K., Abu-Helalah, M. A., Alshraideh, H. A., Alrawashdeh, O. S., Hawa, F. N., Dalbah, T. A., & Abdallah, F. W. (2014). Knowledge, attitudes, and beliefs about epilepsy and their predictors among university students in Jordan. Epilepsy & Behavior: E&B, 41238-243. doi:10.1016/j.yebeh.2014.10.010

Jacobsen, K. (2013). Educators' experiences with disruptive behavior in the classroom. Master of Social Work Clinical Research Papers. Paper 199.http://sophia.stkate.edu/msw_papers/199

Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kaufman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? The Journal of Special Education, 37(3), 148–156.

Li, C., Wu, Y., & Ong, Q. (2014). Enhancing attitudes of college students towards people with intellectual disabilities through a coursework intervention. Journal of Developmental & Physical Disabilities, 26(6), 793-803 11p. doi:10.1007/s10882-014-9395-z

Müller, F. (2009). Entertaining anti-racism. Multicultural television drama, identification and perceptions of ethnic threat. Communications, 34(3), 239–256.

Naami, A., & Hayashi, R. (2012). Perceptions about disability among Ghanaian university students. Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation, 11(2), 100-111 12p. doi:10.1080/1536710X.2012.677616

Nevill, R. A., & White, S. W. (2011). College students' openness toward autism spectrum disorders: Improving peer acceptance. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41(12), 1619-1628.

Orta, S. (2016). Affecting teen attitudes through positive media portrayals of teens with autism spectrum disorder (Order No. 10004177).

Satcher, J., & Dooley-Dickey, K. (1992). Attitudes of human-resource management students toward persons with disabilities. Rehabilitation Counseling Bulletin, 35(4), 248.

Smadi, A. A., & Sartawi, A. M. (1995). United Arab Emirates university students' attitudes towards the handicapped. European Journal of Special Needs Education, 10(3), 242-48.

Stovall, C., & Sedlacek, W. E. (1983). Attitudes of male and female university students toward students with different physical disabilities. Journal of College Student Personnel, 24(4), 325-30.

Turnbull, A., Turnbull, R., & Webhmeyer, M, L. (2010). Exceptional lives: Special education in today's schools. New York: Pearson Education.

Wood, P., Evans, D., & Spandagou, I. (2014). Attitudes of principals towards students with disruptive behaviour: An Australian perspective. Australasian Journal of Special Education, 38(1), 14-33

Yell M. L., Meadows N. B., Drasgow E., Shriner J. G. (2013). Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders. Upper Saddle River, NJ: Pearson

❊ ❊ ❊

Aqrānuhum AlSum Fi Alta`līm Al`aly wa `alaqatuh Bi Ba`DH Almotaghirat. Egypt: Majalat Altarbiyah AlkhaSah wa Alta'hīl, Mō'assat Altarbiyah AlkhaSah wa Alta'hīl. 1(1), 252-310.

15- Wizarat Alta`līm B al-Mamlakah ʿArabīyah as-Sa`ūdīyah (1437). Riyadh: Aldalīl Al'ijra'y Lel Tarbiyah AlkhaSah.

16- Webber, J. & Plotts, C. (2015) Al'iDHTirabat Alsūlūkiyah Wa Al'infi`Aliyah: Alnazhariyah wa AltaTbiq. (AlHanu, I. Trans.). Riyadh: Dar Jami`at Almalik So`ud Lel nashar. (Al`amal Al'Sly Nushir Fi `am 2008).

❊ ❊ ❊

NaHu Almu`aqī. Jordan: Mu'tah Lil BuHuth wa Aldirasat, Alulum Al'insaniyah wa Alijtima`iyah. 26(1), 63-86.

8- TashTosh, R. & Alkhaza`lh, A. (2010). Itijahat Tolab Kolīat Alloghah wa Aldirasat Al'ijtima`iyah Fi Jami`at Alqassim NaHu Almo`aqīn. Majalat Aljami`ah Alkhalījīah. 2(3), 405-442.

9- `Obidat, Z., `Adas, A. & `Abdulhaq, K. (2007). AlbaHth Al`lmi: Mafhomah wa 'adawatah wa 'asalībah. Amman: Dar Alfikr.

10- `Osailah, M. & Jawdah, A. (2005). Itijahat Tolab Jami`at Al'qsa NaHu Almo`aqīn. Egypt: Majalat Kolīat Altarbiyah, `Ain Shams 29(3), 85-128.

11- `Awad, A. (1996). ). Itijahat Tolab Kolīat Altarbiyah Alnaw`iyah NaHu Almo`aqīn. Egypt: Almo'tamar Aldwaly Al'awal (QaDHaya wa Mushkīlat Al'rshad Alnafsy). Cairo: Markaz Al'rshad Alnafsy, Jami`at `Ain Shams. 2, 535-559.

12- AlqūraiTi, A. (1992). Dirasat Li Itijahat Tolab Aljami`ah NaHu Almo`awaqīn wa `alaqatōha Bi Ba`DH Almotaghirat. Egypt: Almo'tamar Althamīn Li `lm Alnafs, Aljam`iah Almasriyah Lel Dirasat Alnafsiyah.

13- Kauffman, J., & Landrum, T. (2012). KhaSa'iS Al'DHTirabat Alsulukiyah 'aw Al'nfa`liyah Lel Al'Tfal wa Almorahqīn (AlHayari, G. Trans.). Amman: Dar Alfikr. (Al`amal Al'Sly Nushir Fi `am 2009).

14- MoHamad, S. (2013). Itijahat Tolab Kolīat Altarbiyah NaHu Damj

List of References:

Arabic References:

1- Jami`t Al'imam MaHamad bin So`ud Al'Islamiyah (1435). Altaqrīr Alsanauy li Jami`t Al'imam MaHamad bin So`ud Al'Islamiyah li `am 1434\1435. Riyadh: MaTabe` Jami`t Al'imam.

2- Aljondi, K. (2007). Itijahat Talabat Kolīat Altarbiyah fi Aljam`at Alrasmiyah Al'ordoniyah NaHu Al'frad Almo`aqīn Egypt: Almō'tamar Alsanauy Alrabi` `ashar – Al'rshad Alnafsy min 'jl Altanmiyah fi zhil Aljawdah Alshamiylah. Cairo: Markaz Al'rshad Alnafsy-Jami`at `ain Shams, 1, 21-40.

3- AlHaroni, M. & Wahman, F. (1999). Itijahat Tolab Aljami`ah NaHu Almo`awaqin wa Fa`aliyat barnamaj Fi Tanmitha. Egypt: `lm Alnafs. 13(52), 130-149.

4- Hamam, F. & Albalal, A. (2006). Itijahat Tolab wa Talibat Aljami`ah NaHu IDHTirab AlTawaHud: Dirasah TaHliliyah fi DHaw' Mutaghairy Aljins wa AltakhaSuS Aldirasi wa Aljami`i. Egypt: Majalat AlbuHuth Alnafsiyah wa Altarbawiyah, Kolīat Altarbiyah, Jami`at El Monofeya. 21(2), 128-177.

5- Zahran, H. (2003). `lm Alnafs. Cairo: `alam Alkutub.

6- Elshakhs, A. (1990). 'athar Alma`lomat Fi Taghīr Al'tijahat NaHu Almo`awaqīn. Saudi: Majalat Jami`at Almalik So`ud, Al`ulum Altarbawiyah. 2 (1), 77-99.

7- AlSarayrah, R. & Alsha`lan, M. (2011). Itijahat Talabat Jami`at Mu'tah

Attitudes of Social Science College Students at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Toward Students with Emotional and Behavioral Disorders

Dr. Adulkarim Al-Husein
Department of Special Education
College of Education
King Saud University

Abstract:

The present study aimed at identifying the attitudes of Social Sciences college students at Imam University toward individuals with emotional and behavioral disorders, and possible differences among participants with regard to a number of variables. A sample of (398) male students participated in the study, which utilized a questionnaire whose validity and reliability were established to collect data. The results showed that the participants had positive attitudes toward individuals with emotional and behavioral disorders. Furthermore, the results indicated significant differences in favour of participants majoring in special education, and participants who had very good academic grades. However, the result of the study did not show significant differences due to the variable of academic year. Finally, the study mentioned several recommendations for future research related to the topic of the study.

Key words: Attitudes, behavioral and emotional disorders, college students, disabilities, behavior.

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. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Dammam University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess NourahBint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Social Studies Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
Dr. Mahmoud Ibn Sulaiman Almahmoud
Acting / Rector of The University
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sameeh
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Social Sciences

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Social Sciences