مجلة
البحوث التربوية والنوعية
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علمية – دورية – محكمة – متخصصة"

تصدر عن
مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)
" أكاديمية – تأهيلية – تنموية "

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢١
ومعامل تأثير عربي (١,٩) لعام ٢٠٢١

الترقيم الدولي للمجلة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العدد الحادي عشر ، (مارس ، ٢٠٢٢)

الهيئـــــة الاستشـــــاريـــــة (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أمـــاني حنفـي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بنـــدر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمـــال شفيـــق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صـالـح الـزهـرانـي
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صـــالـــح الغـــامـــدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منـــال الـــديحـــاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عـــادل عبـد اللّه محمـــد
جـامعـة الـزقـازيـــق - مصر

أ.د / عـــاليـــة الجنـــدى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبـــداللّه الشـــريـــف
جـــامعـــة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جـــامعـــة بنها – مصر

أ.د/ علـــي كـــاظـــم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لـــولـــوه الـرشـيـد
جامعة القصيـــم – السعـــوديـــة

أ.د/ محمـــد المـــري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمـــد ثـــابـــت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمـــد فتيحـــة
جامعة أبوظبي – الامارات

أ.د/ مراد علي عيسي
(KIE University - Somalia)

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في المجال التربوي.

هيئـــة التحـــريـــر

رئيـــس التحـــريـــر

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	(جامعـــــة الملـــك ســـعود- الســـعودية)

أعضـاء هيئـــة التحرير

أ.د/ زينـب محمـــود شقـــير	(جـامعـــــة طنطـــــا - مصـــــر)
أ.د/ منـال عبـدالخالق جـاب الله	(جامعـــــة بنهـــــا - مصـــــر)
أ.د/ رحـــــاب يـــوســـــف	(جامعـــة بـــني سويـــف- مصـــر)
أ.د / مـريم علي سالـم حـربي	(جامعـــــة الازهـــــر – مصـــــر)
أ.د / منصورية دويلي عبـدالقادر	(جامعـة عبدالحميـد بـن بـاديس - الجزائـر)
أ.د/ يـــاســـر سعـــــد	(جامعـــــة القصيـــم- الســـعودية)
أ. د / محمد مصطفي عبـدالرازق	(جامعـــــة عـــين شمـــس - مصـــر)
أ.د/ عـــاطـف عبـدالله بحـراوي	(جامعـــة الملـــك فيصـــل- الســـعودية)
أ.م.د/ منـي زايـــد عـويـــس	(جامعـــــة القـــــاهرة - مصـــــر)

أمـــــين المجلـــة

أ.م. د/ هـالـة أحمـــد سليمـــان	(مؤسســة التربيــة الخاصــة والتأهيــل التربــوي)

سكـــرتـــير المجلـــة

أ/ ايمـــان محمـــد عبـدالنبـــي	(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

أعضـــاء الهيئـــة المســانـــدة

د/ سليمـــان رحـب سيـــد أحمـــد (جـــامعـــــة بنهـــــا - مصـــــر)

د/ حـــاتم عبـد الســـلام المغـــربـــي (وزارة التعلـــــيم العـــــالي – مصـــــر)

أ / جـــــــــزاء المطـــــــــيري (باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)

أ/ عبـــدالللـــــه الخليـــــــــــف (وزارة التعلـــــــيم – الســـــــعودية)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research مجلة علمية دورية (ربع سنوية) محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي Special Education and Educational Rehabilitation Organization (SERO) ، وبترقيم دولي (The print ISSN) 2735-4490 ، الترقيم الإلكتروني (The online ISSN) 2735-4504، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها . ويشرف عليها نخبة من أساتذة التربية ، وتخضع جميع البحوث للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بمجال التربية والتربية النوعية. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

رؤيـــــــة المجلـــــة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

رســـــالـــــة المجلـــــة

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.

أهـــــــداف المجلـــــة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر البحوث التربوية والنوعية بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

اللجنـــة العلميـــة(*)

أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ أشرف عبدالغني شريت(جامعة الإسكندرية - مصر)

أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة-السعودية)

أ.د/ آمال ابراهيم الفقي (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ تحية محمد عبدالعال (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ سعيد عبد الله دبيس (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.د/ سلطـــان الزهـراني (جامعة جدة – السعودية)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)

أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)

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

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجفيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)

أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)

أ.د/ علي مهدى كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)

أ.د/ علي سعد جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادى - مصر)

أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة السويس- مصر)

أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)

أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ مني سالم زعزع (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس – مصر)

أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة– السعودية)

أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)

أ.د/ هاني محمد يونس (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولى (جامعة بنها - مصر)

.د/ هشام مخيمر (جامعة ام القري- السعودية)

أ.د/ هند أمبابي (جامعة القاهرة- مصر

أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)

أ.د/ وحيد السيد حافظ (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

٢- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

شكـــر وتقـــديـــر

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير الي خبراء العلـوم التربويـة والنفسـية والنوعيـة و اعضـاء هيئة التدريس والباحثين الداعمين لأهداف مجلة البحوث التربوية والنوعية ومنهم السادة:

١- أ.د / السـيد الخميسـي (البحـــريـــن)

٢- د / أيمـــن زهـــران (الامـــارات)

٣- د / محمـد عبـدالتواب (الكـويـت)

٤- د / ســـــارة البوزيـــــد (باحث دكتوراة – جامعة الملك سعود – السعودية)

٥- أ/ جـــزاء المطيـــري (باحث دكتوراة – جامعة أم القري – السعودية)

قـــواعـــد النشـــر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشـــروط الفنيـــة

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم (١٤)، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية Simplified Arabic بحجم (١٠).
- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١١ والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).
- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن٤٠ صفحة بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق.

٤- أن يكتب عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة" الصدق والثبات" وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association- APA)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو الكترونياً، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث الكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الالكتروني journalofjser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

http://sero.org.eg

المـــــراســـــلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكتروني للمجلة:

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

journalofjser@gmail.com

البريد الالكتروني: ***dralihanafe@hotmail.com***

أو الاتصال مباشرة علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (٠١٠٠٤٦٤٥٩٤٧) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج).

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة ***http://sero.org.eg***http://www.sero-eg.com/

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة ***journalofjser@gmail.com*** ، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (0180000012150).

محتـــــويـــات العـــــدد

العنـــــوان	الصفحة
افتتـاحيـــة العـــــدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)	ك
أ.د/ بـدر بـن جـويعـد العتيبـي	
الأبحـــــــاث	
فَاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجٍ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ فِي تَنْمِيَةِ الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ لِلْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ	١ – ٥٢
أحمد بن عبد الله السويل & أ. د/ سعيد جابر المنوفي	
معوقـــات تقـــديم الخـــدمات الانتقاليـــة للطـــلاب ذوي الإعاقـــة الفكريـــة من وجهـــة نظـر المعلمـــين بمـدينـــة جـدة	٥٣ – ٨٧
أ/ أسامة احمد علي الغبيشي & أ.د/ علي عبدالنبي محمد حنفي	
الإســـهام النســـبي للتوجهـــات الهدفيـــة في التنبـــؤ بالتـــدفق النفســـي لـدى معلمـــي ذوي الإعـاقـــة الفكـريـــة	٨٩ – ١٣٣
د/ الـزهـراء مهـني عـراقـي	
تقويم أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء المهارات الحياتية بالمملكة العربية السعودية	١٣٥ – ١٨٢
أ/ شروق سعد محمد العبود & د/ نهـاد محمـود كسنـاوي	
تقـــريـــر كتـــاب	
تقـريـــر عـــن كتـــاب: نظـام المـوت والحيـاة للمدرسـة الأمريكيـة الكـبرى: كيف يقوض الاختبار والاختيار التعليم	١٨٣ – ١٩٦
د/ فاطمة بنت فهد العنزي	

افتتاحية العدد

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

يسعد مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research أن تقدم للباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية أصدق التحيات وأعطرها للباحثين ، وأن هذه المجلة بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

ويأتي العدد العاشر للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن خمس مقالات علمية تناولت قضايا وموضوعات في مجال العلوم التربوية والنوعية.

وأخيراً، تتوجه هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، واللجنة العلمية، والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجاراة المجلات العالمية.

تحياتي وتقديري،،،

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

العـــدد (١٠)، مـــــارس ٢٠٢٢، ص ص ١ – ٥٢

فَاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجٍ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ فِي تَنْمِيَةِ الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ لِلْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ

إعـــداد

أحمد بن عبد الله السويل

معلم الرياضيات في إدارة تعليم القصيم

aass00000@gmail.com

أ. د/ سعيد جابر المنوفي

استاذ تعليم الرياضيات في قسم المناهج وطرق التدريس جامعة القصيم

فَاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ فِي تَنْمِيَةِ الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ لِلْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ

أحمـد السـويـل (*) & أ. د/ سعيـد المنـوفي (**)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى فَاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجِ قَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ فِي تَنْمِيَةِ الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ لِلْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبة التجريبي وبلغ حجم عينة الدراسة (٣٣) معلما من مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ لِلْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ بمنطقة القصيم، واستخدمت الدراسة اداة بطاقة الملاحظة والتي تم تطبيقها قبليا – بعديا، كما تم تطبيقها تتبعيا بعد مرور ٤ اسابع كما تم إعداد بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في بيئة التعلم الالكتروني، و دليل للبرنامج التدريبي، ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من المعلمين على محوري بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لصالح التطبيق البعدي علي محوري البطاقة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، والذي يظهر في أن متوسطات درجات المحور الأول (٦٠,٧٠) والمحور الثاني (١٠٨,٦٧) والدرجة الكلية (١٦٩,٣٩) في التطبيق البعدي أكبر من متوسطات درجات المحور الأول (١٩,٣٩) والمحور الثاني (٣٣,٣٩) والدرجة الكلية (٥٢,٧٩) على التوالي في التطبيق القبلي. وكان حجم التأثير كبير حيث كانت قيم مربع إيتا على محور بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية أكبر من (٠,١٤)؛ مما يشير إلى وجود فروق في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الممارسات التقييمية لَدَى المعلمين لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية. كما اتت نتائج التطبيق التتبعي لتؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من المعلمين على محوري بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها في التطبيقين البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ؛ مما يشير إلى استمرارية فعالية وأثر البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية قدرها أربعة أسابيع. ومن خلال النتائج السابقة تتأكد فَاعِلِيَّةُ البرنامج التدريبي لقَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية، وكذلك استمرارية النتائج الإيجابية

الكلمات المفتاحية: بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ – التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ –الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ – مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ لِلْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ

(*) معلم الرياضيات في إدارة تعليم القصيم gmail.com
(**)استاذ تعليم الرياضيات في قسم المناهج وطرق التدريس جامعة القصيم

The Effectiveness of a Training Program Based on Flipped Learning in the Development of Evaluation Practices Among Secondary School Mathematics Teachers

Abstract

The current study aimed at the effectiveness of an inverted learning program in the development of calendar practices in mathematics teachers for the secondary level, and to achieve this the study used the experimental curriculum with a semi-experimental design and reached the size of the sample of study (33) teachers of mathematics for the secondary school in Qassim region, The study used the observation card tool, which was applied before - after, and was applied tracking after the passage of 4 seventhes and a training program based on inverted learning was prepared in the e-learning environment, a guide to the training program, and the most prominent results of the study: the existence of statistically significant differences at the level of confidence (0.01) between the average grades of members of the experimental group of teachers on the axes of the observation card and its overall score in the tribal and remote applications On the calendar practice note card in favor of the remote application on the card axes and the overall score of the note card, which shows that the averages of the grades of the first axis (60.70), the second axis (108.67) and the overall score (108.67) and the total score (108.67) 169.39) in remote application is greater than average grades of the first axis (19.39), the second axis (33.39) and the total score (52.79) respectively in tribal application. The impact was significant, with ETA box values on the note card axis and total score greater than (0.14); This indicates differences in the tribal and remote applications on the teacher evaluation practice note card in favour of remote application, which confirms the effectiveness of the inverted learning training program in the development of calendar practices among high school math teachers. The results of the follow-up application confirm that there are no statistically significant differences between the average grades of the members of the experimental group of teachers on the observation card axes and the overall score in the remote and tracking applications on the calendar practice note card, indicating the continuity of the effectiveness and impact of the training program based on inverted learning. In the development of calendar practices among high school mathematics teachers four weeks after the application of the program. Through previous results, the effectiveness of the inverted learning training program in the development of calendar practices among high school mathematics teachers, as well as the continuity of positive results, are confirmed.

Keywords: Training Program - Inverted Learning - Calendar Practices - High School Math Teachers

مقـــدمـــــة:

يولي العالم اهتماما بالغا في تعليم وتعلم الرياضيات لكونه أساس للعديد من العلوم، فهي تساعد المتعلمين في التعامل مع متغيرات العصر وفهم التقنية المتجددة، وهوما جعل المنظمات التعليمية المختلفة تسارع في تَّقْويمِ ممارساتها التعليمية وتوجيه اهتمامها بعملية تعليم وتعلم الرياضيات وذلك لجعل المتعلمين قادرين على الوفاء بمتطلبات هذا العصر.

حيث ذكر زيدان (٢٠١٣) أن الرياضيات تعد ملكه العلوم وخادمتها لأنها تعتمد في تدريسها على المنطق والاستمرارية، فهي تشكل قاعدة متينة لتعلم العلوم الأخرى، فضلا عن أنها تدخل في مجالات الحياة المختلفة وتفاصيلها الكبيرة والصغيرة، لذا لا يمكن الاستغناء عنها في أي مجتمع، ويقاس تقدم المجتمعات من خلال اهتمامها بالرياضيات، وتركز الفلسفة التربوية الحديثة على الطالب كونه محوراً للعملية التعليمية، فعملية التدريس ينبغي أن تنظر للطلبة نظره شاملة تراعي مختلف أنماط تعلمهم.

ويشير الثقفي (١٤٢٩) أن للرياضيات اليوم دوراً عظيماً في ميادين الحياة كلها فقد امتازت بدورها الملحوظ في أغلب مظاهر التقدم التكنولوجي بما تقدمه من وسائل وأساليب وتطبيقات مختلفة، وامتدت استخداماتها حتى كثير من فروع العلوم الأخرى.

وذكر مينا، (٢٠٠٢) أنه الرياضيات لم تعد تدريبات عقلية، ومهارات مجردة، وعلاقات رمزية، وإنما أصبحت عملية إكساب الطلبة الأسلوب العلمي السليم في التفكير، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية، وتكوين وعي كامل عند الطلبة باستخدامات الرياضيات في الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والطبية.

وذكر البدو(٢٠١٦) أن الرياضيات مادة حية تنمو وتتطور، وقد نشأت أصلاً لخدمة حاجة الإنسان في حياته العملية، ومازالت هي الأداة الأساسية لحل المشكلات وخدمة العلوم الأخرى، بل إنّ التقدم التقني المعاصر هو تقدم يستند إلى الأساليب الرياضية، والنماذج الرياضية التي تستخدم لبناء وتطوير الأجهزة والبرمجيات التي تُستخدم فيها.

كما يتميز قرننا الحالي (القرن الواحد والعشرين) بثورة تقنية كبيرة ساعدت كثيرا من المعلمين على تعلم واكتساب العديد من المهارات الجديدة التي جعلتهم يسايرون ويواكبون عصر

التطور والتقنية، فهي مكنتهم من البحث عن المعلومة من مصادر مختلفة وبأساليب تقنية متنوعة، فبتفعيل هذه التقنية يكون دوراً المعلم ايجابي في العملية التعليمية، فقيام المعلمين بالبحث عن المعلومة ودمجه للتقنية في عملية البحث ساعد في إثارة فضولهم المعرفي وقناعتهم أن تعلمهم وتفعيلهم للوسائل التقنية المختلفة في التعليم أصبح ضرورياً وهذا ما ينعكس إيجاباً على تعلم طلابهم، وكذلك ساهم في جعل الأنظمة والمؤسسات التعليمية تواكب هذا التطور التقني بخلق بيئات تعليمية جاذبة يتم فيها استخدام التقنية بالتعلم.

أن عملية التعليم والتعلم تتطلب وجود معلماً يمتاز بالإيجابية فهوي تفاعل معها ويؤثر عليها وينميها، ويعمل كذلك على تقديم كل ما يساعد في تميزها وفاعليتها والعمل على بناء اتجاهات إيجابية نحوها.

كما يعد المعلم أحد المدخلات الأساسية من مدخلات العملية التعليمية والذي يقوم بدور في إنجاحها وتحقيق دورها في تطوير الحياة، ومن ثم فالمعلم الجيد شرط أساسي ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته، وطالما أن المعلم من المداخل الأساسية في العملية التعليمية فإن الأمر يتطلب التحسين المستمر لكافة جوانب نظام تكوين المعلم (إبراهيم، ٢٠٠٧).

ومع هذا التطور التقني والمعلوماتي المتسارع والذي ساعد في تغيير أساليب التعليم، فالتعليم التقليدي داخل الصف لم يعد صالحاً مع جيل التقنية، بل وأصبح الاعتماد على هذا النوع من التعليم أمرا غير مرغوب فيه، حيث أنه لا يلبي حاجات عصرنا الحديث ولما عليه من المآخذ والسلبيات الكثيرة، فمن سلبياته الضعف في الأساليب والْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ التي يقوم بها المعلم حيث الاعتماد على جانب التقييم المعرفي للطلاب دون الأخذ بالاعتبار بقية جوانب التعلم الأخرى لَدَى المتعلمين. وتعد التقنية عاملاً أساساً في تعليم وتعلم الرياضيات فهي تؤثر في الرياضيات التي يتم تدريسها وتعزز تعلم الطلاب، وعندما تتوافر الأدوات التقنية يمكن للطلاب التركيز على اتخاذ القرار والتأمل والتعليل وحل المشكلات، وكذلك فان التقنية تساعد في التَّقْوِيمِ وتسمح للمعلمين استقصاء العمليات المستخدمة من قبل الطلاب في أبحاثهم الرياضية وكذلك النتائج، هكذا تثري المعلومات المتوافرة للمعلمين لاستخدامها في اتخاذ القرارات الدراسية (المجلس القومي لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ ٢٠١٣، ٥٦-٥٨).

كما تساعد التقنية المعلمين في ربط في ربط تطور المهارات والإجراءات بتطوير فهم الرياضيات بشكل أكثر عمومية، ولأن بعض المهارات التي كانت تعد أساسية أصبحت أقل أهمية بسبب الأدوات التقنية فإنه يمكن تكليف الطلاب بالعمل في مستويات عالية من التعميم والتجريد (المجلس القومي لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ ٢٠١٣، ص٥٩).

يعد التَّقْويمِ من المواضيع الأساسية في أية عملية تعليمية وتكوينية، ويقوم بدور أساسي في تطوير هذه العملية، ولقد تغير مفهوم التَّقْويمِ واتسع مدلوله وتحددت مكانته ضمن النشاط المدرسي ولم يعد مقتصرا على تلك الاختبارات والفحوص التي كان القائمون على التعليم يهدفون من ورائها ترتيب المتعلمين وفق الدرجات التي يحصلون عليها في نهاية الفترة التعليمية، أو في نهاية فصل دراسي أو بعد تلقي منهاج تعليمي معين .كما أنه قد تجأو ز كونه عملية قياس وتقدير لنتائج التعليم التي تشرحها عبارات النجاح والرسوب، بل إن مفهومه تعدى ذلك، وأصبح عملية شاملة تعنى بإبراز مستوى استعدادات التلاميذ وبتوضيح مستوى الأداء الذي حققه الجهد المبذول ونوع الأهداف التي تحققت .لقد أصبح المهتمون بقضايا التدريس يرون فيه عملية شاملة ومستمرة تستهدف تتبع الجهد المدرسي لمعرفة مواقف القوة والضعف في كل نشاط يبذل داخل المؤسسة. كما يستهدف بيان الطرائق والأساليب التي تسهم في توجيه العملية التعليمية وتحسين ظروف التعلم، ومعالجة نواحي القصور التي تعوق نمو التعلم وتقلل من فعالية الجهد التعليمي(ايدير، ٢٠١١).

وقد أشار المجلس الوطني لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في أمريكا (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)) في وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات إلى تكامل عملية التَّقْويمِ مع التدريس، بحيث يصبح جزءاً من النشاط في غرفة الصف يعمل على دعم وتوجيه تعلم الطلبة، ويساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم وتقييم أنفسهم، والتأمل في عملهم، وأن يسهم التَّقْويمِ في توفير معلومات ضرورية للمعلم لتوجيه عملية التعلم والتعليم، ويتطلب ذلك من المعلم البحث عن استراتيجيات وأدوات متعددة لجمع المعلومات عن الطلبة متنقلا بذلك من التَّقْويمِ السطحي لأداء الطلبة إلى التركيز على طرق تفكير الطلبة (NCTM, 2000).

ويؤكد Treagust (Treagust et al…، 2001) أن التَّقْويمِ احتل مكانة وأهمية كبيرة بوصفه عنصراً هاماً وأساسياً في العملية التربوية فالتكامل بين التعليم والتَّقْويمِ يؤدي الى تحسين التعلم لَدَى الطلبة.

ويعتبر عوده (٢٠٠٢، ص ٢)" أن عمليه التَّقْويمِ تستمد أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية، وخطورة اتخاذ القرارات الخاطئة على مستوى الفرد والمجتمع، كما تستمد أهميتها من خصائصها والتي تخلص في الاستمرارية والشمولية، ومراعاتها أيضا في جميع المجالات والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية".

كما وتكمن أهمية تطوير ممارسات وأساليب ووسائل التَّقْويمِ التربوي باعتبار التَّقْويمِ جزءا أساسياً من النظام التعليمي، فمن خلاله يتم التعرف على مدى تحقق نتاجات النظام التعليمي، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة التي تساعد في تعديل وتطوير النظام التعليمي وتزيد من كفاءته، ومن جودة مخرجاته، فالمؤسسات التعليمية تطمح دائما من خلال السياسات المنهاجية، والخطط الدراسية، والمناهج المختلفة إلى إكساب طلبتها المعارف والاتجاهات والسلوكيات والمهارات (الخالدي، ٢٠١٤).

كما أن التنوع في طرائق التدريس والتي شملت الكثير من أساليب البحث والاستقصاء والاستنتاج والتحليل، يتطلب التطوير في أساليب التَّقْويمِ لتتناسب مع طرائق التدريس الجديدة؛ لتحقيق العدالة في تَّقْويمِ عمل المعلمين ونتاجات الطلبة المأمولة على حد سواء، فلم يعد بإمكان المعلمين التركيز الكلي على الأساليب التقليدية في التَّقْويمِ، وتحديد تقدم الطلبة وتحصيلهم، الأمر الذي يتطلب بذل المزيد من الجهود بل وتوحيدها من أجل تطوير أساليب تَّقْويمِ أصيلة، لتصل إلى المهمات الأساسية المطلوب من الطلبة تحقيقها وأدائها مستقبلاً (الخريسات، ٢٠١٣).

ويشير بامشموش، وآخرون (١٩٨٤) إلى أن عملية التَّقْويمِ أصبحت عملاً لازماً وضرورياً لأي عمل أو جهة وأنه لابد من الأخذ في الاعتبار الخصائص المميزة لعملية التَّقْويمِ، فالتَّقْويمِ عملية مستمرة والتَّقْويمِ عملية تعأونية يشارك فيها التلميذ والمعلم ومدير المدرسة وولي الأمر والتَّقْويمِ عملية شاملة وأنه ليس هدفاً بل وسيلة للتحسين والتطوير، كما يؤكد نشواتي (١٩٩٧) إلى ضرورة أن يستخدم المعلم الوسائل المتنوعة في تَّقْويمِ تلاميذه حتى يُكَون صورة واضحة عن خصائص التلاميذ على المستوى الفردي والجماعي، الأمر الذي يساعده على تحديد حاجاتهم التربوية وصياغة أهداف تعليمية واقعية، وتوجه جهوده وجهود تلاميذه إلى السبل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

ولضمان تعلم فعال وبجودة لجميع الطلاب، يجب أن يتكامل التَّقْويمِ والتدريس مع بعضها البعض، بحيث يصبح هذا التَّقْويمِ جزءاً روتينياً من نشاط الصف الحالي بدلاً من أن يتقاطع معه، ويقدم هذا التَّقْويمِ أيضاً المعلومات التي يحتاجها المعلمون لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة، وعندما يتوافر لَدَى المعلمين معلومات مفيدة عما يتعلمه الطلاب، فإنهم يدعمون تقدم طلابهم نحو الأهداف الرياضية المهمة، ودعم القرارات الدراسية التي وضعها المعلمون، مثل كيف ومتى تتم مراجعة المادة الأساسية، وكيفية إعادة تكييف المادة العلمية فيما يتعلق بإعادة التدريس للطلاب الضعاف، أو لتقديم البرامج الإثرائية لمن هم بحاجة إليها، فالتَّقْويمِ مصدر أساسي لتقديم أدلة تبنى عليها هذه الاستنتاجات والقرارات التي تكون دقيقة بقدر دقة هذه الأدلة (المجلس القومي لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ ٢٠١٣، ص٥٣).

وفي دراسة الدوسري (٢٠٠٤) التي أشارت نتائجها إلى أن كثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تَّقْويمِ طلبتهم، وأو صت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث حول ممارسات المعلمين في التَّقْويمِ الصفي، وفي دراسة البدور(٢٠١٦)، والتي أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أكثر ممارسات التَّقْويمِ الصفي لَدَى المعلمين هي إستراتيجية القلم والورقة. وفي دراسة خليفة (٢٠١٨) والتي استخدمت فيها الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والتي أو صت الدراسة إلى توعية معلمات الرياضيات بالدور الذي يلعبه التَّقْويمِ والتَّقْويمِ التكويني بصفه خاصة في تحسين أداء وتحصيل تلاميذهن، وفي دراسة الشرعة وظاظا(٢٠١٣) والتي أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التَّقْويمِية بشكل عام متدنية، وفي دراسة الشمراني(٢٠١٧) وقد أظهرت نتائجها إلى وجود ميلاً لَدَى المعلمين للممارسات التَّقْويمِية التقليدية وأشارت نتائج دراسة الدوسري (٢٠٠٤) إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تَّقْويمِ طلبتهم، وقد أو صت الدراسة بالمزيد من البحوث حول ممارسات المعلمين في التَّقْويمِ الصفي، وقد توصلت نتائج دراسة الخضر(٢٠١٩) إلى أن ممارسات المعلمات لأسلوب تقصي المعرفة السابقة وأسلوب خرائط المفاهيم بدرجة متوسطة بينما كانت ممارسات معلمات الرياضيات لأسلوب تقييمات عمل المجموعة وأسلوب تقييم الواجبات المنزلية بدرجة متدنية.

ومع تعاظم حجم التطور المعلوماتي والتكنولوجي واستمراريته وسرعة التغيرات والانعكاسات المترتبة علي ذلك تبدو الحاجة ملحة وضرورية لاستمرارية عمليات تدريب المعلم، وصقل مهاراته بما يتناسب مع متطلبات الاستجابة لتلك المتغيرات والتطورات التي تحدث باستمرار تمشيا مع طبيعة عصر المعلوماتية (المرشد، ٢٠١٣، ص٢٣٨).

ويشير Burt (1995) إلى أنه لا يمكن الاستغناء عن البرامج التدريبية للمعلمين في مجال تَّقْويمِ التلاميذ وأنه ينبغي تدريب المعلمين على طرق وأدوات التَّقْويمِ الصحيحة والمناسبة وليس كافياً أن يقيس المعلم أو يقوم ما تعلمه التلميذ داخل قاعة الدراسة بل يمتد إلى الاستطلاعات والمقابلات والملاحظات.

وفي دراسة العبدالكريم وعمر (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها أن البرنامج التدريبي قد ساعد المعلمات على تطوير معارفهن حول مفاهيم التَّقْويمِ واستراتيجياته، وفي دراسة الأحمدي (٢٠١٩) والتي استُخدم فيها المنهج شبه التجريبي ذو التصميم المجموعة الواحدة، وتكونت أدوات الدراسة من بطاقة ملاحظة، وأظهرت نتائجها إلى فَاعِلِيَّةُ البرنامج التدريبي في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ الفاعلة لَدَى معلمات عينة الدراسة، وقد أو صت الدراسة بضرورة تفعيل البرنامج التدريبي ومتابعة سلامة تنفيذه، ومتابعة بناء مهام تَّقْويمِية تربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية.

وفي دراسة عبدالظاهر (٢٠١٦) والتي استخدم فيها الباحث المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج إسهام البرنامج في تنمية الاتجاه نحو التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ على عينة الدراسة، وأو صت دراسة الطرأو نة وابوالوم (٢٠١٦) بتوجيه واضعي المناهج للبرنامج التدريبي المتضمن في هذه الدراسة لتنمية مهارات التَّقْويمِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ للمرحلة الثانوية في الأردن كما أو صت دراسة عثمان وحسن (٢٠١٧) بضرورة استخدام المعلمين والمعلمات لأنشطة صفية واستراتيجيات تدريس مختلفة تسهم في تفعيل عملية التعليم والتعلم، والاستفادة من الاتجاهات الايجابية لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية نحو استخدام استراتيجيات التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تطبيق هذا النموذج في التعليم، وتدريب المعلمين والمعلمات في كافة مراحل التعليم على إستراتيجية التعلم الْمَقْلُوبِ، كذلك تطوير برامج إعداد المعلمين والعمل على إعدادها وفق

مستجدات العصر وتضمينها استراتيجيات حديثة منها إستراتيجية التعلم الْمَقْلُوبِ، وأو صت دراسة حسن(٢٠٠٤) بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأولية في مجال التَّقْويمِ.

ومع هذا التطور التقني ظهرت استراتيجيات تدريس جديدة تعمد على تطوير ممارسات المعلمين التعليمية والتَّقْويمِية باستخدام وتفعيل هذه التقنيات في العملية التعليمية، ومن هذه الطرق والإستراتيجيات ما يسمى" التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ " الذي يقصد به قلب العملية التعليمية بين بيئة الصف والمنزل حيث يقوم المعلم باستثمار التقنيات الحديثة والإنترنت في إعداد الدروس بتقديم المادة العلمية بصفة تفَاعِلِيَّةُ كمقاطع الفيديوهات التعليمية وغيرها، ثم يقوم الطالب بالاطلاع على شرح المعلم في المنزل، ويكون وقت الحصة لأداء الأنشطة والإجابة على الاستفسارات وهوما يعزز المادة العلمية.

كما تتيح فكرة الصف المعكوس مناقشة المفاهيم الجديدة من خلال المحادثة الجماعية أو الإجابة على تَّقْويمِ إلكتروني للمفاهيم، وتُقوم نتائج الاختبار بمساعدة المعلم بالتقييم المبدئي لفهم طلابه للدرس قبل الحصة المدرسية، كذلك يتيح التعرف على الجزئيات التي لم يجب عليها بعض الطلبة بتحديدها للمعلم ليتمكن من توضيحها لهم لاحقاً في الصف، وهكذا فإنّ مفهوم الفصل المعكوس يضمن إلى حد كبير الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث يقيّم المعلم مستوى الطلبة في بداية الحصة ثم يُصمّم الأنشطة داخل الصف من خلال التركيز على توضيح المفاهيم وتثبيت المعارف والمهارات ومن ثمّ يشرف على أنشطتهم ويقدمُ الدعم المناسب للمتعثرين منهم وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي عاليةً جداً، لأن المعلم راعى الفروقات الفردية بين المتعلمين (الشرمان، ٢٠١٣).

التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في جوهره تعلم متفرد، هناك الكثير من الطرق والإشكال والأنواع من التعلم المتمركز حول الطالب التدريس المتمايز، التعلم المستند إلى المشكلة أو المشروع، الدراسة المستندة إلى الاستقصاء وغير ذلك كثير. وعندما تدمج هذه الطرق في مفهوم التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ نحصل على استراتيجيات يمكن تطبيقها عملياً، فالتَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في أساسه يتمحور حول المتعلم (بيرجمان وسامز، ٢٠١٥).

وقد بينت دراسة (Fulton,2012) الأثر الإيجابي للتعلم الْمَقْلُوبِ في تحسين تحصيل الطلبة واستيعابهم، فقد أشارت الدراسة إلى تحسن ملحوظ على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في موضوعات متعددة مثل الجبر والحساب والهندسة، وأظهرت نتائج دراسة نجدي (٢٠٢٠) أن الطلاب الذين خاضوا تجربة الصفوف الْمَقْلُوبِة والذين تابعوا حضور الفيديوهات التعليمية قبل حضورهم اللقاءات الوجاهية، قد أبدوا تمكناً واضحاً من المواد التي شملتها التجربة، كما طوروا توجها ايجابياً نحوها، وزادت دافعيتهم ونشاطهم وارتفعت معدلات تحصيلهم. وفي دراسة الغامدي وعلي (٢٠١٨) والتي استخدمت المنهج شبه التجريبي، والتي أو صت نتائجها إلى ضرورة عقد ورش عمل لتدريب معلمات الرياضيات على توظيف إستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ عند التدريس، حيث أن استخدام إستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ يمكنها أن تساعد في تحسين التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لَدَى طالبات المرحلة المتوسطة.

وخلصت نتائج دراسة أحمد وآخرون (٢٠١٧) إلى فَاعِلِيَّةُ الإستراتيجية المقترحة على التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وضع برامج لتدريب القائمين على التدريس بالتعلم الْمَقْلُوبِ، وأو صت دراسة العنزي (٢٠٢٠) بتدريب المعلمين على إستراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ، كما أو صت دراسة الشلبي (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها فَاعِلِيَّةُ البرنامج في تنمية كفايات التَّقْويمِ، وعادات العقل؛ بتصميم المقررات الدراسية بنماذج وأنشطة مستوحاة من الصفوف الْمَقْلُوبِة، وتدريب المعلمين وتشجيعهم على استخدام هذه الإستراتيجية؛ مما يزيد من فَاعِلِيَّةُ العملية التعليمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، القَائِمِ عَلَى التصميم (القبلي البعدي) لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، وفي دراسة الشهري(٢٠١٨) والتي استخدمت المنهج الوصفي، أظهرت نتائجها وجود اتجاهات مرتفعة لَدَى عينة الدراسة نحو استخدام طريقة التعلم الْمَقْلُوبِ.

وفي دراسة خليل وآخرون (٢٠٢٠) والتي استخدمت المنهج النوعي (دراسة حالات متعددة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ أسهمت في تنمية التحصيل الرياضي، والتفاعل الصفي، والاتجاه نحوتعليم الرياضيات وتعلمها، وأو صت بأهمية تدريب مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ على توظيف التقنيات في تعليم الرياضيات، وإنتاج المقاطع المرئية

(الفيديوهات) التعليمية لدروس الرياضيات، وقد أو صت دراسة الزبون(٢٠٢٠) بتطبيق إستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ لتحسين مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لَدَى التلاميذ بطيئي التعلم في الرياضيات، وقد أو صت دراسة حاضري (٢٠٢٠) إلى اعتماد إستراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ في التعلم عن بعد من أجل تحسين مهارات التعلم الذاتي لَدَى طلبة المدارس الأساسية. وفي دراسة العتيبي وعراقي (٢٠١٩) والتي استخدم الباحثان المنهج التجريبي القَائِمِ عَلَى التصميم شبه التجريبي، وقدمت الدراسة توصية بتدريب معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية على استخدام استراتيجية التعلم الْمَقْلُوبِ، وعقد ورش عمل لتدريب المعلمات على استخدام المنصات التعليمية والبرامج التعليمية اللازمة لتقديم دروس وأنشطة التعلم الْمَقْلُوبِ.

وفي دراسة المعافا (٢٠٢٠) والتي استخدمت الباحثة فيها المنهج التجريبي، وأو صت الدراسة إلى ضرورة تطبيق التعليم الالكتروني وإستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في التعليم، وإعداد المعلمات وتدريبهن لاستخدام التعليم الإلكتروني التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ بفاعلية، وقد أشارت نتائج دراسة البدور(٢٠١٦) والتي استخدمت فيها المنهج شبه التجريبي وعلى نحو أكثر تحديداً التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة؛ إلى الأثر الإيجابي لتدريس مادة الرياضيات للصف الأول ثانوي العلمي بأسلوب التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ مقارنة بالطريقة التقليدية، وفي دراسة سنودن Snowde (2012) والتي استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالتطبيق على مجموعة من معلمي المواد المحورية (اللغة الانجليزية، الرياضيات، العلوم والدراسات الاجتماعية) في أحد مدارس ولاية تكساس العليا، وقد أبرزت نتائجها اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو التدريس بالتعلم الْمَقْلُوبِ، كذلك كشفت الدراسة احتياجات المتعلمين لدمج التكنولوجيا بالعملية التعليمية وأثرها في الدافعية للإنجاز عند الطلاب.

مشكلـــة الـــدراســـة:

نظراً لما نعيشه هذه الأيام من تغيرات في العملية التعليمية بسبب جائحة كورونا، ظهرت دعوات تطالب باستخدام التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ للتغلب على الصعوبات التي يواجهها معلم الرياضيات في تدريسه لطلابه في التدريس عن بعد، كما أجريت عدد من الدراسات منها:

دراسة البرصان وآخرون (٢٠١٢) والتي أثبتت أن هناك اختلافات في ممارسات تَّقْوِيمِية عديدة بين معلمي العينة السعودية ومعلمي العينة الكورية، والتي أفادت بعناية معلمي العينة الكورية الجنوبية بالْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ بصورة أكثر من نظرائهم معلمي العينة السعودية، وقد أو صت الدراسة بضرورة تدريب مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المملكة العربية السعودية على استراتيجيات التَّقْوِيمِ، وضرورة تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المملكة العربية السعودية، وكذلك دراسة (محمود، ٢٠٠٤) والتي أو صت بضرورة عقد دورات تدريبية مؤهلة لمعلمي الصفوف الأولية في مجال التَّقْوِيمِ، وضرورة متابعة المشرفين التربويين لآليات تنفيذ الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ، ودراسة الغامدي، علي (٢٠١٨) والتي أو صت بضرورة توظيف إستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ عند التدريس، حيث أن استخدام إستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ تمتلك مميزات وخصائص يمنها أن تساعد في تحسين التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لَدَى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحو إستراتيجية التعلم الْمَقْلُوبِ، ودراسة(الجريبة، ٢٠١٧) والتي أو صت بتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام التقنيات، والاستفادة منها في تطبيق إستراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ في المقررات المختلفة، وفي دراسة بيومي والجندي (٢٠١٦) والتي أظهرت إلى وجود أثر للتعلم الْمَقْلُوبِ على تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لَدَى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة الأحمدي (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائج الدراسة إلى فَاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ مقترح للتَّقْوِيمِ الفعال في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ الفاعلة لَدَى معلمات عينة الدراسة، ضرورة تفعيل البرنامج التدريبي ومتابعة سلامة تنفيذه، ومتابعة بناء مهام تَّقْوِيمِية تربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، وفي دراسة عثمان وحسن (٢٠١٧) والتي أو صت بتدريب المعلمين والمعلمات في كافة مراحل التعليم على إستراتيجية التعلم الْمَقْلُوبِ، وتطوير برامج إعداد المعلمين والعمل على إعدادها وفق مستجدات العصر وتضمينها استراتيجيات حديثة منها إستراتيجية التعلم الْمَقْلُوبِ، وفي دراسة النور(٢٠١٧) والتي هدفت إلى معرفة مدى توافر الكفايات التَّقْوِيمِية لمعلمي الرياضيات في تَّقْوِيمِ الطلاب بالمدارس الثانوية ومدى ممارستهم لها وهل الكفايات التَّقْوِيمِية تساعد في رفع مستوى الأداء في تَّقْوِيمِ الطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى

أن معلمي الرياضيات يحتاجون للتدريب في إعداد وبناء أساليب التَّقْويمِ، وباستعراض الدراسات والأدبيات ذات العلاقة، اتضح للباحث عدم وجود دراسة ربطت بين التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ واستراتيجيات التَّقْويمِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ. كما أظهرت دراسةZhang & Burry-Stock) ، (2003أنَّ المعلمين الذين اشتركوا في برامج تدريبية حققوا مستويات عالية من مهارات التقييم المدركة ذاتيا مقارنةً بالذين لم يشتركوا في البرامج التدريبية.

ومن خبرة الباحث من خلال خدمته لما يزيد عن ١٠ سنوات في تدريس المرحلة الثانوية وتكليفه مع عمله ولمدة أربع سنوات وكيلاً فنيا للقياس والتَّقْويمِ مع عمله كمعلم رياضيات، كما قام الباحث بعمل عددا من اللقاءات مع المعلمين وكذلك مراجعة العديد من نماذج الاختبارات لجميع المواد، علما أن عدد المعلمين يفوق (٤٠) معلم في مختلف التخصصات و(٥) معلمي رياضيات، فلاحظ الباحث أن المعلمين يعانون من قصور في ممارساتهم التَّقْويمِية واقتصار تَّقْويمِهم على الجانب المعرفي فقط وليست شامله لجميع جوانب تعلم الطالب، وبعد نقاش مع قادة بعض المدارس والمشرف المختص آن ذاك حول القصور في الخبرة التَّقْويمِية لَدَى معلمي المدرسة تبين ما يلي:

- قصور معنى التَّقْويمِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ.
- عدم التنوع في الاستراتيجيات التدريسية حيث المتبعة هي التقليدية المعلم يشرح والطالب مستمع.
- قلة إدراك المعلمين ومُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بصفة خاصة بأهمية التغذية الراجعة.
- قلة الدورات الخاصة بتنمية ممارسات المعلمين التَّقْويمِية في مركز التدريب.

ومن مما سبق يتأكد لَدَى الباحث ضرورة الاستفادة من طرق التدريس الحديثة للتغلب على القصور لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ وذلك من خلال ببناء بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيّ قَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ ومعرفة فاعليته على تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ للمرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ القائمة على التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ الواجب استخدامها من قبل المعلمين في المرحلة الثانوية؟
- ما صورة بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية؟
- ما فَاعِلِيَّةُ البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- تحديد الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ اللازمة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المرحلة الثانوية.
- بناء بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ لتنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لإدارة تعليم القصيم بمدينة بريدة.
- الكشف عن فَاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ للمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في أنها قد تفيد في:

- التأكيد على أهمية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المرحلة الثانوية.
- مسايرة الاتجاهات الحديثة التي تؤكد توظيف التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المرحلة الثانوية.
- كما تتضح أهمية الدراسة من الموضوع الذي تتناوله هذه الدراسة وهو تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المرحلة الثانوية في ضوء ما نعيشه من ظروف حالية

تستدعي الاهتمام بالتَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ كإستراتيجية للتدريس الطارئ عن بعد وكما يمكن أن يستفيد من الدراسة بعد إتمامها بإذن الله الفئات التالية:

- المعلمون: من خلال مساعدتهم في دمج التقنية في التدريس وتوظيف إستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية ممارساتهم التَّقْوِيمِية.
- المشرفون التربويون: من خلال متابعتهم للمعلمين في التدريس عن بعد.
- الطلاب: من خلال ممارستهم للتعلم الذاتي وتوظيف القدر الأكبر من التعلم بالاعتماد على أنفسهم.

- وللدراسة أهمية أيضا في أنها:
  - قد تفتح هذه الدراسة المجال لبعض الباحثين في تناول الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى المعلمين بصفة عامة.
  - مواكبة هذا البحث متطلبات القرن الواحد والعشرين في ضرورة تنويع الإستراتيجيات التدريسية وتطوير الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى المعلمين.
  - قد تفيد هذه الدراسة في توعية المسئولين وصانعي القرار في وزارة التعليم بأهمية إستراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ وحث المعلمين باستخدامها في جميع مراحل التعليم العام وفي التعليم الثانوي بصفة خاصة.
  - قد تفيد نتائج الدراسة مراكز التدريب في إقامة دورات تدريبية للمعلمين عن أهمية إستراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ وكيفية تفعيلها.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** مجموعة من مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ للمرحلة الثانوية في مدينة بريدة.
- **الحدود الموضوعية:** معنى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ – كيفية توظيف التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في العملية التعليمية – توظيف التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في الرياضيات.
- **الحدود المكانية:** طُبقت هذه الدراسة بحول الله تعالى في المدارس الثانوية التابعة لإدارة تعليم القصيم بمدينة بريدة.
- **الحدود الزمانية:** يُتوقع بإذن الله أن يتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣هـ.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

البـرنـامـج التـدريبـي:

هو عبارة عن خطة مرنة تتضمن مجموعة من الخطوات تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية، والأهداف العامة والسلوكية، ومصادر التعلم والأنشطة، ومداخل التدريس المتمثلة في التعلم الذاتي والعمل في مجموعات تعاونية صغيرة والتَّقْويمِ (الدرديري وكامل، ٢٠٠١: ٧٦).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "مجموعة من الأدوات والأساليب المنظمة والمخططة لتحقيق النمو المهني لدي المعلمين ومساعدتهم في اكتساب الاتجاهات التَّقْويمِية الحديثة وتنميتها باستخدام استراتيجيات التعلم الْمَقْلُوبِ".

إستراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ:

عرفها (خان، ٢٠١٢: ١) بأنها "قلب وعكس المفهوم المتعارف عليه في الصف التقليدي، إذ يعطى الطلبة الموضوع مشروح ومحمل على بعض مواقع الانترنت أو بأقراص ليزرية أو إحدى المبتكرات الالكترونية التقنية ثم الطلب منهم الاطلاع عليها في وقت سابق لوقت الدرس الرسمي، ثم يتم مناقشه موضوع الدرس داخل الصف مع المدرس". ويعرفها (Bishop & Verleger، 2013) بأنها تلك الإستراتيجية التي توظف بعض التقنيات التكنولوجية كأفلام الفيديو التعليمية لجعل عمليات التعلم التقليدية التي تتم داخل الصف الدراسي تحدث خارجه، وفي المقابل تتيح جعل الأنشطة التي تتم خارج الصف الدراسي بالحدوث داخله.

ويعرف الباحث التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ إجرائيا بأنه: "إستراتيجية تدريسية جديدة تقوم على قلب العملية التعليمية، حيث يتم تقديم محتوى الدرس بواسطة مقاطع فيديو وروابط تعليمية يفتحها الطالب أو غيرها، ليقوم الطالب بمشاهدتها في المنزل (خارج المدرسة)، وفي غرفة الصف يقوم المعلم بمناقشة الطلاب حول المحتوى المقدم لهم والإجابة على أسئلتهم وحل التمارين والأنشطة لتعزيز فهمهم"

الْمُمَـارَسَـاتِ التَّقْـويمِيـَّةِ:

ويعرفها (مراد، ٢٠١٦) بأنها "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية العملية التعليمية، وأثنائها، وفي نهايتها، بغية تَّقْويمِ أداء الطلبة من خلال استخدام مجموعة من

الأدوات التي توفر له البيانات الكمية والكيفية التي يحتاجها لتساعده في إصدار الحكم على تحقيق النتاجات التعليمية وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة".

ويعرف الباحث الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ اجرائيا بأنها: "مجموعة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلم من خلال توظيف تقنيات التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في بيئة التعلم الالكتروني بهدف قياس مستوى تحصيل الطلاب في بداية فترة زمنية (تَّقْوِيمِ قبلي)، أو خلالها(تَّقْوِيمِ تكويني)، أو في نهايتها(تَّقْوِيمِ ختامي)".

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كل "مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ" بالمرحلة الثانوية في منطقة القصيم، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم والبالغ عددهم(١١٦٠) معلم حسب أحدث إحصائيات إدارة التعليم بالقصيم http://www.qassimedu.com/school/،

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بإجمالي (٣٣) معلما على هيئة عينة عشوائية طبقية من المدارس الثانوية بمنطقة القصيم و التي يتم اختيارها عن طريق تحليل المجتمع الأصلي إلى طبقات يليه الاختيار العشوائي على أساس صفات المجتمع الأصلي، وتكونت العينة الكلية من (٣٣) معلمًا من مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.

إعداد مادة المعالجة التجريبية وأداة البحث:

أولاً: اشتقاق قائمة بالْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ اللازمة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ للمرحلة الثانوية في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ

انطلاقاً من أهداف الدراسة وللإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة: " **ما الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ اللازمة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية؟)** تم إعداد قائمة استقصائية لأهم الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ وبناء بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ اللازمة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية.

ولإعداد وتصميم هذه الأداة اتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية:

أولاً: قام الباحث بتصميم قائمة استقصائية بأهم الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ اللازمة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية تضم ثلاثة محاور أساسية للممارسات التَّقْوِيمِية اللازمة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية ويتفرع من كل محور أساسي عدداً من الممارسات الفرعية وقد صيغت على شكل قائمة.

١- مصادر اشتقاق وإعداد القائمة الاستقصائية:

تم اشتقاق القائمة بعد أن اطلع الباحث على الاتي:

١- الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ في التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ في مجال التعليم ومجالات تطبيقها فيه ومكوناتها.

٢- المؤتمرات المتخصصة والتي هدفت إلى تطوير وتَّقْوِيمِ الأداء التدريسي للمعلم والاستفادة من نتائجها وتوصياتها.

٣- المصادر والكتب التي تهدف إلى تطوير أداء معلم الرياضيات وتَّقْوِيمِه، وأيضاً تلك التي تناو لت بيئات واستراتيجيات التعلم الْمَقْلُوبِ.

٤- توجهات وزارة التعليم وأهداف المشاريع التطويرية الحالية وتحديداً مشروع " تطوير العلوم والرياضيات" في المملكة العربية السعودية، ومعرفة المستويات الممارسة ية التي تنشدها الوزارة في مجال أداء مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في جميع جوانب هذا الأداء.

٥- أجرى الباحث عدداً من المناقشات والاستطلاعات التي سعت إلى حوار علمي مع المتخصصين والمهتمين في تَّقْوِيمِ وتطوير أداء معلم الرياضيات من أكاديميين في مجالات طرق التدريس وتقنيات التعليم الالكتروني، وتقنيين ومشرفين تربويين متخصصين.

٦- الهدف من القائمة الاستقصائية: هدفت القائمة إلى تحديد أهم الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ اللازمة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية كما يراها المتخصصون من خلال القائمة السابق إعدادها.

٧- نوع القائمة: وجد الباحث أن من المناسب أن يتم عرض اهم الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ على شكل (مقيد – مفتوح).

٨- الصورة المبدئية للقائمة الاستقصائية: سعى الباحث على أن تكون الممارسات المختارة ممارسات واقعية بأن يكون هناك ارتباط بين الممارسة والإمكانات المتاحة، والمنهجية المطبقة، والبيئة التعليمية ككل. وأن ترتبط بشدة بالهدف العام للدراسة وان تكون دقيقة ومحددة ويتم ذلك عبر رؤية واضحة للممارسات ومؤشراتها، والهدف منها، وكيف يمكن تطبيقها. كما روعي فيها قابليتها للقياس وتم ذلك بجعل الممارسات عملية، ومنفردة بحيث لا يمكن دمج ممارستين أو مؤشرين معاً مهما كانت درجة تقاربهما، بجمل وعبارات قصيرة بصيغة الفعل المضارع، وأن تكون النتائج من الممكن ملاحظتها وبالتالي نستطيع معرفة درجة قربنا أو بعدنا من المسار الصحيح، والوصول إلى الهدف المحدد. وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد الصورة المبدئية للقائمة، حيث بلغ عدد المحاور الرئيسية ثلاثة محاور رئيسية على النحو التالي:

أ) الممارسات الخاصة بإجراءات تنفيذ التعلم الْمَقْلُوبِ، تتضمن: (التخطيط، إعداد المحتوى قبل الصف، تحديد أنشطة التعلم قبل، أثناء، وبعد الصف، التَّقْويمِ التكويني والنهائي(وتكونت من عدد (٢٨) ممارسة فرعية تنتمي للمحور.

ب) الممارسات الفنية والتقنية الخاصة بتجهيز المحتوى التعليمي الرقمي لاستخدامه في بيئة التعلم الْمَقْلُوبِ، وتكونت من عدد (١٣) ممارسة فرعية تنتمي للمحور.

ج) الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ اللازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتتضمن: (الواجبات، الاختبارات، بالتغذية الراجعة، والْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ –تحليل التعلم)، وتكونت من عدد (٢٢) ممارسة فرعية تنتمي للمحور.

وقد بلغ اجمال عدد الممارسات الفرعية جميعاً للممارسات الثلاثة الرئيسية (٦٣) ممارسة.

٩- ضبط القائمة: تم عرض القائمة على عدد من المحكمين في مختلف التخصصات بلغ عددهم (١٣) محكمًا، وحرص الباحث على تنوع مجالات المحكمين واطلاعهم على

قائمة الممارسات المعدة وابداء مرئياتهم حولها من عدة جوانب للوصول إلى الهدف منها؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة وصدقها ولتحديد ما يلي:

- أهميتها ومناسبتها للممارسة التَّقْوِيمِيـة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ.
- درجة أهمية توافرها لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية.
- ارتباطها بالمحور الذي تنتمي اليه.
- صحة الصياغة العلمية للممارسات.
- صحة الصياغة اللغوية للممارسات.
- تعديل أو حذف ما يرونه من ممارسات، وإضافة أي ممارسة يرونها مناسبة.

١٠- الصورة النهائية للقائمة: في ضوء أراء المحكمين بالحذف والتعديل والإضافة أصبحت الصورة النهائية للقائمة مكونة من (٦٣ممارسة فرعية) (ملحق رقم ١)، حيث تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين ٨٥% على عبارات القائمة، مما يشير إلى ارتباط العبارات بالمحور ومناسبة القائمة لقياس الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمدارس الثانوي.

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على:" ما الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ القائمة على التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ الواجب استخدامها من قبل المعلمين في المرحلة الثانوية؟

ثانيا: بناء البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى الصفوف الْمَقْلُوبَةِ في بيئات التعلم الالكترونية

قام الباحث بتحديد وبناء وصياغة الهيكل العام للبرنامج البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ بعد الرجوع إلى الكتب والبحوث والدراسات المتخصصة في الصفوف الْمَقْلُوبِة خاصةً، بالإضافة إلى الرجوع إلى بعض الكتب والبحوث والدراسات التي تحدثت عن البرامج والحقائب التدريبية والتعليمية والمرتبطة بالتَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في بيئات التعلم الالكترونية؛ بغرض

تحديد وصياغة الهيكل العام للبرنامج، وما يشتمل عليه من أهداف ومحتوى تدريبي والأنشطة والواجبات، وأساليب التَّقْويمِ التي يقوم بها معلمو الرياضيات بالمرحلة الثانوية قبل بداية العملية التعليمية، وأثنائها، وفي نهايتها، بغية تَّقْويمِ أداء الطلبة، ومن ثم فان البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ للمرحلة الثانوية يحتوى أهم الممارسات الفنية والتقنية الخاصة بتجهيز المحتوى التعليمي الرقمي لاستخدامه في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ، كما يحتوى أيضا أهم الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ: (الواجبات، الاختبارات، بالتغذية الراجعة، والْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ –تحليل التعلم)اللازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ؛ وتأسيسا على ما سبق اتبع الباحث الإجراءات التالية في بناء البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ للمرحلة الثانوية على النحو التالي:

أ) أسس ومبررات بناء البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في بيئة التعلم الالكتروني:

- أثر انتشار جائحة فيروس كورونا التي اجتاحت العالم كله.
- ما آلت اليه البشرية مع انتشار وباء كوفيد ١٩ من الاثار الكارثية التي طالت جميع مناحي الحياة في كل المجتمعات وأثرت على كافة القطاعات، وكان التعليم من أكثر القطاعات تأثراً بتلك الأزمة.
- ومن ثم أصبح من الضروري توفير نظام بديل للتعليم التقليدي. وما استتبعه من مواجهة تدريسية طارئة لم تجد لها حلا سوى باستخدام بيئة التعلم الرقمي عن بعد وما توفره من إمكانات ضخمة لمنظومة التعليم والتعلم.
- اتجاه وزارة التعليم إلى استخدام التقنيات الحديثة وآليات التعلم عن بعد، التي تحقق التواصل بين المعلمين والطلاب من خلال منصات وبيئات التعلم الرقمي..
- يتيح التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ للمعلم الوقت الكافي للتركيز والاشتغال على اكساب الطلاب مهارات التفكير العليا، ومن ثم تحسين ممارساته التَّقْويمِية خارج وداخل الصف الدراسي (التقليدي– الافتراضي).على حد السواء.

- مـا يحققـه الـتَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ مـن تـوازن بـين اسـتراتيجيات وطـرق التـدريس المباشـرة وغيـر المباشرة حيث يتم من خلاله الدمج بين التعليم التقليدي والتقنيات التعليمية الحديثة، مما يزيد فرص تعلم الطلاب بعمق، كما يعطي الطلاب ثقة أكبر في تعلمهم.
- الـتَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ القَـائِمِ عَلَـى بيئـة الـتعلم الرقمـي يزيـد مسـاحة الوقـت المناسـبة للمناقشـة والحـوار بـين المعلـم وطلابـه وأقرانهم فـي الفصـل، بمـا ييسـر مهـام المعلـم وممارسـاته التَّقْوِيمِية لطلابه.
- يجمـع بين التعلم السابق فـي المنزل وبين ممارسة الخبرة الاجرائيـة فـي الفصـل، فيحقق التوازن المطلوب لتحقيق تعليم ذو معني.
- يعـد التعلـيم الْمَقْلُـوبِ أحـد الطـرق لتكـوين بيئـة صـفية متمركـزة حـول الطالـب وتعطـي للطالب مساحة أكبر للتعلم.
- نـدرة الدراسـات التـي تنـاو لـت البرامج التدريبيـة المتمركزة حول التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ فـي ببيئـة التعلم الرقمي لتَّقْوِيمِ الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية.
- لفت انتباه المسئولين بتطوير إعداد المعلم وتحسين ممارساته التَّقْوِيمِية، بما يساعد في تطوير قدراته على مواجهة التحديات التربوية والتعليمية بفاعلية.

ب) تحديد الهدف من البرنامج:

١- الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى:

"انمـاء الْمُمَارَسَـاتِ التَّقْوِيمِيَّـةِ لمُعَلِّمِـي الرِّيَاضِـيَّاتِ بالمرحلـة الثانويـة فـي بيئـة الـتعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ".

٢- الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تحددت الاهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي في أن يتقن المشاركين:

- **التخطيط لإعداد المحتوى التعليمي** بما يناسب التعامل بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبِة.
- **المهارات الفنية والتقنية** الخاصة بتجهيز المحتوى التعليمي الرقمي لاستخدامه في بيئة التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ

- **ممارسات التعامل مع منصة مدرستي** [١]، ممارسات التعامل مع تطبيق وان نوت OneNote الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ اللازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتتضمن: (الواجبات، الاختبارات، بالتغذية الراجعة،)
- **ممارسات اعداد عناصرالمحتوى الرقمي** وتتضمن التعامل مع النصوص، الصور والاشكال، الكفاية الرابعة: الفيديو والصوت عند اعداد المحتوى الرقمي فهم مراحل عملية التَّقْوِيمِ.
- **ممارسات التَّقْوِيمِ الصفي الرقمي في بيئة التعلم الرقمية:**
  - إدارة الصف في بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبِة
  - ممارسات دعم التعلم
  - إعداد الاختبارات في بيئة التعلم الْمَقْلُوبِ.
  - عمليات تَّقْوِيمِ الاختبارات عبر المنصة الالكترونية وتطبيقاتها.
  - عمليات المتابعة واعداد التقارير

ج) اختيار المحتوى والخبرات التي تحقّق أهداف البرنامج التدريبي

المحور التدريبي الأول:

الهدف العام للمحور: تنمية المعارف الأساسية لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية المرتبطة بممارسات التخطيط واعداد المحتوى والتعامل في بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبِة بالتعلم الإلكتروني، ومعارف وممارسات التعامل المنصات والتطبيقات السحابية في بيئات التعلم الرقمي، ومعارف ومهارات ممارسات التعامل مع منصة مدرستي، ممارسات التعامل مع تطبيق وان نوت.

المحور التدريبي الثاني:

الهدف العام للمحور: تنمية المعارف والمهارات الخاصة بإعداد عناصر المحتوى الرقمي (النص- الصوت- الصورة-الفيديو- العروض والتعامل معها عند اعداد عناصر المحتوى الرقمي) لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية

(١) منصة مدرستي نظام إدارة التعليم الإلكتروني المعتمد في المدارس الحكومية السعودية داخل وخارج المملكة وعدد من المدارس الأهلية، و التي تقدم مجموعة من الخدمات التفاعلية إدارة المقررات وإنشائها، وأدوات التعلم والاختبارات، وتتبع المتعلم خلال رحلته التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، وتقديم التقارير لجميع أطراف العملية التعليمية.

المحور التدريبي الثالث:

الهدف العام للمحور: إكساب مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية ممارسات التَّقْوِيمِ الصفي، والأنشطة، والممارسات التدريسية: وتتضمن:(ممارسات التَّقْوِيمِ الصفي، ممارسات إدارة الصف، ممارسات إدارة الصف، ممارسات دعم التعلم) في بيئة التعلم الرقمية الْمَقْلُوبِة.

تحديد الخُطة الزمنية لتنفيذ البرنامج تم تحديد المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج خلال الفترة البينية بين الفصول الدراسية للعام الدراسي ١٤٤٢- ١٤٤٣، وتحديدا في الفترة من ١٤٤٣/٣/١٤ الى ١٤٤٣/٤/٣

هـ) أسلوب وطرائق التدريب المتبعة بالبرنامج:

نظرا لما تمر به الإنسانية من تبعات التأثر بجائحة "كوفيد١٩" وما استتبعه من إجراءات وقائية واحترازية وتباعد اجتماعي فرضتها حكومة المملكة: وعليه تم استخدام التدريب الالكتروني عن بعد عن طريق توفير المادة العلمية عبر وسائط تخزين سحابية واستخدام تقنيات التواصل عبر منصة التعلم الالكتروني باستخدام تطبيقات التواصل الممكنة مثل التيمز، زووم، ومجموعات واتس آب للتواصل مع المتدربين خلال برنامج زمني محدد -من قبل الباحث بغرض التطبيق- للمحاور الثلاثة بما يتفق مع موضوعات البرنامج مع توفير المادة العلمية والوسائط والفيديوهات الشارحة عبر السحابة الالكترونية بما يضمن استرجاعها من قبل المشاركين في كافة الأوقات والأماكن وفقا للقاعدة any time any ware.

تحديد خطوات التعلم الْمَقْلُوبِ:

ليس هناك طريقة معينة لقلب الصف التدريبي الْمَقْلُوبِ، ولكن المتفق عليه هو أن المشارك يقوم بمشاهدة المحتوى التدريبي قبل حضور الجلسة الافتراضية عبر تطبيق التيمز. وبعض المعلمين المشاركين عند استخدام أسلوب التدريب الْمَقْلُوبِ للمرة الأولى، يتخوفون من أن عليهم وضع كاميرا، وتصوير أنفسهم أثناء الشرح، وأنهم لا يمكنهم القيام بتطبيق هذه الاستراتيجية إلا من خلال تمكنهم من صناعة الأفلام التعليمية، وهذا غير صحيح؛ حيث يمكن للمعلم المشارك الاستعانة بالأفلام التعليمية التي تم إنتاجها لكيفية استخدام بيئة التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ من قبل البرنامج والتي تم اتاحتها عبر الرابط المخصص لذلك على السحابة الالكترونية.

خطوات تطبيق التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ للمعلم المتدرب:

تم تحديد خطوات ومراحل التعلم الْمَقْلُوبِ، بعد الرجوع إلى الادبيات والدراسات المتخصصة في التعلم الْمَقْلُوبِ، التعلم المدمج. ومن ثم تم التطبيق وفق إجراءات التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ كالآتي:

١- **التخطيط:** ويشمل: تحليل المحتوى، وتحديد الأهداف كما ورد الإشارة اليه سلفا أعلاه؛ والكفايات، وترجمة الكفايات إلى أنشطة ثرية، ووضع ممارسات للتحقق من التعلم، وصياغة دليل إجرائي للمتعلم لمشاهدة الفيديو.

٢- **التنفيذ:** ويشمل: التركيز وتلخيص المعلومة وصياغتها في عرض سمعي وبصري عبر التدريب الافتراضي المباشر عبر تطبيق التيمز من خلال الباحث، واتاحتها عبر الرابط)https://drive.google.com/drive/folders/1IQolwjwF4MyO9UgykrP4 (DqDpaivQ4iBA?usp=sharing المخصص لذلك على السحابة الالكترونية، وإخطار المعلمين المشاركين بالرابط وموعد الجلسات الافتراضية بطريقة مؤتمتة الكترونيا ومجدولة حسب الجلسات ويتم تذكير المشاركين بصورة دورية. كما تم إنشاء وإشراك جميع أفراد المجموعة التجريبية في برنامج التواصل الاجتماعي "الواتس آب" لذات الغرض.

٣- **موضوعات البرنامج التدريبي:**

المحور التدريبي	موضوعات المحتوى التدريبي
المحور التدريبي الأول	▪ لتخطيط لإعداد المحتوى والتعامل بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبة. ▪ التعامل مع المنصات والتطبيقات السحابية في بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبة. ▪ التخطيط لأعداد المحتوى والتعامل بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبة ▪ ممارسات التخطيط للتدريس في بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبة التخطيط للحصة في بيئة التعلم الرقمي. ▪ ممارسات التعامل مع منصة مدرستي. ▪ ممارسات التعامل مع تطبيق ون نوت One Note. ▪ ممارسات التخطيط للتدريس في بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبة.
المحور التدريبي الثاني	▪ التعامل مع: النص داخل حزمة مايكروسوفت أو فيس. ▪ التعامل مع الصور والتفاف النص. ▪ التعامل مع: شرائح العروض. ▪ التعامل مع الصوت وملحقاته. ▪ التعامل مع الفيديو وأدواته.
المحور التدريبي الثالث	▪ التَّقْوِيمِ الصفي في بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبة. ▪ التَّقْوِيمِ الرقمي في بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبة. ▪ إدارة الصف في بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبة. ▪ دعم التعلم في بيئات التعلم الرقمية الْمَقْلُوبة.

٤- **المتابعة خارج نطاق القاعات التدريبية الافتراضية:** وذلك من خلال التأكد من مشاهدة المتدرب لوسائط المادة التدريبية، وأيضا من خلال المناقشة المباشرة، وغير المباشرة، وتم إعطاء اختبار قصير في بداية كل محاضرة افتراضية مباشرة (بين الباحث والزملاء المتدربين).

٥- **التدريب على التطبيق الصفي:** ويشمل: تهيئة البيئة الصفية للتطبيق، وبناء وتنفيذ الأنشطة والمشاريع داخل الصف.

٦- **التَّقْوِيمِ التكويني:** ويشمل: توجيه وتيسير التطبيق الصفي، وملاحظة الأداء من بداية المحاضرة الافتراضية المباشرة، وتقييم المخرجات، ومطابقتها مع الكفايات المطلوبة.

ب) تدريب المعلمين المشاركين على خطوات تطبيق استراتيجية الصفوف الْمَقْلُوبِة:

أولاً: في المنزل:

١- يقوم المعلم بمشاهدة الفيديو التعليمي الذي تم إرساله له من خلال الإنترنت، أو الأجهزة المحمولة المختلفة، والتواصل مع الزملاء في المجموعة عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة قبل الحضور للجلسة التدريبية.

٢- يقوم المعلم بتدوين الملاحظات والأسئلة في أثناء مشاهدة الوسائط الخاصة بالبرنامج التدريبي والتي تشمل مقاطع الفيديو والمادة الاثرائية بالبرنامج وادلة التشغيل المرفقة بالبرنامج وادلته المتنوعة.

ثانياً: في الصف التعليمي

١- يقوم المعلم بمناقشة المعلمين المتدربين في الملاحظات والأسئلة التي تم تدوينتها سلفا بالمرحلة السابقة.

٢- يقوم المعلم بتطبيق ما تعلمته من المحتوى العلمي في مقاطع الفيديو والأدلة التشغيلية من خلال الأنشطة المُعدة لذلك.

أ) صـــدق البـــرنـــامـــج:

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج، عرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، ومدربين معتمدين في إعداد البرامج التدريسية والتدريبية(ملحق رقم ٤قائمة المحكمين)؛ للتأكد من صدقه، وصلاحيته للتطبيق، وتحقيق أهداف البحث، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين. وبذلك يكون البرنامج قد وصل لصورته النهائية وأصبح قابلا للتطبيق (ملحق شاشات البرنامج التدريبي).

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على: "ما صورة بَرْنَامَجٍ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية؟".

ثالثا: بنـاء بطـاقـة المـلاحظـة:

الخطوة الفعلية والحقيقية للتحقق من أهداف الدراسة والتعرف بشكل عملي على مدى جودة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ بمنطقة القصيم يكمن في تصميم أداة محكمة ومحققة لهذا الهدف، وخلص الباحث إلى أن "بطاقة ملاحظة الأداء للممارسات التَّقْوِيمِية لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ " هي الأنسب لتحقيق هذا الهدف، وتعرف الملاحظة بأنها "الاعتبار المنتبه للظواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها والوصول إلى القوانين التي تحكمها"، وتعتمد قدرة الباحث على استخدام الملاحظة بشكل علمي وموضوعي على قدرته على التمييز بين الأحداث والربط بينها، كما أن لهذه الأداة عدد من المزايا هي:

- أنها أفضل طريقة مباشرة لدارسة عدة أنواع من الظواهر، إذ أن هناك عدة جوانب للتصرفات الإنسانية لا يمكن دراستها إلا بهذه الوسيلة.
- أنها تمكن الباحث من جمع بيانات تحت ظروف سلوكية مألوفة.
- أنها تمكن الباحث من جمع حقائق عن السلوك في نفس وقت حصولها.
- أنها لا تعتمد كثيراً على الاستنتاجات.
- أنها تسمح بالحصول على بيانات ومعلومات من الجائز أن لا يكون قد فكر بها الأفراد موضوع البحث حين إجراء مقابلات شخصية معهم (فوزي غرايبة وآخرون، ٢٠١١: ٨١-٨٥).

وقد تم تصميم بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف منها: هدفت بطاقة الملاحظة على التعرف على فَاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية، وتقدير مستوى ما يمتلكه من ممارسات تَّقْوِيمِية مناسبة في بيئات التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ تقديراً كمياً، وذلك بهدف تَّقْوِيمِ هذا الأداء.

٢- مصادر اشتقاق مفردات البطاقة: اعتمد الباحث في اشتقاق مفردات بطاقة الملاحظة على قائمة أهم الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ اللازمة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية التي تم بناءها من قبل.

٣- محتوى وأبعاد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية:

ضمت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية والمعدة للتحكيم على بعدين أساسين:

- **الأول:** الممارسات الفنية والتقنية الخاصة بتجهيز المحتوى التعليمي الرقمي لاستخدامه في بيئة التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ
- **الثاني:** الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ اللازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتتضمن: (الواجبات، الاختبارات، بالتغذية الراجعة، والْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ –تحليل التعلم)

ويندرج تحت كل منا عدداً من الممارسات الفرعية بلغت جميعها(٥٠) ممارسة، وتم وضع أمام كل مفردة من المحاور الثلاثة مجموعة من بنود التحكيم الأساسية وهي (مهم جداً – مهم – متوسط الأهمية – قليل الأهمية – غير مهم)، وحدد الباحث في أقصى يسار القائمة عمودًا للتعديل المقترح من قبل المحكم لكل مؤشر ليحدد السادة المحكمون من خلاله مناسبة الممارسة للأداء التَّقْوِيمِي في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ وللمحور الذي يقيسه، كما في الشكل (٣) التالي:

جـــدول (٣)

بنود تحكيم بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي

عنـــوان الممـــارســـة الـــرئيسيـــة							
الممارسة الفرعية	الأداء المطلوب ملاحظته	مهمٍ جدا	مهم	متوسط الأهمية	قليل الأهمية	غير مهم	التعديل المقترح

٤- ضبط بطاقة الملاحظة: بعد أن صمم الباحث بطاقة الملاحظة بصورتها المبدئية تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٣) محكماً وذلك لتحديد مناسبة الممارسة المحددة لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ، وضوح ودقة عبارات البطاقة للقائم بالملاحظة.، السلامة العلمية واللغوية لفقرات البطاقة، إضافة أو حذف أو تعديل فقرات البطاقة.

٥- صدق بطاقة الملاحظة: ويقصد بصدق البطاقة هو" أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه" (جابر جابر وآخرون، ٢٤٧، ٢٠١٠)، ولحساب صدق بطاقة الملاحظة قام الباحث بتطبيقها عن بُعد على مجموعة من مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بشكل مبدئي، حيث تم تَّقْوِيمِ ممارساتهم التَّقْوِيمِية لعينة مبدئية من مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بلغ عددهم (٧) معلمين للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة وقابليتها للتطبيق الفعلي، ووضوح العبارات ومناسبتها للتطبيق على العينة. كما تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة من خلال الاتساق الداخلي وارتباط العبارات بكل بعد على حدة ودلالاتها الإحصائية، وذلك على عينة عددها (٣٠) معلما، كما يتضح في الجدول التالي:

جـــدول (٤)

معاملات ارتباط العبارات بمتوسط المحور التي تنتمي له على بطاقة الملاحظة (ن=٣٠)

عبـــارات المحـــور الأول			عبـــارات المحـــور الثـــانـــي				
العبارات	معامل الارتباط	الدلالة	العبارات	معامل الارتباط	الدلالة	العبارات	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٦٠٢**	٠,٠٠٥	١٣	٠,٦٢٩**	٠,٠٠٤	٢٥	٠,٥٠٦**	٠,٠٠٤
٢	٠,٦١٢**	٠,٠٠٠	١٤	٠,٥٧١*	٠,٠٤٨	٢٦	٠,٥٢٩**	٠,٠٣٢
٣	٠,٥٤٧*	٠,٠٣٠	١٥	٠,٦٠٤**	٠,٠٠٢	٢٧	٠,٨٦٦**	٠,٠٠٠
٤	٠,٦٢٢**	٠,٠٠٣	١٦	٠,٦٠٥**	٠,٠٠٠	٢٨	٠,٧٧٥**	٠,٠٠٠
٥	-٠,٦٦٢*	٠,٠٤٣	١٧	٠,٦١٤**	٠,٠٠٥	٢٩	٠,٤٣٩*	٠,٠١٥
٦	٠,٥٦٢*	٠,٠٣٥	١٨	٠,٥٩٤*	٠,٠٢٤	٣٠	٠,٦٠٥**	٠,٠٠٠
٧	٠,٦٢٨*	٠,٠٥٢	١٩	٠,٥٣٠**	٠,٠٠٣	٣١	٠,٦٠١**	٠,٠٠٠
٨	٠,٦٦٢**	٠,٠٠٣	٢٠	٠,٧٣٣**	٠,٠٠٠	٣٢	٠,٤٦٢*	٠,٠١٠
٩	٠,٥٧٨*	٠,٠٤٧	٢١	٠,٥٤٤*	٠,٠٤٣	٣٣	٠,٥٢٠*	٠,٠٤٣
١٠	٠,٦١٥*	٠,٠٤٦	٢٢	٠,٥٩٣*	٠,٠١٦	٣٤	-٠,٦٢٩**	٠,٠٠١
١١	٠,٥٧٨**	٠,٠٠١	٢٣	-٠,٦١٤**	٠,٠٠٢	٣٥	٠,٥٠٦**	٠,٠٠٤
١٢	٠,٦٣٠٢**	٠,٠٠٥	٢٤	-٠,٤٤٩*	٠,٠١٣			

ويتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات البطاقة لكل محور على حدة ببطاقة الملاحظة ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى ارتباطها بالمحور، ما يعني تمتع بطاقة الملاحظة بصدق عالي ومدى الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة الملاحظة، وأنه تقيس ما وضعت لقياسه.

٦- ثبات بطاقة الملاحظة: ويقصد بثبات بطاقة الملاحظة "أن تعطي الأداة نفس النتائج باستمرار كلما طبقت على المفحوصين وتحت نفس الشروط" (أحمد السمهر، ٢٠١١:٨٠٤)، وتم حساب ثبات بطاقة الملاحظة في هذه الدراسة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbachs Alpha بالتطبيق على عينة عددها (٣٠) معلم من العينة المستهدفة، وقد بلغ معامل للمحور الأول (٠,٧٥٩)، والمحور الثاني (٠,٨٢٠) ومعامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٨٧) وجميعها دالة إحصائياً مما يؤكد ثبات بطاقة الملاحظة وهذا يدل على نسبة ثبات مرتفعة.كما تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال إعادة التطبيق بعد أسبوعين على عدد (٩) من المعلمين، وكان معامل الارتباط (٠,٧١٢) وذو دلالة إحصائية، مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة.

٧- أسلوب تسجيل الملاحظة والتقدير الكمي للدرجات: بعد أن قام الباحث بتحديد محتوى بطاقة الملاحظة وضبطها وحساب ثباتها، قام الباحث بحساب التقدير الكمي لمؤشرات بطاقة الملاحظة المعدة، ولقياس وحساب التقدير الكمي لأداء مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية تم اتباع تدريج خماسي كمستويات لتحديد مدى توافر الممارسة المحدد في أداء المعلم على النحو التالي:

الجـــدول (٥)

طريقة رصد العلامات في بطاقة الملاحظة

طريقة الرصد وضع علامة	أمام مستوى الأداء	التقدير الكمي بالدرجات
✓	أداء تام	خمس درجات
✓	أداء جيد	أربع درجات
✓	أداء متوسط	ثلاث درجات
✓	أداء منخفض	درجتان
✓	متوفر ضعيف	درجة واحدة

٨- محتوى وأبعاد بطاقة الملاحظ في صورتها النهائية: تضمنت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية على بعدين اساسين هما:

- **الأول:** الممارسات الفنية والتقنية الخاصة بتجهيز المحتوى التعليمي الرقمي لاستخدامه في بيئة التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ واشتملت على **١٣** ممارسة فرعية.
- **الثاني:** الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ اللازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية و تتضمن: (الواجبات، الاختبارات، بالتغذية الراجعة، والْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ – تحليل التعلم) واشتملت على **٢٣** ممارسة فرعية.

وبلغت الممارسات الفرعية اجمالا (٣٦) ممارسة بعد التحكيم،

٩- الصورة النهائية للبطاقة: بعد ضبط بطاقة الملاحظة وحساب صدقها تكونت لَدَى الباحث" بطاقة الملاحظة" بصورتها النهائية؛ ومن ثم أصبحت جاهزة للتطبيق الميداني، (ملحق رقم ٣بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية).

١٠- تطبيق بطاقة الملاحظة: من خلال ملاحظة ممارسات المعلمين التَّقْوِيمِية التي تم تدريبهم عليها بالبرنامج في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣هـ- بتاريخ ١٤/ ٣/ ١٤٤٣هـ (ملحق رقم٧ الجدول الزمني للبرنامج)، حيث قام الباحث بعمل جلسات تهيئة للمعلمين عينة الدراسة عن بُعد من خلال تطبيقات متعددة مثل تطبيق زووم، منصة مدرستي، وذلك بالاجتماع عن بعد مع المعلمين عينة الدراسة المقرر تطبيقهم لأداة الدراسة وإعطائهم نبذه عن الدراسة وأهمية أداة الدراسة، كما تم شرح كل الممارسات بالبطاقة الرئيسية والفرعية وكيفية تطبيقها بصورة جيدة، والإجابة عن كل استفسارات العينة بالأداة–بطاقة الملاحظة– أو بكيفية تطبيقها أو ببعض المصطلحات الواردة فيها، كما ركز الباحث على التواصل مع المشرفين في كل مراحل التطبيق، كما قام الباحث بالمتابعة اللصيقة (عن بُعد) خلال كافة مراحل التطبيق (قبليا–بعديا).

نتائج الدراسة:

وللتحقق من فَاعِلِيَّةُ البرنامج التدريبي في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية، يتم ذلك من خلال التحقق من التساؤلين الآتيين:

أ) هل توجد فروق دالة إحصائيا على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ قبل تطبيق البرنامج (التطبيق القبلي) وبعد تطبيق البرنامج مباشرة (التطبيق البعدي)؟

ب) هل توجد فروق دالة إحصائيا على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ بعد تطبيق البرنامج مباشرة (التطبيق البعدي) وبعد فترة زمنية من التطبيق (التطبيق التتبعي)؟

في البدء تم التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ للمجموعة التجريبية من المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي كشرط ضروري لاستخدام اختبار "ت" من خلال اختبار كولموجروف سميرنوف Kolmogorov-Smirnov واختار شابيرو–ويلك Shapiro-Wilk.

جـــدول (٦)

نتائج التأكد من اعتدالية توزيع درجات المجموعة التجريبية من المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ (درجات الحرية=٣٣)

التطبيقين بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ		اختبار كولموجروف- سميرنوف للاعتدالية		نتائج اختبار شابيرو-ويلك للاعتدالية	
		القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
التطبيق القبلي	المحور الأول	٠,١٣٢	٠,١٤٣ غير دالة	٠,٩٣٦	٠,٠٨١ غير دالة
	المحور الثاني	٠,١٤٣	٠,٠٩١ غير دالة	٠,٩٩٧	٠,٤٩٩ غير دالة
	الدرجة لكلية للبطاقة	٠,١٠٠	٠,٢٠٠ غير دالة	٠,٩٧٠	٠,٤٦٨ غير دالة
التطبيق البعدي	المحور الأول	٠,١٣٢	٠,١٥٤ غير دالة	٠,٩٤٢	٠,٠٧٧ غير دالة
	المحور الثاني	٠,١٣٠	٠,١٧٣ غير دالة	٠,٩٥٤	٠,١٧٢ غير دالة
	الدرجة لكلية للبطاقة	٠,١٤١	٠,٠٩٤ غير دالة	٠,٩٤٤	٠,٠٨٧ غير دالة
التطبيق التتبعي	المحور الأول	٠,١١٢	٠,٢٠٠ غير دالة	٠,٩٥٧	٠,٢١٠ غير دالة
	المحور الثاني	٠,٠٩٨	٠,٢٠٠ غير دالة	٠,٩٧٠	٠,٤٩١ غير دالة
	الدرجة لكلية للبطاقة	٠,١٣٢	٠,١٥٦ غير دالة	٠,٩٧٨	٠,٧١٣ غير دالة

يتضح من جدول (٦) أن قيم معامل اختبار كولموجروف– سميرنوف وشابير – ويلك في التطبيقات القبلي والبعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ أن جميعها غير دالة

إحصائيًا؛ مما يعني اعتدالية توزيع الدرجات للمجموعة التجريبية من المعلمين في جميع القياسات، وهي من شروط استخدام اختبار "ت" في إجراء المقارنات بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، وبين التطبيق البعدي والتتبعي؛ حيث يعتبر اعتدالية توزيع الدرجات من أهم شروط تطبيق اختبار "ت"؛ ولذلك استخدم الباحث اختبار "ت" في الدراسة الحالية نظرًا لتحقق افتراضاته.

أولا: هل توجد فروق دالة إحصائيا على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيميَّةِ قبل تطبيق البرنامج (التطبيق القبلي) وبعد تطبيق البرنامج مباشرة (التطبيق البعدي)؟

تم الإجابة عن هذا السؤال باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Samples T-Test في التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية من المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ، كما تم حساب حجم التأثير في حالة اختبار "ت" بالمعادلة التي تم ذكرها الدردير (٢٠٠٦، ص٧٧)، وهي:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

ويتم تفسير قيم حجم التأثير من خلال أن حجم التأثير يعد ضعيف إذا قلت القيمة عن (٠,٠٦)، ويعد متوسط إذا كانت أكبر من أو تساوي (٠,٠٦) وأقل من (٠,١٤)، ويعد حجم التأثير مرتفع إذا كانت القيمة أكبر من أو تساوي (٠,١٤) (الدردير، ٢٠٠٦، ص٧٨)، ووفقًا لذلك كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جـــدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيميَّةِ (ن=٣٣، درجات الحرية تساوي ٣٢)

بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيميَّةِ	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المحور الأول	القبلي	١٩,٣٩	١,١٦	٨٢,١٤	٠,٠٠٠ دالة	٠,٩٩٤
	البعدي	٦٠,٧٠	١,٧٧			
المحور الثاني	القبلي	٣٣,٣٩	٢,٩٧	٩٩,٩٨	٠,٠٠٠ دالة	٠,٩٩٦
	البعدي	١٠٨,٦٧	٣,٦٧			
الدرجة الكلية	القبلي	٥٢,٧٩	٣,٤٨	١٣١,١٠	٠,٠٠٠ دالة	٠,٩٩٨
	البعدي	١٦٩,٣٩	٤,٢٤			

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من المعلمين على محوري بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ **لصالح التطبيق البعدي** علي محوري البطاقة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، والذي يظهر في أن متوسطات درجات المحور الأول (٦٠,٧٠) والمحور الثاني (١٠٨,٦٧) والدرجة الكلية (١٦٩,٣٩) في التطبيق البعدي أكبر من متوسطات درجات المحور الأول (١٩,٣٩) والمحور الثاني (٣٣,٣٩) والدرجة الكلية (٥٢,٧٩) على التوالي في التطبيق القبلي.

وكان حجم التأثير كبير حيث كانت قيم مربع إيتا على محور بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية أكبر من (٠,١٤)؛ مما يشير إلى وجود فروق في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الممارسات التقييمية لَدَى المعلمين لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية.

ثانيًا: هل توجد فروق دالة إحصائيا على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ بعد تطبيق البرنامج مباشرة (التطبيق البعدي) وبعد فترة زمنية من التطبيق (التطبيق التتبعي)؟

تم الإجابة عن هذا السؤال باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Samples T-Test في التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية من المعلمين في التطبيقين البعدي والتتبعي بفترة زمنية أربعة أسابيع على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ، كما تم حساب حجم التأثير في حالة اختبار "ت" بالمعادلة التي تم ذكرها الدردير (٢٠٠٦، ص٧٧)، وهي:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة الحرية}}$$

ويتم تفسير قيم حجم التأثير من خلال أن حجم التأثير يعد ضعيف إذا قلت القيمة عن (٠,٠٦)، ويعد متوسط إذا كانت أكبر من أو تساوي (٠,٠٦) وأقل من (٠,١٤)، ويعد حجم التأثير مرتفع إذا كانت القيمة أكبر من أو تساوي (٠,١٤) (الدردير، ٢٠٠٦، ص٧٨)، ووفقًا لذلك كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

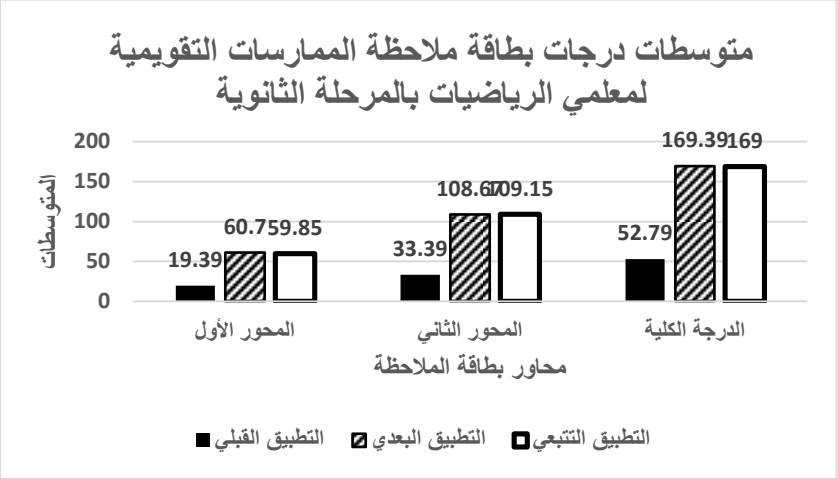
جـــــدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ (ن=٣٣، درجات الحرية تساوي ٣٢)

بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المحـــور الأول	البعدي	٦٠,٧٠	١,٧٧	١,٨٧	٠,٠٧٠
	التتبعي	٥٩,٨٥	٢,٥٣		غير دالة
المحـــور الثاني	البعدي	١٠٨,٦٧	٣,٦٧	٠,٨٠٩	٠,٤٢٦
	التتبعي	١٠٩,١٥	٣,٦٢		غير دالة
الـــدرجـــة الكليـــة	البعدي	١٦٩,٣٩	٤,٢٤	٠,٤٧١	٠,٦٤١
	التتبعي	١٦٩,٠٠	٤,٥٨		غير دالة

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من المعلمين على محوري بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها في التطبيقين البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ؛ مما يشير إلى استمرارية فعالية وأثر البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية أربعة أسابيع.

ومن خلال النتائج السابقة للإجابة على (أ)، و(ب)، تتأكد فَاعِلِيَّةُ البرنامج التدريبي لقَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية، وكذلك استمرارية النتائج الإيجابية، كما هو موضح في الشكل التالي:



شكـــــل (٢)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقات القبلي والبعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ

ويمكن تفسير هذه النتائج لفَاعِلِيَّةُ البرنامج التدريبي لقَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية، والذي ساعد المعلمين في تقديم ممارسات تَّقْوِيمِية منظمة، وذلك وفق خطوات علمية محددة بدقة في بيئة التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ الإلكتروني، كما أنه حث المعلمين على اتباع أهم الممارسات الفنية والتقنية الخاصة بتجهيز المحتوى التعليمي الرقمي لاستخدامه في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ، كما يُشجع البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ على تفعيل المعلمين لأهم الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ: (الواجبات، الاختبارات، بالتغذية الراجعة، والْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ –تحليل التعلم)اللازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ.

ويُفسر اتفاق هذه النتيجة في جزء منها مع أوصت به واكدته العديد من الدراسات من أهمية استخدام التعلم والصفوف الْمَقْلُوبِة، كدراسة الحنفي (٢٠١٩) والتي أدت نتائجها فَاعِلِيَّةُ البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى الصف الْمَقْلُوبِ باستخدام التعلم الذكي لَدَى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية، في تنمية معرفة تيباك TPACK، ودراسة الضلعان، (٢٠١٩). والتي اكدت فاعليه بَرْنَامَجٍ تَدْرِيبِيٍّ على التعلم المعكوس في تنميه مهارات استخدام نظام – البلاك بورد–لإدارة التعليم الالكتروني لَدَى أعضاء هيئه التدريس في جامعه القصيم، ودراسة

القرني (٢٠١٩) والتي اوصت بضرورة استخدام بيئة التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في التدريب كأحد أساليب وطرق التدريس، ودراسة الغامدي، علي (٢٠١٨) والتي أو صت بضرورة توظيف إستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ عند التدريس في مقرر الرياضيات، ودراسة بيومي والجندي (٢٠١٦)، ودراسة (الجريبة، ٢٠١٧) والتي أو صت بتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام التقنيات الالكترونية، والاستفادة منها في تطبيق إستراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ، ودراسة الأحمدي (٢٠١٩) والتي اكدت فَاعِلِيَّةُ البرنامج التدريبي مقترح للتَّقْوِيمِ الفعال في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ الفاعلة لَدَى معلمات عينة الدراسة، كما اوصت دراسة القرني (٢٠١٩) في بضرورة توجيه القائمين على إعداد البرامج التدريبيَّة بإدارة التدريب المختلفة في وزارة التربية بالمملكة العربيَّة السعوديَّة إلى استخدام بيئة التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ كأحد أساليب وطرق التدريس، ودراسة العبدالكريم وعمر (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها أن البرنامج التدريبي قد ساعد المعلمات على تطوير معارفهن حول مفاهيم التَّقْوِيمِ واستراتيجياته، و دراسة عثمان وحسن (٢٠١٧) والتي أو صت بتدريب المعلمين والمعلمات في كافة مراحل التعليم على إستراتيجية التعلم الْمَقْلُوبِ، وفق مستجدات العصر الحديثة ,ومنها إستراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ لتنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ.

ويمكن تفسير نتائج البرنامج القَائِمِ عَلَى الصفوف الْمَقْلُوبِة في ضوء كونه حقق فَاعِلِيَّةُ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية من نواح كثيرة، منها على سبيل المثال: اكساب المعلمين ممارسات بناء واعداد الأنشطة والتطبيقات الصفية والأسئلة، وهذا يتفق مع بعض مما أفادت به نتائج الدراسات التي اهتمت بالْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ كدراسة البرصان، واخرون (٢٠١٥)، البرصان واخرون (٢٠١٢)، الشرعة، واخرون(٢٠١٣). المشاقبة، (٢٠٢٠)، ودراسة الشمراني، (٢٠١٧)، دراسة موراس، و عيمر، (٢٠٢١).ودراسة الصعيدي، و الفار، (٢٠٢٠). حول أهمية تحسين الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لمعلمي العلوم والرياضيات، ودراسة الأحمدي، (٢٠١٩).والتي اكدت فَاعِلِيَّةُ البرنامج التدريبية للتَّقْوِيمِ الفعال في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى معلمات الرياضيات وأثره في تنمية الاستدلال الرياضي.

وبفسر تلك النتائج أيضا ان البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في بيئة التعلم الالكتروني ينمي جوانب الممارسة التَّقْوِيمِية لدي المعلمين؛ لأن الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ في الصفوف الْمَقْلُوبِة تقوم على تعلم تفاعلي نشط يحول دور الطلبة من متلقين إلى متفاعلين نشطين أثناء حل الأنشطة والتدريبات، وقد وفر البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ للمعلمين سبل اكتساب المهارات التكنولوجية الداعمة لبناء واعداد –الواجبات، الاختبارات، أدوات التغذية الراجعة، اللازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ. ومن ثم تنامي ممارساتهم التَّقْوِيمِية المختلفة.

وإن رجوع المعلمين للمصادر المختلفة ومقاطع الفيديو والشروحات والادلة التعليمية بالبرنامج والمرتبطة بكيفية استخدام المعلمين للتقنية في اعداد وبناء وتجهيز الواجبات، الاختبارات، أدوات التغذية الراجعة، والْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ – اللازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في بيئة التعلم الالكتروني الْمَقْلُوبِ، ومشاهدتهم لأكثر من مرة، والتواصل بين المعلمين والباحث عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة أثار المعلمين لطلب المعرفة، والاستعداد الدائم لاستيعاب معلومات جديدة لاستخدام تطبيقات المنصة التعليمية الالكترونية "مدرستي"، في تحسين الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى المعلمين.

ويمكن القول بأن البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التعلم الْمَقْلُوبِة يعد من أنجح أساليب التدريب للمعلمين، حيث جمع بين مميزات التدريب التقليدي، ومميزات التدريب الإلكتروني، في إطار بيئة تعليمية تتمتع بتعلم نشط وفَاعِلِيَّةُ عالية من المعلمين، وأيضا يعز ذلك ان البرنامج قد وفر مرونة عالية في الزمان والمكان والتوقيت (حيث ان المعلم يتدرب بحرية دون قيود الانتقال لمكان التدريب فقد انتقل التدريب اليه– وسهولة التواصل حتى خارج أوقات التدريب المبرمجة– بالإضافة الى مراعاة زمن التدريب حيث ان البرنامج قد راعى الا تكون طويلة، بالإضافة الى التسلسل السهل في العرض حيث ان توافر المادة التدريبية بكافة اشكالها (نص – صوت– ادلة تشغيلية–مقاطع فيديو...) ما جعل عملية التدريب بها الكثير من المرونة في تسهيل المهام التدريبية على الباحث والمعلمين المتدربين.

كما اتضح من خلال نتائج تطبيق البرنامج أهمية برامج التدريب القائمة على التعلم الْمَقْلُوبِة في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ بوجه عام للمعلمين؛ وقد يعزا ذلك لأهمية المادة التدريبية، مقاطع الفيديو التعليمي، والتقنيات العالية في إدماج المثيرات، وكيفية عرض المادة التدريبية فيه. فضلاً عن أهمية التدريبات والأنشطة المتنوعة، والتفاعل عن بعد كمكون وخطوة أساسية من مكونات التعلم الْمَقْلُوبِ، وتَّقْوِيمِ أداء المعلمين بشكل مستمر من خلال أدوات واستراتيجيات التَّقْوِيمِ المستخدمة في البرنامج وحصولهم على تغذية راجعة أثناء تنفيذ تلك الأنشطة والتدريبات.

كما أن التعرض لخبرات البرنامج التدريبي المستخدم والأنشطة والمادة التدريبية المتنوعة، أدى إلى تحسن ملحوظ في أداء المعلمين وأنه تحقق بعد التعرض لخبرة مباشرة حقيقية، فقد أتاح للمعلمين المتدربين فرصة اكتساب الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ القائمة على التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في بيئة التعلم الالكتروني، من خلال الاطلاع علة المادة التدريبية من نصوص وادلة الكرتونية شارحة ومقاطع الفيديو التعليمي، وطرح الأسئلة والنقاش حول كل مكون من مكونات البرنامج التدريبي،، وتبادل الخبرات، عبر وسائل التواصل بين المعلمين والباحث والمعلمين وزملائهم.

وختاما يمكن للباحث عزو فعالية البرنامج التدريبي القَائِمِ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ الى أن البرنامج قد منح الباحث مزيداً من الوقت لمساعدة المعلمين المتدربين، وتلقي استفساراتهم، كما أنه يمنح المتدربين حافزا للتحضير والاستعداد قبل وقت التدريب، وذلك عن طريق إجراء استطلاعات قصيرة، أو كتابة استفسارات قصيرة، كما أن البرنامج يوفر تغذية راجعة فورية للمتدربين في وقت التدريب، كما يحفز على التواصل الاجتماعي والتعليمي بين المتدربين عند العمل في مجموعات تشاركية صغيرة، كما يعمل البرنامج التدريبي على منح المتدربين الفرص الكافية للتدريب والتطبيق على القاعدة، ولا يخفى أهمية التدريب والتطبيق في فهم المفاهيم التَّقْوِيمِية وقواعد تطبيقها في إعداد المناشط التَّقْوِيمِية و الاختبارات المتنوعة وطرق التغذية الراجعة المختلفة بما ينمي اجمالا الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ في بيئة التعلم الالكتروني لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، فإن الدراسة تقترح إجراء دراسات أخرى مكملة لدراستها، ومن أبرزها ما يلي:

- إجراء دراسة أخرى عن فَاعِلِيَّةُ استخدام التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى معلمي المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة أخرى عن فَاعِلِيَّةُ استخدام التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية بعض الممارسات التدريسية في بيئات التعلم الالكتروني.
- إجراء دراسة عن معوقات توظيف التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية قدرات معلمي المرحلة الثانوية لتنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الثانوية وآليات التغلب عليها.
- إجراء دراسة عن متطلبات توظيف استراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ وآليات تحقيقها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة أخرى عن فَاعِلِيَّةُ استخدام التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية مهارات توظيف المستحدثات التكنولوجية لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بالمرحلة الثانوية.

المراجع

أولا المراجع العربية:

إبراهيم، محمد عبد الرزاق(٢٠٠٧). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.(ط.) عمان: دار الفكر.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (٢٠١٠). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، عبد الله شقلال؛ محمد، مصطفى عبد السميع؛ صلاح؛ صلاح أحمد فؤاد؛ كفا في، فاء مصطفى (٢٠١٧). إستراتيجية مقترحه قائمة على التعلم المعكوس لتنمية مهارات التعلم الذاتي في الرياضيات لَدَى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة الدولية للتعليم بالانترنت، ١٩٢ – ٢١٩.

أحمد، عبدالله شقلال، مصطفى عبد السميع، صلاح، صلاح أحمد فؤاد، كفافى، وفاء مصطفى (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المعكوس لتنمية مهارات التعلم الذاتي فى الرياضيات لَدَى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت: جمعة التنمية التكنولوجية والبشرية. ص ص.٢١٩ –١٩٢

أحمد، ياسر سعد (٢٠١٢). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الأحمدي، سعاد مساعد سليمان(٢٠١٩). فَاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيّ مقترح للتَّقْوِيمِ الفعال في تنمية الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى معلمات الرياضيات وأثره في تنمية الاستدلال الرياضي لَدَى طالباتهن، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٨، ع٣، ٤٦–٦٢.

أيدير، إبراهيم (٢٠١١). التَّقْوِيمِ وأثره في العملية التعليمية، مجله الممارسات اللغوية، (٦)، ١٥٩ ١٧٠.

بامشموش، سعيد وآخرون(١٩٩٤).التَّقْوِيمِ التربوي، الطبعة الرابعة، دار الفيصل الثقافية، الرياض.

البدو، أمل محمد عبدالله(٢٠١٦).أثر أستخدام أسلوب التعلم المعكوس على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، دورية محكمة، مج ١٥، ع ٢، ١٦٠–١٩٠.

البدور، أحمد حسن محمد(٢٠١٦).واقع ممارسات التَّقْويمِ الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٩، ع٤، ٩١٩-٩٦٠.

البرصان، إسماعيل سلامة؛ عبدالفتاح، فيصل أحمد؛ الرويس، عبدالعزيز أحمد (٢٠١٥). الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ التكوينية والختامية لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦(٢)، ٩٣-١٢٢.

البرصان، اسماعيل سلامة؛ تيغزه، محمد بوزيان (٢٠١٢).الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ للعينة السعودية ومعلمي الرياض للعينة الكورية الجنوبية في اختبار TIMSS٢٠٠٧: دراسة مقارنه، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٣٩)، ٢٥-٥٣.

بيرجمان، جوناثان؛ سامز، آرون (٢٠١٥). التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ بوابة لمشاركة الطلاب، (ترجمة: عبد الله زيدالكيلاني)، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

البيشي، عامر مترك (٢٠١١). تصور مقترح لبَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيّ لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد على استخدام مستلزمات بيئة التعليم الإلكتروني في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

بيومي، ياسر؛ الجندي، حسن (٢٠١٦). اثر استخدام الفصل الْمَقْلُوبِ على تنميه التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها وبقاء اثر التعلم لَدَى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجله كليه التربية، ٦٤ (٤)، ١ – ٥٧.

تيغزة، إمحمد، التركي، عثمان بن تركي، السعدوي، عبدالله بن صالح، و عبدالفتاح، فيصل. (٢٠١٥). الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء حسب الاختبارات الدولية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج٩، ع١، ١٦٠ – ١٧٨.

الجعفري، حسين منصور ناصر (٢٠١٨).فَاعِلِيَّةُ تدريس لغتي الجميلة)اللغة العربية(باستخدام استراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ في تنمية التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، فلسطين. مج٢، ع١٧. ص ص ٩٦ – ١٠٨

الجهني،.منال بنت محسن بن خليوي؛ و موافي، سوسن عز الدين (٢٠١٧). فَاعِلِيَّةُ استخدام إستراتيجية الفصل الْمَقْلُوبِ في تنمية مهارة التمثيل الرياضي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لَدَى الطالبات الموهوبات في الصف. مجلة تربويات الرياضيات – المجلد) ٢٠ (العدد (٧) أكتوبر م الجزء الأول

جورج مادوس، وآخرون (١٩٨٣م). تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد آمين المفتي وآخرون القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر.

حاضري، فادية عبدالرحمن محمد(٢٠٢٠). فَاعِلِيَّةُ توظيف استراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ خلال التعلم عن بعد في تحسين مهارات التعلم الذاتي لَدَى طلبة المدارس الأردنية في لواء سحاب من وجهة نظر معلميهم، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، الإصدار ١٤.

الحباشنة، ماهر حسين شنوان. (٢٠٢٠). تَّقْوِيمِ الممارسات التدريسية لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ بمحافظة الكرك في ضوء معايير المنهج التكاملي STEM. العلوم التربوية، مج٢٨، ع٣، ٣٤٩ ٣٩٩. –

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٠م). التَّقْوِيمِ والقياس في التربية وعلم النفس، ط١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

حسن، محمود محمد شبيب(٢٠٠٤). أثر استخدام بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيّ في تحسين الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لمعلمي الصفوف الأولية من مرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية، الناشر: جامعة الأزهر – كلية التربية. ع ١٢٥ ، ج ١، ص ص.٣٣٧ – ٢٧٣

الحكمي، علي بن صديق(٢٠٠٧). التَّقْوِيمِ التربوي وضمان الجودة. ورقة مقدمة في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، والمنعقدة في القصيم في الفترة ١٥-١٦- ٤-٢٠٠٧.

الخالدي، عادي(٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التَّقْويمِ البديل. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣(٣٨)، ٤١٧-٤٦٣.

الخريسات، سمير(٢٠١٣).أساليب التَّقْويمِ وأدواته مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم، برنامج دبلوم التمهن في التربية.

الخزام، عوض مفلح؛ ابوزينه، فريد كامل (٢٠٠٦).ممارسات مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لعمليه تَّقْويمِ تعلم الطلبة في تدريسهم، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية-الأردن، ١-١٩١.

الخضر، نوال بنت سلطان (٢٠١٩). تَّقْويمِ ممارسات معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقييم الصفي. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. المجلد(٢٢) العدد (٤) أبريل م (الجزء الأول) ص ص ٨٥ – ١١٣.

خليفة، عائشة محمد(٢٠١٨).معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التَّقْويمِ التكويني، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٤(١)، ٤٢-٥٦.

خليل، ابراهيم بن الحسين؛ التمران، عمر بن سعد؛ هاشمي، عبد الحميد بن عيسى (٢٠٢٠).توظيف إستراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ في صفوف الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج ٤، ع١، ٤٩٧-٥٢٧.

الدرديري، اسماعيل محمد وكامل، رشدي فتحي (٢٠٠١)بَرْنَامَجٍ تَدْرِيبِيٍّ مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لَدَى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٤(٣)، ٧٤-١٠٨.

الدوسري، راشد حماد(٢٠٠٤).الكشف عن ممارسات المعلمين في التَّقْويمِ الصفي بالمرحلة الثانوية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، مج٢٤، ع٩٠، ٥٧-٨٩.

الزبون، أحمد(٢٠٢٠).أثر استراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ في تحسين مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لَدَى التلاميذ بطيئي التعلم في الرياضيات، دراسات العلوم التربوية، مج٤٧، ع٣، ٣٣٣-٣٥٥.

الزنبقي، حنان سليمان (٢٠١١). التدريب الإلكتروني. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

زيدان، علا(٢٠١٣).اتجاهات كلية التربية الرياضية نحوتدريس المواد العلمية باستعمال الحاسوب كوسيلة تدريس مساعدة وفق متغيري الجنس والمستوى الدراسي، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، ١٣(١)، ١٤٧-١٥٥.

السامراني، مهدي صالح (١٩٨٤م). "دراسة في التَّقْويمِ والقياس التربوي"، رسالة الخليج العربي، العدد ١٤، السنة ٥، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ١١٧ – ١٥٠.

سلطوح، فاطمة صبحي عفيفي السيد. (٢٠٢١). بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيّ قَائِمِ عَلَى بيئات التعلم الإلكتروني لتنمية بعض مهارات التدريس التفاعلي للطالبة المعلمة برياض الأطفال. مجلة الطفولة والتربية، مج١٣، ع٤٦، ٢١٣ – ٣٠٠.

سليمان، محمد السيد السيد. (٢٠١٨). أثر توظيف استراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ على تنمية مهارات استخدام برنامج Power Point والاتجاه نحو التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ لَدَى أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، س٢، ع٢، ٤٦٥ – ٥٣٧.

شحادة، فواز والعمري، وصال (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي العلوم لأدوارهم الجديدة في ضوء توجهات الاقتصاد المعرفي في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح، ٢٨ (٩)، -٢٠٩٠-٢١٢٤. الصر اف، قاسم علي (٢٠٠٢) القياس والتَّقْويمِ في التربية والتعليم. الكويت: دار الكتاب الجديد.

الشرعة، نايل درويش؛ و ظاظا، حيدر إبراهيم أحمد (٢٠١٣). استقصاء الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ لَدَى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل. مجلة العلوم التربوية والنفسية الناشر: جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، مج ١٤ ، ع ٢، ص ص: ١٠٤ – ٧٣

الشرمان، عاطف أبوحميد (٢٠١٣). تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

الشلبي، الهام (٢٠١٦). فاعليه بَرْنَامَجٍ تَدْرِيبِيٍّ قَائِمٍ عَلَى استراتيجيه الصفوف الْمَقْلُوبِة في تنميه كفايات التَّقْويمِ وعادات العقل لَدَى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ١٣، ع ١، ٩٩ ١١٨.

الشمراني، سعيد بن محمد(٢٠١٧). الْمُمَارَسَاتِ التَّقْويمِيَّةِ لمعلمي العلوم في محافظة الزلفي في المملكة العربية السعودية، المجلة الدولية للبحوث العلمية، مج٤١، ع٢.

الشهري، سامي مصبح (٢٠١٨). اتجاهات مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في المرحلة الثانوية نحو استخدام الفصل الْمَقْلُوبِ في تعليم الرياضيات، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد(٥).

الضلعان، بدر بن محمد؛ عبد المطلب، احمد محمد (٢٠١٩). فاعليه بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ على التعلم المعكوس في تنميه مهارات استخدام نظام –البلاك بورد–لإدارة التعليم الالكتروني لَدَى أعضاء هيئه التدريس في جامعه القصيم، مجله البحث العلمي في التربية، مج٧، ع٢٠، ٢٩ ٧٢.

الطراونة، عوض عبد اللطيف بركات؛ ابوالوم، خالد محمد (٢٠١٦).أثر بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ مقترح وفق ا لمعايير الجودة الشاملة في تنمية مهارة التَّقْويمِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ مختلفي القدرة الرياضية للمرحلة الثانوية في الأردن، دراسات العلوم التربوية – الأردن، مج٤٣، ع٣، ٢١٤١–٢١٦١.

عبدالظاهر، أمل أبوالوفاء ابوالمجد (٢٠١٦). فاعليه برنامج مقترح قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنميه التحصيل وبقاء اثر التعلم والاتجاه نحوه لدي طلاب الفرقة الأولى كليه التربية بالوادي الجديد شعبه الرياضيات، مجله تربويات الرياضيات مصر، مج ١٩، ع ١٠، ١٦١ ١٩٧.

العتال، حسنى محمد حسنى، الأسطل، إبراهيم حامد حسين، و السر، خالد خميس. (٢٠٢١). فَاعِلِيَّةُ بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيٍّ في ضوء المؤشرات التمييزية لدراسة التَّقْويمِ الوطني في تحسين الممارسات التعليمية لَدَى معلمي رياضيات الصف التاسع بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٩، ع٣، ٨١ – ١١٢.

العتيبي، هيفاء سعد؛ عراقي، السيد محمود(٢٠١٩). فَاعِلِيَّةُ استخدام استراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ في تنمية مهارات التفكير الجبري لَدَى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٣، ع١٤، ٨٠-٩٧.

العنزى، فرحان يتيم عيد. (٢٠١٩). استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد في استراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ من وجهة نظر طلبة كلية المجتمع بجامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٢٠، ع٤، ١٣٧– ١٥٩.

عودة، أحمد(٢٠١٠). القياس والتَّقْويمِ في العملية التدريسية. الأردن، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية(٢٠٠٨). التقرير الوطني الأردني عن الدارسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠٠٧ (TIMSS ٢٠٠٧). عمان: سلسلة منشوارت المركز الوطني. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠١٢). التقرير الوطني الأردني عن الدارسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠١١ (TIMSS 2011). عمان: سلسلة منشوارت المركز.

العيد، احمد محمد إبراهيم شيخ (٢٠١٩).فاعليه توظيف استراتيجيه الفصول الْمَقْلُوبِة على التفكير المنظومي في الرياضيات والاتجاه نحوها لدي طلاب الصف التاسع الأساسي في محافظه رفح، كليه التربية، جامعه الأزهر غزة.

الغامدي، سحر علي سعيد؛ و علي، شاهيناز محمود أحمد (٢٠١٨). أثر توظيف استراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ على تنمية التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لَدَى طالبات المرحلة المتوسطة وإتجاهاتهن نحوه. مجلة كلية التربية ، مج ٣٤ ، ع ١١ ، ص ص ١٣٦٨– ١٤٠٠.

القرني، فاطمة محمد منصور (٢٠١٨). أثر بَرْنَامَجِ تَدْرِيبِيّ قَائِمِ عَلَى بيئة التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ لتنمية بعض مهارات التدريب الإلكتروني لَدَى المشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع.١٤ ص ص: ٨٤ – ٤٩

المجلس القومي لمُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ(٢٠١٣).مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (ترجمة: محمد مفرح عسيري وآخرون).

مراد، معروف(٢٠١٦).الْمُمَارَسَاتِ التَّقْوِيمِيَّةِ في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٦). ١-١١.

المرشد، يوسف عقلا(٢٠١٣).(الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف على ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس: دراسة ميدانية، مجلة العلوم ال تربوية، مصر(٢١)٤، ٣٣٥-٣٨٧.

المعافا، نوريه ناصر عبدالله(٢٠٢٠). رحلة التعليم من النمطية إلى الابتكار: فَاعِلِيَّةُ استراتيجية الصف الْمَقْلُوبِ في التحصيل الدراسي. المجلة العربية للنشر العلمي.

مينا، فايز مراد (٢٠٠٢)خلفية نظرية مقترحة للبحث التربوي في تعليم الرياضيات، المؤتمر العلمي السنوي الثاني لجمعية البحث في تربويات الرياضيات. دار الضيافة، جامعة عين شمس.

نجدي، رنده الشيخ (٢٠٢٠).دور الصفوف المعكوسة والفيديوهات التعليمية عبر الإنترنت في التعلم حتى التمكن، المجلة الدولية متعددة اللغات للعلوم والتكنولوجيا، مج٥، ع٩.

نشواتي، عبدالمجيد(١٩٩٧).علم النفس التربوي، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرسالة، بيروت.

النور، الصادق النور(٢٠١٧). مدى توافر وممارسات الكفايات التَّقْوِيمِيةِ لَدَى مُعَلِّمِي الرِّيَاضِيَّاتِ في تَّقْوِيمِ الطلاب المدارس الثانوية، كليه التربية، جامعه السودان للعلوم والتكنولوجيا.

وافي، أيمن علي حمد. (٢٠١٧). فعالية استراتيجية التَّعَلُّمِ الْمَقْلُوبِ في تنمية المهارات التدريسية لَدَى معلمي التربية الإسلامية. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، مج٢، سيلانجور: جامعة المدينة العالمية – كلية التربية، ٣٥٠ – ٣٦٨.

ثانيا: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Alzoubi, Amaal; Malkawi, Amal; and Miqdadi, Ruba (2018) "Assessment Practices of Eighth Grade Mathematics, International Journal for Research in Education: Vol. 42: Iss. 2 , Article 4.

Bishop J. L, Verleger M.A (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research, ATLANTA، 120th ASEE Annual conference& Exposition, June 23-26، paper ID # 6219، Pp.1-18.

Cooper, H. (2001). The battle over homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents. A sage Publication company, Thousand Oaks, California 91320: Corwin Press.

Dee, T. (2006). The Why Chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. Education Next 6 (4), 68-75.

Dodeen, H., Abdelfattah, F., Shumrani, S. & Abu Hilal, M. (2012). Practices and perceptions on student achievement in TIMSS mathematics: A comparison of two countries. International Journal of Testing, 12 (1), 61–77.

Fullarton, S., Lokan, J., Lamb, S. & Ainley, J. (2003). Lessons from the Third International Mathematics and Science Study, TIMSS Australia Monograph No. 4. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Fulton، K. (2012). Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning، Learning& Leading with Technology، June 12-17.

House, J. (2009). Elementary-school mathematics instruction and achievement of fourth-grade students in Japan: Findings from the TIMSS 2007 assessment. Education, 130 (2), 301-307, Eric 00131172.

Jaan, M. (2006). Students' Homework and TIMSS 2003 Mathematics Results. Paper presented at the International Conference "Teaching Mathematics:

Jackson, M. (2009). Elementary classroom assessment practices: Method, application, and influence. Doctoral study, Walden University, Minnesota, USA. Available from Pro Quest.

Joshua, M, Joshua, K, & Kristsanis, W. (2006). Use of student achievement scores as basis for assessing teachers′ instructional effectiveness: Issues and research results. National Forum of Teacher Education Journal, 17(3), 1-13.

Karen, L. (2014). Singapore teachers′ classroom assessment: Preparing students for the "test of life" or" life of test "? Bosten College, Lynch School of Education. Available from Pro Quest, UM Number:3616817.

National Council of Teacher of Mathematics, NCTM. (2000). Principles and NCTM.(2000). Principles and standards for school mathematics. National Council of Teachers of Mathematics، Reston: VA.

Rodriguez, M. (1999). Linking classroom assessment practices to large scale test performance. Ph.D. dissertation, East Lansing: University of Michigan.

Rodriguez, M. C. (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. Applied Measurement in Education, 17 (1), 1-24.

Schwerdt, G. & Wuppermann, A. (2011). Is Traditional Teaching really all that Bad? A Within-Student Between-Subject Approach. Economics of Education Review, 30 (2), 365–379.

Sharp, C., Keys, W. & Benefield, P. (2001). Homework: A review of recent research. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER). Research Report, June 2001, No.313392, ISBN 1903880 06 8.

Snowden، K. E.(2012). " Teacher perceptionsof the flippe classroom: Using video lectures online to replace traditional in class lectures. Thesis Prepared for the Degree of Master of Arts، Univeristy of North Texas.

Standards for School Mathematics. Reston, VA: Auther

Toptas, V., Elkatmis, E. & Karaca, E. (2012). Analysis of 4th grade mathematics curriculum learning areas and mental areas in mathematics student workbook questions according to TIMSS. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1), 17-29.

Wood Peter. H and others, (1990). Grading and Evaluation practices and policies of school teachers: Papers presented at a joint session of the Annual meetings of the national council of measurement in Education (Boston, MA, April 17 – 19, 1990).

Zhang، Z. & Burry-Stock, J. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. Applied Measuremen in Education, 16(4), 23-342

Zhu, Y. & Leung, F. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. International Journal of Science and Mathematics Education, 9 (5), 1189-.2121

العـــدد (١٠)، ينـــايـــر ٢٠٢٢، ص ص ١٨٣ – ١٩٦

تقـــريـــر عـــن فصـــل مـــن كتـــاب

نظام الموت والحياة للمدرسة الأمريكية الكبرى:

كيف يقوض الاختبار والاختيار التعليم

دايـــان رافيتـــش

The Death and Life of the Great American School System

How Test and Choice Are Undermining Education

Diane Ravitch

قـــراءة ومـــراجعـــة

د/ فـاطمـة بنت فهـــد العـــنزي

مشرفة عموم في مركز تطوير المناهج

تقرير عن كتاب:

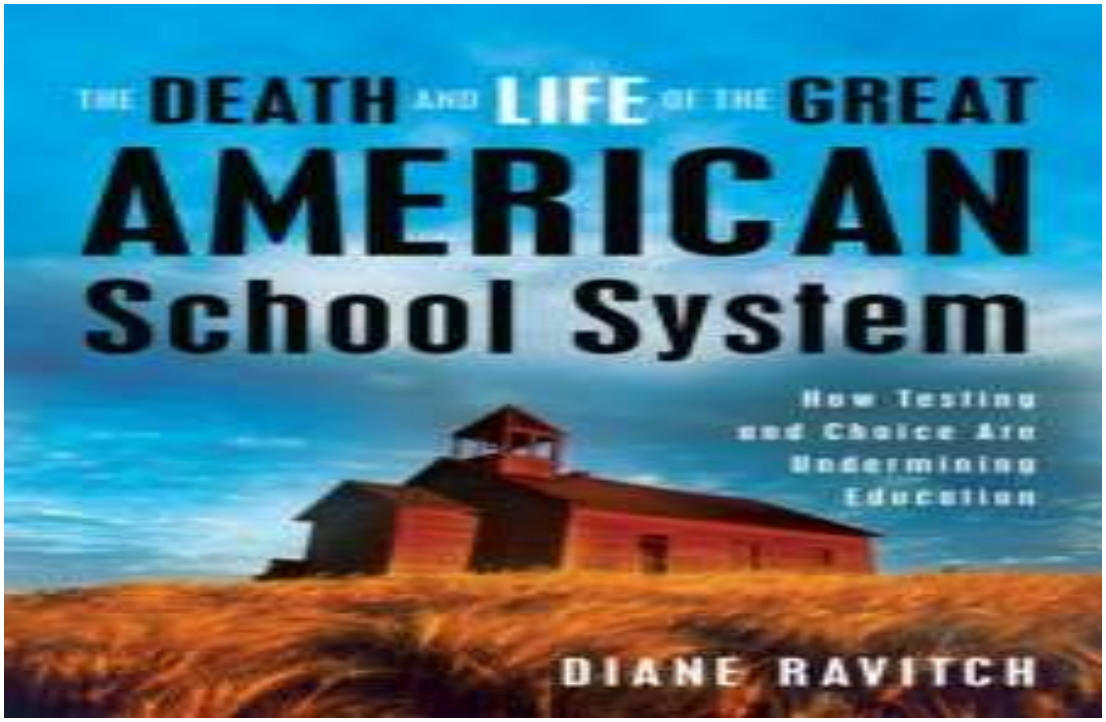
كتاب نظام الموت والحياة للمدرسة الأمريكية الكبرى: كيف يقوض الاختبار والاختيار التعليم

دايان رافيتش

Book Review:

The Death and Life of the Great American School System

How Test and Choice Are Undermining Education



اسم المؤلف:	Diane Ravitch
سنة الإصدار:	٢٠١٠
عدد الصفحات:	١٨١ صفحة
دار الإصدار:	New York : Basic Books
عدد المراجع:	٣٥٩ مرجع

كتاب: نظام الموت والحياة للمدرسة الأمريكية الكبرى: كيف يقوض الاختبار والاختيار التعليم

د/ فاطمة بنت فهد العنزي (*)

مستخلص

في هذا الكتاب تفحصت ديان رافيتش – المساعدة السابقة لوزير التعليم والقائدة في حملة إنشاء منهج وطني – حياتها المهنية في إصلاح التعليم وتنصلت من المواقف التي دافعت عنها بقوة في السابق بالاعتماد على أكثر من أربعين عامًا من البحث والخبرة. وانتقدت الأفكار الأكثر شيوعًا اليوم لإعادة هيكلة المدارس، بما في ذلك الخصخصة، والمعيار الأساسي المشترك، والاختبار القياسي، واستبدال المعلمين بالتكنولوجيا، والمدارس المستقلة. إلى جانب أنها وضحت بشكل قاطع سبب عدم كون نموذج الأعمال طريقة مناسبة لتحسين المدارس باستخدام أمثلة من مدن كبرى. وناقشت أن الاعتماد على الاختبارات كوسيلة لتقييم أداء الطلاب أمرًا ليس عادلًا وهو ما يعد تناقضًا لمواقف سابقة للمؤلفة لأنها كانت ذات يوم داعمة للاختيار والاختبار التعليمي، لكنها عكست موقفها لاحقًا. هذا الكتاب ليس مجرد حديث طويل عن الخطأ في نظام التعليم في أمريكا، إنه أيضًا دليل للتحسين ويسرد العديد من التغييرات التي من شأنها أن تساعد في جعل نظام التعليم في أمريكا نموذجًا لبقية العالم، يحتاج النظام التعليمي في أمريكا إلى إصلاح ونظام "الموت والحياة للمدرسة الأمريكية العظيمة" طريقة رائعة لمعرفة ما هو معطل وكيفية إصلاحه. بشكل عام يدعو الكتاب للاطلاع على مثال يدعو للتقدير لمؤلفة تنقد آراءها السابقة وبشجاعة وبأسلوب علمي، وهذه ممارسة يمكن أن يستفيد منها القارئ في مراجعة أفكاره الخاصة وإعادة تقييمها، إضافة إلى أن لغة الكتاب واضحة ومفهومة حتى لغير المختصين في التعليم. كما أنه يوفر رؤية ناقدة لحلول تعليمية مثل الخصخصة والتي يتم تداولها في المملكة العربية السعودية، وبالتالي يمكن الاستفادة من تجربة الولايات المتحدة في هذا المجال.

الكلمات الرئيسية: نظام التعليم – المدرسة الأمريكية – الإصلاح التعليمي.

(*) باحثة دكتوراه التربية خاصة - جامعة الملك سعود.

The Death and Life of the Great American School System How Test and Choice Are Undermining Education

Dr. Fatimah F ALenazi (*)

Abstract

In this book, Diane Ravitch, the former Assistant Secretary of Education and the leader of creation of a national curriculum campaign, examined her career in education reform and disavows positions that she once vigorously advocated drawing on more than forty years of research and experience. She criticized today's most popular ideas for school restructuring, including privatization, the Common Core Standard, standardized testing, the replacement of teachers with technology, and charter schools. Besides, the author emphatically explained why a business model is not an appropriate way to improve schools using examples from major cities. She discussed that reliance on tests as a means of evaluating student performance is unfair, in contrary to her earlier opinions and attitudes. She was once supportive of educational testing, but Ravitch later reversed her position. This book is not just a long talk about what is wrong with America's education system, but also and improvement guide. It lists many of the changes that will help make America's education system a model for the rest of the world. The American education system needs to reform and "The Death and Life of the Great American School" System is a great way to find out what is broken and how to fix it. In general, the book invites us to see an example that calls for appreciation for the author who criticized her previous opinions with courage and in a scientific manner; and readers can benefit from this practice by reviewing and re-evaluating their ideas. In addition, the language of the book is clear and understandable even for non-specialists in education, it also provides a critical view of educational solutions such as privatization, which is being adapted in Saudi Arabia, and thus can benefit from the US experience in this field.

Keywords: Education System - American School - Education Reform.

(*) Super visor at curriculum development center Senior:

فهـــرس مـــوضـــوعـــات الكتـــاب

What learned about school reform?	ماذا تعلمت عن إصلاح المدرسة؟
Hijacked how the standards movement turned into the test	كيف تحولت حركة المعايير إلى الاختبار
The transformation of district 2	تحول حي ٢
Lessons from san Diego	دروس من سان دييغو
The business model in New York city	نموذج العمل في مدينة نيويورك
NCLB: Measure and Punish	قانون "لن نترك طفل في الخلف NCLB" القياس والمعاقبة
Choice: the story of an idea	الاختيار: قصة فكرة
The trouble with Accountability	مشكلة المساءلة
What would Mrs. Ratliff Do?	ماذا ستفعل السيدة راتليف؟
The Billionaire Boy's Club	نادي الملياردير بويز
Lesson Learned	الدرس المستفاد
Epilogue: School and Society	خاتمة: المدرسة والمجتمع

مراجعة الكتاب

تسعى هذه المراجعة إلى عرض ومناقشة لكتاب "نظام الموت والحياة للمدرسة الأمريكية الكبرى: كيف يقوض الاختبار والاختيار التعليم"، للكاتبة الأمريكية دايان رافيتش، والذي أثار ضجة وجدلاً واسعاً في أوساط النظم التعليمية والجهات ذات العلاقة ولدى صناع القرار في الولايات المتحدة الأمريكية منذ صدوره. ومن المعلوم أن رافيتش والتي تعمل حاليًا كأستاذة في مجال التعليم بجامعة نيويورك الأميركية، عُرفت كعالمة محافظة، ومؤرخة للتعليم الأمريكي حيث عملت كمسؤول كبير في وزارة التعليم خلال إدارة جورج بوش الأب، ثم انتقلت في إدارة الرئيس كلينتون للإشراف على تقييم مستويات الطلبة في مجمل الولايات المتحدة، إضافة إلى مشاركتها في إعداد عدد من المناهج التعليمية لمستويات دراسية مختلفة على مر السنوات.

ناقشت رافيتش في هذا الكتاب، قضيتين أساسيتين في التعليم وهما الاختيار والاختبار. وقدمت سردًا تاريخيًا لإصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية خلال النصف الثاني من القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين. توزعت المحاور التي ناقشتها المؤلفة على أحد عشر فصلاً، جاء الفصل الأول ليروي لنا تجربة الكاتبة وماذا تعلمت عن أساسيات الإصلاح المدرسي. بينما تحدث الفصل الثاني عن الكيفية التي تحولت بها حركة المعايير الى حركة الاختبارات. أما في الفصل الثالث فقد تناولت فيه الحديث عن التحول الذي حدث في المنطقة الثانية، بينما جاء الفصل الرابع ليروي بعض الدروس من سان دييغو. وتلاه الفصل الخامس الذي تحدثت فيه الكاتبة عن نموذج الأعمال في مدينة نيويورك. الفصل السادس كان يتضمن شرحًا لحيثيات قانون عدم إهمال أي طفل والقياس والعقاب. بينما تحدث الفصل السابع بشكل موسع عن الخيارات، وقصة بدء فكرة. مشاكل المسائلة تحدثت عنها بشكل مفصل في الفصل الثامن. أما الفصلين التاسع والعاشر تضمنا قصة مستر روتليف، وما سيفعله، وقصة نادي أولاد البليونير. واختتمت الكاتبة الكتاب بالفصل الحادي عشر لتروي فيه الدروس التي تم تعلمها من التجارب السابقة.

غطت الكاتبة قدرًا كبيرًا من البيانات حول التعليم من خلال تقديم سردًا تاريخيًا لإصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الثاني من القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين. كما خالفت رافيتش في كتابها هذا معظم معتقداتها السابقة، من خلال طرح جدلي

معمق لجميع سياسات التعليم السابقة والحالية، وهذا الموقف يعتبر تغيراً جذريًا لمسارها، حيث أعلنت أنها أصبحت تعارض الآن معظم إصلاحات التعليم المحافظة حيث كتبت معلقةً "عندما كنت متفائلةً، بل ومتحمسة، حول الفوائد المحتملة للاختبارات والمساءلة والاختيار والأسواق، وجدت نفسي الآن أعاني من شكوك عميقة حول هذه الأفكار نفسها". فقد أشارت نوعاً ما إلى أنه تم خداعها من قبل البدع التعليمية، والقفز على متن عربة زينت مع لافتات تحتفل بقوة المساءلة، والحوافز، والأسواق.

كما سعت في كتابها هذا لتجاوز الشعارات، والتركيز على الحقائق، لنقل التعليم الأمريكي في الاتجاه الصحيح. وأشارت في أكثر من موضع أن المجتمع الديمقراطي يحتاج إلى نظام تعليم عام يتمتع بالصحة والحيوية، مع وجود مدارس عامة جيدة في كل حي. وجادلت أن خصخصة المدارس وتسليمها إلى رواد الأعمال من غير المرجح أن يحسن من جودة التعليم الأمريكي، معللةً رأيها بأن هذه قصة كلاسيكية وواضحة للنوايا الحسنة التي سارت بشكل خاطئ. كما تناولت بشيء من التفصيل سجل المناطق التي تدعي أنها حققت المعجزات، وكشفت عن أن المعجزات المزعومة تختفي عند الفحص الدقيق.

ودعمَت ادعاءها بسردها قصة تعيين أنطوني ألفارادو مديراً لمدارس المنطقة الثانية في نيويورك في عام ١٩٨٧، والذي استثمر جهوداً كبيرة في التطوير المهني المرتبط بالرياضيات البنائية، وبرنامج القراءة المعروف باسم "محو الأمية المتوازنة" حيث ارتفعت درجات الاختبار في بداية المشروع. وشرحت رافيتش بالأدلة أن إجراء المزيد من التحليلات للزيادة في درجات الاختبار وإن كان جدير بالثناء كان أقل إثارة للإعجاب لأنه يمكن أن يُعزى إلى عوامل أخرى، كالتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والسكانية في المنطقة الثانية، ومع ذلك، كان ألفارادو قد جذب انتباه الإصلاحيين على مستوى الشركات الذين شعروا بأن قيادته كانت صيغة مثبتة لتحقيق النتائج المرغوبة بسرعة.

كما أشارت إلى أن نجاح التعليم في مدينة نيويورك، وهو مثال مرموق للإمكانيات المحتملة للإصلاحات، يرجع نجاحه الى التغييرات الاقتصادية والديموغرافية، وليس بسبب تطبيق أساليب التدريس الجديدة أو إعادة هيكلة المنطقة. واستعرضت رافيتش الكثير من الأدلة

التي تشير إلى أن القرارات الكبرى حول المدارس تصنعها جهات خارجية، وكثير منها ذات توجهات تجارية وليس لديها خبرة جيدة بالمدارس العامة، بالإضافة إلى أنها لا تعتمد على الدراسات والأبحاث، وشددت بقولها "من المهم جدًا التخلي عن النوايا الحسنة للهواة"، وأن يتم تجديد شغل المناصب التي تقوم بصنع القرار عوضًا عن احتفاظ ذات الأشخاص بها لعقود.

هذا وترى رافيتش أنه من الضروري أن تكون المؤسسات مثل مؤسسة غيتس تحت رعاية ومرمي المسؤولين في النظام التعليمي، إذ أن هذه المؤسسات قد أثرت تأثيرًا سلبيًا على التعليم بسبب نفوذها في تشكيل سياسة التعليم. ومن الجدير بالذكر، أن مؤسسة غيتس قد بذلت مبالغ طائلة من المال في جميع أنحاء البلاد في سبيل صناعة التعليم، مما جعل لها وزنًا وكلمة مسموعة لدى صناع القرار، الأمر الذي ساهم في تقوية مواقفها وجعل من الصعب حدوث معارضة لسياساتها في التعليم. ولا تزال المجالس المدرسية تدين بالفضل لمؤسسة غيتس وتسعى إلى قبول منحها وسياساتها، مما يمنح الناخبين سيطرة غير مباشرة على تبني أي سياسة تعليمية، حيث أن المبالغ الطائلة التي تبرعت بها هذه المؤسسة قد قللت من التشكيك في التوصيات السياسية التي قدمتها.

وأوضحت أن هناك حاجة إلى مناقشة كاملة وشاملة لجميع أنواع المدارس الموجودة في المجتمع وتأثيراتها قبل أن يتم دعمها أو التخلص منها. كما استعرضت كيف فشل برنامج الرئيس جورج دبليو بوش "عدم ترك أي طفل في الخلف" (No Child Left Behind: NCLB, 2002) في تحسين التعليم، وذكرت بأن النتيجة النهائية لهذا البرنامج أدت الى تحويل المدارس إلى مصانع اختبار. ونوهت إلى أن عملية تدريب الأطفال على إجراء الاختبارات الموحدة والتركيز على إحراز أفضل الدرجات فيها، تُفقد الطالب الفرصة على اكتساب المعرفة والمهارات التي تعتبر مكونات ضرورية للتعليم الجيد. وعلقت مبررة كيف أن العقوبات الفيدرالية التي تم فرضها على المدارس التي تخفق في الوصول إلى حد الأداء المفترض في الاختبارات، قد أدى إلى وصم الآلاف من المدارس بصورة غير عادلة وتعرّضها لخطر الإغلاق أو الخصخصة.

وتروي الكاتبة بشكل معمق كيف تحول الإصلاح القائم على المعايير إلى هاجس الاختبار، وكيف أن مؤيدي خيار اختيار المدارس قد بالغوا بشكل متكرر في قدرة المدارس المستقلة(Charter School) على زيادة تحصيل الطلاب. كما أشارت إلى أن التعليم من مرحلة رياض الأطفال إلى مرحلة التعليم الأساسي متعطش للحلول، وأن أية حلول مقترحة قد تكون عرضة للأهواء والرؤى الشخصية لصناع القرار. وأكدت على ضرورة تخلي صناع السياسة عن الأفكار الخيالية، والبدء في اتخاذ قرارات أفضل بشأن المدارس بعد تقييم الأدلة. وترى بأنه على الرغم من معارضة المحافظين تاريخيًا للدعم الفيدرالي القوي للتعليم، إلا أنهم بدأوا في التسعينات ينظرون باستياء إلى تجارب المدارس الفاشلة، وبذلك تحولت الآراء إلى فكرة المعايير الوطنية كوسيلة للتغلب على المشكلة. وفي الوقت نفسه، يأمل الليبراليون في أن يروا المزيد من الأموال المتاحة للمدارس، ولسان حالهم يقول إنه إذا كان الاختبار هو الثمن الذي يتعين دفعه لتحديد المدارس الفاشلة، فليكن ذلك.

كما جادلت رافيتش في كتابها هذا أن فكرة الإصلاح التعليمي المستوحاة من الخصخصة القائمة على المنافسة، مفادها أن سبب تخلف التعليم يكمن في كونه قطاعًا عامًا غير معرّض لمنافسة السوق. وهذا ما يجعل قطاع التعليم ممثلاً بمعلميه أدوات غير منتجة، لانعدام الحافز لديهم على العمل، حيث لا تطبق عليهم أي عقوبات في حال تقصيرهم في التعليم. وبالتالي فإن مثل هذه النتائج ترمي بثقلها في أداء الطلبة الأكاديمي السيء. بمعنى آخر إن افتراض وجود نظام يقيس جودة تدريس كل معلم ويقيمه على أساس أدائه كما يحدث في السوق، سيعمل على حل مشكلة التعليم. إنه افتراض يعزز فكرة البقاء للأفضل من خلال التركيز على المنافسة في جودة الأداء.

هذا وأبدت رافيتش موقفًا رافضًا من الأصوات المنادية بضرورة محاسبة المعلمين بحزم، وإضعاف الأمان الوظيفي المستمد قوته من عضويتهم في نقابات المعلمين. وعلقت بالقول: "لا أحد على حد علمي برهن على ترابط واضح وقاطع بين نسبة المعلمين في النقابات، والأداء الأكاديمي سواء بالسلب أو بالإيجاب". وأوضحت أن الأمان الوظيفي الذي توفره نقابات

المعلمين لا يؤدي بالضرورة الى انخفاض إنتاجيتهم، فإذا كان صحيحًا أن الأمان الوظيفي يؤدي لإضعاف الإنتاجية، لتوقعنا وجود أسوء المعلمين في الأماكن التي يزداد فيها التسجيل في نقابات المعلمين، حيث كانت درجات ولاية ماساتشوستس هي الأفضل على مستوى الولايات المتحدة من حيث درجات الطلاب مقارنة مع باقي الولايات، على الرغم من انضمام ١٠٠% من معلميها لنقابات المعلمين، كذلك على مستوى العالم فإن فنلندا التي ينخرط ١٠٠% من معلميها في نقابات المعلمين هي من أفضل دول العالم من حيث مستوى درجات الطلاب.

ان مثل هذه الرؤية التعليمية، والتي يمكن تسميتها بالرؤية التجارية، تقود لحلول عملية منها أولاً الحزم في تقييم أداء المعلمين عن طريق إجراء اختبارات دقيقة ومستمرة للطلبة لقياس كفاءة المعلمين في توصيل المعلومات لهم. ثانيًا محاسبة المعلمين بحزم إذا ما أظهرت الاختبارات تقصيرهم، وهو ما قد يستدعي محاربة الجهات التي توفر حماية وظيفية للمعلمين مثل نقابات وجمعيات المعلمين. ثالثًا خلق بدائل للمدارس الحكومية بحيث تكون هناك منافسة في اجتذاب الطلبة ويكون للأهالي القدرة على اختيار المدرسة الأفضل لأبنائهم تمامًا كما يختارون أفضل السلع في السوق، الأمر الذي يتطلب معه عدم إلزام الطلبة بارتياد مدارس الجوار (مدارس الحي) الموجودة في مناطق سكنهم كما هو الحال في الولايات المتحدة، كما يتطلب تشجيع إنشاء المدارس الخاصة لمنافسة نظيراتها الحكومية.

ولعله من العدل أن نذكر أن رافيتش ترى أن أحد مشاكل التعليم في الولايات المتحدة مثلًا هي مشكلة الانقسام العرقي، حيث كان أداء الطلبة ذوي الأصول الأوروبية أفضل من أقرانهم ذوي البشرات الداكنة والمهاجرين الجدد. كما لعب الانقسام الطبقي دوراً في أداء الطلبة، فالطلبة الذين ينحدرون من أسر غنية كان أداؤهم أفضل بنسبة أعلى من الطلبة الأفقر. ومن الجدير بالذكر أن هذا الانقسام الطبقي يأخذ منحىً أكثر جدية إذا استوعبنا حقيقة صادمة وهي أن واحدًا من كل خمسة أطفال في الولايات المتحدة يعيش في فقر. وغني عن القول بأنه من الصعب على الطالب أن ينجح دراسيًا إذا كان لا يجد لقمة العيش ولا السكن الملائم، ناهيك عن المشاكل العائلية التي تتضاعف بفعل ضغوط الفقر والتي تؤثر بدورها على نفسية الطالب وإقباله على التعلم.

كذلك فسرت رافيتش ارتفاع متوسط درجات الطلبة في المدارس الخاصة والمدارس المستقلة مقارنة مع المدارس الحكومية، بأن السبب الرئيسي ضمن مجموعة من الأسباب الأخرى، يكمن في حرص المدراس غير الحكومية على استبعاد الطلبة ذوي الأداء الضعيف أو القادمين من خلفيات عائلية مضطربة، بينما المدارس الحكومية مُلزمة باستقبال جميع الطلبة، بالتالي يقل متوسط درجات طلبتها بسبب الطلبة ذوي الأداء الضعيف، بمعنى آخر إن المدارس الخاصة والمدارس المستقلة قد لا تشجع على المساواة الاجتماعية ودمج فئات المجتمع المختلفة، بقدر ما تشجع على فرز الطلبة على أساس الخلفية العائلية والطبقية وغيرهما. كما أكدت ديان على ضرورة العمل بجد للحفاظ على الفوائد المجتمعية التي تقدمها مدارس الحي، والعمل على استمرارية نتائجها الإيجابية التي أكدت نتائج البيانات الإحصائية عليها.

هذا وتؤمن رافيتش بفكرة أن التعليم رسالة أخلاقية واجتماعية بالدرجة الأولى، بمعنى أنه من واجب المجتمع أخلاقيًا أن يوفر لجميع طلابه فرصًا جيدة وكذلك متساوية للتعلم والنمو الفكري. أما بالنسبة للرسالة الاجتماعية فإن استقرار المجتمع وتطوره مرتبط بإعطاء جميع فئاته مجالًا للتقدم العلمي ولعيش حياة كريمة. كلاً من هاتين الرسالتين تناقضان الرؤية التجارية للتعليم التي تتصور أن هدف المدارس هو إنتاج موظفين بحسب حاجة السوق، أي أن يصبح دور المدارس هو "تدريب الطلبة وليس تعليمهم" كما تزعم المؤلفة. كما أن الاعتماد على المنافسة بين المدارس كما في السوق، يقوم بالضرورة على وجود مدارس ناجحة ومدارس أقل نجاحًا. فالهدف إذن ليس تحسين جميع المدارس بل فرز أفضلها، وتوثق رافيتش واقع أن الانضمام إلى هذه المدارس المتميزة ليس متاحًا فعليًا لجميع الطلبة على قدم المساواة وذلك بغض النظر عن الضمانات القانونية على الورق. وعمومًا فإن هذه العقلية التنافسية لا تنسجم مع محاولة خلق فرص تعليمية جيدة ومتساوية لجميع الطلبة.

بالنسبة للحلول البديلة التي قدمتها رافيتش في هذا الكتاب فيمكن تصنيفها في ثلاث اقتراحات، أولاً اجتذاب المزيد من المعلمين الأكفاء وليس ترهيبهم ليكونوا أكفاء، فظروف العمل والحياة للمعلمين في الولايات المتحدة ليست جاذبة، بل إن ٥٠% من المعلمين يتركون وظائفهم بعد خمسة سنوات من بدء التدريس، وهذا دليل على عدم جاذبية وظيفة المعلم. ثانياً تطوير

المناهج بحيث تكون أكثر فائدة وشمولا للمعارف وكذلك تنويع طرق تقييم الطلبة والمدرسين بحيث تكون أكثر مرونة ومصداقية، والهدف هنا هو تربية الطلبة وصقل شخصياتهم ليكونوا مواطنين واعين، ومستقيمين، وقادرين على المساهمة بفعالية في مجتمعهم، لا أن يكونوا مجرد موظفين متميزين في مهارات العمل، لكن دون قيم أخلاقية ودون قدرة على التفكير والإبداع. ثالثاً لضمان تطوير التعليم فإنه يفترض معالجة المشاكل الاقتصادية والاجتماعية المتفشية في المجتمع.

مما سبق، نستنتج أن هذا الكتاب لا يمثل هجومًا على إصلاح التعليم المحافظ فقط، ولكنه يمثل هجومًا على كل طرق الإصلاح تقريبًا، اذ أشارت المؤلفة إلى عدم وجود أدلة على أن هذه الإصلاحات ستؤدي إلى التحسين في نوعية التعليم. وعلى الرغم من الحلول التي اجتهدت رافيتش في تقديمها إلا أنها عامة جداً وليست عملية كالحلول التي عملت على انتقادها. وهذا أمر تحاول رافيتش الدفاع عنه من خلال التأكيد على أن مشاكل التعليم ليست بسيطة وليس لها حل جذري واحد، أو حلول سريعة، بل هي مشاكل تعبر عن تناقضات معينة في المجتمع، لا يمكن إصلاح التعليم دون معالجتها. ودعت إلى إجراء نقاش عميق وموسع حول أسباب المشاكل الجدية التي يعانيها المجتمع الأميركي مثل الفقر والتمييز العرقي والتي تؤثر تأثيرًا أساسيًا على مخرجات التعليم الأمريكي.

التـــوصيـــات:

وصفة الإصلاح التعليمي المستوحاة من الخصخصة ومنافسة السوق مفادها أن سبب تخلف التعليم يكمن في كونه قطاعًا عامًا غير معرّض لمنافسة السوق، مثل هذه الرؤية التعليمية، تقود لحلول عملية منها الحزم في تقييم أداء المعلمين، عن طريق إجراء اختبارات دقيقة ومستمرة للطلبة؛ لقياس كفاءة المعلمين في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، إلى جانب محاسبة المعلمين إذا ما أثبتت نواتج الاختبارات تقصيرهم، وخلق بدائل للمدارس الحكومية بحيث تكون هناك منافسة في اجتذاب الطلبة، وترك الحرية للأهالي على اختيار المدرسة الأفضل لأبنائهم، وهذا يتطلب عدم إلزام الطلبة بارتياد المدارس الموجودة في حيز نطاق سكنهم كما هو الحال في الولايات المتحدة (وفي المملكة العربية السعودية)، كما يتطلب تشجيع إنشاء المدارس الخاصة ذات الجودة العالية في التدريس والأنشطة اللامنهجية المقدمة؛ لمنافسة نظيراتها الحكومية.

إن هذا الكتاب انتقد هذه الرؤية التجارية للتعليم والتي شُرع في تطبيقها بشكل واسع في الولايات المتحدة منذ عقد من الزمن على الأقل، والانتقاد مبني على تقييم نتائج هذه الرؤية عبر الاستشهاد بالدراسات الأكاديمية والتقارير الحكومية والخبرة الشخصية للمؤلفة، وكذلك عبر شرح الأثر السلبي لمثل هذه الرؤية التجارية على أهداف التعليم ودوره في المجتمع. فمثلًا يستخلص الكتاب بعد عرض موسع للأدلة بأن لوم المدارس الحكومية ومعلميها على ضعف مخرجات التعليم الأميركي أمر غير مبرر، فالمؤلفة تؤمن بأنه لا توجد طريقة واضحة وجيدة أصلًا لقياس كفاءة المدارس والمعلمين، والاختبارات التي يُخضع لها الطلبة بهدف تقييم كفاءة معلميهم هي غالبًا من نوعية الاختيار من متعدد(وهذه تشبه إلى حد كبير اختبارات التحصيلي واختبار القدرات المطلوبة من الطلبة في المملكة العربية السعودية)، أي أنها تفترض بأن كل ما يتعلمه الطالب يمكن اختصاره في قدرته على اختيار الجواب الصحيح، وليس في المهارات الكتابية أو التفكير النقدي، أو القدرة على الإبداع أو السلوك في الفصل، كما أن هذه الاختبارات تكاد تركز حصريًا على مادتي الرياضيات والقراءة وهو ما يقلل من أهليتها كمقياس معتدٌّ به لأداء الطلبة وكفاءة المعلمين بشكل عام، هذه هي جزئية الاختبارات في عنوان الكتاب والتي ترى المؤلفة ضررًا في الإفراط في الاعتماد عليها.

أما بشأن محاسبة المعلمين بحزم، وضرورة إضعاف الأمان الوظيفي الذي توفره لهم الاتحادات العمالية، فإن الكتاب يقدم أدلة ضد هذه الدعوى، فالأمان الوظيفي الذي توفره الاتحادات العمالية للمعلمين لا يؤدي لانخفاض إنتاجيتهم. ولعل أكثر جزئية مثيرة للاهتمام في الكتاب هي النقد الذي يقدمه للفكرة القائلة بضرورة إيجاد بدائل للتعليم الحكومي من أجل تحسين جودته عن طريق المنافسة، حيث تشرح المؤلفة بعض جذور هذه الفكرة في الولايات المتحدة تنبع من حقبة التمييز العنصري في الستينات، حيث أصبحت المدارس الحكومية مكانًا لدمج الأعراق بشكل إلزامي، وهو ما دفع العنصريين من البيض لتشجيع إنشاء المدارس الخاصة؛ ليقللوا من احتكاك أبنائهم بباقي الأعراق، أي أن مطالبة بعض الأهالي بحرية اختيار مدارس أبنائهم كانت في الأصل بدافع عنصري وليس رغبة في رفع كفاءة التعليم، وجزئية "الاختيار" في عنوان الكتاب هي الفكرة التي تحذر منها المؤلفة.

كذلك تفسر المؤلفة بعضًا من أسباب ارتفاع متوسط درجات الطلبة في المدارس الخاصة وشبه الخاصة (إدارتها خاصة لكن تمويلها حكومي) مقارنة مع المدارس الحكومية، فأحد الأسباب هو حرص المدراس غير الحكومية على استبعاد الطلبة ذوي الأداء الضعيف، أو القادمين من خلفيات عائلية مضطربة، بينما المدارس الحكومية مُلزمة باستقبال جميع الطلبة، وبالتالي يقل متوسط درجات طلبتها بسبب الطلبة ضعيفي الأداء. بمعنى آخر فإن المدارس الخاصة وشبه الخاصة قد لا تشجع على المساواة الاجتماعية ودمج فئات المجتمع المختلفة بقدر ما تشجع على فرز الطلبة على أساس الخلفية العائلية والطبقية وغيرهما، ولو أردنا ربط هذه الفكرة بالوضع في المملكة العربية السعودية لربما لاحظنا أن بعض المدارس الخاصة هنا قد تشجع على مثل هذا الفرز الاجتماعي خصوصًا إذا ما قامت بتصنيف الطلبة واستبعاد بعضهم حتى بدءًا من المراحل الدراسية المبكرة كمرحلة رياض الأطفال، وذلك بفرض رسوم مالية مرتفعة جدًا، وبنائها في أحياء راقية؛ لضمان انضمام طبقة اجتماعية معينة لهذه المدارس.

هناك الكثير من النقاط المثيرة في الكتاب والتي لا يتسع المجال لذكرها هنا، لكن الفكرة العامة التي تؤمن بها المؤلفة هي أن التعليم رسالة أخلاقية واجتماعية بالدرجة الأولى، وأنه من واجب المجتمع أخلاقيًا أن يوفر لجميع أبنائه وبناته فرصًا جيدة، ومتساوية للتعلم والنمو الفكري، ورسالته الاجتماعية هي استقرار المجتمع وتطوره، ويتم ذلك بإعطاء جميع فئاته مجالًا للتقدم العلمي وعيش حياة كريمة. هاتان الرسالتان تناقضان الرؤية التجارية للتعليم التي تتصور أن هدف المدارس هو إنتاج موظفين حسب حاجة الشركات في الاقتصاد، أي أن يصبح دور المدارس هو تدريب الطلبة وليس تعليمهم كما ترى المؤلفة، كما أن الاعتماد على المنافسة بين المدارس يقوم بالضرورة على وجود مدارس ناجحة ومدارس دون المستوى المأمول، فالهدف إذن ليس تحسين جميع المدارس بل فرز أفضلها. وتؤكد المؤلفة أن الانضمام إلى هذه المدارس المتميزة ليس متاحًا فعليًا لجميع الطلبة على قدم المساواة بغض النظر عن الضمانات القانونية على الورق. وعمومًا فإن هذه العقلية التنافسية لا تنسجم مع محاولة خلق فرص تعليمية جيدة ومتساوية لجميع الطلبة. إلى جانب تطوير المناهج بحيث تكون أكثر فائدة وشمولًا للمعارف،

وكذلك تنويع طرق تقييم الطلبة والمدرسين بحيث تكون أكثر مرونة ومصداقية، فالهدف هنا هو تربية الطلبة وصقل شخصياتهم؛ ليكونوا مواطنين واعين ومستقيمين وقادرين على المساهمة بفعالية في مجتمعهم، لا أن يكونوا مجرد موظفين متميزين في مهارات العمل دون قيم أخلاقية أو قدرة على التفكير الحر والإبداع والنقد.

الخـــــلاصـــــة:

بشكل عام إن هذا الكتاب جدير بالقراءة، فهو يثير لدي القارئ العديد من التساؤلات من خلال نظرة ناقدة متفحصة حول الوضع التعليمي القائم والممارسات التعليمية الحالية. ويستحق التقدير لأن المؤلفة انتقدت فيه بأسلوب علمي وبشجاعة آراءها السابقة بنفسها، وهذا أمر لم نعهده من قبل مسبقاً، لذلك تعد هذه ممارسة يمكن للقارئ أن يستفيد منها في مراجعة أفكاره الخاصة وإعادة تقييمها. كما أن هذا الكتاب يعد نقطة انطلاقة جيدة لفهم مدخلات وتعقيدات سياسات أنظمة التعليم. لذلك من الأفضل لأي شخص مهتم بالسياسة التعليمية، سواء أكان من المعلمين أو الوالدين أو صناع القرار قراءته. فهو يعتبر مصدرًا ثريًا للاستفادة من التجربة الأمريكية على مدى العقود الماضية، فالكتاب يوفر رؤية ناقدة لحلول تعليمية سبق أن طُبقت وأثبتت عدم ملاءمتها أو عدم نجاحها. يمكن الاستفادة من هذه التجربة في هذا المجال عوضًا عن ارتكاب الأخطاء ذاتها، بشكل خاص للمؤسسات التعليمية الطموحة والتي تسعى نحو تغيير شامل في الأوضاع والبرامج التربوية والتعليمية.

العـــدد (١٠)، مـــــارس ٢٠٢٢، ص ص ١٣٥ – ١٨٢

تقويم أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء المهارات الحياتية بالمملكة العربية السعودية

إعـــداد

أ/ شروق سعد محمد العبود

باحثة بقسم المناهج وطرق التدريس
تخصص تقويم المناهج والبرامج
التعليمية، كلية التربية، جامعة ام القرى

د / نهـــاد محمـــود كسنـــاوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك،
كلية التربية، جامعة ام القرى

تقويم أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء المهارات الحياتية بالمملكة العربية السعودية(*)

أ/ شروق سعد محمد العبود(**) & د / نهاد محمود كسناوي(***)

ملخـــــــص

هدفت البحث الحالية إلى التعرف على المهارات الحياتية الواجب تضمينها في أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية والتعرف على درجة تضمين أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية للمهارات الحياتية. تكونت عينة الدراسة من (كتب العلوم) للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية. اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستخدم فيها تحليل المحتوى.. توصلت نتائج البحث إلى جاءت المهارات الصحية الغذائية في المرتبة الأولى من حيث عدد المهارات التي تضمنتها القائمة، جاءت المهارات اللغوية والتواصلية في المرتبة الثانية، جاءت المهارات الاقتصادية والبيئية في المرتبة الثالثة، وجاءت المهارات المهنية في المرتبة الرابعة، وجاءت مهارات رعاية الذات والسلامة في المرتبة الخامسة، جاءت المهارات الرقمية وفي المرتبة السادسة قبل الأخيرة، جاءت المهارات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة.

الكلمات المفتاحية: تقويم، أنشطة كتب العلوم، الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، المهارات الحياتية.

(*) بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: تقويم أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء المهارات الحياتية بالمملكة العربية السعودية. قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة ام القرى).

(**) باحثة بقسم المناهج وطرق التدريس تخصص تقويم المناهج والبرامج التعليمية، كلية التربية، جامعة ام القرى.
إيميل: shroogalaboud@gmail.com

(***) نهاد محمود كسناوي، أستاذ الفئات الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم. إيميل الجامعي:
nmkissnawi@uqu.edu.sa

Evaluating Science Book Activities for Students with Intellectual Disabilities in Special Education Institutes and Programs in Light of Life Skills in the Kingdom of Saudi Arabia

Shroog Alaboud & Nihad Mohammed Kissnawi

Abstract

The current research aimed to identify the life skills that should be included in the activities of science books for students with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia at the primary stage and to identify the degree to which the activities of science books for students with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia include life skills. The study sample consisted of (science books) for students with intellectual disabilities in the primary stage. This study adopted the descriptive analytical method. Content analysis was used.. The results of the research showed that health and food skills came in the first place in terms of the number of skills included in the list, language and communication skills came in second place, economic and environmental skills came in third place, and occupational skills came in fourth place, and skills Self-care and safety ranked fifth, digital skills ranked sixth, and social skills ranked last.

مقـــدمـــــة:

يعد العنصر البشري من أهم المقومات التي تسعى الدول الى تطويره حيث يحتل مركزاً رئيساً في برامج وخطط الإنماء الاجتماعي والاقتصادي في المجتمعات كافة، ويعد التعليم أساساً لتفعيل ذلك لذا لابد من هذا المنطلق أن تشتمل العناية الطلبة العاديين والطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة على حد سواء وان تسعى الى تنمية مهاراتهم وقدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

ويشهد العصر الحالي اهتماماً ملحوظاً في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة متمثلاً في تقديم خدمات عديدة لهم، وتذليل المشكلات التي تواجههم وذلك بهدف زيادة استقلالية هذه الفئة، وتنمية الاستعدادات الفطرية لهم وتحقيق التربية المستمرة مدى الحياة لملاحقة التغير الاجتماعي، وذلك لمساعدتهم على الاندماج في المجتمع (دوام، ورزق، ٢٠١٠).

وفي الوقت الذي يحظى فيه ذوي الاحتياجات الخاصة باهتمام واضح من المختصين والمسؤولين كما وتشهد الساحة الدولية جدلاً حاداً حولهم نظراً لما عانته هذه الفئة من إهمال في الماضي على الرغم من تزايد أعدادهم في السنوات الأخيرة ولاسيما ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أشارت الدراسات أن ذوي الإعاقة الفكرية لهم معدلات انتشار مرتفع إلى حد ما، حيث تشير الإحصائيات بأن هؤلاء الفئة يشكلون نسبة (١-٣%) من إجمالي السكان لأي مجتمع (مبارك، ٢٠٢١)، مما يؤكد على ضرورة توجيه جل الاهتمام لهم لتعليم هذه الفئة لكونهم جزء من أفراد المجتمع.

وبوجه عام تُنادي الاتجاهات العالمية الحديثة الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية على استخدام المدخل الوظيفي الذي ثبت فاعليته في تعليم هذه الفئة بحيث يتم مساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة اليومية في ضوء قدراتهم العقلية، وتقديم البرامج المعتمدة على الرعاية الذاتية الأساسية وبرامج التدريب المتنوعة على مهارات الحياة اليومية وربطها بالمفاهيم العلمية، وكذلك توفير البيئة التعليمية الغنية بالخبرات والأنشطة المتنوعة، وضرورة جعل الكتب التعليمية وظيفية، وذلك من خلال تقديم المفاهيم العلمية في صور ممارسات يقوم بها الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والتي تشتق أساساً من أنشطة الحياة اليومية (زغلول، ٢٠١٤).

وحيث إن الكتب الدراسية تلعب دوراً هاماً في إعداد الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بصفة عامة، والطلبة ذوي الاعاقة الفكرية خصوصاً للتعامل مع المجتمع والاعتماد على ذواتهم، وذلك من خلال إكسابهم المعارف والمهارات التي تعدهم لذلك، بدلا من أن يكونوا معتمدين على غيرهم، وبالتالي فإن للكتب الدراسية دوراً هاماً في إكساب هذه الفئة للمهارات الحياتية المناسبة التي تعدهم للحياة باستقلالية.

ولمساعدة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة على تعلم مهارات الاعتناء بالنفس وبالمنزل، بحرص العاملون في ميدان التربية الخاصة على تطوير مناهج تدريبية يتم تصميمها خصيصاً لهذه الغايات. فإذا كان الأشخاص العاديون يواجهون بعض الصعوبات في تأدية هذه المهارات

صعوبات أكبر، فهذه المهارات ليست بسيطة كما قد يبدو، والشخص لا يحتاج إلى أن يتعلم على الرغم من حاجاتهم إليها بشكل متكرر، فإن الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة يواجهون كذلك يتطلب القيام بهذه المهارات قدرات أكاديمية، وحركية، واجتماعية، وتواصلية (McDonnell et al ،. 1997) وعلى ضوء ما تقدم، ينبغي على المدارس أن تصمم مناهج كيف يؤدي المهارة

وذلك من خلال توجيه المناهج الدراسية التوجيه الصحيح كونها مكون أساسي من مكونات النظام التربوي، بهدف الوصول الى النمو المتكامل لطلبة من جميع الجوانب من خلال أدراج المهارات الحياتية ضمن المقررات الدراسية ودمجها في محتواها وإكسابها للطلبة لإعداد متعلمين مثقفين في شتى المجالات ومسايرة جميع المستجدات وفي كل الظروف (الزند، وعيدان، ٢٠١٠ : ٤٧).

حيث تعتبر مادة العلوم من أهم المواد الدراسة اللازمة لتضمين المهارات الحياتية، فالعلاقة تبادلية بين كتب العلوم والمهارات الحياتية التي يجب إكسابها للطلبة، نظراً لما يفرضه العصر من صعوبات وعوائق تجعل الحاجة ملحه لاكتساب هذه المهارات، كما تعد كتب العلوم أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بالبيئة المحيطة بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى اتساع المجال التطبيقي ومرونته (أبو الحمائل، ٢٠١٣).

ولقد أصبح مصطلح المهارات الحياتية مرتبطاً بالمنهج الوظيفي لهذه الفئة من الطلبة لأنه يمثل ضرورة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وبصفة خاصة للطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث أنه يساعدهم على التوافق مع أنفسهم والمجتمع، كما ويساعدهم على حل المشكلات اليومية التي تواجههم والتفاعل مع مواقف الحياتية اليومية (زغلول، ٢٠١٤).

وانطلاقاً من أهمية المهارات الحياتية كأحد المتطلبات الضرورية والملحة لتكيف الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مع متغيرات عصرهم، حيث يُسهم دمج المهارات الحياتية في كتب العلوم بجعلها اكثر شمولية بهدف التوصل إلى كتب متوازنة للمعرفة، وترى كوجك (٢٠٠١) ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية وتزويد كل متعلم بها كي يستطيع أن يواجه المتغيرات والتحديات المعاصرة ويتكيف مع مجتمعه بفاعلية.

ومن هنا تبرز أهمية وضع كتب ذات جودة عالية لخدمة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تتضمن المهارات الحياتية اللازمة لهم وتقويمها باستمرار لتلبي احتياجاتهم الفعلية، حيث أشار العلوان والقيروتي (٢٠٠٦) على ضرورة تقويم البرامج والكتب المقدمة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة مستمرة والذي من ضمنهم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. كما ودعت العديد من المؤتمرات الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية الى التوصية بضرورة العناية بالبحوث العلمية لتطوير مناهج وكتب هؤلاء الطلبة، وضرورة تعليمهم وإكسابهم قدراً من المفاهيم العلمية، وأيضا أوضحت دور الكتب الدراسية في إعدادهم وجعلهم أكثر تكيفاً مع المجتمع الذي يعيشون فيه (المؤتمر الخامس للتربية الخاصة، ٢٠٠٨).

وبما إن أحد أركان المنهج هو الكتاب المدرسي، وهو يمثل وسيلة للإصلاح التربوي من خلال تحديث أنشطة كتب العلوم بحيث تحدث نقلة نوعية في تطوير العملية التربوية والتعليمية وتحسينها من خلال تضمينه للمهارات الحياتية المناسبة بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بصورة منتظمة ومرتبة للارتقاء بمستوى قدراتهم الى درجة الاعتماد على ذواتهم (الموسوي، ٢٠١١). ومن هنا تأتي هذه الدراسة للتعرف على مستوى كتب العلوم بمراكز ومعاهد التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، بهدف الوقوف على حقيقة وواقع هذه الكتب، ومعرفة ما تم تحقيقه والعمل على تطويره لتحقيق خدمة نوعية ذات جودة عالية لهذه الفئة.

مشكلـــة الدراســة وتســاؤلاتها

لقد خضعت كتب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الى العديد من عمليات التطوير والتحسين فيها، ومع هذه الجهود المبذولة التي لا يمكن اهمالها او التقليل منها، الا ان الباحثة لاحظت من خلال اهتمامها بواقع كتب العلوم لهذه الفئة، واطلاعها على نتائج الأبحاث العلمية والمصادر الخاصة بتعليمهم، ومن خلال مقابلاتها مع بعض المعلمات والاستماع الى ملاحظتهن من خلال احتكاكهم مع هذه الفئة، تبين ان أنشطة كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في معاهد وبرامج التربية الفكرية تفتقر الى وجود المهارات الحياتية على نحو متوازن، وأنه هناك قصور في وجود قائمة تتعلق بالمهارات الحياتية المناسبة لهذه الفئة في المرحلة الابتدائية مما يعود بنتائج سلبية على تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وقدرتهم على الاندماج والاستقلال بذواتهم.

في حيث أثبتت نتائج عدد من الدراسات أهمية تنمية المهارات الحياتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حيث أدت الى تحسين مهارات هؤلاء الطلبة ورفع من مستويات تحصيلهم إضافة الى النتائج الإيجابية لتضمين هذه المهارات في اعدادهم وفي هذا الصدد نجد دراسات اهتمت بتنمية المهارات الحياتية لديهم من بينها (الشريف، ٢٠١٩) و(بركات وخطاب، ٢٠١٨) و(حطيبة، ٢٠١٣).

وبالرغم من هذا الاهتمام الواسع بتنمية المهارات الحياتية في تحديد نجاح الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الحياة والاندماج مع المجتمع وتحقيق درجة مناسبة من الاستقلالية، الا انها لم تنل اهتماماً من القائمين على تقويم كتب العلوم، حتى اصبح قصور الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في حياتهم اليومية سبباً لتدني اكتسابهم لهذه المهارات.

ومع تزايد أهمية المهارات الحياتية وضرورة امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لها، أصبحت كتب العلوم مطالبة بالعمل على مساعدة هؤلاء الطلبة على اكتساب تلك المهارات وتنميتها لديهم، إلا أن نتائج البحوث والدراسات مثل دراسة: Robinson, (2008)؛ والقضاة والخطيب (٢٠١٠)؛ والصايغ (٢٠١٢)؛ والجواد والإمام (٢٠١٤)؛ والحربي (٢٠١٥)؛ وآل عايش (٢٠١٥)؛ وأبو الحسن واخرون (٢٠١٦)؛ والسبيعي (٢٠١٦)؛ والبقمي (٢٠١٧) كشفت عن وجود قصور في عملية تنمية ومستوى إكساب المهارات الحياتية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حيث يفشل الكثير من هؤلاء الطلبة في حياتهم الشخصية والوظيفية ويفتقر بعضهم إلى

توظيف المعلومات والتعامل مع التكنولوجيا، كما يوجد ضعف وقصور في البرامج والكتب الدراسية الازمة لإعداد فئات الإعاقة الفكرية بمدارس التربية الفكرية حيث إنها لا تتناسب مع المستوى العقلي لهم وتفتقر الى تضمين المهارات الحياتية. ويتطلب ذلك تحسين جودة البرامج التعليمية والكتب الدراسية ولاسيما كتب العلوم لهذه الفئة بما يتناسب مع دمجهم في المجتمع، كما وبينت وجود ضعف وقصور واضح في محتوى كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية فيما يرتبط بتضمين المهارات الحياتية وهذا القصور يعود بأثار سلبية على استقلاليتهم، وورود المهارات الحياتية على نحو غير متوازن، وعدم وجود تكامل بين المقررات في تناول المهارات الحياتية يتطلب ذلك ضرورة إعادة النظر في أنشطة كتب العلوم وتضمين المهارات الحياتية بما يتناسب مع حاجات الطلبة وقدرتهم على استيعابها. عدم تناولها في كتب العلوم بصورة مناسبة

حيث وتشير إلى مجموعة من التوصيات التي من بينها ضرورة أن تركز كتب العلوم المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية على المهارات الحياتية أكثر من أي مهارات أخرى، وضرورة العمل على تحقيق التوازن في تناول المهارات الحياتية، والاهتمام بتطوير كتب العلوم في ضوء المهارات الحياتية، وإعداد قائمة بالمهارات الحياتية المناسبة لكل لمرحلة الابتدائية. كما واوصت بإجراء دراسات تقويمية لكتب العلوم في المرحلة الابتدائية.

وبتالي فأن تحديد المهارات الحياتية التي يمكن أن يتم تتضمنها في أنشطة كتب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية ليس أمراً سهلاً، ولذا فإنه الحاجة ملحة إلى حصر المهارات الحياتية اللازمة لهم والتي يجب أن تتضمنها كتب العلوم على وجه الخصوص لهذه الفئة، وتقويم هذه الكتب باستمرار من خلال جمع البيانات، والمعلومات عن مدى صلاحية الكتب الجديد. أكدت دراسة النشوان(٢٠١٦) على ضرورة أثراء الكتب بالأنشطة والتدريبات التي تنمي المهارات الحياتية لدى الطلبة

وفي هذا الصدد أشار هالاهان وكوفمان (٢٠٠٨) إلى أن جميع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بحاجة إلى تعلم بعض المهارات الأكاديمية ومهارات الحياة المختلفة سواء الاستقلالية أو المجتمعية أو المهنية، وأشار Schneider (2004) إلى أن امتلاك هذه المهارات من قبل الفرد هو السبيل الوحيد إلى سعادته وتقبله للآخرين، وكذلك في له الآخرين وتقديرهم حب.

ويضيف Saravanakumar (2020) أن أنظمتنا التعليمي كما هو سائد غير متوازن إلى حد ما؛ حيث انها تضع التركيز الكامل على اكتساب المعرفة والمعلومات حتى على حساب المهارات والمواقف والقيم اللازمة للمتعلم. حيث أوصت دراسة Christie (2013) أنه لابد من وجود دراسات تختص بتقويم البرامج والكتب الدراسية للوصول بها الى الفعالية والتوازن المطلوب.

وبالتالي فانه بالنظر لواقع ميدان التربية الخاصة نجد أن الخدمات المقدمة لا تزال دون مستوى الطموح المطلوب، ولعل الامر يعود في ذلك الى عدم تضمين المهارات الحياتية الخاصة بهم الأكثر ملاءمة للحاجات النمائية لهم بالكتب الدراسية المقدمة لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (الخطيب والحديدي،٢٠٠٥)، وبحسب – حدود علم الباحثة – نجد قلة في الدراسات العلمية التي تهتم بتوضيح واقع مستوى كتب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. ونادراً ما تخضع مثلا هذه البرامج والكتب الدراسية للتقويم والمساءلة والتوثيق، الامر الذي يجعل من الضرورة تقويم كتب العلوم للوقوف على نقاط القوة والضعف فيها، ولا سيما أن كتب العلوم استحدث في عام (١٤٤٣ –٢٠٢٢) مما يدل على حداثة هذه الكتب.

ولما كان إعداد أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يتم دون وجود قائمة تتعلق بالمهارات الحياتية المناسبة لهم في المرحلة الابتدائية المراد اكسابها لهؤلاء الطلبة؛ كانت الحاجة ملحة الى تحليل أنشطة كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ بهدف التعرف على درجة توافر المهارات الحياتية في هذه الأنشطة الامر الذي يعود بالفائدة لمعدي أنشطة كتب العلوم في اعدادها بالمستوى المطلوب، وكما ويفيد في مراجعة هذه الأنشطة وتطويرها وضبطها وفقاً لهذه المهارات.

واستناداً الى ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توافر المهارات الحياتية في أنشطة كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما المهارات الحياتية الواجب تضمينها في أنشطة كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما درجة تضمين المهارات الحياتية في أنشطة كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية؟

أهـــداف الـــدراســـة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الاتية:

- التعرف على المهارات الحياتية الواجب تضمينها في أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية.
- التعرف على درجة تضمين أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية للمهارات الحياتية.

الأهمـــية النظـــريـــة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- يستفاد من هذه الدراسة من تقديم نتائج وتغذية راجعة تساعد صناع القرار في وزارة التعليم على معرفة جوانب القصور والاحتياج في أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ومدى تحقق المهارات الحياتية في كتب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بما ان هذه المهارات تعتبر من المهارات الضرورية لتكيف هذه الفئة.
- تشخيص نقاط القوة والضعف في أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتقديم صورة واقعية تبين الجوانب الإيجابية والسلبية.
- مواكبة رؤية المملكة العربية السعودية، من حيث زيادة الاهتمام بالطلبة غير العادين بشكل عام وذوي الاعاقة الفكرية بشكل خاص.
- إبراز المهارات الحياتية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية والواجب تضمينها في كتب العلوم.

- توجيه أنظار الباحثين في ضوء نتائج هذه الدراسة للعمل على دراسات قائمة على هذه الدراسة بهدف التطوير في كتب هؤلاء الطلبة في ضوء حاجاتهم الملحة.
- تزويد المعلمين وأولياء الأمور بالمعلومات عن مستوى أنشطة كتب العلوم؛ والاستفادة عند التعامل مع هؤلاء الطلبة.
- استجابة الدراسة الحالية للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بأهمية الكتب الوظيفي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ بما أن المهارات الحياتية تعتبر ضرورة لتكيف هؤلاء الطلبة.
- توجد ندره في دراسات التقويمية التي تناولت موضوع الدراسة الحالية (في حدود اطلاع الباحثة)، حيث تسعى الدراسة الحالية الى معرفة درجة توافر المهارات الحياتية في أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- تقديم توصيات بناء على النتائج تسهم في تطوير وتعديل أنشطة كتب العلوم لهذه الفئة.

الأهمـــية التطبيقـــية

- بناء قائمة للمهارات الحياتية الواجب تضمينها في أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- تحليل محتوى كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية في ضوء المهارات الحياتية.

مصطلحـات الـدراسـة الإجـرائيـة

التقـويـم (Evaluation):

ويقصد بعملية تقويم أنشطة كتب العلوم: إصدار حكم على مدى توافر المهارات الحياتية في أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية وفق مقياس التحليل المعد من الباحثة، من أجل الوقوف على واقع هذه الأنشطة وتقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج للتعديل والتطوير.

أنشطـة كتـب العـلوم:

تعرف **إجرائيا:** الأنشطة والتدريبات المقدمة في كتب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من قبل وزارة التعليم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية.

المهـــارات الحيـــاتيـــة:

يقصد بها **إجرائيا:** مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تتضمنها أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية والتي يستخدمها هؤلاء الطلبة في مختلف مجالات الحياة، وبحيث تمكنهم من التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية، وفي الدراسة الحالية تم اختيار المهارات الحياتية الاتية: (مهارات رعاية الذات والسلامة – المهارات اللغوية التواصلية – مهارات غذائية وصحية – المهارات الاجتماعية – مهارات مهنية – مهارات اقتصادية بيئية – مهارات رقمية).

الطلـبة ذوي الإعـاقـة الفكـريـة:

تتبنى الدراسة الحالية التعريف الوارد في الدليل المرجعي لمناهج التربية الفكرية (١٤٣٨هـ) ونص على أن الإعاقة الفكرية هي: "ذلك القصور والعجز المتسم بانخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام ويصاحبه عجز واضح في السلوك التكيفي في مجالين أو أكثر، ويكون القصور قبل سن ١٨ عام".

يقصد بهم إجرائياً: الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ويتراوح معدل ذكائهم بين (٤٠–٧٠) وأعمارهم الزمنية من ٦ الى ١٢ سنوات.

معاهد وبرامج التربية الفكرية:

عرفها الدوسري (٢٠١٥) بأنه يقصد بها: "مؤسسات وبرامج تربوية تابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، يتم فيها تربية وتدريب الطلبة من فئة الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة ومتوسطة".

حـــدود الـــدراســـة

سوف تلتزم الباحثة بالحدود التالية في دراستها:

الحـــدود الـزمنيـــة:

طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ – ٢٠٢٢ م.

الحـــدود المـوضـوعيـــة:

١- تقويم تدريبات وأنشطة كتب العلوم للمرحلة الابتدائية المقرر على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بهدف التعرف على مدى توافر المهارات الحياتية فيها.

٢- المهـارات الحياتيـة للطلبـة ذوي الإعاقـة الفكريـة (مهـارات رعايـة الـذات والسـلامة – المهـارات اللغويـة والتواصـلية –المهـارات الصـحية والغذائيـة – المهـارات الاجتماعيـة – مهارات مهنية – مهارات اقتصادية وبيئية– مهارات رقمية)

الاطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــة

إن الهدف الرئيس مناهج التربية الخاصة هو مساعدة ذوى الإعاقة الفكرية الى الوصول الى الاستقلالية والاعتماد على النفس بما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، حيث زاد الاهتمام بتعليم المهارات الحياتية والتدريب عليها. ولا تعتبر هذه المهارات مقصورة على العاديين فقط بل هي عنصر رئيس في برامج ذوي الإعاقة الفكرية، كما تشكل هذه المهارات أساس بناء مهارات أخرى ضرورية لذوي الإعاقة الفكرية، ومن هنا فإن الحاجة ماسة لتنمية المهارات الحياتية لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يعد تنميتها واكتسابها هدف تربوي هام في التربية الخاصة. ويعتبر قصور هذه المهارات من أهم المشكلات التي يجب وضع حلول لها، وبدون هذه المهارات يعجز طلبة الإعاقة الفكرية على التواصل والتفاعل مع الآخرين والاندماج الإيجابي في المجتمع.

أولا: تعريف المهارات الحياتية:

يعد مفهوم المهارات الحياتية من المفاهيم الحديثة في مجال الأبحاث التربوية، ومن خلال الاطلاع على الادبيات والدراسات المتوفرة حول هذا الموضوع، يلاحظ أن هناك تفاوت كبير في تعريف الباحثين للمهارات الحياتية بالنسبة لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والطلبة العاديين، وكذا في تعريف المؤسسات المختلفة للمهارات الحياتية.

عرفتها الخالدي (٢٠١٦) بأنها: "اكساب وتعليم الطلبة مجموعة من المهارات خلال المراحل الدراسية المختلفة بحيث يقومون بتطبيقها في المواقف الحياتية الخاصة بهم".

وكما عرفها الدليمي (٢٠١٦) على أنها: "الخبرات والأدوات التي يحتاجها الطلبة لمساعدتهم في التعامل مع الافراد والمجتمع بشكل يجعلهم يتجنبون المخاطر والمشكلات المحيطة به".

بينما عرفها الفراجي (٢٠١٧) بأنها: "مجموعة من المهارات التي تساعد الطلبة على التعامل مع مشكلات حياتهم اليومية مما يعزز التوافق الاجتماعي".

في ضوء ما تم تقديمه في العرض السابق من تعريفات للمهارات الحياتية بغيت توصل الباحثة الى تحديد بعض المهارات الحياتية اللازمة توافرها في أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، تم تصنيف المهارات الحياتية تبعاً لأبعاد حياة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وحسب الاحتياجات التي تجعلهم قادرين على العيش باستقلالية داخل المجتمع وخصائصهم المختلفة وطبيعة كتب ذوي الإعاقة الفكرية والنظريات الخاصة، حيث توصلت الدراسة الحالية الى التصنيف الآتي:

- مهارات رعاية الذات والسلامة.
- المهارات اللغوية التواصلية.
- مهارات غذائية وصحية.
- المهارات الاجتماعية.
- مهارات مهنية.
- مهارات اقتصادية بيئية.
- مهارات رقمية.

نظراً لدعم الذي تمثله الدراسات السابقة للدراسة الحالية من الجانب النظري والتطبيقي، فقد راجعت الباحثة الدراسات التي أجريت في مجال المهارات الحياتية وتوظيفها في أنشطة كتب العلوم، وقد لاحظت الباحثة افتقار ميدان التربية الفكرية للدراسات المهتمة بتوظيف هذه المهارات، لذا تم الرجوع الى الدراسات القريبة من موضوع الدراسة وأفادت منها في إعداد القائمة بالمهارات الحياتية المناسبة لتضمينها في كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

أجرت القرشي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية والبيئية بالمرحلة الابتدائية للتلاميذ المعاقين عقلياً بمدارس التربية الفكرية في ضوء المهارات الحياتية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، المتمثل بأداة تحليل المحتوى، وقد اسفرت عملية التحليل الى أن المهارات الحياتية تمثل نسبة ضئيلة في موضوعات المحتوى.

في حين تناولت دراسة المعيقل (٢٠٠٨) منهج المهارات الحياتية لذوي الإعاقة العقلية وتطبيقاته بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، وهدفت إلى التعريف بالمهارات الحياتية الضرورية ومدى تضمينها في المناهج، وقد أوصت الدراسة بإعداد مناهج للمهارات الحياتية الضرورية لذوي الإعاقة الفكرية من أجل تطوير الخدمات المقدمة ولمواجهة تلك المعضلات التي تواجه هذه الفئة عندما يخرجون إلى الحياة العامة.

بينما هدفت دراسة عفاف القادوم (٢٠٠٨) إلى إعداد برنامج مقترح في مادة العلوم لتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية، والكشف عن جوانب القصور الموجودة في مناهج العلوم المقدمة لذوي الإعاقة العقلية في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لهم، وللإجابة على تساؤلات البحث قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب العلوم، وجاءت النتائج بقصور منهج العلوم بمدارس التربية الفكرية بمصر بصفوفها رابع / الخامس / السادس الابتدائي، وعدم وفائه باحتياجات ذوي الإعاقة العقلية من المهارات الحياتية.

وكذلك دراسة هدى عبد الفتاح (٢٠١٠) هدفت إلى عدة أهداف من ضمنها إعداد قائمة بالمهارات الحياتية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، وكذلك تحديد مدى تضمين مناهج العلوم لتلك المهارات، وكان من نتائج هذه الدراسة أن هناك قصور بمناهج العلوم في مدارس التربية الفكرية في مراعاة المهارات الحياتية اللازمة التي يجب إكسابها للتلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية والتي تساعدهم على الحياة والتكيف مع بيئتهم.

وبين قدمت حجازي واخرون (٢٠١٦) دراسة هدفت الى التعرف على درجة تضمين المهارات الحياتية في كتب العلوم للصفوف الثلاث الأولى في الأردن، حيث استخدمت المنهج الوصفي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، حيث تم تحديد قائمة بالمهارات الحياتية التي يتطلب تضمينها، وتوصلت الدراسة الى أن مجموع تكرارات المهارات الحياتية في كتب العلوم بلغ (٧٦٤) تكرارا توزعت على سبع مهارات حياتية رئيسة، وكانت المهارات العقلية أكثر المهارات تكرارا بنسبة (٥٣,٢٧ %)، ووردت المهارات الاجتماعية في المرتبة الثانية بنسبة (١٨,٧٢ %)، أما المهارات العلمية اليدوية فقد وردت بنسبة (١٧,٩٣ %)، بينما وردت المهارات الصحية والمهارات الغذائية والمهارات الوقائية والمهارات البيئية بدرجة منخفضة، في

حين لم ترد المهارات الانفعالية نهائيا. وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على المهارات الحياتية المتنوعة عند إعداد وتأليف المناهج والكتب المدرسية في مجال العلوم.

كما هدفت دراسة زغلول واخرون (٢٠١٤) الى بناء منهج وظيفي مقترح في العلوم لتنمية المفاهيم العلمية لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، وللإجابة عن أسئلة البحث تم تحليل المحتوى، وقد تبين انخفاض تناول كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في الصفوف الرابع والخامس والسادس بمدرسة التربية الفكرية للمفاهيم العلمية، لذا فإن منهج العلوم في حاجة إلى إعادة النظر لمواجهة نواحي القصور، وإعادة بنائه كي يسهم في تنمية المفاهيم العلمية لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية في مدرسة التربية الفكرية، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات.

في حين هدفت دراسة السبيعي (٢٠١٦) الى الكشف عن مدى تضمين كتب العلوم للمهارات الحياتية في المرحلة الابتدائية للتلميذات المعاقات عقليا. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصفوف العليا (الرابع–الخامس–السادس) للمرحلة الابتدائية. وتمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل محتوي مقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات الحياتية .وتوصلت نتائج الدراسة الى تحديد قائمة بالمهارات الحياتية التي ينبغي أن تتضمنها كتب العلوم للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، وتكونت من (١١٣) مهارة تندرج تحت سبعة محاور رئيسة هي: المهارات الصحية والرعاية الذاتية، الغذائية، البيئية، والوقائية، الاقتصادية، المعرفية، الاجتماعية، وأن هناك بعض المهارات الحياتية التي تمت معالجتها في كتب العلوم بطريقة ضمنية غير مباشرة وموجزة وأوصت الدراسة بضرورة الحرص على تقديم المهارات الحياتية اللازمة لهذه الفئة في كتب العلوم بصورة صريحة ومباشرة وبشكل تفصيلي، مما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من محتوى هذه الكتب في برامج التربية الفكرية.

وقامت الفراجي (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تحليل المهارات الحياتية المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في العراق، وقد استخدم المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وأداة تحليل المحتوى حيث تضمنت المهارات الحياتية موزعة على خمسة مجالات وهي :

المهارات الصحية، والمهارات الغذائية، والمهارات الوقائية، والمهارات البيئية، والمهارات اليدوية، وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في العراق، وقد تبين أن كتاب الصف الرابع جاء في المرتبة الأولى من حيث تضمنه للمهارات الحياتية بـ (٧٨) تكرارا، يليه كتاب الصف السادس بـ (٧٤) تكرارًا، وأخيرا كتاب الصف الخامس بـ (٦٥) تكرارا، وجاء مجال المهارات اليدوية أولا ضمن الكتب الثلاثة مجتمعة بـ (٦٤) تكرارا، ثم مجال المهارات البيئية بـ (٥٠) تكرارا، ثم مجال المهارات الصحية بـ (٥٠) تكرارا، ثم مجال المهارات الغذائية بـ (٣١) تكرارا، وأخيرا مجال المهارات الوقائية بـ (١٧) تكرارا. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات كان ابرزها العمل على زيادة المهارات الحياتية في كتب العلوم للمراحل المختلفة والتي تساعد المتعلم في تنمية مهاراته.

وهدفت دراسة الحدابي والناصر (٢٠١٨) إلى التعرف على مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية اليمنية للمهارات الحياتية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق ذلك تم بناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي تمثلت في خمسة مجالات أساسية للمهارات الحياتية هي : المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات البيئية، المهارات اليدوية، وقد تم بناء أداة تحليل المحتوى واستخدامها في تحليل منهج العلوم للصف الخامس الأساسي، وأوضحت نتائج التحليل ان المهارات اليدوية والوقائية جاءت بنسبة عالية، والمهارات البيئية بنسبة متوسطة، وتدني المهارات الغذائية والصحية، وبناء على توصي الدراسة بضرورة التوازن في تناول المهارات الحياتية في منهج العلوم والتركيز على المهارات الغذائية والصحية حتى يصبح المنهج أكثر ملاءمة للحاجات النمائية للتلاميذ في هذه المرحلة، والتركيز على المهارات الحياتية عند إعداد وتأليف المناهج، وتوظيفها في المواقف التعليمية التعلمية.

كما تضمنت دراسة كلا من معاد والحميري (٢٠٢٠) تحديد المهارات الحياتية اللازم تضمينها في منهج العلوم بالمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعد الباحثان أداتين الأولى قائمة المهارات الحياتية اللازم تضمينها في منهج

العلوم بالمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية، وقد تشكلت بصورتها النهائية من (٥٤) مهارة حياتية موزعة على ثمانية مجالات رئيسية للمهارات الحياتية هي: مجال مهارات حل المشكلة، ومجال مهارات الاتصال، ومجال مهارات التواصل والعلاقة بالأخرين، ومجال مهارات التخطيط للأعمال وإنجازها، ومجال مهارات تنظيم وإدارة الوقت، ومجال مهارات السلامة والأمان، ومجال مهارات العناية بالصحة والحفاظ على الجسم، ومجال المهارات الاقتصادية والبيئية. وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث تدني مستوى اكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي للمهارات الحياتية اللازم تضمينها في منهج العلوم، وعدم اكتسابهم لها بالمستوى المقبول.

وبينت دراسة أبا الخيل (٢٠٢٠) مدى توفر المهارات الحياتية في محتوى كتاب التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تكونت العينة يمثل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع موضوعات كتاب التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي للفصلين الأول والثاني، وأعدت الباحثة بطاقة تحليل المحتوى، المؤلفة من (٢٧) مؤشراً، موزعة على أربع مهارات رئيسة، وهي مهارة حل المشكلات، ومهارة تقنية المعلومات، والمهارات الصحية، والمهارات البيئية، تبين الدراسة أن مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي قد تضمن مهارة حل المشكلات ومهارة تقنية المعلومات بدرجة منخفضة جداً، وجاءت المهارات الصحية بدرجة منخفضة، بينما المهارات البيئية جاءت بدرجة متوسطة.

وفي حين هدفت دراسة الوردات (٢٠٢٠) للكشف عن درجة اشتمال كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن على المهارات الحياتية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وأسلوب تحليل المحتوى، حيث تم بناء أداتين، الأداة الأولى هي أداة تحليل محتوى لرصد المهارات الحياتية الخمس الرئيسة وهي: المهارات الصحية، والمهارات الغذائية، والمهارات العملية اليدوية، والمهارات الوقائية، والمهارات البيئية، وتكونت عينة الدراسة للمجتمع الأول من كتابي العلوم للصفين الخامس والسادس الأساسيين، وأظهرت النتائج تضمين كتابي العلوم للصفين الخامس والسادس الأساسيين المهارات العملية اليدوية بنسبة مرتفعة، أما المهارات الصحية، والمهارات الغذائية، والمهارات الوقائية، والمهارات البيئية فجاءت بنسب متدنية.

واعد كلا من قاسم ومحمد (٢٠٢١) قائمة مقترحة بالمهارات الحياتية في التعليم العام بالجمهورية اليمنية، وقد قام الباحثان بإعداد قائمة تضمنت (٦٠) مهارة فرعية موزعة على أربعة مجالات هي: مجال المهارات الشخصية، مجال المهارات الاجتماعية، مجال المهارات الصحية والبيئة، مجال المهارات التقنية واليدوية. وقد تم عرض القائمة على عينة الدراسة المكونة من (٨٨) خبيراً وباحثاً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى درجة موافقة عالية على قائمة المهارات الحياتية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت نسبتها (٩٨,٥%).

التعليق على الدراسات السابقة:

١- أجمعت الدراسات السابقة على أهمية المهارات الحياتية وضرورة تضمينها في الكتب المدرسية وخاصة كتب العلوم، وتحديدها تحديداً علمياً بما يساهم في الارتقاء بمستوى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ لذلك قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة.

٢- قلة الدراسات التقويمية التي ركزت على تقويم كتب التربية الفكرية ومنهج العلوم وأنشطته في ضوء المهارات الحياتية على وجه الخصوص في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، ومعظم الدراسات التقويمية التي أجريت في ضوء المهارات الحياتية كانت لمناهج الطلبة العاديين.

٣- تشير نتائج تلك الدراسات التي اهتمت بالمهارات الحياتية الى نجاح المناهج التعليمية التي تتضمن تلك المهارات في تطوير الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الى مستويات افضل؛ وهذا ما جعل الباحثة تقوم بإجراء الدراسة.

٤- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تصنيف المهارات الحياتية وإعداد قائمة بمؤشراتها، بالإضافة الى المنهجية المتبعة في تحليل الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم، والاطلاع على مناهج تلك الدراسات وإجراءاتها، وتطوير أداة البحث وبلورة مشكلته، والإفادة من نتائجها في تفسير النتائج.

٥- وفي حدود علم الباحثة فإن الدراسة الحالية تعد من الدراسة القلة في المملكة العربية السعودية؛ التي تناولت تقويم نشاطات كتاب العلوم في ضوء المهارات الحياتية، ويضاف إلى ما سبق ذكره أن المنهج قد طور حديثا، لذا فإن الدراسة الحالية قد عنيت بتقويم

نشاطات التعلم فيه، مما يضفي أهمية على الدراسة الحالية ويميزها عن باقي الدراسات. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة تحليلاً وتقويما لكتب العلوم، وتختلف معها في المهارات الحياتية المستخدمة في تقويم هذه النشاطات، وفي حجم العينة فقد جملت جميع صفوف الرحلة الابتدائية، وفي نوع الكتب والفئة المستهدفة بالتقويم.

٦- تتفق جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالي في الموضوع العام للدراسة، حيث لا توجد دراسات تقويمية كافية – بحسب حدود علم الباحثة – لكتب الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بشكل كاملة. وقد أفاد الباحثون؛ من الدراسات السابقة في تحديد المجالات الأساسية والفرعية للمهارات الحياتية في الدراسة الحالية

٧- أغلب الأبحاث حاولت التعرف على مدى توظيف المهارات الحياتية في المناهج والكتب المدرسية، وتقترح قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الا ان دراسة القادم (٢٠٠٨) هدفت الى إعداد برنامج مقترح في مادة العلوم لتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة العقلية، في حين هدفت دراسة وقاسم ومحمد (٢٠٢١) إلى إعداد قائمة مقترحة بالمهارات الحياتية في التعليم العام، كما ووضعت دراسة القرشي (٢٠٠٦) تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية والبيئية في ضوء المهارات الحياتية، حيث قام زغلول واخرون (٢٠١٤) ببناء منهج وظيفي مقترح في العلوم لتنمية المفاهيم العلمية.

٨- كما وتؤكد نتائج أغلب الدراسات على وجود قصور في الاهتمام بالمهارات الحياتية وإكسابها للمتعلمين لها وتقترح قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطلبة.

٩- تميزت هذه الدراسة في كونها الدراسة الأولى بحسب حدود علم الباحثة التي تناولت المهارات الحياتية في أنشطة كتب العلوم للمرحلة الابتدائية بجميع صفوفها.

١٠- وقد أجريت هذه الدراسات في أماكن مختلفة من الوطن العربي وهذا ما يميزها من حيث قربها من طبيعة المجتمع السعودي، منها ما كان في اليمن كدراسة الحدابي والناصر (٢٠١٨) ومعاد والحميري (٢٠٢٠) وقاسم ومحمد (٢٠٢١)، ومنها ما كان في الأردن كدراسة حجازي واخرون (٢٠١٦) ودراسة الوردات (٢٠٢٠)، أما دراسة الفراجي

(٢٠١٧) فقد أجريت في العراق، في حين أجريت دراسة زغلول واخرون (٢٠١٤) في دمياط فارسكور بمصر، أما دراسة كلا من القرشي (٢٠٠٦) والسبيعي (٢٠١٦) وأبا الخيل (٢٠٢٠) فقد أجريت بالمملكة العربية السعودية.

١١- أغلب الدراسات فقد اتفقت مع الدراسة الحالية حيث استخدمت المنهج الوصفي، كما وهدفت دراسة عفاف القادوم (٢٠٠٨) إلى إعداد برنامج مقترح في مادة العلوم لتنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة العقلية.

١٢- نزعت أغلب الدراسات الى استخدام أسلوب تحليل المحتوى لتعرف على مدى تضمين المهارات الحياتية في الكتب الدراسية.

١٣- اتفقت دراسة كلا من القرشي (٢٠٠٦) والمعيقل (٢٠٠٨) والقادوم (٢٠٠٨) وعبد الفتاح (٢٠١٠) وزغلول واخرون (٢٠١٤) السبيعي (٢٠١٦) مع الدراسة الحالية في كونها تناولت فئة الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية، أما دراسة كلا من حجازي واخرون (٢٠١٦) والفراجي (٢٠١٧) والحدابي والناصر (٢٠١٨) ومعاد والحميري (٢٠٢٠) وأبا الخيل (٢٠٢٠) والوردات (٢٠٢٠) وقاسم ومحمد (٢٠٢١) فقد اختلفت مع الدراسة الحالية في كونها تناول الطلبة العاديين.

١٤- أغلب هذه الدراسات فقد اتفقت مع الدراسة الحالية حيث تناولت مدى تضمين المهارات الحياتية في مناهج العلوم، في حين تناولت دراسة القرشي (٢٠٠٦) الدراسات الاجتماعية والبيئية، ودراسة أبا الخيل (٢٠٢٠) فقد أجريت على مقرر التربية الاسرية.

١٥- أغلب هذه الدراسات فقد كانت في المرحلة الابتدائية وبتحديد بالصفوف العليا منها إلا أن دراسة حجازي واخرون (٢٠١٦) فقد كانت لصفوف الثلاث الأولى، كما وكانت دراسة المعيقل (٢٠٠٨) في المرحلة المتوسطة والثانوية ودراسة معاد والحميري (٢٠٢٠) أجريت في الصف التاسع الأساسي.

١٦- يتسم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بقصور في القدرات العقلية، حيث يقع معظمهم في فئة الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة. وهذا القصور في القدرات العقلية يؤثر علي جميع المجالات كالمجال الأكاديمي والحركي والاجتماعي واللغوية التواصلية. ولعل المهارات الحياتية هي أكثر المهارات تأثر بانخفاض القدرات العقلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولًا: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باتباع أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم تحليل أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء المهارات الحياتية لمعرفة مدى توافق هذه الكتب مع المهارات الحياتية وتقويمها. ويعرّف الجبوري (٢٠١٢م، ص ١٧٩) المنهج الوصفي التحليلي بأنه "وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية علمية للحصول على نتائج عملية وتفسيرها بطريقة موضوعية وحيادية بما يحقق أهداف البحث وفرضياته".

حيث قامت الباحثة بجمع المعلومات من عينة الدراسة باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، ثم قامت بتحليل وتفسير هذه المعلومات، وعرض نتائجها، ويؤكد طعيمه (٢٠٠٤، ص.٨٤) على أن "أسلوب تحليل المحتوى يستخدم في تحليل المقررات الدراسية لإصدار حكم بشأن مدى تضمن هذه المناهج على المعايير العامة للمناهج الدراسية، والتي يجب أن يلتزم بها أي منهج دراسي بوجه عام "

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثلت عينة الدراسة في كامل مجتمع الدراسة حيث شملت كتب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية (٢٠٢٢م-١٤٤٣هـ)، والبالغ عددها ستة كتب والتي تدرس خلال اثني عشر فصلًا، وطبقت الدراسة على جميع مجتمع الدراسة.

ثالثا: أداة الـــدراســـة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحث بطاقة تحليل المحتوى التي تم إعدادها في ضوء المهارات الحياتية المناظرة لأنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث تكونت القائمة من (٨٣) مؤشر موزعة على سبعة مجالات رئيسية وهي (مهارات رعاية الذات والسلامة، المهارات اللغوية والتواصلية، المهارات الصحية الغذائية، المهارات الاجتماعية، مهارات مهنية، مهارات اقتصادية وبيئية، مهارات رقمية).

الصـــورة الأوليـــة للقـــائمـــة.

تم إعداد المهارات الحياتية للمرحلة الابتدائية بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وبالرجوع إلى محتوى كتب العلوم المقررة على طلبة المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية وأهداف تدريسها، فقد تكونت القائمة بصورتها الاولية من (٨٠) مؤشر موزعين على سبعة مجالات رئيسية انظر الملحق (١).

ضبـــط القـــائمـــة:

تم إعداد القائمة في صورتها الأولية ومن ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وفي مجال العلوم والتربية الخاصة، وبعض من موجهي العلوم محلق (٢)، لتحديد:

- أهمية المهارة
- مدى أهمية تضمين المجالات الرئيسية والمؤشرات الفرعية في كتاب العلوم لذوي الإعاقة الفكرية.
- صحة انتماء المهارة للمحور التابعة له.
- إضافة المهارات الضرورية لإثراء المحور.
- حذف ما هو غير مناسب وإضافة ما هو مناسب واعادة الصياغة لبعض المؤشرات.

وقد أدت عملية التحكيم الى إجراء بعض التعديلات وذلك من خلال حذف بعض المؤشرات وإضافة مؤشرات أخرى وإعادة صياغة بعض المؤشرات.

الصـــورة النهـــائيـــة للقـــائمـــة.

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تم وضع القائمة في صورتها النهائية الموضحة في ملحق (٣) وجاءت آراء الأساتذة المحكمين على النحو التالي:

- بالنسبة للمجالات الرئيسة للمهارات الحياتية، اتفق المحكمون على ملاءمة المجالات الرئيسة للمهارات الحياتية المضمنة في القائمة الأولية.
- أما عن المهارات الفرعية التابعة للمجالات الرئيسة للمهارات الحياتية، فقد قام الأساتذة المحكمون بتعديل صياغة بعض المهارات، وحذف البعض الآخر لعدم مناسبتها، كما تم إضافة بعض المهارات لإثراء المجالات الرئيسة للمهارات الحياتية.

وبهذا تكونت القائمة في صورتها النهائية من (٨٣) مؤشراً موزعةً على سبعة مجالات رئيسية وهي (مهارات رعاية الذات والسلامة، المهارات اللغوية والتواصلية، المهارات الصحية الغذائية، المهارات الاجتماعية، مهارات مهنية، مهارات اقتصادية وبيئية، مهارات رقمية) مكونة من (٨٣) مهارة فرعية، وهي كالآتي:

جدول (٣-١) المهارات الحياتية المناسب تضمينها في كتاب العلوم للمرحلة الابتدائية بعد التحكيم

م	المهـــارة الـــرئيســـية	المهـــارات (المـــؤشـــرات) الفـــرعـــية
١	مهارات رعاية الذات والسلامة	١٠
٢	المهارات اللغوية والتواصلية	٢٣
٣	المهارات الصحية الغذائية	٢٠
٤	المهارات الاجتماعية	١٤
٥	المهارات المهنية	٧
٦	المهارات الاقتصادية والبيئية	٥
٧	المهارات الرقمية	٤
المجموع		**٨٣**

إجـــراءات عمليـــة التحلـــيل

تمت عملية تحليل المحتوى في ضوء المهارات الحياتية كالتالي:

١- هـــدف التحلـــيل:

تحديد درجة توافر المهارات الحياتية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

٢- عينـــة التحلـــيل:

تمثلت عينة التحليل من جميع موضوعات أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة، والبالغ عددها ستة مقررات.

٣- فئـــات التحلـــيل:

تعتبر فئات التحليل في هذه الدراسة هي المهارات الحياتية والتي تتمثل في (مهارات رعاية الذات والسلامة، المهارات اللغوية والتواصلية، المهارات الصحية الغذائية، المهارات الاجتماعية، مهارات مهنية، مهارات اقتصادية وبيئية، مهارات رقمية).

٤- وحـــدات التحلـــيل:

اعتمدت الباحثة الفقرة كوحدة تحليل للمحتوى لملاءمتها موضوع الدراسة.

٥- وحـــدة التسجـــيل:

هي أصغر جزء في محتوى المادة الدراسية التي ستخضع للتحليل من قبل الباحثة، ويتم إخضاعه للعد والقياس، ويعتبر غيابه أو ظهوره له دلالة معينة في نتائج التحليل، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة الفقرة كوحدة تسجيل.

٦- ضوابط عملية التحليل:

ولكي تتم عملية التحليل بشكل جيد، لا بد من ضوابط تحكمها، وقد حددت الباحثة الضوابط التالية:

- شملت عملية التحليل جميع الموضوعات الواردة في محتوى أنشطة كتاب العلوم لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية في العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م).

- لن تشمل عملية التحليل دليل المعلم أو أي نشرات ملحقة للكتابين.
- تم استثناء مقدمة الكتاب والفهرس والغلاف من عملية التحليل.
- اشتمل التحليل على الأنشطة الواردة في كل درس وبداية ونهاية كل وحدة دراسية.
- تم اعتبار كل ما يتفرع من السؤال أو النشاط من بنود فرعية كتكرار إذا وردت على شكل ١ – ٢ – ٣.. .) وهكذا.

٧- صدق أداة التحليل:

يقصد بصدق أداة التحليل "مدى تحقيق الأداة للغرض الذي أعدت من أجله، فتقيس ما وضعت لقياسه ويعتمد مدى تمثيل بنود المقياس تمثيلًا سليمًا للمجال الذي يراد قياسه". (الأغا، ١٩٩٧م، ص ٦٠)

وقد تم تقدير صدق الأداة من خلال عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس والعلوم والتربية الخاصة، واعتماد القائمة بعد التحكيم في صورتها النهائية.

٨- ثبات أداة التحليل:

بعد أن تم التأكد من صدق القائمة تم معرفة ثبات التحليل، ويقصد بالثبات "استقرار نتائج القياس إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة " (عدس،١٩٩٩م، ص. ٢٨٤)

قامت الباحثة بحساب ثبات التحليل من خلال:

أ) الثبـات عبـر الـزمـن:

قامت الباحثة بإعادة التحليل للكتاب نفسها مرتين بفاصل زمني بينهما، حيث تم تحليل أنشطة كتاب الصف الثاني من الجزء الأول بفارق زمني ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، وتم احتساب الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي Holisti التي ذكرها عفانة ونشوان (٢٠١٦م، ص ٤٠٦)، وقد كانت كالتالي:

$$\text{معامل الثبات (هولستي)} = \frac{\text{٢ × عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}}$$

والجدول التالي يوضح نقاط الاتفاق والاختلاف في التحليلين.

جدول (٣-٣) يوضح الثبات عبر الزمن ونقاط الاتفاق والاختلاف

في نتائج تحليل أنشطة كتاب الصف الثاني من الجزء الأول

المجـــالات	التحليل الأول	التحليل الثاني	الاتفاق	الاختلاف	هولستي
مهارات رعاية الذات والسلامة	٩	٩	٩	٠	%١٠٠,٠
المهارات اللغوية والتواصلية	٤	٤	٤	٠	%١٠٠,٠
المهارات الصحية الغذائية	١٣	١٢	١٢	١	%٩٦,٠
المهارات الاجتماعية	٠	٠	٠	٠	×
المهارات المهنية	١	١	١	٠	%١٠٠,٠
المهارات الاقتصادية والبيئية	٠	٠	٠	٠	×
المهارات الرقمية	١	١	١	٠	%١٠٠,٠
المجموع	**٢٨**	**٢٧**	**٢٧**	**١**	**%٩٨,٢**

أظهرت معادلة هولستي أن معامل الثبات بلغت قيمته (98.2%) وهي نسبة عالية ومطمئنة لاستخدام أداة تحليل المحتوى

ب) الثبـــات عبـــر الأفـــراد:

للتأكد من ثبات التحليل لعملية التحليل قامت الباحثة بتحليل أنشطة كتاب الصف الثاني من الجزء الأول، كما وقام باحث مختص في مجال المناهج وطرق التدريس بتحليل نفس الكتاب، وتم احتساب الثبات بين التحليلين عبر الأفراد باستخدام معادلة هولستي Holisti التي ذكرها عفانة ونشوان (٢٠١٦م، ص. ٤٠٦)، وقد كانت كالتالي:

$$\text{معامل الثبات (هولستي)} = \frac{٢ \times \text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

والجدول التالي يوضح نقاط الاتفاق والاختلاف في التحليلين.

جدول (٣-٤) يوضح الثبات عبر الزمن ونقاط الاتفاق والاختلاف في نتائج تحليل أنشطة كتاب الصف الثاني من الجزء الأول

المجالات	التحليل الأول	التحليل الثاني	الاتفاق	الاختلاف	هولستي
مهارات رعاية الذات والسلامة	٩	١٠	٩	١	%٩٤,٧
المهارات اللغوية والتواصلية	٤	٤	٤	٠	%١٠٠,٠
المهارات الصحية الغذائية	١٣	١١	١١	١	%٩١,٧
المهارات الاجتماعية	٠	٠	٠	٠	×
المهارات المهنية	١	١	١	٠	%١٠٠,٠
المهارات الاقتصادية والبيئية	٠	٠	٠	٠	×
المهارات الرقمية	١	١	١	٠	%١٠٠,٠
المجموع	٢٨	٢٧	٢٦	١	%٩٤,٥

أظهرت النتائج أن معامل الثبات بلغت قيمته (٩٤,٥%) وهي نسبة عالية ومطمئنة لاستخدام أداة تحليل المحتوى.

وبذلك أصبحت أداة تحليل المحتوى جاهزة لتحقيق أهداف الدراسة، وبصورتها النهائية لتحليل أنشطة كتاب العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات الحياتية.

٩- خطوات عملية التحليل:

بعد اختبار ثبات أداة الدراسة، قامت الباحثة بتحليل أنشطة كتاب العلوم لذوي الإعاقة الفكرية للمرحلة الابتدائية وفقًا للخطوات الآتية:

- قراءة قائمة المهارات الحياتية ومهاراتها الفرعية، بصورتها النهائية بعد الانتهاء من إجراءات الصدق وتحديد التعريفات الإجرائية لمحاور المهارات الحياتية.
- قراءة محتوى مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية، طبعة (١٤٤٣ هـ، ٢٠٢٢م) قراءة متأنية وفاحصة.
- اعتماد الفقرة كوحدة تسجيل.
- البحث عن توافر الفقرات في كل صفحة من صفحات أنشطة الكتاب.

- وضع علامة (/) في المكان المخصص لكل فقرة حسب ظهورها في الخانات المحددة لذلك في بطاقة التحليل.
- تحديد معيار الحكم على مستوى تضمين المهارات الحياتية في أنشطة كتاب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للمرحلة الابتدائية، بحيث تم تصنيف مستوى توافر المهارات من خلال المعيار التالي والذي أقره المحكمين:

لنحصل على التصنيف المبين في الجدول (٣-٥)

جدول (٣-٥) تقدير درجة تضمين المهارات الحياتية في أنشطة كتاب العلوم للمرحلة الابتدائية

التكـــــرار		درجـــة الضمـــين
مـــن	إلـــى	
٠	٠	منعدمة
١	٥	بدرجة منخفضة
٦	١٠	بدرجة متوسطة
١١ فما فوق		بدرجة عالية

- تفريغ نتائج التحليل في جداول أعدت لهذا الغرض.

رابعًا: خطـوات الـدراسـة الإجـرائيـة:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بموضوع تقويم وتحليل كتاب العلوم في ضوء المهارات الحياتية.
- إعداد مؤشرات للمهارات الحياتية وعرضها على المحكمين والمختصين.
- إعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوء المهارات الحياتية.
- التأكد من صدق وثبات بطاقة التحليل.
- دراسة المهارات الرئيسية والفرعية للمهارات الحياتية عدة مرات بتأن ووعي.
- القراءة بتأنٍ لكتاب العلوم بالمرحلة الابتدائية، وتأمل الأنشطة الواردة بهما، للكشف عن مدى تضمنها أو عدم تضمنها للمهارات الحياتية، وحساب تكرارها، ومن ثم تقويمها.
- تحليل كتاب العلوم (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية باستخدام بطاقة التحليل.

- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا باستخدام التكرارات والنسب المئوية.
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.
- تقويم نتائج التحليل.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

خامسًا: المعالجات الاحصائية:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة لتحليل البيانات التي تم جمعها التكرارات.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

٤-١ الإجابة عن أسئلة الدراسة

- السؤال الأول: ما المهارات الحياتية الواجب تضمينها في كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل الثالث والذي وضح كيف تم الوصول بقائمة المهارات الحياتية الواجب تضمينها في كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

- السؤال الثاني: ما درجة تضمن المهارات الحياتية في كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، بتحليل أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية للمرحلة الابتدائية (٢٠٢٢م -١٤٤٣هـ) في ضوء المهارات الحياتية التي تم إعدادها لهذا الغرض، ومن ثم تحليل الكتابة وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة رئيسية وفرعية في الكتاب من مجموع تكرارات المهارات الحياتية في كتاب العلوم، مع بيان تكرار ونسب شكل التناول، ومستوى التناول حسب المهارة، وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

يوضح الجدول (٤-١) درجة تضمن المهارات الحياتية في كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية موزعة حسب المهارات الرئيسية.

جدول (٤-١) درجة تضمن المهارات الحياتية في كتاب العلوم
لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية موزعة حسب المهارات الرئيسية

الرقم	المهارات الحياتية	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		السادس	
		ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين
١	مهارات رعاية الذات والسلامة	١	منخفضة	١٠	متوسطة	٥	منخفضة	٥	منخفضة	٢	منخفضة	٤	منخفضة
٢	المهارات اللغوية والتواصلية	٣	منخفضة	١٢	مرتفعة	١٦	مرتفعة	١٧	مرتفعة	٦	متوسطة	١٦	مرتفعة
٣	المهارات الصحية الغذائية	٧	متوسطة	١٢	مرتفعة	٣٤	مرتفعة	١٦	مرتفعة	٩	متوسطة	٢٢	مرتفعة
٤	المهارات الاجتماعية	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٥	مهارات مهنية	٣	منخفضة	٥	منخفضة	٦	متوسطة	٥	منخفضة	٣	منخفضة	٩	متوسطة
٦	مهارات اقتصادية وبيئية	١٠	متوسطة	١	منخفضة	١	منخفضة	١٠	متوسطة	٩	متوسطة	١	منخفضة
٧	مهارات رقمية	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة	٠	منعدمة

يوضح الجدول (٤-١) ما يلي:

- الكتاب الأول: (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٣) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- الكتاب الثاني: (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (١) مهارة رئيسية جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٤) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منخفضة).
- الكتاب الثالث: (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (١) مهارة رئيسية جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- الكتاب الرابع: (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (١) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٣) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- الكتاب الخامس: (٣) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).

- الكتاب السادس: (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (١) مهارة رئيسية جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارات رئيسية جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- النتائج التفصيلية لتحليل أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء المهارات الحياتية في المملكة العربية السعودية: للوقوف على مدى تضمين فقرات كل مهارة من المهارات الحياتية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة، تم ما يلي:

أولاً: مهارات رعاية الذات والسلامة

للتعرف على مدى تضمين مهارات رعاية الذات والسلامة في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات ودرجة التضمين كما هو موضح في جدول (٤-٢):

جدول (٤-٢) نتائج توافر المهارات الاجتماعية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بالنسبة لمهارات رعاية الذات والسلامة

الرقم	مهارات رعاية الذات والسلامة	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
				تفصيلي		موجز		تفصيلي		موجز	
		ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين
١	غسل اليدين بالماء والصابون	٧	متوسطة	٣	منخفضة	٤	منخفضة	٣	منخفضة	٤	منخفضة
٢	غسل الوجه	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٣	تقليم الأظافر	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٤	استخدام المناديل الورقية	١	منخفضة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة
٥	المحافظة على النظافة الشخصية	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة
٦	كيفية تناول الطعام بشكل سليم	٦	متوسطة	٥	منخفضة	١	منخفضة	٥	منخفضة	١	منخفضة
٧	إعداد وجبة غذائية متوازنة	١٠	متوسطة	٨	متوسطة	٢	منخفضة	٨	متوسطة	٢	منخفضة
٨	عدم العبث بالأجهزة الكهربائية	١	منخفضة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة
٩	تجنب استخدم الموقد والغاز	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٠	تجنب السلوك الخطر أثناء اللعب	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة

يوضح الجدول (٤-٢) ما يلي:

- مدى التناول: (٣) مهارات جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٤) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٣) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٤) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٥) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ الموجز: (٥) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٥) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٤) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٥) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (٥) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٥) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).

ثانيًا: المهارات اللغوية والتواصلية

للتعرف على مدى تضمين المهارات اللغوية والتواصلية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في جدول (٤-٣):

جدول (٤-٣) نتائج توافر المهارات الاجتماعية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بالنسبة للمهارات اللغوية والتواصلية

الرقم	مهارات رعاية الذات والسلامة	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
				تفصيلي		موجز		تفصيلي		موجز	
		ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين
١	التمييز بين الأصوات المختلفة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٢	تقليد الأصوات وتذكرها	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٣	المطابقة بين شيئين متماثلين	٣	منخفضة	١	منخفضة	٢	منخفضة	١	منخفضة	٢	منخفضة
٤	تعرف الأجزاء الناقصة من الصور	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة

الرقم	مهارات رعاية الذات والسلامة	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
				تفصيلي		موجز		تفصيلي		موجز	
		ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين
٥	تكرار الأصوات بعد سماعها	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة
٦	استكمال الجمل الناقصة	٢٢	مرتفعة	٢٢	مرتفعة	٠	منعدمة	٢٢	مرتفعة	٠	منعدمة
٧	التعرف على مضاد بعض المفاهيم	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٨	التعرف على مرادف بعض المفاهيم	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٩	التعبير عن السلوك الصحيح وغير الصحيح	١٠	متوسطة	٨	متوسطة	٢	منخفضة	٨	متوسطة	٢	منخفضة
١٠	التحاور عن موضوع معين	٨	متوسطة	٨	متوسطة	٠	منعدمة	٨	متوسطة	٠	منعدمة
١١	تكوين جملة مفيدة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٢	كتابة الاسم بشكل صحيح	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٣	كتابة العنوان بشكل صحيح	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٤	كتابة ارقام التواصل مع الاسرة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٥	التعبير عن الصور بشكل لفظي	٦	متوسطة	٤	منخفضة	٢	منخفضة	٤	منخفضة	٢	منخفضة
١٦	التعبير عن الصور بشكل غير لفظي	١٨	مرتفعة	١٣	مرتفعة	٥	منخفضة	١٣	مرتفعة	٥	منخفضة
١٦	سرد القصص من خلال مجموعة من الصور المعروضة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٨	الاستماع الى القصص القصيرة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة
١٩	التعبير عن الانفعالات (سعيد – حزين – غاضب..)	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٢٠	التحدث والتفاعل مع الاصدقاء	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٢١	توظف أكثر من حاسة لتعزز التواصل	١	منخفضة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة
٢٢	استخدام الوسائل الحديثة في التواصل	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٢٣	استخدام أنشطة اللعب الاجتماعي لتعزيز التواصل	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة

يوضح الجدول (٤-٣) ما يلي:

- مدى التناول: (٢) مهارات جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (٣) مهارات جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٤) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١٤) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ التفصيلي: (٢) مهارات جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٣) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١٦) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ الموجز: (٦) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١٧) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (٢) مهارات جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٣) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١٦) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (٦) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١٧) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).

ثالثًا: المهارات الصحية الغذائية

للتعرف على مدى تضمين المهارات الصحية الغذائية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في جدول (٤-٤):

جدول (٤-٤) نتائج توافر المهارات الاجتماعية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بالنسبة للمهارات الصحية الغذائية

الرقم	مهارات رعاية الذات والسلامة	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
				تفصيلي		موجز		تفصيلي		موجز	
		ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين
١	التعرف على الامراض المعدية	٢	منخفضة	١	منخفضة	١	منخفضة	١	منخفضة	١	منخفضة
٢	تجنب الأسباب المؤدية الى العدوى	١	منخفضة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة
٣	التعامل في الأماكن المزدحمة	٣	منخفضة	٣	منخفضة	٠	منعدمة	٣	منخفضة	٠	منعدمة
٤	تجنب الأماكن التي يكثر فيها الغبار والتلوث	٤	منخفضة	٠	منعدمة	٤	منخفضة	٠	منعدمة	٤	منخفضة
٥	المحافظة على الوزن المناسب	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٦	التعرف على أجزاء الجسم	٤	منخفضة	٤	منخفضة	٠	منعدمة	٤	منخفضة	٠	منعدمة
٧	التعرف على وظائف أعضاء الجسم	٨	متوسطة	٨	متوسطة	٠	منعدمة	٨	متوسطة	٠	منعدمة
٨	اكتساب بعض العادات الرياضية	٧	متوسطة	٢	منخفضة	٥	منخفضة	٢	منخفضة	٥	منخفضة
٩	الامتناع عن استخدام أدوات الآخرين الشخصية	١	منخفضة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة
١٠	المحافظة على سلامة الحواس	٣	منخفضة	٠	منعدمة	٣	منخفضة	٠	منعدمة	٣	منخفضة
١١	تجنب السلوكيات الضارة بالجسم والصحة	١٠	متوسطة	٩	متوسطة	١	منخفضة	٩	متوسطة	١	منخفضة
١٢	المحافظة على شرب الحليب	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٣	التعرف على الغذاء الصحي المتوازن	٢٠	مرتفعة	١١	مرتفعة	٩	متوسطة	١١	مرتفعة	٩	متوسطة
١٤	تمييز الطعام الفاسد عن الصالح للاستهلاك	٨	متوسطة	٨	متوسطة	٠	منعدمة	٨	متوسطة	٠	منعدمة
١٥	التقليل من الوجبات السريعة	٦	متوسطة	٠	منعدمة	٦	متوسطة	٠	منعدمة	٦	متوسطة
١٦	تجنب المشروبات الغازية	٢	منخفضة	٠	منعدمة	٢	منخفضة	٠	منعدمة	٢	منخفضة
١٦	التقليل من تناول السكريات والدهون	٥	منخفضة	٢	منخفضة	٣	منخفضة	٢	منخفضة	٣	منخفضة
١٨	المحافظة على تناول الوجبات الغذائية في مواعيدها	٢	منخفضة	٠	منعدمة	٢	منخفضة	٠	منعدمة	٢	منخفضة
١٩	تخزين الطعام بشكل صحيح	٥	منخفضة	٤	منخفضة	١	منخفضة	٤	منخفضة	١	منخفضة
٢٠	إجراءات الإسعافات الأولية	٩	متوسطة	٦	متوسطة	٣	منخفضة	٦	متوسطة	٣	منخفضة

يوضح الجدول (٤-٤) ما يلي:

- مدى التناول: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (٦) مهارات جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (١١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (٤) مهارات جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٨) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٧) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ الموجز: (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (١٠) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٨) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (٤) مهارات جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٨) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٧) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (٢) مهارات جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (١٠) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٨) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).

رابعًا: المهـــارات الاجتـــماعيـــة

للتعرف على مدى تضمين المهارات الاجتماعية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في جدول (٤-٥):

جدول (٤-٥) نتائج توافر المهارات الاجتماعية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بالنسبة للمهارات الاجتماعية

الرقم	مهارات رعاية الذات والسلامة	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
				تفصيلي		موجز		تفصيلي		موجز	
		ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين
١	الاستماع للآخرين بشكل جيد	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٢	التعامل مع الآخرين للمشاركة معهم	١	منخفضة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة
٣	إقامة علاقات جيدة مع الآخرين	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٤	يتحكم بالانفعالات عند التعامل مع الاخرين	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٥	مساعدة الزملاء أو الآخرين	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٦	المشاركة في عمل اجماعي لحل مشكلة اجتماعية بسيطة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٧	لعب الأدوار المختلفة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٨	محاكاة سلوكيات إيجابية في البيئة المحيطة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٩	المشاركة في المناسبات الاجتماعية الموجودة في البيئة المحيطة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٠	التعامل مع الغرباء بشكل صحيح	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١١	تعميم المهارات السلوكية المكتسبة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٢	اتباع الدور واحترامه	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٣	التميز بين ممتلكاته وممتلكات الآخرين	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
١٤	ممارسة السلوكيات الصحيحة في حال الخسارة والمكسب	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة

يوضح الجدول (٤-٥) ما يلي:

- مدى التناول: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ الموجز: (١٤) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: ١٤) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).

خامسًا: المهـــارات المهنيـــة

للتعرف على مدى تضمين المهارات المهنية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في جدول (٤-٦):

جدول (٤-٦) نتائج توافر المهارات المهنية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بالنسبة للمهارات المهنية

الرقم	مهارات رعاية الذات والسلامة	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
				تفصيلي		موجز		تفصيلي		موجز	
		ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين
١	معرفة أسماء المهن وأدواتها	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٢	احترام العمل والعمال	٤	منخفضة	٠	منعدمة	٤	منخفضة	٠	منعدمة	٤	منخفضة
٣	المشاركة في مجموعات إنتاجية صغيرة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٤	القيام ببعض أعمال الزراعة المنزلية البسيطة	٣	منخفضة	٢	منخفضة	١	منخفضة	٢	منخفضة	١	منخفضة
٥	العناية ببعض أنواع الحيوانات	٢	منخفضة	٠	منعدمة	٢	منخفضة	٠	منعدمة	٢	منخفضة
٦	القيام ببعض الأعمال اليدوية	٢٢	مرتفعة	١٩	مرتفعة	٣	منخفضة	١٩	مرتفعة	٣	منخفضة
٧	استعمال الأجهزة تحت إشراف الكبار والمحافظة عليها	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة

يوضح الجدول (٤-٦) ما يلي:

- مدى التناول: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٥) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ الموجز: (٤) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٣) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٥) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ الموجز: (٤) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٣) مهارات جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).

سادساً: المهارات الاقتصادية والبيئية

للتعرف على مدى تضمين المهارات الاقتصادية والبيئية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في جدول (٤-٧):

جدول (٤-٧) نتائج توافر المهارات الاجتماعية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بالنسبة للمهارات الاقتصادية والبيئية

الرقم	مهارات رعاية الذات والسلامة	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
				تفصيلي		موجز		تفصيلي		موجز	
		ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين
١	التعرف على الموارد الزراعية ذات القيمة الاقتصادية في البيئة السعودية	٥	منخفضة	٥	منخفضة	٠	منعدمة	٥	منخفضة	٠	منعدمة
٢	المحافظة على الموارد الزراعية	١٤	مرتفعة	١٣	مرتفعة	١	منخفضة	١٣	مرتفعة	١	منخفضة
٣	المحافظة على نظافة البيئة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٤	التدريب على بعض مهارات الشراء مثل قراءة تاريخ الصلاحية والانتهاء لبعض المنتجات الغذائية	٤	منخفضة	٠	منعدمة	٤	منخفضة	٠	منعدمة	٤	منخفضة
٥	المحافظة على البيئة من التلوث	٩	متوسطة	٧	متوسطة	٢	منخفضة	٧	متوسطة	٢	منخفضة

يوضح الجدول (٤-٧) ما يلي:

- مدى التناول: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (١) مهارات جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (١) مهارات جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ موجز: (٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (مرتفعة)، (١) مهارات جاءت بدرجة تضمين (متوسطة)، (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ موجز: (٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).

سابعًا: المهارات الرقمية

للتعرف على مدى تضمين المهارات الرقمية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في جدول (٤-٨):

جدول (٤-٨) نتائج توافر المهارات الاجتماعية في أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية بالنسبة للمهارات الرقمية

الرقم	مهارات رعاية الذات والسلامة	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
				تفصيلي		موجز		تفصيلي		موجز	
		ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين	ت	التضمين
١	استخدام الأجهزة اللوحية في التعلم	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة
٢	استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي البسيطة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة
٣	استخدام الشبكة العنكبوتية في التعلم	١	منخفضة	١	منخفضة	٠	منعدمة	١	منخفضة	٠	منعدمة
٤	التعرف على عواقب الاستخدام غير الصحيح للأجهزة اللوحية	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة	٠	منعدمة

يوضح الجدول (٤-٨) ما يلي:

- مدى التناول: (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٢) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- شكل التناول/ موجز: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ التفصيلي: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).
- مستوى التناول/ موجز: (١) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منخفضة)، (٣) مهارة جاءت بدرجة تضمين (منعدمة).

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- ضرورة تطوير كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات الحياتية المناسبة لهم.

٢- أهمية التوازن في تضمين المهارات الحياتية في كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة يقترح الباحثة ما يلي:

١- إجراء دراسات لتقويم أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمراحل التعليمية المختلفة في ضوء المهارات الحياتية.

٢- إجراء دراسات لتقويم أنشطة كتاب العلوم لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة للمراحل التعليمية المختلفة في ضوء أخرى غير المهارات الحياتية.

٣- إجراء دراسات مقارنة مع أنشطة كتب الدول المجاورة التي اعتمدت في بناء مناهجها على أساس المهارات الحياتية.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

أبا الخيل، ميمونة بنت صالح (٢٠٢٠). تحليل محتوى كتاب "التربية الأسرية" للصف السادس الإبتدائي في ضوء بعض المهارات الحياتية. *مجلة كلية التربية*. جامعة كفر الشيخ – كلية التربية. مج٢٠، ع (٤). 165 – 135.

أبو حسين، ولاء محمد رضا حافظ؛ والقصبي، راشد صبري محمود؛ ومرجان، رانيا قدري أحمد؛ وعبدالعاطي، صلاح الدين المتبولي. (٢٠١٦). واقع برامج إعداد فئات الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس التربية الفكرية. مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد – كلية التربية، ع١٩، ٤٢٨ – ٤٤٧. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/949245

أبو الحمائل، أحمد عبدالمجيد. (٢٠١٣). فعالية برنامج إثرائي في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة .مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية، مج ٢٤، ع ٩٣، ١١١ .182 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/406118

الإتحاد النوعي لهيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين (٢٠٠٨ : (المؤتمر الخامس للتربية الخاصة – ادماج المعاقين في الحياة العامة في الوطن العربي– جامعة حلوان، – ٢٨ ٣٠ ديسمبر

بركات، ف. س. أ.، فاطمة سعيد أحمد، خطاب، & محمد. (٢٠١٨). فاعلية التدريب على مهام نظرية العقل لتنمية الكفاءة الاجتماعية وأثره فى تحسين المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة الخدمة النفسية (مجلة علمية سنوية محكمة)، ١١(٢)، ٥٣-١٠١.

البقمي، فهد بن مزيد بن مزيد. (٢٠١٧). مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي .*عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ع٥٩، ج٨*، ٢٣١ .280 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1013204

الجازي، حصة، الرصاعي، محمد، وصالح، ريم علي، الهليلات، ختام (٢٠١٦). درجة تضمين المهارات الحياتية في كتب العلوم للصفوف الثلاث الأولى في الأردن. دراسات العلوم التربوية، ٢١٤١-٢١٦١، ع(٥) ٤٣

الجبوري، حسين. (٢٠١٢). *منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الجوالده، فؤاد. عياد والإمام، محمد. صالح. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/586978

الحدابي، داود عبدالملك يحيى، والناصر، خلود على علي شمس الدين. (٢٠١٨). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية اليمنية .*المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية: جامعة العلوم والتكنولوجيا، ع٧*، ٢ - 33.مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/958753

الحربي، محمد بن عبدالرحمن .(2015) .*تقويم مقررات لغتي الجميلة في مدى تضمينها المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، القصيم. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/726977

الخطيب، جمال ؛الحديدي، منى.(٢٠٠٥) تقييم فعالية برامج التدخل المبكر، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الأول للطفولة والأسرة، كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الخالدي، ماجدة(٢٠١٦). أثر توظيف استراتيجية (فكر –اكتب – زاوج –شارك) في تدريس مبحث التربية الإسلامية على تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

دوام، أميرة حسان عبد المجيد؛ ورزق، إيمان صلاح إبراهيم (٢٠١٠) : فاعلية برنامج لتنمية المهارات الحيائية في الطفولة المبكرة. مجلة الإقتصاد المنزلي، المجلد (٢٠)، العدد (٤)، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

الدليمي، حميد (٢٠١٦) درجة توافر المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الدوسري، مبارك سعد الوزرة. (٢٠١٥). المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة فى معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام فى مدينة الرياض. العلوم التربوية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، مج٢٣، ع٤، ٢٤٥ – ٢٩٢. مسترجع من
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/771822

زغلول، عاطف المتولي. (٢٠١٤). فعالية منهج وظيفي مقترح في العلوم لتنمية المفاهيم العلمية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .*مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد – كلية التربية*، ع١٥، ٣١٣ .351 - مسترجع من
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/717304

الزند، وليد خضر، وعيدان، هاني حتمل (٢٠١٠) : المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها تقويمها، تطويرها "، ط ١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

السبيعي، منى بنت حميد. (٢٠١٦). مدى تضمين كتب العلوم للمهارات الحياتية في المرحلة الابتدائية للتلميذات المعاقات عقليا .*المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية*، مج١٩، ع٦، ١٠١ .134 - مسترجع من
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795844

الشريف، سناء عبد الجليل. (٢٠١٩). مهارات الحياة كمدخل مقترح لرفع كفاة مستوى خريج كلية التربية النوعية من ذوى الإعاقة العقلية وتأثيرها على متطلبات سوق العمل. مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا بحوث علمية وتطبيقية، ١٢(العدد الرابع تخصص التربية الفنية/الاقتصاد المنزلى/مناهج وطرق تدريس)، ٣٠٢-٣٣٤.

الصايغ، بتول حسن ميرزا. (٢٠١٢). دليل تقدير المهارات الحياتية لدى الاطفال حملة متلازمة داون بالمجتمع الاماراتى .*مجلة الإرشاد النفسي*، ع ٣١، ٤١٧ .440 - مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/183758

طعمية رشدي. (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر.

عبدالفتاح، هدى عبدالحميد. (٢٠١٠). فعالية برنامج قائم على الألعاب الكمبيوترية في تنمية المهارات الحياتية والدافع للإنجاز لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .*المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية*، مج ١٣، ع ٤، ٧٣ .122 - مسترجع منhttp://search.mandumah.com/Record/65980

عفانة، عزو، ونشوان، تيسير. (٢٠١٦). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي*. غزة: مكتبة سمير منصور.

العلوان، علي كامل ؛و القيروتي، إبراهيم أمين. (٢٠٠٦). *تقييم البرامج التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال التوحديين في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة)*. عمان: جامعة عمان العربية.

العبود، شروق سعد محمد. (٢٠٢١). تقويم أنشطة كتب العلوم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة في ضوء المهارات الحياتية بالمملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ام القرى.

الفراجى، محمد أحمد تركى .(2017) .*المهارات الحياتية المتضمنة فى محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية فى العراق* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/855548

قاسم، محمد سرحان علي، ومحمد، طاهر حامد الحاج. (٢٠٢١). قائمة مقترحات بالمهارات الحياتية في التعليم العام بالجمهورية اليمنية .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع١٣٣، ١٠٩ .138 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1155175

القادوم، عفاف محمد إبراهيم (٢٠٠٨) . برنامج مقترح في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

القرشي، أمير إبراهيم أحمد. (٢٠٠٦). تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية والبيئية بالمراحل الابتدائية للتلاميذ المعاقين عقليا بمدارس التربية الفكرية في ضوء المهارات الحياتية .*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع ٩*، ٦١ .103 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/85139

القضاة، ضرار محمد، والخطيب، جمال. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدخل مبكر في تطوير المهارات الحياتية اليومية لدى مجموعة من الأطفال ذوي متلازمة داون في المرحلة العمرية (٣-٦) سنوات في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/555330

كوجك، كوثر حسين. (٢٠٠١). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس (التطبيقات في مجال التربية الأسرية)* . القاهرة: عالم الكتب.

آل عايش، عبدالله بن حلفان بن عبدالله. (٢٠١٥). تقويم محتوى البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية للمهارات الحياتية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ع٦١ ، ٨١ .110 - مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/700230

الموسوي، محمد علي. (٢٠١١). *المناهج الدراسية المفهوم الإبعاد المعالجات*. بيروت: دار ومكتبة البصائر.

مبارك، سارة مبارك جمعة محبوب. (٢٠٢١). *الدمج التعليمي والمجتمعي للأفراد ذوي الإعاقات العقلية*. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة :المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع ١٦، ٧٥-٩٦.

المعيقل، إبراهيم بن عبدالعزيز. (٢٠٠٨). منهج المهارات الحياتية لذوي الاعاقة الفكرية وتطبيقاته بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في برامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية: دراسة وصفية .*المؤتمر الدولي السادس – تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة : رصد الواقع واستشراق المستقبل: جامعة القاهرة – معهد الدراسات التربوية*، مج ٢ ، القاهرة: معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٢١٢ – ١٢٦١. مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/85496

معاد، علي حميد محمد، والحميري، عواطف أحمد نعمان. (٢٠٢٠). المهارات الحياتية اللازم تضمنها في منهج العلوم بالمرحلة الأساسية في اليمن ومستوى اكتساب تلاميذ الصف التاسع الأساسي لها .*مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية: جامعة القادسية – كلية التربية*، مج٢٠، ع٤، ١ .44 - مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/1097437

الوردات، سارة فيصل غازي، خطابية، عبدالله محمد، وربابعة، إبتسام قاسم .(2020) .*اشتمال كتب العلوم في المرحلة الأساسية في الأردن على المهارات الحياتية، ودرجة امتلاك وممارسة معلمي العلوم لها في ضوء بعض المتغيرات* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1121009

وزارة التعليم (١٤٣٨). دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية المرحلة الابتدائية. الرياض.

ثانيًا: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Christie, L. M. (2013).A Review of intervention programs to prevent and treat behavioral problems in young children with developmental disabilities. Journal of applied behavior analysis, 25(6)1-5.

Robinson, S. (2008). Sensory Motor Factors And Daily Living Skills of Children Down Syndrome. A Published PHD Thesis, University of Alberta

Saravanakumar, Ar. (2020). Life Skill Education Through Lifelong Learning. United States : Lulu Publication

Schneider, J. 2004. Teaching Life Skills: Connecting with the Real World. Education Canada,. 44 (1): 24-25.

World Health Organization (1997). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programs. World Health Organization -Program on Mental Health. Doc. WHO/MNF/PSF/93.7A.Rev.2. Geneva: World Health Organization, p. 1

العـــدد (١٠)، مـــــارس ٢٠٢٢، ص ص ٨٩ – ١٣٣

الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية

إعـــداد

د/ الـــزهـــراء مهـــني عـــراقـــي

معلمة – بمدرسة التربية الفكرية ببنها

دكتوراة في التربية الخاصة

كلية التربية النوعية – جامعة بنها

الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لـدى معلمـي ذوي الإعـاقـة الفكـريـة

د/ الـزهـراء مهـني عـراقـي (*)

ملخـــــــص

هدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي، وكذلك التعرف على إمكانية التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية العاملين ببعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية من إعداد الباحثة، ومقياس التدفق النفسي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة العلاقة بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة، وكذلك أشارت إلى أن التوجهات الهدفية تساهم في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التوجات الهدفية – التدفق النفسي – معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

(*) معلمة – بمدرسة التربية الفكرية ببنها - دكتوراة في التربية الخاصة – كلية التربية النوعية – جامعة بنها.

The Relative Contribution of Goal Orientations in Predicting Psychological Flow among Teachers of Intellectual Disability

Elzahraa Mehany Eraky(*)

Abstract

The study aimed to identify the relationship between goal orientations and psychological flow, as well as to identify the possibility of goal orientations in predicting the level of psychological flow among the study sample of teachers of intellectual disability. The sample of the study consisted of (134) teachers of intellectual disability working in some schools of intellectual education in Qalyubia Governorate. The study tools included the scale of goal orientations for teachers of intellectual disability prepared by the researcher, and the scale of psychological flow for teachers of intellectual disability. The study method is represented in the descriptive method. The results of the study indicated the existence of a positive correlation relationship between goal orientations and psychological flow among the study sample, and also indicated that goal orientations contribute to predicting the level of psychological flow among the study sample.

Keywords: Goal Orientations - Psychological Flow - Teachers of Intellectual Disability.

(*) Teacher - School of Intellectual Education in Benha

PhD in Special Education - Faculty of Specific Education - University of Benh

مقـــدمـــــة:

تعد مدارس التربية الخاصة إحدى المؤسسات التعليمية التي تهتم بتقديم الخدمات التعليمية الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة؛ والتي يختلف دورها باختلاف نوعها؛ فهناك مدارس التربية الفكرية والتي تهتم بتقديم الخدمات التعليمية وتنمية المهارات لذوي الإعاقة الفكرية، ومدارس الامل التي تهتم بتقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة السمعية، ومدارس النور التي تهتم بتقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة البصرية. ولا شك أن معلم ذوي الإعاقة الفكرية يؤدي دوراً محورياً في تلك المدارس؛ حيث يساهم في تنمية قدرات التلاميذ المعاقين فكرياً وإكسابهم المهارات اللازمة للتكيف والتأقلم مع المجتمع الذي ينتمون إليه مما يترتب على ذلك تحويل تلك الفئات إلى قيمة مضافة إلى رصيد التنمية المستدامة للمجتمع بدلاً من أن يصبحوا عبئاً عليه.

تعد التوجهات الهدفية من إحدى المفاهيم التي توجه كيفية تفسير الأفراد واستجابتهم لمواقف الإنجاز، وتعد نظرية التوجهات الهدفية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي – المعرفي لتفسير الدافعية وأصبحت محور اهتمام الدراسات في مجال دافعية الإنجاز وبشكل خاص في مجال التعلم والتحصيل **(أحمد محمد، ٢٠١٨، ٤١٠)**. إن التوجهات الهدفية لا تقتصر على عمليات التعلم والتفكير في حالات الإنجاز فحسب؛ بل تمتد لتشمل التوافق مع الحياة وتشجيع السلوك الاجتماعي اللائق والشعور الإيجابي نحو الذات ونحو الآخرين **(إيمان عطية، ٢٠١٨، ١٦٦)**.

تتعدد أبعاد التوجهات الهدفية لدى المعلمين؛ وتتمثل تلك الأبعاد في: البعد الأول التوجه الهدفي القائم على التعلم ***learning goal orientation*** ويشير إلى الرغبة في زيادة الكفاءات الخاصة بالفرد، البعد الثاني ويتمثل في التوجه الهدفي القائم على الأداء ***performance approach goal orientation*** ويشير إلى الرغبة في إظهار كفاءات أعلى من المعلمين الآخرين، والبعد الثالث ويتمثل في تجنب التوجه الهدفي القائم على الأداء ***performance avoidance goal orientation*** والذي يشير إلى الرغبة في إخفاء الكفاءات الأقل من المعلمين الآخرين وأخيراً البعد الرابع ويتمثل في تجنب العمل ***work avoidance*** والذي يشير إلى الرغبة في تقليل عبء العمل قدر الإمكان ***(Nitsche et al., 2013,272)***.

هذا ويعد التدفق النفسي أحد متغيرات علم النفس الإيجابي؛ بالإضافة إلى فتح توجهاً نظرياً حديثاً أمام الباحثين المهتمين بعلم النفس الإيجابي كأحد الاتجاهات الايجابية للتخفيف من معاناة المعلمين أثناء العمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً. فالتدفق النفسي كما يذكر **عبدالعزيز حيدر وأنس شطب (٢٠١٦، ٥٤)** يمثل عاملاً مهماً في تكوين المعنى والهدف من الحياة وإضفاء المغزى والقيمة عليها، وبالتالي تدفع من يتعايش معه إلى الابداع بل إلى أعلى تجليات الابداع الإنساني، وتمنح الفرد فرصة للسيطرة على وعيه وشعوره، كما يسمح التدفق النفسي ببناء نفسي رصين؛ حيث يكون الفرد مندمجاً أو مستغرقاً بصورة تامة في نشاط ما من أجل ذلك النشاط في ذاته، إذ تحدث آلية تدفق تلقائي لكل فعل وكل تفكير تقع في وحدة مسار واحدة، الأمر الذي يولد إحساساً قوياً بالرضا مما يسهم في تعزيز إحساس الفرد بالسعادة وبجودة حياته النفسية.

كما يساعد التدفق النفسي في تخفيف الاضطرابات الانفعالية من قلق واكتئاب وأيضاً من ملل وسأم، لأن التركيز العالي الذي يعتبر هو جوهر التدفق يعمل كتغذية مرتدة عندما يكون الفرد على أعتاب حالة التدفق النفسي، ويتطلب ذلك جهداً كبيراً للوصول إلى حالة الهدوء، والتركيز الكافي لبدء الخطوة الأولى من العمل، ثم تتخذ حالة التدفق النفسي قوة دفع ذاتية في تأدية العمل بأقل مجهود **(دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ١٣٥)**. كما يمنح فرص لضبط وتنظيم والسيطرة على الوعي أو الشعور. ويسمح بتطوير الفرد، ويتيح الوصول إلى الخبرة المثالية **(محمد أبوالمجد،٢٠١٥، ١٩٥)**. كذلك يساهم في زيادة الدوافع الذاتية، واحترام الذات، والوقت المخصص للقيام بالأعمال المكلفين بها، كما يساعد التدفق في إثراء التعلم وتطوير مستويات جديدة من التحدي والمهارة ***(Borovay, 2019, 76)***.

هذا ويمكن للأفراد الشعور بالتدفق النفسي عندما يتم استيعابهم بالكامل في نشاط التعلم الذي يفقدون خلاله إحساسهم بالوقت ويشعرون بارتياح كبير. يركز علم النفس الإيجابي على بنيات التفاؤل (الموقف الإيجابي)، ومشاعر الأصالة ***authenticity*** (الاعتقاد بأن إنجاز المرء يستحقه ويعترف به الآخرون)، والدعوات ***invitations*** (رفع وتمكين مستوى الرسائل حول الإمكانات الخاصة). يؤكد علم النفس الإيجابي أن الأفراد ذوي الإنجازات العالية يمتلكون

مستوى عـالٍ مـن التـدفق النفسـي مقارنـة بـالأفراد ذوي الإنجـازات المنخفضـة. هـذا ويقتـرح ***(Csikszentmihalyi, 1999)*** أن خبرات التعلم المثلى لها دوافع جوهرية ترتبط بالعواطف الإيجابيـة والمعالجـة المعرفيـة الجيـدة. بعبـارة أخـرى، لا يحـدث الـتعلم إلا عنـدما يكـون الفـرد منخرطًا فـي المعرفـة والعاطفـة. هنـاك نقطـة يجـب التأكيـد عليهـا هنـا هـي دور الاهتمـام. يمكـن تحقيق حالة التدفق النفسي بشكل أساسي عندما يكون الشخص مهتماً بالمهمة أو النشاط الذي يقوم بـه. إذا كـان الشـخص يكره نشاطًا، فسيكون من الصـعب عليـه الاستمتاع بـه. فعنـدما لا يستمتع المرء بالمهمة، لا يمكنه أن ينظر إلى المهمة على أنها ممتعة، وصعبة، وتستحق القيام بها من أجلها. لذا فالأفراد ذوي المستوى العالِ من التدفق النفسي يتسمون بأن كل من التركيز، والاهتمام، والمتعة يحدثون في وقت واحد أثناء تجربة التدفق ***(Mustafa et al., 2010, 6)***.

لذا فالتدفق هو الذكاء الانفعالي في أحسن حالاته لأن حاله التدفق تمثل اقصى درجه فـي تعزيـز الانفعـالات التـي تخـدم الأداء أو الـتعلم، والانفعـالات فـي حالـه التـدفق ليست مجـرد انفعالات منسابه وتسير في وجهة معينة بل الانفعالات ايجابية مليئة بالطاقة ومن العلامات المميزه لتدفق المشاعر هي " الشعور بالفرح التلقائي " ويرى جولمان أن تدفق المشاعر حالة من نسيان الذات عكس التأمل والاجترار والقلق فإذا وصل الانسان الى حالة تدفق المشاعر يستغرق تماما في العمل الذي يقوم به الى الدرجه التي يفقد فيها الوعي بذاته تماما، وهناك وسائل عده للوصول لحاله تدفق احدى هذه الوسائل تركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري لان التركيز العالي هو جوهر التدفق **(ماجدة عبدالسلام وآخرون، ٢٠١٦، ١٠٠٦)**.

مشكـلة الـدراسـة

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال طبيعة عمل الباحثة كمعلمة بمدرسة التربية الفكرية ببنها؛ حيث وجدت أن المعلمون يواجهون العديد من المواقف التي يتطلب منهم الإنجاز فيها، مثل تعليم وتنمية قدرات ومهارات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتلبية توقعات أولياء الأمور بشأن ابنهم، ومواكبة المنهج المقرر من قِبل الوزارة. بينما يواجه المعلمون هذه المواقف، فإنهم يختلفون في الأهداف التي يهدفون في النهاية إلى تحقيقها.

بالإضافة إلى الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتناول التوجهات الهدفية لدى المعلمين بصفة عامة كدراسة ***(Nitsche et al., 2013)*** بعنوان " **التوجهات الهدفية للمعلمين وأهميتها للتدريبات الاضافية والاجازة المرضية لديهم:** ***Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave***" والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية وحضور المعلمين للتدريبات. ونتائج دراسة ***(Daal et al.,2014)*** بعنوان " **تأثير الشخصية والتوجه الهدفي والكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل:** ***The Impact of Personality, Goal Orientation and Self-Efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace***" والتي توصلت إلى وجود تأثير للشخصية (الانبساطية ويقظة الضمير والانفتاح) على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للتوجه الهدفي على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل، وكذلك وجود تأثير للكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل.

ونتائج دراسة ***(Janke et al., 2015)*** **بعنوان " دور الرضا المدرك ببيئة العمل في التوجه الهدفي الذي يركز على التعلم المرتبط ببيئة العمل لدى المعلمين:** ***The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation***" والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا المدرك المرتبط ببيئة العمل والتوجه الهدفي الذي يركز على التعلم لدى عينة الدراسة من المعلمين. ونتائج دراسة ***(Kunst et al., 2018)*** بعنوان " **بروفيل التوجهات الهدفية للمعلمين والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية:** ***Teachers' Goal Orientation Profiles and Participation in Professional Development Activities***" والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية لدى عينة الدراسة. ونتائج دراسة ***(Fokkens-Bruinsma et al., 2018)*** بعنوان " **العلاقة بين دافعية العمل للمعلمين والتوجه**

الهدفي في الفصل الدراسي: ***The relationship between teachers' work motivation and classroom goal orientation***" والتي أفادت أن دافع المعلمين لعملهم يرتبط بشكل كبير بالأهداف التي أبلغوا عنها لتلاميذهم في الفصل الدراسي.

وكذلك نتائج دراسة **نايف عضيب (٢٠١٩) بعنوان "العلاقة بين النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"** والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين النزعات نحو التدريس وتوجهات هدف الاتقان لدى المعلمين، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمين مرتفعي ومنخفضي النزعة نحو مهنة التدريس في بعد توجهات هدف الاتقان لصالح المعلمين مرتفعي النزعة نحو مهنة التدريس.

إن التفوق في مهنة التدريس يحفز من خلال خبرة التدفق النفسي، وهذه الخبرة هى الدافع للوصول إلى المستوى الأفضل فالأفضل، فالإنجازات الابداعية تعتمد على حالة الانغماس الذهني للفرد والاستغراق الكلي في المهام التي يؤديها **(دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ١٣٩)**. لذا يعد دراسة التدفق النفسي لدى المعلمين وبصفة خاصة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة كمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية من إحدى الدوافع التي دفعت الباحثة للقيام بالدراسة الحالية.

بالإضافة إلى اطلاع الباحثة على نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بالتدفق النفسي لدى المعلمين؛ والتي أكدت على أن مرور المعلمين بخبرة التدفق النفسي يساهم في إثراء الأداء التدريسي لديهم، كما يساهم في إشعال الحماس والرغبة في استكمال مسيرتهم التعليمية مما ينعكس ذلك بشكل إيجابي على العملية التعليمية. ومن تلك الدراسة **دراسة أيمن عبدالعزيز (٢٠١٩) بعنوان "التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية"** والتي توصلت نتائجها إلى علاقة ارتباطية وطيدة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي لعينة الدراسة لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضا المعلمات الخبرة الأكثر من

عشرة سنوات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لعينة الدراسة لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضا للمعلمات التي لم تتزوج، وكذلك يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للمعلمات من خلال التدفق النفسي لديهن.

هذا بالإضافة إلى أنه في حدود اطلاع الباحثة، لم تتمكن من الحصول على دراسات اهتمت بتناول متغيرات الدراسة الحالية مع معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة مما يعد ذلك دافعاً قوياً للقيام بالدراسة الحالية للتعرف على الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. وبناءاً على ما سبق تتخلص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الرئيسة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؟
- هل تساهم التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهـــداف الـــدراســـة

هدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.
- التعرف على إمكانية التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمـــية الـــدراســـة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله والذي يتمثل في الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أم التطبيقية كما يلي:

أ) الأهمية النظرية: وتتمثل في:

- تناول الدراسة لمتغيرات إيجابية والتي لها تأثير على أداء معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؛ ألا وهما التوجهات الهدفية والتدفق النفسي.
- تناول الدراسة لشريحة من معلمي التربية الخاصة متمثلة في عينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؛ هؤلاء المعلمين الذين يقع على كاهلهم تعليم فئة قد يعجز شريحة كبيرة من أفراد المجتمع عن التعامل معهم نظراً لما يتسمون به من تدني في مستوى الذكاء مقارنة بباقي فئات التربية الخاصة.
- كما تتمثل أهمية الدراسة في إثراء المكتبة المصرية بصفة خاصة والعربية بصفة عامة بالأدب النظري في مجال التنظير لمتغيرات الدراسة المتمثلة في التوجهات الهدفية والتدفق النفسي.

ب) الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية تأمل الباحثة أنه يمكن الاستفادة من هذه النتائج في تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص بهدف تنمية التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لديهم.
- تسهم الدراسة الحالية في توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة العربية بصفة عامة والمصرية بصفة خاصة في قياس التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية.
- كما تأمل الباحثة أن تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها القائمين على إعداد وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص بضرورة الاهتمام بتنمية التوجهات الهدفية والتوافق النفسي لديهم.
- تسهم الدراسة الحالية في تقديم عدد من الدراسات والبحوث المقترحة التي تفيد شريحة الباحثين المهتمين بمتغيرات وعينة الدراسة واستكمال فكرة الدراسة بتطبيقها على قطاع كبير من العينة وكذلك على عينات مختلفة كمعلمي الصم والمكفوفين.

مصطلحـــات الـــدراســـة

التـوجهـات الهـدفيـة Goal Orientations

وتعرف في الدراسة الحالية على أنها معتقدات المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية وتصوراتهم تجاه تعليم وتنمية قدرات ومهارات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتلبية توقعات أولياء الأمور بشأن ابنهم، ومواكبة المنهج المقرر من قِبل الوزارة. ويتكون مقياس الدراسة الحالية للتوجهات الهدفية من أربعة أبعاد هم:

البعد الأول: التوجه الهدفي القائم على التعلم: ويشير إلى رغبة المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية في زيادة كفاءاتهم المهنية

البعد الثاني: التوجه الهدفي القائم على الأداء: ويشير إلى رغبة المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية في إظهار كفاءات مهنية أعلى من أقرانهم المعلمين.

البعد الثالث: التوجه الهدفي القائم على الأداء التجنبي: ويشير إلى رغبة المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية في إخفاء انخفاض كفاءاتهم المهنية أمام أقرانهم من المعلمين.

البعد الرابع: تجنب أعباء العمل: ويشير إلى رغبة المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية في تقليل الأعباء الناتجة عن العمل قدر الإمكان.

وإجرائياً: الدرجة التي يحصل المفحوص على مقياس التوجهات الهدفية من إعداد الباحثة.

التـــدفـــق النفســـي Psychological Flow

ويعرف في الدراسة الحالية على أنه شعور المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية بالمتعة والدافعية والتركيز والاندماج والانشغال بالعمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً وإدارة الوقت بإيجابية ووضوح الهدف من التعامل معهم. ويتكون مقياس الدراسة الحالية للتدفق النفسي من ستة أبعاد هم:

البعد الأول: وضوح الهدف من ممارسة العمل: ويشير إلى اهتمام المعلمين بتحديد الأهداف التي يرغبون في تحقيقها أثناء العمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً.

البعد الثاني: الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية: ويشير إلى شعور المعلمين بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية لحصول التلاميذ المعاقين فكرياً على الاستفادة القصوى من الحصة.

البعد الثالث: الشعور بالمتعة والدافعية أثناء العمل: ويشير إلى شعور المعلمين بالمتعة والدافعية أثناء العمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً.

البعد الرابع: نسيان الذات والمكان أثناء الانشغال بالعمل: ويشير إلى اهتمام المعلمين ببقاء المزيد من الوقت في الفصل لاستكمال جميع أعماله والتأكد من اكتساب كل تلميذ من التلاميذ المعاقين فكرياً لاكتسابه المهارة التي حددها من قبل.

البعد الخامس: مواجهة التحديات والسيطرة على اتخاذ القرارات: وتشير إلى قدرة المعلمين على مواجهة التحديات والسيطرة على اتخاذ القرارات الصائبة في العمل.

البعد السادس: تركيز الانتباه والاندماج في العمل: ويشير إلى اهتمام المعلمين وتركيز انتباههم والاندماج في العمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً.

وإجرائياً: الدرجة التي يحصل المفحوص على مقياس التدفق النفسي من إعداد الباحثة.

معلـمي ذوي الإعـاقـة الفكـريـة

وتعرفهم الباحثة على أنهم المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية والحريصين على تنمية قدرات ومهارات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتلبية توقعات أولياء الأمور بشأن ابنهم، ومواكبة المنهج المقرر من قِبل الوزارة.

حـــدود الـــدراســـة

تتحدد الدراسة الحالية ببعض الحدود والتي تتمثل فيما يلي:

أ) **الحدود البشرية:** وتتمثل في عينة الدراسة الحالية الاستطلاعية والأساسية والمسحوبة بطريقة عشوائية من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية ببعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية.

ب) **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

ج) **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية ببعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية والمتمثلة في (مدرسة التربية الفكرية ببنها– مدرسة التربية الفكرية بطوخ–

مدرسة التربية الفكرية بالعمار – مدرسة التربية الفكرية بقليوب–مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية– مدرسة التربية الفكرية بالخانكة).

د) **الحدود الموضوعية:** وتتمثل في دراسة الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

الإطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــة

المحور الأول: التـــوجهـــات الهـــدفيـــة

مفهـــوم التـــوجهـــات الهـــدفيـــة

يعود مصطلح التوجهات الهدفية إلى دويك وزملائه ***(Dweck and his colleagues, 1980)*** والذي اشتقه من نظرية الدافعية لأتكنسون ***(Atkinson, 1964)***. عرف دويك وزملائه ***(Dweck and his colleagues, 1980)*** التوجهات الهدفية على أنها نمط متماسك من معتقدات الفرد والذي يجعله يميل إلى مواقف التعلم بطرق مختلفة، و أن يكون له نشاط في هذا المجال و أخيرًا لإظهار الاستجابة ***(Kadivar et al., 2011, 453)***. أما الأهداف فتعرف علـى أنهـا تمثـيلات معرفيـة للأغـراض المختلفـة التـي قـد يتبناهـا الفـرد فـي مواقـف الإنجـاز ***(Gulseren & Natela, 2015, 66)***.

كما تعرف على أنها الطريقة التي يقيس بها الفرد نجاحه ويحدد دوافعه للإنجاز. يؤكد هذا التعريف أن الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، بالإضافة إلى توجهه النفسي نحو السعي لتحقيق تلك الأهداف، هي محددات قوية لكيفية تفاعله الفشل ***(Bayardelle, 2019, 12)***. وتعرف التوجهات الهدفية أيضاً على أنها مجموعة من النوايا السلوكية behavioral intentions التي تحدد كيف يتعامل الأفراد وينخرطون في أنشطة التعلم ***(McCollum & Kajs, 2017, 46)***.

هذا وتختلف سمات الأفراد ذوي التوجهات الهدفية وذلك باختلاف النوع الذي يتسمون بها؛ لافعلى سبيل المثال يركز الأفراد ذوي **التوجه الهدفي الذي يركز على الإجادة** على المهمة

ويفضلون المواقف التي يمكنهم فيها اكتساب المهارات والمعارف الجديدة. كما أنهم عادة ما يقيمون أنفسهم باستخدام" المعايير المرجعية الذاتية ***self-referenced standards***"، مثل هل تعلمت؟ هل تحسنت؟. من ناحية أخرى، يركز الأفراد ذوي **التوجه الهدفي الذي يركز على الأداء** على الذات ويفضلون المواقف التي يمكنهم من خلالها إثبات قدرتهم ومقارنتها مع أقرانهم. وعادة ما يقيم هؤلاء الأفراد أنفسهم باستخدام المعايير الشخصية، مثل هل قمت بعمل أفضل من أقرانك؟ هل يعتقد الآخرون أنني ذكي؟ ***(Fadlelmula, 2010, 860)***.

أنـــواع التـوجهـــات الهـدفيـة

اختلف الباحثون حول وضع أنواع محددة للتوجهات الهدفية، فعلى سبيل المثال حدد بعض الباحثين أن أنواع التوجهات الهدفية تتميل فيما يلي:

النوع الأول: التوجه الهدفي الذي يركز على الإجادة *Mastery goal orientation*: ويتسم الأفراد في هذا النوع بالنية والرغبة في التعلم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم. كما يتسمون أيضاً بعدم اهتمامهم لما يعتقده الآخرون حول كفائتهم؛ وذلك لانشغالهم بما وضعوه من أهداف يرغبون في تحقيقها.

النوع الثاني: التوجه الهدفي الذي يركز على الأداء *performance goal orientation*: ويتسم الأفراد في هذا النوع بالسعي لإثبات كفاءتهم وخبرتهم أو لتجنب الأحكام غير المواتية حول كفاءتهم في حالات الإنجاز. يعبر التوجه نحو الأداء عن نية الفرد ليكون شخصًا كفؤًا أمام الآخرين؛ وذلك من خلال تحسين أدائهم والتركيز على الحصول على مراكز متقدمة ***(Gafoor & Kurukkan, 2015, 352)***.

بينما يذكر ***(Cho & Shen, 2013, 291)*** أن أنواع التوجهات الهدفية تتمثل فيما يلي:

النوع الأول: التوجه الهدفي الداخلي *Intrinsic goal orientation*: يصف هذا النوع متى يكون الفرد متحمساً داخلياً للانخراط في مهمة ما لإرضاء إنجاز المهمة. إن هذا النوع من التوجه الهدفي له تأثير إيجابي على الأداء؛ وذلك نظرًا للقيمة الداخلية والشخصية في طبيعة التوجه الداخلي للهدف، فإن التعليمات المباشرة التي تضفي قيمة مهمة القيام بتلك المهمة على الفرد يمكن أن تساعد في زيادة اتجاه الهدف الداخلي.

النوع الثاني: التوجه الهدفي الخارجي *Extrinsic goal orientation*: يصف هذا النوع متى يكون الفرد متحمساً للانخراط في مهمة ما من أجل كسب مكافأة.

كما قسم ***(Elliot & McGregor, 2001)*** كما جاء في ***(Güler, 2017, 292 ; Kaya, 2017, 35)*** التوجهات الهدفية إلى أربعة أنواع؛ يمكن ذكرهم على النحو التالي:

النـــوع الأول: التوجـــه الهـــدفي الاقـــدامي المـــتقن *Mastery-Approach Goal Orientations*: غالبًا ما يعطي الأفراد الأولوية للأنشطة التي تزيد من مستوى إتقانهم مع التركيز على تطويرهم؛ فإدراك التطوير الذاتي هو أولوية هؤلاء الأفراد.

النوع الثاني: التوجه الهدفي الاقدامي التجنبي *Mastery Avoidance Orientation*: ويتسم الأفراد في هذا النوع بالبعد عن سوء الفهم و أحيانًا يرفضون التعلم.

النـــوع الثالـــث: التوجـــه الهـــدفي الادائـــي الاقـــدامي *Performance Approach Orientation*: ويتسم الأفراد في هذا النوع بأنهم يشاركون في المهام من أجل إثبات أنهم أكثر نجاحًا من الآخرين.

النوع الرابع: التوجه الهدفي الادائي التجنبي *Performance Avoidance Orientation*: ويرتبط هذا النوع بالأفراد الذين يحاولون الابتعاد عن النقاد السلبيين.

التـــوجهـــات الهـــدفيـــة لـــدى المعلمـــين

اهتمت العديد من الدراسات بتناول التوجهات الهدفية لدى المعلمين؛ كدراسة **محمد سليمان (٢٠١١) بعنوان "توجيهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة على منطقة القصيم"** والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة الفروق في توجهات الأهداف الدافعية لدى المعلمين والمعلمات تبعًا لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لديهم. تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول منهما لقياس مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية والأخر لقياس توجهات الأهداف الدافعية للمعلمين والمعلمات. أظهرت النتائج: تفوق المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية في التوجه نحو الإتقان، وفي التوجه نحو الأداء. تفوق

المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية في التوجه نحو تجنب الأداء. المعلمات كما أكثر ميلًا للتوجه نحو الأداء من المعلمين. المعلمون والمعلمات قليلو الخبرة تفوقوا على المعلمين والمعلمات مرتفعي الخبرة في التوجه نحو الأداء. لا توجد فروق في توجهات الأهداف الدافعية تبعا للمرحلة التدريسية.

واهتمت دراسة ***(Nitsche et al., 2013)*** بعنوان "**التوجهات الهدفية للمعلمين وأهميتها للتدريبات الاضافية والاجازة المرضية لديهم:** ***Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave***" بالتعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية المهنية وحضور التدريبات المهنية المستقبلية، وكذلك لتعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والأجازة المرضية لدى عينة من المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) من المعلمين. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية وحضور التدريبات.

واهتمت دراسة ***(Daal et al.,2014)*** بعنوان "**تأثير الشخصية والتوجه الهدفي والكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل:** ***The Impact of Personality, Goal Orientation and Self-Efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace***" بالتعرف على تأثير الشخصية والتوجه الهدفي والكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل. تكونت عينة الدراسة من (٩٥) من معلمي المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للشخصية (الانبساطية ويقظة الضمير والانفتاح) على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للتوجه الهدفي على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل، وكذلك وجود تأثير للكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل.

كما اهتمت دراسة ***(Janke et al., 2015)*** **بعنوان "دور الرضا المدرك ببيئة العمل في التوجه الهدفي الذي يركز على التعلم المرتبط ببيئة العمل لدى المعلمين:** ***The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation***" بالتعرف على العلاقة بين الرضا المدرك والتوجه الهدفي الذي يركز على التعلم في بيئة العمل لدى عينة من المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٤) معلم. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا المدرك المرتبط ببيئة العمل والتوجه الهدفي الذي يركز على التعلم لدى عينة الدراسة من المعلمين.

واهتمت دراسة ***(Fokkens-Bruinsma et al., 2018)*** بعنوان "**العلاقة بين دافعية العمل للمعلمين والتوجه الهدفي في الفصل الدراسي:** ***The relationship between teachers' work motivation and classroom goal orientation***" بالتعرف على العلاقة بين دافعية العمل والتوجهات الهدفية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (١٥٤) من معلمي المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع المدرسية بمستويات عالية من التحفيز الذاتي، وسجلوا درجات عالية في تأييدهم المبلغ عنه ذاتيًا لأهداف الإتقان. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدافع المنضبط كان مؤشرا هاما لأهداف الأداء، ولكن ليس لأهداف الإتقان. في المقابل، تم العثور على الدافع المستقل ليكون مؤشرًا مهم لأهداف الإتقان. أشارت التحليلات الإضافية أيضًا إلى أهمية المتغيرات الديمغرافية المتمثلة في الجنس وخبرة التدريس والمسار التعليمي كان لهم تأثير على مستوى دافعية العمل والتوجهات الهدفية. تؤكد الدراسة أن دافع المعلمين لعملهم يرتبط بشكل كبير بالأهداف التي أبلغوا عنها لتلاميذهم في الفصل الدراسي.

كذلك اهتمت دراسة ***(Kunst et al., 2018)*** **بعنوان "بروفيل التوجهات الهدفية للمعلمين والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية:** ***Teachers' Goal Orientation Profiles and Participation in Professional Development Activities***" بالتعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية لدى عينة من

المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٩٨٤) من المعلمين العاملين في مجال التأهيل المهني. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية ومقياس المشاركة في أنشطة التنمية المهنية. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية لدى عينة الدراسة.

كما واهتمت دراسة **نايف عضيب (٢٠١٩) بعنوان "العلاقة بين النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"** بالتعرف على مستوى النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتقصي العلاقة بينهما، والتنبؤ بتوجهات هدف الاتقان وهدف الإنجاز من خلال النزعات نحو التدريس. ولتحقيق الأهداف السابقة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأعد مقياسين لقياس النزعات نحو التدريس، وتوجهات الهدف. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً. وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمّها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين النزعات نحو التدريس وتوجهات هدف الاتقان لدى المعلمين، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمين مرتفعي ومنخفضي النزعة نحو مهنة التدريس في بعد توجهات هدف الاتقان لصالح المعلمين مرتفعي النزعة نحو مهنة التدريس، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً بينهما في بعد توجهات هدف الإنجاز.

المحور الثاني: التـدفـق النفسـي

مفهـوم التـدفـق النفسـي

يعود مصطلح التدفق النفسي إلى الطبيب النفسي الأمريكي (***Csikszentmahalyi, 1975)*** والذي ظهر في كتابه " ما وراء الضجر والقلق: تجربة التدفق في العمل واللعب: ***Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play***"؛ حين قام بجمع نتائج عدد من الدراسات على مدى عشرين عاماً عن هذا الأداء الذي يبلغ ذروته وقد سأل آلاف الأشخاص عبر العالم ومن كل الأعمار حتى يصفوا له أعلى درجات التدفق، سواء كان عقلياً كالتأمل والتفكير أم اجتماعياً كالصداقة أو العمل في فريق فكانت إجاباتهم

متفقة في وصفها للمكونات النفسية للتدفق وقدم بعدها نظريته الجديدة باسم نظرية التدفق النفسي والتي كانت بمثابة رؤية جديدة وتفسير لمختلف الدوافع البشرية نحو الإنجاز في شتى مجالات الحياة؛ حيث أراد بها أن يدرس مفهوم التدفق والحالة الشعورية التي يعيشها كافة متلقي الخبرات ***(Csikszentmihalyi,2008)***.

هذا ويعرف التدفق النفسي على أن حالة عقلية للعمل الذي ينغمس فيها الشخص الذي يقوم بنشاط ما بشكل كامل في الشعور بالتركيز النشط والمشاركة الكاملة والتمتع في عملية النشاط. فحالة التدفق هي الحالة المثالية للدافع الجوهري، حيث ينغمس الشخص تمامًا فيما يفعله ***(Sanjamsai & Phukao, 2018, 176; Guan, 2013, 785)***.

كما يعرف التدفق النفسي على أنه تجربة مثلى جذابة للغاية وممتعة بحيث يصبح النشاط يستحق القيام به دون وجود دافع خارجي ***(Mustafa et al.,2010,6; Attwan& Alkhigani,2022,2)***.

ويعرف التدفق النفسي على أنه الشعور بالسيطرة الكاملة على ما يحيط به وهناك شرطان لحدوث التدفق هو التركيز الشامل على النشاط والاستمتاع بإدارته، أما الشرط الثاني الذي يسبق عملية التدفق وهو الاعتقاد بالتوازن بين تحديات الموقف والمهارات الشخصية **(عفراء إبراهيم، ٢٠١٦، ٢٠٠)**.

كذلك يعرف التدفق النفسي على أنه الخبرة الإنسانية المثلي المجسدة لأعلي تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة بصفة عامة لكونها حالة تعني فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءاً تاماً ينسي به ذاته والوسط والزمن والآخر وكل الآخر كأني به في حالة غياب للوعي بكل شيء آخر ما عدا هذه المهام أو الأعمال علي أن يكون كل ذلك مقترناً بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني الدافع له باتجاه المداومة والمثابرة ليصل في نهاية الأمر إلي إبداع إنساني من نوع فريد تكون فيه المعاناة مرحباً بها دون النظر لأي تعزيز من أي نوع إذ هنا تكون هذه الحالة المطلوبة لذاتها ويكمن فيها وفيما تتضمنه من معاناة سر الرفاهية والسعادة الشخصية والإحساس العام بجودة الحياة لكونها تضفي المعني والقيمة علي هذه الحياة **(محمد السعيد، ٢٠١٣،٨)**.

من خلال ما سبق يتضح أن هناك اختلاف في تحديد طبيعة مفهوم التدفق النفسي من حيث كونه خبرة يكتسبها الفرد، أو من حيث كونه حالة يمر بها الفرد، أو من حيث كونه شعور ينتاب الفرد، أو من حيث كونه تجربة تحدث للفرد. وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن جميعهم يتفقون في أن التدفق النفسي يترتب عليه قيام الفرد بالنشاط الذي يؤديه باهتمام وتركيز.

أبعـــاد التـــدفـــق النفســـي

ذكر ***(Nakamura and Csíkszentmihályi,2009)*** كما جاء في (***Guan, 2013,786; Beard & Hoy,2010,430)*** أن هناك تسعة أبعاد للتدفق النفسي؛ تتمثل تلك العوامل فيما يلي:

- **وجود أهداف واضحة:** في العديد من المواقف، هناك متطلبات متضاربة وأحيانًا يكون من غير الواضح ما يجب على الفرد فعله. ولكن في تجربة التدفق، يكون للفرد هدف واضح ويعرف جيدًا ما يجب القيام به بعد ذلك.
- **الحاجة إلى تعليقات فورية حول أداء المرء:** عندما يكون الفرد في حالة تدفق، فإن الفرد يعرف مدى جودة أدائه لأنه يمكنه الحصول على تعليقات فورية من الآخرين.
- **الوصول إلى التوازن بين التحديات والمهارات:** إذا كان التحدي صعبًا للغاية بالنسبة لمهارات الفرد الخاصة، فسوف يشعر بالإحباط والاكتئاب؛ ولكن إذا كان التحدي سهلاً للغاية، فسيشعر بالملل. في تجربة التدفق، يشعر الفرد بالانخراط، ويمكنه التوازن بين مهاراته الخاصة ومتطلبات المهام والأنشطة.
- **دمج العمل والوعي:** غالبًا ما ينظر الأفراد في أشياء لا تتعلق تمامًا بالمهام الحالية؛ ولكن في التدفق سوف يركزون انتباههم على ما يفعلونه.
- **التركيز على اللحظة الحالية بشكل مكثف ومركز:** بسبب استيعاب الفرد للنشاط، فإنه يهتم بتركيز التفكير على المهمة قيد النظر، ولا يفكر في أشياء غير ذات صلة. مع التركيز على الأنشطة، يتم وضع المشاعر غير المستقرة التي يمكن أن تؤدي إلى القلق والاكتئاب.

- **الشعور بالسيطرة على النفس في المهمة أو النشاط:** تعتبر إمكانية المتعلمين لممارسة التحكم في التعلم، وخاصة في المواقف الصعبة، ضرورية في تجربة التدفق.
- **فقدان الوعي بالذات:** غالبًا ما ينفق الناس الكثير من الطاقة على كيفية ظهورهم للآخرين؛ ولكن في حالة التدفق، فإن الفرد منخرط جدًا في النشاط الذي يقوم به.
- **مرور الوقت:** الوقت يمر عندما تكون منخرطًا حقًا في النشاط. قد يبدو الوقت أيضًا بطيئًا في الوقت الذي تؤدي فيه بعض الأنشطة أو المهام التي مارست فيها وطورت درجة عالية من المهارات.
- **تجربة المكافأة الجوهرية في النشاط:** يتم تنفيذ بعض الأنشطة من أجل الأشخاص لأنهم سيجدون المتعة في المرور بالتجربة مثل الفن أو الموسيقى أو الرياضة. يتم تنفيذ أنشطة أخرى من أجل أهداف الأشخاص المستقبلية، مثل الأشياء التي عليهم القيام بها كجزء من وظائفهم. لكن بعض هذه الأنشطة الموجهة للكائنات يمكن أن تصبح أهدافًا في حد ذاتها، ويتمتع بها لمصلحته الخاصة.

أهمية تحقيق التدفق النفسي

إن للتدفق النفسي أهمية واضحة في حياة الفرد، فكما يذكر **سيد أحمد (٢٠١٠، ١٢٣)** أن التدفق النفسي يساهم في تحسين جودة الحياة من الناحية النفسية من خلال تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب بهدف تحقيق الشعور بالسعادة والمتعة أثناء ممارسة النشاط. كما يشير إلى أن أهمية التدفق في مجال التعليم واكتساب المهارات، تتمثل في أنه يمكن استخدامه كمحفز داخلي في تعليم الأطفال أكثر من استخدامه كوسيلة للضغط والتهديد، كما يفضل استثمار المزاج الايجابي المصاحب للتدفق لجذب الأطفال إلى التعلم النشط في المجالات التي يستطيعون تنمية كفاءاتهم فيها، بالإضافة إلى أن حالة التدفق تساعد الفرد على مقاومة الملل والسأم وتشعره بالتحدي في أداء مهامه.

كما تتضح أهمية التدفق النفسي في أنه يساعد في تخفيف الاضطرابات الانفعالية من قلق واكتئاب وأيضاً من ملل وسأم، لأن التركيز العالي الذي يعتبر هو جوهر التدفق النفسي

يعمل كتغذية مرتدة عندما يكون الفرد على أعتاب حالة التدفق النفسي، ويتطلب ذلك جهداً كبيراً للوصول إلى حالة الهدوء، والتركيز الكافي لبدء الخطوة الأولى من العمل، ثم تتخذ حالة التدفق النفسي قوة دفع ذاتية في تأدية العمل بأقل مجهود **(دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ١٣٥)**.

كما يشير **محمد أبوالمجد (٢٠١٥، ١٩٥)** إلى أن أهمية تحقيق التدفق النفسي تتمثل أنه يمنح فرص لضبط وتنظيم والسيطرة على الوعي أو الشعور. ويسمح بتطوير الفرد، ويتيح الوصول إلى الخبرة المثالية. كما يذكر ***(Borovay, 2019, 76)*** أن التدفق النفسي يساهم زيادة الدوافع الذاتية، واحترام الذات، والوقت المخصص للقيام بالأعمال المكلفين بها، كما يساعد التدفق في إثراء التعلم وتطوير مستويات جديدة من التحدي والمهارة.

التـــدفـــق النفســـي لـــدى المعلمـــين

اهتمت بعض الدراسات بتناول التدفق النفسي لدى المعلمين؛ كدراسة ***(Marshall, 2013)*** **بعنوان "التدفق النفسي للمعلمين وعلاقته باليقظة العقلية المدرسية وتمكين هيكل المدرسة:** ***Teacher flow and its relationship to school mindfulness and enabling school structure***" والتي اهتمت بالتعرف على العلاقة بين بين التدفق النفسي واليقظة العقلية، وكذلك التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي وتمكين هيكل المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (٥٦٦) من المعلمين والمدراء ومساعدي المدراء. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين تجربة تدفق المعلم واليقظة. علاوة على ذلك، لم تكن هناك علاقة بين تجربة تدفق المعلم وتمكين هيكل المدرسة. أشارت نتائج الدراسى إلى ارتفاع مستوى التدفق واليقظة العقلية وتمكين هيكل المدرسة لدى عينة الدراسة.

ودراسة منتظر سلمان (٢٠١٨) بعنوان "التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال" والتي هدفت إلى التعرف على التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمة. وقد قام الباحث ببناء مقياس للتدفق النفسي اعتمادا على نظرية **ميهالي تشكزنتهيمالي**. تمثل منهج الدراسة في الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن العينة لديها مستوى عالٍ تدفق نفسي.

ودراسة أيمن عبدالعزيز (٢٠١٩) بعنوان "التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية" والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (نوع المؤهل – الحالة الاجتماعية – عدد سنوات الخبرة – الراتب الشهري)، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وطبق الباحث عليهن مقياس التدفق النفسي من إعداده، ومقياس الرضا الوظيفي من إعداد أبوالنور وعواد (٢٠١٦)، وتوصلت الدراسة إلى علاقة ارتباطية وطيدة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي لعينة الدراسة لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضا المعلمات الخبرة الأكثر من عشرة سنوات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لعينة الدراسة لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضا للمعلمات التي لم تتزوج، وكذلك يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للمعلمات من خلال التدفق النفسي لديهن.

فـــروض الـــدراســـة

من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات والبحوث السابقة، صاغت الباحثة الفروض التالية لتكون بمنزلة إجابات محتملة لما أُثير في مشكلة هذه الدراسة من تساؤلات.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.
- تساهم التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

منهجـــية وإجـــراءات الـــدراســـة:

أولاً: المنهـج المستخـدم بالـدراسـة

تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق اهداف الدراسة

ثانياً: عينـــة الـــدراســـة

تكونت عينة الدراسة من:

- **عينـة الدراسـة الاستطلاعية:** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية على عينة استطلاعية قوامها (١٢٨) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة القليوبية خلال العام الدراسي ٢٠٢٠م/٢٠٢١م.
- **عينـة الدراسـة الأساسـية:** تم تطبيق أدوات الدراسة بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لها على عينة قوامها (١٣٤) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية ببعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية والمتمثلة في (مدرسة التربية الفكرية ببنها- مدرسة التربية الفكرية بطوخ- مدرسة التربية الفكرية بالعمار – مدرسة التربية الفكرية بقليوب- مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية- مدرسة التربية الفكرية بالخانكة)، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية

المـدرسـة	عينة الدراسة الاستطلاعية		عينة الدراسة الأساسية	
	معلم	معلمة	معلم	معلمة
مدرسة التربية الفكرية ببنها	١٣	١٣	١٢	١٢
مدرسة التربية الفكرية بطوخ	١٠	١٠	٨	١٠
مدرسة التربية الفكرية بالعمار	١٢	١٠	١٢	١٠
مدرسة التربية الفكرية بقليوب	١١	٩	١٣	١١
مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية	١٠	١٠	١٤	١١
مدرسة التربية الفكرية بالخانكة	١٠	١٠	١٠	١١
إجمالي	٦٦	٦٢	٦٩	٦٥
إجمالي العينة	١٢٨		١٣٤	

ثالثاً: أدوات الـــدراســـة:

١- مقياس التوجهات الهدفية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحثة).

تـم إعداد مقياس التوجهات الهدفية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بهدف قياس درجة التوجهات الهدفية لعينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؛ ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

مبـررات إعـداد المقـياس:

هناك مجموعة من المبررات هى:

أ) في حدود اطلاع الباحثة لم تتمكن من الحصول على مقاييس أو استبيانات اهتمت بقياس التوجهات الهدفية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة عربية أو جنبية تقيس التوجهات الهدفية من الجوانب التي يقيسها المقياس المعد وهى **(البعد الأول ويتمثل في التوجه الهدفي القائم على التعلم، والبعد الثاني ويتمثل في التوجه الهدفي القائم على الأداء، والبعد الثالث ويتمثل في التوجه الهدفي القائم على الأداء التجنبي، والبعد الرابع ويتمثل في تجنب أعباء العمل).**

ب) من الملاحظ عند الاطلاع على بعض المقاييس الأجنبية في هذا المتغير أن تلك المقاييس غير مناسبة؛ بالإضافة إلى تشبعها بعوامل ثقافية تختلف عن ثقافة البيئة المصرية.

الهـدف مـن المقـياس:

تحاول الباحثة من خلال هذا المقياس تحديد درجة امتلاك عينة الدراسة من معلمي بعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية والمتمثلة في (مدرسة التربية الفكرية ببنها- مدرسة التربية الفكرية بطوخ- مدرسة التربية الفكرية بالعمار – مدرسة التربية الفكرية بقليوب- مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية- مدرسة التربية الفكرية بالخانكة) للتوجهات الهدفية.

خطـوات إعـداد المقـياس:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد هذا المقياس:

١- الإطلاع على ما تمكنت الباحثة من الوصول إليه من دراسات وبحوث تناولت مفهوم التوجهات الهدفية؛ والتتبع النظري لهذا المتغير من خلال الكتابات النظرية والدراسات

السابقة التي تناولت متغير التوجهات الهدفية لدى عينة المعلمين بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية على وجه التحديد والإستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده.

٢- الإطلاع علي ما تمكنت الباحثة من الوصول إليه من مقاييس واستبيانات خاصة بالتوجهات الهدفية والتي منها:

- مقياس التوجهات الدفية للمعلمين من إعداد ***(Nitsche et al.,2011)***.
- مقياس "كرستوفر واس" "Christopher Was" للتوجهات الهدفية ترجمة وتعريب أحمد محمد(٢٠١٨).
- مقياس التوجهات الهدفية من إعداد ***(Alazemi,2019)***.

٣- بعد اطلاع الباحثة على هذه المقاييس حددت الباحثة التعريف الإجرائي لمفهوم التوجهات الهدفية في ضوء التعريفات السابقة بالإطار النظري والنظريات لمفهوم التوجهات الهدفية.

٤- حددت الباحثة مفهوم التوجهات الهدفية تحديد إجرائي يسمح للباحثة بصياغة بعض العبارات في ضوء هذا التعريف؛ وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات تغطي كافة مكونات مفهوم التوجهات الهدفية السابق ذكرها، ثم وضعت الباحثة أمام كل مفردة من المفردات خمسة استجابات، وهم: دائماً = ٥ درجات، غالباً = ٤ درجات، أحياناً= ٣ درجات، قليلا =٢ درجة، نادراً = درجة واحدة.

٥- قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على بعض السادة المحكمين من أساتذة الجامعات في مجال القياس والتقويم والصحة النفسية التربية الخاصة بكلية التربية والتربية النوعية بجامعة بنها، والقاهرة، وعين شمس.

٦- أبقت الباحثة على مجموعة العبارات التي وصلت نسبة الاتفاق عليها من ٨٠% فأكثر من اتفاق السادة المحكمين للمقياس في صورته الأولية، وذلك كما بالجدول التالي:

جدول (٢) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس التوجات الهدفية لدى عينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية (ن = ١١)

البعد الاول: التوجه الهدفي القائم على التعلم		البعد الثانى: التوجه الهدفي القائم على الأداء		البعد الثالث: التوجه الهدفي القائم على الأداء التجنبي		البعد الرابع: تجنب أعباء العمل	
رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٩٠,٩١	١	%١٠٠	١	%٨١,٨٢	١	%٩٠,٩١
٢	%١٠٠	٢	%٩٠,٩١	٢	%٩٠,٩١	٢	%٩٠,٩١
٣	%٨١,٨٢	٣	%٨١,٨٢	٣	%١٠٠	٣	%١٠٠
٤	%١٠٠	٤	%٩٠,٩١	٤	%٩٠,٩١	٤	%١٠٠
٥	%٩٠,٩١	٥	%٨١,٨٢	٥	%١٠٠	٥	%٨١,٨٢

ومن ثمّ توصلت الباحثة إلى إعداد الصورة الأولية للمقياس، بحيث تكون درجة النهاية الصغرى هي: (٢٠) درجة، في حين تكون درجة النهاية العظمي هي: (١٠٠) درجة.

الصـــــدق الظاهـــــري:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التوجات الهدفية على عينة التقنين، والتي بلغ قوامُها: (١٢٨) معلماً، ولقد اتضح للباحثة أن التعليمات الخاصة بالمقياس واضحة ومحددة، وتتصف بالوضوح التام وسهولة الفهم؛ مما يؤكد أن مقياس التوجات الهدفية يتمتع بالصدق الظاهريّ.

الصـــدق الذاتـــي:

ويُحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعى لمعامل الثبات، وعليه فقد بلغت نسبة الصدق الذاتي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده، بعد حساب معامل الثبات، كما هو موضح فى الجدول الآتى:

جدول (٣) يوضح قيم معاملات الصدق الذاتى لأبعاد مقياس التوجات الهدفية وللمقياس ككل

البعـــد	عـــدد المفـــردات	معـــامـــل الثبـــات	معامل الصدق الذاتى
الأول	٥	٠,٧٣١	٠,٨٥٥
الثانى	٥	٠,٧٦٠	٠,٨٧٢
الثالث	٥	٠,٧٧١	٠,٨٧٨
الرابع	٥	٠,٧٨٣	٠,٨٨٥
المقياس ككل	٢٠	٠,٧٢٣	٠,٨٥٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصدق الذاتى لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل مرتفعة جداً مما يجعل المقياس صالحًا لقياس ما وُضِعَ لقياسه.

الصـــدق التمييـــزى:

للتحقق من القدرة التمييزية لمقياس التوجات الهدفية؛ تم حساب الصدق التمييزى؛ حيث تم أخد ٢٧% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (١٢٨) فردا، ٢٧% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف علي دلالة الفروق بين هذه المتوسطات

وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين متوسطى درجات الطلاب وقيمة (ت) بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتى:

جدول (٤) نتائج الفروق بين متوسطى درجات طلاب العينة الاستطلاعية وقيمة (ت) بين المجموعتين لمقياس التوجات الهدفية

المجمـوعـة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزانى المرتفع	٣٥	٨٩,١٤	٣,٢٧	٢٣,٥٣١	٦٨	٠,٠١
مجموعة المستوى الميزانى المنخفض	٣٥	٥٣,٦٩	٨,٢٩			

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستويين مما يوضح أن مقياس التوجات الهدفية على درجة عالية من الصدق التمييزى.

الصـــدق التكـــوينـــى:

وتم حساب الصدق التكوينى للمقياس من خلال حساب قيمة:

أ) الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد.

ب) الاتساق الداخلى بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

أ) الاتساق الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة فى كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس للأبعاد الأربعة المكونة للمقياس:

جدول (٥) معاملات صدق مفردات مقياس التوجات الهدفية (ن = ١٢٨)

البعد الاول		البعد الثانى		البعد الثالث		البعد الرابع	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٥٩	١	**٠,٣٨٠	١	**٠,٤٥٢	١	**٠,٣٨٢
٢	**٠,٤٨٨	٢	**٠,٣٦٩	٢	**٠,٤٦٨	٢	**٠,٣٩٠
٣	**٠,٤٣٢	٣	**٠,٤٥٦	٣	**٠,٤٠٧	٣	**٠,٥١٨
٤	**٠,٣٩٥	٤	**٠,٤٢١	٤	**٠,٣٦٠	٤	**٠,٤٩١
٥	**٠,٤٤٣	٥	**٠,٤٧٢	٥	**٠,٥٠٨	٥	**٠,٤٨٢

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١)**

ب) الاتساق الداخلى بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق الأبعاد الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس،. والجدول الآتى يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (٦) معاملات صدق أبعاد مقياس التوجات الهدفية (ن = ١٢٨)

البعـــد	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	البعد الرابع
معامل الإرتباط	**٠,٧١٩	**٠,٦٤٧	**٠,٧٢٩	**٠,٨١٨

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١)**

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معاملات الإرتباط جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يحقق الصدق التكوينى لمقياس التوجات الهدفية.

ثبات مقياس التوجات الهدفية:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتى بلغ عددُها(١٢٨) معلماً، حيث تم رصد نتائجهم فى الاستجابة على المقياس، وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لكلٍ من: سبيرمان Spearman، وجتمان Guttman، باستخدام برنامج (SPSS V.18) وذلك على النحو التالي:

طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.18)، وكانت قيم معاملات ألفا كما هى موضح بالجدول الآتى:

جدول (٧) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التوجات الهدفية

البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
الأول	٥	٠,٧٣١
الثانى	٥	٠,٧٦٠
الثالث	٥	٠,٧٧١
الرابع	٥	٠,٧٨٣
المقياس ككل	٢٠	٠,٧٢٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى مقياس التوجات الهدفية، حيث تَمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الطلاب فى الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثانى: درجات الطلاب فى الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، **ويوضح الجدول الآتى ما توصلت إليه الدراسة في هذا الصدد:**

جدول رقم (٨) يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التوجات الهدفية.

المفـــردات	العدد	معامل ألفا لكرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٠	٠,٨٥١	٠,٨٦٦	٠,٩٢٨	٠,٩٢٨
الجزء الثانى	١٠	٠,٨٥٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

٢- مقياس التدفق النفسي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحثة).

تم إعداد مقياس التدفق النفسي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بهدف قياس درجة التدفق النفسي لعينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؛ ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

مـــبررات إعـــداد المقـــياس:

هناك مجموعة من المبررات هى:

أ) في حدود اطلاع الباحثة لم تتمكن من الحصول على مقاييس أو استبيانات اهتمت بقياس التدفق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة عربية أو جنبية تقيس التدفق النفسي من الجوانب التي يقيسها المقياس المعد وهى **(البعد الأول: وضوح الهدف من ممارسة العمل، والبعد الثاني: الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية، والبعد الثالث: الشعور بالمتعة والدافعية أثناء العمل، والبعد الرابع: نسيان الذات والمكان أثناء الانشغال بالعمل، والبعد الخامس: مواجهة التحديات والسيطرة على اتخاذ القرارات، والبعد السادس: تركيز الانتباه والاندماج في العمل).**

ب) من الملاحظ عند الاطلاع على بعض المقاييس الأجنبية في هذا المتغير أن تلك المقاييس غير مناسبة؛ بالإضافة إلى أنها متشعبة بعوامل ثقافية تختلف عن ثقافة البيئة المصرية.

الهـدف مـن المقـياس:

تحاول الباحثة من خلال هذا المقياس تحديد درجة امتلاك عينة الدراسة من معلمي بعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية والمتمثلة في (مدرسة التربية الفكرية ببنها- مدرسة التربية الفكرية بطوخ- مدرسة التربية الفكرية بالعمار – مدرسة التربية الفكرية بقليوب مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية- مدرسة التربية الفكرية بالخانكة) للتدفق النفسي.

خطـوات إعـداد المقـياس:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد هذا المقياس:

١- الإطلاع على ما تمكنت الباحثة من الوصول إليه من دراسات وبحوث تناولت مفهوم التدفق النفسي؛ والتتبع النظري لهذا المتغير من خلال الكتابات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغير التدفق النفسي لدى عينة المعلمين بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية على وجه التحديد والإستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده.

٢- الإطلاع علي ما تمكنت الباحثة من الوصول إليه من مقاييس واختبارات واستبيانات خاصة بالتدفق النفسي والتي منها:

- اختبار التدفق النفسي من إعداد آمال باظة (٢٠١١).
- مقياس التدفق النفسي من إعداد سحر سمير (٢٠١٦).
- مقياس التدفق من إعداد ***(Jackson & Marsh,1996)***.

٣- بعد اطلاع الباحثة على هذه المقاييس حددت الباحثة التعريف الإجرائي لمفهوم التدفق النفسي في ضوء التعريفات السابقة بالإطار النظري والنظريات لمفهوم التدفق النفسي.

٤- حددت الباحثة مفهوم التدفق النفسي تحديد إجرائي يسمح للباحثة بصياغة بعض العبارات في ضوء هذا التعريف؛ وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات تغطي كافة مكونات مفهوم التدفق النفسي السابق ذكرها، ثم وضعت الباحثة أمام كل مفردة من المفردات خمسة استجابات، وهم: دائماً = ٥ درجات، غالباً = ٤ درجات، أحياناً= ٣ درجات، قليلا =٢ درجة، نادراً = درجة واحدة.

٥- قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على بعض السادة المحكمين من أساتذة الجامعات في مجال القياس والتقويم والصحة النفسية التربية الخاصة بكلية التربية والتربية النوعية بجامعة بنها، والقاهرة، وعين شمس.

٦- أبقت الباحثة على مجموعة العبارات التي وصلت نسبة الاتفاق عليها من ٨٠% فأكثر من اتفاق السادة المحكمين للمقياس في صورته الأولية، وذلك كما بالجدول التالي:

جدول (٩) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس التدفق النفسي: لدى عينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية (ن = ١١)

البعد الأول: وضوح الهدف من ممارسة العمل		البعد الثانى: الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية		البعد الثالث: الشعور بالمتعة والدافعية أثناء العمل	
رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%٨١,٨٢	١	%١٠٠	١	%٨١,٨٢
٢	%١٠٠	٢	%١٠٠	٢	%٩٠,٩١
٣	%٨١,٨٢	٣	%٩٠,٩١	٣	%١٠٠
٤	%٩٠,٩١	٤	%٩٠,٩١	٤	%٩٠,٩١
البعد الرابع: نسيان الذات والمكان أثناء الانشغال بالعمل		**البعد الخامس: مواجهة التحديات والسيطرة على اتخاذ القرارات**		**البعد السادس: تركيز الانتباه والاندماج في العمل**	
رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١	%٨١,٨٢	١	%١٠٠
٢	%٩٠,٩١	٢	%٩٠,٩١	٢	%٨١,٨٢
٣	%٨١,٨٢	٣	%٩٠,٩١	٣	%٩٠,٩١
٤	%٩٠,٩١	٤	%١٠٠	٤	%٩٠,٩١

ومن ثمّ توصلت الباحثة إلى إعداد الصورة الأولية للمقياس، بحيث تكون درجة النهاية الصغرى هي: (٢٤) درجة، في حين تكون درجة النهاية العظمي هي: (١٢٠) درجة.

الصـــــدق الظاهـــــري:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التدفق النفسي على عينة التقنين، والتي بلغ قوامُها: (١٢٨) معلماً، ولقد اتضح للباحثة أن التعليمات الخاصة بالمقياس واضحة ومحددة، وتتصف بالوضوح التام وسهولة الفهم؛ مما يؤكد أن مقياس التدفق النفسي يتمتع بالصدق الظاهريّ.

الصـــدق الذاتـــي:

ويُحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعى لمعامل الثبات، وعليه فقد بلغت نسبة الصدق الذاتي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده، بعد حساب معامل الثبات، كما هو موضح فى الجدول الآتى:

جدول (١٠) يوضح قيم معاملات الصدق الذاتى لأبعاد مقياس التدفق النفسي وللمقياس ككل

البعـــد	عـدد المفـردات	معـامـل الثبـات	معامل الصدق الذاتى
الأول	٤	٠,٧٢٤	٠,٨٥١
الثانى	٤	٠,٧٢٥	٠,٨٥١
الثالث	٤	٠,٧٤١	٠,٨٦١
الرابع	٤	٠,٨١٠	٠,٩٠٠
الخامس	٤	٠,٧٠٢	٠,٨٣٨
السادس	٤	٠,٧٢١	٠,٨٤٩
المقياس ككل	٢٤	٠,٩٢٢	٠,٩٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصدق الذاتى لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل مرتفعة جداً مما يجعل المقياس صالحًا لقياس ما وُضِعَ لقياسه.

الصـــدق التمييـــزى:

للتحقق من القدرة التمييزية لمقياس التدفق النفسي ؛ تم حساب الصدق التمييزى؛ حيث تم أخذ ٢٧% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (١٢٨) فردا، ٢٧% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف علي دلالة الفروق بين هذه المتوسطات

وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين متوسطى درجات الطلاب وقيمة (ت) بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتى:

جدول (١١) نتائج الفروق بين متوسطى درجات طلاب العينة الاستطلاعية وقيمة (ت) بين المجموعتين لمقياس التدفق النفسي

المجمـــوعـــة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزانى المرتفع	٣٥	١٠٩,٥٤	٤,٧٩	١٨,٨١٥	٦٨	٠,٠١
مجموعة المستوى الميزانى المنخفض	٣٥	٦٦,٦٦	١٢,٦٠			

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستويين مما يوضح أن مقياس التدفق النفسي على درجة عالية من الصدق التمييزى.

الصـــدق التكـــوينـــى:

وتم حساب الصدق التكوينى للمقياس من خلال حساب قيمة:

أ) الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد.

ب) الاتساق الداخلى بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

أ) الاتساق الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة فى كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس للأبعاد الستة المكونة للمقياس:

جدول (١٢) معاملات صدق مفردات مقياس التدفق النفسي (ن = ١٢٨)

البعد الاول		البعد الثانى		البعد الثالث	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٨**	١	٠,٧١٦**	١	٠,٧٦٢**
٢	٠,٦٣٣**	٢	٠,٨٢٠**	٢	٠,٧٢٤**
٣	٠,٨٤٧**	٣	٠,٦٩٢**	٣	٠,٨٢٤**
٤	٠,٧٧٦**	٤	٠,٧٣٥**	٤	٠,٦٩٦**
البعد الرابع		**البعد الخامس**		**البعد السادس**	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨١٠**	١	٠,٧٦٢**	١	٠,٦٩٧**
٢	٠,٧٥٤**	٢	٠,٧٢٥**	٢	٠,٧٠٦**
٣	٠,٧٨١**	٣	٠,٧٢٨**	٣	٠,٧٥١**
٤	٠,٨٥٧**	٤	٠,٧٠٥**	٤	٠,٥٩٤**

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١)**

ب) الاتساق الداخلى بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق الأبعاد الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس،. والجدول الآتى يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (١٣) معاملات صدق أبعاد مقياس التدفق النفسي (ن = ١٢٨)

البعـــد	البعـد الأول	البعـد الثـانـى	البعـد الثـالـث
معامل الإرتباط	**٠,٧٨٤	**٠,٨٤١	**٠,٧٦٣
البعد	**البعد الرابع**	**البعد الخامس**	**البعد السادس**
معامل الإرتباط	**٠,٨٦٠	**٠,٨٢٤	**٠,٧٦٧

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١)**

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معاملات الإرتباط جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يحقق الصدق التكوينى لمقياس التدفق النفسي.

ثبات مقياس التدفق النفسي:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتى بلغ عددُها(١٢٨) معلماً، حيث تم رصد نتائجهم فى الاستجابة على المقياس، وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لكلٍ من: سبيرمان Spearman، وجتمان Guttman، باستخدام برنامج (SPSS V.18) وذلك على النحو التالي:

طـريقـة ألفـا كـرونبـاخ:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.18)، وكانت قيم معاملات ألفا كما هى موضح بالجدول الآتى:

جدول (١٤) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التدفق النفسي

البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
الأول	٤	٠,٧٢٤
الثانى	٤	٠,٧٢٥
الثالث	٤	٠,٧٤١
الرابع	٤	٠,٨١٠
الخامس	٤	٠,٧٠٢
السادس	٤	٠,٧٢١
المقياس ككل	٢٤	٠,٩٢٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

طـريقـة التجـزئـة النصفـية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى مقياس التدفق النفسي، حيث تَمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الطلاب فى الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثانى: درجات الطلاب فى الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، **ويوضح الجدول الآتى ما توصلت إليه الدراسة في هذا الصدد:**

جدول رقم (١٥) يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التدفق النفسي.

المفـــردات	العدد	معامل ألفا لكرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٢	٠,٨٥٥	٠,٨٧٧	٠,٩٣٥	٠,٩٣٥
الجزء الثانى	١٢	٠,٨٤٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

نتيجـة الفـرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على: **"توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمى ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس التدفق النفسي بأبعاده الستة".**

وللتحقّق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات معلمى ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس التدفق النفسي بأبعاده الستة، ويوضح الجدول الآتى نتائج ذلك.

جدول رقم (١٦) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات معلمى ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس التدفق النفسي بأبعاده الستة حيث (ن=١٣٤).

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	البعد الرابع	مقياس التوجهات الهدفية ككل
البعد الأول	٠,٦٠٤**	٠,٦٤٨**	٠,٩٤٥**	٠,٥٦٢**	٠,٨٢١**
البعد الثانى	٠,٦٢٠**	٠,٦٦٩**	٠,٩٥٨**	٠,٦٢٣**	٠,٨٥٥**
البعد الثالث	٠,٦٢٥**	٠,٦٨٤**	٠,٩٥٩**	٠,٥٦٥**	٠,٨٤٣**
البعد الرابع	٠,٦٣٦**	٠,٦٨٦**	٠,٩٦٠**	٠,٦٣٣**	٠,٨٦٨**
البعد الخامس	٠,٦١٧**	٠,٦٦١**	٠,٩٤٢**	٠,٥٦٨**	٠,٨٣٠**
البعد السادس	٠,٦٣٠**	٠,٦٦٩**	٠,٩٤٧**	٠,٦٠٦**	٠,٨٤٩**
مقياس التدفق النفسي ككل	٠,٦٢٨**	٠,٦٧٦**	٠,٩٦٠**	٠,٥٩٩**	٠,٨٥٢**

** معامل الإرتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مسوى دلالة (٠,٠١) بين درجات معلمى ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس التدفق النفسي بأبعاده الستة.

نتيجـــة الفـــرض الثانى:

ينص الفرض الثانى للدراسة على أنه: "**تساهم التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية**".

وللتحقّق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار بطريقةُ Enter، والجدولان الآتيان يوضحان نتائج ذلك.

جدول رقم (١٧) يوضح نتائج تحليل التباين لانحدار التوجهات الهدفية على مستوى التدفق النفسي (ن=١٣٤)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	معامل التحديد R^2
الإنحدار	٤٦٩٨٩,٨	١	٤٦٩٨٩,٨	٣٥٠,١١	٠,٠١	٠,٧٢٩
البواقى	١٧٧١٦,٤	١٣٢	١٣٤,٢١٥			
الكلـــي	٦٤٧٠٦,١	١٣٣				

جدول رقم (١٨) يوضح نتائج تحليل الانحدار للعامل المنبىء "التوجهات الهدفية" بمستوى التدفق النفسي (ن=١٣٤).

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري البائي	بيتا ß	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
مستوى التدفق النفسي	الثابت	٨,٧٩١	٤,٥٤٧		١,٩٣٣	٠,٠٥
	التوجهات الهدفية	١,١٤٨	٠,٠٦١	٠,٨٥٢	١٨,٧١١	٠,٠١

ويتضح من الجدولين السابقين ما يلي:

- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) للرفاهية النفسية كمتغير مستقل فى تفسير التباين الكلى لمستوى التدفق النفسي " المتغير التابع" حيث أنه يفسر (٧٢,٩%) من التباين الكلى من مستوى التدفق النفسي لدى معملى ذوي الإعاقة الفكرية.
- وتكون مُعادلة التنبؤ على النحو التالي: مستوى التدفق النفسي = ٨,٧٩١ + (١,١٤٨) التوجهات الهدفية. أى أن التوجهات الهدفية منبؤ موجب لمستوى التدفق النفسي.

منـــاقشـــة نتـــائـــج الـــدراســـة وتفســـيرهـــا

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. وترى الباحثة أن تلك النتيجة منطقية حيث أن التوجهات الهدفية لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعد المحرك الرئيسِ لسلوكهم ورغبتهم في تعليم وتنمية قدرات ومهارات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتلبية توقعات أولياء الأمور بشأن ابنهم، ومواكبة المنهج المقرر من قِبل الوزارة في نفس الوقت. مما يدل ذلك على تحدي أفراد

عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لظروف بيئة العمل وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لإثبات جدراتهم وقدراتهم على تحسين حالة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

هذا وترى الباحثة أن امتلاك أفراد عينة الدراسة الحالية للتوجهات الهدفية تجعلهم قادرين على استغلال ما يقومون به من ممارسات تدريسية وأنشطة بداخل الفصل في تنمية قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وإكسابهم مهارات تساعدهم على التوافق والتكيف مع مجتمعهم. هذا بالإضافة إلى أن تلك الممارسات والأنشطة توفر لأفراد عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية فرصة لمهاراتهم لاستخدامها وصقلها إلى أقصى حد، وبالتالي تصبح تلك الممارسات والأنشطة أكثر تشويقًا وإمتاعًا، كما يصبحون أكثر إنتاجية في العمل داخل مدارس التربية الفكرية. وبالتالي، يمكن لأفراد عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية أن يقيمون قرارهم للقيام بتلك الممارسات والأنشطة على أنه يتفق مع رغباتهم، مما يترتب على ذلك شعورهم بالتدفق النفسي؛ لذا نجدهم يشعرون بالمتعة والدافعية والتركيز والاندماج والانشغال بالعمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً وإدارة الوقت بإيجابية ووضوح الهدف من التعامل معهم.

وتتفق تلك النتيجة مع ما ذكره ***(Mustafa et al., 2010, 6)*** في أن الأفراد يشعرون بالتدفق النفسي عندما يتم استيعابهم بالكامل في نشاط التعلم الذي يفقدون خلاله إحساسهم بالوقت ويشعرون بارتياح كبير. حيث يمكن تحقيق حالة التدفق النفسي عندما يكون الشخص مهتماً بالمهمة أو النشاط الذي يقوم به. إذا كان الشخص يكره نشاطًا، فسيكون من الصعب عليه الاستمتاع به. فعندما لا يستمتع المرء بالمهمة، لا يمكنه أن ينظر إلى المهمة على أنها ممتعة، وصعبة، وتستحق القيام بها من أجلها.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن التوجهات الهدفية تساهم في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. وهنا يمكن القول أن العلاقة الموجبة التي تم التحقق منها بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي تؤكد أنه كلما ارتفع مستوى التوجهات الهدفية لدى الفرد كلما ارتفع مستوى التدفق النفسي لديه، والعكس صحيح. ويمكن أن نستدل من تلك النتيجة أنه إذا تم معرفة مستوى التوجهات الهدفية لدى الفرد يمكن من خلاله التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لديه.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- عقد ندوات إرشادية لفئة معلمي التربية الخاصة لتحسين جوانب المهارات الوظيفية وجوانب المهارات الروحية بما يجعهم يشعرون بجودة حياة في بيئة العمل.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالي في تكملة دائرة البحث حول العوامل والمتغيرات المؤثرة في التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام.
- عقد دورات تدريبية بين كليات التربية وكليات علوم الإعاقة ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تنمية التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى المعلمين.
- توجيه نظر القائمين على رعاية معلمي ذوي الاحتياجات الخصة بضرورة الاهتمام بتنمية التوجهات الهدفية والتدفق النفسي.

دراسات وبحوث مقترحة:

استكمالاً للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية، وفي ضوء ما انتهت إليه من نتائج، تقترح الباحثة بعض الموضوعات التي ترى أنها لا تزال في حاجة لمزيد من البحث والدراسة في هذا الميدان والتي تتمثل فيما يلي:

- دراسة مقارنة بين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في مستوى التوجهات الهدفية.
- دراسة مقارنة بين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في مستوى التدفق النفسي.
- دراسة مقارنة بين معلمي الصم ومعلمي المكفوفين ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في مستوى كل من التوجهات الهدفية والتدفق النفسي.
- الأداء الوظيفي وعلاقته بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أنماط القيادة المدرسية وتأثيرها على التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

أحمد محمد محاسنة. (٢٠١٨). الخصائص السكيومترية للصورة المعربة لمقياس "كرستوفر واس" "Christopher Was" للتوجهات الهدفية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٩ (١)، ٤٠٧-٤٣٦.

آمال باظة. (٢٠١١). *اختبار التدفق النفسي "كراسة التعليمات"*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إيمان عطية حسين. (٢٠١٨). العوامل الخمسة الكبري للشخصية وعلاقتها بأنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف لدي المعلمين. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (٩٩)، ١٦٣-٢٢٣.

أيمن عبدالعزيز سلامة. (٢٠١٩). التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية***، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٢ (١)، ٢٣٩-٣٣١.

دانييل جولمان. (٢٠٠٠). *الذكاء العاطفي*. ترجمة ليلى الجبالي، ومراجعة محمد يونس. الكويت، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

سحر سمير كامل. (٢٠١٦). مستوى التدفق النفسي وعلاقته بأنماط الضبط الصفي لدى المعلمين. ***رسالة ماجستير***، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

سيد أحمد البهاص. (٢٠١٠). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت: دراسة سيكومترية – إكلينيكية. *المؤتمر السنوي الخامس عشر – الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١١٧-١٦٩.

عبدالعزيز حيدر الموسوي وأنس شطب. (٢٠١٦). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. ***مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية***، جامعة الكوفة، ١٠ (١٨)، ٤٩-٩٢.

عفراء إبراهيم خليل. (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، ١٤، ١٥٧-١٨٧.

ماجدة عبدالسلام عبدالمجيد وسلوى محمد عبدالباقي وثريا يوسف لاشين. (٢٠١٦). التدفق النفسي للطالب المعلم لدي عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *دراسات تربوية وإجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٢ (٤)، ٩٩٧-١٠٢٢.

محمد أبو المجد حسن. (٢٠١٥). مكامن القوى في الشخصية كمنبئات بالتدفق النفسي وأبعاده لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا. ***مجلة العلوم التربوية***، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ٢٥ (٢٤)، ١٦١-٢٤٣.

محمد السعيد أبو حلاوة. (٢٠١٣). حالة التدفق: المفهوم والأبعاد والقياس. *شبكة العلوم النفسية العربية*، ٢٩، ١-٤٨.

محمد سليمان الوطيان. (٢٠١١). توجيهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة على منطقة القصيم. ***المجلة التربوية***، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٥(٩٨)، ١٠١-١٤٣.

منتظر سلمان كطفان. (٢٠١٨). التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. ***مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية***، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار، ٨ (٣)، ١٢١-٢٥٢.

نايف عضيب فالح. (٢٠١٩). العلاقة بين النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. ***مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية***، جامعة الشارقة، ١٦ (١)، ١-٣٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alazemi, N. (2019). Professional learning experiences that affect self-efficacy beliefs and achievement goal orientations of kindergarten teachers in Kuwait. *Ph.D*, Pennsylvania State University.

Attwan, L & Alkhigani, A. (2022). Psychological fluency and its relation to psychological flow among students of Physical Education and Sports Sciences. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 1-8.

Bayardelle, E.(2019). Behavioral responses to failure: The Effects of goal orientation, psychological capital, and intrinsic motivation. *Ph.D*, Faculty of The Chicago School.

Beard, K & Hoy, W. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A Test of Rival Hypotheses. *Educational Administration Quarterly*,46(3) 426 –458.

Borovay, L., Shore, B., Caccese, C., Yang, E & Hua, O. (2019). Flow, achievement level, and inquiry-based learning. *Journal of Advanced Academics*, 30, (1) 74 106.

Cho, M. & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education,* 34(3),290-301.

Csikszentmihalyi, M (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*, paperback.

Daal, T., Donche, V & Maeyer, S. (2014). The Impact of Personality, Goal Orientation and Self-Efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace. *Vocations and Learning,* 7, 21-40.

Fadlelmula, F. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 859-863.

Fokkens-Bruinsma, M., Canrinus, E. & Rietveld, M. (2018). The relationship between teachers' work motivation and classroom goal orientation. *Pedagogische Studiën*,95, 86-100

Gafoor, A & Kurukkan, A. (2015). Development of academic goal orientation inventory for senior secondary school students of Kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 3 (1), 352-360.

Guan, X. (2013). A Study on flow theory and translation teaching in China's EFL class. *Journal of Language Teaching and Research*,4 (4), 785-790.

Güler, M. (2017). The Effect of Goal Orientation on Student Achievement. In Karadağ, E. (2017). *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer International Publishing.

Gulseren, S & Natela, D. (2015). Applications of Goal Theory to Teaching Mathematics. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1 (1), 65-73.

Jackson, S. & Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.

Janke,S., Nitsche,S & Dickhauser,O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 184-194.

Kadivar, P., Kavousian, J., Arabzadeh, M & Nikdel, F. (2011). Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 453-456.

Kunst, E., Woerkom, M & Poell, R. (2018). Teachers' goal orientation profiles and participation in professional development activities. *Vocations and Learning*, 11, 91–111.

Marshall, R. (2013). Teacher Flow and its relationship to school mindfulness and enabling school structurs. *Ph.D*, University of Alabama.

McCollum, D & Kajs, L. (2017). Applying goal orientation theory in an exploration of student motivations in the domain of educational leadership. *Educational Research Quarterly*, 31 (1), 45-59.

Mustafa, S., Elias, H., Noah, M., & Roslan, S.(2010).A Proposed model of motivational influences on academic achievement with flow as the mediator. *Procedia Social and Behavioral Sciences,*7, 2-9.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21, 574-586.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M & Dresel, M. (2013).Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and individual differences*, 23, 272-278.

Sanjamsai, S & Phukao, D. (2018). Flow experience in computer game playing among Thai university students. *Journal of Social Sciences*, 39, 175-182.

العـــدد (١٠)، مـــــارس ٢٠٢٢، ص ص ٥٣ – ٨٧

معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة

إعـــداد

أ/ أسامة احمد علي الغبيشي
باحث بقسم التربية الخاصة
كليـة الـتربيـــة – جـامعـــة ام القـرى

أ.د/ علي عبدالنبي محمد حنفي
أستـاذ الـتربيـة الـخـاصـة
كليـة الـتربيـــة – جـامعـــة ام القـرى

معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة

أ/ أسامة احمد علي الغبيشي (*) & أ.د/ علي عبدالنبي محمد حنفي (**)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معيقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في تقدير المعلمين لمعيقات الخدمات الانتقالية تبعًا لمتغير شدة الاعاقة. وبناءً عليه تم تصميم استبانة مكونة من (١٤) عبارة وتطبيقها على (١١١) معلمًا ممن يعملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة جدة. وكشفت نتائج الدراسة أن معيقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغت متوسط (٣,٩١) وبوزن نسبي (٧٨,٢%) من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معيقات تقديم الخدمات الانتقالية تبعًا لمتغير شدة الاعاقة، وتوصي الدراسة بضرورة توفير التجهيزات التي تلبي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الخدمات الانتقالية، كما توصي بنشر الوعي الاجتماعي بين افراد المجتمع عن الخدمات الانتقالية وادوارهم فيها، بالإضافة الى إقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي لتدريب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، الخدمات الانتقالية.

(*) باحث بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة ام القرى. إيميل: S44181577@st.uqu.edu.sa

(**) أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة ام القرى. إيميل: dralihanafe@hotmail.com

(بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة. قسم التربية الخاصة، جامعة ام القرى).

Obstacles Preventing Provision of Transitional Services to Students with Intellectual Impairment from the VIEWPOINT of Teachers in Jeddah City

Osama Ahmed Alghubayshi(*) & Prof. Dr. Ali Abdelnabi Hanafe(**)

Abstract

This study aims to uncover the obstacles that prevent provision of transitional services to the student with intellectual impairment enrolled in middle and secondary stages of education according to the viewpoint of teachers in Jeddah City. It further aims to reveal the differences of teachers' evaluation of such obstacles preventing provision of transitional services in accordance with the variable of severity of impairment. Accordingly, a questionnaire survey composed of (14) sentences was designed and applied on (111) teachers who are working in institutes of intellectual education in Jeddah. Findings of the study revealed that obstacles preventing provision of transitional services to the students with intellectual impairment have recorded high scores with average of (3.91) and specific weight of (78.2%) according to the viewpoints of teachers in Jeddah. Findings also revealed no statistical differences have been detected in the obstacles preventing provision of transitional services in accordance with the variable of severity of impairment.

The study recommended increase of social awareness among members of the society about transitional services and their roles; and make joint ventures with local establishments to train students with intellectual impairment.

Keywords: Intellectual Impairment, Transitional Services.

(*) an academic researcher in Special Education Dept., Faculty of Education, Umm Al-Qura University | Email: S44181577@st.uqu.edu.sa

(**) Professor of Special Education, Faculty of Education, Umm Al-Qura University | Email: dralihanafe@hotmail.com

مقـــدمـــــة:

ازداد الاهتمام في العصر الحاضر عند الأمم المتقدمة بذوي الإعاقة الفكرية، فقام المختصون بالعديد من الدراسات والبحوث لتطوير تعليم وتدريب هذه الفئة ليصلوا إلى أقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وإمكاناتهم، حيث يقل معدل النمو والتعلم والاكتساب مما هو عند أقرانهم العاديين، كما يختلفون عن أقرانهم في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، لذلك تختلف أساليب تعليمهم وتأهيلهم وبرامجهم كمًا وكيفًا عن أساليب تعليم وتأهيل أقرانهم العاديين (يحيى، ٢٠١٤).

ولقد ظهر مصطلح الخدمات الانتقالية لدعم تحسين جودة الحياة للأفراد ذوي الإعاقة وإكسابهم مهارات تُمكِّنهم من الانتقال إلى عالم آخر مختلف في متطلباته وعلاقاته عن النظام المدرسي الذي تعوَّدوا عليه، بالإضافة إلى مطالبات أُسَر ذوي الإعاقة لإيجاد هذه البرامج التي تسهم في توجيه أبنائهم لمرحلة ما بعد المدرسة والحصول على مهنة وعيش مستقل والتكيف مع المجتمع، اذ انَّ هذه الخدمات تحمل في طياتها العديد من التحديات والمسؤوليات والأدوار الجديدة التي تشكل منعطفاً مهماً لمرحلة مصيرية في حياة ذوي الإعاقة، لذا تظهر الحاجة إلى تقديم الخدمات الانتقالية بحيث تمكنهم من إكمال التعليم أو الحصول على مهنة مناسبة أو العيش بشكل مستقل (القريني، ٢٠١٨).

كما تبذل المملكة العربية السعودية جهوداً كبيرةً في تقديم خدمات انتقالية مناسبة لمواطنيها من ذوي الإعاقة، حيث تضمنت أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تمكين أبنائها من ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل وكذلك الارتقاء بتعليمهم الاستقلالية ودمجهم في المجتمع كونهم عناصر فاعلة تسهم في تنمية الوطن (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

ويمكن تعريف الخدمات الانتقالية كما نص عليه قانون "تربية الأفراد ذوي الإعاقة" The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) فيُعرِّف الخدمات الانتقالية بأنها مجموعة من الأنشطة المنظمة والمكيفة للطالب ذوي الإعاقة، يتم تصميمها لتحقيق النتاجات المتوقعة منه في مرحلة الرشد كالالتحاق بالتعليم بعد المرحلة الثانوية، أو التدريب المهني، أو العمل، أو العيش المستقل، وتحديد الأهداف المتعلقة بمرحلة الرشد بناءً

على احتياجات الطالب مع الأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة والضعف لديه ومراعاة ميوله ورغباته (David, Jennifer, 2012).

ان للخدمات الانتقالية أهمية بالغة في حياة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية فهي تكسبهم المهارات التي من شأنها تُسهِّل الانتقال لمرحلة ذات خصائص مختلفة عما هو الحال عليه في المراحل الدراسية سواء كانت مهارات حياتية يومية أو اجتماعية نفسية أو حتى مهارات إرشادية مهنية، بالإضافة إلى تحسين مفهوم الذات وتقديرها والشعور بالأمل، كما أوصت العديد من الدراسات بضرورة تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أشارت دراسة التركي (Al-Turki, 2012) إلى حاجة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للخدمات الانتقالية، وهذا ما أكدت عليه دراسة سيميرا وبرجيس ووبيدسيم (Cimera, Burgess, & Bedesem, 2014) حيث توصي بتقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في عمر مبكر من مراحل التعليم.

مشكـــلة الـــدراســـة:

يواجه الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية العديد من التحديات وخاصة بعد المرحلة المدرسية؛ أي إلى مرحلة الاستقلالية والعمل والمشاركة المجتمعية، حيث تعد الخدمات الانتقالية من أهم الخدمات التي تُقدَّم لهم، فهي تدعم تحسين جودة الحياة وتُكسِب الطالب المهارات التي تقوده للانتقال لمرحلة مختلفة في متطلباتها عما هو عليه في النظام المدرسي (القريني، ٢٠١٨).

وتشير الإحصائيات إلى أن نسبة (٧٥%) من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لا يتلقون خدمات انتقالية في المملكة العربية السعودية، كما أن ٧١)%) من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ليس لديهم عمل رغم أنهم في سن العمل (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧).

كما قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (٢٠١٥) بوضع الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة والذي يؤكد على وضع البرامج الانتقالية ضمن الخطة التربوية الفردية إلا أنها لا زالت تعاني من ضعف في تقديم هذه الخدمات، وهذا ما أكدت عليه دراسة العطوي (٢٠٢٠) ودراسة المصري (٢٠١٨) ودراسة القريني والقحطاني (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود قصور في الخدمات الانتقالية بالمملكة العربية السعودية.

وهذا ما لمسه الباحث في الميدان من خلال عمله كمعلم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث لاحظ وجود بعض المعيقات التي قد تَحِد من تقديم الخدمات الانتقالية وتأثر ذلك سلباً على مرحلة ما بعد المدرسة، وفي ضوء هذه التحديات وأهمية اكتساب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للخدمات الانتقالية وحاجتهم لها، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على معيقات الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.

ونظرًا لاختلاف شدة الإعاقة الفكرية من إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة عند الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المتواجدين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة جدة، فقد جاءت الدراسة الحالية لتبحث عن الفروق في معيقات تقديم الخدمات الانتقالية تبعًا لاختلاف شدة الإعاقة الفكرية، واستناداً إلى ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

١- ما معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في معيقات الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لاختلاف شدة الإعاقة (إعاقة فكرية بسيطة – إعاقة فكرية متوسطة)؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن معيقات تقديم الخدمات الانتقالية لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة.

٢- الكشف عن الفروق في تقدير المعلمين لمستوى الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير شدة الإعاقة (إعاقة فكرية بسيطة – إعاقة فكرية متوسطة).

أهمية الدراسة النظرية:

١- ستساهم هذه الدراسة في تزويد المشرفين والمختصين في الميدان التعليمي بمعلومات حول واقع ومعيقات الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- ستسهم هذه الدراسة في زيادة الاهتمام بالخدمات الانتقالية والتي تأتي مواكبة لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وساعية لتمكين ذوي الإعاقة وضمان حياة كريمة لهم.

أهمـــية الـــدراســـة التطبيقـــية:

١- تقديم حلول للمعيقات التي تواجه الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.

٢- ستساهم هذه الدراسة في الكشف عن أثر متغير شدة الإعاقة في معيقات الخدمات الانتقالية، الأمر الذي قد يترتب عليه مراعاة شدة الإعاقة الفكرية عند تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

حـــدود الـــدراســـة:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة معيقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة، والفروق بين استجابتهم تبعاً لمتغير شدة الإعاقة الفكرية.

٢- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المؤسسات التعليمية الحكومية (معاهد التربية الفكرية وبرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية) في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة.

٣- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على جميع معلمي التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعاهد التربية الفكرية، وكذلك برامج التربية الفكرية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة جدة.

٤- **الحدود الزمانية:** نُفذت الدراسة الحالية في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣هـ.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

١- **الإعاقة الفكرية:** تُعرَّف بأنها "حالة انخفاض ملحوظة في الأداء العقلي العام يظهر في مرحلة النمو ويرافقه عجز في السلوك التكيفي" (الخطيب، الروسان، ٢٠١٩، ٦٣).

التعريـف الإجرائـي: الطلاب المشخصون بأن لديهم إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة الملتحقين ببرامج الدمج أو معاهد التربية الفكرية بمدينة جدة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٢-١٤٤٣هـ.

٢- **الخدمات الانتقالية:** تُعرَّف بأنها مجموعة من البرامج التي تؤدي لتهيئة الطلاب ذوي الإعاقة لمواجهة المسؤوليات التي تواجههم بعد التخرج من المدرسة (Shogren, Wehmeyr, 2020).

التعريف الإجرائي: مجموعة الخدمات والبرامج التي تُقدَّم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة والتي تهدف إلى إعداد الطالب لمرحلة ما بعد المدرسة والتي تشمل الخدمات الاجتماعية، والاستقلالية، والمهنية، والأكاديمية.

الإطـــار النظـــري

مفهـــوم الإعـــاقـــة الفكـــريـــة

عرَّفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتفرد بتدنٍ واضح في الأداء الفكري والسلوك التكيفي الذي يشمل العديد من المهارات المفاهيمية، والاجتماعية، والعلمية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن (22) من العمر (AAIDD,2021).

أسبـــاب الإعـــاقـــة الفكـــريـــة

إن معظم الأسباب المؤدية للإعاقة الفكرية لا تزال غير معروفة إلى يومنا هذا، حيث إن ٢٥% ما عُرِف منها فقط، بينما ٧٥% لا تزال مجهولة السبب. كما أن أسباب الإعاقة الفكرية متداخلة مع بعضها بعضاً، حيث لا تعمل العوامل الوراثية بمعزل عن العوامل البيئية والعكس صحيح، لذا تعد الإعاقة الفكرية من الإعاقات الأكثر غموضاً. ويستعرض الباحث أسباب الإعاقة الفكرية وفقاً لتصنيفيها إلى مراحل وفق ما يلي (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣):

- **مرحلة أسباب ما قبل الولادة:** وهي الأسباب التي تحدث أثناء فترة الحمل منذ لحظة الإخصاب وحتى قبيل الولادة. وتنقسم إلى عوامل جينية، وعوامل غير جينية. ويُقصَد بالعوامل الجينية انتقال للصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء عند عملية الإخصاب. أما العوامل غير الجينية فيُقصَد بها العوامل البيئية التي تؤثر على الجنين في هذه

المرحلة منها: الأمراض التي تصيب الأم الحامل، تعرض الأم الحامل للأشعة السينية، واستخدامها للعقاقير والأدوية، وسوء التغذية.

- **مرحلة أسباب أثناء الولادة:** وهي أسباب تحدث أثناء عملية الولادة، مثل: نقص الأوكسجين أثناء عملية الولادة، والصدمات الجسدية، والالتهابات التي تصيب الجنين.
- **مرحلة أسباب ما بعد الولادة:** وهي أسباب تحدث بعد عملية الولادة والتي تؤدي إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي ومن أهم هذه الأسباب: الاضطرابات الغذائية، الحوادث والصدمات، الأمراض والالتهابات، العقاقير والأدوية.

تصنيفات الإعاقة الفكرية

يُقصَد بتصنيف الإعاقة الفكرية تقسيمها في مجموعة ذات خصائص مشتركة إلى فئات فرعية لها أيضاً خصائص مشتركة فيما بينها، ولقد تعددت تصنيفات الإعاقة الفكرية إلى فئات تبعاً لعدد من المتغيرات وهي (الروسان، ٢٠١٠):

أولاً: تصنيف الإعاقة الفكرية حسب متغير الشكل الخارجي

تم هذا التصنيف بناءً على مظهر الافراد ذوي الإعاقة الفكرية، ويضم المتغير مجموعة من الحالات وهي متلازمة داون، واضطرابات التمثيل الغذائي، والقماءة، وكبر حجم الدماغ، وصغر حجم الدماغ، واستسقاء الدماغ.

ثانياً: تصنيف الإعاقة الفكرية حسب متغير نسبة الذكاء

ويقوم المتغير بتصنيف ذوي الإعاقة الفكرية حسب قدراتهم العقلية وهي وفق ما يلي:

أ) الإعاقة الفكرية البسيطة

وتتراوح نسبة الذكاء عندهم ما بين (٥٥-٧٠) درجة على اختبارات الذكاء على بُعدِ انحرافين معياريين سالبين عن المتوسط على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، حيث يكون أصحاب هذه الفئة الأقرب لأداء الأطفال العاديين المناظرين لهم في نفس المرحلة العمرية.

ب) الإعاقة الفكرية المتوسطة

وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين (٤٠-٥٥) درجة على اختبارات الذكاء على بُعْد ثلاث انحرافات معيارية سالبة عن المتوسط على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية.

ج) الإعاقة الفكرية الشديدة والشديدة جداً

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة (٤٠) درجة فما دون على اختبارات الذكاء على بعد أربع انحرافات معيارية سالبة عن المتوسط على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية.

ثالثاً: تصنيف الإعاقة الفكرية حسب متغير البُعْد التربوي

ويعتمد على قدرة الفرد من ذوي الإعاقة الفكرية على التعلم ويصنفون إلى القابلين للتعلم وتقابلها الإعاقة الفكرية البسيطة في منحنى التوزيع الطبيعي، والقابلين للتدريب وتقابل هذه الفئة الإعاقة الفكرية المتوسطة، والاعتماديين وتقابلها الإعاقة الفكرية الشديدة والشديدة جداً.

رابعاً: تصنيف الإعاقة الفكرية حسب متغيري نسبة الذكاء والسلوك التكيفي

ويقوم التصنيف على الجمع بين متغيري نسبة الذكاء والسلوك التكيفي. حيث يجب على الطفل الحصول على نسبة الذكاء التي تمثل كل فئة من فئات الإعاقة الفكرية، وكذلك أن يكون أداؤه مماثلاً للأطفال المناظرين له في العمر الزمني على مقياس السلوك التكيفي.

مفهوم الخدمات الانتقالية

يُعرِّفها رايت (Wrght,2011) بأنها اتخاذ قرارات من شأنها انتقال ذوي الإعاقة من المنزل والطفولة إلى مرحلة البلوغ، ومن المرحلة الثانوية إلى البحث عن فرص عمل، بحيث تحقق لهم الاستقلالية وإقامة العلاقات الاجتماعية.

كما يذكر حنفي (٢٠٢٠) تعريف الخدمات الانتقالية بأنها تصميم جملة من الأنشطة التي تركز على المشاركة في الحياة المجتمعية، والعيش المستقل، والتعليم بعد الثانوي، والتدريب المهني، والتوظيف، والتربية المستدامة.

أهمية الخدمات الانتقالية

لقد أثبتت العديد من الدراسات أن للخدمات الانتقالية تأثيراً بالغاً سواءً على الطالب ذي الإعاقة الفكرية أو على أسرته ومجتمعه (Sloper et al, 2011) (اللقاني والدخيل، 2019). ويتناول الباحثان أهمية الخدمات الانتقالية بناءً على تأثيرها وفق ما يلي:

أولاً: الخدمات الانتقالية وأثرها على مستوى الفرد

تكمن الأهمية القصوى للخدمات الانتقالية في تأثيرها الإيجابي على الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية والوصول بهم إلى أقصى ما تمكنهم منه قدراتهم، فتكسبهم المهارات المختلفة التي تمكنهم من التعايش في المجتمع والتي تؤدي بهم إلى الدمج في الحياة العامة من خلال تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية وإتاحة الفرصة للمشاركة في الأنشطة الرياضية والترفيهية، وتساهم في الانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على أنفسهم في شؤون حياتهم اليومية. كما تسعى إلى تعريف ذوي الإعاقة الفكرية باحتياجاتهم وتحديد رغباتهم وتهيئتهم لمواجهة التحديات في المستقبل. كما تتيح التدريب على مهن متنوعة وتحديد المهن المناسبة للطالب ذي الإعاقة الفكرية وتسهيل حصوله على وظيفة (أبو النور، محمد، ٢٠١٧).

وتضيف باندي واقارول (Pandey, & Agarwal, 2013) بأن تقديم الخدمات الانتقالية لها التأثير الإيجابي الفعال في تنمية الشعور بقيمة الذات وتقديرها وغرس الثقة في النفس والشعور بالأمل والقدرة على اتخاذ القرارات تطوير النفس وتكوين علاقات اجتماعية في محيط المجتمع، وهذا ما أكدت عليه دراسة سلوبر وآخرين (Sloper at all, 2011) حيث أشارت إلى أن الخدمات الانتقالية تعطي الفرصة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ليطوروا أنفسهم.

ثانياً: الخدمات الانتقالية وأثرها على مستوى الأسرة والمجتمع

تسعى الخدمات الانتقالية لتعريف الأسرة بالمصادر والخدمات المتاحة لابنها في المجتمع، والتي تؤدي إلى تقليل اعتماد ذوي الإعاقة الفكرية على الآخرين. وتساهم في تغيير نظرة المجتمع تجاه ذوي الإعاقة كونهم أفراداً منتجين في مجتمعهم، كما أن للخدمات الانتقالية فوائد ذات أهمية على المستوى الاقتصادي، إذ إن عمل ذوي الإعاقة يخفف أعباء البطالة في المجتمع ويساهم في نمو الميدان الاقتصادي بأيادٍ قادرة على العطاء من نفس المجتمع (القريني، ٢٠١٨).

أعضاء فريق الخطة الانتقالية

إن عملية بناء الخطة الانتقالية تتطلب تعاون وتنسيق مجموعة من الأخصائيين الذين يعملون بروح الفريق الواحد، ولكل عضو من أعضاء فريق الخطة الانتقالية مجموعة من المهام يختص بها عن غيره، وكذلك أدوار يتشارك فيها مع الفريق، وفيما يلي عرض لأعضاء فريق الخطة الانتقالية وأدوارهم (Conlon, 2014):

- **الطالب:** أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) على ضرورة إشراك الطالب الذين يبلغ عمره (١٤) عامًا فأكثر ضمن فريق الخطة الانتقالية وحضور الاجتماعات الخاصة ببناء الخطة الانتقالية، فيتم التركيز حوله وتلبية احتياجاته ورغباته الانتقالية.
- **الأسرة:** يكمن دور الأسرة في تعليم ابنها بعض المهارات التأسيسية ومتابعته في المنزل، كما تُقدِّم الرؤية التقييمية للفريق وكذلك المعلومات اللازمة لدعم البرنامج الانتقالي وأنشطته، وتساعد الأسرة الفريق في البحث عن مؤسسات المجتمع المحلي الداعمة لعمليات الانتقال.
- **معلمو التربية الخاصة:** يتمثَّل الدور العام لمعلم التربية الخاصة في العمل على تنفيذ البرامج الانتقالية، وذلك بتحديد احتياجات الطالب وإعداد الخطة التربوية الفردية، وتقديم خدمات أكاديمية واجتماعية ومهارية، تعمل على مساعدة الطالب في تحقيق أهداف الانتقال، بالإضافة إلى تنسيق اجتماعات الفريق الانتقالي وتمثيل الطالب في الاجتماعات، ومساعدة أسر الطلاب وتعريفهم بالخدمات المتوفرة بالمجتمع.
- **المرشد الطلابي:** يقوم المرشد المدرسي بإعداد البرامج الإرشادية للطلاب ذوي الإعاقة، وذلك بالتوجيه الصفي ومساعدتهم على فهم قدراتهم واحتياجاتهم ومواكبتها مع رغباتهم، كما يُقدِّم البرامج التي من شأنها يتفاعل الطلاب مع المجتمع، وكذلك البرامج التي تساعدهم على مواجهة الضغوط النفسية، والاهتمام بالرعاية الطبية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ودعم مشاركة الأسرة وإرشادهم.
- **أخصائيو الخدمات المساندة:** تشتمل الخدمات المساندة على مجموعة واسعة من الخدمات التي تُقدَّم للطلاب ذوي الإعاقة من ضمنها العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي،

العلاج الكلامي واللغوي، الإرشاد الأسري، الإرشاد النفسي، الإرشاد المهني، يتم تضمين هذه الخدمات في الخطة الانتقالية الخاصة بالطالب عند الحاجة لها، كما تشتمل على مجموعة من الأخصائيين وهم أخصائي العلاج الطبيعي، أخصائي العلاج الوظيفي، أخصائي اضطرابات التواصل، أخصائي التدريب المهني، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، حيث يشارك أخصائيو الخدمات المساندة مع فريق الخطة الانتقالية ويساهمون في التقييم والتخطيط للخطة الانتقالية (الزريقات، القرعان، ٢٠١٧، ٣٢١).

ويُركِّز الفريق على المجالات المتاحة للطالب ذي الإعاقة الفكرية، بحيث يتم التنسيق للخدمات الانتقالية كمجموعة من الأنشطة بناءً على احتياجاته ومراعيةً رغباته واهتماماته، فيتخرج من المرحلة الثانوية ولديه الأدوات والمهارات التي تُمكِّنه من النجاح في مرحلة البلوغ (Flannery, & Hellmen, 2015).

كما تشير دراسة بوثام ونيشولسون (Botham, & Nicholson, 2013) إلى ضرورة وجود نظام اتصال بين أعضاء فريق الخطة الانتقالية يتم من خلاله التنسيق والمشاركة فيما بينهم؛ وذلك لتسهيل تعاونهم ومعرفة آخر التطورات التي تطرأ على حالة الطالب في شتى المجالات.

الـــدراســـات الســـابقـــة:

هدفت دراسة الشمري والدوسري (٢٠٢١) إلى الكشف عن معيقات الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المشرفين بمدينة الرياض، حيث بلغت عينة الدراسة (٧٣) مشرفًا ومشرفةً في المرحلتين المتوسطة والثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال الإجابة على الاستبيان المصمم لغرض الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عددًا من معيقات تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية وذلك لعدة أسباب وهي: قلة المتخصصين في تقديم الخدمات المساندة ضمن البرامج الانتقالية، وعدم وضوح قوانين وأنظمة الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، ومحدودية أجهزة وأدوات الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، كذلك ضعف تعاون أخصائيّ الخدمات المساندة مع فريق البرامج الانتقالية. وقد أوصت الدراسة بتوفير وتفعيل الخدمات المساندة في البرامج

الانتقالية، والعمل على تعزيز التعاون بين أخصائيّ الخدمات المساندة ومقدمي البرامج الانتقالية، وتوضيح الأنظمة والقوانين المتعلقة بالخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، وتطوير الخدمات المساندة لتواكب احتياجات الطلاب في المرحلة الانتقالية وذلك بالتقييم الصحيح لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للخدمات المساندة.

وفي دراسة رود وآخرين (Rood et al, 2020) والتي هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تحُول دون نجاح الانتقال للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (٤٠) فردًا مقسمين على (١٠) مجموعات وهم الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد وأسرهم، والمعلمون، ومدراء المدارس، والمؤسسات الخارجية ذات العلاقة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي والمقابلة غير المنظمة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى بعض العوامل التي تؤثر سلبًا في نجاح الخدمات الانتقالية وهي: تحديد أهداف غير مناسبة للطالب، والتخطيط غير الكافي، وضعف المشاركة والتواصل بين أعضاء الفريق الانتقالي وكذلك ضعف التعاون مع المؤسسات الخارجية ذات العلاقة، كما توصي الدراسة بأهمية تقييم قدرات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والتخطيط المناسب المبني على قدراتهم واحتياجاتهم.

أما دراسة حمادة (٢٠٢٠) فقد حاولت تحديد معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم، بالإضافة لوضع حلول للحدِّ من هذه المعوقات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكوَّنت عينة الدراسة من (٧٥) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى حصول المعوقات المرتبطة بالمجتمع الخارجي على متوسط حسابي (٣,٥٨) في المرتبة الأولى يليها المعوقات الأسرية في المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٥٥)، وجاء في المرتبة الثالثة المعوقات النفسية والانفعالية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٠)، يليها في المرتبة الرابعة المعوقات المدرسية بمتوسط (٣,٤٨)، وجاء في المرتبة الأخيرة معوقات التدريب المهني إذ حصلت على (٣,٤٥) كمتوسط حسابي. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والإعاقة السمعية من وجهة نظر

معلميهم تُعزَى لمتغير البرامج التدريبية التي تم الالتحاق بها ومتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بأهمية تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة في ضوء التوجهات العالمية والمحلية، بالإضافة لتحسين التعاون بين مؤسسات المجتمع ومدارس الطلاب ذوي الإعاقة.

وقد هدفت دراسة العطوي (٢٠٢٠) للتعرف على واقع الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٠) معلمًا ومعلمةً و(٢٩) أبًا وأمًا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لقياس الهدف. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الخدمات الانتقالية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. كما أن درجة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية من وجهة نظر أولياء الأمور جاءت بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في برامج الدمج للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف المُقيِّمين من أولياء أمور ومعلمين لصالح المعلمين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعيقات تقديم الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف المُقيِّمين أولياء أمور ومعلمين ولصالح أولياء الأمور. كما أوصت الدراسة بضرورة توعية الأسر بأهمية مشاركتهم في الخدمات الانتقالية، بالإضافة إلى الاهتمام بالجانب المهني للطلاب وتعزيز مناهج الإرشاد المهني والنفسي في الخدمات الانتقالية.

اما دراسة اللقاني والدخيل (٢٠١٩) فكان الهدف منها الكشف عن معيقات تطبيق البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الثانوية بمدينتي المجمعة والزلفي، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلمًا ومعلمةً لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالمرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أن المعوقات المرتبطة بالطلاب جاءت أولًا بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، بينما جاءت المعوقات المرتبطة بكفايات المعلم ثانيًا بمتوسط حسابي (٣,٦٤)، وجاءت بعد ذلك المعوقات المرتبطة بالأسرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٥١)، وأخيرًا جاءت المعوقات المرتبطة بالمؤسسات المجتمعية بمتوسط حسابي (٤,٠٠). وأوصت الدراسة بوضع برامج انتقالية للطلاب ذوي

الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة للمرحلة الجامعية، والتركيز على التعليم والتدريب المهني والتأكيد على أهمية مشاركة الأفراد والمؤسسات ذوي العلاقة في عملية الإعداد والتخطيط للبرامج والخدمات الانتقالية.

فيما هدفت دراسة الفوزان والراوي (٢٠١٨) إلى التعرف على معوقات الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) معلمةً من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية واستُخدِم المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بتطبيق استبانة معوقات البرامج الانتقالية. وأشارت النتائج إلى أن أبرز المعوقات كانت التوقعات السلبية التي عند المعلمات نحو تعاون الجهات ذات العلاقة سواء كانت حكومية أم خاصة، وكذلك ضعف المهارات والمعارف التي حصلن عليها في برامج الاعداد الجامعي وذلك في تنفيذ الخطط الانتقالية، بالإضافة إلى قلة الدورات التي تقدمها إدارات التعليم في مجال إعداد الخطط الانتقالية وعدم تقديم التسهيلات لأعضاء الخطة الانتقالية تقديم الخدمات الانتقالية. وأخيرًا أوصت الدراسة بتدريب المعلمين لإعداد وتنفيذ البرامج الانتقالية، بالإضافة لرفع الوعي لأسر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالبرامج الانتقالية، كما أوصت الدراسة بإعداد برامج تواصل بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المحلي لتحقيق أهداف البرامج الانتقالية.

أما دراسة القريني (٢٠١٧) فهدفت إلى التعرف على الاسباب المؤدية لتدني مستوى الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقات المتعددة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل في جمع البيانات، حيث تكوَّنت عينة الدراسة من (١٥٣) معلمًا ومعلمةً للطلاب ذوي الإعاقة. واشارت النتائج الى مجموعة من الاسباب التي تؤدي الى انخفاض مستوى الخدمات الانتقالية للطلاب والتي تتمثل في: ضعف البرامج المهنية في الخدمات الانتقالية، ضعف التعاون بين مؤسسات المجتمع، ضعف الكفايات المتعلقة بالخدمات الانتقالية التي تُقدَّم لمعلمي التربية الخاصة في برامج إعدادهم في الجامعات السعودية. وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحديد الأسباب المؤدية لتدني تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية تبعًا لاختلاف الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتدريب ذي العلاقة بالخدمات الانتقالية.

وأوصت الدراسة بإقامة ورش ودورات لتدريب العاملين على تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقات المتعددة، بالإضافة لبناء شراكات بين إدارة التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع لتدريب وتوظيف الطلاب ذوي الإعاقات المتعددة.

وفي دراسة روني (Rooney, 2016) فقد حاولت تحديد العقبات التي تحُول دون الانتقال للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وتحسين نتائج تعليمهم في مرحلة المدرسة والكشف عن طرق تحسين الخدمات الانتقالية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي وذلك بمقابلة أربعة من مقدمي الخدمات الانتقالية وأخذ وجهات نظرهم وهم: المعلمون، والأخصائي الاجتماعي، ومنسق العمل. وقد كشفت نتائج الدراسة عن بعض العوامل التي تساهم في نجاح الخدمات الانتقالية وهي: خبرة مقدمي الخدمات الانتقالية، وتعاون مقدمي الخدمات الانتقالية. كما كشفت الدراسة عن عوائق تحُول دون نجاح الانتقال وهي: التوقعات غير الواقعية، وقلة فرص العمل، ونقص خيارات التعليم ما بعد الثانوي. كما أوضحت الدراسة طرق تحسين الخدمات الانتقالية وذلك ببناء العديد من الشراكات المجتمعية، وتطوير المزيد من خيارات التعليم ما بعد الثانوي، وتغيير هيكل البرامج الانتقالية. وأكدت نتائج الدراسة على اكتشاف المزيد من الطرق التي يمكن من خلالها تكوين شراكات مجتمعية تساهم في إعداد الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لمرحلة البلوغ. كما تشيد الدراسة بضرورة تطوير خيارات التعليم ما بعد الثانوي لذوي الإعاقة الفكرية ودراسة الآثار المترتبة على ممارسات العمل الاجتماعي.

وفي دراسة قام بها سيميرا وبورجيس وبيديسيم (Cimera, Burgess, & Bedesem, 2014) هدفت إلى معرفة تأثير الخدمات الانتقالية المهنية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في عمر مبكر في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث استُخدِم المنهج التجريبي وذلك بمقارنة مجموعتين الأولى: تكوَّنت من (٧٥٢٠) فردًا من ذوي الإعاقة الفكرية تم تدريسهم خدمات انتقالية ضمن البرنامج التربوي الفردي في عمر (١٤) عامًا، والمجموعة الثانية تكوَّنت أيضًا من (٧٥٢٠) فردًا من ذوي الإعاقة الفكرية تم تدريسهم خدمات انتقالية ضمن البرنامج التربوي الفردي في عمر (١٦) عامًا. قام الباحثون بمطابقة المجموعتين على عدة متغيرات وهي: العمر، الجنس، العرق، مستوى التعليم، شدة الإعاقة، الإعاقات الأولية والثانوية. وأشارت النتائج إلى أن معدل

توظيف الأفراد الذين تم تدريسهم خدمات انتقالية في عمر (١٤) عامًا أكثر من أقرانهم الذين تم تدريسهم خدمات انتقالية في عمر (١٦) عامًا. حيث بلغت نسبة توظيف المجموعة الأولى (٥٨,٨) مقارنةً بالمجموعة الثانية الذين بلغت نسبة توظيفهم (٤٥,٦). وأوصت الدراسة بتقديم الخدمات الانتقالية في عمر مبكر من مراحل التعليم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

اما دراسة تروبيا (Tropea, 2010) هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع وأولياء أمورهم أثناء انتقالهم من المرحلة الثانوية في شمال غرب اونتاريو بكندا. واستخدمت الباحثة المنهج النوعي والمقابلة والملاحظة الميدانية كأداة لجمع البيانات. وتكوَّنَت العينة من ثلاثة أولياء أمور وستة من الطلاب الصم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن العديد من النتائج من أبرزها: ضعف التعاون بين أعضاء الفريق متعدد التخصصات، ضعف التكيف الاجتماعي والمشاركة المجتمعية للطلاب الصم، ضعف قدرة المعلمين في عملية التخطيط لبرامج الانتقال. وقد أكدت الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين على كيفية التخطيط لبرامج الانتقال، كما أكَّدت على ضرورة إشراك الطلاب في التخطيط لانتقالهم، وأخيرًا أوصت بزيادة التعاون بين أعضاء فريق الخدمات الانتقالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة رود وآخرين (Rood et al, 2020) ودراسة حمادة (2020) ودراسة اللقاني والدخيل (2019) ودراسة الفوزان والراوي (2018) ودراسة القريني (٢٠١٧) ودراسة روني (Rooney, 2016) ودراسة تروبيا (Tropea, 2010) من حيث الهدف وذلك في الكشف عن معيقات تقديم الخدمات الانتقالية.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الشمري والدوسري (2021) ودراسة العطوي (٢٠٢٠) ودراسة سيميرا وبورجيس وبيديسيم (Cimera, Burgess, & Bedesem, 2014) في الأهداف. حيث ركزت دراسة الشمري والدوسري (2021) على الخدمات المساندة في الخدمات الانتقالية، بينما تناولت دراسة سيميرا وبورجيس وبيديسيم (Cimera, Burgess, & Bedesem, 2014) الخدمات الانتقالية المهنية. واختلفت كذلك مع دراسة العطوي (٢٠٢٠) والتي تهدف

للتعرف على واقع الخدمات الانتقالية، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البحث عن العلاقة في تقدير المعلمين بين معوقات الخدمات الانتقالية وشدة الإعاقة الفكرية.

ومن حيث المنهج فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الشمري والدوسري (٢٠٢١) ودراسة ودراسة حمادة (٢٠٢٠) ودراسة العطوي (٢٠٢٠) والتي ودراسة اللقاني والدخيل (2019) ودراسة الفوزان والراوي (2018) ودراسة القريني (2017) وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم مثل: دراسة رود وآخرين (Rood et al, 2020) ودراسة روني (Rooney, 2016) ودراسة سيميرا وبورجيس وبيديسيم (Cimera, Burgess, Bedesem, 2014) ودراسة تروبيا (Tropea, 2010) فكانت المناهج متنوعة مثل المنهج التجريبي، والمنهج النوعي.

ومن حيث العينة فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة حمادة (٢٠٢٠) ودراسة اللقاني والدخيل (2019) ودراسة الفوزان والراوي (2018) ودراسة القريني (2017) في استخدام المعلمين كعينة للدراسة. بينما اختلفت الدراسة الحالية في العينة مع دراسة سيميرا وبورجيس وبيديسيم (Cimera, Burgess, Bedesem, 2014) حيث تم استخدام الطلاب كعينةً للدراسة. كما اختلفت مع دراسة الشمري والدوسري (٢٠٢١) وذلك باستخدام المشرفين والإداريين كعينة للدراسة، كما اختلفت مع دراسة رود وآخرين (Rood et al, 2020) ودراسة تروبيا (Tropea, 2010) حيث استخدمتا الطلاب وأولياء الأمور عينتين للدراسة، كما اختلفت مع دراسة روني (Rooney, 2016) وذلك باستخدام مجموعة من مقدمي الخدمات الانتقالية وهم: المعلمون، والأخصائي الاجتماعي، ومنسق العمل، بينما اختلفت مع دراسة العطوي (٢٠٢٠) والتي استخدمت المعلمين واولياء الأمور كعينتين للدراسة.

ومن حيث الأدوات فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الشمري والدوسري (٢٠٢١) ودراسة حمادة (٢٠٢٠) ودراسة اللقاني والدخيل (٢٠١٩) ودراسة الفوزان والراوي (٢٠١٨) ودراسة القريني (٢٠١٧) في استخدام الاستبانة كأداةً للدراسة. بينما اختلفت الدراسة الحالية في

الأداة مع دراسة رود وآخرين (Rood et al, 2020) ودراسة روني (Rooney, 2016) ودراسة تروبيا (Tropea, 2010) حيث تم استخدام المقابلة كأداة للدراسة، بينما استخدمت دراسة سيميرا وبورجيس وبيديسيم (Cimera, Burgess, Bedesem, 2014) والتي استخدمت الملاحظة لقياس الهدف منها.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجانب النظري وتحديد المنهج الملائم لموضوع الدراسة، بالإضافة اختيار عينة المعلمين كونهم الأشخاص الأكثر اطلاعًا على الخدمات الانتقالية، وملامستهم لمعيقاتها بالإضافة الى انهم أبرز من يقوم بتقديم هذه الخدمات. كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء استبانة معيقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتحديد عباراتها.

ولقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بحثها عن العلاقة بين معيقات الخدمات الانتقالية وشدة الإعاقة، والتحقق ما إذا كان يوجد فروق في معيقات الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، اذ انه لا توجد دراسات سابقة تناولت هذا المتغير – في حدود علم الباحث – رغم أهميته وذلك لاختلاف الخصائص التعليمية بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، كما تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيار مدينة جدة كعينة مكانية للدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لكونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية، وللوصول إلى الأهداف التي يسعى الباحثان إلى تحقيقها.

مجتمع الدراسة

تكوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم

بمدينة جدة، والبالغ عددهم (١٥٩) معلمًا، حسب الإحصائية الصادرة من الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة إدارة التخطيط للمعلومات بتاريخ (١٤٤٣/٤/١٧هـ) وذلك لمتابعة إجراءات الدارسة، ويوضح جدول (١) إحصائية عدد معلمي التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة جدة.

جدول (١) إحصائية عدد معلمي التربية الفكرية

في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بجدة لعام ١٤٤٣هـ

البيئة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
بمعاهد التربية الفكرية	٢٨	%١٨
فصول الدمج	١٣١	%٨٢
الإجمالي	١٥٩	%١٠٠

عينة الدراسة

تكوَّنت عينة الدراسة من (١١١) معلم من معلمي التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بجدة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية في العام ١٤٤٢/١٤٤٣هـ، ويبين الجداول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (٢) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
شدة الإعاقة	إعاقة فكرية بسيطة	٧٥	%٦٧,٦
	إعاقة فكرية متوسطة	٣٦	%٣٢,٤

يتضح من جدول (٢) توزيع العينة وفقًا لدرجة الإعاقة فقد تكوَّنت العينة من (٧٥) معلمًا من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بنسبة (٦٧,٦٠%) و(٣٦) معلمًا من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة بنسبة (٣٢,٤%) من عينة الدراسة.

العينـــة الاستطـــلاعيـــة

تم حساب الخصائص السيكو مترية لاستبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددهم (٢٦) معلم من معلمي التربية الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة جدة، في العام الدراسي (١٤٤٢ – ١٤٤٣ هـ).

أداة الـــدراســـة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تمثَّلت أداتها في استبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (من إعداد الباحث).

الخصـــائـــص السيـكومتـريـة للمقـياس:

أولًا: صدق استبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

تم التحقق من صدق استبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة في الدراسة الحالية وفق ما يلي:

أ) صـــدق المحكمـــين

قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٤) محكمًا من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس، وذلك للحكم على صلاحية العبارات ومدى انتمائها وقدرتها على قياس موضوع الاستبانة، ومدى سلامة صياغتها، مع التعديلات اللازمة ويتم حذف العبارة التي قلَّ الاتفاق عليها بين المحكمين عن (٨٠٪) وبناء عليه قام الباحث بحذف عبارتين بناءً على آراء المحكمين، وإضافة عبارة واحدة وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من (١٤) عبارة.

ب) الاتســاق الـــداخلـــي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لاستبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان وتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٢٦) معلم من معلمي التربية الفكرية بمدينة جدة، وجاءت النتائج كما في جدول (٣) فيما يلي:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة
والدرجة الكلية لاستبيان معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٦٢١	٨	**٠,٥٠٣
٢	**٠,٧٣٦	٩	**٠,٥٤٠
٣	**٠,٦٨٧	١٠	**٠,٦٠٨
٤	**٠,٦٢٣	١١	**٠,٥٤٤
٥	**٠,٦٣٩	١٢	**٠,٧٠٥
٦	**٠,٧٤٣	١٣	**٠,٧٨٩
٧	**٠,٦٣٤	١٤	**٠,٧٦٨

** القيمة دالة عند (٠,٠١) * القيمة دالة عند (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاستبيان دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أن العبارات تقيس ما تقيسه الاستبانة، أي يوجد اتساق داخلي.

ثانيًا: ثبات استبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

تم التحقق من ثبات استبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الدراسة الحالية بطريقتين:

أ) طريقة ألفا كرونباخ.

ب) التجزئة النصفية: بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين وتصحيحه بمعادلة سيبرمان براون، وجاءت النتائج كما في الجدول (٤) التالي:

جدول (٤) قيم معاملات الثبات لاستبانة معوقات تقديم الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

العبـــارات	ألفا- كرونباخ	التجزئة النصفية	مستوى الثبات
الدرجة الكلية لعبرات الاستبانة	٠,٨٩٢	٠,٧٥٢	مرتفع

ضعيفة أقل (٠,٥) ◆ متوسطة بين (٠,٥-٠,٧) ◆ مرتفعة أكبر (٠,٧)

يتضح من الجدول (٤) بأن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ لاستبانة جاءت بدرجة (٠,٨٤٢) وقيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية جاءت بدرجة (٠,٧٥٢) وهي قيم ثبات مرتفعة، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة ثبات مرتفعة.

تصحيح استبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

بتحديد نظام الاستجابة على عبارات الاستبانة، وكذلك مفتاح التصحيح حيث صاغ الباحثان لكل عبارة خمس استجابات وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي وهي (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) وترتيب الدرجات (٥– ٤–٣–٢–١) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والدرجة المنخفضة على انخفاض معوقات تقديم الخدمات الانتقالية المقدمة ذوي الإعاقة الفكرية.

معيار الحكم على درجة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

تم تقسيم الفترة بين (٥–١) إلى خمسة مستويات (٤/ ٥= ٠,٨) أي أن طول الفترة (الخلية) لكل مستوى هو (٠,٨) بالتالي كانت المستويات كما هي موضحة في الجدول (٥):

جدول (٥) معيار الحكم على درجة استبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

المتوسط	مستوى الموافقة
من ١ إلى ١,٧٩	ضعيف جدا
من ١,٨ إلى ٢,٥٩	ضعيف
من ٢,٦ إلى ٣,٣٩	متوسط
من ٣,٤ إلى ٤,١٩	مرتفع
من ٤,٢ إلى ٥	مرتفع جدا

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمِعَت، تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) وذلك بعد ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، والأساليب الإحصائية التي استُخدِمت في هذه الدراسة هي:

١- لحساب الخصائص السيكومترية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، باستخدام معادلة سيبرمان.

٢- الإحصاء الوصفي وذلك من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للإجابة عن السؤال الأول.

٣- اختبار مان . وتني Mann-Whitney (U) وذلك للإجابة عن السؤال الثاني.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

نتـــائـــج الســـؤال الأول

وينص على "ما معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة"؟

وللإجابة عن السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لاستجابات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة على استبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ويبرز جدول (٦) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

جدول (٦) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لعبارات استبانة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية

رقم العبارة	ترتيب	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى
١٠	١	انخفاض الدعم المادي في البرنامج	٤,٤٨	٠,٧٥	%٨٩,٥٥	مرتفع جدًا
٣	٢	قصور الدعم والمساعدة من مؤسسات المجتمع	٤,٢٤	٠,٩٠	%٨٤,٨٦	مرتفع جدًا
٧	٣	تدني مستوى التجهيزات المناسبة التي تلبي احتياجات الطلاب	٤,١٩	١,٠٢	%٨٣,٧٨	مرتفع
٨	٣	ضعف الوعي الاجتماعي نحو ذوي الإعاقة الفكرية	٤,١٩	٠,٨٠	%٨٣,٧٨	مرتفع
٤	٥	نقص الفريق متعدد التخصصات	٤,١١	٠,٩٩	%٨٢,١٦	مرتفع
٩	٦	نقص الكادر الإداري المؤهل	٤,٠١	١,٠٠	%٨٠,١٨	مرتفع
٢	٧	ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية	٣,٩٧	٠,٨٣	%٧٩,٤٦	مرتفع
١٤	٧	تدني تقديم الخدمات المساندة في البرنامج	٣,٩٧	١,٠٤	%٧٩,٤٦	مرتفع
٦	٩	نقص الكادر التعليمي والتدريبي	٣,٨٤	١,١٥	%٧٦,٧٦	مرتفع
١٣	١٠	ضعف تقييم فاعلية الخطط الانتقالية	٣,٧٥	٠,٩٨	%٧٤,٩٥	مرتفع
١٢	١١	محدودية التعاون بين أعضاء فريق الخدمات الانتقالية	٣,٦٩	١,٠٣	%٧٣,٨٧	مرتفع
٥	١٢	عدم تزويد الأسرة بالخطة الانتقالية الخاصة بالطالب	٣,٥٥	١,١١	%٧٠,٩٩	مرتفع
١١	١٣	عدم إلمام المعلمين بالبرامج الانتقالية	٣,٤٤	١,١٦	%٦٨,٨٣	مرتفع
١	١٤	زيادة عدد الطلاب في البرنامج	٣,٣١	١,٢٦	%٦٦,١٣	متوسط
		المتوسط الحسابي العام	**٣,٩١**	**٠,٦١**	**%٧٨,٢٠**	**مرتفع**

يوضح جدول (٦) أن معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغت (متوسط = ٣,٩١، انحراف معياري =٠,٦١) وبوزن نسبي (٧٨,٢%) من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.

ويتضح من الجدول أن العبارة (١٠) حققت أعلى المتوسطات والتي تنص على "انخفاض الدعم المادي في البرنامج" حيث بلغ (متوسط = ٤,٤٨، انحراف معياري= ٠,٧٥) وبوزن نسبي (٨٩,٥٥ %) يليها العبارة (٣) والتي تنص على "قصور الدعم والمساعدة من مؤسسات المجتمع" حيث بلغ (متوسط = ٤,٢٤، انحراف معياري= ٠,٩٠) وبوزن نسبي (٨٤,٨٦%) مما يعني مستوىً مرتفعًا جدًا من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.

كما يكشف الجدول بأن العبارة (١) التي تنص على "زيادة عدد الطلاب في البرنامج" حصلت على أقل المتوسطات حيث بلغت (متوسط= ٣,٣١، انحراف معياري= ١,٢٦) وبوزن نسبي (٦٦,١٣ %) وقد حققت درجة متوسطة، يليها العبارة (١١) وهي "عدم إلمام المعلمين بالبرامج الانتقالية" حيث بلغت (متوسط= ٣,٤٤، انحراف معياري= ١,١٦) وبوزن نسبي (٦٨,٨٣ %) وقد حققت درجة مرتفعة من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.

نتائج السؤال الثاني

ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في معيقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لاختلاف شدة الإعاقة (إعاقة فكرية بسيطة – إعاقة فكرية متوسطة)؟

للإجابة عن السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني Mann-Whitney (U) كأحد الأساليب اللابرامترية نظرًا لوجود تفاوت كبير بين أعداد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وجدول (٧) يوضح النتيجة.

جدول (٧) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق
في معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تبعا لمتغير شدة الإعاقة

فئات شدة الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
إعاقة فكرية بسيطة	٧٥	٣,٩٠	٠,٦٥	٥٦,٥٣	٤٢٤٠,٠٠	١٣١٠,٠	٠,٢٥٢-	٠,٨٠١ غير داله
إعاقة فكرية متوسطة	٣٦	٣,٩٣	٠,٥٤	٥٤,٨٩	١٩٧٦,٠٠			

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تبعا لمتغير شدة الإعاقة من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة جدة مما يعني عدم تأثير متغير شدة الإعاقة في معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة جدة.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول

كشفت نتائج الدراسة أن معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية حصلت على درجة مرتفعة، حيث بلغت متوسط (٣,٩١) وبوزن نسبي (٧٨,٢%) من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، ويفسر الباحث ارتفاع مستوى معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بوجود تحديات تحتاج إلى مزيد من الدعم المادي والفني، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العطوي (٢٠٢٠) حيث توصلت إلى أن درجة معوقات تقديم الخدمات الانتقالية من وجهة نظر أولياء الأمور جاءت بدرجة مرتفعة كما أشارت بأن الخدمات الانتقالية تتميز بمستوى جيد بحسب ما يعدوه ويلمسوه وأن الصعوبات يمكن أن تأتي من عدم مساهمة أولياء الأمور بمشاركة المركز في المساعدة ومتابعتهم في المركز والبيت، وأن هذه الفئة تحتاج إلى دعم مكثف ومستمر حتى تظهر النتائج على الطلاب في مواقف الحياة الواقعية.

كما جاء انخفاض الدعم المادي في البرنامج في المرتبة الأولى في معوقات تقديم الخدمات الانتقالية، وهذا يرجع إلى كثرة الوسائل والأدوات وكثرة تكاليف تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية وإنْ كانت المملكة العربية السعودية تهتم بذوي الإعاقة، إلا أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى مزيد من الدعم وهذا ما أشارت إليه دراسة الشمري والدوسري (٢٠٢١) حيث أشارت إلى أن أهم معيقات تقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية تتمثل في محدودية أجهزة وأدوات الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية.

وجاء قصور الدعم والمساعدة من مؤسسات المجتمع في المرتبة الثانية في معوقات تقديم الخدمات الانتقالية ويعزي الباحث هذه النتيجة لقلة وعي مؤسسات المجتمع بمدى أهمية الخدمات الانتقالية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، كما أنَّ على القائمين بالخدمات الانتقالية العمل على مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في خطة إعداد الخطة الانتقالية، كما يجب تقديم ورش عمل ودورات تدريبية لإرشاد وتوجيه مؤسسات المجتمع للتعرف على الخدمات التي يحتاج إليها الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وكيفية التعامل مع تطورات هذه المرحلة التي يمرون بها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بيل (Bell, 2010) حيث أوصت بضرورة تفعيل الشراكة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في تدريب وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة.

وجاء تدني مستوى التجهيزات المناسبة التي تلبي احتياجات الطلاب في المرتبة الثالثة، وهذا يرجع إلى الضعف المادي وعدم وضوح الرؤية بالقدر الكافي في إعداد الخطة الانتقالية التي تحدد احتياجات ذوي الإعاقة وتحديد التجهيزات المناسبة، وهذا ما أوصت به دراسة الشمري والدوسري (2021) بضرورة العمل على أخذ الخدمات المساندة بالاعتبار عند بناء الخطة، فكلما كان التخطيط معدًّا وفق احتياجات الطالب، وواضحًا فيما تتضمنه من خدمات؛ كان موصلًا لأهدافه وغاياته، فالتخطيط المنظم يساعد على تحديد مصادر الدعم الضرورية، وضمان إكساب الطلاب المهارات والقدرات بشكل تراكمي من خلال الخدمات المساندة، مما يساعدهم على تحقيق أهداف الانتقال في مرحلة ما بعد المدرسة والاستمرار فيها. كما جاء ضعف الوعي الاجتماعي نحو ذوي الإعاقة الفكرية في المرتبة الثالثة أيضًا ويُفسِّر الباحث هذه النتيجة بقصور وسائل الإعلام بنشر الوعي المجتمعي بذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القريني (2017) كما أشارت دراسة بيل (Bell, 2010) إلى أهمية الوعي الاجتماعي ودوره الفعال في تنمية ودعم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة.

وجاء في المرتبة الخامسة العبارة التي تنص على "نقص الفريق متعدد التخصصات" وفي المرتبة السادسة "نقص الكادر الإداري المؤهل" وترجع هذه النتيجة الى ما أشارت إليه دراسة الشمري والدوسري (٢٠٢١) بأن معوقات الخدمات الانتقالية ترجع إلى قلة تعيين

المتخصصين في مجال تقديم البرامج الانتقالية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من قبل الجهات المختصة، بالإضافة إلى رغبة الكثير من المتخصصين في الاتجاه إلى جهات أخرى غير المدارس كالمستشفيات والمراكز الصحية وغيرها لأفضلية المميزات التي تقدم لهم هناك، مما يزيد من التحديات ويقلل من جودة الخدمات الانتقالية الهادفة لمساعدة وتهيئة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للانتقال لمرحلة ما بعد المدرسة، وجاء في المرتبة السابعة العبارة التي تنص على "ضعف مشاركة الأسرة في تقديم الخدمات الانتقالية" ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن المجتمع الخارجي له دور واضح في عدم تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وفي هذا السياق أكدت دراسة حمادة (٢٠٢٠) على غياب البرامج التي تتضمن وجهات نظر أولياء الأمور حول ما يهم أبناءهم من قضايا تربوية وضعف المشاركة المجتمعية لدى هؤلاء الطلاب لتمكينهم من الاندماج في المجتمع، كما أشارت دراسة الشمري الدوسري (٢٠٢١) إلى قلة الوعي الأسري بمدى أهمية تواصلهم مع الأخصائيين لإرشادهم وتوجيههم لمعرفة الخدمات التي يحتاج إليها أبناؤهم وكيفية التعامل مع تطورات هذه المرحلة التي يمرون بها، فقد وجد كلٌّ من دراسة الشمري والدوسري (٢٠٢١) في دراستهما التي هدفت لمعرفة الاحتياجات التدريبية لأسر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية حاجة لمعرفة الخدمات المساندة والخدمات الانتقالية وآلية العمل مع الفريق متعدد التخصصات لدعم أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، وجاء في المرتبة الأخيرة من معوقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عبارة "زيادة عدد الطلاب في البرنامج" ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى ما أشارت إليه دراسة العطوي (٢٠٢٠) حيث أشارت إلى أن هذه الفئة تحتاج إلى اهتمام فردي ومتابعة بشكل فردي لكل حالة على حدة، فوجود عدد كبير من الطلاب يعتبر من التحديات التي تُضعِف من جودة الخدمات الانتقالية المقدمة فبدلًا من أن يكون الجهد مرتكز على طالب واحد، يصبح موزعًا على عدد من الطلاب وبالتالي تقل جودته ومخرجاته، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القريني (٢٠١٧) حيث أشارت إلى أن العوامل التي تؤثر في مستوى تدني الخدمات الانتقالية لدى هؤلاء الطلاب، تتمثل في ضعف برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية،

وضعف التعاون بين الجهات المجتمعية سواء كانت حكومية أو خاصة. وضعف الكفايات ذات العلاقة بالخدمات الانتقالية التي تُقدَّم لمعلمي التربية الخاصة في برامج إعدادهم في الجامعات السعودية، وغيرها من العوامل الأخرى.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

يفسر الباحث عدم تأثير متغير شدة الإعاقة في معوقات الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى أن القوانين التعليمية موحدة لكلٍ من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، وأن الإمكانات المتوفرة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة هي نفس الإمكانات المتوفرة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، كما أن المعلمين الذين يُدرِّسون الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة هم نفس المعلمون الذين يُدرِّسون الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وقد يكون هناك تشابه معرفي بين المعلمين، مما جعل من الصعوبة وجود فروق بين الطلاب تُعزَى لمتغير شدة الإعاقة. كما يفسر الباحث هذه النتيجة لإدراك المعلمين بأهمية الخدمات الانتقالية لجميع الطلاب سواء ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أو المتوسطة، وهذا ما أكدت عليه دراسة المالكي (٢٠٢٠) حيث أشارت بأن المعلمين يدركون أهمية تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

ملخص الدراسة:

- حصل مستوى معيقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على درجة مرتفعة حيث بلغ متوسط (٣,٩١) وبوزن نسبي (٧٨,٢%) من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.
- أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الدرجة الكلية من معيقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لمتغير شدة الإعاقة (إعاقة فكرية بسيطة، إعاقة فكرية متوسطة) من وجهة نظر معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

- العمل على إيجاد آليات للدعم المادي للخدمات الانتقالية وتوفير مستوى التجهيزات المناسبة التي تلبي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- العمل على نشر الوعي الاجتماعي نحو ذوي الإعاقة الفكرية في وسائل الإعلام المختلفة والندوات.
- إقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي بهدف تدريب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على الخدمات الانتقالية في مقر أعمالها.
- توظيف متخصصين لديهم الكفاءة في تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية وخلق بيئة عمل إيجابية لهم.
- تقديم مقررات دراسية تركز على الخدمات الانتقالية وعوامل نجاحها وكيفية تنفيذها ضمن الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية سواءً في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا.

مقترحات بحثية:

- إجراء دراسة تستهدف معيقات تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وعقد مقارنة بين ما تنتهي إليه من نتائجها وبين نتائج الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة قائمة على برنامج يستهدف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لتطبيق مهارات الخدمات الانتقالية لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- إجراء دراسة تستهدف كيفية التغلب على معوقات تقديم الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

أبو النور، محمد عبد التواب؛ محمد، آمال جمعة. (٢٠١٧). البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

حمادة، عمر السيد. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها. *المجلة النفسية للدراسات النفسية: الجمعية النفسية للدراسات النفسية، ٣٠* (١٠٩)، ١٥٥-١٧٨.

حنفي، علي عبد النبي. (٢٠٢٠). توظيف ذوي الإعاقة: التحديات واستراتيجيات الانتقال من المدرسة إلى العمل. *مجلة البحوث التربوية والنوعية: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، ١* (١)، ٥٠-٢٥.

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى. (٢٠١٩). التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة (ط١١). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال؛ الصمادي، جميل؛ الروسان، فاروق؛ الحديدي، منى؛ يحيى، خولة؛ الناظور، ميادة؛ الزريقات، إبراهيم؛ العمايرة، موسى؛ السرور، ناديا. (٢٠١٣). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (ط٦). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الروسان، فاروق. (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية (ط٤). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). *رؤية 2030 المملكة العربية السعودية*. استرجعت من http://vision2030.gov.sa/ar/node/136

الزريقات، إبراهيم عبدالله؛ القرعان، محمود احمد. (٢٠١٧). قضايا معاصرة وتوجهات حديثة في التربية الخاصة. دار الفكر ناشرون وموزعون.

شفلوت، نايف ذيب؛ البتال، زيد محمد. (٢٠١٩). تقييم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (٣٢)، ١٨٥-١٣٢.

الشمري، شيخة نايف؛ الدوسري، مبارك سعد. (٢٠٢١). واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية: جامعة بور سعيد*، (٣٦)، ٦٧٥-٧٠٨.

العطوي، رويدا محمد. (٢٠٢٠). تقييم الخدمات الانتقالية في برامج الدمج للتربية الفكرية بمدينة تبوك باختلاف المقيمين أولياء أمور ومعلمين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٠ (٣٦)، ٤٨-٧٩.

الغبيشي، أسامة احمد. (٢٠٢٢). معيقات تقديم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ام القرى.

الفوزان، سارة خالد؛ الراوي، جميلة مشبب. (٢٠١٨). معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ٨(٦)، ٧٣-٣٤.

القحطاني، بشاير حمود؛ القريني، تركي عبدالله. (٢٠١٧). استخدام الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك السعود*، ٢٩ (٣)، ٤٠٩-٤٣٣.

القريني، تركي عبدالله. (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الامارات العربية المتحدة*، ٤١ (١)، ١-٣٨.

القريني، تركي عبدالله. (٢٠١٨). البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

اللقاني، جيهان فريد؛ الدخيل، علي فهد. (٢٠١٩). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. *مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية: جامعة ام القرى*، ١١ (١)، ١-٤٢.

المالكي، حسين علي. (٢٠٢٠). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة: جامعة الملك سعود*، (١٣)، ١١٥-١٤٠.

المصري، اماني عزت. (٢٠١٧). واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط-كلية التربية*، ٣٣ (١٠)، ١٣٣-١٧١.

الهيئة العامة للإحصاء. (2017). مسح ذوي الإعاقة. استرجعت من https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/disability_survey_2017_ar.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. المملكة العربية السعودية. استرجعت من https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx

يحيى، خولة احمد. (٢٠١٤). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، طـ٥. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

AL-Turki, J.(2012). Difficulties Faced by the Employment of the Persons with Disabilities in the Hashemite Kingdom of Jordan from the Viewpoint of Vocational Trainers and the Persons with Disabilities and Their Parents Preparation. European Journal of Social Sciences, 27 (4), 488-510.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved from http://aaidd.org/intellectual-disability/definition

Bell, L. (2010). A study of teachers and administrators, perceptions of public-school transition practices. Unpublished PhD Dissertation, Capella University. Retrieved from https://www.proquest.com/docview/852369905

Botham K. A. & Nicholson, J. (2013). Supporting the transition of disabled students from university to practice placemen, Disability & Society, 29(3), 460–476.

Cimera, R. Burgess, S. & Bedesem, P. (2014). Does Providing Transition Services by Age 14 Produce Better Vocational Outcomes for Students with Intellectual Disability. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39(1) 47 –54.

Conlon, L. (2014). Transition Planning for Young People with Learning Disabilities in Great Britain. Retrieved from http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2014/employment_learning/6514.pdf

David, W., & Jennifer, C.(2012). Evidence-Based Secondary Transition Practices for

Flannery, K., & Hellemn, L. (2015). Building strategically aligned individualized education programs for transition. The Journal of Special Education, 49(2), 67-76.

Pandey, S. & Agarwal, S. (2013). Transition to adulthood for youth with disability: Issues for the disabled child and family. JOSR Journal of humanities and social science, 17(3),41-45.

Rehabilitation Counselors. Journal of Rehabilitation. 78(2), 30-38.

Rood, C., Ruble, L., Kleinert, H., McGrew, J. H., Adams, M., Rodgers, A., Odom, J., Wong, W., Yu, Y. (2020). Stakeholder perspectives on transition planning, implementation, and outcomes for students with autism spectrum disorder. Autism, 24(5), 1164–1176.

Roony, N. (2016). Transition-Age Youth with Intellectual Disabilities: Providers on Improving Postschool Outcomes. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University. Retrieved from: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/663

Shogren, K.A., & Wehmeyer, M.L. (Eds.). (2020). Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities (2nd ed.). Routledge. New York. Retrieved from https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780429198342/handbook-adolescent-transition-education-youth-disabilities-karrie-shogren-michael-wehmeyer

Sloper. P, Beecham. J, Clarke. S, Franklin. A, Moran. N & Cusworth.L. (2011). Model of Multi-agency Services for Transition to Adult Services Disabled Young people and those with complex health needs: impact and costs, social policy research Unit, University of York.

Tropea, L. (2010). Meeting the Challenge of Deaf and Hard of hearing Students Transitioning to secondary School: Parent And Student Perspectives (Master of Edition), College of Education Lakellead University. Retrieved from https://knowledgecommons.lakeheadu.ca/bitstream/handle/2453/3966/TropeaL2010m-1b.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wright, K.(2011). Transition from Children's to Adult's for Young People Aged 14 to 25 in Westminster. Joint Strategic Needs Assessment, Retrieved form https://www.jsna.info/sites/default/files/JSNA%20Westminster%202011%20Transition%20to%20Adult%20Services.pdf