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

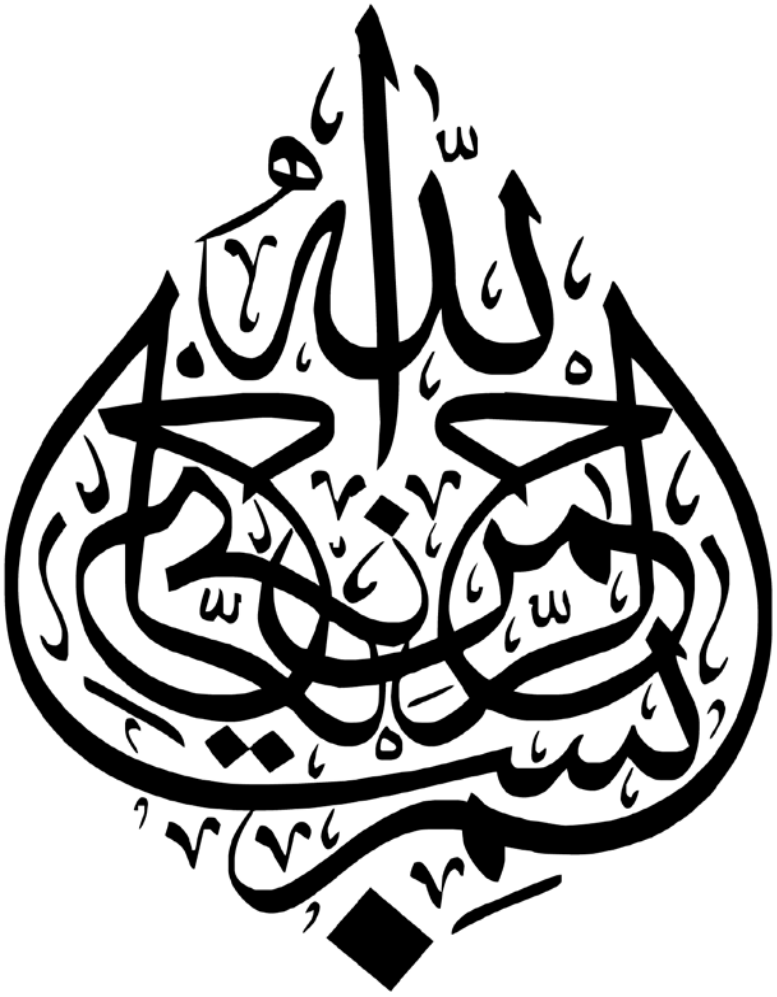
قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢٢
ومعامل تأثير عربي (١.٩) لعام ٢٠٢١

الترقيم الدولي للمجلة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العدد السادس عشر ، (يناير ، ٢٠٢٣)



الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جامعة بنها – مصر

أ.د/ علي كاظم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
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 الملـــــك ســـــعود- الســـــعودية)

أعضـاء هيئـــة التحرير

أ.د/ زينـــب محمـــــود شقـــــير (جـــامعـــــــة طنطـــــــا - مصـــــــر)

أ.د/ منـال عبـدالخالق جـــاب الله (جامعـــــــة بنهـــــــا - مصـــــــر)

أ.د/ رحـــــــاب يـــوســـــــف (جامعـــــة بـــــني سويـــــف- مصـــــر)

أ.د / مـريم علي سالـم حـربي (جامعـــــــة الازهـــــــر – مصـــــــر)

أ.د / منصورية دويلي عبـدالقادر (جامعـــة عبدالحميـــد بـــن بـــاديس - الجزائـــر)

أ.د/ يـــاســـــر سعـــــــد (جامعـــــــة القصيـــــــم- الســـــعودية)

أ. د / محمد مصطفي عبـدالرازق (جامعـــــة عـــــين شمـــــس - مصـــــر)

أ.د/ عـــاطـــف عبـدالله بحـــراوي (جامعـــــة الملـــــك فيصـــــل- الســـــعودية)

أ.م.د/ منـي زايـــد عـويـــس (جامعـــــــة القـــــــاهرة - مصـــــــر)

أمـــــين المجلـــــة

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

سكـــرتـــير المجلـــة

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

أعضاء الهيئة المساندة

د/ سليمان رحب سيد أحمد (جامعة بنها - مصر)

أ/ رحاب محمد الامين (باحثة دكتوراة في الارشاد النفسي والتربوي - جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية)

أ / جزاء المطيري (باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)

أ/ عبدالله الخليف (وزارة التعليم – السعودية)

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.

أهـــــــــداف المجلـــة

- 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.

المـــدى والنطـــاق

تركز مجلة البحوث التربوية والنوعية (JEQR) على نشر البحوث الأصيلة والرائدة في مجال البحوث التربوية والإنسانية والنوعية، ومقالات تعزز الفهم التجريبي والنظري والمنهجي للتعليم والتعلم. وتنشر تحليلات أصلية تمت مراجعتها من قبل النظراء والمحكمين. كذلك تشجع المجلة أيضًا استقبال البحوث والمقالات التي تتضمن معالجات لجميع مستويات التعليم طوال فترة الحياة ولجميع أشكال التعلم. وترحب المجلة بالبحوث والمقالات المقدمة التي تتضمن أعلى مستويات الجودة، والتي تعكس مجموعة واسعة ومتنوعة من وجهات النظر والموضوعات والسياقات والأساليب، بما في ذلك البحوث البينية والبحوث متعددة التخصصات ما دامت في نطاق التربية وعلم النفس والصحة النفسية والمناهج وأصول التربية وتقنيات التعليم وتكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية والتربية المقارنة واللغات والآداب بجميع تخصصاتها والعلوم الاجتماعية والفلسفة ورياض الأطفال والاقتصاد المنزلي والإعلام والتربية الفنية والموسيقية وأصول الفقه والإدارة وبحوث الحج والعمرة والدعوة.

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 الـزهـراني (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 الجغيمان (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 (البحـريـن)

٢- د / أيمـــن زهـــران (الامـارات)

٣- د / محمـد عبـدالتواب (الكـويـت)

٤- د / ســـارة البوزيـــد (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:

https://jeor.journals.ekb.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 واتس علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (01507505779) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج علي حساب الباحث).

- 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://www.sero-eg.com/***
- https://jeor.journals.ekb.eg/

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) ..... أ.د/ بـدر بـن جـويعـد العتيبـي	م
الأبحـــــــاث	
تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية..... د./ مشاعل بنت صالح بن سعد الدوسري	١-٢٩
درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل ..... أ/ تهاني فريح عوده النويميس & د/ حنان علي باقبص	٣٠-٨٦
درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية..... أ/ خلود بنت صالح بن محسن العمري & د. / منى بنت عبد الله بن محمد البشر	٨٧-١٢١
مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها..... أ/ سلطان علي سليمان ال عامر & د. / عادل عبدالله علي بجابر	١٢٢-١٥٢
العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم ..... د / مها فواز عبدالله الفريح	١٥٣-١٩٣
فعالية استخدام المتاحف الافتراضية على المستوى التحصيلي للطالبات بمقرر تاريخ الأزياء وأثرها على اتجاهاتهن نحو المتاحف..... د / فاطمة نبيل كمال محمد	١٩٤-٢٣٥
دور أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات..... أ./ ندى محمد عدنان رمزي خياط & د. عبد الله بن مبارك باسليم	٢٣٦-٢٨١

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 الرابع عشر للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن سبع مقالات علمية تناولت قضايا وموضوعات في مجال العلوم التربوية والنوعية والانسانية.

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

العـدد (١٦)، ينـايـر ٢٠٢٣، ص ص ٨٧-١٢١

درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية

إعداد

أ/ خلود بنت صالح بن محسن العمري

ماجستير مناهج وطرق تدريس

معلمة بابتدائية التعليم الشامل (٣٨١)

بإدارة تعليم الرياض

د. / منى بنت عبد الله بن محمد البشر

الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية

أ/ خلود بنت صالح بن محسن العمري *
د. / منى بنت عبد الله بن محمد البشر *

ملخص :

هَدَفت الدراسة إلى التعرُّف على درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) في محتوى مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تَمَّ اتِّباع المنهج الوصفيّ بأسلوب تحليل المحتوى، حيث شَمِل مجتمَع الدراسة وعيّنتها كتب مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية، للفصلين الدراسيين الأول والثاني، في المملكة العربية السعودية للعام الدراسيّ ١٤٤٣هـ -٢٠٢١م، البالغَ عددُها (٦) كتب، وتمثَّلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى.

ومن أهمِّ ما أسفرت عنه نتائج الدراسة:

١. توافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم في مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إجمالًا، بنسبة (٥٤,٤٪)، وبدرجة توافر متوسِّطة.
٢. توافر معيار عرض المعلومات في مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المرحلة الابتدائية بنسبة (٢٤,٩٪)، في المرتبة الأولى، بدرجة منخفضة، يليه في المرتبة الثانية معيار المشاركة والتفاعل بنسبة (١٧,٦)، وبدرجة منخفضة جدًّا، وكان معيار أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه في المرتبة الأخيرة بنسبة (١١,٩٪)، وبدرجة منخفضة جدًّا.

وفي ضوء النتائج، قدَّمت الباحثة عددًا من التوصيات، منها: الإفادة من نتائج الدراسة الحاليَّة بضرورة تبنِّي مناهجَ تراعي معايير التصميم الشامل للتعلُّم في تصميم المقرَّرات الدراسية، والتركيز على توفير فرص للاستفادة من معايير التصميم الشامل للتعلُّم في مقرَّر "لغتي" وما يتضمَّنه من مشاركة وعرض وأداء، كما اقترحت الباحثة إجراء عدد من الدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التصميم الشامل للتعلم (UDL) – مقرر لغتي – الصفوف الأولية.

* ماجستير مناهج وطرق تدريس - معلمة بابتدائية التعليم الشامل (٣٨١) - بإدارة تعليم الرياض
* الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Degree of Inclusion of Universal Design for Learning (UDL) Criteria in the Content of My Language Curriculum for Lower Elementray Stages in the Kingdom of Saudi Arabia

Khulud Saleh Mohsen Alamri

Dr. Mona Abdullah Mohamad Albasher

Abstract

The study aimed to identify the degree of inclusion of the Universal Design for Learning (UDL) criteria in the content of My Language curriculum for lower elementary stages of primary stage. To achieve the objectives of the study; the descriptive approach was followed by the method of content analysis. As the study population and its sample included six books of My Language curriculum for the lower elementary stages of the primary stage. The study used the books of the first and second semesters, in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year 1443 AH-2022 AD. And the study tool was represented in the content analysis card.

The findings of the study:

1- Availability of comprehensive design criteria for learning in My Language course for the lower elementary stages of the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia as a whole, at a rate of 54.4%, with an average degree of availability.
2- For the first rank, the availability of the criterion for displaying information in My Language course for the lower elementary stages at the primary level with a percentage of (24.9%) with a low degree. The second rank was based on the criterion of participation and interaction with a percentage of (17.6) at a very low level. Finally, the learner's performance criterion and the expression of his understanding was in the last rank with a percentage of (11.9%) at a very low degree.

In light of the results, the researcher presents a number of recommendations including; Education experts and curricula developers benefiting from the results of the current study by the necessity of adopting curricula that take into account the criteria of the comprehensive design of learning in the design of the curriculum. Focusing on providing opportunities to benefit from the criteria of the comprehensive design of learning in My Language course and what it includes from participation, presentation, and performance. Also, the researcher suggested conducting a number of future studies.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL) - My Language – Lower Elementary Stage.

درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية

مقدمة

جاء الإطار الوطنيُّ لمعايير مناهج التعليم العامِّ، واستند على مبادئَ توجيهيةٍ لبناء محتوى المناهج في المملكة العربية السعودية، ومن ضمن تلك المبادئ: المرونةُ، بحيث يقدَّم محتوًى مَرِنٌ يلبِّي احتياجاتِ جميع المتعلِّمين وميولَهم وقدراتِهم، ولديه القدرة على استيعاب الفروق الفردية بينهم، مع ضرورة التدرُّج في مستويات التعلُّم بما يتناسب مع المرحلة العُمرية؛ حيث إن الصفوف الأوَّلية تُعد من المراحل التأسيسية (الإطار الوطنيُّ لمعايير مناهج التعليم العامِّ، ٢٠١٨،ص٣٢-٣٥)، التي يجب أن نُوليَها اهتمامًا بالغًا في تعليمها وتأسيسها.

وعُدت مناهج اللغة العربية من الأولويات التي يجب على الصفوف الأوَّلية من الطلاب العاديين وذَوي الاحتياجات الخاصَّة التمكُّنُ من تعلُّم وإتقان مهاراتها (الحربي، ٢٠٢٠، ٥٢٧)، (آل تميم، ٢٠١٩، ٢) من خلال تعليم شامل وعادل لجميع المتعلِّمين، بمن فيهم ذَوو الاحتياجات الخاصَّة.

وقد جاءت المساعي الحاليَّة لتطوير مناهجَ مَرِنةٍ للجميع؛ تحقيقًا للنداءات العالمية التي بدأت بالاعتراف بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصَّة عام (١٩٧٣م)، والقانون الأمريكي لذوي الاحتياجات الخاصَّة عام (١٩٩٠م)، الذي نصَّ على حظر التمييز ضدَّ الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصَّة في التعليم، وضرورة أن تكون في متناول الجميع (Burgsteller,2012,p1)، ومنها جاء المؤتمر العالميُّ لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصَّة في سالامانكا عام (١٩٩٤م)، وشارك فيه (٩٢) حكومةً، و(٢٥) منظّمةً دولية، فأكَّد على اعتماد إطار لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصَّة يُتيح لهم إمكانية الوصول إلى المدارس العادية ومناهجها (UNESCO,1994).

وقد طُرح في عام (١٩٩٨م) مفهوم التصميم الشامل للتعلُّم في البرامج التربوية والتعليمية، باعتباره أحدَ الحلول الفعَّالة لوصول ذوي الاحتياجات الخاصَّة إلى مناهج التعليم العامِّ، حيث استخدم مسمَّى "التصميم الشامل للتعلُّم" نتيجةَ الأبحاث التي أُجريت على الدماغ من خلال مركز الكاست (CAST) ليصبح بعد ذلك إطارًا تعليميًّا وتربويًّا لتدريس الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصَّة للوصول إلى التعليم العامِّ (السالم، ٢٠١٦، ص١١٦)

ويُعبَّر عن التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) في العملية التعليمية، بأنه إطار لتصميم بيئات تعليمية مرنة؛ لجعل التعلُّم متاحًا لمجموعة متنوّعة من القدرات، يؤكِّد على أن الأفراد ليسوا معطَّلين؛ بل يَتِمُّ تعطيلهم من خلال تقديم خبرات التعلُّم غير المناسبة لهم (الحازمي،٢٠٢٠)، وأن الاستجاباتِ فريدة، مِثْلُها مثلُ بصمات الأصابع، أو الحمض النوويّ؛ مما يستلزم تصميم مناهجَ تناسب الجميع (Marie,2010).

وفي مبادرة هي الأولى على المستوى العربيّ، جاء (المؤتمر العربي الأول للتصميم الشامل للتعلُّم: رؤى علمية للتعليم الشامل) المنعقد بتاريخ ١٤-١٧ نوفمبر ٢٠٢١، حيث جاءت التوصية الثانية على: زيادة الاهتمام بالتصميم الشامل للتعلُّم (UDL) كإطار علميّ لتصميم المناهج الدراسية وبنائها، والتوسُّع في تضمين مبادئه (مركز الدمج ودعم ذوي الاحتياجات الخاصَّة، ٢٠٢٠م).

المشكلة

جاء في (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١ – ٢٠٢٥) أحد برامج تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) لإعداد مواطن منافِس عالميًّا، ثلاث ركائزَ إستراتيجيةٍ، نصَّت الركيزة الأولى على: "تطوير أساس تعليميٍّ مَرِن ومَتِين للجميع". وذكرت بعض التحدِّيات التي تواجهها، ومن ضِمنها: "تحسينُ قابلية المنهج وتكييفه لزيادة فعالية الدمج الكامل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة"، وتمَّت الإشارة إلى متطلَّبات مواجهتها من خلال تبنِّي نهج شموليٍّ يَخدُم الجميع، كما جاء نصُّ المبادرة رقم (1.5.2) على رحلة التعليم الشامل في التعليم العامّ للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، من خلال تكييف مناهج التعليم العامّ لتلبية الاحتياجات التعليمية، ولمساعدة جميع الطلاب.

بَيْدَ أن تحقيق تعليم شامل بمناهجَ مكيَّفةٍ ومناسبة للجميع في المملكة العربية السعودية لا يزال يعاني من قصور في الاعتماد على التوجُّهات الحديثة المستخدَمة في الدول المتقدِّمة؛ مثل: الولايات المتَّحدة الأمريكية، هذا التحدِّي يستلزم تصميم منهج "لغتي" بطريقة فعَّالة؛ للحدِّ من الدراسات التي أثبتت ضعفًا في المخرَجات التعليمية، والدراسات التي أثبتت وجود صعوبات في

تحقيق الدمج الشامل، ولمساندة المشروع القائم لتطوير التعليم في المملكة (السالم، ٢٠١٦، ص١١٧).

حيث أشارت نتائج دراسة (العصيمي والحسيني، ٢٠٢٢) إلى تدنِّي مهارات "لغتي" للطلاب في الصفوف الأوَّلية، وعدم مراعاتها للفروق الفردية؛ مما يعرِّضهم إلى خطورة الإحالة إلى برامج التربية الخاصَّة، أو غرف المصادر والتشخيص، إلا أن دراسة الحازمي (Al Hazmi,2018) أكَّدت على أنه يمكِن تعليم الطلاب باختلاف قدراتهم واحتياجاتهم القراءةَ والكتابة، باستخدام التصميم الشامل للتعلُّم.

هذا وقد أكَّدت العديد من الدراسات على صعوبة وصول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة إلى محتوى مناهج التعليم العامّ؛ كدراسة (منيرة المفرح، ٢٠٢٠)، ودراسة Arnaiz &Haro & Maldonado, 2019)) ودراسة (المطيري والربيعان، ٢٠١٩)، ودراسة (Oliva,diana,2016)، وذلك يعود إلى تصميم المحتوى بطريقة لا تتناسب مع الفروقات الفردية والإعاقات، مع العلم أنه بإمكان جميع المتعلِّمين باختلاف قدراتهم وإمكانياتهم الوصول إلى مناهج التعليم العامّ إذا تَمَّ تصميمها بطريقة تُتيح الوصول للجميع، بحيث يخطَّط للدرس بطريقة متسلسلة وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم، فيقدَّم محتوًى تعليميٌّ متنوّع وشامل وَفْقَ إطار يمكِن الوصول إليه من الطلاب ذوي القدرات المتنوّعة؛ حيث إن الوصول إلى المحتوى التعليميّ الذي يدمج بين مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم وإعادة تصميم محتوى المناهج الدراسية وَفْقًا لتلك المبادئ، يُعطي منهجًا شموليًّا أكثرَ فاعليةً (Alquraini & Rao,2018,p3) (Hayes, Turnbull& Moran,2018,p40) (Scepanovic,2016,p123).

في ضوء ما سبق ظهرت العديد من الدراسات في المملكة العربية السعودية تهدف إلى التوسُّع في التصميم الشامل للتعلُّم بإعداد دراسات عن تطوير مناهج التعليم العامّ في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم؛ كدراسة (ندى القحطاني، ٢٠٢٢)، ودراسة (مودة الجابري، ٢٠٢٠)، ودراسة (الغامدي والطنطاوي، ٢٠٢٠)، ودراسة (سارة العتيبي، ٢٠٢٠) التي أكَّدت على اعتماد التصميم الشامل للتعلُّم في تصميم الوَحَدات الدراسية بديلًا لتصميم المناهج الحاليَّة، واقترحت الدراسة تحليل محتوى كتب العلوم في ضوء التصميم الشامل للتعلُّم (UDL).

أسئلة الدراسة

١. ما درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) في محتوى مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

١) الكشف عن مدى توافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم في محتوى مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

يمكِن إبراز الأهمية بالآتي:

الأهمية النظرية

١)مواكبة التوجُّه العالميّ نحوَ تنفيذ التصميم الشامل للتعلُّم في مناهج التعليم.

٢)استجابة لوثيقة تنمية القدرات البشرية التي نادت بتكافؤ وشمول فرص التعليم.

٣)نُدرة الدراسات العربية في مجال التصميم الشامل للتعلُّم عامَّة، وتحليل المناهج الدراسية في ضوئه بشكل خاصٍّ.

الأهمية التطبيقية

١) يؤمَّل أن تساعد هذه الدراسة معلِّمي التعليم العامّ والخاصّ في تنفيذ التصميم الشامل للتعلُّم في فصولهم، من خلال محتوى المناهج المساعدة لتحقيق ذلك.

٢) يرجى أن تفيد هذه الدراسة شركة تطوير للخِدمات التعليمية في تطوير مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية.

٣) قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين في بناء المقرَّرات الدراسية بالمملكة العربية السعودية بتضمين التصميم الشامل للتعلُّم في محتوى المقرَّر خاصَّة، وعناصر المنهج الأخرى عامَّة.

٤) يؤمَّل أن تَدعَم هذه الدراسة برنامج تنمية القدرات البشرية – أحد برامج رؤية (٢٠٣٠) – في تطوير مناهجَ ملائمةٍ للجميع، ودعم مبادرتها المتعلِّقة بالتعليم الشامل.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طبِّقت الدراسة على مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طبِّقت الدراسة خلال الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم في محتوى مقرَّر "لغتي" بالصفوف الأوَّلية.

مصطلحات الدراسة

مقرَّر لغتي:

يعرَّف إجرائيًّا بأنه: "المقرَّر الذي أقرَّته وزارة التعليم لطالبات التعليم العامِّ في الصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٢-١٤٤٣هـ".

الصفوف الأوَّلية:

يُقصَد بها في الدراسة الحاليَّة الصفُّ الأول، والثاني، والثالث من المرحلة الابتدائية.

التصميم الشامل للتعلُّم (UDL):

عرَّفه روز وماري وهيتشوك بأنه: "مخطَّط لإنشاء أهدافٍ وأساليبَ وموادَّ وتقييماتٍ مَرِنة تلبِّي احتياجاتِ المتعلِّمين المتنوِّعة" (Rose& Meyer & Hitchcock ,2005,P3).

ويعرَّف إجرائيًّا بأنه: إطار لتعليم جميع الطلاب، بمن فيهم ذَوو الإعاقة، مع الطلاب العاديين، وفق معايير التصميم الشامل للتعلُّم، المتمثِّلة في خيارات متعدِّدة للمشاركة والتفاعل، وتمثيل المعلومات بطرق متعدِّدة، ووسائلَ متعدِّدةٍ للتعبير والتعلُّم، دون حذف واختصار في المقرَّر؛ وذلك لإكسابه المرونةَ والوضوح والشمول؛ ليُراعيَ الفروقاتِ الفرديةَ بين الطلاب.

الإطار النظريُّ والدراسات السابقة

نشأة التصميم الشامل للتعلُّم

نشأ التصميم الشامل للتعلُّم في الخمسينيات من القرن الماضي، حيث ظهرت فكرته لأوَّل مرَّة، وكان يَهدُف إلى تصميم هندسيٍّ خالٍ من العوائق، أمام الأشخاص من ذوي الإعاقة أو كبار السنِّ، وقد نما هذا المفهوم في أوربا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وبحلول السبعينيات كانت الفكرة قد اكتسبت قوَّة سياسية، حيث وصف المهندس المعماريُّ الأمريكيُّ مايكل بيدنا

التصميم الشامل بأنه القدرة الوظيفية للجميع التي يمكِن تعزيزها بإزالة الحواجز ، وبحلول الثمانينيات اكتسب هذا المفهوم قوَّة، ففي عام ١٩٨٧م، أصدر مؤتمر التصميم العالميّ قرارًا بأن المصمِّمين يجب أن يأخذوا في الاعتبار الإعاقة والشيخوخة في التصميمات (Rose & Meyer,2007,P521).

ثم تطوَّر مفهوم التصميم الشامل ليدخل المجال التعليمي مع التطوُّرات في التكنولوجيا، ودمج الطلاب في المدارس الأمريكية، حيث تَمَّ تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم من قِبَل منظّمة كاست (CAST)، وتعني (مركز التكنولوجيا الخاصَّة التطبيقية) لاكتشاف إمكانية استخدام التكنولوجيا لدعم الطلاب في التعليم الشامل (David Guardino ,2014)(CEEDAR CENTER,2014).

الأُسس الفلسفية والنظرية للتصميم الشامل للتعلُّم

الفلسفة التقدُّمية:

عرَّفها الخوالدة (٢٠١٣، ص١١٥) بأنها: العمليات التي تؤكِّد ديمقراطية التربية من خلال المناهج، والتكيُّفات التي تتلاءم مع ميول المتعلِّمين، وتصميم الخُطَط التي تُسهم في التعليم الملائم، وربط التعلُّم باهتمامات المتعلِّمين ورغباتهم، بحيث تكون العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم مَبنيَّةً على النُّصح والإرشاد والتوجيه، لا على التلقين والحشو المعلوماتيّ، وإزالة التناقض بين الفردية المجتمَعية وتعزيز قيم الفرد في المجتمَع.

وترتكز مبادئ الفلسفة التقدُّمية على إثارة الاهتمامات عن طريق الخبرات المباشرة، والمعلِّم باحث عن النشاطات والفُرص التعليمية، وتهتمُّ بتحسين البيئة المدرسية، وتُعطي فرصة للمتعلِّمين للنُّموِّ والتطوُّر دون قيود (القاسم والشرقي، ١٤٢٦هـ، ص١٧٣-١٧٤).

من خلال ما سبق يتَّضِح ارتباط التصميم الشامل للتعلُّم بالفلسفة التقدُّمية، حيث يبحث في كلِّ ما يخصُّ المتعلِّم، ويَهدُف إلى توفير الفرص للمتعلِّمين للتطوُّر والتعلُّم وَفْقَ قدراتهم، مراعيةً في ذلك الاختلافاتِ، بتكييف التعليم بما يتناسب مع المتعلِّمين.

النظرية المعرفية:

ترتكز النظرية المعرفية على مبادئَ، أهمُّها: أن البِنيَة المعرفية هي وَحْدة التعلُّم، كما أن دراسة طرق التفكير وعملياته وتطوُّره، والبِنى المعرفية، تزوِّد المتعلِّم بركائزِ فَهْم أساسية لفَهْم عملية التعلُّم، وأداة المعرفة هي العقل الذي يهيَّأ لمعالجة العمليات الذهنية، وهي: (الانتباه، والإدراك، والتفكير، والاستبصار، والتخزين، والتذكُّر، والاسترجاع)، ولكلِّ متعلِّم أسلوبُه وسرعته في إعادة بناء أَبنيَته المعرفية وتنظيمها، ويركِّز التعلُّم على تطوير التفكير ومخطَّطاته، وتتطوَّر البنى المعرفية وتزداد بالمواقف، كما أن معرفة البنى المعرفية لدى المتعلِّم تحدِّد نقاط البَدْء في التدريس (قطامي، ٢٠٠٥م، ص٣٩).

ومما سبق، ترى الباحثة أن التصميم الشامل للتعلُّم يُعْنى بالربط بين المعارف السابقة والجديدة؛ لتكون ذات معنى، كما أنه يهتمُّ بالمرونة والتبسيط والتدرُّج المنطقيّ في طريقة عرض المعلومات، ويكيِّف عرض ومشاركة تلك المعلومات في قوالبَ متنوِّعةٍ بما يراعي الفروقاتِ الفرديةَ بين المتعلِّمين وإعاقاتهم التي تَدعَم ذلك التنوُّع.

نظرية الذكاءات المتعدِّدة

عرَّف جارندر (Howard Gardner) نظرية الذكاءات المتعدِّدة بأنها: "قدرة فكرية معيَّنة تستلزم وجود مجموعة من مهارات حلِّ المشكلات؛ مما يمكِّن الفرد من حلِّ المشكلات أو الصعوبات التي تقف في طريقه، وتمكِّنه من إنتاج فعَّال، واكتساب معرفة جديدة، حيث يمتلك كلُّ فرد ذكاءاتٍ متنوِّعةً قابلة للنموِّ والتنمية والتغيير، وتختلف في درجتها من فردٍ لآخَرَ" (جاردنر، ٢٠١٢).

وتَكمُن أهمية نظرية الذكاءات المتعدِّدة في مساعدة المعلِّمين على توسيع دائرة إستراتيجياتهم التدريسية للوصول لأكبر عدد من المتعلِّمين، كما أنها تقدِّم نموذجًا للتعلُّم ليس له قواعدُ محدَّدةٌ، وتُتيح الفرصة لجميع التلاميذ للتعلُّم والتعبير، وتقلِّل من نقل التلاميذ منخفضي التحصيل، والتلاميذ ذوي الإعاقة، إلى فصول التربية الخاصَّة، وتساعد المعلِّم على تعليم تلاميذه بما يتَّفِق مع قدرات كلٍّ منهم (بهاء الدين، ٢٠١٧، ص ص٩٠-٩١).

ومما سبق، ترى الباحثة أن أنماط الذكاءات المتعدِّدة، وتصميم المناهج والبيئة التعليمية بما يستثير ويراعي وينمِّي تلك الذكاءاتِ، يُعتبَر أحدَ اهتمامات التصميم الشامل للتعلُّم، حيث يعمل

على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين من خلال معرفة دوافعهم وإمكانياتهم، وبناء الدروس الملائمة لهم.

ويَجدُر هنا أن ننوّه بأن التصميم الشامل للتعلُّم لا يتعارض مع إستراتيجيات التدريس والممارسات والأساليب الأخرى، حيث يعمل على دمج ودعم العديد من الأساليب والإستراتيجيات التدريسية الحاليَّة في التدريس والتعلُّم؛ مثل: التعلُّم التعاونيّ، والتدريس المتمايز، والتقييم القائم على الأداء، والتعلُّم القائم على المشاريع، والإستراتيجيات التعليمية القائمة على الذكاءات المتعدِّدة، والإستراتيجيات المعتمِدة على مبادئ التعلُّم المتمَحْوِرة حول الطالب (سارة العتيبي، ٢٠٢٠، ص ٥٠٨).

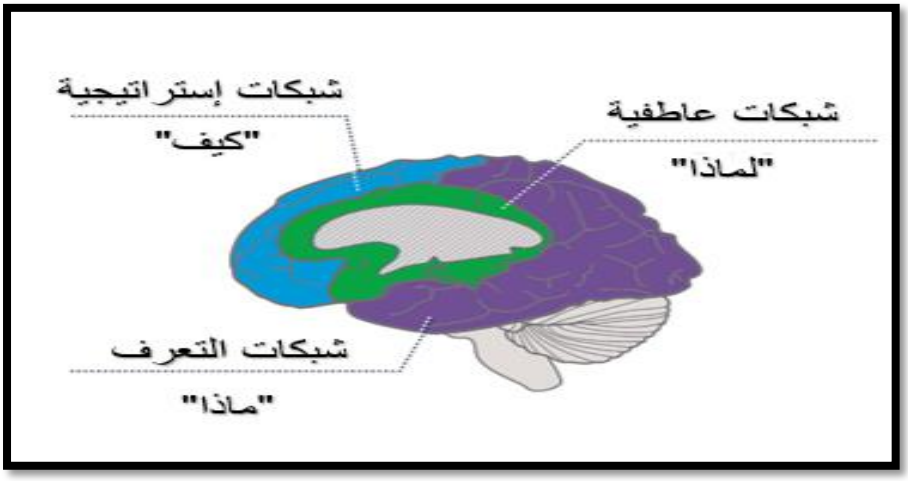
أبحاث الدماغ

اعتُبِر التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) أنه إطار تعليميٌّ مستنِد على علم الأعصاب، وملاحظة أداء الدماغ أثناء التعلُّم، بتوفير بيئة دراسية متكاملة تتناسب مع احتياجات المتعلِّمين المختلفة (السالم، ٢٠١٦، ص١١٥).

وقد أثبتت الدراسات في مركز كاست (CAST) أن ثَمَّةَ ثلاثَ شبكات في الدماغ تعمل أثناء عملية التعلُّم، وهي: شبكات الاعتراف، والإستراتيجية، والعاطفية، ومنها اشتُقَّت مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم: (الاعتراف بالتمثيل، إستراتيجية العمل والتعبير، الفاعلية للمشاركة) (CAST,2011,P11)، وقد وضَّحت (CAST ,2018) النموذج السابق بما يلي:

١. شبكة خاصَّة بالاهتمام وترتيب الأولويات (لماذا نتعلَّم؟): حيث تعالج الشبكات العاطفية أسباب التعلُّم، والمحافظة على الجهد والمثابرة والتنظيم الذاتيّ.
٢. شبكة خاصَّة بالتعرُّف (ماذا أتعلَّم؟): وتعالج شبكات التعرُّف طريقة إدراك التعلُّم، والاهتمام باللغة والرموز والفَهم.
٣. شبكة خاصَّة بالإستراتيجيات والمهارات (كيف أتعلَّم؟): وتعالج الشبكات الإستراتيجية طريقة التعلُّم، والأداء البدنيَّ والتعبير والتواصل.

شكل (١) شبكات دماغ التعلُّم



المصدر: CAST (2018)، ترجمة أ. ندى القحطاني، ٢٠٢٢

مفهوم التصميم الشامل للتعلُّم (UDL)

تعرِّف منظّمة كاست (CAST) التصميم الشامل للتعلُّم بأنه: "إطار لتحسين التعليم والتعلُّم لجميع المتعلِّمين، استنادًا إلى رؤًى علميةٍ حول كيفية تعلُّم البشر، يُستخدَم من قِبَل المعلِّمين ومطوِّري المناهج والباحثين وأولياء الأمور، وأيِّ شخصٍ آخَرَ يرغب في تنفيذ إطار UDL في بيئة تعليمية" (CAST,2018).

مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم

يساعد التصميم الشامل للتعلُّم على مراعاة الفروق الفردية، من خلال ثلاثة مبادئَ رئيسةٍ، هي – كما ذكرها Rose& Meyer & Hitchcock (,2005,P3) و(Rose & Meyer,2001,p17) –:

١. تعدُّد الوسائل للمشاركة والتفاعل؛ لعرض التحدِّيات والاهتمامات والخبرات.
٢. تمثيل وعرض المعلومات بطرق ووسائلَ متعدِّدةٍ؛ لإعطاء المتعلِّمين طرقًا مختلفة لاكتساب المعلومات والمعرفة.
٣. إتاحة وسائلَ للتعبير والتواصل بطرق متعدِّدة؛ لتقديم بدائلَ للمتعلِّمين؛ لتوضيح ما يعرفونه.

المبدأ الأول: توفير خيارات متعدِّدة للمشاركة والتفاعل وإثارة الدافعية:

بحيث يُدرك المتعلِّم إجابة السؤال: (لماذا نتعلَّم؟)، فيختلف المتعلِّمون في طُرقهم للمشاركة وللتحفيز، لذا؛ ثَمَّةَ طرقٌ متعدِّدة تعالج الفروقاتِ الفرديةَ بين المتعلِّمين، وتتأثَّر بعلم الأعصاب والثقافة والمعرفة، بحيث ينخرط بعض المتعلِّمين بشكل كبير، ويعملون بشكل جماعيٍّ، بينما ينعزل البعض الآخر؛ بل ويخافون، ويفضِّلون الروتين والعمل الفرديَّ (CAST,2011,P5).

ويتحقَّق ذلك من خلال: (ندى القحطاني، ٢٠٢٢)، (CAST,2011,P14-21)، (CAST,2018)،(EVMENOVA,2018,p147)، (Brand&Dalton,2012,P5)

جدول (١) معيار توفير خيارات متعدِّدة للمشاركة والتفاعل وإثارة الدافعية

يتحقَّق من خلال:

أولًا: توفير خيارات تجذب المتعلِّم لتوظيف ما تعلَّمه	١. مساعدة المتعلِّم على الاستقلالية في التعليم، من خلال تحسين الاختيار الفرديّ، بالمشاركة في تحديد الأهداف، وجمع المعلومات، والرسوم والتلوين، والمخطَّطات، وتسلسل بعض المهامّ. ٢. ربط التعليم بالواقع لتحسين المشاركة بتضمين أنشطة (شخصية، مناسبة للعمر، ذات صلة ثقافيًّا أو اجتماعيًّا، مناسبة لجميع الأعراق والثقافات)، وتسمح بالمشاركة النشِطة والاستكشاف والتجريب، وتعزِّز الخيال، وحلَّ المشكلات، وفَهم الأفكار المعقَّدة بطرق مبتكَرة. ٣. تقليل المخاوف والمشتِّتات بخلق فرص داعمة للتعلُّم؛ كتوفير جداولَ ومخطَّطاتٍ للاستعداد للأنشطة، والتنبُّؤ بالأحداث الجديدة، وتوفير الاستثارة الحِسّية من خلال: التحفيز البصريّ، فترات الراحة، تسلسل الأنشطة وتوفير أنشطة تحفِّز المتعلِّمين على النقاش والحوار.
ثانيًا: توفير خيارات لمواصلة الجهد والحفاظ على المثابرة	١. بالتعرُّف على الأهداف الطويلة وطريقة صياغتها بشكل صحيح، وتقسيمها إلى أهداف قصيرة، وعرضها بطرق متعدِّدة؛ كالجداول، والرسوم، وتوفير نتائجَ مرجوَّةٍ لتحقيق الأهداف، وموضوعات تُثير النقاشاتِ، وتتَّصِل بالاهتمامات والخلفيات الثقافية. ٢. تضمين تحدِّيات محفِّزة ومراعية لتنوُّع قدرات المتعلِّمين كبدائلَ للتحكُّم في درجة الصعوبة المناسبة لإنجاز الأنشطة ومحكَّات تقييم مرنة للأداء المقبول. ٣. توفير فُرص لتحقيق المشاركة المستدامة من خلال أنشطة التعلُّم التعاونيّ ذي الأهداف والقواعد والأدوار الواضحة، وخيارات لتعزيز السلوك الإيجابيّ، وفُرص للمتعلِّمين لتعليمهم كيف ومتى يطلبون المساعدة. ٤. توفير تغذية راجعة للتحسين، والبُعد عن التنافس، والمقارنة، وللأخطاء بإيجابية للنجاح المستقبليّ.
ثالثًا: التنظيم الذاتيّ	١. تحفيز المتعلِّم نحو التعلُّم بتقديم مذكِّرات وأدلَّة وأنشطة تعزِّز التفكير الذاتيّ، وتركِّز على الأهداف الشخصية. ٢. تذليل الصعوبات بتوفير مذكِّرات لمواجهة التحدِّيات والعقبات، وتحويلها إلى أسئلة؛ مثل: كيف أرفع مستوى تحصيلي؟ ٣. مساعدة المتعلِّم على تطوير التقييم الذاتيّ؛ كمخطَّطات جمع البيانات لمراقبة التطوُّرات، وتوفير أنشطة لعمل الرسوم البيانية والقوالب والعروض لمعرفة ومقارنة التقدُّم.

المبدأ الثاني: وسائل وطرق متعدِّدة لتمثيل وعرض المعلومات:

يختلف المتعلِّمون في طرق إدراكهم وفَهْمهم للمعلومات التي يَتِمُّ تقديمها؛ كمثال على ذلك: الطلاب المصابون بإعاقات حسية (كفِّ بَصَر، صَمَم)، والطلاب من ذوي صعوبات التعلُّم. لذا؛ تتطلَّب مثل تلك الاختلافات طرقًا مختلفة للتعامل مع المحتوى، بحيث إنه قد يستوعب البعض المعلوماتِ من خلال وسائلَ بصريةٍ أو سمعية، بدلًا من النصِّ المطبوع (CAST,2011,P5).

وهي كما ذكرها (EVMENOVA,2018,p147) (CAST,2011,P14-21)

(Brand&Dalton,2012,P4). (ندى القحطاني، ٢٠٢٢)

جدول (٢) معيار تمثيل وعرض المعلومات بطرق متعدِّدة

	معيار تمثيل وعرض المعلومات بطرق متعدِّدة
أولًا: توفير خيارات سمعية وبصرية وحسية	١. إتاحة طرق متعدِّدة لعرض المعلومات المناسبة لاحتياجات المتعلِّمين؛ كجَودة الخطِّ وحَجْمِه والألوان، حيث يمكِن التحكُّم بذلك من المتعلِّم في الموادِّ الرقمية، أو بمراعاتها في الموادِّ المطبوعة. ٢. تقديم بدائلَ للمعلومات السمعية؛ كلغة الإشارة، والوصف العاطفيّ، والرسومات. ٣. تقديم بدائلَ للمعلومات البصرية؛ كتوفير نصٍّ مسموع للصور والرسومات، توفير رسومات لمسية لشرح المفاهيم، إمكانية استخدام برامجَ لتحويل النصِّ إلى كلام مسموع.

معيار تمثيل وعرض المعلومات بطرق متعدِّدة	
ثانيًا: توفير خيارات متعدِّدة للغة والرموز	١. بتوضيح المفردات وعرضها بأكثرَ من طريقة؛ كرسومات ونصوص بديلة للمفردات الغامضة، دعم الموضوعات غير المألوفة بمزيد من الصور والرموز. ٢. توضيح الجُمل وطريقة بنائها؛ كبناء جمل جديدة من كلمات معروفة، ربط المعاني الجديدة بهياكلَ سابقةٍ. ٣. توفير دعم لفَهم النصوص؛ كرموز برايل، والرموز البصرية، والدعم الصوتيّ، والرسوم التوضيحية. ٤. إتاحة فرص لتعزيز التعلُّم بلغات أخرى؛ كتوفير أدوات الترجمة. ٥. تقديم وسائل توضيح متعدِّدة؛ لضعف تعلُّم النصوص؛ كربط المعلومات النصية بالتمثيلات والرسوم والصور أو الجداول.
ثالثًا: توفير خيارات للفهم	١. تنشيط المعرفة الأساسية السابقة؛ لتعلُّم أفضلَ للمعارف الجديدة؛ كربط بموضوعات سابقة من خلال التنظيمات والخرائط، أو التكامل مع بقية المقرَّرات الأخرى. ٢. التركيز على المعلومات المهمَّة عن غيرها؛ كتمييز العناصر الرئيسة في النصّ، أو الرسوم والمخطَّطات واستخدام روتين منظّم للوَحَدات والمفاهيم والرسومات والأفكار، واستخدام أمثلة ورموز للإشارة إلى المعلومات المهمَّة، واستخدام ما تَمَّ تعلُّمه سابقًا لحلِّ مشكلات غير مألوفة. ٣. التمكين من فَهم ومعالجة المعلومات، وربطها، والاستفادة منها، من خلال عمليات متسلسلة، وتوفير خيارات وجداول، وتوفير أنشطة تفاعلية لاكتشاف المفاهيم الجديدة، وتوفير تهيئة للدخول للمحتوى الجديد؛ مثل: الإعلام والسينما، والتسلسل في عرض المعلومات، وإزالة ما لا يفيد الهدف التعليميَّ. ٤. إتاحة فرص لتعميم التعلُّم ونقله؛ للاستفادة منه، وربطه بما هو جديد، بتوفير قوائمَ ومنظّمات تذكيرية، واستخدام إستراتيجيات الذاكرة؛ كالصور الْمَرئيَّة، وتوفير قوالب لتدوين الملاحظات، ونماذج لدمج المهارات السابقة بالجديدة؛ كخرائط مفاهيم ناقصة، أو شبكات كلمات وتوفير فرص لتعميم التعلُّم في المواقف الجديدة؛ كمشكلة ممكِنٍ حلُّها بدروس سابقة، وربط الأفكار السابقة بالجديدة.

المبدأ الثالث: توفير وسائلَ متعدِّدةٍ لأداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه:

يختلف المتعلِّمون في طريقة تعبيرهم عما يعرفونه؛ على سبيل المثال: الطلاب الذين يعانون من إعاقات حركية كبيرة؛ (مثل الشلل الدماغي)، أو الطلاب الذين لديهم اضطرابات في اللغة والتواصل، يتعاملون مع مهامِّ التعلُّم بشكل مختلف عن أقرانهم، فالبعض يستطيع التعبير بنصٍّ مكتوب بدل الكلام، والعكس صحيح، ومن ثَمَّ لا توجد طريقة واحدة يستطيع الجميع استخدامها للتعبير (CAST,2011,P5).

وهي كما ذكرها (EVMENOVA,2018,p147)((Brand&Dalton,2012,P6)) (CAST,2011,P14-21) (ندى القحطاني، ٢٠٢٢)

جدول (٣) معيار توفير وسائلَ متعدِّدةٍ لأداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه

	معيار توفير وسائل متعدِّدة لأداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه
أولًا: توفير خيارات للعمل البدني	١. أساليبُ متعدِّدةٌ للاستجابة والتنقُّل والتفاعل مع العملية التعليمية؛ كإعطاء مساحة للتفاعل مع الموادِّ التعليمية والتكنولوجية، وتوفير بدائلَ للاستجابات الجسدية؛ كالكتابة واللمس. ٢. تحسين الوصول للأدوات والتِّقْنيَات المساعدة، بتوفيرها أو بتقديم الدعم حول طريقة استخدامها.
ثانيًا: توفير خيارات للتعبير والاتصال	١. إتاحة طرق متعدِّدة للاتصال والتعبير ؛ كتأليف قصص، أو رسم، أو تصميم، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي: منتديات، ودردشات، ورسوم متحرِّكة، وحل المشكلات باستخدام مجموعة من الإستراتيجيات. ٢. توفير أدوات متعدِّدة للبناء والتعلُّم دون الطرق التقليدية؛ كبرامج تحويل النصِّ إلى كلام، وتسجيل الصوت، واستخدام تطبيقات الويب؛ مثل: الويكي، والعروض، والرسوم المتحرِّكة. ٣. التدرُّج في تقديم المعلومات لتحسين التعبير ، والتواصل من خلال كتابات، ورسومات، وغيرها.

	معيار توفير وسائل متعدِّدة لأداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه
ثالثاً: توفير خيارات للوظائف التنفيذية	١. توجيه المتعلِّمين لتحديد أهداف مناسبة لهم؛ كتقديم نماذجَ عمليةٍ، وتوفير أدلَّة مساعدة على تحديد الأهداف، ونشر الأهداف للمتعلِّمين في الصفِّ. ٢. التحفيز على التخطيط والتطوير لتحقيق الأهداف من خلال: أدلَّة تشرح تحويل الأهداف الطويلة إلى قصيرة، وإشارات؛ كتوقَّفْ وفكِّرْ. ٣. تسهيل إدارة المعلومات وتنظيمها؛ كتوفير المنظّمات؛ كالرسوم البيانية، وقوالب التصنيف والمقارنة، وأدلَّة تدوين ملاحظات. ٤. تعزيز التقدُّم المحرز؛ كاستخدام قوائم تقييم مرجعية، وتسجيل نقاط، واستخدام قوالب تعزِّز التأمُّل الذاتيَّ.

التصميم الشامل للتعلُّم والمنهج

ذكر (Hayes, Turnbull& Moran,2018,p41) ثلاثة أنواع من المناهج التي تقدَّم لذوي الإعاقة وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم، وهي: المنهج المكيَّف، والمنهج الموسَّع، والمنهج المعدَّل، والجدول التالي يفصِّل محتوى تلك المناهج:

جدول (٤) مناهج ذوي الاحتياجات الخاصَّة

نوع المنهج	التحديد	المثال
المنهج المكيف	يتيح المحتوى إمكانية تحقيق النتائج التعليمية نفسِها التي يسعى إليها المنهج الوطنيُّ، بحيث يقدِّم تيسيرًا يساعد ذوي الإعاقة على المشاركة، مساواةً مع بقية الطلاب.	يحصل الطلاب المكفوفون على المحتوى نفسه المدرَج في المنهج الوطنيّ، إلا أنه يقدّم المعلومات في المحتوى باستخدام طريقة برايل.
المنهج الموسع	يقدم المحتوى نفسه؛ لكنه يتيح معلوماتٍ إضافيةً، ودروسًا تساعد على دعم قدرات الطلاب لتأدية الأعمال بشكل مستقلٍّ.	يحصل الطلاب الصُّمُّ على تعليم بلغة الإشارة، وتعليم يخصُّ ثقافة الصمّ، بينما يحصل الطلاب المكفوفون على فرص لتعلُّم مهارات التوجيه والتنقُّل.

نوع المنهج	التحديد	المثال
المنهج المعدل	يقدَّم محتوى معدَّلٌ وَفْقًا للحاجة، ويقدَّم المحتوى وَفْقَ المعايير المنصوص عليها في المنهج الوطني، ومن ثَمَّ يحقِّق الطلاب ذوو الإعاقة تعلُّمًا مختلفًا عن الطلاب العاديين، وهو تعديل فرديٌّ غير معياريٍّ يطبَّق على الطلاب وَفْقَ تشخيص محدَّد.	يحصل الطلاب ذوو الإعاقة الذهنية على تعليم مهارات القراءة والكتابة وَفْقَ عدد أقلَّ من المفردات اللُّغوية الجديدة، فإذا كان الطلاب العاديون يتعلَّمون (٢٠) كلمةً في موضوع محدَّد مثل الزراعة، فإن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية يتعلَّمون من (٤-٥) كلمات في نفس الموضوع.

والتصميم الشامل للتعلُّم يقدِّم إطارًا علميًّا لتطوير المناهج التي تؤمن بتنوُّع المتعلِّم (EVMENOVA,2018,p147)، فهو نموذج قويٌّ، وإطار عمل للتصميم التعليميّ الذي يمكِّن جميع الطلاب – بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة – من الوصول إلى المناهج التعليمية، فينظر UDL في كيفية تمثيل وعرض المعلومات، وكيفية مشاركة الطلاب، وكيفية تعبيرهم عن معرفتهم للآخرين، والأدوات – على سبيل المثال –: التكنولوجيا، أو الموادُّ التي تعزِّز تفاعلاتِهم مع المحتوى وتوصُّلهم للمعرفة (ALSAEM,2015,P4).

ويكون بتضمين الصورة والصوت والفيديو، وغيرها من الوسائل التي تساعد في نقل التعلُّم إلى ذوي الإعاقة، حيث تقوم بتقليل الحواجز التي تعترض المنهج دون المساس بمعايير الإنجاز (Al Hazmi,2018,P67).

مكوِّنات المناهج الدراسية وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم

وهي كما ذكرها (Nelson & Basham 2014,p93) (التصميم الشامل للتعلُّم، ٢٠١١، ص١١):

١. الأهداف التعليمية: وتمثِّل جميع المهارات والمعارف التي يجب أن يُتقِنها الطلاب، ومن خلال التصميم الشامل للتعلُّم يتعامل مع الأهداف بطريقة تستوعب الفروق الفردية، كما

يجب أن يفهم الطلاب هدف الدرس؛ حتى يتمكَّنوا من تحديد النتائج التي يجب أن يصلوا إليها في نهاية هذا الدرس.

٢. الطرق التعليمية: وهي القرارات والأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلِّمون لزيادة التعلُّم وتعزيزه، ويسهِّل التصميم الشامل للتعلُّم التمييز بين الطرق المناسبة للفروق الفردية، كما يمكِن التعديل بصورة مَرِنة ومتنوِّعة من خلال مراقبة تقدُّم المتعلِّم.

٣. الموادُّ التعليمية: إظهار المحتوى بطريقة مرنة ومتنوِّعة هو أساس التصميم الشامل للتعلُّم، ولتوصيل المعرفة النظرية؛ تقدَّم الوسائط المتعدِّدة بطرق مختلفة، وللتعبير عن المعرفة وفَهْمها؛ تُطرَح الأفكار، وتحلَّل وترتَّب بعدَّة طرق، وللمشاركة الفعَّالة في التعلُّم؛ تقدَّم طرق بديلة، تَهدُف للنجاح، وتشتمل على اختيار محتوى مناسب، وتنوُّع في الدعم والتحدِّي، وإثارة الدافعية وتعزيزها.

٤. رصد التقدُّم في الوقت المناسب: بتوفير خيارات وفرص متعدِّدة لإظهار المعرفة بشكل متكرِّر وواضح، من خلال التقييمات التكوينية؛ حتى يظلَّ التعليم مستمرًّا، ويعالج الأخطاء.

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة المتعلِّقة بالتصميم الشامل للتعلُّم:

سعت دراسة السالم (Alsalem,2015) إلى زيادة الكفاية التدريسية لدى معلِّمي الصُّمِّ وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تَمَّ تقسيم الدراسة لمرحلتين، واتَّبَعت الدراسة المنهج الوصفيَّ لمعرفة التصوُّرات الأوَّلية لمعلِّمي ومعلِّمات الصُّمِّ وضعاف السمع، وكذلك العوائق التي تقف أمام تنفيذ وتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في الممارسات التعليمية بالمرحلة الأولى، والمنهج التجريبي لتنفيذ دورة تدريبية تتناسب مع احتياج معلِّمي ومعلِّمات الصُّمِّ وضعاف السمع بالمرحلة الثانية، وتمَّ استخدام استبانة ومقياس SoCQ أداتينِ لجمع بيانات الدراسة، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة بالمرحلة الأولى من (٢٦٩) معلِّمًا ومعلِّمة للصُّمِّ وضعاف السمع، ومن (٦٧) معلِّمًا ومعلِّمة للصُّمِّ وضعاف السمع بالمرحلة الثانية، وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمُّها: مستوى منخفض من الوعي بمبدأ المشاركة، ووعيٌ عالٍ بمبدأ العمل والتعبير بالمقارنة بالمبادئ الأخرى، وأن العائق الأكثر شيوعًا هو عدم فَهم المعلِّمين

للتصميم الشامل للتعلُّم ومبادئه، وتوصَّلت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلِّمين والمعلِّمات قبل وبعد تنفيذ الدورة التدريبية التي أسهمت في تحسين ممارساتهم التعليمية.

كما جاءت دراسة وينتر (Winter,2016) للكشف عن فاعلية تدريب المعلِّمين على التصميم الشامل للتعلُّم لتطوير خُطَط الدروس، واتَّبَعت الدراسة المنهج التجريبيَّ، وتمَّ استخدام نموذج تقييم خُطَّة دروس من دراسة سابقة أداةً لجمع البيانات، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (١٧) معلِّمًا بالمرحلة الابتدائية في ولاية ميسسيبي، وتمَّ جمع البيانات قبل التدريب وبعد التدريب بشهرين؛ لفحص التغييرات في التخطيط للتدريس، وأظهرت النتائج وجود تحسُّن كبير في تصميم المعلِّمين لخُطَط الدروس في ضوء التصميم الشامل للتعلُّم، والتغيُّر شَمِل المبادئ الثلاثة: (المشاركة، والتمثيل، والأداء والتعبير).

وهَدَفت دراسة خلود آل الشيخ (٢٠١٧م) للتعرُّف على فاعلية برنامج تدريبيٍّ مقترح لإعداد موادَّ تعليميةٍ لدروس العلوم وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم على طالبات العلوم الملتحِقات ببرنامج الدبلوم التربويّ. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اتَّبَعت الدراسة المنهج التجريبيَّ لمعرفة أثره على تنمية الجانب المعرفيّ والمهاريّ، وتمَّ استخدام اختبارينِ وقائمة تقديرٍ أدواتٍ لجمع بيانات الدراسة، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٢٤) طالبةَ علوم بجامعة جدَّة من الطالبات المعلِّمات الملتحقات بالدبلوم التربويّ، وتوصَّلت الدراسة إلى وجود فروق بين المتوسِّطات لصالح التطبيق البَعديّ في كل أبعاد محاور البرنامج التدريبيّ، وأوصت بإجراء دراسات مقارنة بين التعليم التقليديّ والتعليم وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم.

أما دراسة بوث وآخرين (Both.,et al,2018) فقد سعت للتعرُّف على أثر تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم على الطلاب الجامعيين لتلبية جميع الاحتياجات المختلفة، واستخدمت لذلك المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، وكانت العيِّنة (١٢٦) عضوًا من هيئة التدريس في الجامعة، واستخدمت الاستبانةَ أداةً لجمع البيانات، وخلصت النتائج إلى اتِّجاهات إيجابية نحو أعضاء هيئة التدريس للتصميم الشامل للتعلُّم؛ كَوْنَه يراعي حاجاتِ الطلاب ذوي الإعاقة وخصائصهم، بحيث يراعي في ذلك البيئة الصفية والمناهج لتكون مَرِنة وداعمة للجميع، كما اقترحت عددًا من الطرق والإستراتيجيات المساعدة لتطبيق التصميم الشامل للتعلُّم مع الطلبة.

كما هَدَفت دراسة فينريش وآخرين (Fenrich.,et al,2018) إلى التعرُّف على فاعلية الوسائل التعليمية المصمَّمة وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم مقارنة بالوسائل التقليدية؛ لتعليم الطلاب الأنابيب، وكيفية لحام الأنابيب النحاسية ونحاسها. واستخدم الباحثون المنهج المختلط، وكانت أداةَ الدراسة المقابلةُ، وبلغت العيِّنة (٤٦) طالبًا وطالبة من طلبة الدبلوم العالي، تَمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين الوسائل التعليمية وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم والتقليديّ، لصالح التصميم الشامل للتعلُّم.

وبحثت دراسة تشافاريا وآخرين (Espada Chavarría.,et al,2019) عن طرق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة من معلِّمي التعليم العامّ، ومدى مطابقتها للتصميم الشامل للتعلُّم، واتَّبَعت المنهج المختلط، وتكوَّنت العيِّنة من (٢٦) معلِّمًا من التعليم العامّ للمرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج محدودية معرفة المعلِّمين بمبادئ التصميم الشامل للتعلُّم وتطبيقاتها، حيث إن (٢٩٪) من المعلِّمين فقط لديهم معرفة وخبرة للتعامل وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم مع الطلبة ذوي الإعاقة.

كما قامت هدى المؤمن (Huda A. Almumen,2020) بالتعرُّف على تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم في الفصول الدراسية التي يتعلَّم فيها ذوو الإعاقة مع التعليم العامّ بالكويت، وقد تَمَّ استخدام المنهج الوصفيّ النوعيّ، وكانت الأداةُ بطاقةَ ملاحظة، حيث تَمَّ مقابلة (٥) معلِّمين، وملاحظة أدائهم، وأشارت النتائج إلى فاعلية إشراك جميع المتعلِّمين، إلا أن ثَمَّةَ حاجةً لمزيد من تدريب المعلِّمين؛ لتلبية جميع احتياجات الطلاب، بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصَّة.

كما جاءت دراسة مودة الجابري (٢٠٢٠) للتعرُّف على مدى تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم من قِبَل معلِّمات الإعاقة الفكرية بجدَّة، وعلى مدى توافر المتطلَّبات اللازمة للمبادئ، واستخدمت المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، وقامت الباحثة بإعداد استبانة بثلاثة محاورَ فيما يخصُّ المعلِّماتِ والبيئةَ والمناهج وطرق التدريس، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (١٠٠) معلِّمة في مدارس الدمج والتربية الفكرية بجدَّة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلِّمات الحاصلات على البكالوريوس، والمعلِّمات الحاصلات على درجة الدراسات العليا، لصالح درجة الدراسات العليا، كما توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين تطبيق المبادئ في المدارس الخاصَّة أكثر من مدارس الدمج.

بينما هدفت دراسة سارة العتيبي (٢٠٢٠) إلى تصميم وَحْدة مقترحة في العلوم وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم للمرحلة المتوسِّطة، والتعرُّف على فاعلية الوَحْدة المقترحة في تنمية الخيال العلميّ لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، والمنهج شِبْهَ التجريبيّ، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٣٩) من طالبات الصف الأول المتوسِّط، وقامت الباحثة بتصميم مقياس للخيال العلميّ أداةً للدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البَعديّ لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بتبنِّي تصميم وَحَدات العلوم وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم.

كما جاءت دراسة محمد والقريشي والشامي (Mohammed& Al-Qurashi& Al-Shami,2022) للتعرُّف على الدرجة التي يستخدم بها معلِّمو التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في تعليم وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، بإشراف الجنس والخبرة والمؤهِّل، وتمَّ اتِّباع المنهج الوصفيّ، وجمعت هذه الدراسة بياناتِ الاستبيان من المعلِّمين والمعلِّمات من المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية بين عامَيْ (٢٠١٩ و٢٠٢١)، وقد جاءت النتائج مشيرة إلى أن "توفير أدوات متعدِّدة لتقديم المعلومات من قِبَل المعلِّم" جاءت في المرتبة الأولى من حيث التوافرُ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكِن أن تُعزى إلى المؤهِّلات؛ إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين حَمَلة البكالوريوس والشهادات الحاصلة على الدبلومات، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند <٠.٠٥ يمكِن أن تُعزى لمتغيِّر المؤهِّلات.

كما بَنَت دراسة ندى القحطاني (٢٠٢٢) تصوُّرًا مقترحًا لتطوير الأداء التدريسيّ لمعلِّمات مدارس التعليم الشامل في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ بأسلوب الملاحظة، وتكوَّنت الأداة من بطاقة ملاحظة مزوَّدة بسُلَّم تقدير لفظيّ، وطبّقت الأداة على (٣٠) معلِّمةً من معلِّمات التعليم الشامل بالمرحلة الابتدائية بالرياض، وجاءت نتائج الدراسة بعدم توافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم ككل بالأداء التدريسيّ للمعلِّمات، ولا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّط أداء المعلِّمات يُعزى إلى: (الخبرة – نصاب الحصص – التخصُّص– عدد الطالبات)، وفي ضوء النتائج تَمَّ وضع تصوُّر مقترح لتطوير الأداء التدريسيّ لمعلِّمات التعليم الشامل.

التعليق على الدراسات السابقة :

أكدت الدراسات السابقة رغم اختلاف أهدافها على أهمية التصميم الشامل للتعلم ، وقد تنوعت في منهجياتها بين التجريبي والمختلط والمنهج المسحي والوصفي النوعي ، ويؤمل من هذه الدراسة ان تضيف مدى توافر تلك المبادئ في محتوى المنهج المدرسي للصفوف الأولية.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفيّ بأسلوب تحليل المحتوى، الذي عرَّفه بيرلسون (١٩٥٢م) بأنه: "عبارة عن طريقة بحث يَتِمُّ تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كَمِّيٍّ هادف ومنظّم لمحتوى أسلوب الاتِّصال" (العساف، ١٩٩٥م، ص٢٣٥).

مجتمَع الدراسة:

يتكوَّن مجتمَع الدراسة الحاليَّة – المتمثِّل في عيِّنتها – من كتب مقرَّر "لغتي" للصف الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، في المملكة العربية السعودية، للعام الدراسيّ ١٤٤٣هـ-٢٠٢١م، وعددُها (٦) كتب، تتمثَّل في كتاب الطالب للفصلين الدراسيين الأول والثاني لكلِّ صفٍّ دراسيٍّ

أداة الدراسة:

تمثَّلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى، ويُقصد بها "الاستمارة التي يصمِّمها الباحث لجمع البيانات، ورصد معدَّلات تَكْرار الظواهر في الموادِّ التي يحلِّل محتواها" (طعيمة، ٢٠٠٤م، ص١٨٧)، وقد تَمَّ بناؤها في ضوء معايير التصميم الشامل للتعلُّم (UDL).

الأساليب الإحصائية:

نظرًا لطبيعة الدراسة، ومنهجها؛ فقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- التَّكْرار، واستخدامه وَحْدةً لتَعْداد ظهور مؤشِّرات معايير التصميم الشامل للتعلُّم.
- النسب المئوية.
- المتوسِّط الحسابيُّ.
- معادلة كوبر لحساب ثبات التحليل.
- تحديد معيار الحكم على درجة توافر المعايير الرئيسة، والمؤشِّرات الفرعية

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال "ما درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) في محتوى مقرَّر "لغتي" للصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية؟".

قامت الباحثة باستخدام أداة تحليل محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، في ضوء معايير التصميم الشامل للتعلُّم التي تَمَّ إعدادها لهذا الغرض، ثم تَمَّ تحليل الكتب، وحساب التَّكْرارات، والنِّسَب المئوية لكلِّ مؤشِّر من المؤشِّرات، ويمكِن عرض ملخص نتائج التحليل كالآتي:

جدول (٥) ملخَّص نتائج تحليل محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير التصميم الشامل للتعلُّم

م	المعايير	النسبة المئوية للمعايير في كتب لغتي للصف الأول	النسبة المئوية للمعايير في كتب لغتي للصف الثاني	النسبة المئوية للمعايير في كتب لغتي للصف الثالث	متوسِّط مجموع النسب لمعايير التصميم الشامل للتعلُّم في كتب لغتي للصفوف الأوَّلية بالابتدائية	درجة التوافر
١	المشاركة والتفاعل	٪١١,٣	٪١٧,٤	٪٢٤,١	٪١٧,٦	منخفضة جدًّا
٢	عرض المعلومات	٪٢٣,٥	٪٢٥	٪٢٦,٢	٪٢٤,٩	منخفضة
٣	أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه	٪١١,٥	٪١١,٣	٪١٣,١	٪١١,٩	منخفضة جدًّا
	مجموع توافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم في مقرَّر لغتي	٪٦٣,٤	٪٥٣,٧	٪٤٦,٣	٪٥٤,٤	
	درجة التوافر	متوفر بدرجة مرتفعة	متوفر بدرجة متوسِّطة	متوفر بدرجة متوسِّطة	متوفر بدرجة متوسِّطة	

يتَّضِح من الجدول أعلاه اتِّساق نتائج تحليل محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية بصورة عامَّة، من حيث تقاربُ النسب المئوية لتوافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم،

حيث بلغ متوسِّط النسبة المئوية لتوافر معايير التصميم الشامل للتعلُّم في محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية (٥٤,٤٪) وتوفر بدرجة متوسِّطة، وتوزّع بنسب متفاوتة على ثلاثة معاييرَ رئيسةٍ، جاءت مرتَّبةً تنازليًّا وَفْقَ نسبة توافرها في محتوى كتب "لغتي" للصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية كما يلي: (عرض المعلومات، المشاركة والتفاعل، أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه).

ويمكِن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

جاءت مؤشِّرات معيار عرض المعلومات في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (٢٤,٩٪)، وتوفَّرت بدرجة منخفضة، حيث تنوَّعت طرق ووسائل عرض المعلومات التي تُعطي بدائلَ للمتعلِّم وتنوُّعًا في طريقة العرض للمعلومات، حيث ركَّزت على ربط المعلومات بالمنظّمات المتقدِّمة، وتوفير المساحات والجداول، وتمييز الأفكار المهمَّة عن غيرها، وعرض ذلك بتسلسل منطقيٍّ، ويرجع ذلك إلى دور (شركة تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٨) في تحقيق الهدف الثاني الذي نصَّ على: "إجراء تعديلات وتكيُّفات على مناهج التعليم العامِّ لتصبح متاحةً وميسَّرة للجميع"، هذا وقد اتَّفَقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد والقريشي والشامي (Mohammed& Al-Qurashi&Al-shami,2022) التي أشارت إلى ارتفاع معيار عرض المعلومات عند معلِّمي التعليم العامِّ، يأتي ذلك متوافقًا مع دراسة الحازمي (Al Hazmi,2018) التي أكَّدت على إمكانية تعليم جميع الطلاب باختلاف قدراتهم وإمكانياتهم باستخدام التصميم الشامل للتعلُّم.

وجاءت مؤشِّرات معيار المشاركة والتفاعل في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (١٧,٦٪) وتوفَّرت بدرجة منخفضة جدًّا، حيث ظهرت طرائقُ متعدِّدةٌ للاستعداد للتعلُّم، خصوصًا في الصف الأول الابتدائيّ بدايةَ كلِّ وَحْدة دراسية، وبداية كلِّ درس بشكل خاصٍّ، كما ظهر الحثُّ على التعلُّم التعاونيّ بشكل أوضحَ في الصف الثالث الابتدائيّ بعد أن انعدم توافره بالصف الأول الابتدائيّ، ويرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة العُمرية والدراسية، كما انعدم توافر حرية اتِّخاذ القرارات التعليمية في (الواجبات – المشاريع) في جميع الصفوف الأوَّلية، على الرغم من التوجُّه الحاليّ لوزارة التعليم نحو رفع ثقة المتعلِّم بنفسه وقدرته على اتِّخاذ القرارات الخاصَّة به؛ إلا أن محتوى المناهج التعليمية للصفوف الأوَّلية افتقد إلى تعزيز ذلك لدى المتعلِّم؛ مما قد يوجد حاجزًا في التعليم يَحُول بين مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّم، كما أشار إلى ذلك دراسة (العصيمي والحسين، ٢٠٢٢) بتدنِّي مهارات طلاب الصفوف الأوَّلية، وعدم مراعاتها للفروق الفردية، والدراسات التي

أشارت إلى صعوبة وصول بعض الطلاب إلى مناهج التعليم العامّ؛ كدراسة كلٍّ من: (منيرة المفرح، ٢٠٢٠)، و(المطيري والربيعان، ٢٠١٩) و(Arnaiz,Haro,Maldonado,2019) و(Oliva,Diana,2016)، ويرجع ذلك إلى عدم توافر خيارات متعدِّدة للمتعلِّم تمكِّنه من المشاركة والتفاعل.

كما جاءت مؤشِّرات معيار أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية بلغت (١١,٩٪) وتوفَّرت بدرجة منخفضة جدًّا، حيث ظهر معيار أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه في تحفيزه للمتعلِّم لتحديد الهدف المناسب لإتمام المهامّ الأدائية، وفي التخطيط لها، كما تنوَّعت طُرق التواصل بين الرسم والكتابة والاختيار، وقد انخفض نسبة الدعم نحو التِّقْنيَة، والاستفادة من مِنصَّات التعليم، والحثِّ على تأليف المحتوى التعليميّ؛ مثل: (المطويات – القصص) في الصفَّين: الأول والثاني الابتدائيّ، إلا أنه ظهر في الصف الثالث الابتدائيّ، ويرجع ذلك إلى تمكُّن المتعلِّمين في الصف الثالث الابتدائيّ من الاستقلال بشكل أكبرَ في التعليم، واعتمادهم على الذات؛ للاستفادة مما سبق.

كما انعدم توافر الإشارات التنبيهية؛ مثل: (توقَّفْ، فكِّر...)، في محتوى جميع المراحل التعليمية، بالرغم من فائدة توافر مثل تلك الإشارات في زيادة تركيز المتعلِّم وتأمُّله في المعلومة، ويؤمَّل من مطوّري المناهج التعليمية زيادة الاهتمام بمعيار أداء المتعلِّم والتعبير عن فَهْمه؛ كَوْنَه المعيارَ الذي يحقِّق أهداف (وثيقة تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢٢) التي ركَّزت على المهارات الأساسية للمتعلِّم، منها: المهارات الرقمية، وبناء جيل منافس عالميًّا من خلال نهج شموليّ يَخدُم جميع الطلاب، كما ذكرت ضعف الجانب العمليّ التطبيقيّ باعتباره أحدَ التحدّيات في المناهج الدراسية، وقد اقترحت دراسة خلود آل شيخ (٢٠١٧) إجراء دراسات؛ للمقارنة بين التعليم التقليديّ والتعليم وَفْقَ التصميم الشامل للتعلُّم؛ للاستفادة من نتائج الدراسات في تطوير الواقع التعليميّ.

توصيات الدراسة:

١. استفادة خبراء التربية ومطوّري المناهج من نتائج الدراسة الحاليَّة بتبنِّي مناهجَ تُراعي معايير التصميم الشامل للتعلُّم، في تصميم المقرَّرات الدراسية.

٢. التركيز على توفير فرص للاستفادة من معايير التصميم الشامل للتعلُّم في مقرَّر "لغتي"، وما يتضمَّنه من مشاركة وعرض وأداء.

٣. توفر في المقرَّر عدد من المؤشِّرات، ويبقى على معلِّمِ "لغتي" التركيز عليها، والاستفادة منها في معالجة الفاقد التعليميّ لدى المتعلِّمين.

٤. التوسَّع في تضمين معايير التصميم الشامل للتعلُّم، وخاصَّةً معيارَ (أداء المتعلِّمِ والتعبير عن فَهْمه) في مقرَّر "لغتي" للصف الثاني والثالث الابتدائيّ.

المـراجـــــع

المراجع العربية:

أحمد، حسام الدين عبد الرحمن. (٢٠١٦). حماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصَّة في الأنظمة والتشريعات الخليجية. الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.

أخضر، أروى علي عبد الله. (٢٠١٦). المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وَفْقَ منظومة التعليم الشامل. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أساليب التعليم. (٢٠٢١). التصميم الشامل للتعلُّم. مايو ٢٠٢٢ مسترجع من: التصميم الشامل للتعلُّم – أساليب التعليم(asaleebedu.com)

آل الشيخ، خلود سليمان. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإعداد مواد تعليمية لدروس العلوم وَفْقَ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم (UDL) على طالبات العلوم المعلِّمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي. مجلة العلوم التربوية، ٢(٤)، ص ص٣٦٠-٣٩٧.

آل تميم، عبد الله بن محمد. (٢٠١٩). تقويم مناهج لغتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التواصل اللغوي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية, ١١ (١) , ١-٤٢.

البصيص، حاتم حسين. (٢٠١٥). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي: دراسة تحليلية. مجلة الآداب، ملحق، ٦١٥ – ٦٤٠.

بهاء الدين، ياسر. (٢٠١٧). الذكاءات المتعدِّدة واكتشاف العباقرة. القاهرة: دار عالم الثقافة.

الجابري، مودة محمد. (٢٠٢٠م). مدى تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في تدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلِّماتهن في مدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدة، جدة – المملكة العربية السعودية.

جاردنر، هوارد. (٢٠١٢). أطر العقل نظرية الذكاءات المتعدِّدة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الجعافرة، عبد السلام يوسف. (٢٠١٥). المناهج: أسسها وتنظيمها. دار وائل للنشر والتوزيع.

الحسي، عبد الناصر الأشعل؛ والعصيمي، فهد محمد. (٢٠٢٢). آراء معلِّمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأوَّلية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية, ٤٦ (١) , ١٢-٤٦.

خميس، محمد عطية. (٢٠٠٣م). عمليات تكنولوجيا التعليم، دار الكلمة للنشر والتوزيع.

الخوالدة، محمد محمود. (٢٠١٣). فلسفات التربية. عمان: دار المسيرة.

الدوسري، مشاعل بنت صالح بن سعد. (٢٠٢١). تحليل محتوى كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية في ضوء الشغف المعرفي. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مركز البحوث التربوية، ٨(١)، ١٩١ -٢٢٦.

السالم، ماجد عبد الرحمن. (٢٠١٦). زيادة الكفايات التدريسية لدى معلِّمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٤)، ١١٤-١٣٤.

الشامي، أحمد يوسف؛ وأبو شعبان، سمر سلمان؛ ونصار، علي محمد. (٢٠٢١). تقويم كتاب لغتنا الجميلة المطور للصف الثالث الأساسي بفلسطين في ضوء مدخل التواصل اللغوي ومقترحات إثرائية، ٢٩ (٦)، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩ (٦)، ١٠٥-١٣٧.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٦). الدليل الفني التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الصويكري، محمد علي حسن. (٢٠٢٠). تحليل محتوى مقرَّرات اللغة العربية للمرحلة الثانوية.. المسار العلمي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعدِّدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٣)،٢١-٤٠.

الضويحي، الهنوف بنت عبدالرحمن. (٢٠٢١). دراسة تحليلية لمستوى تضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرَّر لغتي الجميلة للصف الرابع لمتطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS) . مجلة كلية التربية، ٤ (٥)،ص ٤٢٥-٤٦٦.

العرنوسي، ضياء عبيد؛ والمرشدي، رضا جاسم. (٢٠١٨). تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسِّط في ضوء نظرية الذكاءات المتعدِّدة. مجلة بابل مركز الدراسات الإنسانية، ٨(٣).ص ص٥٥-٩٠.

العساف، صالح بن حمد. (١٩٩٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

القاسم، وجيه؛ والشرقي، محمد بن راشد. (١٤٢٦). المنهج المدرسي: المفاهيم والمكوِّنات والفلسفات، الرياض: مكتبة الملك فهد.

القحطاني، ندى ناصر. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلِّمات مدارس التعليم الشامل في ضوء التصميم الشامل للتعلُّم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

قطامي، يوسف محمود. (٢٠٠٥م). نظريات التعلُّم والتعليم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مركز الدمج ودعم ذوي الاحتياجات الخاصَّة. (٢٠٢١م). المؤتمر العربي الأول للتصميم الشامل للتعلُّم، اليوم الرابع. مسترجع من: https://youtu.be/vBbTp7cMR4o

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠١٠م). الدليل الإرشادي للوصول الشامل في البيئة العمرانية للملكة العربية السعودية. مسترجع من:
http://v2.kscdr.org.sa/media/5019/uap-be-ar.pdf

النحاس، نجلاء مجد محمود. (٢٠٢١). مناهج ذوي الاحتياجات الخاصَّة بين المواءمة والتعديل: نموذج مقترح لصنع القرار. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، (٢)، ٦١-١٠٧.

النصيان، لطيفة محمد. (٢٠١٨م). مستوى معرفة معلِّمي التربية الفكرية بمبادئ التصميم الشامل للتعلُّم(UDL) وأهميته من وجهة نظرهم في تدريس المهارات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

وثيقة الأمم المتحدة. (٢٠٠٦). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. مسترجع من: http://hrlibrary.umn.edu/arabic/CONVRightsPersonsWithDisabilities.html

وزارة التعليم. (٢٠٢١). المساواة في التعليم للطلاب ذوي الإعاقة. مسترجع من: https://www.moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Pe#opleWithSpecialNeeds.aspx

العمري، خلود .(٢٠٢٢).درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم في مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية . بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير غير منشور ،جامعة الامام محمد بن سعود.الرياض.

المراجع الأجنبية:

Arnaiz s, P., Haro R., R., Maldonado., R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1),18-24.

Brand, Susan Trostle & Dalton, Elizabeth M.(2012*). Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy*. Forum on Public Policy.

Burgsteller, S. (2012*). Global web page design in classroom projects [booklet]*. Seattle: DO-IT, University of Washington.

Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Bulgarian Comparative Education Society,16th, Golden Sands, Varna, Bulgaria.

Boothe, A Lohmann, J Donnell, A Hall, D (2018). Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom. The Journal of Special Education Apprenticeship, Vol. 7(3).

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Cast (2018). *Global Design Learning Guidelines Version 2.2. Recovered* from: http://udlguidelines.cast.org

CAST (2018). UDL and the learning brain. Wakefield, MA: Author. Retrieved from https://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience

David H. Rose, Anne Meyer.(2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. *Education Tech Research Dev*. 55, 521–525.

David Guardino.(2014). *UDL Global Design for Classroom Learning. CEEDAR CENTER*.. Retrieved from: https://ceedar.education.ufl.edu/mtssudldi-professional-development-module/udl-chapter/#Principles%20of%20UDL

Dalton, E. M., & Brand, S. T. (2012). The Assessment of Young Children through the Lens of Universal Design for Learning (UDL). *In Forum on Public Policy Online (Vol. 2012, No. 1). Oxford Round Table*. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.

Disability Innovation Institute UNSW. (2019). *Universal Design for Learning Framework.* DIIU UNSW.

Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 14(2), 207-218.

Fenrich, P., Carson, T., & Overgaard, M. (2018, June). *Comparing Traditional Learning Materials with Those Created with Instructional Design and Universal Design for Learning Attributes: The Students' Perspective.* Paper presented at the Annual International Conference of the

Hayes, A., Turnbull, A., and Moran, N. (2018). *Global Learning Design to Help All Children Read: Promoting Literacy for Learners with Disabilities.* USAID.

Al Hazmi , Adnan Nasser.(2018). Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual Disabilities. *World Journal of Education*. 8 (2). PP66-72.

Israel, M., & Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). *Universal design for learning: Recommendations for teacher preparation and*

professional development (Document No. IC-7). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/

Leichliter, Marie.E.(2010).*A case study of Universal Design for Learning applied in the college classroom*. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. 4625:

https://researchrepository.wvu.edu/etd/4625

Mohammed, A.T., Al-Qurashi, and Al-Shami, S. (2022), "Comprehensive Design of Learning Principles and Students with Learning Disabilities: Application with Public Education Teachers in Saudi Arabia", *Multicultural Education Magazine.*

Almumen, Huda.(2020). Universal Design for Learning (UDL) Across Cultures: The Application of UDL in Kuwaiti Inclusive Classrooms. Retrievedfrom: https://www.researchgate.net/publication/346497876_Universal_Design_for_Learning_UDL_Across_Cultures_The_Application_of_UDL_in_Kuwaiti_Inclusive_Classrooms

Nelson, L. L., & Basham, J. D. (2014). *A Blueprint for UDL: Considering the Design of Implementation*. Lawrence, KS: UDL-IRN. Retrieved from http://udl-irn.org.

Oliva, diana. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students. *Psicologia USP*.27(3)

Alquraini, Turki & Rao, Shaila. (2018). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia, *International Journal of Inclusive Education*.24(1), 103-114

Rose ,D.H.(2001). Universal Design for Learning. *Article in Journal of Special Education Technology*

Rose ,D.H., Meyer ,A.,& Hitchcock ,C. (2005). *The universally Design classroom: Accessibly curriculum and digital technologies.Cambridge* , MA: Harvard Education press.

ALSalem, M. (2015). *considering and supporting the implementation of universal design for learning among teachers of students who*

are deaf and hard of hearing in SAUDI ARABIA. Published Ph.D. Dissertation, California State University.

Spooner, F, Baker , J. N, Harris, A.A, Ahlgrim-Delzell,& L. Browder, D.M.(2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education* , 28 (2) , 108-116.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education*. Author.

Winter, Georgeann (2016). Examining *Teachers' Lesson Plans Following Universal Design for Learning Training*. Published Ph.D. Dissertation, Walden University.

العـــدد (١٦)، يـنـايـــر ٢٠٢٣، ص ص ٣٠-٨٦

درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل

إعـــداد

أ/ تهاني فريح عوده النويميس

باحثة بقسم دراسات الطفولة مسار الموهبة والنبوغ، كلية علوم الإنسان والتصاميم، جامعة الملك عبدالعزيز

د/ حنان علي باقبص

أستاذ مشارك بقسم دراسات الطفولة

بجامعة الملك عبد العزيز

درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل

أ/ تهاني فريح عوده النويميس *
د/ حنان علي باقبص *

ملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل، والكشف عن الفروق في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً حسب متغيري جنس وخبرة المعلم. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كما طُبقت استبانة من تصميم الباحثة، مكونة من أربعة محاور؛ تضمن كل محور (١٠) عبارات لقياس درجة المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التعلم، ومجال التفكير الإبداعي، ومجال الشخصية والدافعية، ومجال الأداء المهاري. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من معلمي ومعلمات التربية الفنية بمدينة حائل للعام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٢هـ، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية. واستُخدم في تحليل البيانات الكمية المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، كما استُخدم اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة. وتوصلت النتائج إلى أن درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً مرتفعة بشكل عام، وفي المحاور الأربعة الفرعية كذلك، وتوصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً حسب متغير الجنس، لصالح معلمات التربية الفنية، وذلك في الدرجة الكلية، ومجال الأداء المهاري، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التربية الفنية نحو الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً حسب متغير الخبرة. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بعدد من التوصيات، من أبرزها: زيادة الكفاءة المهنية والمعرفية لمعلمي التربية الفنية أثناء الخدمة، وذلك من خلال إنشاء برامج تدريبية وتثقيفية تساعدهم في مجال اكتشاف ورعاية الطفل الموهوب فنياً.

الكلمات المفتاحية: الموهوبون فنياً، الموهبة الفنية، معلم التربية الفنية، التربية الفنية، الطفولة المبكرة.

* باحثة بقسم دراسات الطفولة مسار الموهبة والنبوغ، كلية علوم الإنسان والتصاميم، جامعة الملك عبدالعزيز.
* أستاذ مشارك بقسم دراسات الطفولة بجامعة الملك عبد العزيز.

Art Teachers' Knowledge Level of the Artistically Gifted Children's Behavioral Characteristics in the Elementary Grades in Hail

Tahani Fraih Audh Alnwaimees

Hanan Ali Bagabas.

Abstract

The present study aimed to identify the 'Art Teachers' Knowledge Level of the Artistically Gifted Children's Characteristics in the Elementary Grades in Hail. Moreover, it reveals the differences in the degree of knowledge of art education teachers of the behavioral characteristics of the artistically gifted child according to the variables of the teacher's gender and experience. This study used the descriptive analytical methodology. A questionnaire was designed by the researcher, composed of four domains; Each domain included (10) statements to measure the Knowledge Level of the behavioral characteristics of the artistically gifted child in the domain of learning, creative thinking, personality and motivation, and skill performance. The study sample included (102) teachers of art education teachers in the city of Hail for the academic year (1442-1443H), who were randomly selected. The quantitative data analysis used means, standard deviation, percentages, t-tests, and one-way variance analysis (ANOVA) to determine the participants' differences. The **results** concluded that the degree of knowledge of art education teachers about the behavioral characteristics of the artistically gifted child is generally high, and in the four sub-axes as well. There were statistically significant differences in the 'Art Teachers' Knowledge Level of the characteristics of the artistically gifted child in the elementary grades due to the gender Variable for the benefit of female teachers, in the total degree, and the field of skill performance. While there are no statistically significant differences in the 'Art Teachers' Knowledge Level of the characteristics of the artistically gifted child in the elementary grades are due to the experience Teacher. The study recommended Increasing the professional and cognitive competence of in-service art education teachers through establishing training and educational programs to help identify and care for the artistically gifted child.

Keywords: Artistically Gifted, Artistic Talent, Teacher of Art Education, Art Education, Early Childhood.

درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل

أ/ تهاني فريح عوده النويميس *
د/ حنان علي باقبص *

مقدمة:

لقد توجهت معظم دول العالم، في القرن الماضي، إلى إصلاح أنظمتها التربوية لمواكبة تطورات العصر؛ حيث قادت حركة الإصلاحات الحديثة هذه إلى ظهور مفهوم التربية الخاصة، والذي يُعنى بتقديم الخدمات التربوية الخاصة للأفراد غير العاديين، والتعرف عليهم واكتشافهم بمختلف فئاتهم، ومن ضمنهم الموهوبون، حيث تعتبر هذه الفئة ثروةً بشريةً ووطنيةً، تحقق للمجتمعات التطور والتقدم في مختلف مجالات الحياة. لذا؛ حاول العديد من الباحثين والتربويين الاهتمام بالموهوبين والمبدعين على اختلاف مواهبهم وإبداعاتهم، وصدرت العديد من المؤلفات والدراسات في هذا المجال.

كما أدركت المؤسسات التربوية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية ضرورةَ الاهتمام بالموهوبين، واستثمار مواهبهم للازدهار والرقي في كافة المجالات، وعملت جاهدةً على وضع القوانين التي تضمن تعليمهم، كما كانت من أوائل الدول العربية التي نصّت سياساتها على رعاية الموهبة والموهوبين (أبو ناصر والجغيمان، 2012). وكان من مظاهر الاهتمام بهذه الفئة: فتح المراكز وإنشاء الإدارات التي تهتم وتراعى احتياجات الموهوبين في جميع مناطق المملكة ومدنها، كما سعت إلى دعم المؤسسات التي تعنى بالموهوبين، ومنها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. وعلى الرغم من ذلك، فإن الجهود المبذولة لرعاية الموهبة الفنية والموهوبين فنيًا في المدارس والمؤسسات لا تزال محدودةً؛ كون الاهتمام موجهًا نحو المتفوقين دراسيًا أو الموهوبين في المجالات العلمية كالرياضيات والعلوم، رغم تأكيد العديد من الدراسات على أن الطفل الموهوب فنيًا هو أحد فئات الأطفال الموهوبين، والذي يحتاج إلى

* باحثة بقسم دراسات الطفولة مسار الموهبة والنبوغ، كلية علوم الإنسان والتصاميم، جامعة الملك عبدالعزيز.
* أستاذ مشارك بقسم دراسات الطفولة بجامعة الملك عبد العزيز.

رعاية خاصةً لتنمية قدراته ورعايتها دون تحيز (الزهراني، 2001؛ العسيري، 2006؛ العوادي والخروصي، 2012).

فمن الشائع الافتراض أن الأطفال الموهوبين فنيًا قادرون على الاعتناء بأنفسهم ولا يحتاجون إلى مساعدة مثل فئات المواهب الأخرى، ولذلك لم تحظ هذه الفئة بالدراسات الكافية كبقية المواهب الأكاديمية الأخرى. ويرى Clark and Zimmerman (1992) أن المشكلة ليست في قلة الدراسات عن الموهوبين فنيًا فحسب، بل في الاعتراض على إعداد البرامج التربوية الخاصة بهذه الفئة، حيث يعتقد الكثيرون بأن الموهوبين فنيًا ليسوا بحاجة إلى المساعدات الخارجية، وبإمكانهم ممارسة حياتهم الفنية بأنفسهم. ونتيجة لذلك لا يتم تزويدهم بالتعليم الذي يلائم خصائصهم واحتياجاتهم، خصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تعد من أهم المراحل في حياة الإنسان؛ حيث تُبنى عليها مراحل النمو التالية، لا سيما في مرحلة الصفوف الأولية، والتي هي بداية السلّم التعليمي النظامي في المؤسسات التربوية، والركيزة الأساسية للتعليم المنظم. ولذلك أشارت جونسن (2014) إلى أنه لا بد من التعرف عليهم والكشف عنهم في مراحل مبكرة، من خلال خصائصهم المميزة التي يظهرونها؛ وذلك لتنمية مواهبهم الكامنة.

وقد أشار هالان وكوفمان (2008) إلى ضرورة الكشف والتعرف مبكرًا على قدرات الأطفال، وذلك لتقديم الخدمات التربوية المناسبة لقدراتهم؛ ليحققوا النجاح على الصعيدين: الشخصي والمجتمعي، حيث إن الموهبة تبرز في السنوات الأولى من عمر الطفل، وتظهر من خلال سلوكيات ظاهرة، تنبئ عن وجود تقدم واضح لدى الطفل الموهوب مقارنة بمن في سنه (البصال، 2008). كما ذكرت العديد من الدراسات أن هذه السلوكيات تعد مؤشرًا يمكن من خلاله الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وذلك من خلال متابعة هذا السلوك داخل الفصل وخارجه، وخاصة في مجالات المواهب الفنية والأدبية، والتي تتطلب احتكاكاً مباشراً مع الطفل (علان، 2021).

كما أن الأطفال الموهوبين فنيًا في مرحلة الطفولة يمكن أن يعبِّروا عن أنفسهم بطرق متعددة، وقد تظهر مواهبهم في ظروف وأوقات مختلفة، إلا أنها تظهر بشكل كبير أثناء تدريس مقرر التربية الفنية؛ حيث يعد هذا المقرر من أكثر المجالات خصوبةً في إظهار المواهب لدى الأطفال، وخاصةً المواهب الفنية، والتي تتطلب الرعاية والاهتمام (البطوسي، 1999). وذكر الضويحي (2008) أن مقررا: التربية الفنية والفنون، يخدمان الجوانب التعليمية والأكاديمية

للطلاب الموهوبين بشكل أفضل من المقررات الأخرى التي تقدمها المدرسة، كما أنهما يساعدان في اكتشاف الموهوبين وتحديدهم والتعرف على إبداعاتهم وتنميتها.

ولرعاية هذه الفئة من الموهوبين بشكل صحيح؛ لا بد من التركيز على العنصر الرئيس في تعليم هذا المقرر وهو المعلم، حيث يلعب دورًا بالغ الأهمية في العملية التربوية للموهوبين فنيًا، وهو الركن الأساسي لإحداث أي تغيير في المناهج المقدمة لهم، ولذلك فإن معلم التربية الفنية يسهم في رعاية المواهب إذا ما تم تأهليه تأهيلا جيدا (الغامدي، 2012؛ النجادي، 2003)، بالإضافة إلى دوره المهم في عملية ترشيح الموهوبين فنيًا. وتجدر الإشارة إلى أن ترشيحات المعلمين تعد إحدى المحكات المهمة والمستخدمة في الكشف عن الموهوبين، وذلك من خلال خصائصهم وسماتهم المميزة لهم، والتي لن تتم إلا من خلال معلمين لديهم المعرفة الكافية بمجال الموهبة الفنية والموهوبين (الطويل، 2014). كما أشارت دراسة kay (2008) إلى أنه يجب على معلمي التربية الفنية أن يكونوا على دراية بقدرات الطفل الموهوب فنيًا وخصائصه؛ وذلك لتقديم الدعم اللازم لتطوره ونموه في الجوانب كافة، حيث قد لا يصل جميع الأطفال الموهوبين فنيا إلى الإنجاز ذاته فيما يتعلق بالعمل الفني، مما يستوجب على المعلم إدراك خصائصهم والفروق الفردية فيما بينهم، ومساعدتهم في الوصول إلى برامج متخصصة بناءً على احتياجاتهم وقدراتهم.

وفي ضوء ما سبق ذكره، فإن الحاجة ماسة إلى إجراء مثل هذه الدراسة، والتي تسلط الضوء على معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مرحلة الصفوف الأولية، والكشف عن الفروق في درجة المعرفة، والتي تعزى إلى متغيري: جنس المعلم وخبرته؛ وذلك نظرًا لقلة الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين فنيًا وخصائصهم في الوطن العربي.

مشكلة الدراسة:

خطت المملكة العربية السعودية خطواتٍ كبيرةً في تحقيق التميز الثقافي والتفوق الحضاري، وبناء المجتمع وتعزيزه وتنميته، وخاصةً في وقتنا الحالي، عاقدةً الآمال على الموهوبين والمتفوقين الذين يبرز من بينهم صفوةُ العلماء والمفكرين والمبتكرين والمخترعين، فسعت إلى تقديم الرعاية لهم بمختلف أشكالها، ويتضح ذلك جليًا من خلال ما تم طرحه في رؤية المملكة

العربية السعودية 2030، والتي سعت إلى اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتحسين بيئتهم التعليمية، وإتاحة الفرص لنمو برامجهم بما يواكب متطلبات العصر الحالي.

وفي ضوء ذلك، سعت وزارة التعليم إلى تقديم استراتيجيات عديدة لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين فنيًا، ومن بينها برامج دمج الموهوبين في الصفوف العادية، والتي كانت من أنجع السياسات التربوية المناسبة للموهوبين، والتي على إثرها كان لزامًا على المعلمين التعرف على هذه الفئة والسعي إلى إثراء المناهج المقدمة لهم. كما أن فئة الموهوبين فنياً هي إحدى الفئات المنتجة للثقافة، والاقتصاد، والمساهمة في نشر الرؤية البصرية الجمالية. وهي أيضًا إحدى الفئات التي لم يتم إنشاء برامج رعاية خاصة لها خارج نطاق التعليم العام، ويتلقى معظم الذين يتعلمون منها الرعايةَ في مناهج التربية الفنية وأنشطتها (الغامدي، ٢٠١٩).

وتعتمد برامج تنمية المواهب الفنية على معلم التربية الفنية، وذلك للتعرف على الموهوبين فنياً واكتشافهم وتلبية احتياجاتهم، ضمن برامجها التعليمية المدرسية. كما أشار جروان (2016) إلى أن أول مرحلة من مراحل الكشف عن الموهوبين تبدأ بالترشيح والتصفية، والتي يُسند الترشيح فيها غالباً إلى المعلمين، حيث إن المعلم الذي يفتقر للمعرفة الكافية بخصائص الموهوبين قد يكون عائقاً أمام اكتشافهم ورعايتهم. ومع ذلك فقد أكدت العديد من الدراسات أن معلمي التربية الفنية غير متخصصين ومؤهلين بهذا الشأن (أبو نيان، 2001؛ الرويثي، 2005؛ Duh & Lep, 2008)، خاصة وأن تحديد الأطفال الموهوبين فنيًا واكتشافهم ورعايتهم قد يكون أكثر صعوبة مما هو عليه في تحديد المواهب الأخرى؛ وذلك نظرًا لتشعبها وتداخلها في مجالات أخرى (kay, 2008). وذكر أيوب وإبراهيم (2011) أن الموهوبين فنياً هم من أكثر فئات الموهبة تهميشاً وفقداً في نظام رعاية المواهب المتبع في مدارس المملكة العربية السعودية؛ وذلك بسبب ترشيحات المعلمين.

وقد أوضحت نتائج دراسة الغامدي (2005) أن معلمي التربية الفنية قد قاموا بترشيح (250) طالباً موهوباً في الفنون، وبعد القيام بتحليل أعمالهم، وإجراء الاختبارات الخاصة عليهم، لم يُرشح منهم سوى ثمانية طلاب موهوبين فنياً، وذلك فيه هدر لعملية الكشف عن هذه الفئة؛ مما يدل على أن تقييم المعلمين للأطفال الموهوبين فنياً يشكل تحدياً كبيراً. وفي السياق ذاته، أشارت دراسة قام بها كلٌ من Mowrer-Reynolds and AlJughaiman (2005) إلى أن المعلمين في الفصول الدراسية العادية يخطئون في التمييز بين خصائص الأطفال المنجزين

وخصائص الأطفال الموهوبين، وإلى أنهم غير مدركين للخصائص الأساسية المميزة للطلاب الموهوبين، وبالتالي لم يكن لهم دورٌ فعّال في تنمية مواهبهم وقدراتهم. وقد أوصت دراسة Brajcic et al. (2020) بضرورة معرفة مدى وعي معلمي الفنون بخصائص الطلبة الموهوبين فنياً وسماتهم التي تميزهم عن غيرهم؛ لأن ذلك النوع من الأبحاث من شأنه أن يطور برامج التعليم الخاصة بمعلمي الفنون ويحسنها، وبالتالي تحسين العملية التعليمية المقدمة للموهوبين فنياً.

وبملامسة الواقع التربوي، شعرت الباحثةُ بأهمية هذا الموضوع، وذلك من خلال عملها في التدريس بجامعة حائل لسنوات عديدة في تخصص الموهبة والتفوق العقلي، وذلك انطلاقاً من اهتمام الباحثة بفئة الموهوبين فنياً، وإيمانها بأن الرعاية التي يحتاجها الأطفال الموهوبون فنياً تحتاج إلى معلم لديه الإدراك الكافي، والوعي بخصائصهم المختلفة التي تميزهم عن غيرهم في الفصول الدراسية. وعلى الرغم من توصيات الدراسات بضرورة معلمي التربية الفنية في اكتشاف الموهوبين فنياً ورعايتهم، فإنه –على حد علم الباحثة– لم يتم تحديد درجة معرفتهم بخصائص هذه الفئة؛ لذا تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة معرفة معلمي التربية الفنية بخصائص الموهوبين فنيا في مرحلة الصفوف الأولية.

وبناءً على ما تقدم، تتثمل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل؟

والذي تتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

١- ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التعلم بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل؟
٢- ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التفكير الإبداعي بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل؟
٣- ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الشخصية والدافعية بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل؟

٤- ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الأداء المهاري بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا بمرحلة الصفوف الأولية تعزى لجنس المعلم؟

٦- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً بمرحلة الصفوف الأولية تعزى لخبرة المعلم؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

التعرف على درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل، من خلال:

- التعرف على درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التعلم، بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل.
- التعرف على درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التفكير الإبداعي، بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل.
- التعرف على درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الشخصية والدافعية، بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل.
- التعرف على درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الأداء المهاري، بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل.
- الكشف عن الفروق في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا، بمرحلة الصفوف الأولية، تعزى لجنس المعلم.
- الكشف عن الفروق في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا، بمرحلة الصفوف الأولية، تعزى لخبرة المعلم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات والمرحلة العمرية التي تتناولها، كما تتمثل أهمية الدراسة في سعيها نحو تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وذلك في الاستفادة من

النتائج والمقترحات في تحسين العملية التربوية للموهوبين، وتطوير قدراتهم لبناء المجتمع وازدهاره، بالإضافة إلى إثراء الأدب التربوي والمكتبة البحثية في الوطن العربي عامة وفي السعودية خاصة، والمتعلق بموضوع الموهبة الفنية والموهوبين فنياً. كما تكشف هذه الدراسة عن مدى إدراك معلمي التربية الفنية لخصائص وسمات الأطفال الموهوبين فنياً، وما عليه تقديراتهم لها، ودرجة علمهم بها؛ مما قد يسهم في تشجيع الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التي تسعى إلى تحسين هذا الإدراك، وزيادة كفاءة المعلمين، والذي بدوره قد يساعد في تحسين الخبرات التربوية المقدمة للطفل الموهوب فنياً. كما قد تلفت أنظار المسؤولين إلى الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، في تحديد بعض الاحتياجات التربوية الخاصة بالأطفال الموهوبين فنياً ومعلميهم، والتي لم يتم تلبيتها في البرامج التقليدية، وبالتالي توجيه المختصين إلى محاولة تلبيتها للاستفادة من قدرات الموهوبين الكامنة، بالإضافة إلى وضع خطط للنهوض والارتقاء بمستوى أداء معلمي التربية الفنية في مرحلة الصفوف الأولية.

حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في مجال التعلم والتفكير الإبداعي، والشخصية والدافعية، والأداء المهاري في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل.

٢- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.

٣- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الفنية لمرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل.

٤- الحدود الزمانية: نُفذت هذه الدراسة في العام الدراسي (١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ).

مصطلحات الدراسة:

١- درجة المعرفة Knowledge Level:

المعرفة اصطلاحاً: هي "إدراك الشيء على ما هو عليه" (عمر، ٢٠٠٨، ص. ١٤٨٧)، وتعرفها الجهوية (٢٠٠٩) بأنها: "مجموعة الوقائع والحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تتكون لدى الإنسان؛ نتيجة محاولات متكررة لفهم الأشياء والظواهر المحيطة به" (ص. ١٢٣).

وتعرف الباحثةُ درجةَ معرفة المعلمين، إجرائيا، بأنها: مقدار الدرجات التي يحصل عليها معلمو التربية الفنية في استبانة قياس درجة المعرفة بخصائص الطفل الموهوب فنيا، ودرجة معرفتهم وإدراكهم للسمات السلوكية بأبعادها المختلفة، والتي تظهر على الطفل الموهوب فنياً في مرحلة الصفوف الأولية.

٢- التربية الفنية Art Education:

يعرف أبو نيان (٢٠٠١) التربية الفنية بأنها: العملية التي يتم من خلالها استخدام مجالات الفنون التشكيلية في المجال التربوي؛ وذلك من أجل خلق تجارب تعليمية وتربوية متكاملة للطالب، حتى يكتسب المعرفة والمهارات اليدوية وأنماط السلوك الفني، ويطور من رؤيته الفنية والجمالية والإبداعية. وتتبنى الباحثة تعريف الساكني (٢٠١٨) للتربية الفنية؛ لمناسبته لطبيعة أهداف الدراسة ومصطلحاتها، حيث عرفتها بأنها: "مادة دراسية تضم مجموعة من المفردات التعليمية التي تعنى بتنمية الجوانب المهارية والمعرفية والثقافية لدى المتعلمين، بشكل يسهم في بناء شخصياتهم وتنمية الوعي الفني والجمالي لديهم، من خلال الاهتمام بتطوير قدراتهم الفنية والإبداعية من خلال ممارسة الفن بمجالاته المختلفة" (ص. ٣٥٤).

٣- خصائص الأطفال Children's Characteristics:

يقصد بها الخصائص السلوكية، والخاصية هي السمة، وقد عرفها عبد الخالق (١٩٨٧) بأنها: "أي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض، أي إن هناك فروقاً فردية فيها. وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية" (ص. ٦٧). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الصفات والسمات السلوكية التي يتحلى بها الطفل الموهوب

فنياً في مرحلة الصفوف الأولية، والتي تتضمنها أداة الدراسة، وتظهر تلك السمات من خلال مجالات التعلم، ومجال التفكير الإبداعي، ومجال الشخصية والدافعية، ومجال الأداء المهاري.

٤- الموهوب فنيا Artistically Gifted:

يعرف العوادي والخروصي (٢٠١٢) الأطفالَ الموهوبين فنيا بأنهم: الأطفال الذين يتميزون باستعدادات وقدرات خاصة، للقيام بأداء فني متميز ومبدع، يؤهلهم للتقدم في مجال أو أكثر من مجالات الفنون. وتعرف الباحثة الطفل الموهوب فنياً بأنه: الطفل الذي يملك نضجاً فنياً مبكراً مقارنةً بمن هو في عمره، بالإضافة إلى امتلاكه استعداداتٍ عاليةً، وسلوكاً إبداعياً متقدماً، للتميز في أي من حقول الفن التشكيلي، كالرسم، والتلوين، والنحت ... وغيرها، ويحتاج إلى رعاية خاصة لتنمية ذلك الاستعداد.

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات والبحوث في مجال الدراسة الحالية، وقد لاحظت ندرة الدراسات التي تناولت قياس درجة معرفة معلمي التربية الفنية بخصائص الطفل الموهوب فنياً في الصفوف الأولية، والكشف عن الفروق في درجة المعرفة تعزى لجنس المعلم وخبرته، حيث لم تطلع الباحثة على أي دراسة في نفس مجال دراستها ومتغيراتها على مستوى مكان إعداد الدراسة (المملكة العربية السعودية)؛ ولذلك قامت بالتطرق إلى الدراسات القريبة، والتي تتناول إحدى متغيرات الدراسة الحالية، مع التعليق عليها من حيث اتفاقها أو اختلافها مع الدراسة الحالية، حيث قسمت هذه الدراسات على: دراسات عربية ودراسات أجنبية، والتي تم استعراضها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم. وتعرضها الباحثة على النحو الآتي:

أولًا: الدراسات العربية

هدفت دراسة البوسعيدي والحوسني (2021) إلى قياس مستوى معرفة المعلم العماني بمؤشرات الموهبة، كما هدفت أيضاً إلى قياس مستوى تصورات المعلمين بالخرافات المرتبطة بالموهبة، وذلك في ضوء بعض المتغيرات. حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مقسمة إلى جزأين بناء على أهداف الدراسة من تصميم

الباحثين. وتكونت العينة من (162) معلماً ومعلمة من مختلف التخصصات. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى معرفة المعلم العماني بالموهبة ومؤشراتها، كما أظهرت النتائج أن مستوى تصورات المعلمين بالخرافات المرتبطة بالموهبة جاءت بدرجة "متوسط". وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث في سبيل اكتشاف ورعاية الموهوبين، وتدريب المعلمين على أدوات الكشف، وذلك في سبيل نشر ثقافة الموهبة، وتوضيح الخرافات المرتبطة بها.

بينما هدفت دراسة علان (2021) إلى قياس درجة وعي معلمي المدارس الحكومية بخصائص الطفل الموهوب وطرق اكتشافه في دولة فلسطين، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات. وقد استخدمت الباحثة منهجاً مختلطاً من المنهج الكمي والكيفي. وكانت المقابلة والاستبيان هما أداتا الدراسة في جمع المعلومات. حيث تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة للاستبانة، و(10) من المعلمين والمعلمات للمقابلة. وأظهرت نتائج الاستبانة أن درجة وعي معلمي المدارس بخصائص الموهوب جاءت بدرجة مرتفعة جدا، بينما كانت درجة الوعي بطرق الكشف عنهم بدرجة مرتفعة، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري: الخبرة ومكان الدراسة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، ومتغير المرحلة التعليمية. بينما أظهرت النتائج، بعد تحليل وربط الأداتين، أن المعلمين لا يمتلكون المعرفة اللازمة بخصائص الموهوب وطرق اكتشافه. وأوصت الدراسة بضرورة التوعية في مجال الموهوبين في المجتمع المدرسي، وتوفير المعلمين المتخصصين في المدارس القادرين على استخدام الأدوات المناسبة للكشف عن الموهوبين، كما أوصت بضرورة إجراء دراسات مجتمعية تهدف إلى فهم طبيعة المجتمع الفلسطيني لتطبيق أحد النماذج العالمية في رعاية الموهوبين.

أما دراسة الرشيدي (2020) فقد هدفت إلى معرفة تصورات معلمي الهيئة الملكية بالجبيل وإلمامهم بخصائص الموهوبين، ومعرفة مدى قدرتهم على الكشف عن الطلاب الموهوبين. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، مستعيناً باستبانة من تصميمه كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (362) معلماً في جميع المراحل الدراسية من معلمي الهيئة الملكية بالجبيل. وتوصلت النتائج إلى أن تصورات المعلمين تجاه خصائص الطلاب الموهوبين تراوحت بين تصورات عالية جداً ومتوسطة، حيث أتى في الترتيب الأول التصورات الخاصة بخصائص الموهوبين العقلية، ويليها تصوراتهم الخاصة تجاه الخصائص الانفعالية، وأخيراً تصوراتهم

الخاصة تجاه الخصائص الاجتماعية للموهوبين. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل الدراسي، ونوع المؤهل الدراسي، والتخصص، والمرحلة الدراسية، والخبرة). وأوصت الدراسة بتأهيل المعلمين لمعرفة خصائص الموهوبين وتعديل مفاهيمهم الخاطئة تجاه هذه الفئة، واعتماد ترشيحات المعلمين كأحد المحكات المستخدمة للكشف عن الموهوبين.

وهدفت دراسة رهبيني (2019) إلى قياس درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها، مستعينة باستبانة من تصميمها شملت الخصائص والمؤشرات السلوكية الشخصية والمعرفية للموهوب في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (306) معلمات في رياض الأطفال. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة الشخصية والمعرفية بشكل عام، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الروضات الحكومية والأهلية، لصالح معلمات الروضات الحكومية. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم خدمات الرعاية والكشف للموهوبين في مراحل الطفولة المبكرة عامة، وتأهيل المعلمين للتعامل مع الموهوبين.

واختلفت نتائج الدراسات السابقة عن دراسة الرافعي (2017) التي هدفت إلى الكشف عن خصائص الموهوبين المعرفية والشخصية لدى طلاب المرحلة الابتدائية (الرابع- الخامس- السادس)، والكشف -أيضاً- عن كفاءة المعلمين في معرفة تلك الخصائص. حيث استخدم الباحث المنهج الكمي والكيفي في دراسته. وكانت أدوات دراسته متمثلة في المقابلة والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (1063) طالباً وطالبة، و(60) معلما ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الخصائص لدى الطلاب الموهوبين في هذه المرحلة، كما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير: الجنس، والعمر، والصف الدراسي. كما توصلت إلى تدني كفاءة المعلمين والمعلمات في تقدير خصائص الموهوبين. وأوصت الدراسة برفع كفاءة المعلمين في ترشيح الموهوبين وإشراكهم في عملية الكشف.

بينما هدفت دراسة أبو زيد (2014) إلى معرفة وقياس مستوى الوعي بخصائص الطفل الموهوب لدى المعلمات والأمهات بمدينة مكة المكرمة، في ضوء عدد من المتغيرات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث تمثلت أداة الدراسة في مقياس الوعي بخصائص الموهوبين (من إعداد الباحثة). وتكونت عينة الدراسة من (92) أماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الوعي تفاوتت بين المرتفع والمتوسط لدى الأمهات والمعلمات على مقياس الخصائص السلوكية بمدينة مكة المكرمة. وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث المشابهة لتشمل جميع الموهوبين في مختلف المراحل.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة Brajcic et al. (2020) إلى مقارنة كفاءات معلمي الفصول الدراسية وطلاب كلية المعلمين في تحديد الموهوبين فنياً، في مدينة سبليت بجمهورية كرواتيا. حيث استخدم الباحثون المنهج الكمي في دراستهم، من خلال تحليل نتائج أداة الدراسة "الاستبانة"، والتي أُعدت خصيصاً للدراسة، إذ اقتصرت الاستبانة على عدد من خصائص الموهوبين فنياً النفسية والمهارية، وتكونت عينة الدراسة من (160) فرداً، منهم (80) معلماً في الفصول الدراسية، و(80) طالباً في كليات المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الفصول الدراسية وطلاب كليات المعلمين لصالح المعلمين، وذلك في العوامل التالية: (المهارة الفنية للطلبة الموهوبين– ودوافع التعبيرات الفنية– وتجريب الفنون الجميلة)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلاب في (الفوائد الفنية). وأظهرت النتائج – أيضاً– أن معلمي الفصول الدراسية يتمتعون بكفاءة أعلى في تحديد سمات المواهب الفنية، مقارنة بطلاب كلية المعلمين. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث التي من شأنها مساعدة المعلمين في تحديد الموهوبين فنياً واكتشافهم.

وهدفت دراسة Brajcic and Kuscevic (2020) إلى معرفة قدرة معلمي رياض الأطفال على تحديد المواهب الفنية في منتجات الأطفال الفنية بمرحلة رياض الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (33) معلماً من معلمي رياض الأطفال، طُلب منهم تحديد الأعمال التي يظنون بأنها لأطفال موهوبين فنياً. وشمل الاستطلاع ما يقرب من (72) عملاً فنياً من إنتاج الأطفال، حيث تم الاعتماد على مقياس "معايير تطوير الفنون البصرية" من إعداد Duh and lep (2008)، بالإضافة إلى ملاحظات المعلمين وتقييماتهم للأعمال الفنية. وبذلك استخدم الباحثون

المنهج النوعي (دراسة الحالة)، والمنهج الوصفي في تفسير البيانات. وأظهرت النتائج أن المعلمين يظهرون ضعفاً شديداً في تحديد الموهبة الفنية لدى الأطفال الصغار وأعمالهم الفنية، وأن فهمهم خاطئ فيما يتعلق بخصائص أعمال الموهوبين فنياً، حيث إن ما يقرب من (73%) من الأعمال تم تحديدها بشكل خاطئ كأعمال لأطفال موهوبين فنياً، وأن 10% فقط من الأعمال هي لأطفال موهوبين فنياً حقيقة. وأوصى الباحثون بضرورة الاهتمام بمجال الموهبة الفنية والموهوبين فنياً.

بينما هدفت دراسة كاترجي وأردوغان KATIRCI and Erdoğan (2020) إلى التعرف على مستوى وعي معلم الفصل بخصائص الموهوبين السلوكية، وتحديد موقفه تجاه هؤلاء الطلبة، وذلك في ضوء جنس المعلم والدرجة العلمية. حيث تم استخدام طرق البحث الكمي، على عينة تكونت من (279) معلماً ومعلمة للفصول الدراسية العاملين في مدارس وسط مقاطعة كوجايلي التركية. واستخدم الباحثان "مقياس مواقف الطلبة الموهوبين وتعليمهم" من تطوير أردوغان في عام 2016، ومقايس "تصنيفات الخصائص السلوكية للموهوبين" من تطوير شاهين (2012). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمواقف معلم الفصل تجاه الموهوبين، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وعي المعلم بالخصائص السلوكية للموهوبين حسب جنس المعلم ودرجته العلمية، وتم العثور على اختلاف كبير لصالح المعلمين الذين حضروا أي تعليم متعلق بالطلبة الموهوبين، وذلك في الأبعاد الفرعية "المواقف تجاه دعم احتياجات الموهوب" و"المواقف تجاه تجميع المواهب في التعليم". وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء ورش عمل للمعلمين أثناء الخدمة؛ وذلك بهدف زيادة وعيهم بخصائص الموهوب السلوكية، وتحسين اتجاهاتهم نحو هذه الفئة.

كما هدفت دراسة Brajcic et al. (2018) إلى قياس قدرة معلمي الفنون في تحديد الأطفال الموهوبين فنياً، وذلك في ضوء خبرة المعلم، ومكان المدرسة، في جمهورية كرواتيا. حيث استخدم الباحثون المنهج الكمي، بالاستعانة باستبانة من تصميم الباحثين. وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً في المدارس الابتدائية. وأظهرت النتائج أن المعلمين على معرفة بخصائص الموهوبين فنياً، وأن المعلمين ذوي الخبرة الكبيرة في مجال التدريس أنجح في تحديد الموهوبين

فنياً. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين فيما يتعلق بمكان المدرسة (الريفية– الحضرية).

وهدفت دراسة كارادومان Karaduman (2017) إلى قياس مستوى وعي معلمي المدارس الابتدائية بخصائص الأطفال الموهوبين، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية. حيث استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الكمي، مستعيناً بالاستبانة، التي كانت من تصميمه، كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة، في المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يملكون الوعي الكافي بخصائص الأطفال الموهوبين. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بوعي المعلمين فيما يتعلق بالكشف عن الموهوبين وخصائصهم المميزة.

وسعت دراسة Alghamdi (2012) إلى قياس مستوى معرفة مجموعة متنوعة من المعلمين بخصائص الموهوبين في الفنون، في ضوء عدد من المتغيرات، ومعرفة مدى حاجتهم إلى مزيد من البرامج المتخصصة بالموهبة الفنية. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة التي تحتوي خصائص الموهوبين التي أدرجها Winebrenner (2001). وشملت عينة الدراسة (4 معلمي فنون، و14 معلم تربية عامة، و7 معلمي تربية خاصة) من معلمين متقاعدين وأثناء الخدمة. وأظهرت النتائج أن المعلمين لم تكن لديهم معرفة بخصائص الموهوبين في الفنون، كما أظهرت حاجتهم الشديدة إلى برامج تدريبية خاصة للتعامل مع هذه الفئة.

التعليق على الدراسات السابقة:

وتنوعت اهداف الدراسات السابقة، فنجد بعض الدراسات هدفت الى التعرف على مستوى وعي المعلمين بخصائص الموهوبين وسماتهم وحاجاتهم، والمؤشرات الدالة على الموهبة، كدراسة (البوسعيدي والحوسني، 2021)، و (علان، 2021)، و(الرشيدي، 2020)، و(KATIRCI & Erdoğan, 2020)، و (رهبيني،2019)، و (Karaduman, 2017)، و(أبو زيد، 2014)، و (Alghamdi, 2012)، بينما هدفت دراسات أخرى الى قياس كفاءة وقدرة المعلمين على تحديد الموهوبين وتمييزهم وأساليب الكشف عنهم، كدراسة (Brajcic et al., 2020)، و (Brajcic & Kuscevic, 2020)، و (Brajcic et al., 2018)، و(الرافعي،2017).

بالنسبة للدراسات التي هدفت الى معرفة مستوى وعي المعلمين بخصائص الطفل الموهوب والمؤشرات الدالة عليها، فنجد ان اغلب الدراسات قد اهتمت بمستوى معرفة المعلمين بالموهوبين عامة ولم تقتصر على مؤشرات وسمات الموهوبين فنيا خاصة، مثل دراسة (البوسعيدي والحوسني، 2021)، و (علان، 2021)، و (الرشيدي، 2020)، و(KATIRCI & Erdoğan, 2020)، و (رهبيني،2019)، و (Karaduman, 2017)، و(أبو زيد، 2014)، باستثناء دراسة (Brajcic et al., 2020) و (Brajcic et al., 2018) والتي هدفت الى قياس قدرة المعلمين على معرفة خصائص الموهوبين فنيا (النفسية والمهارية والابداعية)، ودراسة (Alghamdi, 2012) التي هدفت الى قياس مستوى معرفة المعلمين بالخصائص التعليمية (فقط) للموهوبين فنيا. كما تنوعت تلك الدراسات السابقة في معرفة خصائص الموهوب، وشملت عدة مراحل تعليمية.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في آلية تناول موضوع الدراسة الأساسي، وهو قياس درجة معرفة معلمي التربية الفنية بخصائص الطفل الموهوب فنياً في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل، والكشف عن الفروق في درجة المعرفة بالخصائص تبعاً لمتغيري (جنس، خبرة) المعلم. حيث لم ترصد الباحثة أي دراسة تتناول المتغيرات كافة، فقد هدفت بعض الدراسات إلى معرفة مستوى الوعي بخصائص الموهوبين عامة والمؤشرات الدالة عليها، ولم تقتصر على خصائص الموهوبين فنياً خاصة، حيث تختلف تلك السمات والخصائص تبعاً لنوع الموهبة التي يتحلى بها الطفل. كما تنوعت عينة تلك الدراسات من معلمين في مختلف التخصصات والمراحل الدراسية.

كما إن التنوع الحاصل في الزمان والمكان للدراسات السابقة يعد مؤشراً واضحاً لأهمية موضوع الدراسة، والذي على حد علم الباحثة– لم تجر دراسته في المملكة العربية السعودية، وتعتقد الباحثة بأن دراستها ستشكل أساساً يمكن الاعتماد عليه والرجوع إليه لرصد وفهم وضع معلمي التربية الفنية الراهن في المدارس، لوضع الخطط الملائمة لتطوير وتنمية معارفهم وقدراتهم، ووضع الاستراتيجيات الملائمة لتنمية الموهوبين فنياً، والاستفادة من مواهبهم، وتسخيرها فيما يعود بالفائدة على الموهوب فنياً نفسه، وما يحقق له التنمية المستدامة. كما أن معظم الدراسات السابقة ركزت على مستوى معرفة المعلم بخصائص الموهوبين عامة، وبمراحل

تعليمية مختلفة، بينما ركزت الدراسة الحالية على معرفة المعلمين بخصائص الموهوبين فنياً وسماتهم السلوكية في مجالات مختلفة، والتي لم تتطرق لها الدراسات السابقة، وهي الخصائص السلوكية في مجال: التعلم، والتفكير الإبداعي، والشخصية والدافعية، والأداء المهاري، والمنبثقة من خصائص مرحلة الطفولة المبكرة، حيث إنها مرحلة مهمّشة إلى حدٍ ما، وينبغي تسليط الضوء عليها. كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة (الاستبانة)، وإعداد فقراتها، وبناء الإطار النظري، ومعرفة ما تم التوصل إليه في هذا المجال. وبهذا فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في كونها عملت على دراسة درجة معرفة معلمي التربية الفنية بخصائص الطفل الموهوب فنياً في الصفوف الأولية بمدينة حائل.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لكونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية، وللوصول إلى الأهداف التي يسعى الباحثان إلى تحقيقها.

مجتمع وعينة الدراسة:

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي التربية الفنية في الصفوف الأولية بمدينة حائل، والبالغ عددهم (٥٠٠) فرد، بواقع (٤٠١) معلمة، و(٩٩) معلماً، حسب إحصائية إدارة التعليم بمدينة حائل للفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٤٢-١٤٤٣هـ) والموافق (٢٠٢١م) (إدارة التخطيط والتطوير بإدارة تعليم حائل، بريد إلكتروني، ٥ مارس ٢٠٢١). وقد تم أخذ عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الفنية بمدينة حائل؛ للتأكد من فهم المشاركين للتعليمات المتضمنة في المقياس، ووضوح العبارات، كذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة. أما عينة الدراسة الأساسية فقد تكونت من (١٠٢) معلماً ومعلمة للتربية الفنية. وقد اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، إذ أُرسِل المقياس إلكترونيًّا من قبل مديري ومديرات المدارس الابتدائية بمدينة حائل لتعميمه على جميع معلمي ومعلمات التربية الفنية في الصفوف الأولية. وقد وُصِفت عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات التصنيفية، ويبين الجدول (١) خصائص عينة الدراسة الحالية.

جدول (١): خصائص عينة الدراسة

المتغيرات	المجموعات	التكرار	النسب المئوية
جنس المعلم	ذكر	36	٪35.3
	أنثى	66	٪64.7
عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم	أقل من ٥ سنوات	4	٪3.9
	من خمس سنوات الى أقل من ١٠ سنوات	15	٪14.7
	من ١٠ سنوات الى ١٥ سنة	29	٪28.4
	١٥ سنة فأكثر	54	٪52.9
هل شاركت في دورة تدريبية مرتبطة بمجال الموهبة والإبداع؟	لا	48	٪47.1
	نعم	54	٪52.9

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة من إعدادها، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مرحلة الصفوف الأولية في مختلف البيئات، بعد ذلك تم تحديد أبعاد الاستبانة، وقد صممتها على جزئين: الجزء الأول: يحتوي على بيانات أولية عن عينة الدراسة، أما الجزء الثاني: ويشتمل على أداة الدراسة ومجالاتها، والتي تدور حول درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مرحلة الصفوف الأولية بمدينة حائل، وتتكون من (٤٠) عبارة مقسمة على أربعة محاور، وتضمن كل محور (10) عبارات لقياس درجة المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في (مجال التعلم، ومجال التفكير الإبداعي، ومجال الشخصية والدافعية، ومجال الأداء المهاري). كما تم مراعاة الأسس العلمية في البناء.

وللتحقق من صدق الأداة، اعتمدت الباحثة على طريقتين، الطريقة الأولى: تسمى الصدق الظاهري حيث تم عرضها على 11 محكما من المتخصصين والخبراء في المجال. والطريقة الثانية: تسمى الاتساق الداخلي، والتي تقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحده من وحدات الأداة والأداة ككل بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من 30 معلما ومعلمة من معلمي التربية الفنية، باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS v.26). والجدول (2) التالي يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

مجال التعلم		التفكير الإبداعي		الشخصية والدافعية		المجال المهاري	
ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط	ع	معامل الارتباط
١	٠.٤٠٩*	١	٠.٤٨٤*	١	٠.٤٥٧*	١	٠.٤٨١*
٢	٠.٥٥٢**	٢	٠.٥٧١**	٢	٠.٤٣٠*	٢	٠.٥٨٠**
٣	٠.٤٦٤*	٣	٠.٧٠٥**	٣	٠.٥٩٠**	٣	٠.٤٤٥*
٤	٠.٦٧٦**	٤	٠.٦٤٤**	٤	٠.٤١١*	٤	٠.٤٢١*
٥	٠.٤١١*	٥	٠.٥٧٣**	٥	٠.٧٢١**	٥	٠.٤٨٧*
٦	٠.٧٢٠**	٦	٠.٤١٧*	٦	٠.٥٣٢**	٦	٠.٤٧٦*
٧	٠.٤٠٣*	٧	٠.٦٩٣**	٧	٠.٥٣٦**	٧	٠.٤١٧*
٨	٠.٤٤٨*	٨	٠.٤٣١*	٨	٠.٥٢٦**	٨	٠.٧٠٢**
٩	٠.٧١٢**	٩	٠.٤٨٥*	٩	٠.٥٠٨**	٩	٠.٤٣٧*
١٠	٠.٥٨٦**	١٠	٠.٦١٧**	١٠	٠.٥٣٣**	١٠	٠.٦١٠**

** دالة عند ٠.٠١ * دالة عند ٠.٠٥

تشير نتائج الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط عبارات المقياس كانت دالة إحصائيا عند ٠.٠١و عند ٠.٠٥ على أبعادها، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٠٣-٠.٧٢١) وقيم معاملات ارتباط تتراوح بين المقبولة والمرتفعة. مما يدل على انتماء العبارات على أبعادها، وبعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت نتيجة معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول (3):

جدول (3) معاملات ارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة

اسم البعد	مقياس درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً
	معامل ارتباط بيرسون
مجال التعلم	٠.٧٢٦**
مجال التفكير الإبداعي	٠.٨٨٢**
مجال الشخصية والدافعية	٠.٧١٥**
المجال المهاري	٠.٨٠٠**

** دالة عند ٠.٠١

تشير نتائج الجدول (3) أن معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة كانت دالة إحصائيا عند ٠.٠١، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧١٥- ٠.٨٨٢) وبين الدرجة الكلية للاستبانة، حيث دلت على معاملات ارتباط مرتفعة. مما يدل على ان أبعاد الاستبانة تقيس المراد منها قياسه. مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة.

وللتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's alpha) وبطريقة التجزئة النصفية؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (4) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة لمحاور الاستبانة.

جدول (4) معاملات ثبات الفا كرونباخ للاستبانة وابعادها

اسم البعد	معامل الفا كرونباخ للبعد
مجال التعلم	٠.٧٨٤
مجال التفكير الإبداعي	٠.٧٣١
مجال الشخصية والدافعية	٠.٧٩٠
المجال المهاري	٠.٧٧٥
قيمة معامل الفا كرونباخ للاستبانة	٠.٧٥٧

من خلال الجدول (4) نلاحظ أن قيم معامل ثبات الفا كرونباخ للأبعاد كانت قيم مرتفعة، حيث تراوحت بين (٠.٧٣١- ٠.٧٩٠)، في حين كان معامل الفا كرونباخ الكلي للاستبانة (٠.٧٥٧) وهي قيمة عالية تدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

وللتحقق من ثبات التجزئة النصفية قامت الباحثة بتقسيم عبارات الاستبانة إلى عبارات فردية وعبارات زوجية، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان- براون ومعادلة جتمان، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (5):

جدول (5) معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة

الدليل	معامل الارتباط النصفي	معامل سبيرمان- براون	معامل جتمان
استبانة درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً	٠.٧٢٣	٠.٨٣٩	٠.٨٣٩

من خلال الجدول (5) يتضح أن معامل الارتباط بين النصفين (ر=٠.٧٢٣)، في حين كانت قيمة معامل سبيرمان-براون (٠.٨٣٩) وقيمة معامل جتمان (٠.٨٣٩)، وهذه النتيجة مؤشر عال على ثبات أداة الدراسة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها، والوثوق بها.

وقد اشتملت الاستبانة على عبارات إيجابية وعبارات غير إيجابية كما في الجدول (6):

جدول (6) أبعاد استبانة درجة معرفة معلمي التربية الفنية للخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً وعبارات كل بعد

البعد	العبارات الإيجابية	العبارات غير الإيجابية
مجال التعلم	١-٢-٣-٥-٦-٧-٩	٤-٨-١٠
مجال التفكير الإبداعي	١-٢-٣-٥-٨-١٠	٤-٦-٧-٩
مجال الشخصية والدافعية	١-٣-٦-٧-٨-٩-10	٢-٤-٥
المجال المهاري	١-٢-٤-٦-٧-10	٣-٥-٨-٩

ويضع المستجيب على تدريج حسب مقياس ليكرت (Likert) الخماسي (أوافق بشدة- أوافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة)، وقد أعطيت الاستجابات على العبارات الإيجابية قيما، هي (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب، كما أعطيت العبارات غير الإيجابية قيما عكسية، ومن ثم تم حساب المتوسطات الحسابية لكل فئة من فئات المقياس، عن طريق معادلة حساب المدى وطول الفئة الآتية:

مدى الاستجابة: أعلى قيمة – أدنى قيمة = ٥-١= ٤.

طول الفئة: مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٥/٤ = ٠.٨.، وعلى هذا تم حساب المتوسط الحسابي الموزون لاستجابات أفراد العينة كما يلي: (من ١ إلى أقل من ١.٨٠) معرفة

بدرجة منخفضة جدا، (من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠) معرفة بدرجة منخفضة، (من٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠) معرفة بدرجة متوسطة، (من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠) معرفة بدرجة مرتفعة، (من ٤.٢٠ إلى ٥) معرفة بدرجة مرتفعة جدا.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الرئيس، الذي نصه: " ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في الصفوف الأولية بمدينة حائل؟". يوضح جدول (7) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب العام لدرجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في الصفوف الأولية.

جدول (7): يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب العام لدرجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في الصفوف الأولية

رقم المحور	المحور	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
١	المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التعلم.	٣.٧٥	٧٤.٩٢	٠.٣٢	مرتفعة	١
٣	المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الشخصية والدافعية.	٣.٦٥	٧٢.٩٢	٠.٣٥	مرتفعة	٢
٤	المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الأداء المهاري.	٣.٥٨	٧١.٦٣	٠.٣٤	مرتفعة	٣
٢	المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التفكير الإبداعي.	٣.٥٣	٧٠.٥١	٠.٤٢	مرتفعة	٤
الدرجة الكلية لمعرفة الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا		٣.٦٢	٧٢.٥٠	٠.٢٦	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمعرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في الصفوف الأولية قد جاءت بدرجة معرفة **(مرتفعة)** تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٦٢)، بانحراف معياري (٠.٢٦) وبنسبة مئوية (٧٢.٥٠%)، ضمن درجة معرفة **مرتفعة**. كما حصلت جميع المجالات الأربعة على درجات معرفة **مرتفعة**، حيث جاءت (المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال التعلم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٥) وانحراف معياري (٠.٣٢) ونسبة مئوية (٧٤.٩٢%)، وحصلت (المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال الشخصية والدافعية) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٦٥) وانحراف معياري (٠.٣٥) ونسبة مئوية (٧٢.٩٢%)، وجاء في المرتبة الثالثة (المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال الأداء المهاري) بمتوسط حسابي (٣.٥٨) وانحراف معياري (٠.٣٤) ونسبة مئوية (٧١.٦٣%)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة (المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال التفكير الإبداعي) بمتوسط حسابي (٣.٥٣) وانحراف معياري (٠.٤٢) ونسبة مئوية (٧٠.٥١%).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البوسعيدي والحوسني (2021) في إطارها العام، حيث أكدت أن مستوى وعي المعلم العُماني بمفهوم الموهبة وسماتها مرتفعٌ. كما تتفق أيضاً مع دراسة الرشيدي (2020) التي توصلت إلى أن تصورات معلمي الهيئة الملكية وتقديرهم لخصائص الموهوبين جاءت بدرجة عالية. وتتفق هذه النتيجة –أيضاً– مع دراسة رهبيني (2019) التي توصلت إلى أن درجة وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة مرتفعة. وتتفق –أيضاً– مع دراسة Brajcic et al. (2018) التي أظهرت نتائجها أن معلمي المرحلة الابتدائية قادرون على تحديد الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين فنياً. وتتفق جزئياً مع دراسة علان (2021) التي خلصت إلى أن وعي معلمي المدارس الحكومية بخصائص الموهوبين جاء بدرجة مرتفعة جداً. ومن زاوية أخرى، اختلفت النتيجة عن نتائج مجموعة من الدراسات، كدراسة الرافعي (2017) التي أشارت إلى عدم كفاءة المعلمين والمعلمات في تقدير خصائص الأطفال الموهوبين الشخصية والمعرفية في المرحلة الابتدائية. ودراسة Alghamdi (2012) التي أشارت إلى أن معلمي المدارس أثناء الخدمة ليس لديهم المعرفة الكافية بخصائص الأطفال الموهوبين فنياً. ودراسة Karaduman (2017) التي أظهرت أن معلمي

المدارس الابتدائية ليسوا على دراية كافية بخصائص الموهوبين. ودراسة INAN et al. (2009) التي أشارت إلى أن مستوى الوعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بخصائص الأطفال الموهوبين جاء بدرجة متوسطة.

وفي ضوء الطرح السابق، ستتضح الرؤية من خلال تفسير نتائج الدراسة بمناقشة أسئلتها الفرعية، وذلك كالآتي:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول والذي نصه: " ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في مجال التعلم بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حول فقرات المجال الأول (الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال التعلم)، حيث تضمن المجال (١٠) عبارات، مرتبة ترتيباً تنازلياً تبعاً للمتوسطات الحسابية، وذلك كما هو موضح في الجدول (8) الآتي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب العام لدرجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في مجال التعلم بمرحلة الصفوف الأولية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
٣	يمتلك الطفل الموهوب فنياً ذاكرة بصرية قوية.	٤.٤٢	٨٨.٤٣	٠.٦٧	مرتفعة جدًا	١
٦	يمارس الطفل الموهوب فنياً الأعمال الفنية داخل المدرسة وخارجها.	٤.٤١	٨٨.٢٤	٠.٧٢	مرتفعة جدًا	٢
١	يدرك الطفل الموهوب فنيا الخصائص الجمالية للأشياء من حوله.	٤.٣٦	٨٧.٢٥	٠.٦٣	مرتفعة جدًا	٣
٢	يتصف الطفل الموهوب فنيا بسرعة الفهم والاستيعاب بشكلٍ عام.	٤.٢٧	٨٥.٤٩	٠.٦٥	مرتفعة جدًا	٤
٩	يتصف الطفل الموهوب فنيا بقدرته على إدراك التكوين بشكل تلقائي (مثل: إدراكه للعناصر والأشكال التي يتكون منها العمل الفني، وما يتضمنه من قيم جمالية وفنية).	٤.١٨	٨٣.٥٣	٠.٦٥	مرتفعة	٥

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
٧	يتصف الطفل الموهوب فنيا بقوة ملاحظة التفاصيل بشكلٍ عام.	٤.١٦	٨٣.١٤	٠.٧٤	مرتفعة	٦
٥	يستطيع الطفل الموهوب فنيا التركيز لفترات طويلة مقارنة بالأطفال العاديين.	٤.٠١	٨٠.٢٠	٠.٧٤	مرتفعة	٧
١٠	يتميز الطفل الموهوب فنيا بقلة طرح الأسئلة مقارنة بأقرانه العاديين.	٢.٨٠	٥٦.٠٨	١.٢٤	متوسطة	٨
٨	يميل الطفل الموهوب فنيا إلى تقليد الآخرين في إنجاز ما يُكلَّف به من أعمال.	٢.٧٨	٥٥.٦٩	١.٢٨	متوسطة	٩
٤	يقضي الطفل الموهوب فنيا وقتاً أقل من الأطفال العاديين في إنتاج الأعمال الفنية.	٢.٠٦	٤١.١٨	١.٠٧	منخفضة	١٠
الدرجة الكلية للمجال الأول		٣.٧٥	٧٤.٩٢	٠.٣٢	مرتفعة	

تبين من خلال نتائج الجدول السابق أن درجة معرفة عينة الدراسة من معلمي التربية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً في مجال التعلم جاءت في الترتيب الأول، بدرجة معرفة **مرتفعة**. كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في استجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول، وتراوحت درجة المعرفة ما بين (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة) على التوالي. وترجع الباحثةُ السببَ في حصول الخصائص السلوكية في مجال التعلم على الترتيب الأول في المعرفة من بين الخصائص الأخرى للطفل الموهوب فنيا التي تناولتها الدراسة، إلى كون عينة الدراسة من مجتمع يؤمن بشدة بأهمية التحصيل الدراسي كخاصية أساسية وسائدة بين الموهوبين بشكل عام، حيث إن هذا الأمر ظهر جلياً بتعريف المملكة العربية السعودية للطفل الموهوب، بأنه الطفل الذي لديه استعدادات عالية وقدرات متقدمة في بعض المجالات التي يقدرها المجتمع، ومن بين هذه المجالات التفوق العقلي والتحصيل الدراسي (وزارة التعليم، د. ت.). وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج مجموعة من الدراسات، كدراسة كلٍ من: (أبو زيد، 2014؛ رهبيني، 2019؛ علان، 2021؛ معاجيني، 1997)، حيث يميل المعلمون والمعلمات إلى اختيار الخصائص السلوكية للموهوبين في مجال التعلم عند ترشيحهم للطلاب، أكثر من الخصائص الأخرى.

وقعت العبارة: "يمتلك الطفل الموهوب فنياً ذاكرة بصرية قوية" في الترتيب الأول من بين عبارات محور الخصائص السلوكية للطفل الموهوب في مجال التعلم وذلك بدرجة معرفة **مرتفعة جداً**، وحصلت أيضاً عبارة: "يمارس الطفل الموهوب فنيا الأعمال الفنية داخل المدرسة

وخارجها"، وعبارة: "يدرك الطفل الموهوب فنيا الخصائص الجمالية للأشياء من حوله"، وعبارة: "يتصف الطفل الموهوب فنياً بسرعة الفهم والاستيعاب بشكلٍ عام" على درجة معرفة **مرتفعة جداً**. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة العصيمي (2016)، حيث اتفق المختصون والخبراء على أن هذه الخصائص تعد من أوائل وأهم الخصائص التي يجب على المعلمين ملاحظتها في الموهوبين فنياً، وتعتبر من السمات المميزة لديهم، لا سيما في مجال التعلم. واتفقت أيضاً مع دراسة رهبيني (2019)، حيث أشارت إلى أن المعلمات على وعي بمؤشرات الموهبة المعرفية، ويفضلن الأطفال الذين يظهرون سلوكيات تعلم متقدمة غالباً. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة علان (2021) التي اتفق فيها المعلمون والمعلمات في المدارس العامة بدرجة كبيرة على أن الموهوبين يتعلمون بطريقة مختلفة، وبشكل سريع مقارنةً بمن هم في سنهم في الفصول الدراسية.

وقد يعود سبب معرفة المعلمين بتلك الخصائص بدرجة مرتفعة جداً، إلى واقع ملاحظات المعلمين والمعلمات لسلوك الطفل الموهوب فنياً في المواقف المتعددة، فلا شك في ملاحظتهم لسرعة حفظ بعض الأطفال الموهوبين فنياً لعبارة أو اسم أو مفهوم جديد طُرح عليهم، وقدرتهم العالية على تذكر هذه المعلومات والرجوع إليها واستخدامها في المواقف المختلفة، مقارنةً بأقرانهم العاديين في الفصول الدراسية، كما أن إدراك الموهوب فنيا للسمات الجمالية للأشياء من حوله والتدريب المستمر والعمل الجاد هي من الأمور الأساسية لفهم الأعمال الفنية ونمو مواهب الطفل، وأمرٌ مثل هذا لن يخفى على معلمي التربية الفنية المتواجدين مع طلابهم.

وجاءت عبارة: "يتصف الطفل الموهوب فنياً بقدرته على إدراك التكوين بشكل تلقائي (مثل: إدراكه للعناصر والأشكال التي يتكون منها العمل الفني، وما يتضمنه من قيم جمالية وفنية)"، بدرجة معرفة **مرتفعة**. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Brajcic et al., 2020; Brajcic et al., 2018)، حيث يعتقد المعلمون أن إدراك الطفل للأعمال الفنية وعناصرها، يُعد من المؤشرات الدالة على الموهبة الفنية. كما جاءت أيضاً عبارة: "يتصف الطفل الموهوب فنيا بقوة ملاحظة التفاصيل بشكلٍ عام"، وعبارة: "يستطيع الطفل الموهوب فنياً التركيز لفترات طويلة مقارنةً بالأطفال العاديين" بدرجة معرفة **مرتفعة**. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو زيد (2014) التي أشارت إلى أن مستوى وعي المعلمات بخصائص الموهوبين جاء بدرجة مرتفعة،

لا سيما في قدرة الموهوب على التركيز لفترات طويلة أثناء الدرس، وقدرته العالية على الملاحظة والفهم. كما تتفق مع نتيجة دراسة الرشيدي (2020) التي أشارت إلى أن المعلمين يدركون بشكل عالٍ صفات الموهوب العقلية، وأن الموهوب يتصف بشدة ملاحظته وانتباهه لما يدور حوله. ويمكن تفسير نتائج العبارات السابقة بحقيقة ملاحظة المعلمين لسلوك الأطفال الموهوبين فنيا، حيث يبقى الطفل متيقظاً ومنتبهاً أثناء الحصص التعليمية وخاصة في هذه المادة (التربية الفنية)، والتي تثير اهتمامه وتلائم ميوله.

وجاءت عبارة: "يتميز الطفل الموهوب فنيا بقلة طرح الأسئلة مقارنةً بأقرانه العاديين"، بدرجة معرفة **متوسطة**. وتختلف هذه النتيجة جزئيا عن نتيجة دراسة رهبيني (2019) التي أشارت إلى الوعي المرتفع لمعلمات رياض الأطفال بما يتميز به الطفل الموهوب، من كثرة طرح الأسئلة وحبه للاستطلاع، وخاصة في المواضيع التي تكون من ضمن اهتماماته. وجاءت عبارة: "يميل الطفل الموهوب فنيا إلى تقليد الآخرين في إنجاز ما يُكَلَّف به من أعمال"، بدرجة معرفة **متوسطة**. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة Abu Nayyan (1994) التي أشارت إلى أن معلمي التربية الفنية يرون أن تقليد أعمال الآخرين هي من صفات الموهوبين فنياً. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة Brajcic et al. (2018)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن 90٪ من المعلمين أشاروا إلى أن الموهوبين فنيا لا يفضلون تقليد الآخرين في أعمالهم، ويقومون بأدائها بطريقتهم الخاصة. وقد يعود السبب في ذلك إلى تفاوت الخصائص السابقة بين الموهوبين فنياً، والتي لها الأثر الأكبر على معرفة المعلمين والمعلمات لها بدرجة متوسطة.

وفي الترتيب الأخير من محور الخصائص السلوكية في مجال التعلم جاءت عبارة: "يقضي الطفل الموهوب فنياً وقتا أقل من الأطفال العاديين في إنتاج الأعمال الفنية"، بدرجة معرفة **منخفضة**. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة رهبيني (2019)، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة الرافعي (2017) التي أشارت إلى تدني كفاءة المعلمين والمعلمات في تحديد بعض الخصائص المعرفية للموهوبين في المملكة العربية السعودية. وكذلك تتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة Alghamdi (2012) التي أشارت إلى أن معرفة المعلمين بالوقت الذي يقضيه الطفل الموهوب فنيا في العمل الفني ضعيفة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على سمات وخصائص هذه الفئة.

ويعزى السبب في ذلك إلى وجود ثغراتٍ معرفية لدى عينة الدراسة فيما يتعلق بخصائص الطفل الموهوب فنياً في مجال التعلم، وقد تعود تلك الثغرات إلى وجود تصورات خاطئة مسبقة لدى المعلمين عن الموهوبين فنياً، حيث أشارت دراسة أركوبي (2008) إلى وجود معتقدات خاطئة لدى معلمات المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بخصائص وسمات الموهوب المعرفية. وهذا ما أشار إليه البوسعيدي والحوسني (2021) في دراستهما، وأوصيا بضرورة تدريب المعلمين على رعاية الموهوبين والعمل على تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم. كما أشارت دراسة الطويل (2014) في نتائجها إلى الحاجة التدريبية الكبيرة لمعلمي التربية الفنية في الجانب المعرفي للتعامل مع الطفل الموهوب فنياً ومعرفة خصائصه.

وترى الباحثة أن نوعية العبارات التي حصل فيها المعلمون والمعلمات على درجة معرفة مرتفعة في مجال التعلم، هي عبارات تدل على سلوكيات يظهرها الموهوب فنيا عادةً في الأنشطة اليومية التي يقوم بها أمام المعلمين، مما يسهل عليهم ملاحظتها ومعرفتها، والذي قد يدفع بعض المعلمين إلى توفير بيئة خصبة لظهورها ونموها؛ كونها سلوكيات يهتم بها المعلمون والمعلمات وترتبط بمفهوم تفوق الطفل ونجاحه في السلم التعليمي، فمثلاً: استيعاب الطفل وتركيزه لما يدور في الصف الدراسي، وفهمه السريع لما يطرح أمامه من معلومات، جميعها صفاتٌ قد تدل على تفوقه الدراسي، ويفضلها المعلمون.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني الذي نصه: " ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التفكير الإبداعي بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حول فقرات المجال الثاني (الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال التفكير الإبداعي)، حيث تضمن المجال (١٠) عبارات، مرتبة ترتيبا تنازليا تبعًا للمتوسطات الحسابية، وذلك كما هو موضح في الجدول (9) الآتي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب العام لدرجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التفكير الإبداعي بمرحلة الصفوف الأولية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
٥	يمتلك الطفل الموهوب فنيا عددًا كبيرًا من الأفكار مقارنةً بأقرانه العاديين.	٤.٣١	٨٦.٢٧	٠.٧٢	مرتفعة جدًا	١
١	يمتلك الطفل الموهوب فنيا القدرة على ربط الأفكار المختلفة لإنتاج فكرة أصيلة.	٤.٣٠	٨٦.٠٨	٠.٥٠	مرتفعة جدًا	٢
٢	يتميز الطفل الموهوب فنيا بخيال متطور يمكّنه من صياغة الأفكار الفنية.	٤.٢٩	٨٥.٨٨	٠.٥٦	مرتفعة جدًا	٣
٣	يقدم الطفل الموهوب فنيا حلولاً فريدة للمشكلات الفنية التي تواجهه.	٤.١٣	٨٢.٥٥	٠.٧٨	مرتفعة	٤
٨	يسهم الطفل الموهوب فنيا في إنتاج مفاهيم غير تقليدية ومنتجات أصيلة وأفكار جديدة.	٤.٠٧	٨١.٣٧	٠.٦٥	مرتفعة	٥
٤	يصعب على الطفل الموهوب فنيا التحول من وسيلة فنية إلى أخرى.	٣.١٧	٦٣.٣٣	١.٠٩	متوسطة	٦
١٠	يميل الطفل الموهوب فنيا نحو الغموض والتعقيد وغير المألوف.	٣.١٦	٦٣.١٤	١.١٤	متوسطة	٧
٧	يفضل الطفل الموهوب فنيا تكرار الأعمال السابقة التي أنتجها.	٢.٨٣	٥٦.٦٧	١.١١	متوسطة	٨
٦	يمتلك الطفل الموهوب فنيا لغة فنية تكافئ لغة أقرانه غير الموهوبين.	٢.٥٠	٥٠	١.١٠	منخفضة	٩
٩	يفضل الطفل الموهوب فنيا اتباع الخطوات المتعارف عليها في تسلسل عملية التفكير العادية.	٢.٤٩	٤٩.٨	١.٠٤	منخفضة	١٠
الدرجة الكلية للمجال الثاني		٣.٥٣	٧٠.٥١	٠.٤٢	مرتفعة	

تبين من خلال الجدول السابق أن درجة معرفة عينة الدراسة من معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال التفكير الإبداعي جاءت في الترتيب الأخير (الرابع)، بدرجة معرفة مرتفعة. كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في استجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني، وتراوحت درجة المعرفة ما بين (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة) على التوالي. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج بعض الدراسات، كدراسة (رهبيني، ٢٠١٩؛ علان، ٢٠٢١؛ Brajcic et al., 2018). كما تتفق مع نتائج دراستي (علاونة، ٢٠٠١؛ معاجيني، ١٩٩٧) في ظهور الخصائص السلوكية في مجال التفكير الإبداعي في مراتب متأخرة نوعاً ما.

وقعت العبارة: "يمتلك الطفل الموهوب فنياً عددًا كبيرًا من الأفكار مقارنة بأقرانه العاديين" في الترتيب الأول من محور الخصائص السلوكية للطفل الموهوب في مجال التفكير الإبداعي، وذلك بدرجة معرفة **مرتفعة جداً**. وحصلت أيضاً عبارة: "يمتلك الطفل الموهوب فنياً القدرة على ربط الأفكار المختلفة لإنتاج فكرة أصيلة"، وعبارة: "يتميز الطفل الموهوب فنيا بخيال متطور يمكّنه من صياغة الأفكار الفنية" على درجة معرفة **مرتفعة جداً**. وتتفق هذه النتيجة نتائج مع دراسة Brajcic et al. (2018)، حيث اتفق ما نسبته (90%) من معملي الفصول الدراسية على أن الطفل الموهوب فنيا يتحلى بأفكار فنية متنوعة ومتعددة، ويتمتع أيضاً بخيال واسع يساعده على الإبداع، وإنتاج الأعمال الفنية الأصيلة. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما جاءت به دراسة العصيمي (2016)، حيث اتفق المختصون والخبراء على أن هذه الخصائص الإبداعية للموهوبين فنياً تعد من أول وأهم الخصائص التي يجب على المعلمين ملاحظتها في هذا المجال. كما اتفقت مع دراسة رهبيني (2019) التي أشارت إلى أن المعلمات على وعي ببعض خصائص الموهوبين السلوكية في مجال التفكير الإبداعي (لا سيما قدرتهم على اقتراح أفكار جديدة ومميزة)، حيث تعد مؤشراً لموهبة الطفل بشكل عام.

ويمكن تفسير المعرفة المرتفعة لمعلمي ومعلمات التربية الفنية بهذه الخصائص باحتكاكهم الدائم بالأطفال الموهوبين فنياً، وملاحظة رغبتهم بالتميز والوصول إلى مستويات مرتفعة من الإبداع، حيث يقومون بتقديم أفكار فنية جديدة وفريدة، مستخدمين بذلك قدرتهم الكبيرة على التخيل والتصور والابتكار، والتي تعد من المستويات العليا للتفكير الإبداعي، وذلك للحصول

على المنتج الفريد، حيث يناقش الموهوب فنيا عادةً معلمَهُ في تلك الأفكار، في حين أن الأطفال العاديين يكتفون بالقيام بما يطلب منهم المعلمون دون تقديم الجديد. وجاءت عبارة: "يقدم الطفل الموهوب فنيا حلولاً فريدة للمشكلات الفنية التي تواجهه"، وعبارة: "يسهم الطفل الموهوب فنيا في إنتاج مفاهيم غير تقليدية ومنتجات أصيلة وأفكار جديدة" بدرجة معرفة **مرتفعة**. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة علان (2021) التي أشارت إلى أن المعلمين والمعلمات في التعليم العام على معرفة بخصائص الأطفال الموهوبين الإبداعية، لا سيما في قدرة هؤلاء الأطفال على تقديم حلول متعددة للمشاكل التي تواجههم. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما جاءت به دراسة الرافعي (2017)، حيث أشارت إلى أن المعلمين قادرون على كشف وتحديد بعض خصائص الموهوبين، ومنها قدرة الموهوب على تقديم حلول غير مألوفة للمشاكل التي تواجهه، بالإضافة إلى ميله نحو التجديد في أعماله.

وجاءت عبارة: "يصعب على الطفل الموهوب فنيا التحول من وسيلة فنية إلى أخرى"، وعبارة: "يميل الطفل الموهوب فنياً نحو الغموض والتعقيد وغير المألوف"، وعبارة: "يفضل الطفل الموهوب فنيا تكرار الأعمال السابقة التي أنتجها" بدرجة معرفة **متوسطة**. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الطويل (2014)، حيث أظهرت النتائج حاجة معلمي التربية الفنية الكبيرة إلى معرفة طرق وأساليب التفكير الإبداعي لدى الأطفال الموهوبين فنيا. وتتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة أبو زيد (2014) التي أشارت إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية حصلن على درجة وعي متوسطة في عبارة أن الطفل الموهوب يظهر أفكاراً غريبة وغير مألوفة. كما تتفق النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة معاجيني (1997) التي أشارت إلى أن المعلمين يرون أن السمات السلوكية، مثل: إضافة أشياء جديدة للأفكار السابقة وطلاقة الأفكار والهوايات الغريبة، ليست من ضمن أبرز الخصائص التي تميز الطفل الموهوب. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة Brajcic et al. (2018) التي أشارت إلى أن المعلمين على دراية تامة بقدرة الطفل الموهوب فنيا على الانتقال من وسط فني إلى آخر مستعينين بوسائل مختلفة، وذلك لما يتحلون به من مرونة تساعدهم للقيام بذلك.

ويمكن تفسر نتيجة العبارات السابقة التي أتت بدرجة معرفة متوسطة، بكون معلمي التربية الفنية يرون أن ما يميز سلوك الموهوب فنيا في مجال التفكير الإبداعي هو تقديمه لمنتجات جديدة، بحيث لا يخرج عن الأعمال المألوفة، ويكرر أعماله أو أعمال الآخرين، وهذا ما أشارت

إليه دراسة Abu Nayyan (1994)، حيث يرى (37%) من معلمي التربية الفنية أن تقليد أعمال الآخرين هي من الخصائص التي تميز الموهوبين فنيا. وهذا ما أثبتته أيضاً نتائج دراسة الأشول (2013) التي أشارت إلى أن قلة دعم المعلمين للطلاب الموهوبين على إنتاج الأفكار الخارجة عن المألوف والتي تتسم بالجدة، هي إحدى المشاكل التي يعاني منها الموهوبون، والتي جاءت بدرجة متوسطة.

كما جاءت عبارة: "يمتلك الطفل الموهوب فنياً لغة فنية تكافئ أقرانه غير الموهوبين"، بدرجة معرفة **منخفضة**. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة Brajcic et al. (2018) التي توصلت إلى أن معلمي الفصول الدراسية يدركون إدراكاً عالياً قدرة الطفل الموهوب فنيا في استخدام المفردات الفنية، والتي تتضح من خلال أعماله ومنتجاته وتميزه عن أقرانه. كما جاءت عبارة: "يفضل الطفل الموهوب فنياً اتباع الخطوات المتعارف عليها في تسلسل عملية التفكير العادية" بدرجة معرفة **منخفضة**، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الغامدي (2012) التي أشارت إلى الحاجة التدريبية الكبيرة لمعلمات التربية الفنية في تحديد الإبداع الفني لدى الموهوبين فنيا، ومعرفة المهارات التي يقومون بها في مجال التفكير الإبداعي. وتتفق أيضا مع ما جاءت به دراسة معاجيني (1997) التي أشارت إلى أن المعلمين قد صنفوا الخصائص السلوكية المرتبطة بالتفكير الإبداعي في مراكز متأخرة نوعاً ما ضمن الخصائص البارزة للموهوبين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي التربية الفنية على معرفة بخصائص الطفل الموهوب فنيا في مجال التفكير الإبداعي بشكل عام، لكن لديهم قصور وثغرات معرفية ببعض صور الإبداع لدى هذه الفئة. كما تتفق جزئياً مع نتائج دراسة الرافعي (2017) التي أشارت إلى تدني كفاءة المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية في الكشف عن الخصائص السلوكية للموهوبين، وبأنهم لا يستطيعون الكشف عن أكثر من خمسة خصائص سلوكية في كل مجال. وقد يعود السبب في ذلك إلى كون المعلمين والمعلمات ملزمين بتدريس مقرر التربية الفنية القادم من وزارة التعليم، للطفل الموهوب فنيا والعادي على حد سواء، حيث إن أنشطته موجهة للأطفال العاديين بحكم أنهم الغالبية العظمى في الصفوف الدراسية، وليس لديهم كامل الصلاحيات لاستبداله بأنشطة تدفع الأطفال إلى التفكير الإبداعي وإظهار قدراتهم الإبداعية وملاحظتها. ويدعم هذا

التفسير دراسة الأشول (2013) التي أشارت إلى أن تكدّسَ المهام التعليمية والواجبات المدرسية التي تعيق الإبداع هي إحدى المشكلات التي يعاني منها الموهوبون من وجهة نظرهم، والتي جاءت بدرجة كبيرة. وهذا ما أشارت إليه دراسة محمد (2019)، حيث يرى المعلمون أن من ضمن المشكلات التي تواجههم في رعاية الموهوبين هي عدم ملاءمة المقررات الدراسية لخصائص الموهوبين.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث الذي نصه: " ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الشخصية والدافعية بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حول فقرات المجال الثالث (الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال الشخصية والدافعية)، حيث تضمن المجال (١٠) عبارات، مرتبة ترتيبا تنازليا تبعًا للمتوسطات الحسابية، وذلك كما هو موضح في الجدول (10) الآتي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب العام لدرجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الشخصية والدافعية بمرحلة الصفوف الأولية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
٣	يتمتع الطفل الموهوب فنيا بالقدرة على الإحساس بالجمال في الأعمال الفنية.	٤.٣٩	٨٧.٨٤	٠.٥٨	مرتفعة جدًا	١
١٠	يطمح الطفل الموهوب فنيا إلى الكمال في جميع أعماله.	٤.٣٠	٨٦.٠٨	٠.٦٦	مرتفعة جدًا	٢
٧	يتكيّف الطفل الموهوب فنيا مع المواقف والظروف الجديدة.	٤.٠٤	٨٠.٧٨	٠.٦٦	مرتفعة	٣
٩	يتصف الموهوب فنيا غالباً بصفة القيادية وإدارة الأفراد.	٣.٧٥	٧٤.٩٠	٠.٩٠	مرتفعة	٤
٤	يغلب على الطفل الموهوب فنيا الشعور بالملل أثناء إنجاز العمل الفني.	٣.٦٦	٧٣.١٤	١.١٨	مرتفعة	٥
٦	يتمتع الطفل الموهوب فنيا بحس	٣.٦٠	٧١.٩٦	٠.٩٣	مرتفعة	٦

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
	الدعابة والمرح.					
٥	يتصف الطفل الموهوب فنيا بقلة الثقة في نفسه وأعماله التي ينجزها.	٣.٥٥	٧٠.٩٨	١.٢٢	مرتفعة	٧
١	يتصف الطفل الموهوب فنيا بالحساسية المفرطة تجاه المواقف أو الأشخاص.	٣.٤٤	٦٨.٨٢	١.٠٤	مرتفعة	٨
٨	يفضل الطفل الموهوب فنيا اللعب مع من هم أكبر منه سنًا.	٣.٤٤	٦٨.٨٢	٠.٩٩	مرتفعة	٩
٢	يعتمد الطفل الموهوب فنيا على إرشادات المعلم في إنجاز المهام.	٢.٢٩	٤٥.٨٨	١.٠٦	منخفضة	١٠
الدرجة الكلية للمجال الثالث		٣.٦٥	٧٢.٩٢	٠.٣٥	مرتفعة	

تبين من خلال نتائج الدراسة أن درجة معرفة عينة الدراسة من معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الشخصية والدافعية قد جاءت في الترتيب الثاني، بدرجة معرفة مرتفعة. كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في استجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور، وتراوحت درجة المعرفة ما بين (مرتفعة جداً، مرتفعة، منخفضة) على التوالي. وترجع الباحثة السبب في حصول الخصائص السلوكية في مجال الشخصية والدافعية على درجة معرفة مرتفعة، إلى كثرة دراستها من قبل العلماء والباحثين في السنوات السابقة، وذلك لمواكبة الاهتمام المحلي والعالمي بالأطفال الموهوبين، مثل دراسة كلٍ من: (أبو زيد، ٢٠١٤؛ البوسعيدي والحوسني، ٢٠٢١؛ جروان، ٢٠١٦؛ الجنيد، ٢٠١٣؛ الرافعي، ٢٠١٧؛ الرشيدي، ٢٠٢٠؛ رهبيني، ٢٠١٩؛ الشريف، ٢٠٢١؛ علان، ٢٠٢١؛ معاجيني، ١٩٩٧؛ Alghamdi, 2012; Bickley, 2002; Chetelat, 1981; Karaduman, 2017; KATIRCI & Erdoğan, 2020; Lowenfeld, 1957; Pariser & Zimmerman, 2004; Renzulli et al., 2001)، مما أدى إلى إثراء الأدب التربوي في هذا الجانب، وبالتالي توعية المجتمع بخصائصهم المميزة في هذا المجال عبر وسائل الإعلام المختلفة، ومواقع التواصل الاجتماعي، والذي قد ساعد بدوره في رفع مستوى

معرفة المعلمين والمعلمات بخصائص الموهوبين الشخصية والدافعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (أبو زيد، ٢٠١٤؛ رهبيني، ٢٠١٩)، حيث إن مستويات وعي المعلمات بهذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة. بينما تختلف عن دراسة الرافعي (٢٠١٧) التي أشارت إلى عدم كفاءة المعلمين والمعلمات في الكشف عن خصائص الموهوبين الشخصية.

جاءت عبارة: "يتمتع الطفل الموهوب فنيا بالقدرة على الإحساس بالجمال في الأعمال الفنية" بدرجة معرفة مرتفعة جداً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العصيمي (2016)، حيث اتفق الخبراء على أن إحساس الموهوب فنيا بجمال الفن والطبيعة يعد من أبرز خصائصه في هذا المجال. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة Abu Nayyan (1994) التي خلصت إلى أن معلمي التربية الفنية يرون أن الحس الفني العالي من ضمن الخصائص التي تميز الموهوبين فنياً. كما جاءت عبارة: "يطمح الطفل الموهوب فنيا إلى الكمال في جميع أعماله" بدرجة معرفة مرتفعة جداً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرشيدي (2020) التي أشارت إلى أن المعلمين قادرون على تمييز هذه الخاصية لدى الموهوبين بدرجة عالية جداً. ويعزى السبب وراء هذه النتيجة إلى أن الكمالية هي الصفة السائدة والمرتبطة بالطفل الموهوب بشكل أساسي منذ زمن بعيد، حيث يسعى الموهوبون إلى الكمال والمثالية في جميع تصرفاتهم وأعمالهم وواجباتهم، مما قد يساعد الأفراد المحيطين بهم على ملاحظتها وإدراكها في سلوكهم بشكل كبير. كما أن الإحساس العالي بالجمال، وخصوصاً في المنتجات الفنية، يظهر بشكل واضح على الموهوبين فنياً، وذلك من خلال مهاراتهم التعبيرية وانفعالاتهم الشديدة التي يلاحظها المعلم في المواقف الصفية المختلفة.

وجاءت عبارة: "يتكيف الطفل الموهوب فنيا مع المواقف والظروف الجديدة" بدرجة معرفة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي: (الرشيدي، 2020؛ علان، 2021)، حيث إن المعلمين والمعلمات على وعي عالٍ بقدرة الموهوبين على التأقلم والتوافق بسهولة مع التغييرات الجديدة في محيطهم. وجاءت –أيضاً– عبارة: "يتصف الموهوب فنيا غالباً بصفة القيادية وإدارة الأفراد" بدرجة معرفة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رهبيني (2019) التي أشارت إلى أن المعلمات يمتلكن وعياً مرتفعاً بصفة القيادية لدى الأطفال الموهوبين. وتتفق جزئياً مع دراسة علاونة (2001) التي أشارت إلى أن تقديرات المعلمين لسمات الموهوبين القيادية في مرحلة الصفوف الأولية جاءت بدجة كبيرة جداً. وتتفق –أيضاً– مع نتائج دراسة Karaduman

(2017) التي أشارت إلى أن المعلمين يدركون أن الأطفال الموهوبين يضعون قواعدهم وأنظمتهم الخاصة بهم، حيث إن هذه الصفة مظهرٌ من مظاهر القيادية (جروان، 2016). بينما تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة معاجيني (1997)، حيث أتت الخصائص المتعلقة بمجال القيادية في مراتب متأخرة نوعاً ما، وليست من ضمن أبرز الخصائص التي يدركها المعلمون. وتختلف جزئيا عن نتائج دراسة أيوب وإبراهيم (2011) التي توصلت إلى أن المعلمين يتحيزون في ترشيحاتهم ضد الموهوبين في مجال القيادية. ويعزى السبب في هذه النتيجة إلى واقع ملاحظة المعلمين للموهوبين فنياً في الأنشطة الصفية واللاصفية المختلفة، وملاحظة مرونة الطفل الموهوب على التكيف في المواقف الجديدة التي تواجهه، وقدرته العالية في التأثير على الآخرين وإقناعهم.

كما حصلت عبارة: "يغلب على الطفل الموهوب فنيا الشعور بالملل أثناء إنجاز العمل الفني" بدرجة معرفة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Karaduman (2017)، حيث اتفق المعلمون على أن الأطفال الموهوبين لديهم اهتمام ورغبة شديدة في مجالات الفنون المختلفة. وتتفق جزئياً مع نتائج دراسة Brajcic et al. (2018)، حيث اتفق ما نسبته (92%) من معملي الفصول الدراسية على أن الطفل الموهوب فنيا يبقى متحفزا لفترات طويلة، ويستمتع بأدائه للمهمات الفنية. وجاءت عبارة: "يتمتع الطفل الموهوب فنياً بحس الدعابة والمرح" بدرجة معرفة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Karaduman (2017)، حيث اتفق المعلمون على أنه قد يلاحظ على الأطفال الموهوبين أنهم مضحكون. وتتفق أيضاً مع دراسة علاونة (2001) التي اتفق فيها المعلمون بدرجة كبيرة جداً بنسبة (81%) على أن الطفل الموهوب في المرحلة الأساسية الدنيا ممتعٌ في حديثه ونقاشاته. بينما تختلف عن نتائج دراسة رهبيني (2019) التي توصلت إلى أن مستوى وعي المعلمات بهذه الخاصية جاءت بدرجة متوسطة. ويعزى السبب في هذه النتيجة إلى ملاحظة معلمي ومعلمات التربية الفنية للطفل الموهوب فنيا من خلال رسوماته وتصرفاته وتواصله مع الآخرين ورغبته في استخدام حس الدعابة، حيث يستخدمها الموهوب بأشكال مختلفة وبكثرة؛ لأن هذا الأمر من شأنه أن يخفف من الآثار السلبية للمواقف المؤلمة التي يمر بها (جروان، 2016)، ولذلك فإن المعلمين على معرفة بتلك الخاصية.

وجاءت عبارة: "يتصف الطفل الموهوب فنيا بقلة الثقة في نفسه وأعماله التي ينجزها" بدرجة معرفة مرتفعة، أي إن معظم عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الفنية على معرفة بثقة الطفل الموهوب فنياً العالية في نفسه وفي أعماله. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رهبيني (2019)، كما تتفق أيضاً مع دراسة الرافعي (2017) التي أشارت إلى أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية باستطاعتهم الكشف عن بعض الخصائص الشخصية لدى الموهوبين بكفاءة، وعلى وجه الخصوص معرفتهم بأن الطفل الموهوب يتحلى بالثقة العالية في نفسه. كما جاءت عبارة: "يتصف الطفل الموهوب فنيا بالحساسية المفرطة تجاه المواقف أو الأشخاص" بدرجة معرفة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (INAN et al., 2009; Karaduman, 2017) اللتين اتفق فيهما معلمو المرحلة الابتدائية على أن الطفل الموهوب يتصف بحساسيته تجاه الآخرين واحتياجاتهم. ويرجع السبب في هذه النتيجة إلى كون الحساسية المفرطة وقوة الانفعالات والمشاعر هي من أكثر السمات الشخصية التي تميز الطفل الموهوب فنيا، والتي تعطيه القوة لتحريك مواهبة وقدراته، وظهورها بشكل كبير أثناء تقديم الموهوب لأفكاره وأعماله، الأمر الذي من شأنه مساعدة المعلمين على ملاحظة هذه الصفة وإدراكها. وجاءت عبارة: "يفضل الطفل الموهوب فنيا اللعبَ مع من هم أكبر منه سنًا" بدرجة معرفة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (الرشيدي، 2020؛ رهبيني، 2019)، حيث يدرك المعلمون إدراكاً عاليا أن الموهوب يفضل الصداقات مع الأشخاص الأكبر منه سنا، أو مع أقرانه الموهوبين، وقد يعود السبب في ذلك إلى ملاحظة المعلمين والمعلمات رغبة وميل الطفل الموهوب فنيا إلى الحديث معهم عوضا عن أقرانه، بالإضافة إلى ملاحظتهم للطفل الموهوب في الأنشطة اللاصفية وتفضيله أن يكون وسط مجموعة أكبر منه سناً.

وفي الترتيب الأخير من هذا المحور جاءت عبارة: "يعتمد الطفل الموهوب فنياً على إرشادات المعلم في إنجاز المهام" بدرجة معرفة منخفضة، أي إن معظم عينة الدراسة لديهم اعتقاد بأن الطفل الموهوب فنيا ملتزمٌ بإرشاداتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العامر (2014)، حيث أظهرت نتائجها أن المعلمين يفضلون صفات الطفل الفطن والمخلص والملتزم بالمهمات، والذي يتبع الأنظمة بشكل كبير. كما أشارت دراسة Schroth and Helfer (2020) إلى أن المعلمين أظهروا تحيزاً للموهوبين فنيا الذين يتحلون بحسن التصرف والطاعة، وذلك لترشيحهم في برامج الفنون، حيث يرون أن الطفل الموهوب فنيا هو من يتسم بهذه

الصفات، وهو من يحق له الحصول على الخدمات التربوية المناسبة. وبناء على ما سبق، تشير الباحثة إلى أنه قد تقع بعض الأخطاء والتحيزات في ترشيح معلمي ومعلمات التربية الفنية للطفل الموهوب فنياً، وقد تمتد تلك الأخطاء أيضاً إلى عملية الكشف عنهم، والتي تكون ناجمةً عن جهل أو عدم معرفة بخصائصهم المميزة، حيث إن ترشيحات معلمي التربية الفنية عادةً ما تكون البوابة الأساسية لقبول الطفل الموهوب فنيا في البرامج التربوية الخاصة أو في دورات الفنون، فقد يتم قبول بعض الأطفال في تلك البرامج وهم غير جديرين بذلك، ويسمى هذا الخطأ بالقبول الزائف، بينما قد يتم تهميش طفل موهوب حقاً من القبول وتجاهله، وهو ما يسمى بالرفض الزائف (جروان، 2016).

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع الذي نصه: " ما درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الأداء المهاري بمرحلة الصفوف الأولية في مدينة حائل؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حول فقرات المجال الرابع (الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال الأداء المهاري)، حيث تضمن المجال (١٠) عبارات، مرتبة ترتيبا تنازليا تبعًا للمتوسطات الحسابية، وذلك كما هو موضح في الجدول (11) الآتي:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب العام لدرجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الأداء المهاري بمرحلة الصفوف الأولية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
٧	يتميز الطفل الموهوب فنيا بتطور متسارع لمهاراته الفنية مقارنةً بأقرانه العاديين.	٤.٤٦	٨٩.٢٢	٠.٥٧	مرتفعة جدًا	١
٦	يتصف الطفل الموهوب فنيا باهتمامه بالأدوات والخامات الفنية.	٤.٣٣	٨٦.٦٧	٠.٦٥	مرتفعة جدًا	٢
٢	يتقن الطفل الموهوب فنيا صياغة تفاصيل الأشياء في أعماله الفنية.	٤.٢٧	٨٥.٤٩	٠.٦٠	مرتفعة جدًا	٣

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة المعرفة	الرتبة
١٠	يتقن الطفل الموهوب فنيا المهارات الأساسية في مجال الفنون.	٤.٢٥	٨٥.١٠	٠.٦٨	مرتفعة جدًا	٤
١	يتصف الطفل الموهوب فنيا بالقدرة العالية على رسم تفاصيل الشخصيات بكفاءة عالية ودقة تفوق أقرانه العاديين.	٤.٢١	٨٤.١٢	٠.٧٤	مرتفعة جدًا	٥
٤	يتميز الطفل الموهوب فنيا بالتآزر الحسي الحركي عند استخدامه للأدوات الفنية المختلفة.	٣.٧٧	٧٥.٤٩	٠.٨٨	مرتفعة	٦
٥	يفتقر الطفل الموهوب فنيا إلى الدقة والسرعة في أدائه الحركي.	٣.٣٢	٦٦.٤٧	١.١٦	مرتفعة	٧
٣	يجد الطفل الموهوب فنيا صعوبة في استخدام أكثر من تقنية في أعماله.	٣.٠٥	٦٠.٩٨	١.٠٩	متوسطة	٨
٩	يميل الطفل الموهوب فنيا إلى رسم الأشياء المألوفة لديه أكثر من الأشياء غير المألوفة.	٢.٤٩	٤٩.٨٠	١.١٥	منخفضة	٩
٨	يفتقر الطفل الموهوب فنيا إلى القدرة على استخدام العناصر الفنية الأساسية.	١.٦٥	٣٢.٩٤	٠.٦٢	منخفضة جدًا	١٠
الدرجة الكلية للمجال الرابع		٣.٥٨	٧١.٦٣	٠.٣٤	مرتفعة	

تبين من خلال نتائج الدراسة أن درجة معرفة عينة الدراسة من معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا في مجال الأداء المهاري جاءت في الترتيب الثالث، بدرجة معرفة مرتفعة. كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في استجابة أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور، وتراوحت درجة المعرفة ما بين مرتفعة جداً، إلى منخفضة جداً على التوالي. وفيما يلي سيتم مناقشة عبارات هذا المحور، مرتبة من الأعلى معرفة فالأقل، بحسب استجابة عينة الدراسة، كالآتي:

جاءت عبارة: "يتميز الطفل الموهوب فنياً بتطور متسارع لمهاراته الفنية مقارنةً بأقرانه العاديين"، وعبارة: "يتصف الطفل الموهوب فنيا باهتمامه بالأدوات والخامات الفنية" بدرجة معرفة **مرتفعة جداً**. كما جاءت عبارة: "يتقن الطفل الموهوب فنيا صياغة تفاصيل الأشياء في

أعماله الفنية"، وعبارة: "يتقن الطفل الموهوب فنيا المهارات الأساسية في مجال الفنون"، وعبارة: "يتصف الطفل الموهوب فنيا بالقدرة العالية على رسم تفاصيل الشخصيات بكفاءة عالية ودقة تفوق أقرانه العاديين" بدرجة معرفة **مرتفعة جداً**، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Brajcic et al. (2020) التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي الفصول الدراسية يدركون إدراكا جيدا أن الأطفال الموهوبين فنيا يتحلون بمهارات فنية عالية، حيث حصل المعلمون على متوسط حسابي يقدر بـ(4.67) من (5)، في بُعد المهارات الفنية للطفل الموهوب فنيا، كما أنهم يدركون أن الطفل الموهوب فنيا قادر على إبراز الحركة في رسوماته، وباستطاعته ملاحظة التفاصيل الدقيقة وتمثليها بشكل جيد في أعماله مقارنةً بالعاديين، كما أن لديه اهتماماً شديداً بالفن وأدواته، حيث يراقب الأعمال الفنية باهتمام شديد، الأمر الذي قد يساعده على التطور في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة Abu Nayyan (1994)، حيث أظهرت النتائج أن موهبة الطفل وقدرته على الرسم بالإضافة إلى شغفه الشديد وحبة للفنون، هي أبرز الخصائص التي تميز الموهوب فنيا من وجهة نظر معلمي التربية الفنية في المملكة العربية السعودية. وتتفق أيضا مع نتائج دراسة الجنيد (2013)، حيث اتفقت معلمات رياض الأطفال بنسبة كبيرة جداً على أن من خصائص الطفل في الموهبة الفنية، قدرته على التمييز البصري للمثيرات من حوله، وملاحظة الاختلافات بين الأشكال وتفاصيلها.

ويرجع السبب في ظهور هذه النتائج إلى أن تلك الخصائص تظهر بشكل كبير أثناء النشاطات الصفية المختلفة، وخاصة في مقرر التربية الفنية، وذلك عند قيام المعلم بعرض الأدوات والخامات المتنوعة، بالإضافة إلى الأعمال الفنية كوسائل مساعدة في تقديم الدروس، مما يثير الطفل الموهوب فنيا ويساعده على إظهار تلك الخصائص بشكل مبالغ فيه؛ وذلك لرغبته بالتميز عن باقي أقرانه وحبه الشديد للفنون، وبالتالي ملاحظتها من قبل المعلمين والمعلمات بشكل كبير مقارنةً بالخصائص الأخرى.

كما جاءت عبارة: "يتميز الطفل الموهوب فنيا بالتآزر الحسي الحركي عند استخدامه للأدوات الفنية المختلفة"، وعبارة: "يفتقر الطفل الموهوب فنيا إلى الدقة والسرعة في أدائه الحركي" بدرجة معرفة **مرتفعة**، أي إن معلمي التربية الفنية على معرفة بسرعة الموهوب فنيا ودقته في أعماله وتحركاته. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجنيد (2013)، حيث لاحظت

معلمات رياض الأطفال بشكل كبير أن من خصائص الطفل الموهوب النفس حركية في هذه المرحلة هي توافق حركاته وتناسقها، كما يتميز أداؤه الحركي وسلوكياته بالدقة والسرعة وبأنه مفعم بالحياة. وتتفق هذه النتيجة –أيضاً– مع دراسة Brajcic et al. (2020)، حيث يرى معلمو الفصول أن الأطفال الموهوبين فنياً يستخدمون الألوان بمهارة ودقة كبيرة. وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى واقع ملاحظة المعلمين للأطفال في النشاطات المختلفة، ومعرفتهم السابقة بأن ما يميز الفنان هو دقته، حيث أتت هذه الخاصية (الدقة) في المرتبة الثانية ضمن أبرز الخصائص التي تميز الموهوب فنيا من وجهة نظر معلمي التربية الفنية في دراسة Abu Nayyan (1994).

وجاءت عبارة: "يجد الطفل الموهوب فنيا صعوبةً في استخدام أكثر من تقنية في أعماله" بدرجة معرفة **متوسطة**، أي إن معرفة عينة الدراسة من معلمي التربية الفنية متوسطة بقدرة الطفل الموهوب فنيا على استخدام التقنيات المختلفة في أعماله الفنية ومنتجاته. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الطويل (2014)، حيث أشارت نتائجها إلى الحاجة التدريبية الكبيرة لمعلمي التربية الفنية إلى اكتشاف الموهوبين فنيا، واستخدام الملاحظة المنظمة للتعرف عليهم في النشاطات الفنية المختلفة وفي منتجاتهم. وتختلف هذه النتيجة جزئيا عن نتائج دراسة Brajcic et al. (2020)، حيث كان معلمو الفصول الدراسية على معرفة بقدرة الطفل الموهوب فنيا على الانتقال بسهولة من أداة فنية إلى أخرى واستخدامها في أعماله. وقد يعود السبب في معرفة المعلمين بدرجة متوسطة لهذه العبارة، هو تفاوت الأطفال الموهوبين في تفضيلاتهم، حيث يميل بعضهم إلى استخدام تقنيات مختلفة في أعمالهم وبسهولة، بينما يميل آخرون إلى تبني نمط واحد في أعماله، وقد يكون لهذا التفاوت الأثر الكبير على معرفة المعلمين.

وجاءت عبارة: "يميل الطفل الموهوب فنيا إلى رسم الأشياء المألوفة لديه أكثر من الأشياء غير المألوفة" بدرجة معرفة **منخفضة**، أي إن معلمي التربية الفنية يرون أن الطفل الموهوب فنيا هو من يميل إلى ما هو مألوف ومتداول في رسوماته. وهذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة العصيمي (2016)، حيث أتت هذه الخاصية في المرتبة الأولى في بطاقة ملاحظة المعلم لخصائص الموهوبين المهارية، واتفق الخبراء والمختصون على أن الموهوب فنيا يتميز بقدرته على تحويل الأشياء المألوفة والمتداولة إلى شيء غير مألوف. وفي الترتيب الأخير جاءت

عبارة: "يفتقر الطفل الموهوب فنيا إلى القدرة على استخدام العناصر الفنية الأساسية" بدرجة معرفة **منخفضة جداً**، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Brajcic & Kuscevic, 2020; Duh & Lep, 2008) اللتين أشارتا إلى عدم كفاءة المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم الدنيا على الكشف عن الأطفال الموهوبين فنيا في أعمالهم، وأن نسبة قليلة من المعلمين قادرون على تحديدهم بشكل صحيح. وكشفت النتائج أيضا أن فهم المعلمين لعناصر الموهبة في الأعمال الفنية للأطفال خاطئ، ومن الواضح أنهم لا يفهمون التعبير الفني ونوعية الأعمال الفنية الخاصة بالأطفال الموهوبين فنيا، كما أن بعض الخصائص الأخرى لأعمال الأطفال العاديين الفنية يتم تقييمها على أنها موهبة. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراستي (الطويل، 2014؛ الغامدي، 2012)، حيث أشارت نتائجهما إلى الحاجة التدريبية الكبيرة لمعلمي ومعلمات التربية الفنية في اكتشاف الموهوبين فنيا، والتعرف عليهم من خلال منتجاتهم. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بوجود ثغرات معرفية لدى عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الفنية فيما يتعلق بخصائص الطفل الموهوب فنياً في هذا المجال، وربما يعود ذلك إلى عدم التدرب على ملاحظة تلك الخصائص ودراستها بشكل جيد، لا سيما الخصائص السلوكية التي يظهرها الموهوبون فنيا، وتميزهم عن العاديين، وذلك في **نوعية** رسوماتهم، مثل: استخدام تقنيات متنوعة في العمل الواحد، والرغبة في تناول الموضوعات بطريقة غير مألوفة. وتلاحظ الباحثة أن الخصائص السلوكية التي تشير إلى كون الموهوب فنيا أكثر **تقدماً** من الطفل العادي هي التي حصلت على درجات مرتفعة، مثل: تطور مهاراته الفنية بشكل سريع، ودقة وسرعة أدائه ورسوماته.

للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس الذي نصه: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا بمرحلة الصفوف الأولية تعزى لجنس المعلم؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في متوسط درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا بمرحلة الصفوف الأولية تبعًا لجنس المعلم، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (12) الآتي لدلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيا بمرحلة الصفوف الأولية تبعًا لجنس المعلم

المجال	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال التعلم.	ذكر	٣٦	٣.٦٨٣٣	٠.٣٠٨٤٥	-١.٤٧٩	٠.١٤٢
	أنثى	٦٦	٣.٧٨٠٣	٠.٣٢٠٦٨		
المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال التفكير الإبداعي.	ذكر	٣٦	٣.٤٤٤٤	٠.٣٧١٤٤	-١.٤٤٧	٠.١٥١
	أنثى	٦٦	٣.٥٦٩٧	٠.٤٤٠٦٢		
المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال الشخصية والدافعية.	ذكر	٣٦	٣.٥٨٦١	٠.٣٤٩٨٢	-١.٢٨٨	٠.٢٠١
	أنثى	٦٦	٣.٦٧٨٨	٠.٣٤٥٧٥		
المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال الأداء المهاري.	ذكر	٣٦	٣.٤٩١٧	٠.٣٠٣٦٧	-٢.٠١٥	*٠.٠٤٧
	أنثى	٦٦	٣.٦٣٠٣	٠.٣٤٦٤٠		
الدرجة الكلية لمعرفة الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا	ذكر	٣٦	٣.٥٥١٤	٠.٢٥٢٩٨	-٢.١٣٩	*٠.٠٣٥
	أنثى	٦٦	٣.٦٦٤٨	٠.٢٥٧٣٢		

يوضح الجدول السابق نتائج اختبار (ت) للفروق في درجة المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا تبعًا لجنس المعلم، حيث جاءت النتائج كالآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **الدرجة الكلية** لمعرفة الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا تبعًا لجنس المعلم؛ حيث جاءت (ت) بقيمة (-٢.١٣٩) ومستوى الدلالة (٠.٠٣٥) أصغر من (٠.٠٥) لصالح الإناث، ذوات النسبة الأعلى في المتوسطات الحسابية التي بلغت (٣.٦٦٤٨)، مقابل (٣.٥٥١٤) للذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال **الأداء المهاري** تبعًا لجنس المعلم؛ حيث جاءت (ت) بقيمة (-٢.٠١٥)

ومستوى الدلالة (٠.٠٤٧) أصغر من (٠.٠٥) لصالح الإناث، حيث حصلن على النسبة الأعلى في المتوسطات الحسابية (٣.٦٣٠٣)، مقابل (٣.٤٩١٧) للذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجالات **التعلم، والتفكير الإبداعي، والشخصية والدافعية** تبعًا لجنس المعلم؛ حيث جاءت مستويات الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، وذلك بسبب تقارب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية بين الذكور والإناث، بفوارق صغيرة غير معنوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمة التربية الفنية تقوم بعدة أدوار اجتماعية في البيئة التي تعيش فيها، فهي في المدرسة تؤدي دور المعلمة والموجهة، وفي المنزل تؤدي دور الأم والمربية التي ترعى أطفالها، ونتيجة لذلك فهي الأقدر على ملاحظة تصرفات وسلوكيات الأطفال في بيئات مختلفة، مثل: المنزل والمدرسة. بالإضافة إلى كون المعلمات هن الأكثر مخالطة للأطفال في مسيرتهم الدراسية، ولذلك فهن الأقدر على الكشف عن مواهبهم وقدراتهم التي تميزهم عن أقرانهم العاديين (الجغيمان وعبد المجيد، 2008). حيث أشارت معظم الدراسات إلى أنه يمكن اكتشاف الموهوب في سنوات عمره الأولى، فالمعلمات أقرب إلى الأطفال وأكثر متابعة ومراقبة لأبنائهن وطلابهن، وأكثر صبراً من الآباء والمعلمين الذين يمضون أوقاتاً كثيرة خارج المنزل، ولذلك فإن هذا الأمر قد زاد من مستوى معرفة المعلمات وإدراكهن للخصائص المميزة للأطفال الموهوبين فنيا أكثر من المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Karaduman (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في تحديد بعض الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين لصالح المعلمات. بينما تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراستي (علان، 2021؛ KATIRCI & Erdoğan, 2020). ويمكن تبرير هذا الاختلاف أيضا بطبيعة المجتمع السعودي وأنظمته، حيث تم تكليف جزء كبير من تعليم الأطفال (طلاب وطالبات) في مرحلة الصفوف الأولية إلى المعلمات الإناث، ولكون خصائص الموهوبين فنياً تظهر بشكل واضح في أعمار مبكرة، ويمكن ملاحظتها بشكل كبير، الأمر الذي بدوره ساعد على رفع مستوى معرفة المعلمات بهذه الخصائص مقارنةً بالمعلمين.

للإجابة عن السؤال الفرعي السادس الذي نصه: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً بمرحلة

الصفوف الأولية تعزى لخبرة المعلم؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار (أنوفا) تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً بمرحلة الصفوف الأولية تبعًا لخبرة المعلم، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (13) الآتي:

جدول (12) نتائج اختبار (ANOVA) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنياً بمرحلة الصفوف الأولية تبعًا لخبرة المعلم

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال التعلم.	بين المجموعات	٠.٤٧	٣	٠.١٥٧	١.٥٧٢	٠.٢٠١
	داخل المجموعات	٩.٧٦٤	٩٨	٠.١		
	المجموع	١٠.٢٣	١٠١			
المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال التفكير الإبداعي.	بين المجموعات	٠.٥٣٥	٣	٠.١٧٨	١.٠١٢	٠.٣٩١
	داخل المجموعات	١٧.٢٨	٩٨	٠.١٧٦		
	المجموع	١٧.٨١	١٠١			
المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال الشخصية والدافعية.	بين المجموعات	٠.٦٦٦	٣	٠.٢٢٢	١.٨٧٨	٠.١٣٨
	داخل المجموعات	١١.٥٩	٩٨	٠.١١٨		
	المجموع	١٢.٢٥	١٠١			
المعرفة بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا في مجال الأداء المهاري.	بين المجموعات	٠.٣٤٧	٣	٠.١١٦	١.٠١٧	٠.٣٨٩
	داخل المجموعات	١١.١٣	٩٨	٠.١١٤		
	المجموع	١١.٤٨	١٠١			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمعرفة الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا	بين المجموعات	٠.٢٥٥	٣	٠.٠٨٥	١.٢٦٦	٠.٢٩
	داخل المجموعات	٦.٥٨٨	٩٨	٠.٠٦٧		
	المجموع	٦.٨٤٣	١٠١			

يوضح الجدول (12) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا تبعًا لخبرة المعلم؛ حيث جاءت (ف) بقيمة (١.٢٦٦) ومستوى الدلالة (٠.٢٩) أكبر من (٠.٠٥). وكذلك في المجالات الأربعة، حيث جاءت الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، وبالتالي لا توجد اختبارات بعدية (شيفيه) للمجموعات الثنائية لعدم معنوية الفروق وعدم دلالتها؛ وذلك بسبب تقارب المتوسطات الحسابية بين فئات سنوات الخبرة الأربع بفوارق صغيرة غير معنوية.

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا وفقا لمتغير الخبرة، سواء على مستوى الدرجة الكلية أم على مستوى المجالات الأربعة الفرعية (مجالات: التعلم، والتفكير الإبداعي، والشخصية والدافعية، والأداء المهاري). مما يعني وجود درجة معرفة متشابهة بين عينة الدراسة نحو الخصائص السلوكية للطفل الموهوب فنيًا مهما اختلفت عدد سنوات خبرتهم التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرشيدي (2020)، بينما تختلف عن دراستي (علان، 2021؛ Brajcic et al., 2018). وقد يعزى السبب في عدم وجود فروق تعود لمتغير سنوات الخبرة في درجة معرفة معلمي التربية الفنية بخصائص الطفل الموهوب فنياً، إلى كون الدورات التدريبية التي تُعقَدُ للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة تركّز بشكل كبير على تطوير قدراتهم ومعرفتهم بالمادة الدراسية التي يقومون بتعليمها، وتتجاهل تطوير معرفتهم بالأطفال الموهوبين فنيا، وخصائصهم المميزة التي يظهرونها داخل الفصول الدراسية، حيث إن العديد من الدراسات أشارت إلى الحاجة الكبيرة لمعلمي ومعلمات التربية الفنية للدورات والبرامج التدريبية الخاصة في مجال الموهبة الفنية، مثل دراستي (الطويل، 2014؛ الغامدي، 2012).

وقد يعود السبب أيضا إلى أن كفايات التعليم والتجديد المعرفي، من أجل الارتقاء المهني والتربوي في مجال رعاية الموهوبين فنيا ومعرفه خصائصهم، غير مرتبطة بسنوات خدمة المعلمين أو خبراتهم، بل مرتبطة بمدى نشاط المعلمين ودافعيتهم نحو المزيد من النمو المهني تجاه هذا المجال. وقد يعود كذلك إلى عدم قناعتهم بتطوير كفاياتهم المعرفية حول الأطفال الموهوبين فنياً بشكل شخصي، حيث أظهرت نتائج دراسة Alamer (2010) –التي أجريت على البيئة السعودية– أن المعلمين لا يقدرون المواهب الفنية وبعض الخصائص السلوكية الخاصة بهم، وذلك لأسباب ثقافية ودينية. كما أشارت دراسة أيوب وإبراهيم (2011) إلى أن المعلمين، مهما كانت سنوات خبرتهم وتخصصاتهم، يظهرون تحيزاً ضد الموهوبين فنياً في ترشيحهم لبرامج الموهوبين الإثرائية. ومن الطرح السابق؛ يتضح أن معلمي ومعلمات التربية الفنية يمتلكون معرفة بخصائص الطفل الموهوب فنيا بشكل عام في مرحلة الصفوف الأولية، إلا أن الدراسة الحالية أظهرت بعض الثغرات المعرفية لدى المعلمين والمعلمات ببعض الخصائص السلوكية في المجالات الأربعة التي تناولتها الدراسة. كما يتضح أن عينة الدراسة تميل إلى خصائص التعلم والتحصيل، والشخصية والدافعية، في كونها الخصائص المميزة للطفل الموهوب فنيا في مرحلة الصفوف الأولية، وربما ذلك يعود إلى الجهود البحثية التي ركزت على الجوانب المعرفية والشخصية للموهوبين، والتي أثرت بشكل أو بآخر على وعي المجتمع والمعلمين بأن الموهبة ترتبط دائماً بهذه الجوانب.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يمكن عرض بعض التوصيات كالآتي:

١- دعم وزارة التعليم لتنمية معلمي التربية الفنية مهنياً، من خلال إنشاء برامج تدريبية وتثقيفية إلزامية، تهدف إلى إكساب المعلمين الكفاءة في رعاية الأطفال الموهوبين فنيا واكتشافهم، وترشيحهم للبرامج الإثرائية .

٢- زيادة الاهتمام برعاية الطفل الموهوب فنيا، وتقديم البرامج الإثرائية المناسبة، بناءً على خصائصهم المميزة، وتقديم خدمات الكشف والرعاية للأطفال الموهوبين فنيا في مرحلة رياض الأطفال ومرحلة الصفوف الأولية، أسوة بما يقدم للموهوبين في مجالات أخرى.

٣- تضمين مقررات جامعية متعلقة بسيكولوجية الموهوب فنيا ورعايته، في برامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعات؛ وذلك لتعريف المعلمين المستقبليين بالموهبة الفنية وكيفية اكتشافها ورعايتها في سن مبكر.

البحوث المقترحة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات كالآتي:

1- إجراء دراسة تشخيصية لواقع اكتشاف ورعاية الأطفال الموهوبين فنيا في المملكة العربية السعودية.

2- إجراء دراسة تكشف تصورات معلمي التربية الفنية واتجاهاتهم نحو رعاية الأطفال الموهوبين فنيا وتعليمهم.

٣- إجراء دراسة تكشف عن معرفة معلمي التربية الفنية بحاجات الطفل الموهوب فنيا.

٤- إجراء دراسة تكشف عن أثر بعض المتغيرات على معرفة معلمي التربية الفنية بخصائص الطفل الموهوب فنيا، التي لم تشملها الدراسة الحالية.

المراجع

المراجع العربية

أبو زيد، سعاد. (2014). مدى وعي الأمهات والمعلمات بخصائص الأطفال الموهوبين بمدينة مكة المكرمة (دراسة مسحية). *مجلة الإرشاد النفسي*، *٤٠*(٤٠)، ٣٧٥- ٤٦٥.

أبو ناصر، فتحي؛ والجغيمان، عبد الله. (٢٠١٢). واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *٨*(٣)، ١٩٥- ٢١٣.

أبو نيان، فواز. (٢٠٠١). أثر برنامج رعاية الموهوبين في التربية الفنية من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحو الإبداع الفني. *دراسات تربوية واجتماعية:* جامعة حلوان، كلية التربية، *٧*(١، ٢)، ١- ٢٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/42660

أركوبي، مها. (٢٠٠٨). أهمية الإعداد النفسي والتربوي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ودوره في اكتشاف موهبة ونبوغ الطلاب في المراحل الدراسية الأولى. *مجلة دراسات الطفولة*، *١١* (٣٨)، ٢٩- ٣٩.

الأشول، ألطاف أحمد. (2013). المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون والمتفوقون في مدرسة الميثاق. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، *٤*(٦)، ١٠٩- ١٣٦.

أيوب، علاء الدين. وإبراهيم، أسامة. (٢٠١١). النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١ (٧٢)، ٣٤- ٨٢.

البصال، إيناس. (2008). *بعض المؤشرات المنذرة بظهور الموهبة بين الأطفال في الروضة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

البطوسي، عادل. (1999). الأطفال والتربية الفنية. *مجلة القافلة*، *٤٧*(٦)، ٣٦- ٣٩.

البوسعيدي، أحمد؛ والحوسني، هدى. (2021). مستوى معرفة المعلم العماني بالموهبة ومؤشراتها لدى الطلبة، والخرافات المرتبطة بها. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٥(١٦)، ٢٨٩- ٣١٤.

جروان، فتحي. (2016). *الموهبة والتفوق*. دار الفكر.

الجغيمان، عبدالله؛ وعبدالمجيد، أسامة. (2008). إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنينها من سن (3-6) سنوات. *رسالة التربية وعلم النفس*، (٣١)، ١١- ٤٨.

الجنيد، شيخة. (2013). السمات الشخصية والخصائص السلوكية للأطفال للموهوبين من أطفال الروضة بمملكة البحرين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٨١)، ٢٧- ٥٤.

الجهوية، ملحقة. (٢٠٠٩). *المعجم التربوي*. المركز الوطني للوثائق التربوية.

جونسن، سوزان. (٢٠١٤). *التعرف على الطلاب الموهوبين- دليل عملي*. (غسان اخضير، مترجم)، العبيكان. (العمل الأصلي نشر 2011).

الرافعي، يحيى. (2017). الخصائص المعرفية والشخصية لدى الطلبة الموهوبين وكفاءة المعلمين في تقدير تلك الخصائص بالمرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨ (٢)، ٣٠١- ٣٣٧.

الرشيدي، مسفر. (2020). تصور معلمي الهيئة الملكية بالجبيل لخصائص الطلاب الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة*، ٣٢، ١٢٤- ١٦٧.

رهبيني، روان. (2019). *درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.

الرويثي، ماجد. (2005). *الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الفنيّة لتدريس الموهوبين فنيا في مدارس المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عدن.

الزهراني، محسن. (2001). *أساليب مقترحة للتعرف على موهوب التربية الفنية بالمرحلة الثانوية: دراسة استكشافية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الساكني، سهاد جواد. (٢٠١٨). التنمية المهنية لمعلمي التربية الفنية في ضوء مؤشرات التنمية المستدامة. *مجلة الآداب*، ٥٥٩- ٥٩٦.

الشريف، عالية. (2021). *درجة معرفة طالبات تخصصات الطفولة المبكرة في الجامعات السعودية بحاجات الطفل الموهوب* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.

الضويحي، محمد. (٢٠٠٨). الموهوبون فنياً: خصائصهم واكتشافهم ودور التربية الفنية في رعايتهم. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، (٢٢)، ٤٣- ٦٨.

الطويل، سعد. (٢٠١٤). *الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في مجال التعرف على الطلاب الموهوبين فنيا ورعايتهم من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الفنية بمنطقة الباحة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة.

العامر، سعد. (2014). خصال الطلاب الموهوبين الأكثر- الأقل تفضيلا لدى معلمي الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، ١١، ٢٣٧- ٢٦٧.

عبد الخالق، أحمد. (١٩٨٧). *الأبعاد الأساسية للشخصية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العسيري، عصام. (٢٦- ٣٠ اغسطس ٢٠٠٦). استراتيجية الكشف عن الموهوبين في الفنون البصرية التشكيلية. *المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، رعاية الموهبة .. تربية من أجل المستقبل*. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز و رجاله لرعاية الموهوبين، ١٦٩ - ١٩٧.

العصيمي، حصة. (2016). أساليب مقترحة للكشف عن الموهبة الفنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة كما يراها المختصون [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

علان، عبير. (2021). *درجة وعي معلمي المدارس الحكومية في فلسطين بخصائص الموهوبين وطرق اكتشافهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

علاونة، رمضان. (2001). *السمات الشخصية للطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عمر، أحمد. (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (المجلد ١). عالم الكتاب.

العوادي، منى؛ والخروصي، حسين. (٢٠١٢). المهارات الفنية لدى الطلبة الموهوبين في الفنون التشكيلية. *مجلة كلية التربية بالفيوم*، جامعة الفيوم، كلية التربية، (١٢)، ٣٨٧- ٤٤٠.

الغامدي، عبد العزيز. (2005). *التفكير الابتكاري بأبعاده، وبعض سماته الشخصية المميزة للمراهقين الموهوبين وغير الموهوبين في الرسم التشكيلي بمدينة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الغامدي، فاطمة. (2012). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المدمج لتدريب معلمات التربية الفنية على اكتشاف ورعاية الموهوبات فنياً* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الغامدي، فاطمة. (٢٠١٩). درجة ممارسة التعليم المتمايز لرعاية الطالبة الموهوبة فنيا في الصف العادي من وجهة نظر معلمات التربية الفنية بمدينة مكة المكرمة. *دراسات – العلوم التربوية*، ٤٦ (٢)، ٢٧٩- ٣٠١.

محمد، منال. (2019). واقع اكتشاف ورعاية التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين على العملية التعليمية بالمنطقة الشرقية. *مجلة كلية التربية*، أسيوط، ٣٥ (٢،٣)، ٥٣١- ٥٥٥.

معاجيني، أسامة. (١٩٩٧). أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ١١ (٤٣)، ٣١- ١٠٩.

النجادي، عبد العزيز. (2003). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٥* (٢)، ٧٩٧- ٨٣٦.

النويميس، تهاني فريح عوده. (2022). *درجة معرفة معلمي التربية الفنية بخصائص الطفل الموهوب فنيًا في الصفوف الأولية بمدينة حائل* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبدالعزيز.

هالان، دانيل؛ وكوفمان، جيمس. (2008). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليميهم- مقدمة في التربية الخاصة*. (عادل محمد. مترجم). دار الفكر. (نشر العمل الأصلي 2006).

وزارة التعليم .(د. ت.). *التعريف بالموهوبين*. تم الاسترداد بتاريخ 5 مارس 2022 من https://www.backtoschool.sa/n/page/question/136/570.html

المراجع الأجنبية

Abu Nayyan, F. F. (1994). *The Identification of Artistically Gifted Male Students in Saudi Arabia: Relations among Art Teacher Selection, Students' Beliefs, and Art Making Abilities*. 1–303.

Alamer, S. (2010). Views of giftedness: The perceptions of teachers and parents regarding the traits of gifted children in Saudi Arabia [Unpublished doctoral thesis]. Monash University.

Alghamdi, A. A. (2012). *Teachers' knowledge of the characteristics of gifted and talented students in visual arts*. [Unpublished Master Thesis]. Texas Tech University.

Aljughaiman, A., & MOWRER-REYNOLDS, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, *39*(1), 17-34.

Bickley, N. Z. (2002). The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 62, Issues 11-A).

Brajcic, M., & Kuscevic, D. (2020). Evaluating artistically gifted children in kindergarten. In J. Herzog (Ed.), Contemporary aspects of giftedness (pp. 21-32). Verlag dr. Kovac.

Brajcic, M., Kuscevic, D., & Lazeta, M. (2020). A Comparison between Competencies of Teachers and Students of Teacher Education in Recognizing Artistically Gifted Students. *European Journal of Educational Research*, *9*(3), 1327–1336. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1327

Brajcic, M., Kuscevic, D., & Pupić Bakrač, M. (2018). Identification of Artistically Gifted Children in Visual Arts Teaching. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 20*(3), 765-788.

Chetelat, F. J. (1981). Visual arts education for the gifted elementary level art student. *Gifted Child Quarterly*, *25*(4), 154-158.

Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1992). *Issues and Practices Related to Identification of Gifted and Talented Students in the Visual Arts. Identification in the Arts. Research-Based Decision Making Series, Number 9202.*

Duh, M., & Lep, K. (2008). Evaluation of artistically gifted pupils in primary school. *Journal of Elementary Education*, *1*(3-4), 95-105.

INAN, Zeynep; Bayindir, Nida; Demir, Sevinc. (2009). Awareness Level of Teachers about the Characteristics of Gifted Children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*. *3(3)* 2519-2527.

Karaduman, G. B. (2017). Investigation of Primary School Teachers' Level of Awareness about Gifted and Talented Students. *ERS Spectrum (Educational Research Service)*, *29*(1), 1-4.

KATIRCI, Ö., & Erdoğan, D. G. (2020). Determination of Attitudes and Awareness Levels of Classroom Teachers for Gifted Students According to Some Demographic Variables. *Journal of Family Counseling and Education*, *5*(1), 13-23.

Kay, S. I. (2008). Nurturing visual arts talent. *Gifted Child Today*, *31*(4), 19-23.

Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth, 3rd ed.* Collier Macmillan Publishing.

Pariser, D., & Zimmerman, E. (2004). Learning in the visual arts: Characteristics of gifted and talented individuals. *Handbook of research and policy in art education*, 387-414.

Renzulli, J. S. (1976). The Enrichment Triad Model: a Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, *20*(3), 303–306. https://doi.org/10.1177/001698627602000327

Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2020). Educator perceptions of artistically gifted children: Degree of alignment between beliefs of music specialists, art specialists, and administrators. *Educational Research Quarterly*, *43*(3), 52-83. Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/educator-perceptions-artistically-gifted-children/docview/2431038342/se-2

العـدد (١٦)، ينايـر٢٠٢٣، ص ص ١-٢٩

تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د./ مشاعل بنت صالح بن سعد الدوسري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

بكلية التربية جامعة جدة

تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د. / مشاعل بنت صالح بن سعد الدوسري *

ملخص :

هدفت الدراســـة إلى تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي متمثلا في أسلوب تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في جميع كتب لغتي الخالدة في الصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة للعام الدراسي ١٤٤٤هـــ في الفصول الدراسية الثلاثة، أما أداة الدراســـة فتمثلت في بطاقة تحليل محتوى هذه الكتب المكونة من ســـبعة أبعاد للذكاء الأخلاقي تشتمل على ثلاثة وعشرين مؤشرا فرعيا.

وخَلُصَت نتائج الدراسة إلى أن جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي توفرت في محتوى كتب لغتي الخالدة بنسبة متدنية؛ حيث بلغ متوسط نسب توافر هذه الأبعاد في الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة (١٦.٦٦٪)، وأن بُعد " الضمير" جاء في المرتبة الأولى بنسبة (٣٢.٠٧٪)، تلاه بعد التعاطف بسبة (٢٣.٥٨٪) ثم بعد ضبط النفس بنسبة (٢٠.٧٥٪) ثم الاحترام بنسبة (٩.٤٣٪)، ثم التسامح بنسبة (٨.٤٩٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد العدل بنسبة (٥.٦٦٪).

وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بمراعاة أبعاد الذكاء الأخلاقي عند تطوير مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، وزيادة وعي معلمي اللغة العربية ومشرفيها في هذه المرحلة بأبعاد الذكاء الأخلاقي ودور مناهج اللغة العربية في تنميتها، وتدريبهم على اســـتخدام إســـتراتيجيات تعليمية يمكن أن تســـهم في تنميتها، كما اقترحت الباحثة بعضـــا من البحوث المستقبلية ذات العلاقة بأبعاد الذكاء الأخلاقي في مناهج تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: تقويم المناهج، كتب لغتي الخالدة، أبعاد الذكاء الأخلاقي، المرحلة المتوسطة.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة جدة.

Evaluating the dimensions of moral intelligence in the books of "My Eternal Language" in the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Mashael bint Saleh bin Saad Al-Dosari*

Abstract :

This study aimed at evaluating the dimensions of moral intelligence in the books of "My Eternal Language" in the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia . To achieve this goal, the researcher used the analytical descriptive method represented in the method of content analysis, and the study sample consisted of all the books of My Eternal Language in the three grades in the intermediate stage for the academic year 1444 AH in the three semesters, while the study tool was represented in the content analysis card of these books prepared by the researcher consisting of Seven dimensions of moral intelligence that include twenty-three sub-indicators.

The results of the study concluded that all dimensions of moral intelligence were available in the content of the books of My Eternal Language at a low rate. The average availability of these dimensions in the three grades in the intermediate stage was (16.66%), and the "conscience" dimension came first with a rate of (32.07%), followed by the dimension of empathy with a percentage of (23.58%) and then after self-control with a percentage of (20.75%). Then respect came with a rate of (9.43%), then tolerance with a rate of (8.49%), and in the last place came after justice with a rate of (5.66%).

In the light of these results, the study recommended taking into account the dimensions of moral intelligence when developing the courses of My Eternal Language in the intermediate stage and increasing the awareness of Arabic language teachers and supervisors at this stage of the dimensions of moral intelligence and the role of Arabic language curricula in its development and training them to use educational strategies that can contribute to its development. The researcher suggested some future research related to the dimensions of moral intelligence in the Arabic language teaching curricula.

Keywords: Curriculum Evaluation, My Eternal Language Books, Dimensions of Moral Intelligence, Middle School.

* Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language, College of Education, University of Jeddah.

مقدمة الدراسة:

يتطلب الانفجار المعرفي والتطور الحضاري للعصر الحالي إعادة النظر في المنظومة التعليمية وما يكتسبه المتعلمون من خبرات تربوية تساعدهم على مواكبة هذا التطور والتغير المتسارع من خلال إكسابهم القيم والمهارات التي تمكنهم من التفاعل مع التغيرات الراهنة؛ ليكونوا أكثر تفاعلا وإيجابية مع التغيرات المستقبلية.

والمناهج الدراسية أداة المدرسة الفعالة في توجيه المتعلمين وإرشادهم وتعليمهم ومساعدتهم على تحقيق النمو المتكامل والشامل في جوانب شخصياتهم؛ لأنها تُشكل وسطا للتفاعل بينهم وبين المعلمين، وبينهم وبين الأشياء المحيطة بهم؛ مما يمكنهم من تحديد معالم الطريقة التي ينبغي سلوكها لبلوغ الهدف الذي يسعى إليه المجتمع (الدليمي، الوائلي،٢٠٠٣).

كما تُعد المناهج الدراسية الأوعية التي تصب فيها القيم والأخلاق ومن خلالها يمكن تربية مواطن فعال حيث إن الكلمة المكتوبة والنص التعليمي لهما تأثير كبير في نفوس النشء خصوصا أن الكتب المدرسية تلزم الطالب سنوات طويلة (عبد الرؤوف، ٢٠١١).

وتُمثل مناهج اللغة العربية وعاء للفكر والثقافة، فمجالها وافر لتقديم العديد من القيم من خلال النصوص القرائية المختلفة، لذا لابد من الاهتمام بكتب اللغة العربية على نحو مستمر ومتابعتها وتحليلها؛ للتحقق من مدى مناسبتها لكل جديد، واشتمالها على القيم الأخلاقية المطلوبة في هذا العصر لا سيما في المراحل الأساسية من التعليم (عبد الوهاب،٢٠٠٢).

ولا شك أن القيم هي المنظم لحياة الإنسان لما لها من تأثير على سلوكياته وتعاملاته مع الآخرين، وهي من أهم مرتكزات العملية التعليمية، وأكثر الأهداف المنشودة في ظل انتشار الكثير من الظواهر السلبية بين المتعلمين وتسربها للمجتمع؛ لذا أصبحت هناك حاجة ملحة لإكسابها للمتعلمين.

ولذلك أطلقت رؤية المملكة (٢٠٣٠) ثلاث عشرة برنامجا تنفيذيا لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، منها برنامج "تعزيز الشخصية السعودية" الذي يستهدف تنمية وتعزيز الهوية الوطنية للأفراد وإرسائها على القيم الاسلامية والوطنية، وتكوين جيل متسق وفاعل مع توجه المملكة سياسيا واقتصاديا وقيميا ووقايته من المهددات الدينية والأمنية والاجتماعية والثقافية والإعلامية (وثيقة رؤية المملكة ،٢٠٣٠).

والذكاء الأخلاقي أحد أهم جوانب الشخصية؛ لدوره البارز في تعديل سلوك الفرد، وارتباطه بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين بطريقة سليمة قوامها الصدق، والعدل، والتعاطف، والرحمة،

والتسامح، فضلاً عن مساعدة الفرد على اتخاذ القرارات الناجحة، ومراعاة ضميره في الأشياء، والأفعال، والأقوال كافة، وسيطرته على دوافعه وانفعالاته (عباس،٢٠٢٠).

والذكاء الأخلاقي هو قابلية تمكن الفرد من فهم الصواب من الخطأ تضم مجموعة من السمات الجوهرية مثل: القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية، والسيطرة على الدوافع، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم، وقبول الفروق الفردية وتقديرها، وتمييز الخيارات غير الأخلاقية، والوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بحب واحترام (بوربا، ٢٠٠٣).

وللذكاء الأخلاقي أهمية إيجابية على الصحة النفسية والتنمية الفردية والصحة المجتمعية؛ حيث يؤدي إلى الاهتمام بالآخرين والبعد عن الأنانية، وانتشار السلام والمحبة، والأمان، والبعد عن العنف، ويقضي على الفساد، كما يكسب الأفراد التسامح، والتعاطف، والصبر على أذى الآخرين، الأمر الذي يزيد من تكيفهم وقدرتهم على التعامل مع الآخرين (الأيوب، ٢٠٠٨).

وانطلاقا من أهمية اللغة العربية تتوالى جهود المملكة العربية السعودية لتطوير مناهج تعليمها بكافة المراحل؛ لإيجاد تفاعل واع مع التطورات التقنية المعاصرة، وبخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية، ورفع مستوى التعليم الأساسي، وتوجيهه نحو المهارات الأساسية اللازمة للفرد في حياته الاجتماعية بالمهارات اللازمة الثانوية (التويجري،٢٠٠٠).

فاللغة وعاء الثقافة، وأداة التعبير عنها، ووسيلة من وسائل إثرائها، وأداة تسجيلها وحفظها، ونقلها وتطويرها، وهي المرأة التي تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية، من عقائد وتقاليد، وقيم ومبادئ وأخلاق، وتعاملات ونظم وتربية (الجراح، ٢٠١٦).

واللغة أيضا وسيلة فاعلة في غرس القيم الأخلاقية في نفوس المتعلمين؛ لما لها من صلة وثيقة ومتكاملة مع الأخلاق؛ فالتوجيهات الخُلقية تُنقل في قوالب لغوية تُحث على مكارم الأخلاق، وإنماء القيم الأخلاقية لدى المتعلمين (عبد الرحمن، ٢٠١٧؛ Mohajer, 1997).

ويُمكن لمناهج اللغة العربية أن تسهم في تنمية الذكاء الأخلاقي بأساليب عديدة أهمها: التدريب والتعلم، والتشجيع على السلوك الطيب، وإعطاء مواقف وتدعيمها بطرح أسئلة معينة ومن الإجابات تُنمي طريقة التفكير والتوجيه والتعود على الإحساس بمشاعر الآخرين واحترامهم وتقديرهم (الأيوب،٢٠٠٨).

والمرحلة المتوسطة من أهم المراحل التعليمية؛ لذا فإن تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي لطلابها يجني ثماره المجتمع بأكمله؛ حيث يتعلمون التسامح مع بعضهم، واحترام الآخرين والتعاطف مع الأصغر منهم، والعطف على الفقير والمريض، ويتحقق ذلك عن طريق تعزيز مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة أبعاد الذكاء الأخلاقي.

ومن ثمّ فلابد أن تخضع كتب اللغة العربية للتحليل والتقويم؛ للكشف عن مدى ملاءمة محتواها لمستوى الطلاب، وطبيعة المعارف التي تضمنتها هذه الكتب والقيم والاتجاهات التي توجه إليها هؤلاء الطلاب، والحكم على مدى ما يسهم به محتواها في إكساب الطلاب المعلومات والمهارات والقيم الإيجابية (السليم، ٢٠١٥).

ولأهمية المرحلة المتوسطة في نمو التلاميذ من ناحية، وأهمية كتب لغتي الخالدة في إكسابهم القيم اللازمة لمواجهة التغيرات النمائية والمجتمعية من ناحية أخرى؛ استهدف العديد من الدراسات تقويم كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية مثل: دراسة الحسيني (٢٠١٤) التي استهدفت تقويم كتب كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط ضوء الذكاءات المتعددة، ودراسة مراد (٢٠١٤) استهدفت تقويم موضوعات كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مقومات الهوية الثقافية، ودراسة الشنقيطي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تقويم لغتي للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات الذكاء الوجداني في محوري الكفاءة الشخصية والكفاء الاجتماعية، ودراسة العطوي (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على القيم المتضمنة في كتب (لغتي الخالدة) للصفوف الثلاثة، ودراسة اللقماني (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تحليل كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط في ضوء أبعاد الأمن الفكري.

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات في تحليل محتوى كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة فإنه لا توجد أي دراسة ـ في حدود علم الباحثة ـ استهدفت تقويم هذه الكتب للوقوف على مدى توافر أبعاد الذكاء الأخلاقي في محتواها، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تُعد كتب اللغة العربية "لغتي الخالدة" المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية واحدة من أبرز المناهج التي سعت وزارة التربية والتعليم إلى تعديلها وتطويرها؛ لمواكبة التطورات والمتغيرات العالمية الحديثة. وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في حاجة هذه الكتب إلى تقويم شامل في ضوء أبعاد الذكاء الأخلاقي؛ للوقوف على محتواها، والتأكد من

مدى تضمنها لأبعاد الذكاء الأخلاقي والتي تمثل أهمية بالغة خاصة في ظل التغيرات الثقافية والتكنولوجية والتحديات التي تواجهها المملكة، وتتطلب جيلا واعيا متمسكا بالقيم الأخلاقي في جميع معاملاته وأنماط سلوكه.

وبالرغم من ذلك فقد توصلت بعض الدراسات العلمية إلى أن كتب " لغتي الخالدة " في المملكة العربية السعودية تعاني قصورًا في جانب الاهتمام بالقيم عامة وبقيم الذكاء الوجداني على وجه الخصوص، وهذا ما أكدته نتائج دراسة مراد (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية للبعد الاجتماعي لمقومات الهوية الثقافية جاء أقل (١٨٪)، ودراسة الشنقيطي (٢٠١٥)، ودراسة العطوي (٢٠١٥)، ودراسة اللقماني (٢٠٢٠).

ويتضح من تلك الدراسات أنها لم تبحث عن أبعاد الذكاء الأخلاقي المتضمنة في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية التي تُمثل مرحلة مهمة في تكوين شخصية التلاميذ وتنميتها. بالإضافة إلى ذلك أكدت مناقشة الباحثة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة اللائي درسن معها في برنامج الماجستير انتشار بعض سلوكيات غير المرغوب فيها، والدخيلة على المجتمع السعودي المحافظ بين التلاميذ مثل: العنف والتنمر والغضب، وشدة الخصومة وغيرها، بالإضافة إلى أن طبيعة الحياة المجتمع السعودي في هذه الآونة تتطلب قيمًا متنوعة، تتناسب مع التطورات المذهلة التي يشهدها في كل مناحي الحياة.

وبناء على ما سبق تحددت مشكلة هذه الدراسة في ضرورة تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة"، وتحديد جوانب القوة وجوانب القصور فيها؛ مما يسهم في تطويرها والارتقاء بمستواها لتصبح أداة فعالة في العملية التربوية، وفي غرس هذه القيم التي ينشدها الفرد والمجتمع.

وتصدت الدراسة الحالية لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **كيف يُمكن تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟** وتفرعت منه الأسئلة الآتية:

١- ما أبعاد الذكاء الأخلاقي التي يجب تضمينها في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما مدى توافر أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

١- تحديد أبعاد الذكاء الأخلاقي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية التي يجب تضـــمينها في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوســـطة بالمملكة العربية السعودية.

٢- الكشـــف عن مدى توافر أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

١- أبعاد الذكاء الأخلاقي التي يجب تضمينها في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والتي تم التوصل إليها بعد حصولها على نسبة موافقة ٨٠٪ فأكثر من آراء المحكمين.

٢- كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية الصادرة عن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (١٤٤٤هـــ - ٢٠٢٢ م) دون التطرق إلى المقدمة، ومعاني الكلمات، والتدريبات، والصور.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة في كونها:

١- تعد اســـتجابة لما تنادي به التربية الحديثة من ضـــرورة تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ، والاهتمام بالجانب الوجداني، عن طريق إكســـاب التلاميذ مجموعة من القيم المرغوبة، من خلال محتوى المقررات الدراسية.

٢- تكشف عن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي يجب تضمينها في كتب (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتبرز نواحي القوة والضعف فيها.

٣- تقدم قائمة بأبعاد الذكاء الأخلاقي التي يجب تضمينها في كتب (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ويفيد ذلك واضعي المناهج والقائمين على تطويرها، كما يفيد مشرفي اللغة العربية ومعلميها.

٤- تفتح مجالاً لدراسات وبحوث أخرى في مجال أبعاد الذكاء الأخلاقي في مناهج اللغة العربية وتحليلا.

مصطلحات الدراسة:

١- أبعاد الذكاء الأخلاقي:

يُعرّف الذكاء الأخلاقي بأنه قدرة الفرد على فهم الصـــواب من الخطأ مع وجود قناعات أخلاقية، تمكنه من التصرف بطريقة صحيحه على أساس امتلاك سبع فضائل أخلاقية توجه سـلوكه ذاتيا هي: التعاطف، الاحترام، الضـمير، العطف، ضـبط النفس، التسـامح، والعدالة (Borba,2001).

ويُقصد بأبعاد الذكاء الأخلاقي في هذه الدراسة مدى تأكيد محتوى كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على قيم التعاطف، الاحترام، الضمير، والعطف، وضبط النفس، والتسامح، والعدالة التي تمكن تلاميذ هذه المرحلة من التصرف بطريقة سليمة في تعاملهم مع الآخرين.

٢ ــ كُتب لغتي الخالدة:

ويقصد بها كُتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة التي أعدتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية والمقررة على طلاب الصفوف الثلاثة بهذه المرحلة في الثلاثة فصول في العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

٣ ــ تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي كتب لغتي الخالدة:

يُعرّف التقويم بأنه عملية جمع بيانات خاصة بفرد، أو مشروع، أو ظاهرة، أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقق أهداف محددة سلفًا؛ لاتخاذ قرارات معينة (طعيمة، ٢٠٠٤).

يُعرّف تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" إجرائيًا في هذه الدراســة بأنه عملية علمية تتم من خلال مجموعة إجراءات وخطوات، باســتخدام أدوات علمية موضــوعية مضــبوطة؛ لتحديد مدى توافر أبعاد الذكاء الأخلاقي: التعاطف، الاحترام، الضــمير، العطف، ضبط النفس، التسامح، والعدالة في محتوى هذه الكتب.

الإطار النظري للدراسة:

تناول البحث في هذا الإطار مبحثين هما: تقويم كتب لغتي الخالدة في بناء الذكاء الأخلاقي، بناء أبعاد الذكاء الأخلاقي في المرحلة المتوسطة، كما يتضح فيما يأتي:

١. تقويم الذكاء الأخلاقي في كتب لغتي الخالدة:

يعكس الذكاء الأخلاقي للأفراد قدرتهم على فهم الصواب والخطأ، والتعاطف مع الآخرين، والتحكم في دوافعهم، وتنظيم سلوكهم، والاستماع إلى الآخرين قبل إصدار الحكم، وتقبل آرائهم المختلفة وتقديرها، وتمييز الخيارات الأخلاقية، ومعاملة الآخرين بود واحترام.

ومع تعقد الحياة المعاصرة وتعدد مجالاتها وعلاقاتها تظهر الحاجة الماسة إلى رعاية ما يمكن تسميته بثلاثية السلوك الأخلاقي وهي: المعرفة والذكاء الأخلاقي والذكاءات المتعددة؛ ولعل هذا ما يمكن أن يوصل الإنسان إلى مرتبة الحكمة في التعامل مع التحديات ومواجهتها والتكيف مع ما يستجد منها (Hong & Fengyan,2012).

وأمام تلك التحديات يجب النهوض بالمؤسسات التربوية، والتركيز على الأداء التعليمي والتربوي لترسيخ القيم والمبادئ، وتحقيق الأمن الأخلاقي عن طريق تنمية الذكاء الأخلاقي عبر المراحل الدراسية المختلفة للنشء، الذي يعد الأساس للأمن المجتمعي (عبد الحميد، ٢٠١٢).

فالأخلاق والذكاء الأخلاقي لهما أهمية في المجتمع والمدارس، وتسعى المؤسسات التعليمية أن تكون فاعلة وناجحة، وتكرس اهتمامها لتحقيق أهدافها العلمية، ويتشكل جزء كبير من هذه الفاعلية من قدرات الطلاب التي يمتلكونها، التي تتمثل في الذكاء بمختلف أنواعه، حيث أصبح الذكاء يكاد يكون مرادفا للنجاح الدراسي (Clarken, ٢٠١٠؛ طه، ٢٠٠٦).

وللمناهج أهميتها الكبيرة في تضمين القيم في محتواها، من خلال الأهداف والموضوعات التي تحدد مجالها وما تتضمنه من خبرات مقصودة، وتدور حول مشكلات أو قضايا اجتماعية (عرفة،٢٠٠٦).

وتعد المناهج الدراسية الأداة الأسرع تأثيرا في إحداث التطوير المنظم للمتعلم، وتنمية القيم والاتجاهات والمهارات والممارسات السلوكية السليمة لديه؛ فمن خلالها يمكن تهيئة المتعلم للحياة، وتمكينه من المهارات اللازمة بالمنافسة والاندماج في المسارات الاجتماعية المختلفة بما يتلاءم مع طبيعته واحتياجاته (عبد الرحمن، ٢٠١٧).

ولمناهج اللغة العربية مكانتها المرموقة بين المناهج الدراسية الأخرى؛ لكونها أساسا مهما من أسس بناء المتعلمين فكريا، ونفسيا، واجتماعيا في تكوين شخصياتهم، ولغتهم، وتنمية

ثقافتهم؛ ليكونوا أفرادا صالحين، ومشاركين فاعلين قادرين على حل مشكلاتهم في هذا العصر المتطور.

فاللغة أداة توحيد الجماعة ونشر قيمها، كما تُسهم في بناء شخصية الفرد من جميع النواحي، وبخاصة في رسم إطاره القيمي؛ فالقراءة بالنسبة للفرد وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، والأدب بأنواعه المختلفة يؤدي وظيفة مهمة في بناء القيم وتطويرها (الديب ومجاور، ١٩٩٧).

لذا يقع على مناهج اللغة العربية تنمية القيم الأخلاقية؛ فاكتساب هذه القيم يحقق أهداف التربية بإعداد الفرد للحياة، فيما تقوم به هذه القيم من إعداد المتعلم للتكيف مع متطلبات الحياة الحالية والمستقبلية.

وللكتاب المدرسي أهمية كبيرة وأساسية في العملية التعليمية، إذ يمثل واحدا من أهم أدوات تنفيذ المناهج، كما يعد وسيلة تعليمية ومرجعًا رئيسًا لكل من المعلم والطالب، وانطلاقًا من أهميته ودوره الفعّال فقد حظي بالاهتمام من قبل الباحثين والتربويين لدراسته وتحليله (مقابلة والبشايرة، ٢٠٠٧).

ولكتب اللغة العربية أهمية بين الكتب المدرسية الأخرى؛ لكونها المسؤولة عن تنمية مهارات الاتصال والتفكير لدى المتعلمين، وتمكينهم من المواد الأخرى، والحفاظ على هوية الأمة وتراثها، فضلا عن مسؤوليتها عن تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم.

ومن أبرز خصائص كتب اللغة العربية أنها تزود المتعلمين بمهارات الاتصال والتفكير، وتعتني بالحفاظ على تراث الأمة وهويتها، بالإضافة إلى حسن استشهادها بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية والشعر والحكم والأمثال؛ لذلك فلابد أن يكون محتوى هذه الكتب متصلا بمهارات الاتصال الأربع، ومشتملا على ما يبني اعتزاز الطالب بأمته ولغتها، ومنميا للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديه (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩؛ علي وإسماعيل، ٢٠١١).

وكتاب "لغتي الخالدة" للمرحلة المتوسطة جاء استجابة لدواعي تطوير مناهج اللغة العربية في المملكة العربية السعودية التي تركز على ضرورة الاهتمام بالجوانب الشخصية للمتعلم، والتي تتخذ الإنسان بقيمه وعقله هدفا مطلوبا إنماؤه، وضرورة تبني كفايات قيمية إسلامية وطنية ثقافية في الكتاب لتمكن الطالب من الاندماج في الحياة والتعايش مع المجتمع بشكل إيجابي (الرومي، ٢٠٠٢).

ولأهمية محتوى المقررات الدراسية، فقد اهتم المختصون في التقويم بعامة، والمختصون في تقويم المقررات الدراسية بخاصة، بتقويم محتوى المقررات الدراسية؛ لما له من دور بالغ في إعادة بناء المقرر الدراسي وتحسين وتطوير بعض جوانبه (الحريري، ٢٠٠٨).

وعموما تبرز أهمية تقويم كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؛ لأنها تمثل عنصرا مهما من عناصر منهج اللغة العربية، وتُعد محورا أساسيا في العملية التربوية والتعليمية في تلك المرحلة؛ فهي الصورة التنفيذية للمنهج اللغوي التي توضح مدى قيمته وأهميته، وترسم الطريق للمعلم لتحقيق الأهداف المنشودة من المنهج.

وتسعى الدراسة الحالية إلى تقويم محتوى المقرر الدراسي لكتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة؛ للوقوف على مدى تضمين هذه الكتب لفضائل الذكاء الأخلاقي الذي يمثل أفضل سبيل لإنقاذ أخلاقيات المتعلمين؛ حيث يطور إحساسا داخليا بالصواب والخطأ لدى طلاب هذه المرحلة التي تقع في فترة المراهقة التي يصاحبها تغيرات جسمية وعقلية، وانفعالية، واجتماعية تؤثر في المشاعر والسلوك.

٢. بناء الذكاء الأخلاقي في المرحلة المتوسطة:

إن المساهمة في بناء شخصية الطلاب من خلال تطوير جميع المناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية لتتوافق مع التطورات المعلوماتية الحالية شريطة أن يتناسب هذا التطوير مع احتياجات الطلاب وأعمارهم كانت من أول الخطط التي تبنتها رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

والمرحلة المتوسطة من أهم المراحل العمرية في تكوين شخصية التلاميذ وتنميتها، وتمثيل القيم أساس مهم في تكوين هذه الشخصية؛ لآنها من أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي، حيث إن من خصائصها الاجتماعية: تعلم المعايير الخلقية والقيم، ونمو الوعي الاجتماعي، والمسئولية الاجتماعية، ومشاركة الآخرين في الخبرات، والمشاعر، والاتجاهات (زهران، ٢٠٠٥).

وتمثل المرحلة المتوسطة انتقال الفرد من الطفولة إلى بدايات مرحلة المراهقة؛ فتبدأ عادة من السنة الثالثة عشرة من عمر التلميذ إلى الخامسة عشرة تقريبًا، ولذلك يجب ألا يقتصر الاهتمام بالطلاب في هذه المرحلة على المستوى التعليمي فقط، بل يكون هناك اهتمام بغرس القيم الدينية، والاجتماعية في نفوسهم.

فتعزيز الأخلاق، وبناء الذكاء الأخلاقي في النشء والمراهقين يحميهم، ويعزز قدراتهم على المواجهة، والحكم على المتغيرات والمغريات بشكل أكثر عقلانية وإيجابية بعكس التدني الأخلاقي الذي يجعل من الأبناء أداة هدم للمجتمع ومبادئه وتشريعاته (المنتشري،٢٠١٩).

خاصة وأن المجتمعات عامة، والمجتمعات العربية بصفة خاصة تعاني من تغيرات واضحة في المنظومة القيمية؛ مما أحدث كثيراً من التأثيرات السلبية في أنماط السلوك لدى الأفراد في كافة شرائح المجتمع، وأضعف مظاهر الالتزام الخلقي بشكل عام، وأدى إلى غياب العديد من القيم الأخلاقية كالتعاون، واللطف، والتسامح، والإيثار. (مومني، ٢٠١٥)

لذا فإن موضوع الذكاء الأخلاقي يمثل أهمية قصوى في الوقت الحاضر؛ لأنه يُمكّن الفرد من القدرة على التصرف الصحيح في المواقف الحيوية المختلفة وتكوين قناعات أخلاقية لديه، كما يربط بعض العلماء بين الذكاء الأخلاقي وشعور الفرد بالرضا الداخلي، والتوافق النفسي، وتقليل الصراعات مع الآخرين، والشعور بالتوافق الروحي، والسعادة الداخلية الناتجة عن إرضاء الضمير (عباس،٢٠٢٠).

ويشير مفهوم الذكاء الأخلاقي إلى القابلية لإدراك الصواب من الخطأ، بحيث يكون لدى الفرد قناعات أخلاقية تحثه على التصرف بطريقة صحيحة أخلاقيا، ويتضمن خصائص وسمات أساسية منها: إدراك ألم الآخرين، وضبط النفس، والسيطرة على الدوافع السلبية، والإنصاف للآخرين قبل إصدار الأحكام، وتحدي الظلم ومحاربته، والمعاملة الحسنة القائمة على الاحترام والتقدير والمودة للآخرين (Borba, 2001).

كما يُعرّف بأنه قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ وأن تكون لديه قناعات أخلاقية بحيث تمكنه من التصرف بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاك سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتياً هي: التعاطف والضمير ضبط النفس، الاحترام، والعطف أو الشفقة، والتسامح، والعدالة، كما يعرف بأنه القدرة على معرفة مشاعر ومتطلبات الآخرين دون أن يعبروا عنها. (Borba,2,2001, Clarken,2009).

وموضوع الذكاء الأخلاقي من أبرز وأهم الموضوعات النفسية والأخلاقية التي أصبحت الحاجة إليها ملحة، خاصة في عصرنا هذا، والذي يسمى بالعصر التكنولوجي، وعصر الثورات؛ فشباب اليوم يواجهون جملة من المشكلات الأخلاقية الناجمة عن الثورة التكنولوجية من جانب، ونمو مفهوم العولمة من جهة، والضغوط والثورات، والفراغ من جهة أخرى (عباس،٢٠٢٠).

ويرتبط مفهوم الذكاء الأخلاقي بمفهوم السلوك الأخلاقي، الذي يشير إلى ذلك النشاط الإنساني الذي يمارسه الفرد مراعيا القواعد الأخلاقية المتعارف عليها في مجتمعه، كما يرتبط أيضا بالنمو الأخلاقي الذي يشير إلى تلك التغيرات الكمية والنوعية للسلوك الأخلاقي، فمع نمو الفرد تنمو القواعد الأخلاقية لديه في الكم والنوع (مومني،٢٠١٥).

كما يرتبط الذكاء الأخلاقي بالذكاء الاجتماعي الذي يشير إلى قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين والتعامل معهم، وامتلاك الفرد لمهارات تتعلق بادراك المواقف والديناميات الاجتماعية التي تحكمه (Albrecht,٢٠٠٤).

ويعد الذكاء الأخلاقي أساساً متيناً ومقوماً من مقومات المجتمع ومحوراً جوهرياً يسهم في بناء المجتمع واستمراره واستقراره. ويعمل الذكاء الأخلاقي على سيادة قيم الحق والفضيلة والإحسان مما ينعكس على إيجابية المجتمع وإنتاجيته (مومني،٢٠١٥).

ولقيم الذكاء الأخلاقي دور بارز في مساعدة الفرد على التحكم في دوافعه وانفعالاته، وعلى احترام الآخرين، والإصغاء إليهم، وتقبلهم، ومنع النفس عن القيام بأي أعمال غير أخلاقية، ورفع الظلم عن الآخرين، وتبادل المشاعر معهم (نوفل ،٢٠٠٥).

وإضافة لما سبق فإن أهمية الذكاء الأخلاقي تتبلور في أنه يؤدي دورًا مهمًا في إرشاد الأفراد وبناء شخصياتهم، ويتضمن العادات الأخلاقية التي تدفع الأبناء إلى التصرف السليم، ويستخدم مؤشرا أخلاقيا يوجه الأفراد، ويدعم اختياراتهم الأخلاقية المتفقة مع مبادئهم ويساعدهم على تمييز الصواب من الخطأ، والسيطرة على الغضب، والتفاوض مع الآخرين بإنصاف (بوربا، ٢٠٠٣، وقاسم،٢٠١٠)

وللذكاء الأخلاقي أهمية إيجابية على الصحة النفسية والتنمية الفردية والصحة المجتمعية؛ حيث يؤدي إلى الاهتمام بالآخرين والبعد عن الأنانية، وانتشار السلام والمحبة، والأمان، والبعد عن العنف والعدوان، ويقضي على الفساد بأنواعه، أو التسيب الوظيفي، ويُكسب الأفراد التسامح، والتعاطف، والصبر، على أذى الآخرين، الأمر الذي يزيد من تكيفهم وقدرتهم على التعامل مع الآخرين (الأيوب، ٢٠٠٨)

ولكي نحكم على الفرد بأنه ذو ذكاء أخلاقي فلا بد من النظر إلى مستوى وجود أبعاد الذكاء الاخلاقي لديه وهي: الضمير، والتعاطف، والعدل، والاحترام، والعطف، والتسامح، ولا يختلف اثنان على أهمية هذه الأبعاد للمجتمع؛ لأنها تسمو بالنفس، وتحمي المجتمع من الانحراف والعدوان والفساد وغيرها من المشكلات الأخلاقية (شروم،٢٠١٩).

وفيما يلي بيانا بهذه الأبعاد كما توضـــحها (Borba,2001) فالتعاطف هو التماثل مع اهتمامات الناس الآخرين والشعور بمشاعرهم خاصة مشاعر الضيق والألم، والوعي بجوانبهم الانفعالية، فهو عاطفة قوية من شأنها أن توقف السلوك العنيف والقاسي وتزيد من وعي الفرد لأفكار الآخرين وآرائهم. والضمير هو ذلك الصوت الداخلي القوي الذي يساعد على جعل الأفراد على الطريق القويم لفعل الصواب ويشحنهم بإحساس بالذنب حينما يتمادون في الخطأ.

ويقصد بضبط النفس التحكم بالانفعالات والتفكير بالسلوك قبل فعله؛ فهو آلية داخلية قوية تقود ســـلوكهم الأخلاقي بحيث تكون خياراتهم أكثر أمنا وأكثر حكمة. أما الاحترام فهو إظهار مشاعر إكبار وتقدير يوجهها الفرد نحو أشخاص يراهم يستحقون هذه المشاعر، وقد يتوجه الفرد بهذه المشاعر نحو نفسه وفي هذه الحالة الأخيرة تصبح جزء من مفهوم الفرد عن نفسه، وقد يضفي المرء هذه المشاعر على موضوعات أخرى في الحياة.

والتسامح فضيلة أخلاقية تساعد الأفراد على احترام بعضهم البعض على أنهم أشخاص بغض النظر عن الفروقات سواء كانت عرقية، أو اجتماعية، أو مظهرية، أو حضارية، أو فروق في المعتقدات. والعدل أو العدالة ففضيلة تحث على التصرف بإنصاف ونزاهة بعيدا عن التحيز في المواقف المختلفة، والاختيار بين البدائل بعقل مفتوح، والوقوف بوجه الظلم مهما كانت العواقب، فالأفراد الذين يتعلمون العدل يكونون أكثر تسامحا وتحضرا وفهما واهتماما بالآخرين.

واستفادت الباحثة مما تم عرضه في هذا المبحث في إعداد قائمة بأبعاد الذكاء الأخلاقي التي يجب تضـــمينها في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوســـطة بالمملكة العربية الســـعودية، وجدير بالذكر أن هذه الفضـــائل تســـاعد الفرد على مواجهة ما يقابله من تحديات وضغوط، وتمكنه من التصرف بشكل أخلاقي في هذه المواقف، وهذه الفضائل ليست وراثية وإنما قيم مكتسبة يمكن تعليمها، وهذا هو دور المؤسسات التعليمية المختلفة من خلال مناهج دراسية تغرس هذه الفضائل وتشجع المتعلمين على التمسك بها.

إجراءات الدراسة:

١. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى باعتباره الأكثر ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة التي تسعى إلى تقويم كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة

ووصفها وصفًا موضوعياً وفق معيار تحليل المحتوى المعد لذلك؛ للوقوف على مدى تضمين موضوعاتها لأبعاد الذكاء الأخلاقي.

٢ .مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من كتب "لغتي الخالدة" للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي ٢٠٢٢، والتي سبق وأن حُددت في الحدود. أما عينة الدراسة فشملت كتب "لغتي الخالدة" طبعة (١٤٤٤هـ – ٢٠٢٢ م) المقررة على الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط في الثلاثة فصول الدراسية في جميع الموضوعات المضمنة بما فيها مقدمة هذه الكتب والتدريبات التي تعقب كل وحدة دراسية؛ لمعرفة مدى توافر أبعاد الذكاء الأخلاقي في محتواها، والجدول التالي يوضح موضوعات هذه الكتب، وعدد صفحاتها في هذه الصفوف.

جدول (١)

عينة الدراسة في كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة

الصف	عدد الموضوعات	عدد الصفحات
الأول	٣٠	٤٥٨
الثاني	٣٠	٥٣٥
الثالث	٣٠	٥٧١
المجموع	٩٠	١٥٦٤

٣.أدوات البحث:

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها ، قامت الباحثة بإعداد أداتين هما: قائمة بأبعاد الذكاء الأخلاقي، واستمارة تحليل محتوى كتب "لغتي الخالدة" لمعرفة مدى تضمنها للمؤشرات الفرعية لهذه الأبعاد، وتفصيل ذلك كما يأتي:

أولا ــ إعداد قائمة أبعاد الذكاء الأخلاقي:

تم إعداد هذه القائمة وفقا للخطوات الآتية:

ـ إعداد الصورة الأولية للقائمة:

وفيها قامت الباحثة بتحديد أبعاد للذكاء الأخلاقي ومؤشراتها الفرعية التي ينبغي توافرها في كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال تنمية القيم بصفة عامة، وقيم الذكاء الأخلاقي الذكاء الأخلاقي على وجه الخصوص. وتضمنت الصورة الأولية للقائمة ستة أبعاد أساسية للذكاء الأخلاقي هي: التعاطف،

والضـــمير، وضـــبط النفس، والاحترام، والتســـامح، والعدل، وتضـــمن كل معيار مجموعة من المؤشرات الفرعية التي توضح ما يشير إليه.

ـ ضبط القائمة:

للتحقق من صـدق قائمة أبعاد الذكاء الأخلاقي في الدراسـة الحالية، اتبعت الباحثة أسـلوب الصـدق الظاهري (صـدق المحكمين) من خلال إعداد اسـتبانة تتضـمن القائمة المبدئية ل أبعاد الذكاء الأخلاقي وتم عرضـــها على مجموعة من المحكمين المتخصـــصـــين في المناهج وطرق تـدريس اللغـة العربيـة، وعلى بعض المشـــرفين التربويين على تعليم اللغـة العربيـة بـالمرحلـة المتوسطة في محافظة جدة؛ للتأكد من صلاحيتها.

ثم قامت الباحثة بحصـر استجابات المحكمين والتعديل في ضـوء آرائهم، وتم تحديد النسبة المئوية بعد أن جمع آراء كل فئة من فئات المحكمين، واعتمدت الباحثة نســـبة (٨٠٪) فأكثر كمعيار للحكم على صـلاحية المؤشـرات الفرعية لأبعاد الذكاء الأخلاقي ومناسبتها. وبعد معرفة آراء المحكمين وملاحظاتهم عُدلت القائمة في ضـــوئها، حيث توصـــل البحث إلى صـــورتها النهائية، وجاءت مشتملة على ثلاثة وعشرين مؤشرًا، موزعة على المعايير الستة السابقة.

ثانيا ــ تحليل محتوى كتب لغتي الخالدة للمرحلةالمتوسطة:

مرت عملية تحليل محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في ضوء أبعاد الذكاء الأخلاقي بالخطوات التالية:

(١) **إعداد بطاقة تحليل المحتوى:**

- **الهدف من بطاقة التحليل:**

هدفت هذه البطاقة إلى رصـــد تكرارات أبعاد الذكاء الأخلاقي المتضـــمنة في كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في ضوء القائمة سالفة الذكر.

- **مصادر اشتقاق البطاقة:**

أُعدت هذه البطاقة واشـــتقت مصـــادرها في ضـــوء الصـــورة النهائية لقائمة أبعاد الذكاء الأخلاقي السابقة (الأداة الأولى).

- **صدق بطاقة التحليل:**

ويقصـد صـدق بطاقة تحليل المحتوى شـمولها لجميع عناصـر التحليل، ووضـوح فقراتها ومفرداتها، بحيث تكون مفهومه لكل من يسـتخدمها بنفس الأسـلوب (عبيدات وآخرون،٢٠٠٧).

واعتمدت الباحثة في التأكد من صـدق بطاقة التحليل على صـدق قائمة أبعاد الذكاء الأخلاقي التي أُشتقت منها جميع مفرداتها.

- **ثبات بطاقة التحليل**

وللتأكد من ثبات أداة التحليل، اسـتعانت الباحثة بمحلل آخر ليقوم بعملية التحليل لعينة عشـوائية من موضـوعات كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسـطة في الصـفوف الثلاثة، وتم اسـتخدام معادلة كوبر (Cooper) لقياس نسـبة الاتفاق بين التحليلين التي بلغت في الصـف الأول (٩٤.٤٨٪)، والصـف الثاني (٩٥.٣٢٪)، والصـف الثالث (٩٢.٧٢٪)، وهذا يدل على ثبات أداة التحليل، ويجعلها صالحة لأهداف التحليل في هذه الدراسة.

(٢) **تحليل محتوى كتب لغتي الخالدة:**

قامت الباحثة في الدراسـة الحالية بتحليل محتوى كتب لغتي الخالدة –عينة الدراسـة– وفق مجموعة من الخطوات هي:

- **تحديد الهدف من عملية التحليل:**

هدفت عملية تحليل محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسـطة إلى التوصـل إلى بيانات كمية تكشف عن أبعاد الذكاء الأخلاقي المتضمنة في تلك الكتب، وذلك في ضوء قائمة أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تم توصل إليها.

- **تحديد فئات التحليل:**

وفئات التحليل في الدراسـة الحالية، هي مؤشـرات أبعاد الذكاء الأخلاقي التي توصـل إليها الباحث في صورتها النهائية.

- **تحديد وحدة التحليل:**

اتخذت الباحثة في الدراسـة الحالية وحدتي التحليل التاليتين: الجملة التامة المعنى، والفقرة التي تتكون من جملتين أو أكثر في حالة عدم ظهور دلالة القيمة بها إلا بجملة أخرى أو أكثر، فإن تلك الجمل مجتمعة تعتبر جملة واحد، والبيت الشـعري في النصـوص الأدبية؛ وذلك لمناسبتهما لأهداف الدراسـة الحالية وسيقوم الباحث بتحديد كل من الوحدتين عند عرض تحديد قواعد التحليل.

- **تحديد وحدة العد:**

استخدمت الباحثة (التكرار) وحدة لعد كل بعد فرعي يظهر في الفقرة بشكل صريح، بحيث تعطى تكراراً في الخانة التي تقابلها من خلال الجداول في بطاقة التحليل.

- **تحديد عينة التحليل:**

تمثل عينة التحليل في الدراسة الحالية المجتمع الأصلي، إذ شملت عملية التحليل جميع كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، وذلك طبقًا لحدود الدراسة الحالية. وقد تكونت من ثلاثة كتب اشتملت في مجملها على (٩٠) موضوعًا.

(٣) **تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية:**

بعد التحقق من صدق استمارة التحليل المستخدمة في هذا البحث، والتأكد من درجة ثباتها لتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة بتحليل مجموعة البحث المستهدفة من كتب "لغتي الخالدة" على النحو الذي تم تحديده سابقا، وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية في معالجة نتائج تحليل هذه الكتب.

نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول: ونصه " **ما أبعاد الذكاء الأخلاقي التي يجب تضمينها في كتب (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد الأبعاد الأساسية للذكاء الأخلاقي والمؤشرات الفرعية لكل بعد من خلال حساب الأوزان النسبية لتكرار الموافقة على درجة أهمية هذه الأبعاد ومؤشراتها الفرعية، كما يتضح من جدول رقم (٢)

جدول (٢)

الأوزان النسبية لمعايير الشغف المعرفي ومؤشراتها الفرعية لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

م	أبعاد الذكاء الأخلاقي	المؤشرات	الوزن النسبي
١	**التعاطف.**	- التشجيع على فهم مشاعر الآخرين وأحاسيسهم.	% ٩٨.٣٣
		- يحث المنهج على فهم حاجات الآخرين واهتماماتهم.	
		- الحث على المشاركة الإيجابية تجاه من أصابهم أي أنواع الأذى.	
		- التشجيع على الفهم الودي لأفكار الآخرين ودوافعهم	
٢	**الضمير**	- الدعوة إلى محاسبة النفس عند القيام بأي عمل.	% ١٠٠
		- الدعوة إلى التمييز بين الصواب والخطأ.	
		- الدعوة إلى تعليم الفضائل لتوجيه السلوك.	
٣	**ضبط النفس**	- الدعوة إلى إلى التفكير السليم قبل القيام بأي عمل.	% ٩٧.٥٠
		- التحذير من الانغماس الزائد في الملذات.	

م	أبعاد الذكاء الأخلاقي	المؤشرات	الوزن النسبي
		- تعزيز الحكمة في اختيار الأمور.	
		- الدعوة إلى ضبط الانفعالات والتحكم فيها.	
٤	**الاحترام**	- الدعوة إلى احترام الإنسان لذاته.	% ٩٨
		- الحث على احترام حقوق الآخرين ومشاعرهم.	
		- الدعوة إلى معاملة الآخرين باحترام وتقدير.	
		- التحذير من السخرية من الآخرين وتقليل شأنهم.	
٥	**التسامح**	- التشجيع على الانفتاح الذهني على ثقافات الآخرين وحضاراتهم.	% ١٠٠
		- التأكيد على احترام كرامة الإنسان وإنسانيته.	
		- التشجيع على قبول الرأي والرأي الآخر.	
		- الدعوة إلى احترام معتقدات الآخرين وإنجازاتهم.	
٦	**العدل**	- الدعوة إلى معاملة جميع الناس بعدل ومساواة.	% ١٠٠
		- تعزيز مبدأ قبول الآخر بغض النظر عن أعراقهم ومعتقداتهم.	
		- الدعوة إلى الإنصات لكل الأطراف قبل إصدار الحكم.	
		- الدعوة إلى رفض الظلم بكافة أشكال وأنواعه.	

يُظهر جدول (٢) أن الأوزان النسبية لأهمية أبعاد الذكاء الأخلاقي في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة تراوحت بين (٩٧.٥٠٪)، و(١٠٠٪) مما يدل على أهمية هذه الأبعاد، كما يُبين الجدول السابق تفاوتا في الأوزان النسبية لهذه الأبعاد حيث احتلت أبعاد: الضمير والتسامح والعدل المرتبة الأولى بوزن نسبي (١٠٠٪) لكل منهم، تلاهم بُعد التعاطف بوزن نسبي (٩٨.٣٣٪)، ثم بُعد التسامح بنسبة (٩٨٪)، وأخيرا بُعد ضبط النفس بوزن نسبي (٩٧.٥٠٪).

إجابة السؤال الثاني: ونصه "ما مدى توافر أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل موضوعات كتب (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددها (٩٠) موضوعًا، وذلك باستخدام بطاقة تحليل المحتوى المعدة في هذه الدراسة.

درجة التوافر:

ويبين الجدول رقم (٣) آلية حساب درجة توافر أبعاد الذكاء الأخلاقي، في محتوى كتب (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة.

جدول (٣)

آلية حساب درجة التوافر

النسبة	درجة التوافر
مرتفعة	٧٥٪ فما فوق
متوسطة	٧٥٪ حتى أقل من ٢٥٪
منخفضة	أقل من ٢٥٪

وسيتم عرض نتائج تحليل الموضوعات في كل بعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي لكل صف دراسي على حدة عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية.

ويوضح جدول (٤) توافر أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة (عينة الدراسة).

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لتوافر أبعاد الذكاء الأخلاقي في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة

م	أبعاد الذكاء الأخلاقي	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		المرحلة ككل	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١.	التعاطف	١١	١٦.٧٪	٦	٣٠٪	٨	٤٠٪	٢٥	٢٣.٥٨٪
٢.	الضمير	٢٥	٣٨٪	٣	١٥٪	٦	٣٠٪	٣٤	٣٢.٠٧٪
٣.	ضبط النفس	١٩	٢٩٪	٢	١٠٪	١	٥٪	٢٢	٢٠.٧٥٪
٤.	الاحترام	٥	٧.٥٧٪	٤	٢٠٪	١	٥٪	١٠	٩.٤٣٪
٥.	التسامح	٣	٤.٥٤٪	٥	٢٥٪	١	٥٪	٩	٨.٤٩٪
٦.	العدل	٣	٤.٥٤٪	٠	٠٪	٣	١٥٪	٦	٥.٦٦٪
	المجموع	**٦٦**		**٢٠**		**٢٠**		**١٠٦**	

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي توفرت في محتوى كتب لغتي الخالدة بنسب متدنية (أقل من ٢٥٪) باستثناء بُعد " الضمير" الذي توافر بنسبة متوسطة (٣٢.٠٧٪) وفقا لآلية حساب درجة التوافر المعتمدة في هذا البحث. كما يُظهر الجدول أيضا التفاوت الواضح في توافر هذه الأبعاد؛ ففي المرتبة الأولى جاء بعد " الضمير بنسبة (٣٢.٠٧٪)، تلاه بعد التعاطف بسبة (٢٣.٥٨٪) ثم بعد ضبط النفس بنسبة (٢٠.٧٥٪) ثم الاحترام بنسبة (٩.٤٣٪)، ثم التسامح بنسبة (٨.٤٩٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد العدل بنسبة (٥.٦٦٪).

كما يُبين جدول (٣) تفاوت درجة توافر أبعاد الذكاء الأخلاقي في محتوى الكتب في كل صف من صفوف هذه المرحلة، ففي الصف الأول المتوسط جاء بُعد الضمير في المرتبة الأولى بنسبة (٣٨٪)، في حين جاء بُعدي التسامح والعدل في المرتبة الأخيرة بنسبة (٤.٥٤٪) لكل منهما، أما في الصف الثاني المتوسط كان بُعد التعاطف في المرتبة الأولى بنسبة (٣٠ %)، في حين كان بُعد العدل في المرتبة الأخيرة بنسبة (٠.٠٠٪) ، وفي الصف الثالث المتوسط جاء بُعد الضمير في المرتبة الأولى بنسبة (٣٢.٠٧ %)، في حين جاء بُعدي التسامح والعدل في المرتبة الأخيرة بنسبة (٥.٦٦٪).

ويوضح جدول رقم (٥) التكرارات والأوزان النسبية لمؤشرات أبعاد الذكاء الأخلاقي في محتوى كتب لغتي الخالدة.

جدول (٥)

التكرارات والأوزان النسبية لمؤشرات أبعاد الذكاء الأخلاقي في محتوى كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة

مؤشرات أبعاد الذكاء الأخلاقي	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		المرحلة ككل	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
أولا . التعاطف:								
١.التشجيع على فهم مشاعر الآخرين وأحاسيسهم.	٢	١٨.١٨٪	٢	٣٣.٣٣٪	١	١٢.٥٠٪	٥	٢٠.٠٠٪
٢.يحث المنهج على فهم حاجات الآخرين واهتماماتهم.	٦	٥٤.٥٤٪	٠	٠.٠٠٪	٤	٥٠.٠٠٪	١٠	٤٠.٠٠٪
٣.الحث على المشاركة الإيجابية تجاه من أصابهم أي أنواع الأذى.	١	٩.٠٩٪	٤	٦٦.٦٦٪	٣	٣٧.٥٠٪	٧	٢٨.٠٠٪
٤.التشجيع على الفهم الودي لأفكار الآخرين ودوافعهم.	٢	١٨.١٨٪	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٢	٨.٠٠٪
المجموع	١١	١٠٠٪	٦	١٠٠٪	٨	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪
ثانيا ـ الضمير								
١.الدعوة إلى محاسبة النفس عند القيام بأي عمل.	٢	٨.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	١	١٦.٦٧٪	٣	٨.٨٢٪
٢.الدعوة إلى التمييز بين الصواب والخطأ.	٦	٢٤.٠٠٪	١	٣٣.٣٣٪	٠	٠.٠٠٪	٧	٢٠.٥٩٪
٣.الدعوة إلى تعليم الفضائل لتوجيه السلوك.	١٧	٦٨.٠٠٪	٢	٦٦.٦٦٪	٥	٨٣.٣٣٪	٢٤	٧٠.٥٩٪
المجموع	٢٥	١٠٠٪	٣	١٠٠٪	٦	١٠٠٪	٣٤	١٠٠٪
ثالثا ـ ضبط النفس								
١.الدعوة إلى التفكير السليم قبل القيام بأي عمل.	٢	١٠.٥٣٪	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٢	٩.٩٠٪
٢.التحذير من الانغماس الزائد في الملذات.	٨	٤٢.١١٪	١	٥٠.٠٠٪	١	١٠٠٪	١٠	٤٥.٤٥٪
٣.تعزيز الحكمة في اختيار الأمور.	٥	٢٦.٣٢٪	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٥	٢٢.٧٣٪
٤. الدعوة إلى ضبط الانفعالات والتحكم فيها.	٤	٢١.٥٣٪	١	٥٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٤	١٨.١٨٪
المجموع	١٩	١٠٠٪	٢	١٠٠٪	١	١٠٠٪	٢٢	١٠٠٪
رابعا ـ الاحترام								
١.الدعوة إلى احترام الإنسان لذاته.	٠	٠.٠٠٪	١	٢٥.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	١	١٠.٠٠٪
٢.الحث على احترام حقوق الآخرين ومشاعرهم.	١	٢٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	١	١٠.٠٠٪
٣.الدعوة إلى معاملة الآخرين باحترام وتقدير.	٤	٨٠.٠٠٪	٣	٧٥.٠٠٪	١	١٠٠٪	٨	٨٠.٠٠٪

مؤشرات أبعاد الذكاء الأخلاقي	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		المرحلة ككل	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٤. التحذير من السخرية من الآخرين وتقليل شأنهم.	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠
المجموع	٥	٪١٠٠	٤	٪١٠٠	١	٪١٠٠	١٠	٪١٠٠
خامسا ـ التسامح								
١. التشجيع على الانفتاح الذهني على ثقافات الآخرين وحضاراتهم.	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠
٢. التأكيد على احترام كرامة الإنسان وإنسانيته.	٢	٪٦٦.٦٧	٠	٪٠	٠	٪٠.٠٠	٢	٪٢٢.٢٢
٣. التشجيع على قبول الرأي والرأي الآخر.	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠
٤. الدعوة إلى احترام معتقدات الآخرين وإنجازاتهم.	١	٪٣٣.٣٣	٥	٪١٠٠	١	٪١٠٠	٧	٪٧٧.٧٨
المجموع	٣	٪١٠٠	٥	٪١٠٠	١	٪١٠٠	٩	٪١٠٠
سادسا ـ العدل								
١. الدعوة إلى معاملة جميع الناس بعدل ومساواة.	١	٪٣٣.٣٣	٠	٪٠	٣	٪١٠٠	٤	٪٦٦.٦٧
٢. تعزيز مبدأ قبول الآخر بغض النظر عن أعراقهم ومعتقداتهم.	١	٪٣٣.٣٣	٠	٪٠	٠	٪٠.٠٠	١	٪١٦.٦٧
٣. الدعوة إلى الإنصات لكل الأطراف قبل إصدار الحكم.	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠	٠	٪٠.٠٠	٠	٪٠.٠٠
٤. الدعوة إلى رفض الظلم بكافة أشكال وأنواعه.	١	٪٣٣.٣٣	٠	٪٠	٠	٪٠.٠٠	١	٪١٦.٦٧
المجموع	٣	٪١٠٠	٠	٪١٠٠	٣	٪١٠٠	٦	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن هناك تفاوتًا في انتشار المؤشرات الفرعية لأبعاد الذكاء الأخلاقي في محتوى كتب لغتي الخالدة في كل الصفوف، كما أن نسبة توافر بعض المؤشرات الفرعية لهذه الأبعاد كانت منعدمة تمامًا مثل مؤشرات بُعد العدل في الصف الثاني المتوسط حيث لم يضمن أي مؤشر منها في هذا الصف، أو قليلة جدا جدا مثل: مؤشرات ضبط النفس في الصفين: الثاني والثالث، ومؤشرات الاحترام في الصف الثالث، ومؤشرات التسامح في الصف الثالث.

كما يتضح أيضًا من الجدول السابق أن مؤشري: التشجيع على الانفتاح الذهني على ثقافات الآخرين وحضاراتهم. التشجيع على قبول الرأي والرأي الآخر في بعد التسامح، والدعوة إلى الإنصات لكل الأطراف قبل إصدار الحكم في بُعد العدل لم تُتضمن في كتب لغتي الخالدة على وجه الإطلاق.

كما يُلاحظ من الجدول السابق عشوائية توزيع الأبعاد الفرعية للذكاء الأخلاقي في هذه الكتب؛ حيث لم ترد المؤشرات الفرعية الآتية: التشجيع على الفهم الودي لأفكار الآخرين ودوافعهم، والدعوة إلى التمييز بين الصواب والخطأ، وتعزيز الحكمة في اختيار الأمور، والحث على احترام حقوق الآخرين ومشاعرهم، والتحذير من السخرية من الآخرين وتقليل شأنهم، والتشجيع على الانفتاح الذهني على ثقافات الآخرين وحضاراتهم، والتأكيد على احترام كرامة

الإنسان وإنسانيته، والدعوة إلى رفض الظلم بكافة أشكال وأنواعه في كتب الصفين: الثاني والثالث.

تفسير نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي توفرت في محتوى كتب لغتي الخالدة بنسبة متدنية؛ حيث بلغ متوسط نسب توافر هذه الأبعاد في الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة (١٦.٦٦٪)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة بسبب التركيز المكثف على الجانب اللغوي المتخصص في هذه الكتب أكثر من غيره من الاهتمام بالجانب القيمي وخاصة فيما يتعلق بقيم الذكاء الأخلاقي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مراد (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية للبعد الاجتماعي لمقومات الهوية الثقافية جاء أقل (١٨٪) من البعدين اللغوي (٣٠٪)، والفكري (٢٠٪)، كما تتفق مع نتائج دراسة البري، وسايج والسرور (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات الذكاء اللغوي كان أكبر من مهارات الذكاء الاجتماعي.

كما أسفرت النتائج عن أن بُعد " الضمير" جاء في المرتبة الأولى بنسبة (٣٢.٠٧٪)، تلاه بعد التعاطف بسبة (٢٣.٥٨٪) ثم بعد ضبط النفس بنسبة (٢٠.٧٥٪) ثم الاحترام بنسبة (٩.٤٣٪)، ثم التسامح بنسبة (٨.٤٩٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد العدل بنسبة (٥.٦٦٪). وتعزو الباحثة حصول بُعد على الرتبة الأولى الرتبة الأولى وبالنسبة المئوية والتكرار المذكور آنفاً إلى أن كثرة النصوص اللغوية الإسلامية الواردة في محتوى هذه الكتب والتي تؤكد على محاسبة النفس، والتمييز بين الصواب والخطأ، والتحلي بالفضائل التي توجه السلوك وهتي تمثل المؤشرات الفرعية لهذا البعد.

أما حصول بُعدي التسامح والعدل على المرتبتين قبل الأخيرة والأخيرة بالنسب المئوية والتكرار المذكور آنفاً فيمكن أن يفسر أن المؤشرات الفرعية لهذين من التوجهات الجديدة التي تركز عليها التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، وهذا ما أخذته هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩) بعين الاعتبار في الإطار التخصصي لمجال تعليم اللغة العربية؛ ليتسق مع التغيرات الراهنة في المملكة العربية السعودية على الصعيدين المحلي والعالمي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشنقيطي (٢٠١٥) والتي استهدفت تقويم كتب لغتي الجميلة في الصف الثاني الابتدائي في ضوء مهارات الذكاء الوجداني؛ خاصة فيما يتعلق بعدم ظهور قيم تقييم الذات في محتوى هذه الكتب.

توصيات الدراسة:

- الاستفادة من قائمة أبعاد الذكاء الأخلاقي التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وتضمينها في تطوير كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- تطوير كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة – في ضوء نتائج الدراسات الحديثة – في مجال تدريس اللغة العربية بعامة، والقيم بخاصة، حيث إن وزارة التربية والتعليم تمضي في مراحل تطوير الكتب المدرسية.
- إعادة النظر في اختيار محتوى موضوعات كتب لغتي الخالدة، بهدف تضمين أبعاد الذكاء الأخلاقي، والتركيز على الأبعاد المتضمنة بصورة قليلة.
- زيادة وعي معلمي اللغة العربية ومشرفيها في المرحلة المتوسطة بأبعاد الذكاء الأخلاقي ودور مناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة في تنميتها.
- تدريب معلمي اللغة العربية ومشرفيها في المرحلة المتوسطة على استخدام إستراتيجيات تعليمية يمكن أن تسهم في تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ هذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم.

مقترحات الدراسة:

- تقويم كتب "لغتي الجميلة" في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الذكاء الأخلاقي.
- تقويم مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الذكاء الأخلاقي.
- أثر برنامج مقترح لتعليم القراءة في تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- تقويم الأداء التدريسي لمعلمي معلمي اللغة العربية في تنمية أبعاد الذكاء الأخلاقي في المرحلة المتوسطة.

المراجـــــع

المراجع العربية

الأيوب، خالد أيوب. (٢٠٠٨). نحو طفولة سعيدة: الذكاء الأخلاقي وكيفية تنميته، مسترجع بتاريخ ٢٠-١١-٢٠٢٢ من http:// www. Almostshar.com

البري، قاسم نواف، وسايج، تهاويل عطا، والسرور، ممدوح هايل. (٢٠١٨). درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ٣٧، (١٠٨)، ج. ١، أكتوبر ٢٠١٨، ٦٦٥-٦٨١.

بوربار ميشيل. (٢٠٠٣). بناء الذكاء الأخلاقي: المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين. ترجمة: سعد الحسني، دار الكتاب الجامعي.

التويجري، علي بن محمد. (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية في دول الخليج مع دراسة حالة لواقع تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، الموسم الثقافي الثامن عشر لمجمع اللغة الأردني.

الجراح، مصباح رشيد توفيق. (٢٠١٦). القيم التربوية المتضمنة في كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الأولى في الأردن .مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، ٢٠١٦، (١٨)، ١٤٧-١٧٥.

الحريري، رافده. (٢٠٠٨). التقويم التربوي، دار المناهج.

الحسيني، يحيى بن سلمان بن سالم. (٢٠١٤). تقويم كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء الذكاءات المتعددة [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية جامعة طيبة.

الدليمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس. (٢٠٠٣). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق.

الديب، فتحي عبد المقصود، مجاور، صلاح الدين علي. (١٩٩٧). المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية، (ط١٠)، دار القلم.

الرومي، عبد الرحمن بن رومي عبد الرحمن. (٢٠١٢). تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها، [رسالة ماجستير غير

منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، (ط٦)، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

السليم، بشار عبد الله. (٢٠١٥). القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٢، (٢)، ٦٠١-٦١٧.

شروم، صلاح هادي. (٢٠١٩). الذكاء الأخلاقي عند رياض الأطفال: واقع وطموح مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٤٦، ٣٥٧-٣٦٧.

الشنقيطي، أُمامة محمد أحمد فال. (٢٠١٥). تقويم مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني، رابطة التربويين العرب، ٦٦ ، أكتوبر ٢٠١٥، 276-237.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته، دار الفكر العربي.

طه، محمد. (٢٠٠٦). الذكاء الإنساني، سلسة عالم المعرفة.

عباس، شيماء إبراهيم. (٢٠٢٠). مفاهيم حديثة في التراث النفسي "الذكاء الأخلاقي" https://www.sciencophelia.com/2020/07/blog-post_51.html

عبد الحميد، حزيمة كمال عبد المجيد. (٢٠١٢). تنمية الذكاء الأخلاقي في ظل العولمة وقائع المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، تشربن الثاني٣١- ٤٥.

عبد الرحمن، فايزة أحمد عبد السلام. (٢٠١٧). تقويم كتاب اللغة العربية المطور "لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٥، 68 - 21.

عبد الرؤوف، طارق. (٢٠١٢). المواطنة والتربية الوطنية "اتجاهات عالمية". مؤسسة طيبة، للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، سمير. (٢٠٠٢). بحوث ودراسات في اللغة العربية، ج١، المكتبة العصرية.

عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٧). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، دار المسيرة.

عرفة، صلاح الدين. (٢٠٠٦) مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، سلسلة المنهج الدراسي، عالم الكتب.

العطوي، سليمان بن عودة. (٢٠١٥). القيم المتضمنة في كتب لغتي الخالدة للصفوف الثلاثة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة.

علي، سعد وإيمان، إسماعيل. (٢٠١١). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، بيروت، العالمية المتحدة.

قاسم، سالي صلاح. (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي متكامل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ١٧. مايو.

اللقماني، ملاك بنت فالح حميد. (٢٠٢٠). تحليل كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط في ضوء أبعاد الأمن الفكري، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٦, مجلد (٢)، ٤٧-٩٧.

مراد، عبد العزيز يحيى خوجة. (٢٠١٤). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مقومات الهوية الثقافية [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية جامعة طيبة.

مقابلة، نصر محمد، والبشايرة، زيد علي. (٢٠٠٧). القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨، (٤)، جامعة البحرين، كلية التربية، ٩٢- ١١٥.

المنتشري، غيثة عبد الله أحمد. (٢٠١٩). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة العرضيات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط- كلية التربية، ٣٥، (١١)، الجزء الثاني، 401 - 357.

مومنى، عبد اللطيف. (٢٠١٥). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١ (١)،١٧-٣٠.

نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٥). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي. (٢٠٠٩). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار الصفاء.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩) الإطار التخصصي لمجال تعليم اللغة العربية، الإصدار الأول.

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية. (٢٠٣٠). https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

المراجع الأجنبية:

Albrecht, K. (2004). Social Intelligence Theory. Available on: http://kalabrchat.comsiprotic.sigrofile-theory.htm.

Borba ،M. (2001). Building moral intelligence, the seven essentials. virtues that teach kids to do the right think, San Francisco, Jossey bass.

Borba ،2M. (2001). The Step-by-Step Plane to Building Moral Intelligence. An available from: www.parenting ookmark com/ pages/ 7virnus. him.

Borba ،M. (2003). Esteem Builders. San Francisco: Jalmar press.-Levine.

Clarken ،Rodney, H. (2009). Moral Intelligence in the school. ،Paper presented at the Annual Meeting of the Michigan Academy of Sciences ،Arts and Letters (Detroit ،MI ،Mar 20 ،2009) Retrieved 1/9/2013 from, http://eric.ed.gov/?id=ED508485.

Clarken ،Rodney, H. (2010). Considering moral intelligence as part of aholistic education ،Northern Michigan University School of, Crawford, -Hass1

Fengyun ،Wang & Hong ،Zheng. (2012). A New Theory of Wisdom ، Integrating Intelligence and Morality. Psychology Research ، Vol.2 ،No.1,64-75. http://eric.ed.gov/?id=ED508485.

Mohajer, Sohayl,(1997). "Developing Qualities, Concept and Skills for Building Chanacter of Students Through Language Instruction ", Third, International Conference in Language Development, Langkawi, Malaysis 1997, July 29 – 31.

العـــدد (١٦)، يـنـايـــر ٢٠٢٣، ص ص ٢٣٦-٢٨١

دور أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات

إعـــداد

أ./ ندى محمد عدنان رمزي خياط

معلمة تقنية رقمية في ثانوية الموهوبات بنات – محافظة جدة

خريجة تخصص الحاسب الآلي من جامعة الملك سعود بالرياض

د. عبد الله بن مبارك باسليم

أستاذ التربية الخاصة المشارك - كلية الدراسات العليا التربوية –

جامعة الملك عبد العزيز

دور أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات

ندى محمد عدنان رمزي خياط *
د. عبد الله بن مبارك باسليم †

ملخص :

تم تمويل تنفيذ هذا العمل البحثي من قبل بيت الخبرة (المعايير الذكية) المسجل بمعهد البحوث والاستشارات بجامعة الملك عبد العزيز. لذلك ، ويُعرب الباحثون عن امتنانهم وشكرهم للدعم الفني والمالي من بيت الخبرة (المعايير الذكية)، وجامعة الملك عبد العزيز ، جدة ، المملكة العربية السعودية.

هدف البحث الحالي إلى تحديد دور أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات، حيث استخدمت الباحثة المنهج (المُختلط) من أجل تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء أدوات محددة تمثلت في : أداة تحليل المحتوى ، المقابلة الجماعية ،الاختبارات القصيرة ،استبانة وقد تكونت عينة البحث من ٧٢ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي و عدد ٥ من معلمات مقرر التقنية الرقمية اللاتي يدرسن نفس المقرر. وأظهرت النتائج عدد من التحديات التي تواجه المعلمات أثناء تدريسهن لمقرر التقنية الرقمية (١-٢) لطالبات الصف الأول الثانوي نظام المسارات تتمثل في صعوبة بعض موضوعات المقرر التقنية الرقمية و ضعف ارتباط أهداف تدريس مقرر التقنية الرقمية بميول الطالبات كما أن بعض الموضوعات تحتوي على شرح مختصر و غير كافي إضافة إلى أن الزمن المخصص لتدريس المقرر غير متناسب مع محتوى المقرر الذي يتم تدريسه و لعل أبرز التحديات المتفق عليها هو عدم توفر أجهزة حاسوبية و معامل متطورة تخدم التطور في المناهج و تسببت الترجمة الحرفية لبعض المصطلحات في المقرر إلى عدم فهم بعض المواضيع ومن أبرز التحديات المتفق عليها بين المعلمات هي التدريس عن بعد و خاصة في ظل تطبيق الإجراءات الاحترازية للوقاية من فايروس كورونا. و أكدت النتائج كذلك فاعلية تطبيق أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير نحو التعلم في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) و ذلك اعتماداً على نتائج اداتي الاختبارات القصيرة والاستبانة .

الكلمات المفتاحية: استثارة الدافعية ، التقنية الرقمية.

* معلمة تقنية رقمية في ثانوية الموهوبات بنات – محافظة جدة - خريجة تخصص الحاسب الآلي من جامعة الملك سعود بالرياض
† أستاذ التربية الخاصة المشارك - كلية الدراسات العليا التربوية – جامعة الملك عبد العزيز.

The role of arousing motivation methods and thinking development in achieving the objectives of the digital technology course (1-2) for the first secondary grade students, the tracks system

Abstract

This research aimed to determine the role of arousing motivation methods and thinking development in achieving the objectives of the digital technology course (1-2) for the first secondary grade students, the tracks system. The researcher used the (mixed) approach, and in order to achieve the research objectives, the researcher built specific tools represented in content analysis tool, group interview, quizzes, and questionnaire. The research sample consisted of (72) female students from the first year of secondary school and (5) teachers of the digital technology course who teach the same course. The results showed a number of challenges which faced the teachers while teaching the digital technology course (1-2) for first-year secondary students, the track system, represented in the difficulty of some of the topics of the digital technology course and the weak connection between the objectives of teaching the digital technology course with the tendencies of the students. Also, some topics contain a brief and inconsistent explanation. In addition, the time allocated for teaching the course is not commensurate with the content of the course being taught. Perhaps the most prominent challenges agreed upon is the lack of computer equipment and advanced laboratories that serve the development in the curriculum, and because of the literal translation of some terms. One of the most prominent challenges agreed upon among the teachers is the online teaching especially in light of the application of precautionary measures to prevent the Corona virus. The results also confirmed the effectiveness of applying the methods of arousing motivation and thinking development towards learning in achieving the objectives of the digital technology course (1-2), based on the results of the quizzes and the questionnaire.

Keywords: motivational arousal, digital technology

دور أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات

ندى محمد عدنان رمزي خياط ‡
د. عبد الله بن مبارك باسليم §

المقدمة

مما لا شك فيه أن استخدام الحاسب الآلي في مختلف جوانب الحياة أصبح سمة هذا العصر حيث أننا نعيش عصر التقنيات و الانفجار المعرفي حيث أن التقنية و استخداماتها المختلفة تحيط بنا في جميع الأمور التي تمس حياتنا صغيرها و كبيرها فهي تشمل (تقنية الاتصالات – تقنية المنزل – تقنية المعلومات –تقنية الترفيه – التقنية الطبية و غير ذلك)، وأصبحت التقنية حاجة وليست ترف كما كان يعتقد، لذلك فقد أولت حكومتنا الرشيدة ممثلة في وزارة التعليم جل اهتمامها لصناعة جيل مثقف تقنياً يحقق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠لنكون جيل منتج للمعرفة لا مستهلك لها ونتيجة للتقدم المتسارع في عالم التقنية فقد عملت المملكة العربية السعودية على إدراج مناهج متخصصة في الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلتين المتوسطة والثانوية وعملت على تطويرها باستمرار.

ويعد منهج الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية والذي يهدف إلى توطين التقنية في الميدان التربوي والأخذ بالتجديدات العالمية الحديثة لرفع كفاءة مناهج الحاسب وتنمية قدرات النشء في المهارات العملية التقنية المتقدمة. (وزارة التعليم ، ٢٠١٦م) من أهم مناهج المرحلة الثانوية. ولكن لا يخلو من بعض التحديات في تدريسه . وبسبب التغيرات الكبيرة والمتسارعة في مجال الحاسب وتقنية المعلومات فإن عملية تدريس مناهج الحاسب بحاجة ماسة إلى دراسات مستمرة للوقوف على المعوقات والتحديات التي تصاحب عملية تدريس تلك المناهج. (الشمري ،٢٠٢٠ في المجالي والعالم ، ٢٠١٧ م) والعمل على معالجتها.

‡ معلمة تقنية رقمية في ثانوية الموهوبات بنات – محافظة جدة - خريجة تخصص الحاسب الآلي من جامعة الملك سعود بالرياض
§ أستاذ التربية الخاصة المشارك - كلية الدراسات العليا التربوية – جامعة الملك عبد العزيز.

وفي العام الدراسي (١٤٤٣هـ) قررت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تغيير مسمى مقررات الحاسب الآلي و تقنية المعلومات إلى مقررات التقنية الرقمية وقد تزامن هذا التغيير مع تغير نظام التعليم المرحلة الثانوية من نظام المقررات إلى نظام المسارات حيث تدرس الطالبة خلال الصف الأول الثانوي ٣ مقررات لمادة التقنية الرقمية تحتوي على مواضيع البعض مستقل يدرس في وحدة كاملة و البعض منها يتم تقسيمه على أكثر من وحدة كل وحدة يتم تدريسها في فصل دراسي مختلف .

مشكلة البحث

تولد الإحساس بالمشكلة من خلال خبرة الباحثة الميدانية ؛ حيث أنها تعمل معلمة لمادة الحاسب الآلي و تقنية المعلومات للمرحلتين المتوسطة و الثانوية لسنوات عديدة حيث رأت الباحثة أن الجانب النظري من مقرر التقنية الرقمية (١-٢) يحتوي على عدد من المواضيع الحيوية والتي تم اختيارها بعناية لتتكون لدى الطالبات معرفة بها إلا أن التركيز في هذا الجانب يكون على شرح جميع المصطلحات و المفاهيم من ناحية نظرية بحتة مما يجعل الموضوع يمثل تحدي للطالبة.

من خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات السابقة في هذا المجال لم تعثر على دراسات تخص هذا المقرر في حدود علم الباحثة، حيث بدأ تدريس مقرر التقنية الرقمية (١-٢) في نظام المسارات هذا العام عام(١٤٤٣هـ) و بالتالي وجدت الباحثة بعد التقصي والاستطلاع أنّ هناك ثمّة قصور في هذا الجانب ولم يأخذ حقه في البحوث و الدراسات وتقييم المنهج والدراسة الذاتية للبرنامج. حيث معظم الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة ركزت على الصعوبات و المعوقات و المشكلات في تدريس مقرر الحاسب دون التطرق إلى طرح الحلول كما في دراسة (الشمري،٢٠٢٠؛ حامد وآخرون، ٢٠١٧؛ عبدالعزيز،٢٠٠٤).

لذلك فقد طرحت الباحثة عدد من المقترحات لتجاوز هذه التحديات و التي قامت بتطبيقها لمعالجة تأخر المستوى التحصيلي لبعض الطالبات و عدم تمكنهم من استيعاب المفاهيم و ربطها بحياتهم العملية و بالتالي عدم القدرة على تفسير بعض الظواهر التقنية أو حل المشاكل التقنية البسيطة من حولها و هذا قد يؤدي إلى ضعف الاتجاه الإيجابي نحو مسار التقنية و العزوف عن اختياره كمسار في العام الدراسي التالي أي الصف الثاني ثانوي أو حتى مستقبلاً في دراستها الجامعية على الرغم من أهمية التقنية في حياتها.

عند استخدام الباحثة (معلمة المقرر) عددًا من استراتيجيات و أساليب استثارة الدافعية وتنمية التفكير مثل: أسلوب النمذجة و المحاكاة على المواقع الإلكترونية و استخدام المتحكمات الرقمية والروبوتات أظهرت الطالبات حماس عالي لتعلم البرمجة و الرغبة في تنفيذ مشاريع للمتحكمات الرقمية حيث اتضح ذلك من خلال سؤال الطالبات في استبانة لتحديد مشروع المادة الذي ترغب في تنفيذه و حديث الطالبات مع الباحثة عن رغبتهم في الالتحاق بمسار التقنية الرقمية في العام القادم كنتيجة تدل على تكون اتجاهات إيجابية لدى الطالبات لهذا المقرر.

أسئلة البحث

في ضوء ما تقدم يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

- ما دور أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات ؟

و يتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

- ما هي تحديات تدريس المحتوى النظري من مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات؟
- ما دور تطبيق أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير نحو التعلم في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمة (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات؟
- ما الحلول المقترحة للتغلب على تحديات تدريس المحتوى النظري من مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات من وجهة نظر المعلمات ؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى :

- التعرف على تحديات تدريس المحتوى النظري من مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات.
- التعرف على دور تطبيق أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير نحو التعلم في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمة (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات.

- التعرف على الحلول المقترحة للتغلب على تحديات تدريس المحتوى النظري من مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات من وجهة نظر المعلمات .

أهمية البحث :

تبرز أهمية البحث من خلال ما يلي :

أ) **الأهمية النظرية :** تتمثل الأهمية النظرية للبحث فيما يلي :

١- يدعم توجهات المملكة العربية السعودية في التحول الرقمي .

٢- زيادة الاثراء المعرفي للطالبات بالتعرف على التقنيات الجديدة .

٣- يفتح البحث الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث العلمية حول استثارة الدافعية التغلب على معوقاتها.

٤- يمكن أن تفيد القراءة الناقدة لجميع موضوعات المنهج الجديد لمقرر التقنية الرقمية (١-٢). الباحثين حول بعض الجوانب التي تظهر لعم من خلالها.

٥- تقديم رؤية علمية للارتقاء بمستوى الأبحاث في هذا المجال .

ب) **الأهمية التطبيقية :** تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي :

١. يمكن أن يساهم هذا البحث في توسيع أفق المعلمين في الاستفادة من التقنيات الرقمية المتاحة في المدارس لإثارة دافعية الطلبة نحو تعلم الحاسب الآلي وإكساب الطلبة الميول الإيجابية نحو استخدام التقنية في حياتهم.

٢. يمكن أن تفيد القراءة الناقدة لجميع موضوعات المنهج الجديد لمقرر التقنية الرقمية(١-٢) المعلمين في معرفة التحديات و الحلول المقترحة لمعالجتها.

٣. يفيد المسؤولين في وزارة التعليم لتشخيص الواقع الحالي و معالجة أوجه القصور.

حدود البحث :

١- **الحدود الموضوعية :** التعرف على دور أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات .

٢- **الحدود البشرية :** طالبات الصف الأول الثانوي نظام المسارات و معلمات مقرر التقنية الرقمية .

٣- **الحدود المكانية :** مدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

٤- **الحدود الزمانية** : الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٣هـ.

الإطار النظري

مصطلحات الدراسة :

التقنية الرقمية : طريقة نقل البيانات بمعالجتها والتي تسمح بإيجاد مستوى مميز من الاداء إلى الكومبيوتر وتحويلها إلى رموز رقمية ثنائية (٠،١) بوساطة محول رقمي يدعى (Digital converter)(johanna ,2009,P113) وهي عبارة عن سلسلة من الاصفار والأحاد كل حالة فردية من هذه الرقمية تسمى بت" (Hassan ,2006,P41)

عرف (توماس اوهانيون) **الرقمية** بانها "التقنية الإلكترونية المستعملة بوساطة الاجهزة والمعدات والحواسيب والتي اشتقت من النظام الرقمي الحاسوبي الثنائي المعرف بنظام الصفر والواحد والتي يتم توظيفها في الإنتاج "، وتعرف بانها " طريقة نقل البيانات بمعالجتها والتي تسمح بإيجاد مستوى مميز من الاداء اي (الكومبيوتر) وتحويلها إلى رموز رقمية ثنائية (٠-١) بوساطة محمول رقمي يدعى (digital converter))" (Johanna, 2009,P113)

التقنية : " مفهوم شمولي يهتم بكل وسائل المعرفة العلمية والفنية وجمالية والفلسفية، التي يمكن بواسطتها تصميم وتطوير وإنتاج وتوزيع مختلف المواد والخدمات، إذ تهتم التقنيات بالجانب العملي التطبيقي وترسخ في الوقت نفسه الجانب النظري، لأن الجانب النظري عندما يدعم بالجانب العملي تصبح التجربة أكثر إغناءً وتأثيرًا" (عبد علي، ثامر طه ،٢٠٢٠ ،توظيف التقنية الرقمية في تشكيل فضاء العرض المسرحي)

التقنية الرقمية تعرفه الباحثة إجرائيًا : بأنها الوسائل و الطرق المستخدمة لتسهيل الحياة و هي متحدثة و متطورة في مختلف مجالات الحياة و هي مرتبطة بالمنطق الرقمي (١،٠) في تمثيل البيانات داخل الأجهزة .

مهارات استثارة الدافعية وتنمية التفكير، ويقصد بها:

تبسيط المفاهيم باستخدام الأشكال، والصور، والتجارب الواقعية؛ لجعل الطلبة أكثر إقبالاً على الدراسة، وتقليل مشاعر الإحباط وتحقيق الاستمتاع في التعلم. (اللحام ، احمد عبد الرحيم احميد، الحولي ،عليان عبد الله سليمان،٢٠١٩)

مهارات استثارة الدافعية و التفكير : تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها طرق التدريس التي تم استخدامها لاستثارة دافعية الطلبة وتوضيح المفاهيم النظرية لهم.

مقرر التقنية الرقمية (١-٢) : تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه كتاب الطالب لمقرر التقنية الرقمية (١-٢) و الذي يتم تدريسه في الفصل الدراسي الثاني للصف الأول الثانوي نظام المسارات في المملكة العربية السعودية في عام (١٤٤٣هـ).

نظام المسارات : نموذج تعليمي متطور و حديث للتعليم الثانوي بالمملكة يسهم بكفاءة في تخريج متعلم معد للحياة مؤهل للعمل قادر على مواصلة تعليمه (وزارة التعليم ،٢٠٢١)

الدراسات السابقة :

يوجد عدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات أو مشكلات تدريس الحاسب الآلي في مراحله المختلفة منها على سبيل المثال :

دراسة **الشمري (٢٠٢٠) و التي هي بعنوان " صعوبات تدريس منهج الحاسب و تقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمين و المعلمات"** هدفت إلى التعرف على صعوبات تدريس منهج الحاسب و تقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمين و المعلمات و ذلك باستخدام المنهج الوصفي (المسحي) و استخدم الباحث أداة الاستبانة حيث أنها تعتبر وسيلة ميسرة لجمع البيانات عن مجتمع الدراسة و التي تم تطبيقها على عينة مكونة من (٨٤) معلمًا و معلمة يقومون بتدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات في مدارس منطقة الجوف في الفصل الدراسي الأول من عام(١٤٤٠-١٤٤١هـ) و كشفت الدراسة عن أهم صعوبات تدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات للصف الأول الثانوي المتعلقة بأهداف المنهج و المتعلقة بمحتوى المنهج و طرق تدريس المنهج و بمصادر التعلم الإلكترونية اللازمة للمنهج و أساليب تقويم المنهج من وجهة نظر المعلمين .

دراسة **سياف و محمد (٢٠٢٠) و التي هي بعنوان " التحديات التقنية والنفسية لتفعيل التعليم عن بعد لمواجهة جائحة كورونا لدي أعضاء هيئة تدريس وطلاب جامعة بيشة"** هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التقنية والنفسية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتفعيل التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في مواجهة جائحة كورونا بجامعة بيشة، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٤٣) فردًا من أعضاء هيئة التدريس و(١٨٨١) طالبًا وطالبة بجامعة بيشة، وكانت أبرز التحديات التي أسفرت عنها نتائج الدراسة التي تواجه الطالب: عدم التدريب الكافي على تقنيات استخدام الكمبيوتر والأنترنت ، الخوف من زخم المعلومات والكمية الكبيرة للمواد المتوفرة على منصات التدريب الإلكتروني، المشكلات الفنية، كانقطاع الأنترنت أو التيار الكهربائي المفاجئ، مما يحول دون قدرة الطالب على المواصلة، افتقار التواصل المباشر مع المعلم، عدم تقبل كثير من الطلاب فكرة الانخراط في التعليم الإلكتروني بصورة كاملة، والآثار النفسية السلبية للحظر المنزلي وعدم سهولة تقبل فكرة "البقاء في المنزل" بشكل كلي، والتي انعكست على المقاومة لهذا التحول. أما التحديات التي تواجه عضو هيئة التدريس فكانت أهمها: كيفية إدارة الصف، عملية التقييم المستمر من خلال تصميم الأنشطة والواجبات الملائمة، تصميم المحتوى، التعامل مع تفاوت المستويات والفروق الفردية داخل الصف القائم على المحتوى ، نقص تجهيزات البنية التحتية.

دراسة القحطاني و العرفج (٢٠١٩) و التي هي بعنوان " المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في نظام المقررات للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ومقترحاتهن " هدفت إلى التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في نظام المقررات للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ومقترحاتهن وذلك باستخدام المنهج الوصفي و قد تم أعداد استبانة موجهة لمعلمات الحاسب و تقنية المعلومات للمرحلة الثانوية لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة و تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (١٩٦) معلمة من معلمات الحاسب و تقنية المعلومات للمرحلة الثانوية في نظام المقررات بمدينة الرياض و كشفت الدراسة أن المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الحاسب و تقنية المعلومات في نظام المقررات للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن يمكن ترتيبها كالتالي : المشكلات الإدارية تليها المشكلات التعليمية ثم المشكلات المتعلقة بالطالبات .

دراسة الجبر و اخرون (٢٠١٧) و التي هي بعنوان "صعوبات تدريس الحاسوب للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت "هدفت إلى التعرف على صعوبات تدريس الحاسوب للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت "باستخدام المنهج الوصفي التحليلي و استخدام أداة البحث و التي هي عبارة عن قائمة صعوبات تدريس الحاسوب للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت تم أعدادها من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة و الأدبيات التربوية ذات الصلة و قام الباحث بالتأكد من صدق القائمة باستخدام صدق المحكمين و تم تطبيق البحث على مجموعة من المعلمين تنوعت شهاداتهم و سنوات خبرتهم و أعمارهم و كان اجمالي عددهم (٤٥) معلمًا و كشفت الدراسة أن هناك عدد من الصعوبات في تدريس الحاسوب للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت منها صعوبات إدارية و فنية و صعوبات تعليمية .

دراسة النجدي (٢٠١٤ م) بتنفيذ دراسة بعنوان " مشكلات تدريس منهج الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية بالمعاهد العلمية من وجهة نظر معلمي الحاسب الآلي وتصور مقترح لمعالجتها " هدفت إلى التعرف على مشكلات تدريس الحاسب الآلي – في المرحلة الثانوية بالمعاهد العلمية ١٤ ؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي ، و استخدام أداة الاستبانة التي تم تصميمها بالاستفادة من الإطار النظري للدراسة وتم التطبيق على عينة مكونة من (٨٢) معلمًا ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ضعف كبير في مراعاة أهداف تدريس الحاسب للتطور السريع في العالم . كذلك كشفت عن وجود ضعف كبير في توافق محتوى مقرر الحاسب لحاجات المجتمع .

كما قام المطرفي (٢٠١٠) بتقديم دراسة بعنوان " تقويم كتاب مبادئ الحاسب والمعلومات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشكلات التي تواجه الطلبة في دراسته" هدفت إلى تقييم كتاب مبادئ الحاسب و المعلومات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين و المشكلات التي تواجه الطلبة في دراسته بعد تحليل المحتوى من حيث أهدافه ومحتواه وأنشطته التعليمية وأساليب تقويمه ؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي و استخدام أداة استبانة موجهة للطلبة و أخرى لمعلمي الحاسب وتم التطبيق على عينة مكونة من (٢٠٠) معلمة و معلم لمادة مبادئ الحاسوب للصف الأول الثانوي من منطقة تبوك و عدد(٢٠٠) طالب و(٢٠٠) طالبة ، وكشفت نتائج الدراسة أن هناك عدد من المشكلات المتعلقة بعدة مجالات منها (أهداف المادة و

محتوى المادة و الأنشطة و الوسائل التعليمية و التقويم و الإخراج الفني للكتاب و المختبرات الحاسوبية والبيئة كما أن هناك عدد من المشكلات متعلقة بالطالب و بطرق تدريس المعلم).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي في التطبيق على المرحلة الثانوية مع دراسة كلاً من (الشمري ،٢٠٢٠؛ القحطاني و العرفج،٢٠١٩ ؛ النجدي ، ٢٠١٤ ؛ المطرفي ،٢٠١٠) و يتفق مع دراسة (المطرفي ،٢٠١٠) في تطبيق البحث على عينة من طلاب المرحلة الثانوية و يختلف مع دراسة (الجبر و اخرون ، ٢٠١٧) التي طبقت البحث على المرحلة المتوسطة كما يختلف في تطبيق البحث على عينة من المعلمات و المعلمين كما في (الجبر و اخرون ،٢٠١٧ ؛ الشمري ،٢٠٢٠؛ القحطاني و العرفج،٢٠١٩؛ المطرفي ، ٢٠١٠؛ النجدي ، ٢٠١٤)

الإطار النظري

تتناول الباحثة هنا بعض الأطر النظرية المهمة، وذلك باعتبارها منطلقات أساسية في تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها ، وتسمى بالإطار المفهومي أو أدبيات الدراسة ، وقد استفادت الباحثة من هذه الأدبيات في تكوين تصور شامل عما يمكن أن تتناوله هذه الدراسة في ضوء أهدافها .

ويمكن تحديد الإطار النظري في المباحث الثلاث التالية:

المبحث الأول: أهداف تدريس منهج الحاسب الآلي و تقنية المعلومات في المرحلة الثانوية :

عند الحديث عن أهداف تدريس مناهج و مقررات الحاسب و تقنية المعلومات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية فلا بد من استعراض ما ذكرته **(وزارة التعليم ،١٤٣٦هـ)** في دليل المعلم الخاص بمقررات الحاسب وتقنية المعلومات موضحة أنه قد قام فريق من الخبراء التربويين والتقنيين على تطوير مناهج الحاسب بالمرحلة الثانوية بما يتلاءم ويتسق مع التوجهات العالمية والمستجدات التقنية في مجال الحاسب وعلومه مراعية أحدث التوجهات التربوية في مجال تصميم وأعداد وبناء المنهج لتحقيق الأهداف الآتية:

- تأهيل الطالب بالمهارات والقدرات العملية التي تسهل دخول سوق العمل مباشرة عقب المرحلة الثانوية.

- بناء الجوانب المعرفية لعلوم وهندسة الحاسب المتخصصة وللنظم والبرمجيات السائدة عالميا بما يمكن طالب الثانوية من مواكبة التقدم العلمي واستكمال دراسته الجامعية بنجاح.
- اكتساب مهارات لتوظيف تقنية الحاسب والمعلومات في التعلم الذاتي وبناء المشاريع والتعليم للمجالات العلمية والإنسانية بالمرحلة الثانوية.
- الحصول على المعارف والتدريب الكافي بما يتيح للطالب بناء قدراته للحصول على شهادات قياسية عالمية.
- تعزيز مهارات وقدرات استخدام تقنية المعلومات للتواصل الاجتماعي والمشاركة في تحقيق التنمية بالمجتمع السعودي.
- تعزيز وتطوير المعارف العلمية والمهارات العملية والسلوكية وقدرات استخدام الحاسب كأداة إنتاجية المكتسبة في المراحل التعليمية قبل الثانوية.
- و عند تطوير مقررات الحاسب و تقنية المعلومات وبعد إقرار الفصول الدراسية الثلاثة خلال العام الدراسي ذكرت **(وزارة التعليم ،٢٠٢١)** أنه و من خلال نظرة عامة على محتوى كتاب مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول ثانوي الموضوعات ونواتج التعلم الخاصة بالصف الأول ثانوي في الفصل الدراسي الثاني نجد أنه:
  - في الوحدة الأولى يتعلم الطلبة كيفية استخدام أدوات تحرير الصور لإجراء تحرير صور متقدم، والتعامل مع الطبقات والتعديلات والتأثيرات والرسوم المتحركة ثنائية الأبعاد لتحسين عملية تحرير الصور.
  - وفي الوحدة الثانية يتعرف الطلبة على مدى تفاعل التقنية مع الحياة اليومية والتقنيات الجديدة مثل الذكاء الاصطناعي، ويناقشون كذلك موضوعات التقنيات الحديثة وتأثيرها على صحة الأنسان.
  - وفي الوحدة الثالثة يستكمل الطلبة معرفتهم بلغة برمجة HTML وانشاء نماذج عبر الأنترنت.

المبحث الثاني : تحديات تدريس الحاسب الآلي : و تشمل الدراسات السابقة حول مشكلات تدريس الحاسب الآلي :

تتنوع مشكلات تدريس الحاسب الآلي من بيئة إلى أخرى فنجد أن مشكلات التدريس في المدن قد تختلف عنها في القرى كما أنها قد تختلف حسب المرحلة الدراسية التي يتم تدريس هذا

المقرر فيها و فيما سيتم استعراض عدد من المشاكل في عدد من المباحث و الجوانب المختلفة و من وجهة نظر كلاً من الطالبات والمعلمات (**القحطاني و العرفج،٢٠١٩**) ذكرت المعلمات في مدينة الرياض أن مشكلات تدريس الحاسب من **الناحية الإدارية** و التي تواجه معلمات الحاسب كانت :

- نقص التقنيات التعليمية اللازمة لتدريس مقرر الحاسب.
- كثرة الأعباء الإدارية المكلفة بها المعلمة كالإرشاد الأكاديمي ، النشاط ، نظام نور ... وغيرها.
- ضعف التجهيزات المادية والفنية لمعمل الحاسب بالمدرسة
- قلة الحوافز المادية التي تساعد المعلمة على النمو المهني
- عدد أجهزة الحاسب في المعمل لا يغطي عدد الطالبات
- قلة الحوافز المعنوية التي تساعد المعلمة على النمو المهني
- التركيز عند تقويم أداء المعلمة على إنهاء المقرر ، وليس على كيفية تنفيذه
- ارتفاع نصاب المعلمة من الساعات التدريسية.
- يحتاج المعمل لمحضرة معمل شأنه شأن العلوم .
- و أمور أخرى متنوعة تم حصرها من إجابات المعلمات منها " كثافة المنهج – أعباء الاختبارات– عدم توفر محضرة معمل " . . " النظر إلى نصاب المعلمة وتغافل طبيعة المادة وما تتطلبه من (جهد ووقت مضاعف مقارنة بالمواد الأخرى وتجاهل الجهد المبذول من قبل المعلمة والوقت التي تقضية في المعمل وعدم احتسابه من ضمن ساعات العمل المطلوبة منها لسير العملية التعليمية على الوجه الصحيح ".

و بالفعل جميع هذه الأعباء تعاني منها معلمة الحاسب خاصة إذا لم يتوفر في المدرسة كادر اداري يقوم بإنجاز الأعمال الإدارية الخاصة بالإدارة.

و من **المشكلات التعليمية** التي تواجه معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في نظام المقررات للمرحلة الثانوية :

- كثرة أساليب التقويم المطلوبة في نظام المقررات (مشروع ، ملف إنجاز ، اختبار العملي ، اختبار النظري)
- كثافة محتوى مقرر الحاسب لا تتناسب مع الزمن المخصص لتدريسه .
- ضعف تركيز أهداف مقرر الحاسب على المهارات الحركية.
- ضعف تركيز أهداف مقرر الحاسب على المهارات الوجدانية .
- تركز أهداف مقرر الحاسب على الجانب المعرفي .
- أهداف مقرر الحاسب غير واضحة .

هذا وقد أضافت بعض المعلمات بعض المشكلات التعليمية الأخرى " أن يكون التقويم مستمر للجانب العملي لتلافي المشاكل والأعباء التي تواجه معلمة الحاسب في الاختبار النهائي العملي ، ويكتفى بالنظري النهائي " ،

ومن المشكلات المتعلقة بالطالبات و التي تواجه معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في نظام المقررات للمرحلة الثانوية فذكروا منها :

- صعوبة بعض موضوعات مقرر الحاسب وتقنية المعلومات على الطالبات .
- عدم إقبال الطالبات على العمل الجماعي .
- عدم قيام الطالبات بالواجبات المطلوبة .
- عدم انضباط الطالبات بالحضور .

و كما سبق و ذكرت فإن تدريس الحاسب وتقنية المعلومات قد واجه عدد من التحديات بسبب المنطقة و البيئة التي تتم فيها عملية التدريس حيث أن الاختلافات في المستويات الاجتماعية و الاقتصادية و مستويات الثقافة المعلوماتية و مهارات استخدام الحاسب و كذلك التفاوت الكبير بين إمكانيات المدارس المختلفة من حيث توفير شبكة المعلومات و نظم تقنيات التعليم و أنظمة تشغيل المعامل و البرامج من معمل إلى آخر بين المدارس المختلفة في القرى و المدن الكبيرة في المملكة العربية السعودية و بين المدارس الأهلية و المدارس الحكومية (**الشمري** ،٢٠٢٠) وقد ظهر في هذه الدراسة قياس لعدد من العبارات حول مشكلات تدريس الحاسب في عدد من الجوانب منها :

- صعوبات تدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات **المتعلقة بالأهداف** و كانت على النحو التالي :

١. بعض الأهداف بحاجة إلى اعادة صياغة تتوافق مع ميول الطلاب وقدراتهم.
٢. عدم اهتمام الأهداف بتنمية مهارات التفكير الحاسوبي.
٣. تركيز الأهداف على الجانب المعرفي دون الجانب المهاري.
٤. ضعف ارتباط الأهداف بقدرات الطلاب.
٥. صعوبة تحقيق الأهداف المذكورة في ضوء المدة الزمنية لمحددة للعملية التعليمية الحسابي.

- صعوبات تدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات **المتعلقة بمحتوى المنهج** و كانت مرتبة تنازلياً حسب التكرار من العينة على النحو التالي :

١. عدم توفر الأنشطة الإلكترونية المناسبة للمحتوى.
٢. عدم مراعاة المحتوى المهاري لحاجات الطلاب وخصائصهم.
٣. عدم مراعاة المحتوى المهاري لميول وقدرات الطلاب.
٤. صعوبة تنفيذ المحتوى بالفترة الزمنية المخصصة له.
٥. المحتوى لا ينمي مهارات التفكير الحاسوبي.
٦. عدم مراعاة المحتوى المهاري الفروق الفردية بين المتعلمين.
٧. تركيز المحتوى على الجانب النظري وإهمال الجانب المهاري.
٨. ضعف الارتباط بين المحتوى المعرفي واهداف تدريس الحاسب.

- صعوبات تدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات المتعلقة **بطرق تدريس المنهج** و كانت مرتبة تنازلياً حسب التكرار من العينة على النحو التالي :

١. عدم توافر التقنيات الإلكترونية التي تساعد على التدريس الإلكتروني.
٢. قلة الأجهزة الحاسوبية في معمل الحاسب لا تساعد على تطبيق استراتيجيات التدريس الإلكترونية .
٣. قصر الزمن المخصص للدرس لا يساعد المعلم على استخدام استراتيجيات التدريس الإلكترونية

٤. لا تتوافر استراتيجيات تدريس تعمل على تنمية قدرة الطلاب على التفكير الحاسوبي.

٥. عدم مراعاة استراتيجيات التدريس الإلكترونية المقترحة للفروق الفردية بين الطلاب.

٦. عدم مناسبة استراتيجيات التدريس الإلكترونية المقترحة لمستوى الطلاب.

- صعوبات تدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات المتعلقة **بمصادر التعلم الإلكترونية** اللازمة للمنهج :

١. ضعف الاتصال بشبكة الأنترنت.

٢. علم توفر شبكة إنترنت خاصة بالمعمل الحاسوبي .

٣. قلة أعداد الأجهزة الحاسوبية اللازمة للتدريس .

٤. عدم حداثة البرامج الحاسوبية المتوفرة .

٥. عدم توفر أجهزة حاسوبية حديثة .

٦. قلة توفر البرامج اللازمة لتدريس المقرر.

٧. ضعف صيانة الأجهزة الحاسوبية .

٨. صعوبة تشغيل البرمجيات الخاصة بالمقرر.

٩. عدم توافق البرامج الخاصة بدروس المقرر مع الأجهزة الموجودة بمعمل الحاسب.

المبحث الثالث : مقترحات تحسين عملية تدريس الحاسب الآلي : وتشمل عدد من المقترحات من المعلمات و التي تساعد في تحسين عملية تدريس الحاسب الآلي.

و مع وجود هذا الكم من التحديات كان لابد من وجود مقترحات للتحسين يمكن أخذها بعين الاعتبار و تطبيقها لتحقيق أهداف المقرر بشكل كامل منها (القحطاني و العرفج،٢٠١٩):

- إعفاء معلمات الحاسب وتقنية المعلومات من الأعمال الإدارية.
- إنشاء قناة تواصل لنقل الخبرات والتعاون بين معلمات الحاسب في نظام المقررات .
- تدريب المعلمات بشكل أكبر حول نظام المقررات وأساليب التقويم فيه .
- تقليل عدد الحصص في اليوم الدراسي .

- يحتسب للمعلمة وقت عملها في المعمل لحل مشاكله وتهيئته للدرس من نصابها كحصة عمل تصميم البحث.

أدوات جمع الدراسة و خطوات التنفيذ :

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطوير المقررات التدريسية للطلاب بما يتوافق مع المناهج العالمية حتى لا يكون الطلبة السعوديين متأخرين عن أقرانهم لذلك فقد تم تحديث مناهج الحاسب و تقنية المعلومات السابقة إلى مناهج جديدة تتوافق مع موضوعات التقنية العالمية و التي أصبحت جزء لايتجزء من رؤية المملكة لتحقيق أهدافها المستقبلية لنكون من الدول المنافسة للعالم في هذا المجال ، و في هذا العام الدراسي (١٤٤٣هـ) تغير نظام التعليم حيث تم تقسيم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول دراسية و في السابق كان العام الدراسي عبارة عن فصلين دراسيين و بناء عليه فقد تقرر أن يتم تدريس ثلاث مقررات تقنية رقمية للصف الأول الثانوي مع العلم أنها كانت في السابق مقرر واحد فقط يتم تدريسه في فصل دراسي واحد فقط و إن دل ذلك على شيء فإنه يدل على اهتمام الوزارة بالتقنية الرقمية و توجيه الطلبة للتعرف على موضوعاتها و مجالاتها مما يساعدهم على الإبحار في هذا العالم و اختيار ما يناسبهم منه بما يتوافق مع حياتهم العلمية و العملية .

و مع بدء تدريس هذه المقررات الحديثة و هي مقررات عالمية تم ترجمتها للغة العربية و ربطها بأمثلة تتوافق مع بيئة تدريسنا في المملكة العربية السعودية فقد لاحظت الباحثة و من خلال خبرتها التدريسية وجود بعض التحديات و الفجوات و التي يجب التغلب عليها لتحقيق أهداف هذا المقرر للطالبات.

فقررت الباحثة تنفيذ عدد من الخطوات لتحديد التحديات في مقرر التقنية الرقمية ١-٢لطالبات الصف الأول الثانوي نظام المسارات :

١- في البداية قامت الباحثة بقراءة ناقدة لجميع موضوعات المنهج الجديد لمقرر التقنية الرقمية(١-٢).
٢- تحديد الوحدات التي تحتوي على الجانب العملي و الوحدات التي تحتوي على الجانب النظري .

٣- التركيز على الدروس الخاصة بالجانب النظري للتعرف على التحديات في تدريس هذه الموضوعات .

٤- وضع عدد من الحلول و التقنيات المقترحة و التي ترى الباحثة أنها ستساعدها في وضع عدد من الحلول و التقنيات المقترحة و التي ترى الباحثة أنها ستساعدها في تقديم حلول للتغلب على هذه التحديات في تدريس المقرر .و قامت بتجريبها لملاحظة أثرها في تحقيق أهداف المادة فمن خلال خبرة الباحثة كانت قد لاحظت وجود عدد من التحديات في المقررات السابقة للحاسب و تقنية المعلومات و كانت على أمل أن يتم التغلب على هذه التحديات في المقرر الجديد لذلك بدأت الباحثة بتحليل عناصر الدروس و تحديد التحديات الخاصة بتدريسها و جمعها في قائمة خاصة بها .

وقد خلصت الباحثة إلى عدد من التحديات و الحلول المقترحة تم تلخيصها في الجدول التالي :

التحدي	مثال	حل مقترح
صعوبة بعض موضوعات مقرر التقنية الرقمية على الطالبات	-مفهوم "الحوسبة الكمية " -خوارزميات تعلم الآلة -طرق التخزين البصري و المجسم التخزين من خلال سلاسل البروتينات و جزيئات الحمض النووي -مشروع ناتيك	استخدام مقاطع الفيديو و الصور و الرسومات التوضيحية لتقريب المفهوم للطالبات
شرح مختصر و غير كافي	-انترنت الأشياء -الاتصالات الخلوية -علم الروبوت -مفهوم تعلم الآلة	توفير مصادر اثرائية للطالبات للرجوع اليها من خلال استخدام قنوات التواصل مع الطالبات
عدم توفر أجهزة حاسوبية و معامل متطورة	تحتاج بعض موضوعات المقرر تجهيز المعامل بتقنيات حديثة ليصل المفهوم للطالبة مثل: الواقع المعزز – الواقع الافتراضي -الروبوتات – الطابعات ثلاثية الأبعاد-أنظمة التحكم المغلقة و المفتوحة – المستشعرات – انترنت الأشياء – الطائرات المسيرة	استخدام المتحكمات الرقمية و المواقع الإلكترونية التي تحاكي هذه التقنيات في حال عدم القدرة على توفيرها و هذا يتطلب على الأقل توفر شبكة انترنت و نمذجة بعض المفاهيم إيجاد البدائل للبرامج التقنية الموجودة في الكتاب على الأجهزة الذكية لتتمكن الطالبة من التطبيقات العملية
الدمج بين الجانب العملي	هناك وحدتين عملية في المقرر يتم الدمج فيها	الفصل بين الجزء العملي و النظري

التحدي	مثال	حل مقترح
و النظري في نفس الكتاب	بين المفاهيم النظرية و التطبيق العملي	
وحدات المقرر غير مترابطة	انتهى مقرر الفصل الدراسي الأول بتعليم الطالبة تصميم المواقع باستخدام لغة برمجة Html و يبدأ الفصل الدراسي الثاني بمعالجة الصور ثم الانتقال إلى التقنية والحياة و يعود في الوحدة الثالثة للحديث عن تصميم المواقع بلغة Html	إعادة ترتيب وحدات و موضوعات المقرر بحيث تكون متسلسلة و مترابطة بالنسبة لذهن الطالبة
الترجمة الحرفية	مقرر التقنية الرقمية هو مقرر من انتاج شركة Binary Logic و قامت شركة تطوير بترجمة هذا المقرر و بالتالي كان هناك بعض الأخطاء في المصطلحات حيث تم ترجمتها بشكل حرفي و بالتالي تكون غير مفهومة من ذلك بعض الايقونات في برنامج الرسم Gimp	إعادة ترجمة المصطلحات بما يتوافق مع مفهومها و وجودها داخل البرامج العملية
كثافة محتوى مقرر الحاسب لا تتناسب مع الزمن المخصص لتدريسه	المقرر فيه الكثير من الموضوعات التقنية الحديثة مما يستوجب على المعلمة توضيحها للطالبة بشكل كافي لتتمكن الطالبة من ربطها بحياتها و تطبيقها و الاستفادة مما تعلمته	الاستعانة بحصص النشاط الإضافية لتنفيذ عدد من الأنشطة و المشروعات و تكليف الطالبة بتسليم مشروعات عملية مما يستوجب عليها البحث و التقصي لفهم الموضوعات

جدول ١-٣ التحديات و الحلول المقترحة لمقرر التقنية الرقمية(١-٢) من وجهة نظر الباحثة

بعد ذلك تم عقد مقابلة جماعية مع عدد من معلمات مقرر التقنية الرقمية(١-٢) و طرح السؤال التالي : ماهي التحديات و الصعوبات التي تواجهك في تدريس المقرر ؟ و من ثم تمت مناقشة البنود التي صممتها الباحثة في أداة تحليل المحتوى للتأكد من وجود هذه التحديات أو عدم وجودها ... و من ثم تمت الإجابة على سؤال مفتوح: ماهي مقترحاتك لمعالجة هذه التحديات ؟

بدأت الباحثة مع بداية الفصل الدراسي الثاني بتدريس مقرر التقنية الرقمية ١-٢ للطالبات و تطبيق الحلول المقترحة للتغلب على التحديات التي وجدتها في المنهج من خلال تفعيل :

- **مهارات التواصل والتفاعل مع الطالبات لجذب انتباه الطالبات و رفع الكفاءة التدريسية من خلال :**

١. الحرص على إبقاء الطالبات في حركة ونشاط مستمرين.

٢. استخدم لغة الجسد في التواصل مع الطلبة.

٣. دمج التكنولوجيا الحديثة في التدريس.

٤. استخدم طريقة الحوار والمناقشة لتنمية التفكير الناقد لدى الطالبات.

٥. أشراك الطالبات بالأنشطة التعليمية .

٦. تهيئة المناخ الصفي المريح للطالبات.

٧. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند التواصل معهم .

- **مهارات استثارة الدافعية وتنمية التفكير لجعل الطلبة أكثر إقبالاً على الدراسة، وتقليل مشاعر الإحباط وتحقيق الاستمتاع في التعلم من خلال :**

١. استخدام استراتيجيات تدريسية تنمي تفكير الطالبات.

٢. الربط بين أهداف الدرس و الحياة العملية للطالبات من خلال تنفيذ مهمات و مشاريع تحقق هذه الأهداف.

٣. استخدام التقنيات الحديثة في التدريس لكسر حاجز الروتين في الحصة.

٤. استخدام أسلوب العصف الذهني لإثارة تفكير الطالبات.

٥. الحرص على توفير بيئة داعمة لتنمية الإبداع من خلال إشراك الطالبات في المسابقات و المنافسات المحلية و الدولية.

٦. ممارسة مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات مع الطالبات للوصول إلى حلول عملية مفيدة.

٧. استخدام أساليب التعزيز المتنوعة والمناسبة مثل استخدام التلعيب في التعليم و جداول المتابعة و التحفيز عبر منصة مدرستي و فريق برنامج التيمز Teams.

٨. استخدام وسائل تعليمية متنوعة سمعية وبصرية لتعميق الفهم لدى الطالبات و توضيح الأمور الصعبة الاستيعاب لديهن.

٩. الحرص بأن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية من خلال أنشطة البحث و التقصي التي يقوم بها.

١٠. أيجب أن يشعر الطالب بأن الخطأ هو فرصة للتعلم وليس ضعفاً خاصة في البرمجة.

١١. الحرص على استخدام مهارات استنتاج المعلومات.

١٢. استخدام أساليب النمذجة و المحاكاة باستخدام المتحكمات الرقمية و المواقع الإلكترونية لتقوم الطالبة بتطبيق ما تم تعلمه في جو آمن و ممتع.

و بعد الانتهاء من عملية الشرح و للتأكد من فهم الطالبات للمقرر وزعت الباحثة عدد من الاستبانات لتقيس مهارات التفكير العليا لدى الطالبات و أحد هذه الاستبانات تقيس توجهات الطالبات نحو المادة و نحو مسار التقنية الرقمية بشكل عام

منهجية البحث :

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في دراسة هذا البحث حيث يقوم هذا المنهج بوصف كمي و نوعي من خلال جمع المعلومات باستخدام المقابلة الجماعية للمعلمات و تحليل المحتوى من الباحثة و الاختبارات القصيرة و الاستبانات التي تم توزيعها الكترونياً على الطالبات.

عينة البحث :

تكونت عينة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي نظام المسارات اللاتي يدرسن مقرر التقنية الرقمية ١-٢ و يعتبرن من أول دفعة تم تطبيق نظام المسارات عليهن و قد بلغ عددهن(٧٢) طالبة وهن من الطالبات المصنفات بأنهن من فئة الطالبات الموهوبات وفقاً لمقياس الموهبة المعتمد في المملكة العربية السعودية و عدد(٥) من معلمات مقرر التقنية

الرقمية اللاتي يدرسن نفس المقرر في مدينة جدة و لهن من الخبرة التدريسية ما يفوق العشرة سنوات .

الأدوات:

للإجابة عن أسئلة البحث و تحقيق أهدافه من خلال الإجابة على السؤال الرئيس "ما دور تطبيق أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات؟) ؛ استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات و الإجراءات على عينة البحث و وصف لكيفية بناء تلك الأدوات و إجراءات تنفيذها و التأكد من صحتها و صدقها ثم جمع البيانات و تحليلها و تفسيرها للوصول للنتائج فقد بدأت بأداة "تحليل المحتوى " ثم أداة " المقابلة الجماعية "ثم استخدمت أداة " الاختبارات القصيرة" و في النهاية استخدمت أداة " الاستبانة"، و فيما يلي وصف لتلك الأدوات و التي تمثلت في :

- **أداة تحليل المحتوى :**

و تحتوي على وحدات و موضوعات مقرر التقنية الرقمية(١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات و التحديات التي تواجه المقرر من خبرة الباحثة العملية و قد تم عرض الأداة على عدد من معلمات الحاسب المتخصصات و مشرفة المادة للتأكد من موضوعية الأداة و ملاءمتها للغرض من استخدامها، و يمكن الرجوع إلى هذه الأداة في قسم الملاحق (ب) و هي الأداة رقم (١).

- **المقابلة الجماعية مع مجموعة من معلمات الحاسب :**

تم استخدام هذه الأداة للتركيز على مجموعة من الأسئلة و مناقشتها مع مجموعة من معلمات الحاسب للتعرف على وجهة نظرهن حول تحديات المادة و الحلول المقترحة لها و يمكن الرجوع إلى هذه الأداة في قسم الملاحق (ب) و هي الأداة رقم (٢). و قد تم بناء هذه الأداة كأداة مكملة لأداة تحليل المحتوى و ذلك لتدعيم و تأكيد نتائج أداة تحليل المحتوى و قد تم عرض الأداة على مشرفة المادة و المشرف على البحث للتأكد من وملاءمتها لموضوع الدراسة و اقتراح الصيغ البديلة و التعديل عليها في حالة عدم مناسبتها لتكون أكثر وضوحاً و تمت تسجيل المقابلة بعد أخذ الإذن من العينة التي أجريت عليها و من ثم تم تفريغ الإجابات و ترميزها ليسهل على الباحثة الربط بين نتائج أداة المقابلة و أداة تحليل المحتوى للإجابة على

السؤال الأول و الثالث للبحث و هي :

- ما تحديات تدريس المحتوى النظري من مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات؟
- ما الحلول المقترحة للتغلب على تحديات تدريس المحتوى النظري من مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات من وجهة نظر المعلمات ؟

- **اختبارات قصيرة قياس لمدى فهم الطالبة للمفاهيم المعقدة من المنهج :**

وهي أداة قياس لمدى فهم الطالبة للمفاهيم المعقدة من المنهج و مدى قدرتها على استخدامها و توظيفها العملي في الحياة.وهي عبارة عن أسئلة حول الموضوعات النظرية لمقرر التقنية الرقمية(١-)٢ للصف الأول الثانوي نظام المسارات في الوحدة الثانية "التقنية و الحياة " و يمكن الرجوع إلى هذه الأداة في قسم الملاحق (ب) و هي الأداة رقم (٣).

- **استبانة للطالبات:**

أعدت الباحثة استبانة للتعرف على اتجاهات الطالبات نحو مقرر التقنية الرقمية(١-)٢ و تتكون الاستبانة من فقرة عبارة عن سؤالين مغلقة لتحديد الموضوعات الممتعة و الموضوعات الصعبة في مقرر التقنية الرقمية (١ -٢ و(٥) أسئلة مفتوحة لتحديد ميول الطالبات نحو التقنية الرقمية و إدراكهن لدور التقنية المهم في حياتنا و يمكن الرجوع إلى هذه الأداة في قسم الملاحق (ب) و هي الأداة رقم (٤).

و تجيب هاتان الأداتان على **السؤال الثاني** للبحث وهو :

- ما دور تطبيق أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير نحو التعلم في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات؟

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

وصف عينة الدراسة :

فيما يلي عرض للمعلومات العامة لعينة الدراسة اللذين شاركوا في جمع البيانات الخاصة بأدوات البحث

جدول (١) عينة البحث

المرحلة	الثانوية		
الصف	الأول الثانوي نظام المسارات		
الفصل الدراسي	الثاني		
العام الدراسي	١٤٤٣هـ		
عدد الفصول	٣ فصول		
	أولى –١	أولى –٢	أولى–٣
	٢٤	٢٤	٢٤
عدد الطالبات الكلي	٧٢ طالبة		
عدد أفراد عينة الاختبار	٧٢ طالبة		
عدد أفراد عينة الاستبانة	٧٢ طالبة		
عدد أفراد عينة المقابلة الجماعية	٦ معلمات		
عدد أفراد عينة تحليل المحتوى	الباحثة (معلمة المادة)		

مناقشة نتائج السؤال الأول :

نص السؤال الأول على "ما هي تحديات تدريس المحتوى النظري من مقرر التقنية الرقمية (١–٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات؟" و للإجابة على هذا السؤال تم استخدام أداة تحليل المحتوى و أداة المقابلة الجماعية

نتائج تحليل أداة تحليل المحتوى :

–**أداة تحليل المحتوى** وضعتها الباحثة من خبرتها التعليمية و ذلك لتحديد التحديات التي تواجه تدريس المحتوى النظري لمقرر التقنية الرقمية (٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات و قامت بتحكيمها من مشرفة المادة و عدد من معلمات المقرر .

جدول (٢) أداة تحليل المحتوى

م	المحكات	الوحدة الاولى	الوحدة الثانية				الوحدة الثالثة
			المراقبة والتحكم	الذكاء الاصطناعي	التقنيات الناشئة	الصحة و البيئة	
١	صعوبة بعض موضوعات مقرر التقنية الرقمية على الطالبات			✔	✔	✔	
٢	ضعف ارتباط الأهداف بميول الطلاب			✔	✔	✔	
٣	شرح مختصر و غير كافي			✔	✔	✔	
٤	الترتيب غير المنطقي للموضوعات		✔		✔	✔	✔
٥	كثافة محتوى مقرر الحاسب لا تتناسب مع الزمن المخصص لتدريسه	✔	✔	✔	✔	✔	✔
٦	عدم توفر أجهزة حاسوبية و معامل متطورة		✔	✔	✔	✔	
٧	الدمج بين الجانب العملي و النظري في نفس الكتاب	✔					✔
٨	الترجمة الحرفية	✔					
٩	وحدات المقرر غير مترابطة	معالجة الصور المتقدمة		التقنية و الحياة			البرمجة باستخدام لغة ترميز النص التشعبي HTML

من خلال النظر إلى الجدول (٢) نلاحظ أن :

- اجتماع التحديات " صعوبة بعض موضوعات مقرر التقنية الرقمية على الطالبات" و "ضعف ارتباط الأهداف بميول الطلاب " و "شرح مختصر و غير كافي" على ثلاثة دروس من الوحدة الثانية و هي (الذكاء الاصطناعي – التقنيات الناشئة – الصحة و البيئة)
- تحدي " الترتيب غير المنطقي للموضوعات" لوحظ عند استعراض الدروس (المراقبة و

التحكم – التقنيات الناشئة – الصحة و البيئة – دروس الوحدة الثالثة)

- تحدي " كثافة محتوى مقرر الحاسب لا تتناسب مع الزمن المخصص لتدريسه" كان هو السائد على جميع موضوعات المقرر.
- تكرر تحدي " عدم توفر أجهزة حاسوبية و معامل متطورة" عند الحديث عن (المراقبة و التحكم – الذكاء الاصطناعي – التقنيات الناشئة – الصحة و البيئة)
- و بالنسبة للدروس التي تتناول الجانب العملي فإن تحدي " الدمج بين الجانب العملي و النظري في نفس الكتاب" كان واضحاً في دروس الوحدة الأولى الخاصة بمعالجة الصور و دروس الوحدة الثالثة الخاصة بالبرمجة باستخدام لغة ترميز النص التشعبي HTML
- اختص تحدي " الترجمة الحرفية " بدروس الوحدة الأولى الخاصة بمعالجة الصور .
- واجمعت جميع الوحدات على التحدي الأخير وهو أن " وحدات المقرر غير مترابطة على جميع موضوعات المقرر".

نتائج تحليل أداة المقابلة الجماعية :

– **أداة المقابلة الجماعية** و التي تم تنفيذها مع عدد (٦) معلمات من مدينة جدة يدرسن نفس المقرر و تم في المقابلة طرح عدد من الأسئلة عليهن :

- **السؤال الأول في المقابلة الجماعية :**" اذكري أهم التحديات التي تواجهك في تدريس مقرر التقنية الرقمية ١–٢ للصف الأول الثانوي نظام المسارات ؟"

فكانت الإجابات متفقة بنسبة (١٠٠%) على أن معمل الحاسب أحد أهم التحديات في تدريس هذا المقرر و يعود ذلك للأسباب التالية :

١– عدم وجود المعمل في المدرسة

٢– عدم استخدامه بسبب الإجراءات الاحترازية

٣– عدم جاهزية المعامل بالبرامج الجديدة .

واتفقت معلمتان على أن عدم التزام الطالبات بالحضور للحصص و إتمام المهام بسبب التعليم عن بعد كان من التحديات، واتفقت ٣ معلمات على أن هناك تحديات متعلقة بالمنهج نفسه من حيث :عدم ترابط موضوعات المقرر و التوزيع الغير مترابط لموضوعات المقرر و الترجمة الحرفية لبعض المصطلحات و ذكرت إحداهن عبارة " المنهج مبهم"

- **السؤال الثاني في المقابلة الجماعية :**

حددي موضوعات المقرر التي تنطبق عليها المحكات المقترحة التالية من وجهة نظرك :

المحكات هي نفسها المحكات التي تم استخدامها في أداة تحليل المحتوى التي وضعتها الباحثة

جدول (٣) إجابات المعلمات في المقابلة الجماعية

م	المحكات	الوحدة الاولى	الوحدة الثانية				الوحدة الثالثة
			المراقبة والتحكم	الذكاء الاصطناعي	التقنيات الناشئة	الصحة و البيئة	
1	صعوبة بعض موضوعات مقرر التقنية الرقمية على الطالبات		٢	٤	٣		١
2	ضعف ارتباط الأهداف بميول الطلاب	١	٣		٢	٣	٣
3	شرح مختصر و غير كافي	١	٢	٤	٢		٣
4	الترتيب غير المنطقي للموضوعات			٢	٢	٤	٣
5	كثافة محتوى مقرر الحاسب لا تتناسب مع الزمن المخصص لتدريسه	٢		١	٣		١
6	عدم توفر أجهزة حاسوبية و معامل متطورة	٥	٢	٣	٢	١	٥
7	الدمج بين الجانب العملي و النظري في نفس الكتاب	٥	١	١	١		٥
8	الترجمة الحرفية	٤	٢	٥	٤	٣	١
9	وحدات المقرر غير مترابطة		٢	٣	١	٥	٢

- اتفقت المشاركات في المقابلة الجماعية على أن تحدي "صعوبة بعض موضوعات مقرر التقنية الرقمية على الطالبات " هو السائد على الدروس (المراقبة و التحكم و الذكاء الاصطناعي و التقنيات الناشئة و الوحدة الثالثة) و بهذا كان هناك اتفاق بين تحليل المحتوى الخاص بالباحثة و آراء المعلمات المشاركات في دروس (المراقبة و التحكم و درس الذكاء الاصطناعي) و كان أكثر موضوع انطبقت عليه هذه العبارة حسب إجابة (٤) معلمات هو **(درس الذكاء الاصطناعي)** من اجمالي إجابات (٦) معلمات لأنه أحد الموضوعات الحديثة في التقنية .
- اتفقت المشاركات في المقابلة الجماعية على أن تحدي "ضعف ارتباط الأهداف بميول الطلاب " موجود في الدروس (الوحدة الأولى و المراقبة و التحكم و التقنيات الناشئة والصحة و البيئة و الوحدة الثالثة) و بهذا كان هناك اتفاق بين تحليل المحتوى الخاص بالباحثة و آراء المعلمات المشاركات في دروس (التقنيات الناشئة و الصحة و البيئة)

وكان أكثر موضوعات انطبقت عليها هذه العبارة حسب إجابة(٣) معلمات هي دروس **(المراقبة و التحكم –الصحة و البيئة– الوحدة الثالثة)** من اجمالي إجابات(٦) معلمات إلا أن درس الذكاء الاصطناعي لم تنطبق عليه هذه العبارة لأنه أحد المواضيع القريبة من شغف الطالبات و ميولهن .

- وهذا يتفق مع دراسة (الشمري ،٢٠٢٠) و التي أثبتت أن من صعوبات تدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات للصف الأول الثانوي و المتعلقة بأهداف المنهج من وجهة نظر المعلمين هو ضعف ارتباط الأهداف بميول الطلاب . و يتفق أيضاً مع دراسة (القحطاني والعرفج ، ٢٠١٩) و التي ذكرت أن أحد المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الحاسب و تقنية المعلومات في نظام المقررات للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض هي أن المحتوى لا يلبي حاجات و ميول الطلاب .
- واجمعت بالموافقة المشاركات في المقابلة الجماعية على أن التحدي المتعلق بأن الشرح " شرح مختصر و غير كافي " كان واضحاً في (الوحدة الأولى و المراقبة و التحكم و الذكاء الاصطناعي و التقنيات الناشئة و الوحدة الثالثة) و بهذا كان هناك اتفاق بين تحليل المحتوى الخاص بالباحثة و آراء المعلمات المشاركات في دروس (**الذكاء الاصطناعي – التقنيات الناشئة**) و كان أكثر موضوع انطبقت عليه هذه العبارة حسب إجابة(٤) معلمات هو **(درس الذكاء الاصطناعي)** من اجمالي إجابات (٦) معلمات حيث اقتصر الشرح في الكتاب على ذكر يسير للمفاهيم .
- أما تحدي " الترتيب غير المنطقي للموضوعات " فقد ظهر بشكل واضح بالاتفاق بين المشاركات على الدروس (الذكاء الاصطناعي والتقنيات الناشئة والصحة و البيئة و الوحدة الثالثة) و بهذا كان هناك اتفاق بين تحليل المحتوى الخاص بالباحثة و آراء المعلمات المشاركات في دروس (**التقنيات الناشئة – الصحة و البيئة – الوحدة الثالثة)** و كان أكثر موضوع انطبقت عليه هذه العبارة حسب إجابة (٤) معلمات هو **(الصحة و البيئة)** من اجمالي إجابات (٦) معلمات و ذلك لأن عناصر هذا الدرس كانت متفرقة و غير مترابطة فمرة يتحدث عن تقنيات العرض و مرة عن النفايات الرقمية و طرق التخلص منها و مرة عن الطابعات الثلاثية الأبعاد .
- اتفقت المشاركات في المقابلة الجماعية على أن تحدي " كثافة محتوى مقرر الحاسب لا

تتناسب مع الزمن المخصص لتدريسه " كان طاغياً على دروس (الوحدة الأولى و الذكاء الاصطناعي والتقنيات الناشئة و الوحدة الثالثة) و بهذا كان هناك اتفاق بين تحليل المحتوى الخاص بالباحثة و آراء المعلمات المشاركات في دروس (**الوحدة الأولى – الذكاء الاصطناعي –التقنيات الناشئة – الوحدة الثالثة)** و كان أكثر موضوع انطبقت عليه هذه العبارة حسب إجابة(٣) معلمات هو (**التقنيات الناشئة**) من اجمالي إجابات (٦) معلمات.

- وهذا يتفق مع دراسة (الشمري ،٢٠٢٠) و التي أثبتت أن من صعوبات تدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات للصف الأول الثانوي و المتعلقة بطرق تدريس المنهج من وجهة نظر المعلمين هو قصر الزمن المخصص للدرس مما لا يساعد المعلم على استخدام استراتيجيات التدريس الإلكترونية . و يتفق أيضاً مع دراسة (القحطاني و العرفج ، ٢٠١٩) و التي ذكرت أن أحد المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الحاسب و تقنية المعلومات في نظام المقررات للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض هي أن كثافة محتوى المقرر لا تناسب الزمن المخصص للحصة .
- اتفقت المشاركات في المقابلة الجماعية على أن تحدي " عدم توفر أجهزة حاسوبية و معامل متطورة " موجوداً في جميع الدروس و بهذا كان هناك اتفاق بين تحليل المحتوى الخاص بالباحثة و آراء المعلمات المشاركات في دروس (**المراقبة و التحكم – الذكاء الاصطناعي – التقنيات الناشئة – الصحة و البيئة**) و كان أكثر مواضيع انطبقت عليها هذه العبارة حسب إجابة(٥) معلمات هي (**الوحدة الأولى و الوحدة الثالثة**) من اجمالي إجابات (٦) معلمات حيث أنها تحتوي على دروس تتطلب برامج جديدة غير موجودة في معامل المدرسة يجب على المعلمة أن تقوم بتثبيتها أو إيجاد البديل المناسب لها و بسبب ظروف جائحة كورونا و اتباع الإجراءات الاحترازية لم تتمكن بعض المعلمات من تطبيق الدروس مع الطالبات بشكل مباشر مما سبب تحدي كبير بخصوص الدروس العملية.
- وهذا يتفق مع دراسة (الشمري ،٢٠٢٠) و التي أثبتت أن من صعوبات تدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات للصف الأول الثانوي و المتعلقة بطرق تدريس المنهج من وجهة نظر المعلمين هي قلة الأجهزة الحاسوبية في معمل الحاسب ، و يتفق أيضاً مع دراسة

(القحطاني و العرفج ، ٢٠١٩) و التي ذكرت أن أحد المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الحاسب و تقنية المعلومات في نظام المقررات للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض هي ضعف التجهيزات المادية و الفنية لمعمل الحاسب إضافة إلى أن عدد أجهزة الحاسب لا يتناسب مع عدد الطلاب ، كما يتفق أيضاً مع دراسة (الجبر و آخرون ،٢٠١٧) و التي أوضحت أن من صعوبات تدريس الحاسب هو عدم تحديث الأجهزة و البرامج في معامل الحاسب.

- اتفقت المشاركات في المقابلة الجماعية على أن تحدي " الدمج بين الجانب العملي والنظري في نفس الكتاب " قد كان سائداً على الدروس (الوحدة الأولى و المراقبة و التحكم الذكاء الاصطناعي والتقنيات الناشئة و الوحدة الثالثة) وخاصة (الوحدتين الأولى و الثالثة) والتي تتعلق بالدروس العملية و التي كانت متفقة مع تحليل المحتوى الخاص بالباحثة حيث تحتوي هذه الوحدات على عدد من التعاريف و المفاهيم النظرية و التطبيقات العملية المدمجة معها فيشكل لبس على الطالبات .
- **اتفقت المشاركات في المقابلة الجماعية** بالأجماع على أن تحدي" الترجمة الحرفية " قد انطبق على جميع الدروس من وجهة نظر المعلمات المشاركات ذلك أن المقرر هو مقرر غير عربي تمت ترجمته و هذا يتفق مع تحليل المحتوى الخاص بالباحثة بدروس الوحدة الأولى حيث أن الترجمة الحرفية جعلت عدد من القوائم الخاصة بالتدريبات العملية غير موجودة على جهاز الحاسب الخاص بالطالبة نتيجة اختلاف المصطلحات.
- اتفقت المشاركات في المقابلة الجماعية على أن التحدي المتعلق بـ " أن وحدات المقرر غير مترابطة " كان واضحاً في دروس (المراقبة و التحكم و الذكاء الاصطناعي والتقنيات الناشئة والصحة و البيئة الوحدة الثالثة) و بهذا كان هناك اتفاق بين تحليل المحتوى الخاص بالباحثة و آراء المعلمات المشاركات في أن هذه العبارة تنطبق على جميع الدروس إلا أن الباحثة أضافت لها (**الوحدة الأولى)** و كان أكثر موضوع انطبقت عليها هذه العبارة حسب إجابة(٥)معلمات هو (**الصحة و البيئة**) من إجمالي إجابات (٦) معلمات فقد كانت الموضوعات للمقرر غير مترابطة إضافة إلى هذا الموضوع بعناصره الغير مترابطة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني :

نص السؤال الثاني على "ما دور تطبيق أساليب استثارة الدافعية و تنمية التفكير نحو التعلم في تحقيق أهداف مقرر التقنية الرقمة (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات؟"

و للإجابة على هذا السؤال تم تنفيذ اختبارات قصيرة على عينة الدراسة و التي بلغ عددها (٧٢) طالبة بعد نهاية كل درس من الوحدة الثانية ليقيس مدى استيعاب الطالبات لمفاهيم هذه الوحدة من خلال عدد من الأسئلة المغلقة و الأسئلة المفتوحة و كانت نتائج الاختبارات على النحو التالي :

- تحليل اختبار الوحدة الثانية –الدرس الأول : المراقبة و التحكم

الجدول (٤)عدد التكرارات للاختبار القصير لدرس المراقبة و التحكم

	الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة	
	تكرار	%	تكرار	%
السؤال الأول	٧٢	%١٠٠	٠	%٠
السؤال الثاني	٧٢	%١٠٠	٠	%٠
السؤال الثالث	٥٨	%٨١	١٤	%١٩

عند النظر إلى الجدول (٤) نجد أن

- الإجابات على السؤال الأول في الاختبار كانت صحيحة بنسبة(١٠٠%).
- الإجابات على السؤال الثاني كانت صحيحة بنسبة(١٠٠%).
- الإجابات على السؤال الثالث كانت على النحو التالي حيث أجابت (١٤) طالبة من أصل (٧٢) إجابة خاطئة و قد يعود ذلك لأنه في الكتاب تم ذكر المعلومة بشكل مكرر دون توضيح الفرق بينهم حيث كان ينص السؤال على " نظام الإنذار بالسرقة في البنوك يعتبر نظام :" و كانت الإجابة الصحيحة أنه نظام تحكم على اعتبار أن نظام التحكم يشمل نظام المراقبة و في الكتاب تم ذكر نظام الإنذار من السرقة على أنه نظام مراقبة في البداية ثم تم ذكره كمثال في أنظمة التحكم فكانت هي الإجابة الصحيحة مما سبب لبس لدى بعض الطالبات .

السؤال الرابع : **كيف تساهم أنظمة التحكم المغلقة في خدمة البشر في منازلهم ؟**

من خلال إجابة الطالبات على هذا السؤال المفتوح فقد كانت إجابات جميع الطالبات إجابات صحيحة وتوضح كيف تساهم أنظمة التحكم المغلقة في خدمة البشر في منازلهم حيث أجابت(٥٨%) من الطالبات أجبن بأنه المكيف و ذلك لأنه مثال تم ذكره في الكتاب و شرحه بشكل مفصل في الحصة و بقية الأمثلة جميعها امثلة صحيحة من فهم و استيعاب الطالبة لمفهوم نظام التحكم المغلق تنوعت بين قدرة الأنظمة المغلقة في تسهيل الحياة و التحكم في الأجهزة الكهربائية و الاستفادة منه في الإنذار بالحريق من خلال استشعار الدخان و الحمية من السرقة و كذلك تقليل سطوع الشاشة ، يمكن الرجوع للجدول(١-أ) في الملاحق .

السؤال الخامس : **ما هي المستشعرات المناسبة للاستخدام في المحلات التجارية لتنفيذ الإجراءات الاحترازية خلال جائحة كورونا ؟**

أجابت(٨٨%) من الطالبات بأن مستشعر الحرارة هو من أهم المستشعرات في الدرجة الأولى و التي يجب استخدامها في المحلات التجارية لتنفيذ الإجراءات الاحترازية خلال جائحة كورونا و جاء بعده مستشعر التقارب بغرض تحديد المسافة الامنة مما يمنع من التلامس و تنوعت الإجابات الصحيحة مثل مستشعر الحركة الإضاءة و اللمس و غيرها من الإجابات و التي تدل على قدرة الطالبة على توظيف ما تعلمته في جوانب حياتها العملية خارج مقاعد الدراسة، يمكن الرجوع للجدول(٢-أ) في الملاحق.

- **تحليل اختبار الوحدة الثانية -الدرس الثاني: الذكاء الاصطناعي**

الجدول (٥) عدد التكرارات للاختبار القصير لدرس الذكاء الاصطناعي

	الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة	
	تكرار	%	تكرار	%
السؤال الأول	٧١	%٩٩	١	%١
السؤال الثاني	٦٩	%٩٦	٣	%٤

عند النظر إلى الجدول (٥) نجد أن

- الإجابات على السؤال الأول في الاختبار كانت صحيحة بنسبة(٩٩%).
- الإجابات على السؤال الثاني كانت صحيحة بنسبة(٩٦%) .

يتضح من الجدول ٥-٤ أن إجابات الطالبات على جميع الأسئلة كانت إجابات صحيحة بنسبة عالية مما يدل على فهم الطالبة للمفاهيم الخاصة بالذكاء الاصطناعي .

السؤال الثالث : **في لعبة تخمين الشخصية عبر الأنترنت كيف يتمكن المارد من معرفة الشخصية التي تفكر بها https://ar.akinator.com/ ؟**

تنوعت إجابات الطالبات بين الإجابات التفصيلية و الإجابات المختصرة لتفسير طريقة عمل هذا الموقع و يمكن حصر إجابات الطالبات في العبارات التالية :

أعلى نسبة من الإجابات كانت من نصيب تقنية الذكاء الاصطناعي بنسبة(٤٤%) في المرتبة التالية جاءت إجابة احتواء الموقع على قاعدة بيانات ضخمة و معلومات كصير تساعده على اتخاذ القرار و تحديد الشخصية من خلال مقارنة البيانات مع البيانات المخزنة كما ذكرت الطالبات أن الموقع يعتمد على خوارزميات تعلم الآلة و يستخدم مبدأ الاحتمالات الرياضي لتقليل التخمين و تحديد الشخصية كما أنه يستطيع إضافة شخصيات جديدة لقاعدة البيانات الخاصة به ،يتضح من إجابات الطالبات أنها كلها إجابات صحيحة يظهر فيها إدراكهن للطريقة التي يستخدمها الذكاء الاصطناعي في بناء الخوارزميات و تجميع البيانات و تحليلها ليتمكن من تعليم نفسه دون تدخل من البشر.

السؤال الرابع : **إذا كنت تمتلكين طائرة مسيرة فكيف ستجعلينها تخدمك ؟**

اتفقت(٤٦%) من الطالبات على انهن سيستخدمنها في التصوير و في المرتبة التالية اتفقن على استخدامها في التجارة لتوصيل البضائع أو توصيل الأشخاص لتقليل الازدحام المروري كما أعربت(٩) من الطالبات عن رغبتهن في الاستفادة من الطائرات في جمع المعلومات الخاصة بالبحوث العلمية و كذلك تنفيذ الأعمال الخطرة مثل إطفاء الحرائق وعمليات التلوث كذلك عمليات المراقبة و تتبع حركة النجوم و الحد من عمليات السرقة و الاختطاف وأجابت إحداهن برغبتها في تقديم عرض جوي لأمها باستخدام الطائرات المسيرة لإدخال السعادة على قلب والدتها وأجابت طالبة أخرى " نقل او جلب الأغراض التي اريدها من الطابق السفلي".

لذلك نجد أن هناك تنوع في إجابات الطالبات في طريقة تطويع الطائرات المسيرة لخدمة

الأغراض الخاصة للطالبة و جميع الإجابات الصحيحة و متنوعة و توضح استيعاب الطالبة لخدمات الطائرات المسيرة للبشرية، يمكن الرجوع للجدول(٤-أ) في الملاحق.

- **تحليل اختبار الوحدة الثانية -الدرس الثالث: التقنيات الناشئة**

الجدول (٦) عدد التكرارات للاختبار القصير لدرس التقنيات الناشئة

	الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة	
	تكرار	%	تكرار	%
السؤال الأول	٧٢	%١٠٠	٠	%٠
السؤال الثاني	٦٧	%٩٣	٥	%٧
السؤال الثالث	٦٣	%٨٧	٩	%١٣
السؤال الرابع	٦٥	%٩٠	٧	%١٠

عند النظر إلى الجدول (٦) نجد أن

- الإجابات على السؤال الأول في الاختبار كانت صحيحة بنسبة (١٠٠%) .
- الإجابات على السؤال الثاني كانت صحيحة بنسبة(٩٣%).
- الإجابات على السؤال الثالث كانت صحيحة بنسبة(٨٧%) .
- الإجابات على السؤال الرابع كانت صحيحة بنسبة(٩٠%).

كما يتضح من الجدول ٦ أجابت الطالبات على السؤال الأول إجابة صحيحة بنسبة (١٠٠%) و على السؤال الثاني بنسبة (٩٣%) و على السؤال الثالث بنسبة (٨٧%) وعلى السؤال الرابع بنسبة (٩٠%) و لعل تدني نسبة الإجابة على السؤال الثالث تعود إلى صعوبة استيعاب الطالبات لمفهوم تخزين البيانات باستخدام سلاسل البروتينات أو جزيئات الحمض النووي برغم من استخدام عدد من الاستراتيجيات لتوضيح المفاهيم إلا أن المفهوم لا يزال غامض على الطالبة قد يكون بسبب حداثة هذه التقنية و عدم انتشار المفهوم .

السؤال الخامس : **ماهي المشاكل التي قد تسهم تقنية الواقع الافتراضي في حلها في التعليم ؟**

أجابت الطالبات إجابات متنوعة في طرح المشاكل و القضايا التي تسهم تقنية الواقع الافتراضي في حلها في التعليم و قد تنوعت اجابتهم بين استخدام الواقع الافتراضي في تصميم نماذج تعليمية محاكية و قد حاز على اعلى نسبة بواقع(٣١%) حيث ذكرت الطالبات إمكانية القيام بالرحلات الافتراضية للفضاء و داخل جسم الأنسان و الوصول لجميع الأماكن في العالم من المتاحف و المعارض و حصلت معالجة الواقع الافتراضي لمشكلة التعليم عن بعد

على نسبة (٢٥%) بسبب عدم قدرة الطلاب للحضور للمدرسة و جاءت قدرة الواقع الافتراضي على تقريب و توضيح المفاهيم بنسبة (١٨%) و حقق قدرة الواقع الافتراضي على الحفاظ على امن و سلامة الطالبات من خلال تطبيق التجارب الافتراضية الخطرة في بيئة امنة على نسبة (١٨%) و بالتأكيد فإن استخدام هذه التقنية يساهم في إضفاء جو من المتعة والتفاعل على الحصة الدراسية .

السؤال السادس : كيف ساهمت تقنية التخزين السحابية للبيانات و السماح بمشاركتها في تطور وسائط تخزين البيانات ؟

مما يثبت استيعاب الطالبات لمفهوم تقنية التخزين السحابية للبيانات قدرتهم على التعرف على كيفية مساهمة **تقنية** التخزين السحابية للبيانات و السماح بمشاركتها في تطور وسائط تخزين البيانات من حيث تسهيل الوصول السريع للبيانات من كل مكان وجاءت هذه الاجابة بنسبة (٣٢%) حيث يمكن الاستفادة من هذه الميزة في التعليم و تبادل البيانات بين الطالبات و المعلمة بشكل أسرع من تناقلها داخل المدرسة و فق إجابة عدد من الطالبات و مما ذكرته الطالبات كذلك زيادة المساحة التخزينية للتخزين بنسبة (٢٦%) و الحفاظ على الامان و الخصوصية بنسبة (١٨%) وتوفير التكلفة الاقتصادية على نسبة (١٤%) و النسخ الاحتياطي للحفظ على البيانات بنسبة (١٠%).

- **تحليل اختبار الوحدة الثانية –الدرس الرابع : الصحة و البيئة**

الجدول (٧)عدد التكرارات للاختبار القصير لدرس الصحة و البيئة

	الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة	
	تكرار	%	تكرار	%
السؤال الأول	٦٨	%٩٤	٤	%٦
السؤال الثاني	٦٦	%٩٢	٦	%٨

عند النظر إلى الجدول (٧) نجد أن

- الإجابات على السؤال الأول في الاختبار كانت صحيحة بنسبة (٩٤%) .
- الإجابات على السؤال الثاني كانت صحيحة بنسبة (٩٢%) .

يتضح أن إجابات الطالبات كانت صحيحة في السؤال الأول و الذي يعد استشراف لمستقبل الطباعة ثلاثية الأبعاد و استغناء الناس عن الشراء و طباعة كل شيء بالمنزل، أجابت الطالبات على السؤال الثاني إجابة صحيحة بنسبة (٩٢ %) إذ أن السؤال كان يقيس مدى استيعاب الطالبة لإمكانية بناء مراكز البيانات في الصحراء و الاستفادة من طاقة الرياح بدل طاقة المياه إلا أن الجو سيكون حار و غير مناسب لمراكز البيانات بعكس لو كان تحت الماء سيكون الجو بارد .

السؤال الثالث : أنت فرد على الكرة الأرضية و يهمك أن يعيش أفراد أسرتك بصحة و عافيه قدمي حل إبداعي للاستفادة من النفايات الرقمية الموجودة في منزلكم ؟

حازت عبارة "إعادة التدوير" للاستفادة من النفايات الرقمية الموجودة في المنزل على أعلى نسبة إجابات بواقع نسبة(٦٦%) و في المرتبة التالية جاءت عبارة " إصلاحها و إعادة استخدامها بدلاً من رميها و تدويرها " على نسبة (١٤ %) و تنوعت الإجابات الأخرى بنسب متفاوتة بين " تفككيها و بيعها كقطع " " إعطائها للشركات لتكون كقطع غيار " أو "التبرع بها " للشركات الخيرية كذلك أجابت إحدى الطالبات " بإعادة تدويرها أو تطوير فكرتها بحيث تصبح كبراءة اختراع وإضافة اللمسات الخاصة بالموهوبات " و أجابت أخرى " إعادة تدوير الأقراص المرنة، حيث يمكننا إعادة تدوير الأقراص المرنة لتصبح كإطارات للصور وكديكور لطيف في المكان." و في إجابة أخرى " فرزها، والتعامل مع كل جهاز على حدة و استخراج جميع المواد السامة ومعالجتها وإعادة تدوير بقية المواد لتكون مواد خاما بديلة تستخدم في الصناعات التحويلية "

السؤال الرابع : يعاني أحد أفراد أسرتك من مضاعفات نتيجة الاستخدام الخاطئ للحاسب ... كيف يمكن استخدام الطابعة الثلاثية الأبعاد لتقديم علاج له ؟

قدمت الطالبات حل تم الاتفاق عليه بنسبة (٣٨%) و هو صناعة مسند لليد أو الرقبة للتقليل من خطر الاستخدام الخاطئ للحاسب و اتفقت (٢٨%) من الطالبات على صناعة كرسي و طاولة مريحة حسب متطلبات كل شخص و تميزت إجابات (١١%) بصناعة أدوات للعلاج و الوظيفي و الطبيعي لمن تمت إصابتهم بمضاعفات صحية نتيجة الاستخدام الخاطئ للحاسب وتساوت الإجابات الأخرى مثل : صناعة النظارات الطبية و أدوات مريحة في المكان – مجسم للجلسة السليمة بحيث يوضع أمام الشخص فيقوم بتعديل طريقة جلوسه كلما نظر إليه

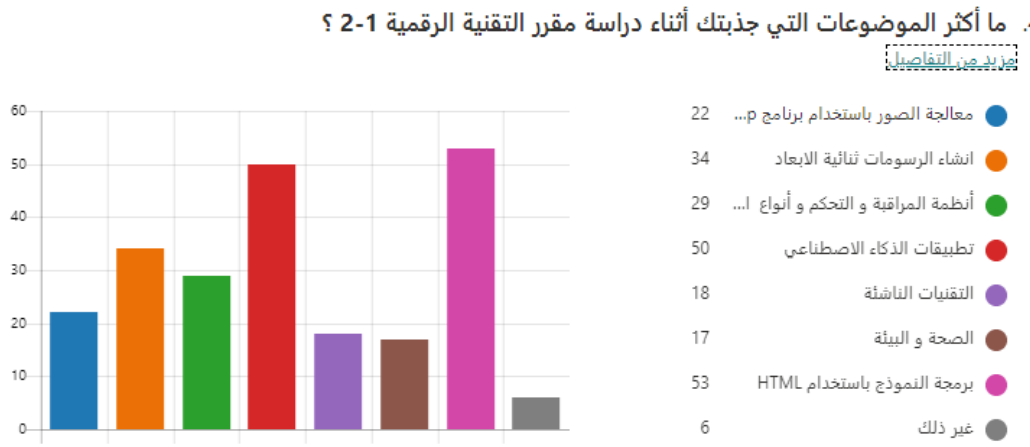
كذلك ذكرت إحدى الطالبات بإمكانية صناعة جهاز يحتوي على مستشعر لتنبيه المستخدم عند الاستخدام الخاطئ و كذلك صنعة منبه و برمجته ليرن كل (٢٠ دقيقة) فيغير المستخدم من طريقة جلوسه و يحرك عينه بعيداً عن الشاشة و ذكرت إحدى الطالبات" اذا كان المستخدم طفل استطيع ان اطبع له العاب تلفت انتباهه وتشغله عن استخدام الأجهزة" .

تحليل استبانة تحديد اتجاهات الطالبات نحو التقنية الرقمية : إليكم تجليل مفصل بالإجابة على أسئلة الاستبانة

١-عددي بعض الأمور التي تعجبك في حصة مقرر التقنية الرقمية ١-٢؟

تعددت الأمور التي تحوز على إعجاب الطالبات خلا حصة التقنية الرقمية ١-٢ فقد اتفقت (٤٢%) بأن "الإثراءات و التطبيقات العملية " تعجبهم خلال الحصة فذكرت إحداهن " المواضيع الاثرائية والعمل في المعمل " ،" جلب امثلة عديدة من خارج الكتاب لتبسيط الفهم" واتفقت (٣٦%) منهن أن " شرح المعلمة و التفاعل في الحصة و العروض " و اتفقت (١٦%) على أن " الأنشطة الصفية و المسابقات" كانت من الأمور التي تعجبهن خلال الحصة فذكروا ذلك " التطبيقات والنشاطات الإضافية التي تؤدي لزيادة الفهم والاستيعاب والاستمتاع" ، "العرض جدا مميز والشرح وتسلل المعلومات والتطبيقات المستخدمة في الحصة"،" طريقة الشرح رائعة، أسلوب المعلمة جميل" ،" شرح المعلمة الواضح والسلس – العروض المبتكرة– استخدام برنامج كلاس بوينت للإجابات في وسط الحصة –حرص المعلمة على تطبيق وفهم جميع الطالبات " ، " أنها ممتعة ومبسطة وسهلة الفهم والتطبيق العملي للمادة" و ذكرت عدد من الطالبات أن كل شيء في الحصة كان يحوز على اعجابهم و رضاهم بقولهم " كل شيء"

٢- ما أكثر الموضوعات التي جذبتك أثناء دراسة مقرر التقنية الرقمية ١-٢ ؟

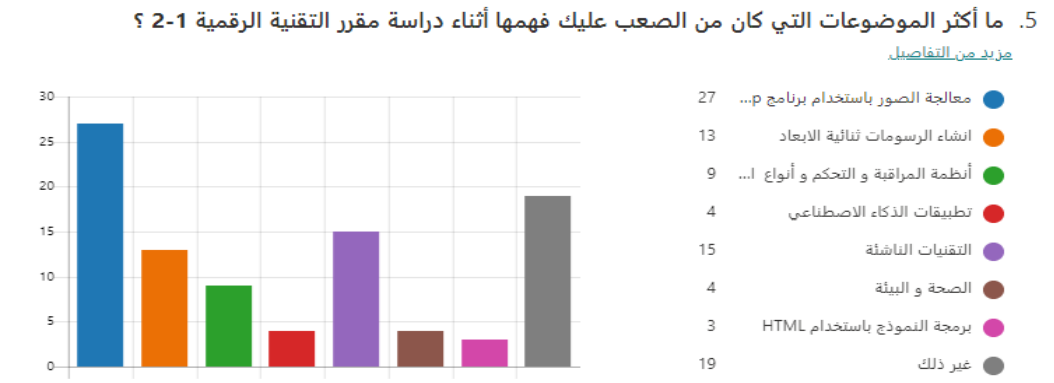


الشكل ١ رسم بياني لإجابات الطالبات حول أكثر الموضوعات التي جذبتهن أثناء دراسة المقرر

تفسير الشكل ١

- أجابت (٥٣) طالبة بأن أكثر الموضوعات التي جذبتهن أثناء دراسة المقرر كان " برمجة النموذج باستخدام HTML" .
- أجابت (٥٠) طالبة بأن موضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد جذبهن أثناء دراسته .
- أجابت (٣٤) طالبة بأن انشاء الرسومات ثنائية الأبعاد قد أعجبهن .
- أجابت (٢٩) طالبة بأن موضوع أنظمة التحكم و المراقبة و أنواع المستشعرات قد اعجبهن.
- أجابت (٢٢) طالبة بأنهن قد أعجبن بدرس معالجة الصور باستخدام برنامج GIMP.
- حصل موضوع الصحة و البيئة و موضوع التقنيات الناشئة على عدد متقارب من الإجابات(١٨-١٧) إجابة توافق على الاعجاب بهما.
- بينما أجابت (٦) طالبات بأن هناك موضوعات لم تذكر قد أعجبتهن .

٣- ما أكثر الموضوعات التي كان من الصعب عليك فهمها أثناء دراسة مقرر التقنية الرقمية ١-٢؟



الشكل ٢ رسم بياني لإجابات الطالبات حول أكثر الموضوعات صعوبة أثناء دراسة المقرر

تفسير الشكل ٢

- أجابت(٢٧) طالبة بأن أكثر موضوع كان من الصعب عليهم فهمه في المقرر هو " معالجة الصور و استخدام برنامج Gimp و ذلك بسبب انه لا يمكن تحميله على الأجهزة الذكية فكانت التطبيقات البديلة لا تؤدي نفس ما يتم شرحه في الحصة و هذا ما اعتبرته الباحثة أحد التحديات حيث هناك احتياج لبرامج محدثة صالحة للتطبيق للطالبات و هو ما يتفق مع دراسة (الشمري ،٢٠٢٠) حيث ذكرت الدراسة أن "عدم توافر أجهزة حاسوبية محدثة ، صعوبة تشغيل البرمجيات الخاصة بالمقرر و عدم توافقها مع الأجهزة الموجودة في المعمل" من صعوبات تدريس مقرر الحاسب و تقنية المعلومات للصف الأول الثانوي و المتعلقة بصادر التعلم الإلكترونية للمنهج.
- أجابت (١٩) بأن هناك موضوعات لم يتم ذكرها ضمن المواضيع الرئيسية أي أنها من العناصر الفرعية للموضوعات شكلت صعوبة على الطالبات.
- أجابت (١٥) طالبة بأن درس التقنيات الناشئة كان من الدروس الصعبة في الفهم عليهن .
- أجابت (١٣) طالبة أن إنشاء الرسومات ثنائية الأبعاد كان في المرتبة الثانية في الصعوبة قد يعود ذلك لنفس السبب الخاص ببرامج معالجة الصور .

- اجابت (٩) طالبات بأن موضوع أنظمة المراقبة و التحكم و أنواع المستشعرات كان صعب عليهم
- تنوعت إجابات (٣-٤) طالبات حول المواضيع المتبقية وهي : الذكاء الاصطناعي – الصحة و البيئة و برمجة نموذج باستخدام HTML

٤- هل تخصص التقنية الرقمية تخصص مرغوب الالتحاق به من وجهة نظرك ؟ و لماذا ؟

اتفقت إجابات الطالبات (٧٢) على أنه تخصص التقنية الرقمية هو تخصص مرغوب الالتحاق به من وجهة نظرهن و تعددت الأسباب لذلك و سأذكر منها "لأنه ممتع وجاذب ويوجد في الكثير من المجالات والتخصصات وهو شيء مرغوب مستقبلا" ، " لأن هذا عصر التقنية واغلب الاشياء اصبحت مرتبطة بالتكنولوجيا وايضا لأنه تخصص مطلوب"، من وجهة نظري نعم لأن اغلب التخصصات اصبحت تعتمد على التقنية واساسها التقنية ومع التطور الهائل الذي نواجهه الآن اعتقد ان التقنية ستصبح مثل اللغات التي يجب على الكل اتقانها"، "نعم، فهو من أهم التخصصات فنحن في عالم يتقدم ويتطور يوميًا وفق التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، فيعد مجال التقنية الرقمية المحرك لكثير من القطاعات داخل الدول"

٥- كيف يمكن أن تساهم موضوعات مقرر التقنية الرقمية في تطوير العالم من حولنا ؟

اتفقت إجابات العينة مكتملة(٧٢) طالبة على أن موضوعات المقرر ستساهم في تطوير العالم من حولنا و من ضمن الإجابات " الكثير من الطلاب استمتعوا بموضوعات المقرر و جعلتهم يفكرون جديًا بالالتحاق بهذا التخصص الذي سيجعل السعودية بعد (١٠) سنين من الأوائل في امتلاك من أوائل الدول في التقنية" ، "الموضوعات التي تحدث عنها المقرر موضوعات تقنية ستحدث الكثير من التغيرات ان تم تطويرها في المستقبل مثل تقنيات الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي والمعزز وانترنت الأشياء والتخزين السحابي " ، " يعتمد مستقبلنا على التكنولوجيا، والتقنيات لا تزال تتطور يومًا بعد يوم؟ فعند تعلم الطالب للتقنيات الجديدة، يبدأ بابتكار آلات وتقنيات أخرى تساهم في تطوير مستقبلنا"،" لقد ساهمت التقنية في تطوير الكثير حتى عصرنا الحالي ولذلك أرى أنها سوف تساهم في صنع أمور يستفيد منها البشر في حياتهم اليومية مثل البداية في صنع و بيع سيارات طائرة للبشر و ذلك لتسهيل الركوب و تخفيف الزحام المستمر و الذي يسبب لي عادة التأخير عن الحصص – أيضًا أظن أن التقنية سوف تطور التعليم كثيرًا فقد بدأنا في استخدام الواقع الافتراضي لدراسة أماكن

يصعب على الناس الوصول لها و ربما يتم تطوير هذا الوضع ليكون منتشر أكثر"

٦- هل لديك مقترحات لتطوير مقرر التقنية الرقمية ١-٢ ؟

أجابت(٣٩) طالبة بأنه ليس لديهن مقترحات لتطوير المقرر بينما عبرت البقية برغبتهن في إضافة عدد من الموضوعات أو تحسين البعض منها و من ذلك "تصميمه بطريقة اسهل للفهم"، "تقليل نسبة الدروس النظرية في المنهج وإضافة المزيد من الدروس العملية، فالطالب يفضل تعلم أشياء وبرامج تساعده على تطوير فكره التقني"، اعتقد أن بعض البرامج والتطبيقات في المنهج غير مفيدة وقديمة حيث أن لها بدائل أسهل وأبسط وأكثر احترافية"،" تضمين تطبيقات من الأجهزة اللوحية لتدرب عليها"، "إدراج المزيد من الجداول والرسوم البيانية التي تساعد الطلاب في جمع وتلخيص المعلومات – ترتيب الكلام وإبراز التعريفات ، التعداد – وضع أسئلة اختيار من متعدد ليختبر الطالب فهمه بعد الانتهاء من الدرس"، " أن يكون به تطبيقات عمليه عديده في صنع الروبوتات وأيضًا الذكاء الاصطناعي والمستشعرات وأنظمه المراقبة ليسهل على المتعلم الفهم والاستمتاع أيضًا"، هناك فقط بعض أو القليل جداً من البرامج في التطبيقات العملية التي أرى أنه لا فائدة منها مع الأسف كمثال برنامج الخرائط الذي كان يدرس في منهج التقنية الرقمية الترم الأول فهو يعد برنامج قديم جدًا ولا يتم استخدامه حيث تم استبداله بالعديد من البرامج في الأجهزة اللوحية وهناك بعض المواضيع في القسم النظري مبهمة جدًا أو مفصلة جدًا أو بطريقة غير مفهومة ".

اتفقت معظم مقترحات الطالبات مع مقترحات المعلمات و مع مقترحات الباحثة لأن هذا بالفعل ما يمثل ميول الطالبات و اتجاههن نحو التقنية.

٧- هل تفكرين بالالتحاق بتخصص التقنية الرقمية ؟ (نعم – لا) ... و لماذا ؟

- أجابت(٤٢) طالبة برغبتهن في الالتحاق بتخصص التقنية الرقمية و ذلك لعدد من الأسباب منها : "لدي اهتمام في تخصص الذكاء الاصطناعي بسبب توافق مشاعري ورغباتي في وظيفتي مع هذا التخصص" ، " لأنه هو التخصص الأكثر طلبًا في البلاد"،" التقنية أصبحت جزء لا يتجزأ من حياة كل إنسان واستمتع كثيرًا بدراسة التقنية وكل ما يتعلق بها"، أحب مادة التقنية الرقمية وتجذبني موضوعاتها ولأن التقنية هي المستقبل فبالتأكيد

تخصص التقنية الرقمية سيكون من ضمن رغباتي".

- أجابت (٢٦) طالبة بعدم رغبتهن في الالتحاق بتخصص التقنية الرقمية لأسباب متعددة منها "لا يحقق لي أهدافي من الوظيفة" ، " هناك تخصص آخر أفكر بدراسته ، لكن أتمنى أن أطور معارفي بالتقنية و أن آخذ دورات تدريبية عن التقنية" ، " لا انجذب لهذا التخصص أحب مجال الصحة والطب أكثر"، " لأنني أميل إلى الطب والجراحة ولكن يمكن أن أفكر مستقبلًا في هذا التخصص لأنه أصبح مرغوب" فمعظم الطالبات اللاتي لا يملن له لن يرغبن بدراسته و إن كان مهماً "
- أجابت (٤) طالبات أنهن لم يقررن بعد ماذا يختارون من التخصصات .

نتائج إجابة السؤال الثالث وتفسيرها ومناقشتها

نص السؤال الثالث على" ما الحلول المقترحة للتغلب على تحديات تدريس المحتوى النظري من مقرر التقنية الرقمية (١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات من وجهة نظر المعلمات؟"

تم استخدام أداة المقابلة الجماعية :

- **أداة المقابلة الجماعية** و التي تم استخدامها سابقاً في الإجابة على السؤال الأول و التي تم تنفيذها مع عدد (٦) معلمات من مدينة جدة يدرسن نفس المقرر و تم في المقابلة طرح عدد من الأسئلة عليهن :

- **السؤال الثالث في المقابلة الجماعية** : اذكري عدد من الحلول و المقترحات التي طبقتيها وتساهم في تجاوز تحديات مقرر التقنية الرقمية(١-٢) للصف الأول الثانوي نظام المسارات؟

- فكانت الإجابات متفقة بنسبة(١٠٠%) على أن أحد أهم الحلول التي تم العمل بها لتجاوز تحدي عدم جاهزية المعامل هو استخدام الأجهزة الذكية الخاصة بالطالبات أو أجهزة الطالبات الحاسوبية و البحث عن البرامج البديلة التي تحقق أهداف المقرر و توجيه الطالبات لها .
- بالنسبة لعدم ترابط وحدات و موضوعات المقرر فقد تم البدء بالوحدة الثالثة حيث أنها مكملة لما تم دراسته في الفصل الدراسي الأول فكان هذا الحل هو الحل المثالي لربط الطالبة بما سبق لها دراسته و قد نفذت جميع المعلمات هذا الحل حيث كان توجيه من رئيسة قسم

الحاسب الآلي بجدة .

- اتفقت المعلمات على أن هناك عدد من الأمور التي ساهمت في التغلب على صعوبة بعض موضوعات المقرر أو الشرح المختصر الغير كافي في الكتاب المدرسي منها : ربط المعلومات بواقع الطالبة – الاستعانة بالإثراءات الخارجية – وجود مجتمعات التعلم المهنية التي تساعد على تبادل المعلمات لخبراتهم في التدريس.
- اتفقت(٢) من المعلمات على أهمية تغير ترتيب الموضوعات والعناصر الخاصة بالدروس لتكون أكثر تسلسل و أقرب لفهم الطالبة .
- الاستعانة بالحصص الاحتياطية و الاستفادة من منصة مدرستي و قنوات عين التعليمية في توفير الدعم للموضوعات الصعب فهمها و التي لا يكفي الوقت لشرحها خلال الحصة .
- التواصل مع المرشدة الطلابية و أولياء الأمور لحث الطالبات على حضور الحصص التزامنية عبر المنصة في حال كانت المدرسة تنقسم في دوامها إلى مجموعات و تستخدم التعليم عن بعد و الذي شكل أحد التحديات المهمة من وجهة نظر المعلمات .

التوصيات

بناءً على نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي :

- تعميم الحلول المقترحة من المعلمات لتكون مصدر مرجعي لجميع المعلمات للاستفادة منها عبر منصة مشتركة خاصة بالقسم مثلاً.
- تجهيز معامل الحاسب الآلي بأحدث التقنيات و البرامج المناسبة للعمل سواء على الأجهزة الحاسوبية او الأجهزة الذكية .
- تزويد المعامل الحاسوبية في المداري بشبكة انترنت خاصة بها.
- توفير معامل متطورة للتقنيات الحديثة مثل : المتحكمات الرقمية – الطباعة ثلاثية الأبعاد – الواقع المعزز و الواقع الافتراضي و انترنت الأشياء غيرها من التقنيات الناشئة.
- تعيين كوادر بشرية بمسمى محضرة معمل حاسب بحيث تتولى مهام صيانة معمل الحاسب و تحديثه باستمرار.
- التعاقد مع مراكز تدريبية لتقديم دورات تدريبية متخصصة للمعلمات في موضوعات التقنية المتجددة لتكون المعلمة على إطلاع دائم بالموضوعات الحديثة .

- إعادة تنظيم و ترتيب موضوعات المادة بحيث تكون مترابطة و متسلسلة بشكل أكثر منطقية.
- زيادة المهارات العملية في مقررات التقنية الرقمية و التركيز عليها و ربطها بواقع الطالبة العملي.
- تكوين لجنة لتعريب الكتاب و تنقيحه بطريقة دقيقة .
- زيادة الحصص المقررة لتدريس مقرر التقنية الرقمية .

المقترحات:

- اجراء بحوث مماثلة حول مقررات التقنية الرقمية الحديثة لجميع المراحل الدراسية.
- اجراء بحوث حول أهم الموضوعات التي تحوز على ميول الطلبة لدعم المنهج بها.

المراجع

المراجع العربية

الشمري، فيصل ،٢٠٢٠، صعوبات تدريس منهج الحاسب و تقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمين و المعلمات

القحطاني و العرفج،٢٠١٩ ،،المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في نظام المقررات للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ومقترحاتهن

الجبر و آخرون ،٢٠١٧ ، صعوبات تدريس الحاسوب للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت

النجدي والحسين ،٢٠١٤ ، مشكلات تدريس منهج الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية بالمعاهد العلمية من وجهة نظر معلمي الحاسب الآلي وتصور مقترح لمعالجتها

المطرفي محمد بن ضيف الله ،٢٠١٠،تقويم كتاب مبادئ الحاسب والمعلومات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشكلات التي تواجه الطلبة في دراسته (وزارة التعليم ،٢٠٢١،دليل مدير المدرسة)

(وزارة التربية والتعليم ،١٤٣٥هـ ، دليل المعلم لمقرر الحاسب و تقنية المعلومات)

(وزارة التعليم ،١٤٤٢هـ، التقنية الرقمية –السنة الأولى المشتركة – التعليم الثانوي نظام المسارات)

(وزارة التعليم (٢٠١٦) كتاب الحاسب و تقنية المعلومات للصف الأول الثانوي،الرياض)

المراجع الأجنبية :

Johanna .d. and Emily mc varish graphic history nejersey published by: person prentice hall 2009 .

Hasan, M. F. (2006): Terminology in Design, Jordan, Arab Society Library for Publishing, 2nd edition.

العـــدد (١٦)، يـنـايـــر ٢٠٢٣، ص ص ١٩٤-٢٣٥

فعالية استخدام المتاحف الافتراضية على المستوى التحصيلي للطالبات بمقرر تاريخ الأزياء وأثرها على اتجاهاتهن نحو المتاحف

إعـــداد

د / فاطمة نبيل كمال محمد

أستاذ الملابس والنسيج المساعد – كلية التربية النوعية جامعة الفيوم - أستاذ الملابس والنسيج المساعد – كلية العلوم والآداب بالمندق جامعة الباحة

فعالية استخدام المتاحف الافتراضية على المستوى التحصيلي للطالبات بمقرر تاريخ الأزياء وأثرها على اتجاهاتهن نحو المتاحف

د./ فاطمة نبيل كمال محمد*

ملخص :

يهدف البحث إلى تعزيز تدريس مقرر تاريخ الأزياء، باستخدام المتاحف الافتراضية القائمة على تقنية الواقع الافتراضي VR؛ لتنمية ورفع المستوى التحصيلي للطالبات، وقياس اتجاههن نحو استخدامه. ولتحقيق هذه الأهداف، اتبع البحث المنهج شبه التجريبي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) لطالبات المستوى الرابع قسم الاقتصاد المنزلي تخصص تصميم الأزياء وتكنولوجيا المنسوجات ٢٠٢١/٢٠٢٢م وبلغ عددهن (٢٠ طالبة)، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين؛ المجموعة (أ) عددها (١٠طالبات) كمجموعة ضابطة، تم التدريس لها بالطريقة التقليدية، والمجموعة (ب) عددها (١٠ طالبات) كمجموعة تجريبية، تم التدريس لها بالطريقة التقليدية وباستخدام المتاحف الافتراضية. مع مراعاة تكافؤ متغيرات (العمر الزمني – الذكاء – المعلومات السابقة)، وقد استخدم البحث بطاقة ملاحظة لتحديد الوقت اللازم للاختبار التحصيلي لهن واستبانه لتحديد اتجاههن نحو المتاحف الافتراضية. وتم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار مان وتني (Mann Whitney U)، ومعادلة (T-test) لعينتين غير متساويتين والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.

وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للمتاحف الافتراضية بتقنية الواقع المعزز VR في تحقيق المخرجات ورفع الكفاءة التحصيلية للطالبات واتجاههن الإيجابي نحوه، والتشجيع على البحث والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية وبالتالى ضرورة حث الأساتذة على استخدامه.

وفي ضوء تفسير النتائج تم التوصل إلى توصيات ومقترحات، منها: ضرورة وأهمية استخدام المتاحف الافتراضية؛ لتنمية الدافع المعرفي، ورفع الكفاءة التعليمية والتحصيلية للطالبات، وتشجيعهن على معرفة تاريخ الحضارات المختلفة، إضافة لضرورة توفير دليل لمواقع المتاحف الافتراضية للطالبات والأساتذة.

الكلمات المفتاحية : المتاحف الافتراضية Virtual Museum ، الاتجاهات Attitude ، تاريخ الأزياء Fashion history

* أستاذ الملابس والنسيج المساعد – كلية التربية النوعية جامعة الفيوم - أستاذ الملابس والنسيج المساعد – كلية العلوم والآداب بالمندق جامعة الباحة.

The effectiveness of using virtual museums on the students' achievement level In the course of the history of fashion and its impact on their attitudes towards museums

Dr. Fatma Nabil Kamal Mohamed[†]

Abstract :

The research seeks to study the impact of virtual museums on the level of cognitive achievement, the attitude of students towards virtual museums, and compare the results with the traditional teaching method.

Thus, the research problem can be defined as follows:

- What is the effectiveness of using the traditional method and virtual museums in raising the level of knowledge achievement of female students in the fashion history course?
- What is the effect of using virtual museums on students' attitudes towards the fashion history course?

Objective of the research:

The research aims to study the effectiveness of the traditional method and virtual museums on the level of cognitive achievement and the attitudes of fourth-level students towards museums, Department of Home Economics - Fashion Design major, in the history of fashion course, towards the use of virtual museums.

Significance of Research Significance:

- Developing effective strategies in raising the level of cognitive achievement for female students.
- Keeping pace with educational trends, by employing modern technologies in education.
- Teaching the fashion history course in a realistic and distinctive manner.
- Transforming and developing the educational process into a technological aspect.

[†] Assistant Professor of Clothing and Textiles - Faculty of Specific Education, Fayoum University - Assistant Professor of Clothing and Textiles - College of Science and Arts in Al-Mandaq, Al-Baha University.

- Providing a virtual environment (VR virtual reality) for cognitive achievement to overcome the spatial dimension, epidemics and natural disasters "God forbid".

Hypothesis:

- There are statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental group in the cognitive test in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post applications of the cognitive test in favor of the post application.
- There is a positive effect between the students' attitude towards virtual museums.

Limitations of Research Delimitations:

- Human limits: fourth-level students - Department of Home Economics - majoring in fashion design and textile technology.
- Spatial boundaries: Faculty of Science and Arts in Al-Mandaq - University of Al-Baha.
- Time limits: the second semester of the academic year 2021/2022
- Objective limits: Teaching the fashion history course using the traditional method and virtual museums.

فعالية استخدام المتاحف الافتراضية على المستوى التحصيلي للطالبات بمقرر تاريخ الأزياء وأثرها على اتجاهاتهن نحو المتاحف

د./ فاطمة نبيل كمال محمد ‡

المقدمة :

لاشك أن كثيرًا من الأساليب والوسائل والبرامج المستخدمة في الطرق التقليدية للتعليم لم تعد تفي باحتياجات المتعلمين سواء معرفيًا أو مهاريًا أو سلوكيًا، لذا يجب على أنظمة التعليم مواكبة التغيرات والتطورات الرقمية المتلاحقة، وعلى المتخصصين السعي خلف المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في التعليم بما يعود بالفائدة على العملية التعليمية، "فالتقنية هي المستقبل والمستقبل هو التقنية"، وتلخص هذه الجملة دور التقنية وأهميتها المتنامية في الحياة بوجه عام والتعليم بوجه خاص.

وأكدت العديد من الدراسات والأبحاث على ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية في بيئة التعليم للتحول من بيئة ثابتة إلى متنقلة، ومن بيئة فقيرة الموارد إلى غنية بالموارد، كدراسة (علي زهدي، ٢٠١٣م)، وقد أصبح دمج التكنولوجيا فى التعليم خيارًا استراتيجياً لا بديل عنه حيث يؤدي إلى رفع كفاءة المعلمين فالتعلم عبر الشبكة الالكترونية يوفر أفضل وسائل لايجاد بيئة تفاعلية تجذب اهتمام المتعلمين وتحثهم على اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها.(محمد عبد الهادي بدوي، ٢٠٢٠م)

فالتاريخ بصورة عامة وتاريخ الأزياء بصورة خاصة لا يحتاج للطرق التقليدية في التدريس، بل يحتاج للواقع المرئي الذي يمكن توفيره بتقنية الواقع الافتراضي، وتعد هذه التقنية إحدى التقنيات التي ظهرت نتيجة انفتاح التعليم على التكنولوجيا، وجعله تعليمًاً ذا غاية ومعنى، كونها إحدى صور التعلم التفاعلي، فهي ليست وسيلة تعليم جاذبة فقط ، لكنها تلبى احتياجات وطموحات المتعلمين وتحسن نوعية التعليم وتزيد كفاءته. (محمد خميس، ٢٠١٥م).

‡ أستاذ الملابس والنسيج المساعد – كلية التربية النوعية جامعة الفيوم - أستاذ الملابس والنسيج المساعد – كلية العلوم والآداب بالمندق جامعة الباحة.

وهذا ما أكدته دراسة (Chamba-Eras& Aguilar 2016) التي توصلت لبقاء أثر التعلم وزيادة الدافعية لدى المتعلمين للتعلم نتيجة استخدام المثيرات البصرية المختلفة كالصور الافتراضية، والرسوم المتحركة، ومقاطع الفيديو التي تحاكي الواقع الحقيقي، لما لها من أثر في جذب انتباه المتعلم وتنمية العمليات الذهنية لديه.

ولعل اهتمام الباحثة باستخدام المتاحف الافتراضية فى بيئة التعليم كونه يوفر بيئة تعليمية غنية وفعالة تعطي الحرية للمعلم والمتعلم لتحسين جودة مخرجات التعلم فيتفاعل المتعلم مع الموضوع التعليمي بشكل مباشر يظهر فى قدرته على اكتساب التعلم وممارسته، وذلك من خلال التعايش الواقعي مع التاريخ ومعاصرة أصالته. (مروة أحمد، ٢٠١٨م)

تمحورت مشكلة البحث في ضعف المستوى التحصيلي المعرفي في مقرر تاريخ الأزياء لدى الطالبات، قسم الاقتصاد المنزلي– تخصص تصميم الأزياء وتكنولوجيا المنسوجات بكلية العلوم والآداب بالمندق جامعة الباحة، ويرجع ذلك إلى افتقار بيئة تدريس مقرر تاريخ الأزياء إلى الزيارات والرحلات التعليمية المتحفية وذلك للبعد المكاني، والاعتماد في التدريس على الطرق التقليدية المعتادة، والتي تركز على المستويات المعرفية الدنيا في أسلوب شرح المادة الدراسية، مما يؤدي إلى انخفاض الدافع المعرفي، ومن هنا يسعى البحث لدراسة فعالية المتاحف الافتراضية على المستوى التحصيلي المعرفي، واتجاه الطالبات نحو المتاحف الافتراضية، ومقارنة النتائج بطريقة التدريس التقليدية المتبعة.

مشكلة البحث Statement of the problem

لاحظت الباحثة أن تدريس مقرر تاريخ الأزياء بالطريقة التقليدية "المحاضرة" يحقق مخرجات التعلم للمقرر معرفيًا بنسب منخفضة، بالإضافة لوجود طالبات ذات مستوى تحصيلي ضعيف مما يؤثر سلبًا على تحقيق مخرجات التعلم للمقرر. ومما لا شك فيه أن أفضل أنواع التعليم هو الذي يعتمد على التشوق للمعرفة فيجعل العملية التعليمية أكثر متعة وحيوية، لذلك رأت الباحثة ضرورة البحث عن استراتيجيات تدريسية وتقنية تشجع الطالبات على الدراسة والتحصيل المعرفي، بالإضافة إلى المساعدة على إكسابهن محبة التاريخ ولمس جماله وعبقه مما يساعدهن على الفهم والاستيعاب الجيد للمقرر، ومن ثَمَّ تحقيق مخرجات التعلم للمقرر، وبعد أن قامت الباحثة بدراسة العديد من استراتيجيات التدريس رأت أن الدمج بين الطريقة التقليدية

والمتاحف الافتراضية كأحد تقنيات الواقع الافتراضي VR قد يؤديان لرفع الكفاءة المعرفية للطالبات لكونهما دمجًا بين استراتيجيات التدريس وتكنولوجيا التعليم .

لذلك استهدف البحث الحالي الوقوف على فعالية المتاحف الافتراضية في رفع المستوى التحصيلي للطالبات و أثر اتجاهاتهن نحو المتاحف بمقرر تاريخ الأزياء، وذلك بتوظيف المتاحف الافتراضية VM مع الطريقة التقليدية في التدريس، وقياس اتجاه الطالبات نحو استخدام VM في التدريس.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في الآتي :

السؤال الرئيسي :

ما فعالية الدمج بين الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية في تنمية ورفع المستوى التحصيلي للطالبات بمقرر تاريخ الأزياء واثرها على اتجاهاتهن نحو المتاحف ؟

وينبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فعالية استخدام الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية في رفع المستوى التحصيلي المعرفي للطالبات بمقرر تاريخ الأزياء ؟
- ما أثر استخدام المتاحف الافتراضية على اتجاهات الطالبات بمقرر تاريخ الأزياء ؟

أهدف البحث Objective :

يهدف البحث لدراسة فعالية الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية على المستوى التحصيلي المعرفي واتجاهات طالبات المستوى الرابع نحو المتاحف، قسم الاقتصاد المنزلي– تخصص تصميم الأزياء، بمقرر تاريخ الأزياء، نحو استخدام المتاحف الافتراضية.

أهمية البحث Significance:

- استحداث استراتيجيات فعالة في رفع مستوى التحصيل المعرفي للطالبات.
- مسايرة الاتجاهات التربوية، بتوظيف التقنيات الحديثة في التعليم.
- تدريس مقرر تاريخ الأزياء بصورة واقعية ومميزة.
- تحويل وتطوير العملية التعليمية إلى الجانب التكنولوجي.

- توفير بيئة افتراضية (الواقع الافتراضي VR) للتحصيل المعرفي للتغلب على البعد المكاني والأوبئة والكوارث الطبيعية "لا قدر الله".
- ترسيخ المعارف بذهن الطالبات مما يسهل عليهن استدعاء وتذكر المعارف والمعلومات والمهارات.
- تنشيط ذاكرة الطالبات بواسطة تقنيات الواقع الافتراضي VR
- تحفيز الطالبات على معايشة الواقع الافتراضي.
- التوضيح للطالبات إمكانية زيارة المتاحف التاريخية باستخدام الهاتف المحمول؛ للتفاعل معها في أي وقت سواء كان ذلك داخل الكلية أو خارجها.
- تحقيق المتعة والتشويق والسهولة في الاكتساب المعرفي.
- تحفيز الطالبات على الاستيعاب والفهم بطرق مختلفة مميزة.
- تسخير الأجهزة الإلكترونية وتوظيفها باختلاف أنواعها لخدمة الطلاب وعملية التعليم والتعلم .

فروض البحث Hypothesis :

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد أثر إيجابي بين اتجاه الطالبات نحو المتاحف الافتراضية.

حدود البحث Delimitations:

الحدود البشرية : طالبات المستوى الرابع– قسم الاقتصاد المنزلي– تخصص تصميم الأزياء وتكنولوجيا المنسوجات.

الحدود المكانية : كلية العلوم والآداب بالمندق– جامعة الباحة.

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م

الحدود الموضوعية : تدريس مقرر تاريخ الأزياء باستخدام الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية.

المصطلحات Terminology

تاريخ الأزياء Fashion history

يشمل طرزًا مختلفة ومتنوعة للأزياء، عبر حقبات التاريخ على مر العصور المختلفة، منذ بداية نشأة الحضارات، حيث تعتبر الأزياء وثيقة هامة تعبر تعبيرًا صادقًا عن تراث فترة ما من الفترات التاريخية، كما تعد دراسة الأزياء أحد العوامل التي توضح مدى التقدم الحضاري للشعوب، فهي تتيح مزيدًا من الفهم للعوامل والظروف المختلفة التي تتفاوت وتؤدي إلى تطور أزياء البشر، وتمكن الدارس وتنبهه إلى أفضل الحضارات، وتمكنه من مدى تأثر الشعوب بها (سلوى هنري، ٢٠٠١م).

المتاحف الافتراضية Virtual Museum

هي بيئة افتراضية لمتحف تخيلي غير موجود بالواقع، لكنه موجود على الإنترنت، يحتوى على صفحات مترابطة وجولات داخل المتحف، تمكن المتعلم من التجوال داخل المتحف، بالضغط على الاتجاهات المختلفة للأسهم. (مرفت حامد ، ٢٠١٧م).

أو هي بيئة تعليمية إلكترونية افتراضية عبر الإنترنت، تحاكي البيئة المتحفية التقليدية، تتميز بالتخصص والديمومة، يعرض الآثار القديمة، والتحف والأعمال النادرة الفنية والعلمية، وتشتمل على مجموعات رقمية ثنائية وثلاثية الأبعاد.(محمد عطية خميس، ٢٠١٥م).

إجراءات البحث :

منهج البحث Methodology:

اتبع البحث المنهج شبه التجريبي للتحقق من الأهداف، مع مراعاة التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في (العمر الزمني – التحصيل الدراسي – اختبار RAVEN للذكاء) وفق استراتيجيات التدريس المتبعة "الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية" كمتغيرات مستقلة؛ لدراسة (الأثر على مستوى التحصيل المعرفي والاتجاه نحو المتاحف لمقرر تاريخ الأزياء) كمتغيرين تابعين.

عينة البحث :

تكون مجتمع البحث من طالبات المستوى الرابع بقسم الاقتصاد المنزلي– تخصص تصميم الأزياء وتكنولوجيا المنسوجات – كلية العلوم والآداب بالمندق.

أدوات البحث Research Tools

- اختبار تحصيلي يهدف إلي قياس تحصيل الطالبات للمعارف والمفاهيم المرتبطة بتاريخ الأزياء (قبلي– بعدي).
- استبانة لقياس اتجاهات الطالبات نحو المتاحف الافتراضية لتاريخ الأزياء.

وقد هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد اتجاهات الطالبات نحو المتاحف الافتراضية سواء كانت إيجابية أو سلبية، حيث لم يسبق لهن التعامل مع المتاحف الافتراضية، وكانت التجربة الأولى لهن، سواء بمعرفتها أو التعامل معها.

الدراسات السابقة:

دراسة لينا أحمد خليل الفراني ٢٠٢١، هدفت إلى: "تنمية اتجاه طالبات المرحلة الثانوية نحو المتاحف الافتراضية"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الانتاج الفني للمجموعة التجريبية، ووجود اتجاهات ايجابية نحو المتاحف الافتراضية.

دراسة (Atamuratov,2020)، هدفت إلى: التعرف على دور المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية والأفكار حول علم أصول التربية بالمتاحف"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أنظمة المتاحف التعليمية الافتراضية تساعد في تنشئة الشباب بروح وطنية وتفكير مستقل، بالإضافة لتنمية حسهم في حماية التراث وحفظه.

دراسة دعاء يوسف درويش ٢٠١٩م، هدفت إلى: "تنمية الوعي التاريخي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من خلال استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ نمى الوعي التاريخي، وجعل المادة أكثر تشويقاً.

دراسة عائشة السحاري وآخرون ٢٠١٨م، هدفت إلى: "مدى إمكانية تصميم وبناء متحف افتراضي للأزياء التقليدية في المملكة، وفاعليته في إكساب الزائرين المعارف المرتبطة به"،

وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية اكتساب المعارف المتضمنة في المتحف الافتراضي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة وسام وجيه محمد دياب ٢٠١٨م، هدفت إلى: "بيان فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ، حيث كان له أثر في تحسين التحصيل طبقا لنتائج التطبيق البعدي لكل من اختبار المهارات والاختبار التحصيلي.

دراسة سيد محمد زروك ٢٠١٨م، هدفت إلى: "تصميم نموذج تعليمي لاستخدام الجولات المتحفية الافتراضية القائمة على الواقع الافتراضي في تنمية المعارف الفنية والقيم الجمالية المرتبطة بتاريخ التخصص الأوربي لدى الطلبة المعلمين بشعبة الصناعات الخشبية بكلية التربية"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة تطبيق نموذج التصميم التعليمي المقترح الاستخدام الجوالات المتحفية الافتراضية لإكساب طلبة الصناعات الخشبية المعارف الفنية، وتنمية دافعيتهم المعرفية وكفاءتهم التعليمية.

دراسة محمد عطيه خميس، وآخرون٢٠١٨م، هدفت إلى: الكشف عن فاعلية تصميم لعرض المعلومات، قائم على الرواية بالمتاحف الإفتراضية في تنمية جانب التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير التأملي لطالبات الفرقة الثانية تكنولوجيا التعليم"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية تصميم عرض المعلومات القائم على الرواية بالمتاحف الافتراضية في تنمية جانب التحصيل المعرفي، ومهارات التفكير التأملي .

دراسة (Fokides, Sfakianou,2017)، هدفت إلى: "تقييم نتائج مشروع تجريبي استخدم المتاحف الافتراضية في التعليم"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين استخدموا المتاحف الافتراضية كانت نتائجهم إيجابية للغاية.

الإطار النظري Theoretical Framework

تعتمد عملية استيعاب المعلومة المعرفية لدى الطلاب بالدرجة الأولى والأساسية على قدرته على التخيل، وتنشأ وتنمو مهارة التخيل من خلال المثيرات البصرية، التي يمكن توفيرها من

خلال المتاحف الافتراضية التي تحفز الإبداع والتفكير، بالإضافة للتخيل، وبالتالي سهولة اكتساب المعلومة وثباتها .(Schweibenz, 2004)

لذلك يجب توفير بيئة تعليمية بعيدة عن النظام التقليدي، وأن يبتعد عن الأساليب التقليدية، التي لم تعد كافية للتعلم في عصر الإنترنت والكمبيوتر، ولمجاراة التطور الذى يعيشه العالم من مستحدثات تقنية في التعليم، تتسم بالمعرفة والكفاءة والإبداع (السيد عبد المولى، ٢٠١٢م).

لابد من إتاحة بيئة تعليمية تفاعلية تجذب انتباه المتعلمين، وتشجعهم على تبادل المعارف والآراء والخبرات، وتعمل على تحقيق التكامل النظري التطبيقي؛ لإمداد المتعلمين بمهارات متقدمة في التفكير، وتشجعهم على التعلم الفعال النشط والمشاركة الاجتماعية الفعالة.

مقرر تاريخ الأزياء

يعد مقرر تاريخ الأزياء بكلية العلوم والآداب بالمندق– جامعة الباحة من المقررات الأساسية، ويتم تدريسه خلال مستوى دراسي واحد، وهو (المستوى الرابع)، تخصص تصميم الأزياء وتكنولوجيا المنسوجات، ويحتوى على عشر فصول دراسية، يشتمل بعضها على عدة أجزاء متعلقة بحقبة تاريخية واحدة، والعصور التي تدرس للطالبات بالمقرر هي كالتالي: (الأزياء بالعصر الفرعوني – الأزياء بالعراق القديم "السومري، البابلي، الأشوري" – الأزياء بالعصر الإغريقي "اليوناني" – الأزياء بالعصر الروماني – الأزياء البيزنطية والقبطية – الأزياء بالعصر الإسلامي "الأموي، العباسي، الفاطمي، العثماني، المملوكي" – الأزياء بالعصور الوسطي" بداية من الحملات الصليبية وصولا للقرن العشرين"، مما يشكل صعوبة في الاستيعاب لمعظم الطالبات، ويؤثر ذلك على تحصيلهن المعرفي ويضعف الدافعية لديهن.

ومما لا شك فيه أن أفضل أنواع التعليم هو الذي يتمركز حول المتعلم، ويولد الشوق للمعرفة، ويجعل العملية التعليمية أكثر متعة، مع كثير من القراءات والاطلاع.

ويتحقق ذلك باستثمار العنصر البشري، سواء المعلم أو المتعلم، ويقع على المعلم العبء الأكبر في تطوير المقررات الدراسية بما يناسب معطيات العصر ويحقق الفائدة من التدريس .(Strayer, 2007)

فمن المسئوليات التربوية للمعلم الارتقاء بأداء المعلمين، وتحسين وتطوير العملية التعليمية؛ لذلك سعى هذا البحث إلى تعزيز مقرر تاريخ الأزياء بتقنية المتاحف الافتراضية MR، حيث تؤكد العديد من النظريات التربوية أن المادة التعليمية التي تحوي الأشكال والصور والأصوات والمعارف– تحقق نتائج أفضل للمتعلم من تلك التي تحتوى على المعارف فقط؛ لأنها تسهل عملية التكامل بين المعارف والمعلومات، وبالتالي يسهل استرجاع المعلومات وتنظيمها في الذهن، وربطها بالمعلومات والمعارف والمفاهيم السابقة. وهذا ما يمكن تحقيقه باستخدام المتاحف الافتراضية؛ لأنها تحتوي على نصوص تم كتابتها أو تسجيلها وصور ومقاطع فيديو، وبذلك يحدث التعلم في ثلاث خطوات، هي؛ أولها: عملية تحديد الكلمات والصور Selecting Words and Images، فتخزن المعلومات بشكل مؤقت في الذاكرة القصيرة، ويتم معالجتها لاحقا. وثانيها: تنظيم المعلومات (الكلمات والصور) Organizing Words And Images، ويتم تنظيم المعلومات من خلال العمليات العقلية بتمثيلات ذات دلالات لفظية أو صورية متسقة. وثالثها: التكامل Integration الذي يتم فيه ربط التمثيلات العقلية التي تم تنظيمها مع المعلومات والخبرات السابقة المخزنة في ذاكرة المتعلم، بحيث تنتقل تلك المعلومات المترابطة في الذاكرة ذات المدى الطويل، ويتم استخدامها عند الحاجة، حيث تستدعى المعلومات عند الحاجة إليها لأداء اختبار أو حل مشكلة. (Mayer, 2014)

تقنية المتاحف الافتراضية

تعد المتاحف الافتراضية Virtual Museums التي تختصر بالرمز VMST-NET "Virtual Museums Transportation Network" ، وتعنى شبكة المتاحف الافتراضية أحد تقنية الواقع الافتراضي Virtual Reality ، وتعرف على أنها منشأة رقمية منظمة بشكل مؤقت أو دائم، تتضمن بحوثًا وعروضًا واتصالات رقمية متنوعة، تستخدم لخدمة وتطوير المجتمع بهدف التعليم والبحث والمتعة. (Farouk & Sfakianou,2017)

تطورت فكرة المتاحف الافتراضية منذ بداية الثمانينيات، وذلك بالتوازي مع انتشار وسائل الإعلام المرئي والمسموع، التي بدأت على CD Room، ثم انتقل تخزين المعلومات إلى الأقراص المدمجة، تسمى أبل كمبيوتر عام ١٩٩٢م، والتي احتوت على صور لمقتنيات علمية وتاريخية، تمكن المستخدم من التنقل بين المعروضات ضمن بيئة ثلاثية الأبعاد تحاكي مبني

المتحف الواقعي بكل محتوياته، وبذلك تعتبر تجربة شركة آبل هي بداية تأسيس أول متحف افتراضي في العالم.

ويعرف المتحف الافتراضي بأنه مجموعة من الكائنات الرقمية والمعلومات المترابطة التي تتألف من معروضات ومقتنيات رقمية افتراضية، أنشئت باستخدام الوسائط المتعددة المختلفة، فليس له مكان أو حيز، فهى متواجدة على صفحات الإنترنت، ويحدث تفاعل بين الزوار والمعروضات داخل هذه المتاحف (لمياء محمد، ٢٠١٥م).

وتتعدد المصطلحات التي تطلق على المتاحف الافتراضية Virtual Museums، ومنها: متاحف الوسائط المتعددة Hypermedia Museums، المتاحف الرقمية Digital Museums، Meta Museums متاحف الويب Web Museums، متاحف الفضاء الإلكتروني Cyberspace Museums، المتاحف الإلكترونية Electronic Museums، المتاحف المباشرة Online Museums.

<u>وتذكر الأبحاث وجود ثلاثة أجيال لوسائل تقديم المتاحف على الويب، وهى:</u>

الجيل الأول: كان عرض مقتنيات المتاحف على مواقع تعمل دون الحاجة للاتصال بشبكات الإنترنت.

الجيل الثاني: كان عرض مقتنيات المتاحف باستخدام بعض الوسائط المتعددة، ويستلزم الاتصال بالإنترنت؛ ليتمكن الزائر من التفاعل مع المادة المتحفية المعروضة.

الجيل الثالث: تلعب فيها المنتديات واشتراكات الشراء وقوائم البريد دوراً تفاعليًا بين الزوار والمقتنيات المتحفية الرقمية.(Bentkowska-Kafel, et al, 2007).

أهمية المتاحف الافتراضية:

- سرد الأحداث بأسلوب مبهج وشيق، وتتيح كل ما هو غير متاح للطلاب.
- تتيح الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة؛ لمشاركة التجربة المتحفية.
- تشجع على الإبداع والابتكار.
- سرعة وصول الزوار للمقتنيات المتحفية والمعلومات المرتبطة بها.

- عرض المقتنيات المتحفية بأساليب متنوعة وفقًا للاهتمامات وتفاعلات الزوار. (Babateen, 2011)
- متاحة لجميع الاعمار والفئات، وخاصة الموجودين في أماكن جغرافية بعيدة.
- تحاكي مظاهر الحياة وعناصرها وأحداثها.
- توفر الوقت والجهد.
- تحسن فهم واستيعاب الدارسين.
- تعزيز العملية التعليمية بدمج الجانب النظري بالتطبيقي.(William 2019)

سمات المتاحف الافتراضية:

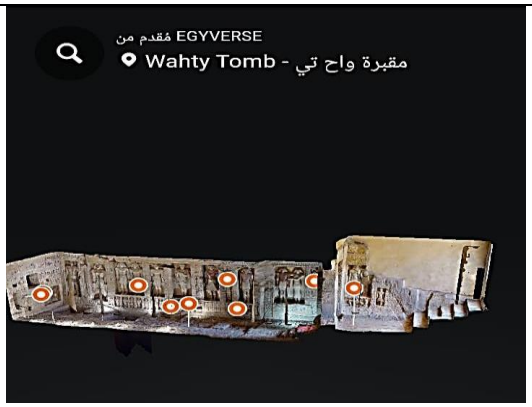
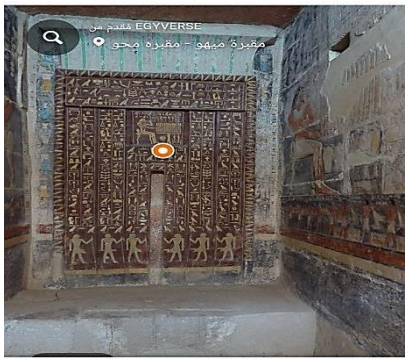
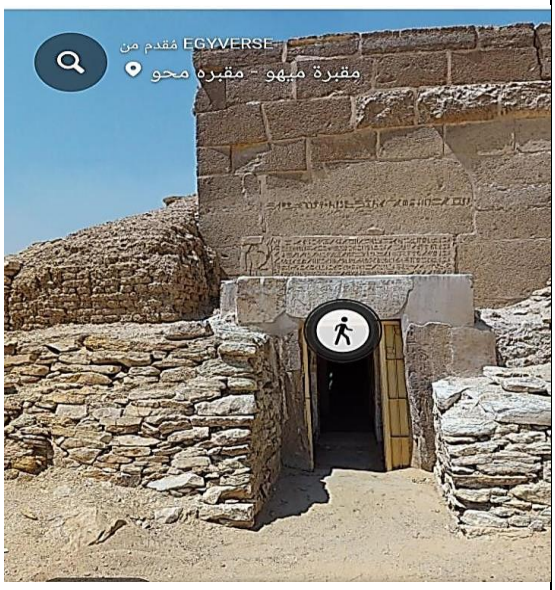
- بيئة ثلاثية الأبعاد، تستخدم الصور ثلاثية الأبعاد؛ لتجسيد المعروضات، ويكون الانتقال بين الغرف والممرات بالنقر على الأسهم، وبالنقر على الصور تعطى شرحًا أكثر تفصيلاً.
- تقوم على التكنولوجيا الرقمية للمقتنيات والتجوال والتوجيه والإرشاد.
- ليست كيانًا حقيقيًا، ولكنها نسخة من المتحف الحقيقي يبث عن طريق الإنترنت.
- تتيح تكوين صداقات من خلال الاشتراك في محادثات متاحة خلال التجوال، بالإضافة لإقامة منتديات حوار، وإمكانية نشر المقالات والبحوث.
- سهولة وصول أي شخص في أي مكان، وأي وقت يشاء للمتاحف.(حنان صبري، ٢٠١٦)

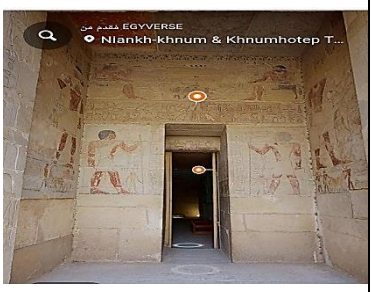
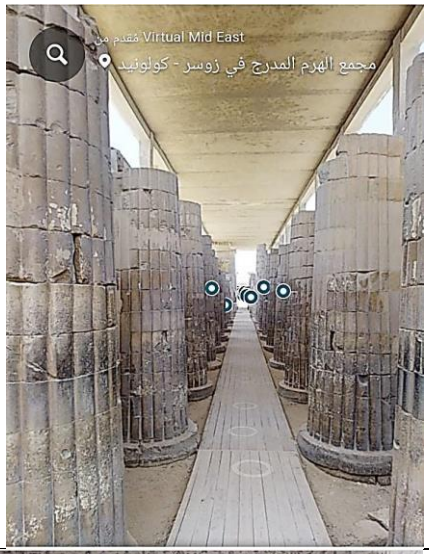
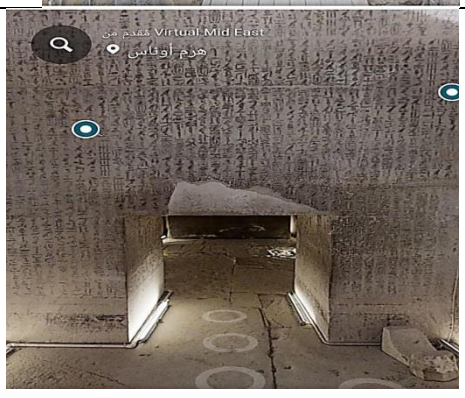
تطبيق إجراءات البحث:

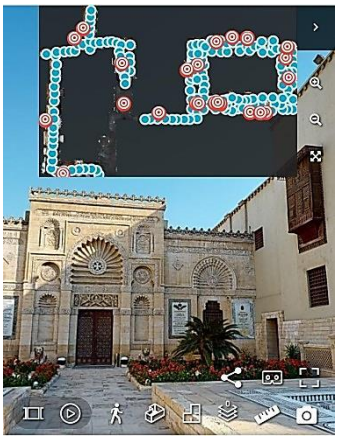
قامت الباحثة بالاطلاع على توصيف المقرر، وتم تقسيمه إلى عدد (١١محاضرة) مرتبة وفقًا لتوصيف المقرر، وتحديد زمن كل محاضرة وفقًا لجدول زمنى متوافق مع خطة التقويم الجامعي، واستخدام الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، والدمج بين الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية للمجموعة التجريبية ويوضح الجدول التالي بعض مواقع المتاحف الافتراضية التى تم الاستعانة بها أثناء تدريس المقرر.

جدول (١) بعض من مواقع المتاحف الافتراضية التى استخدمت لتدريس مقرر تاريخ الأزياء

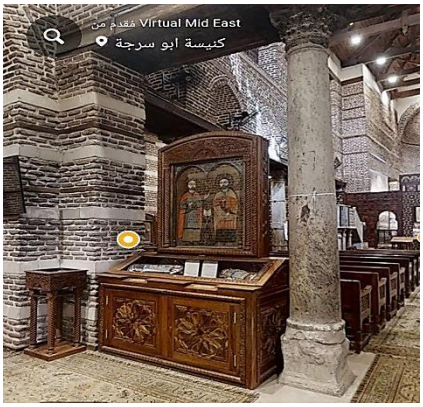
https://my.matterport.com/show/?m=vLYoS66CWpk&fbclid=IwAR08X12e0L0fM2N9AEULnbsS6y3eiCt0WxL3AnjYwZzHsO0lxRLhyVBbkX0	
https://my.matterport.com/show/?m=d42fuVA21To&fbclid=IwAR3V9ebkysfRLFIdAKj-1gA6eu7Af4bs-ZgOUOpSl40mW-LAN7_RCVQJ6qU	
https://egymonuments.gov.eg/en?fbclid=IwAR06Cty6ox2_Vl4-MMITbLu4pR9PIlMUXnuUNI5cT_mCWAkCYjog5Dq2UDo	

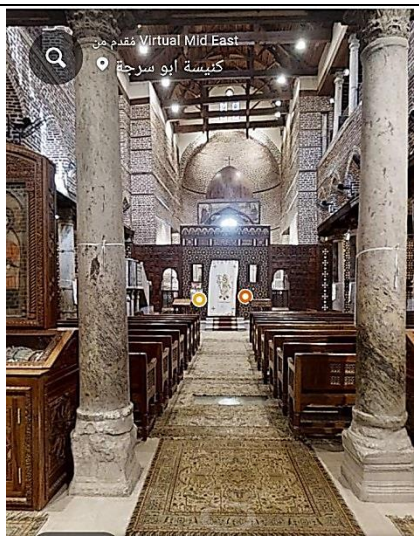
https://my.matterport.com/show/?m=BsXpwTSYSyN&help=1&brand=1&play=1&hl=1&ts=2&title=1&tourcta=2&vrcoll=0&dh=1&lp=1&wts=1	
https://my.matterport.com/show/?m=xmDbt2rfa82&help=1&brand=1&play=1&hl=1&ts=2&title=1&tourcta=2&vrcoll=0&dh=1&lp=1&wts=1&fbclid=IwAR0OsLduJCTq2eBXThJ9bCsBz5CPUhHOpZ626gCPY6w3ihi5yYs_nkKVxhA 	

https://my.matterport.com/show/?m=PKxweZaPG3P&help=1&brand=1&play=1&hl=1&ts=2&title=1&tourcta=2&vrcoll=0&dh=1&lp=1&wts=1&fbclid=IwAR3mChHgLhBbbrCXIA_sx6QfS9njA6df_6jhhcyipggEWO5O6OVpOfly9S4 	
https://my.matterport.com/show/?m=zBpDdPqxTKz&fbclid=IwAR31HjxCC1Eo1Nv9QP8G1hCgNS-GrOJ9jqxvQ-9uVWMehbsJre_b5AOOR_g	
https://my.matterport.com/show/?m=o5Ex5Xo7UkE&fbclid=IwAR2QJU4PmQVyIpmIHJ4GtQGqLXdWewusDhfOirupqPiQmKp0TkZ7DlsImGo	

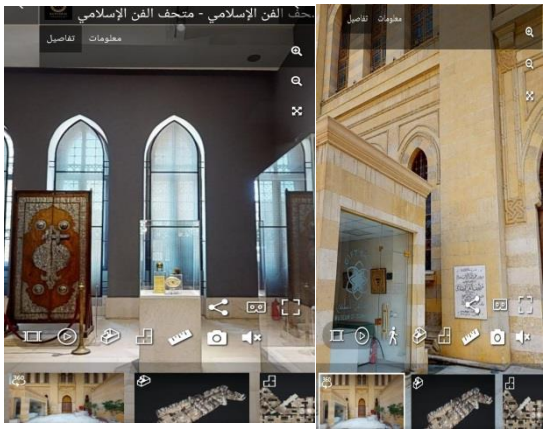
https://my.matterport.com/show/?m=yc1fJfrKnBP&fbclid=IwAR3SjEmJwOKjssuiMizv2VUHg59Dh5Hfannzrskv6cyy2KD_j63_-vELwoU	
https://my.matterport.com/show/?m=85n8j312Ur4&fbclid=IwAR0-Ckh3RBkc93t2VhaQdaFvqca-s4rtLKhwnEllhenq4MpUJdQIQuUlLE8	
https://mpembed.com/show/?m=yMMHWqMJZbY&mpu=497 	

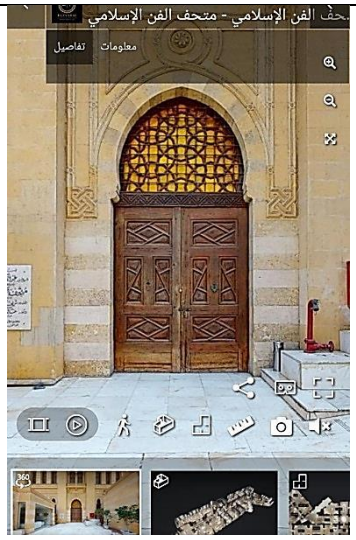
https://my.matterport.com/show/?m=PfNu1RDRbZf

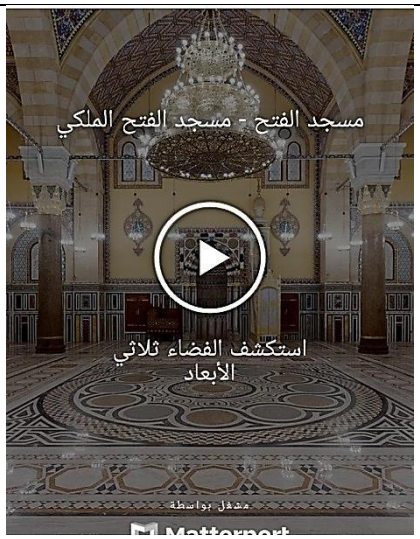
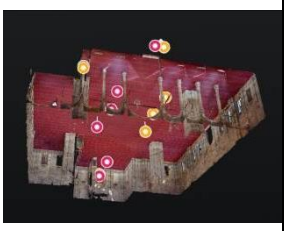
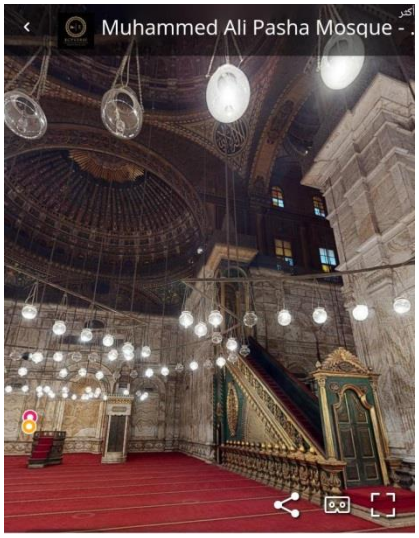


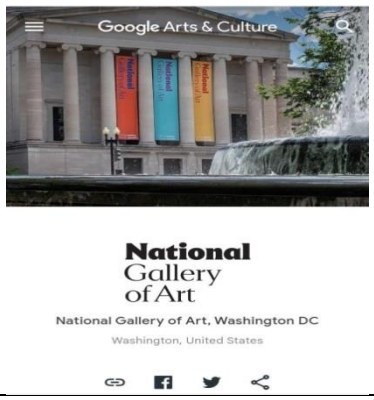


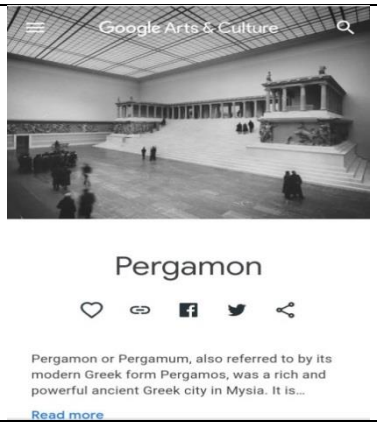
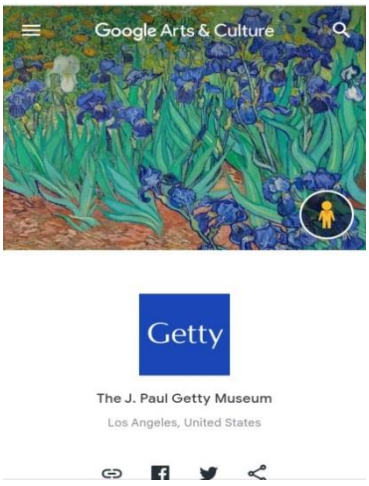
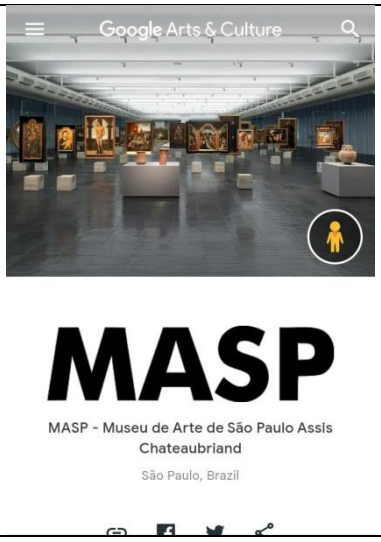
https://mpembed.com/show/?m=GLcinPBnEet&mpu=497





https://mpembed.com/show/?m=qhjXLPRDvRw&mpu=497&fbclid=IwAR0xICcKvyz6pLqp6llgvell1EbxwVIkug8_e5G0dSTwkwBYg1Fkmn6GcZc	
https://mpembed.com/show/?m=CqL3QB3dh7N&mpu=497&fbclid=IwAR3l6AHzNOl1DfoEjMi-z0FtlLofpO6v5uchBYd4a_To88fkvfL9imV-0gk 	

https://artsandculture.google.com/streetview/british	
https://artsandculture.google.com/streetview/mus%C3%A9e	
https://artsandculture.google.com/partner/national-gallery-of-art-washington	

https://artsandculture.google.com/entity/pergamon/m05tcm?hl=en	
https://artsandculture.google.com/partner/the-j-paul-getty- museum?hl=en	
https://artsandculture.google.com/partner/masp?hl=en	

صدق وثبات :

- **تكافؤ مجموعات البحث:** تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار مان وتني Mann Whitney U لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة.
- تم تحديد المادة العلمية التي سيتم تدريسها بالدمج بين الطريقة التقليدية وتقنية المتاحف الافتراضية MR.
- تم صياغة الأهداف المعرفية والنفسحركية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي، وعرضها على الأساتذة المتخصصين؛ لبيان الدقة والشمول، وتم إجراء تعديلات وفقًا لآرائهم .
- استخدمت الطريقة التقليدية للتدريس مع المجموعة الضابطة، والدمج بين الطريقة التقليدية وتقنية المتاحف الافتراضية MR مع المجموعة التجريبية؛ لقياس مدى الاختلاف في اكتساب المعارف والمهارات بينهما.

الاختبار التحصيلي Achievement Test **:**

الهدف من الاختبار التحصيلي هو قياس مدى تأثير الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس على كفاءة التحصيل المعرفي للطالبات بمقرر تاريخ الأزياء للفصل الدراسي من العام الجامعي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م، وهو إجراء منظم لقياس مدى تحصيل الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية، ويتميز بسهولة إعداده وتطبيقه (صلاح الدين محمود: ٢٠٠٦م)

– صياغة فقرات الاختبار :

تكون الاختبار من: (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ويعد من أكثر أنواع أسئلة الاختبارات فاعلية؛ لأنه لا يتأثر بذاتية المصحح، وسهولة تحليل نتائجه إحصائيا، وبعيداً عن الحدس والتخمين. (عزيز حنا وأنور حسين:١٩٩٠م)، وفقرتين من الأسئلة الموضوعية؛ لأنها تتسم بالشمول والموضوعية والصدق والثبات. (زكريا محمد الظاهر:١٩٩٩م).

– صدق الاختبار :

يتسم الاختبار بالصدق إذا تحقق فيه قياس الموضوع، والصفة التي وضع لقياسها (عبد الحافظ سلامة:٢٠٠١م)، وتم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في

الملابس والنسيج، والعلوم التربوية والنفسية وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات الاختيارية وتغطيتها لمحتوى الموضوعات، ووصلت النسبة لـ٩٦% لفقرات الاختبار.

تعليمات الاختبار التحصيلي : تم إضافة وصف إرشادات وتعليمات الاختبار قبل البدء بالاختبار، تشمل أنواع الأسئلة وعددها، وتوزيع الدرجات لكل فقرة .

استبانة اتجاه الطالبات: الهدف من الاستبانة هو قياس اتجاهات طالبات المستوى الرابع تخصص تصميم الأزياء وتكنولوجيا المنسوجات نحو المتاحف الافتراضية سواء أكانت ايجابية أم سلبية، وقد تم الاستعانة بمقياس أ.د/ الحلفاوي لاتجاه الطلاب نحو المتاحف، وتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد، ويحتوى كل بعد على عدة عبارات؛ تَمَثَّل البعد الأول في استخدام المتحف الافتراضي، واحتوى على سبع عبارات، والبعد الثاني عن البيئة الاجتماعية في المتحف الافتراضي، واحتوى على أربع عبارات، والبعد الثالث عن التفاعل مع المعروضات المتحفية، واحتوى على أربع عبارات، والبعد الرابع عن التكنولوجيا المستخدمة في المتحف الافتراضي، واحتوى على ثلاث عبارات، أما البعد الخامس والأخير فعن معوقات المتحف الافتراضي، واحتوى على خمس عبارات، ليصل مجموع عبارات الاستبانة إلى ٢٣ عبارة، وتم استخدام مقياس خماسي التدرج بطريقة ليكرت، "أوافق بشدة – أوافق – لست متأكدًا – لا أوفق – لا أوفق بشدة"، وللتحقق من صلاحية الأداة والاتساق الداخلي لها، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع درجة الأداة الكلية بحسب البعد الذي تنتمي إليه العبارة، حيث تم توزيع الاستبانة على ١٠ طالبات، ويبين الجدول الآتي أن أغلب فقرات الاستبانة ذات معامل ارتباط أعلى من ٠.٥ وهذا يعنى وجود ارتباط بين الدرجة الكلية والفقرات كما بالجدول الآتي:

جدول (٢) بُعد استخدام المتحف الافتراضي

١	المتحف الافتراضي يستثير دافعيتي نحو التعلم	0.812**
٢	يقدم المتحف الافتراضي تاريخ الأزياء بأسلوب ممتع وجذاب	0.886**
٣	عملية استكشاف تاريخ الأزياء سلسلة	0.876**
٤	يتيح لي حرية اختيار المحتوى الذي يناسبني	0.885**
٥	يقلل من نفقات الذهاب الفعلي للمتاحف	0.789**
٦	متاح بصورة دائمة في أي وقت وفي أي مكان	0.955**
٧	يستوعب أي عدد من الزائرين دون تقيد بعدد معين	0.920**

****دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق زيادة ثبات البعد الأول، حيث إن قيم الثبات للعبارات للمقياس لم ترتفع عن ٠.٠.٩٥٥، بما يدل على ثبات الاتساق الداخلي للبعد، وأن جميع معاملات الارتباط بين المجموع الكلي وبين العبارات دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، ويدل على تمتع البعد الأول للاستبانة بدرجة صدق مقبولة تجعله صالحًا للتطبيق.

جدول (٣) بُعد البيئة الاجتماعية في المتحف الافتراضي

١	يشتمل على أنشطة ومواقف تعليمية متنوعة	0.723**
٢	تساعد على البناء التعليمي النفسي	0.846**
٣	انعدام سيطرة المعلم	0.715**
٤	يسهل الوصول لمسئولي الدعم الفني	0.889**

****دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق زيادة ثبات البعد الثاني، حيث إن قيم الثبات للعبارات للمقياس لم ترتفع عن ٠.٠.٨٨٩، بما يدل على ثبات الاتساق الداخلي للبعد، وأن جميع معاملات الارتباط بين المجموع الكلي وبين العبارات دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، ويدل على تمتع البعد الثاني للاستبانة بدرجة صدق مقبولة تجعله صالحًا للتطبيق.

جدول (٤) بُعد التفاعل مع المعروضات المتحفية

١	يتيح رؤية المعروضات المتحفية في بيئة ثلاثية الأبعاد وكأنها بيئة حقيقة	0.950**
٢	أستطيع التحكم في زاوية رؤية المعروضات المتحفية	0.898**
٣	يحافظ على المعروضات المتحفية من التلف بصورة أفضل من المعروضات الواقعية	0.703**
٤	يمكن إضافة تعليقات	0.780**

****دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق زيادة ثبات البعد الثالث، حيث إن قيم الثبات للعبارات للمقياس لم ترتفع عن ٠.٠.٩٥٠، بما يدل على ثبات الاتساق الداخلي للبعد، وأن جميع معاملات الارتباط بين المجموع الكلي وبين العبارات دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، ويدل على تمتع البعد الثالث للاستبانة بدرجة صدق مقبولة تجعله صالحًا للتطبيق.

جدول (٥) بُعد التكنولوجيا المستخدمة في المتحف الافتراضي

١	التكنولوجيا المستخدمة جعلت عملية التجوال سهلة وسلسلة	0.950**
٢	تعرض المعلومات بأساليب وطرق مختلفة .	0.982**
٣	التجوال بدون مقابل مادي	0.963**

****دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق زيادة ثبات البعد الرابع، حيث إن قيم الثبات للعبارات للمقياس لم ترتفع عن ٠.٠.٩٩٨، بما يدل على ثبات الاتساق الداخلي للبعد، وأن جميع معاملات الارتباط بين المجموع الكلي وبين العبارات دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، ويدل على تمتع البعد الرابع للاستبانة بدرجة صدق مقبولة تجعله صالحًا للتطبيق.

جدول (٦) بُعد معوقات المتحف الافتراضي

١	يصعب التفاعل بيني وبين زميلاتي داخل المتحف	**0.696
٢	يعرض المقتنيات المتحفية بصورة يصعب التعرف على الأبعاد الطبيعية لها	**0.852
٣	كان التجوال صعبًا	**0.765
٤	كثرة المعلومات يشتت الانتباه	**0.822
٥	يحتاج إلى التدريب قبل الدخول في الجولة الافتراضية	**0.735

****دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق زيادة ثبات البعد الخامس، حيث إن قيم الثبات للعبارات للمقياس لم ترتفع عن ٠.٨٥٢، بما يدل على ثبات الاتساق الداخلي للبعد، وأن جميع معاملات الارتباط بين المجموع الكلي وبين العبارات دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، ويدل على تمتع البعد الخامس للاستبانة بدرجة صدق مقبولة تجعله صالحًا للتطبيق.

جدول (٧) معامل الارتباط بين المعدل الكلي لفقرات الاستبانة مع معدل كل بعد

م	البعد	معامل الارتباط
١	**استخدام المتحف الافتراضي**	**0.875
٢	**البيئة الاجتماعية في المتحف الافتراضي**	**0.793
٣	**التفاعل مع المعروضات المتحفية**	**0.833
٤	**التكنولوجيا المستخدمة في المتحف الافتراضي**	**0.965
٥	**معوقات المتحف الافتراضي**	**0.774

****دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين معدل كل بعد مع المعدل الكلي للاستبانة تتراوح بين (٠.٧٧٤: ٠.٩٦٥)، ومعاملات الارتباط كافة بين المجموع الكلي للاستبانة وأبعادها دالة إحصائيًا عن المستوى ٠.٠١، وهذا يدل على أن عبارات كل بعد تتمتع

بدرجة صدق تجعلها صالحة للتطبيق. وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات استبانة الاتجاه نحو المتاحف الافتراضية.

جدول (٨) معاملات ثبات أداة البحث

م	البعد	عدد العبارات	درجة الثبات	النسبة
١	**استخدام المتحف الافتراضي**	٧	٠.٩٢٥	%٩٢.٥
٢	**البيئة الاجتماعية في المتحف الافتراضي**	٤	٠.٨٤٢	%٨٤.٢
٣	**التفاعل مع المعروضات المتحفية**	٤	٠.٨٧٠	%٨٧
٤	**التكنولوجيا المستخدمة في المتحف الافتراضي**	٣	٠.٨٨٩	%٨٩
٥	**معوقات المتحف الافتراضي**	٥	٠.٧٥٣	%٧٥.٣
المجموع		٢٣	٠.٨٥٦	%٨٥.٦

يتضح من الجدول السابق أن درجة الثبات تتراوح بين (٧٥.٣%: ٩٢.٥%)، وبلغ معامل الثبات لجميع عبارات الاستبانة ٨٥.٦%، وهى درجة ثبات عالية.

صدق الاختبار Test Validity :

تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى "Face & Content Validity".

تطبيق الاختبار:

– التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي: تم تطبيق الاختبار القبلي على طالبات المجموعة العشوائية؛ للتأكد من وضوح الأسئلة ومناسبة الوقت المحدد للاختبار.

معامل الثبات : تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر –ريتشارد (K-20) والذي بلغ ٠.٩٣.

– تطبيق البحث :

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي القائم على تقسيم مجموعة الدراسة إلى مجموعتين هما:

المجموعة الضابطة: مجموعة الطالبات اللاتي يدرسن مقرر تاريخ الأزياء بالطريقة التقليدية.

المجموعة التجريبية: مجموعة الطالبات اللاتي يدرسن نفس مقرر تاريخ الأزياء بالدمج بين الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية MR.

وقد اشتمل البحث الحالي على المتغيرات التالية:

متغير مستقل : الطريقة التقليدية وتقنية المتاحف الافتراضية MR.

متغيرات تابعة : التحصيل المعرفي والاتجاه نحو المتاحف الافتراضية .

تم تطبيق التجربة على طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) بتدريس محاضرة أسبوعيًا.

الوسائل الإحصائية :

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة للمتغيرات "اختبار الذكاء، العمر الزمني، المعلومات السابقة لتاريخ الأزياء"– تم استخدام اختبار مان وتني Mann- Whitney U لعينتين مستقلتين غير متساويتين، وأيضًا لقياس دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي البحث للاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

نتائج البحث:

تم إدخال البيانات بعد تصحيح الاستمارات وتفريغها وحساب الجانب الإحصائي باستخدام برنامج (spss)، وعن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية، واستخدام اختبار (T.test) للتأكد من دلالة الفروق، وكذلك معاملات الارتباط، تم التوصل إلى نتائج الدراسة وإثبات صحة الفروض.

التطبيق القبلي لأدوات البحث : للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في المستوى المعرفي والمهاري، قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث تطبيقا قبليًا على النحو التالي :

أ- **الاختبار التحصيلي** :تم تطبيق الاختبار التحصيلي الموضوعي قبليًا على المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ وذلك للتحقق من تكافؤهما في تحصيل المعلومات والمعارف المتعلقة بتاريخ الأزياء، وذلك بمقارنة متوسطي درجاتهم في التطبيق القبلي للاختبار باستخدام (T.test) والكشف عن الدلالة الإحصائية لقيمتها في الجداول المعدة لذلك، ويوضح الجدول رقم (٩) ذلك تفصيليا على النحو التالي:

جدول (٩): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوى الدلالة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لطالبات المجموعتين " الضابطة – التجريبية "

المجموعة	التطبيق	(ن)	(م)	(ع)	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الضابطة	القبلي	٩	٣٢.٣	٩.١٤٥	٠.٢٢٦	غير دال عند أي مستوى
التجريبية		٩	٣١.٢	٨.١٢٨		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٠.٢٢٦) أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩) والتي تساوي (٢.١٠) عند مستوى دلالة ٠.٠٥، وتساوي ٢.٥٧ عند مستوى دلالة ٠.٠١، مما يشير إلى عدم وجود دلالة إحصائية. وهذا يؤكد عدم وجود فرق بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي القبلي، ويدل ذلك على تساوي وتجانس وتكافؤ المجموعتين في المعارف المتعلقة بتاريخ الأزياء .

ويتضح من نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث أنه "لا توجد فروق بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي"، مما يدل على تجانس وتكافؤ المجموعتين، وبذلك يمكن التأكد من أن أي فروق تظهر في المعالجات الإحصائية لدرجات تطبيق التجربة ترجع إلى فروق حقيقية ناتجة من التدريس بالدمج بين الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية MR، وتؤدي إلى نتائج موثوق في صحتها.

التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تدريس المقرر، تم تطبيق أدوات البحث على المجموعتين "الضابطة – التجريبية" في ظروف مشابهة للظروف التي تم فيها تطبيق الأدوات قبليا، حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي (البعدي)، والاستبانة تجاه المتاحف، وهما صورتان متكافئتان من الاختبار التحصيلي (القبلي)، والاستبانة تجاه المتاحف؛ وذلك للوقوف على مدى نمو وكفاءة المستوي التحصيلي بعد التدريس باستخدام الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية MR، والاتجاه نحو المتاحف بعد استخدامها.

النتائج وتحليلها Results :

ينص الفرض الأول على أنه:

- " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار المعرفي لصالح المجموعة التجريبية". **تم حساب قيمة (U) للمقارنة بين**

متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي ككل، وفي كل مستوى من مستويات الأهداف التي يقيسها، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٠): يوضح قيمة "U" لاختبار مان ويتني Mann-Whitney Test ودلالتها الإحصائية لرتب الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في كل مستوي من مستويات الأهداف والاختبار ككل

البيانات الإحصائية / مستويات الأهداف	المجموعة التجريبية (١٠)		المجموعة الضابطة (١٠)		درجة الحرية	قيمة (U) الجدولية		قيمة(U) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار مان وتيني (قT)	دلالة قوة العلاقة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		٠.٠٥	٠.٠١				
١- تذكر	٤٠	٥.٥	٤٠	٥.٥	٩	١.٩٦	٢.٥٨	٥.٨٧	٠.٠١	١	كبيرة
٢- فهم	٤٠	٥.٥	٤٠	٥.٥	٩	١.٩٦	٢.٥٨	٥.٥٤	٠.٠١	١	كبيرة
٣- تطبيق	٤٠	٥.٥	٤٠	٥.٥	٩	١.٩٦	٢.٥٨	٥.٥٦	٠.٠١	١	كبيرة
المجمــوع	٤٠	٥.٥	٤٠	٥.٥	٩	١.٩٦	٢.٥٨	٥.٦٦	٠.٠١	١	كبيرة

مما سبق يتضح أن قيمة (U) المحسوبة أكبر من قيمة (U) الجدولية في كل مهارة من مهارات التحصيل الدراسي والمجموع الكلي، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الدراسي . أي وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومستوياته الفرعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة "U" دالة عند مستوى (٠.٠١). كما تم حساب حجم التأثير باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار مان ويتني، واتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة، حيث أنها تساوي الواحد الصحيح.

<u>ينص الفرض الثاني على أنه :</u>

"توجد فروق داله احصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي".

تم حساب قيمة (Z) للمقارنة بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ككل، وفي كل مستوي من مستوياته التي يقيسها الاختبار، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١١): يوضح قيمة " Z" لاختبار ويلكوكسون Wilcoxon ودلالتها الإحصائية لرتب الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي علي المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهاراته والاختبار ككل

البيانات الإحصائية	الرتب ذات الإشارة السالبة		الرتب ذات الإشارة الموجبة		ن	قيمة (Z) الجدولية		قيمة(Z) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون (قT)	دلالة قوة العلاقة
مستويات الاهداف	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		٠.٠٥	٠.٠١				
١- تذكر	٠	٠	٤٠	٥.٥	٩	١.٩٦	٢.٥٨	٢.٩٢	٠.٠٥	١	كبيرة
٢- فهم	٠	٠	٤٠	٥.٥	٩	١.٩٦	٢.٥٨	٢.٩٣	٠.٠٥	١	كبيرة
٣- تطبيق	٠	٠	٤٠	٥.٥	٩	١.٩٦	٢.٥٨	٢.٩٢	٠.٠٥	١	كبيرة
المجمـــوع	٠	٠	٤٠	٥.٥	٩	١.٩٦	٢.٥٨	٢.٩٢	٠.٠٥	١	كبيرة

مما سبق يتضح أن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية في كل مستويات المجال المعرفي والمجموع الكلي، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي. أي وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومستوياته الفرعية، وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة "Z" دالة عند مستوى (٠.٠١). وتم حساب حجم التأثير باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون، وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة، حيث أنها تساوي الواحد الصحيح.

<u>ينص الفرض الثالث على أنه:</u>

" يوجد أثر إيجابي بين اتجاه الطالبات نحو المتاحف الافتراضية".

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب والتكرارات والرتب لإجابات الاستبانة، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٢) الاجابات على بُعد استخدام المتحف الافتراضي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	المتحف الافتراضي يستثير دافعيتي نحو التعلم	٤.٦٠	٠.٤٩١	٤
٢	يقدم المتحف الافتراضي تاريخ الأزياء بأسلوب ممتع وجذاب	٤.٥٨	٠.٨٢٠	٥
٣	عملية استكشاف تاريخ الأزياء سلسلة	٤.٦٩	٠.٦٤٧	٢
٤	يتيح لي حرية اختيار المحتوى الذي يناسبني	٤.٤٨	٠.٦٦٣	٧
٥	يقلل من نفقات الذهاب الفعلي للمتاحف	٤.٥٢	٠.٨٢٤	٦
٦	متاح بصورة دائمة في أي وقت وفي أي مكان	٤.٧٣	٠.٦١٧	١
٧	يستوعب أي عدد من الزئرين دون تقيد بعدد معين	٤.٥٦	٠.٨٨٠	٣
	المجموع	٤.٥٩٤	٠.٥٦٥	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط قيمة البعد العام (٤.٥٩٤)، وتشير لدرجة موافق بشدة، ويقع في الفئة الخامسة لمقياس التدرج الخماسي، وأن الطالبات أجابوا بـ (أوافق بشدة) على استخدام المتحف الافتراضي بمتوسط (٤.٤٨: ٤.٧٣) وهو يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس خماسي الرتب، وهذا يشير إلى أن الطالبات موافقات لاتجاه استخدام المتحف الافتراضي.

جدول (١٣) الإجابات على بُعد البيئة الإجتماعية في المتحف الافتراضي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يشتمل على أنشطة ومواقف تعليمية متنوعة	٤.٥٧	٠.٦٥٥	١
٢	تساعد على البناء التعليمي النفسي	٣.٥٢	٠.٩٦٤	٤
٣	انعدام سيطرة المعلم	٣.٧٩	٠.٩٨٨	٣
٤	يسهل الوصول لمسئولي الدعم الفني	٤.٥٥	٠.٦٦	٢
	المجموع	٤.١٠٧	٠.٦٣٦	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط قيمة البُعد العام (٤.١٠٧)، وتشير لدرجة موافق، ويقع في الفئة الرابعة لمقياس التدرج الخماسي، وأن الطالبات أجابوا بـ (أوافق) على البيئة الاجتماعية في المتحف الافتراضي بمتوسط (٣.٥٢: ٤.٥٧)، وهو يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس خماسي الرتب، وهذا يشير إلى أن الطالبات موافقات لاتجاه البيئة الإجتماعية في المتحف الافتراضي.

جدول (١٤) الإجابات على بُعد التفاعل مع المعروضات المتحفية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يتيح رؤية المعروضات المتحفية في بيئة ثلاثية الأبعاد وكأنها بيئة حقيقة	٤.٥٥	٠.٦٦	٣
٢	أستطيع التحكم في زاوية رؤية المعروضات المتحفية	٤.٥	٠.٦٦٢	٤
٣	يحافظ على المعروضات المتحفية من التلف بصورة أفضل من المعروضات الواقعية	٤.٦٤	٠.٦٥٤	٢
٤	يمكن إضافة تعليقات	٤.٦٥	٠.٧٤٢	١
	المجموع	٤.٥٨٥	٠.٥٥٦	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط قيمة البُعد العام (٤.٥٨٥)، وتشير لدرجة موافق بشدة، ويقع في الفئة الخامسة لمقياس التدرج الخماسي، وأن الطالبات أجابوا بـ (أوافق بشدة) على التفاعل مع المعروضات المتحفية بمتوسط (٤.٥: ٤.٦٥)، وهو يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس خماسي الرتب، وهذا يشير إلى أن الطالبات موافقات لاتجاه التفاعل مع المعروضات المتحفية.

جدول (١٥) الإجابات على بُعد التكنولوجيا المستخدمة في المتحف الافتراضي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	التكنولوجيا المستخدمة جعلت عملية التجوال سهلة وسلسلة	٤.٧٠	٠.٦٤٠	٢
٢	تعرض المعلومات بأساليب وطرق مختلفة .	٤.٦٥	٠.٦٤٦	٣
٣	التجوال بدون مقابل مادي	٤.٧٥	٠.٦١٩	١
	المجموع	٤.٧	٠.٥٨٢	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط قيمة البُعد العام (٤.٧)، وتشير لدرجة موافق بشدة، ويقع في الفئة الخامسة لمقياس التدرج الخماسي، وأن الطالبات أجابوا بـ (أوافق بشدة) على التكنولوجيا المستخدمة في المتحف الافتراضي بمتوسط (٤.٦٥: ٤.٧٥)، وهو يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس خماسي الرتب، وهذا يشير إلى أن الطالبات موافقات لاتجاه التكنولوجيا المستخدمة في المتحف الافتراضي.

جدول (١٦) الإجابات على بُعد معوقات المتحف الافتراضي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يصعب التفاعل بيني وبين زميلاتي داخل المتحف	٣.٥٠	١.٠١١	٥
٢	يعرض المقتنيات المتحفية بصورة يصعب التعرف على الأبعاد الطبيعية لها	٣.٥٧	١.١٦٢	٤
٣	كان التجوال صعبًا	٤.٠١	١.٠١٦	١
٤	كثرة المعلومات يشتت الانتباه	٣.٩٨	١.١١٥	٢
٥	يحتاج إلى التدريب قبل الدخول في الجولة الافتراضية	٣.٦٩	٠.٩٧٨	٣
المجموع		٣.٧٥	٠.٨٠٥	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط قيمة البُعد العام (٣.٧٥)، وتشير لدرجة لا أوافق لمقياس التدرج الخماسي، وأن الطالبات أجابوا بـ (لا أوافق) على معوقات المتحف الافتراضي بمتوسط (٣.٥٠: ٤.٠١)، وهذا يشير إلى أن الطالبات غير موافقات لاتجاه معوقات المتحف الافتراضي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمقرر تاريخ الأزياء، لصالح المجموعة التجريبية، وتُرْجِع الباحثة ذلك إلى ما يلي:

- التأثير الإيجابي والفعال للدمج بين الطريقة التقليدية والمتاحف الافتراضية MR، حيث وفرت للطالبات بيئة تعليمية شملت العديد من السمات، من بينها: استخدام التكنولوجيا في التعلم والتفاعل، وتبادل المعلومات والمعارف بين الطالبات، مما أثار دافعيتهن نحو التعلم، والمشاركة البناءة لهن واستجابتهن السريعة لهذه الطريقة وتفاعلهن معها، حيث ظهر ذلك في ترقب الطالبات للمحاضرات التالية، مما يجعل المتاحف الافتراضية أداة جيدة يمكن توظيفها لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المختلفة، كما أوضحت النتائج الأثر الإيجابي للمتاحف الافتراضية واتضح ذلك في المستوى التحصيلي لديهن.
- كفاءتهن في التحصيل وتذكر المعلومات والمعارف والمفاهيم؛ وذلك لتفاعل كل متعلم معه وفقاً لقدراته وخصائصه الذاتية، فجعله مشاركًاً إيجابيًاً وفعالاً في عملية التعلم.
- ويتفق ذلك مع دراسة (Fokides, Sfakianou,2017) "التى توصلت نتائجها إلى أن الطلبة الذين استخدموا المتاحف الافتراضية كانت نتائجهم إيجابية للغاية، و دراسة محمد عطيه خميس، وآخرون٢٠١٨م التى توصلت نتائجها إلى تنمية الجانب التحصيلي المعرفي للطلاب، ودراسة دعاء يوسف درويش ٢٠١٩م التى توصلت نتائجها إلى أن استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ نمى الوعي التاريخي، وجعل المادة أكثر تشويقًاً، ودراسة (Atamuratov,2020) التى توصلت نتائجها إلى أن أنظمة المتاحف التعليمية الافتراضية تساعد في تنشئة الشباب بروح وطنية وتفكير مستقل، بالإضافة لتنمية حسهم في حماية التراث وحفظه، ودراسة لينا أحمد خليل الفراني ٢٠٢١التى توصلت نتائجها إلى وجود اتجاهات ايجابية نحو المتاحف الافتراضية.

التوصيات :

١- إجراء دراسات وأبحاث لدراسة تأثير المتاحف الافتراضية على عمليات التذكر وممارسة الأنشطة على المقررات الدراسية المختلفة.

٢- توظيف المتاحف الافتراضية كبيئة إلكترونية فعالة في المقررات الدراسية المختلفة.

٣- تشجيع الأساتذة والطلاب على استخدام المتاحف الافتراضية.

٤- إدراج المتاحف الافتراضية بصيغة QR Code على المقررات التاريخية لتسهيل الوصول إليها.

٥- إدراج مقرر التربية المتحفية للطلاب والطالبات بمراحل التعليم الجامعي وقبل الجامعي.

٦- تأهيل الأساتذة والمعلمين للتعامل مع المتاحف الافتراضية، وتوظيفها بالمقررات الدراسية بطريقة إيجابية بناءة وذلك من خلال عقد الدورات التدريبية لهم.

٧- الربط بين المتاحف التي تتبع وزارة السياحة والآثار والمقررات التاريخية التي تتبع وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي لدعمها إلكترونيًا.

٨- توفير دليل إرشادي لمواقع المتاحف الافتراضية وكيفية التعامل معها وتفعيلها لكلٍّ من الأساتذة والطلاب.

٩- تجهيز قاعات المحاضرات بالوسائل التعليمية المساعدة كالبروجيكتور، وتزويدها بشبكات إنترنت قوية؛ للعمل على دعم استخدام تقنيات الواقع الافتراضي VR بصورة عامة والمتاحف الافتراضية بصورة خاصة MR.

المـــراجـــــع

حنان صبري حسانين خطاب (٢٠١٦م): تصميم إستراتيجية قائمة على توظيف مصادر التعلم المفتوحة المصدر لتنمية مهارات إنتاج المتاحف الافتراضية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

دعاء يوسف درويش ٢٠١٩م: فعالية استخدام المتاحف الافتراضية في تنمية الوعي التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية – مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ – مج ١٩– ع ٤– ص ٣١٧: ٣٤٠.

زكريا محمد الظاهر وآخرون(١٩٩٩م): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط ١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن .

سلوى هنري، (٢٠٠١م): طرز الأزياء في العصور القديمة – مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد عبد المولى السيد أبو خطوة (٢٠١٢م): معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني– بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الزرقاء – الأردن– مج ٥– ع ١٠– ص ١: ٢٨.

سيد محمد زروك(٢٠١٨م): نموذج مقترح لاستخدام الجولات المتحفية الافتراضية في تنمية المعرفة الفنية والقيم الجمالية لدى الطلبة/المعلمين بشعبة الصناعات الخشبية بكلية التربية وأثرها على الدافع المعرفي والكفاءة التعليمية لديهم – المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية– مج ١– ع ٤– ص ١٨٣: ٢٥٩.

صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٦م): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية – دار الفكر للطباعة والنشر – عمان – الأردن.

عائشة السحاري وآخرون(٢٠١٨م): تصميم متحف افتراضي للأزياء التقليدية في المملكة العربية السعودية – مجلة التصميم الدولية – القاهرة– مج ٨– ع ٢– ص ٨٧: ١٠١.

عبد الحافظ سلامة(٢٠٠١م): تصميم التدريس – ط ١ – دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع – عمان – الأردن.

عزيز حنا داود، وأنور حسين عبد الرحمن(١٩٩٩م): مناهج البحث التربوي – جامعة بغداد – دار الحكمة للطباعة والنشر – بغداد

على زهدي شقور(٢٠١٣م): واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين – مجلة النجاح للأبحاث: العلوم الانسانية – غزة– فلسطين– مج ٢٧– ع ٢– ص ٣٨٤: ٤١٦.

لمياء محمد سالم المشوخي(٢٠١٥م) : فاعلية توظيف المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مادة الحاسوب والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي –رسالة ماجستير – الجامعة الاسلامية غزة.

لينا أحمد خليل الفراني وآخرون (٢٠٢١م) : اتجاه طالبات الثانوية نحو المتحف الافتراضي للفن التشكيلي وأثره على انتاجهن الفني في مقرر التربية الفنية – مجلة التربية – جامعة أسيوط – مج ٣٧–ع٣ ص ١٥٧: ٢٠١.

محمد عطية خميس (٢٠١٥م): بين المتاحف والمعارض الافتراضية – تكنولوجيا التعليم – مصر– مج ٢٥– ع ١– ص ١: ٣.

محمد عطية خميس(٢٠١٥م): تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط – مقالة منشورة بمجلة تكنولوجيا التعليم – مصر– مج٢٥– ع ٢– ص ١: ٣.

محمد عطيه خميس وآخرون(٢٠١٨م): تصميم لعرض المعلومات قائم على الرواية بالمتاحف الافتراضية التعليمية لمقرر إلكتروني وأثره في تنمية التحصيل والتفكير التأملي – مجلة البحث العلمي في التربية – مج ٩– ع ١٩– ص ٤٦١: ٥١٩.

محمد محمد عبدالهادي بدوي(٢٠٢٠م): دور التعليم الإلكتروني في دعم منظومة التعليم في ظل جائحة كورونا – دراسات فى التعليم الجامعي– جامعة عين شمس – كلية التربية – مركز تطوير التعليم الجامعي – دون مجلد– ع ٤٩– ص ١٧٧: ١٩٠.

مرفت حامد محمد هاني(٢٠١٧م): فاعلية متحف افتراضي مقترح في تنمية مهارات قراءة الصور ورفع مستوى التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي- مجلة التربية العلمية – مصر- مج ٢٠- ع ١- ص ١٩٥: ٢٥٠.

مروة أحمد(٢٠١٨م): دور التحف الافتراضي في تدريس التربية الفنية لتلاميذ المرحلة الأولي من التعليم الأساسي لتنمية حوار الثقافات – مجلة البحث العلمي في التربية- مصر- مج ٦- ع ١٩- ص ١٥: ٣٢.

وسام وجيه محمد دياب(٢٠١٨م): فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية- رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة بنها – مصر.

وليد سالم الحلفاوي(٢٠٠٧م): نموذج مقترح لمتحف إلكتروني عبر الإنترنت وفعاليته على طلاب تكنولوجيا التعليم – رسالة دكتوراه – كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس.

Babateen, H. M(2011): The role of Virtual Laboratories in Science Education, 5th International Conference on Distance Learning and Education, Singapore, vol.12, Page 89: 93.

-Atamuratov, Rasuljon Kadirjonovich (2020): The Importance Of The Virtual Museums In The Educational Process - European Journal of Research and Reflection in educational Sciences-Vol. 8 Issue. 2, Part II-Page 89: 93.

Bentkowska-Kafel, et al,(2007): Needs of the 3D Visualisation Community, A 3D Visualisation in the Arts Network (3DVisA) Report commissioned by the UK Joint Information Systems Committee (JISC).

Fokides, Emmanuel, & Sfakianou, Maria (2017): Virtual Museums in Arts Education Results of a pilot project in primary school settings, Asian Research Journal of Arts & Social Sciences, Vol. 3 Issue. 10, Page 1: 10.

L. Chamba and J. Aguilar (2016): Design of an Augmented Reality Component from the Theory of Agents for Smart Classrooms-published 16 December – Computer Science – IEEE Latin America - VOL. 14, Issue. 8, Page 3826: 3837.

Mayer, R. (2014): "Cognitive Theory of Multimedia Learning"- In R. Mayer (Ed.), The Cambridge Handbook of Multimedia Learning (Cambridge Handbooks in Psychology, Cambridge: Cambride University Press.

Schweibenz, W. (2004): "The Development of Virtual Museums." ICOM News, Paris.

Strayer, J.F. (2007): The effect of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system. Ph.D. Thesis, Columbus, OH: Ohio State University.

William Renel (2019): Sonic Accessibility: lncreasing Social Equity Through the Inclusive Design of Sound in Museums and Heritage Sites Curator: The Museum Journal- VOL. 62, Issue. 3, Page 377: 402.

العـــدد (١٦)، يـنـايـــر ٢٠٢٣، ص ص ١٥٣-١٩٣

العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم

إعـــداد

د / مها فواز عبدالله الفريح

دكتوراه في مجال التنمية والتغير الاجتماعي

قسم علم اجتماع التنمية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم

د / مها فواز عبدالله الفريح *

ملخص

سعت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم. من خلال تحقيق الأهداف التالية: (التعرف على العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية في الجوانب الشخصية، والجوانب الاجتماعية، والجوانب الثقافية والجوانب الاقتصادية). واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بأسلوبيه الكمي والكيفي، وتم استخدام أداتي (الاستبانة والمقابلة) كأدوات للدراسة الميدانية، وتحدد مجتمع الدراسة في رائدات الأعمال الاجتماعيات من السعوديات اللاتي لديهن سجل تجاري بغرفة القصيم ببريدة وعددهن (١٠٠)، بالإضافة إلى خبيرات ريادة الأعمال العاملات في غرفة القصيم التجارية وعددهن (١٥)، وتم الحصول على عينة عشوائية من رائدات الأعمال السعوديات في منطقة القصيم وعددهن (٨١)، تم توزيع أداة الاستبانة عليهن، وتم الحصول على عدد من الخبيرات العاملات في غرفة القصيم وعددهن (١٠). وتم الحصول على البيانات والتعامل معها باستخدام البرنامج الإحصائي (spss). وقد بينت النتائج موافقة أفراد العينة على جميع الدوافع المتعلقة باختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية، وحاز دافع الرغبة في الاستقلال المالي بالمرتبة الأولى، واتضح موافقة أفراد العينة على أهم متطلبات نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية وهي: (القدرة على المتابعة المستمرة، وتوافر رأس مال كاف، والتفرغ التام لإدارة المشروع). كما اتضح موافقة أفراد مجتمع الدراسة بدرجة عالية على العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم، وكان ترتيب العوامل بحسب أهميتها كالتالي: (العوامل الشخصية، تليها العوامل الثقافية، تليها العوامل الاقتصادية، وأخيراً العوامل الاجتماعية).

الكلمات المفتاحية: (العوامل الشخصية– العوامل الاجتماعية– العوامل الاقتصادية– العوامل الثقافية– ريادة الأعمال الاجتماعية – منطقة القصيم)

* دكتوراه في مجال التنمية والتغير الاجتماعي - قسم علم اجتماع التنمية - جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن

Factors Affecting Women's Social entrepreneurship In The Qassim Region

Maha Fawaz Abdullah Al-Farih

Abstract :

This study aims to address the factors affecting female social entrepreneurship in the Qassim region by achieving the following objectives: (identifying the personal factors affecting social entrepreneurship, social factors affecting female social entrepreneurship in social aspects, cultural factors affecting female social entrepreneurship and economic factors affecting female social entrepreneurship).The study used the social survey method with an application to both quantitative and qualitative procedures, and the questionnaire and interview were used as tools for the data collection during the field study. The study population included the Saudi female social entrepreneurs who have a commercial registry in the Qassim Chamber of commerce located in Buraidah, and their number was (100), in addition to (15) expert entrepreneurs working in the Qassim Chamber of commerce. The study population have been randomly sampled and the study questionnaires were obtained from (81) Saudi female entrepreneurs in the Qassim region, in addition another experts were also sampled and questionnaires were obtained from them, furthermore other (10) persons questioned throughout an interview with them. The data was obtained and analyzed by using the statistical program (SPSS). The results showed the following: It has been concluded that there is a common agreement on the motives behind choosing the field of social entrepreneurship, and the the desire for financial independence ranked first. It was found that the sampled members mostly agreed on the most important requirements of social entrepreneurship activity, which are: (the ability to continuously follow up, sufficient funding, and full-time run the project). The members of study population have agreed with a high degree on the factors affecting female social entrepreneurship in the Qassim region, and the order of factors according to their importance was as follows: (personal factors, followed by cultural factors, followed by economic factors, and then social factors).

Keywords: (personal factors - social factors - economic factors - cultural factors - social entrepreneurship - Qassim region)

العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم

د / مها فواز عبدالله الفريح *

مقدمة:

يُعد موضوع ريادة الأعمال الاجتماعية من الموضوعات المهمة في كثير من الدول المتقدمة والنامية؛ لاندماج النشاط الريادي مع الغرض الاجتماعي، حيث حظيت باهتمام كبير من الأبحاث والدراسات العلمية في مجالات متعددة، ومنها الدراسات المتخصصة في علم اجتماع التنمية، لما تمثله من عوائد على الاقتصاد الوطني، وللدور الذي تقوم به في عمليه التنمية الاجتماعية.

فعند النظر إلى رواد الأعمال الاجتماعيين نجد أنهم عادة يبدأون بمبادرات صغيرة؛ إلا أنهم كثيراً ما يستهدفون مشكلات لها اعتبار محلي، ولها أيضاً أهمية عالمية، مثل: مشروعات إنشاء الأعمال التجارية الصغيرة، وإعادة دمج الأفراد في قوة العمل أو مشروعات إدارة النفايات، وغالباً ما تتكرر الحلول المبتكرة التي يثبتها أصحاب المشروعات الاجتماعية على النطاق المحلي في مناطق جغراقية أخرى، ويمكن أن تسهم في صناعات عالمية. وتعد ريادة الأعمال الاجتماعية من الموضوعات التي نالت اهتمام الدراسات والأبحاث العلمية في المجتمع السعودي؛ لما لها من أهمية في تحقيق متطلبات التنمية وتوفير فرص إنشاء المشروعات الاجتماعية وخفض معدلات البطالة من خلال فتح مجالات وفرص العمل المناسبة في بيئة عمل آمنه، وتشجيع ابتكار وإبداع رواد الأعمال الاجتماعيين، والاستفادة من أفكارهم التي لها دور كبير في دعم الاقتصاد الوطني. وقد كان من أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م تنمية السوق الاقتصادية والتركيز على تنوع مصادر الدخل وزيادة فرص العمل، وتحقيق مفاهيم الابتكار والريادة والاستدامة في المشروعات الاجتماعية، وتعظيم الأثر الاجتماعي للقطاع غير الربحي لبناء وطن طموح. ومن خلال ما سبق تتضح أهمية الاهتمام في موضوع رصد العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في المجتمع السعودي، حيث يمكن لرواد الأعمال الاجتماعيين من الاستفادة من مهاراتهم وقدرتهم على

* دكتوراه في مجال التنمية والتغير الاجتماعي - قسم علم اجتماع التنمية - جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن

المساهمة الفعالة في عمليه التنمية، وتحقيق العديد من الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تنعكس على مستويات التنمية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

تشهد المملكة العربية السعودية تحولاً كبيرًا في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مدفوعًا برؤية طموحة تهدف إلى وضع المملكة بين مصافِ الدول المتقدمة والانفتاح على العالم.ومن أبرز الأهداف الرئيسة لتلك الرؤية تنويع مصادر الدخل وعدم الاعتماد على مصدر واحد، وزيادة معدلات التوظيف، وخفض نسبة البطالة من ١١,٦% إلى ٧%، أيضاً تمكين المرأة السعودية وزيادة مشاركتها الفعالة في ريادة الأعمال الاجتماعية وسوق العمل من ٢٢% إلى ٣٠% ، ولقد أثبت قطاع ريادة الأعمال الاجتماعية أن له مساهمة فعالة عن باقي المشروعات التجارية، وهو أن الأولى تركِّز على الفئات الفقيرة بالمجتمع بينما المشروعات التجارية تسعى إلى الربح المادي فقط، فالريادة الاجتماعية تسعى لمشروعات هدفها إصلاح المجتمع، وفي الوقت نفسه تحقيق الأرباح من أجل الاستدامة والتنمية، أما بالنسبة للمرأة السعودية فالمؤشرات تبيِّن حاجة المجتمع السعودي لرائدات أعمال أكثر من حاجة المرأة لأن تكون رائدة أعمال، بمعنى أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمرأة السعودية تستوجب تحفيز ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية، ونشر ثقافة الاعتماد على النفس، وهنا تظهر ضرورة التعامل مع المرأة السعودية كشخصية اعتبارية مستقلة، وإشراكها في مرحلة التخطيط لوضع القرارات المتعلقة بدورها في مسيرة الاقتصاد الوطني (الحديدي، ٢٠١٦، ص٣٢٤).

فعملت الدولة على تفعيل دور المرأة في ريادة الأعمال الاجتماعية، وتسهيل الطرق أمامها للقيام بأعمالها التجارية على الوجه الصحيح والملائم لها. فقد تبين من دراسة أخرى أجراها (القططي، ٢٠١٦) أن عدد المشروعات التي تمتلكها سيدات أعمال سعوديات تجاوز المئة ألف مشروع، وتجاوز حجم أموال تلك المشروعات ٣٠٠ مليار ريال سعودي، وعلى الرغم من ذلك ما زالت الكثير من التحديات والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف والآمال المتوقعة من تمكين المرأة السعودية من ارتياد مجال العمل الحر. حيث اهتمت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) بتذليل تلك الصعوبات والمشكلات التي تواجهها في ريادة الأعمال. وعلى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة: بأن هناك عوامل شخصيَّة واجتماعيَّة وثقافيَّة واقتصاديَّة لها تأثير على مزاولة المرأة لريادة الأعمال الاجتماعية في المجتمع السعودي،

وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم؟.

الأهمية العلمية والتطبيقية للدراسة:

تحددت أهمية الدراسة في جانبين، أهمية علمية، وأهمية تطبيقية، على النحو التالي:

١] الأهمية العلمية:

١- تفسير مشكلة الدراسة في ضوء افتراضات نظرية علم الاجتماع، ومعرفة مدى ملاءمتها لثقافة المجتمع السعودي .

٢- الحاجة لوجود دراسة في ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية لتفعيل دور المرأة، والتي تشكل نصف المجتمع ليكون المجتمع متناغماً بشكل أفضل، والكل يشارك في دفع عجلة الاقتصاد والتنمية والتقليل من البطالة.

٣- إعطاء الفرصة للمرأة لتطبيق وتجربة أفكارها ونظرياتها على أرض الواقع، وهذا سيؤدي إلى إيجاد نضج ووعي قائم على التجربة والخطأ، والمعرفة الكاملة للعوامل التي تؤثر في ريادة الأعمال الاجتماعية وتأثيراتها.

٢] الأهمية التطبيقية:

١- تسهم الدراسة الحالية في المساعدة على إيجاد آليات مبتكرة مناسبة لتطوير البيئة الاجتماعية الحاضنة والمحفزة لريادة الأعمال الاجتماعية النسائية .

٢- تقديم رؤية تساعد الجهات الحكومية والأهلية ومؤسسات المجتمع المدني على دعم رائدات الأعمال الاجتماعيات والإسهام في إنجاح مشروعاتهن وتمكينهن من أداء أدوارهم التنموية في المجتمع السعودي.

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما دوافع ومتطلبات ريادة الأعمال الاجتماعية من وجهة نظر رائدات الأعمال؟

٢- ما العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية في الجوانب الشخصية؟

٣- ما العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية في الجوانب الاجتماعية؟

٤- ما العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية في الجوانب الثقافية؟

٥- ما العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية في الجوانب الاقتصادية؟

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية :** تقتصر الدراسة على معرفة العوامل المؤثرة على رائدات الأعمال الاجتماعيات في المجتمع السعودي.
- **الحدود المكانية :** تحددت المنطقة الجغرافية للدراسة في منطقة القصيم.
- **الحدود البشرية :** تحدد مجتمع الدراسة في رائدات الأعمال الاجتماعيات من السعوديات اللاتي لديهن سجل تجاري بغرفة القصيم.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ/٢٠٢٢م.

أهداف الدراسة :

١- تحديد أهم دوافع ومتطلبات ريادة الأعمال الاجتماعية من وجهة نظر رائدات الأعمال.

٢- التعرف على العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية في الجوانب الشخصية.

٣- التعرف على العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في الجوانب الاجتماعية.

٤- التعرف على العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في الجوانب الثقافية.

٥- التعرف على العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في الجوانب الاقتصادية.

مفاهيم الدراسة:

١- العوامل:

تعرف العوامل بأنها الوسائل التي تؤدي إلى نتائج سلبية أو إيجابية، أو تكون ممهدة لنشوء ظاهرة اجتماعية أو دينية أو اقتصادية وغيرها أو نهايتها أو تطورها أو استمرارها (أبو المعاطي، ٢٠٠٨، ص٦٧).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة العوامل الاجتماعية (شخصية، اجتماعية، ثقافية، اقتصادية) والتي قد تؤثر على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في المجتمع السعودي في حالة حدوث توتر وصراع في الأدوار، وحدوث خلل لنمط التفاعل في شبكة العلاقات الاجتماعية للمرأة بسبب التناقض بين القيم واختلاف المعايير المحددة لكل من المركز والمكانة التي تسعى رائدات الأعمال للحصول عليها.

٢- ريادة الأعمال الاجتماعية:

تعرف ريادة الأعمال الاجتماعية بأنها: "الطريقة التي من خلالها مواجهة التحديات الاجتماعية والبيئية بطريقة تتسم بالكفاءة والإبداع، تتضمن حلولاً غير تقليدية ومستدامة" (شاهين، ٢٠١٦، ص٧). وتعرف أيضاً بأنها"ردة فعل على فرصة متاحة لخلق حلول مبتكرة لمشكلات راهنة" (Berzin, 2010, 18)

التعريف الإجرائي:

ويقصد بها في هذه الدراسة المشروعات التجارية الناشئة أو القائمة لسد حاجات اجتماعية، وتتسم بالإبداع والابتكار وتحقيق تأثير اجتماعي، تعمل عليها رائدات الأعمال، مدعومة أو منتسبة إلى جهة حكومية أو أهلية متخصصة بريادة الأعمال توفر لها الدعم الإداري والفني والمالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يحتوي هذا المبحث أولاً: الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة. ويحتوي ثانياً: الإطار النظري لدراسة النظرية المفسِّرة لمشكلة البحث، ونبذة عن أهمية ريادة الأعمال للمرأة السعودية، وإنجازات الغرفة التجارية لدعم ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية.

أولا: الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة:

تستعرض الباحثة عدداً من الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية التي اهتمت بموضوع ريادة الأعمال على اختلاف مجالاتها، مع التركيز على بعض الدراسات التي تناولت ريادة الأعمال النسائية والتي سيتم عرضها عرضاً تفصيلياً في البحث. ومن هذه الدراسات ما يلي:

١- الدراسات المحلية في المجتمع السعودي :

أجرى **شقير والمحيميد والحضيف (٢٠١٨)** دراسة بعنوان: "**محاور تعزيز الدور الريادى لسيدات الأعمال السعوديات** "**السمات / المحفزات / المعوقات / سياسات التمكين**" هدفت إلى البحث عن عوامل النهوض بريادة النساء السعودية، واقتراح الحلول الكفيلة بدعم دور رائدات الأعمال فى تحقيق معدلات التنمية المستهدفة". واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى باستخدام أداة الاستبيان، وطُبِّقت الدراسة على ١٥٠ سيدة أعمال بالقصيم، و١٠٠ من المسؤولين بالجهات الداعمة للمشروعات الصغيرة بالقصيم. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المبادرات الريادية النسائية فى منطقة القصيم ما زالت دون المستوى بسبب المعايير الثقافية السائدة

والعقبات الاجتماعية، وأن مشروعاتهن التجارية تنحصر في المجالات التقليدية لافتقارها للمناخ الداعم. وكانت أهم أسباب فشل مشروعاتهن التجارية السياسات المالية الخاطئة، والبحث عن الكسب السريع، ومنافسة المنتجات الأجنبية، وعدم وجود رؤية استراتيجية واضحة. وأوصت الدراسة بتأسيس حاضنة أعمال صناعية في جامعة القصيم لدعم الصناعات النسائية الصغيرة فى مرحلتي التأسيس والتشغيل، وتشجيع مؤسسات المجتمع المدنى والقطاع الخاص على الشراكة مع الجامعة لإنجاز هذا المشروع، إضافة لإنشاء معهد متخصص فى دعم رائدات الأعمال السعوديات لتقديم الدورات التدريبية التى تتماشى مع احتياجات مشروعاتهن.

واعتمدت دراسة **إدريس وجعفر (٢٠١٦) بعنوان** "**دور ريادة الأعمال في الحد من مشكلة البطالة بمنطقه الطائف**" على فرضية أن إنشاء المشروعات الصغيرة والمتوسطة لها تأثير إيجابي في الحد من مشكلة البطالة. وكان من أهم النتائج أن هناك وعيٌ كبيرٌ بأهمية المشروعات الريادية في التنمية الاقتصادية ودورها في الحدِّ من البطالة، وأنَّ ثقافة المجتمع السعودي تشجع على ريادة الأعمال، وتساهم المشروعات الريادية في زيادة دخل الفرد، وأنَّ هناك بعض الصعوبات التي تواجه المشروعات الريادية في بدايتها متمثلة في التمويل، والبيروقراطية، وحقوق الملكية.

كما أجرى **الحديدي وسعد (٢٠١٦) دراسة بعنوان: "المرأة السعودية وريادة الأعمال: نجاحات وتحديات"**. هدفت إلى التعرف على أسباب توجُّه المرأة السعودية في حائل لمجال ريادة الأعمال، وأكثر مجالات ريادة الأعمال التي يفضلنها، وصفات الرياديات الناجحات ومعوقات مشاركتهن. وتحدد مجتمع الدراسة بالرياديات في مدينة حائل، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٥ ريادية سعودية من مدينة حائل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ من أسباب توجه المرأة السعودية لريادة الأعمال في حائل هي المكاسب المالية، ثم الشعور بالفخر وتوفر العمل الذي يقمن به. ومن أهم صفات الرائدات الناجحات: الموهبة، والإبداع، والثقة بالنفس، والالتزام، وكان من أهم المعوقات التي تواجه الرياديات الخصوصية التي تمنعهن من ممارسة التجارة بشكل علني، العادات والتقاليد التي تمنع المرأة من العمل أو السفر من دون مرافقة أحد أفراد العائلة، فعدم ثبات الدخل، ومحدودية الدعم المتاح لرائدات الأعمال.

وأجرى عبدالفتاح (٢٠١٦) دراسة بعنوان: "التعرف إلى مستوى وعي طلبة السَّنة التحضيرية في جامعة الملك سعود بثقافة رياده الأعمال واتجاهاتهم نحوها". تكوَّنت عينة الدراسة من (٥١٠) طالباً تم توزيع استبانة عليهم، مقسَّمة على ثلاثة أبعاد وهي: وعي الطلبة

بريادة الأعمال، واتجاه الطلبة نحو ريادة الأعمال، ومعوقات ريادة الأعمال من وجهة نظر الطلبة: أظهرت النتائج أن استجابات الطلبة على البعد الأول: وعي الطلبة بريادة الأعمال جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت استجابات الطلبة على البعد الثاني: اتجاهات الطلبة نحو ريادة الأعمال بدرجة متوسطة، وجاءت استجابات الطلبة على البعد الثالث: معوقات ريادة الأعمال من وجهة نظر الطلبة بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة تعزى لمتغيري الجنس والمسار الأكاديمي.

وأشار إدريس (٢٠١٥) من خلال دراسة بعنوان: "ريادة الأعمال وأثرها في معالجة البطالة في المملكة العربية السعودية". إلى معرفة ريادة الأعمال وأثرها في معالجة البطالة وإلقاء الضوء على أهم المكاسب التي تتحقق من خلال المشروعات الريادية للشباب. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين تطبيق مشروعات ريادة الأعمال والحد من البطالة بين الشباب السعودي، حيث إن ريادة الأعمال لها أثر كبيرٌ وإيجابي في معالجة مشكلة البطالة وآثارها بين شباب في المجتمع السعودي.

٢-الدراسات في الدول العربية:

أجرى **البنون (٢٠١١) دراسة بعنوان "أثر الأنماط الريادية على أداء المشروعات الريادية الصغيرة في دولة الكويت"** تهدف الدراسة إلى التعرف على الأثر المحتمل للأنماط الريادية على أداء المشروعات الصغيرة في الكويت من خلال التعرف على الفروق وأداء المشروعات تبعاً للأنماط الريادية (المثاليون، الباحثون عن المثالية، المثابرون) ودراسة أثر هذه الأنماط منفردة على أداء المشروعات الريادية من حيث الربحية ومعدل نمو الحصة السوقية، ونمو عدد العاملين. ولتحقيق هذه الأهداف تمَّ الرجوع للدراسات السابقة والمرجعيات المتعلقة بالدراسة، ولفهم العلاقة بين المتغيرات تم إعداد استبانة وُزِّعت على مجتمع الدراسة والذي مثَّل العينة نفسها وعددها ٧٢ مشروعاً مموَّلة من الشركات الحاضنة، وخرجت بنتائج متعددة كان أهمها: أنَّ النمط الرِّيادي المثالي تقدم على باقي الأنماط، وأنَّ هذه الأنماط لا تؤثر على أداء المشروعات، إلا أنَّ مؤشر الربحية تقدم على باقي المؤشرات في قياس أداء المشروعات الصغيرة، وخرجت الدراسة بتوصيات كان أهمها: بناء برنامج تدريبي متكامل للتبصير بدور الريادة في المشروعات الصغيرة وأهميتها، وإقامة ورش عمل تدريبية لمساعدة أصحاب المشروعات لإدخال المفاهيم الريادية في مشروعاتهم.

كما أجرى كل من **عبد الهادي وسلمان (٢٠١١) دراسة بعنوان** "**دور ريادة منظمات الأعمال في التنمية الاقتصادية**": بيَّنت أن هناك مشكلات يواجها نمو وتطور مشروعات ريادة الأعمال تتفاوت من دولة إلى أخرى، ومن قطاع إلى آخر، ومن فترة زمنية إلى أخرى، وصنَّفوها إلى مشكلات داخلية ناجمة عن خلل إداري بالمشروع وضعف القدرات التسويقية والتدريبية وكذلك الفنية. أو خارجية كصعوبة الحصول على تمويل، وصعوبة زيادة رأس المال أو ارتفاع تكلفته، ارتفاع الضرائب، عدم وجود إطار قانوني وتشريعي ينظم عمل المشروعات الريادية، وندرة الموارد الأولية المحلية، وعدم القدرة على اتباع استراتيجية تسويقية واضحة وشاملة بسبب ارتفاع كلف التسويق، ومشكلات تتعلق بجودة الإنتاج ومنافسة المنتجات المستوردة. المشكلات الداخلية وتنجم من أسباب ترتبط بشخص مالك ومدير المشروع من جانب، وبالمشروع ذاته من جانب آخر، ومنها: ضعف قدرات أصحاب المشروعات الريادية في النواحي المالية، والإدارية، والتسويقية، وربما الفنية كذلك، عدم قناعة أصحاب المشروعات في التدريب وفي إمكانية تطوير المهارات، وضعف التسويق، وعدم القدرة على تجديد وتحديث قنوات التوزيع بصورة مستمرة.

وقام **الحماقي (٢٠١٢) بدراسة بعنوان:** "**ريادة الأعمال والتمكين الاقتصادي للمرأة العربية**" والتي هدفت إلى تعزيز قدره وصول النساء إلى الموارد والفرص الاقتصادية للحد من آثار الفقر وتعزيز تأثير النساء على عملية وضع السياسات واتخاذ القرارات الاقتصادية، وتعزيز قدرات القيادة النسائية في مجال التنمية، وضمان الحماية الاجتماعية ووصولهن إلى الخدمات المالية، وغيرها من العوائق الاقتصادية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تدني المستويات العامة للريادة للمرأة العربية، وضعف مشاركتهن في الاقتصاد، إضافة إلى التأثير السلبي للمعايير الثقافية والقوانين والتشريعات في بيئة الأعمال. وأن المعايير الثقافية والاجتماعية والقانونية السائدة في الدول العربية تربط المخاطر العالية بالاستثمارات النسائية، فهناك ثقة ضعيفة متحيزة في قدرات المرأة على إنشاء أو إدارة أعمال ناجحة إضافة للتكاليف العالية للإقراض مقارنة بتلك العائدة إلى رجال الأعمال.

٣-الدراسات الأجنبية:

دراسة (Wijewardana,2017) بعنوان "**أثر التمويل الصغير في تمكين أصحاب المشاريع من الإناث**" حيث تركز هذه الدراسة على تحديد أثر التمويل الصغير على النساء الرياديات في سيرلانكا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مستجيب كنموذج، باستخدام طريقة

العنيات العشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العوامل الاقتصادية المتمثلة في إمكانية الحصول على القروض وإجراءات السداد والخدمات غير المالية تؤثر بشكل إيجابي على تمكين المرأة رائدة الأعمال، وأوصت الدراسة مؤسسات الإقراض الصغير إلى توعية النساء بأمور الإدارة المالية، خدمات العملاء، إجراءات الادخار وذلك للمساعدة بتمكين رائدات الأعمال في المنطقة.

دراسة (Rathiranee, 2016) بعنوان: "تأثير عوامل التمويل الصغير على أداء النساء الرياديات في شمال سيريلانكا" وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير الائتمان والمدخرات والتدريب على أداء رائدات الأعمال في شمال سيريلانكا، من خلال قياس أداء ريادة الأعمال بمساعدة متغيرات البقاء والنمو والدخل / الربح. حيث تضمنت الدراسة مسحاً ميدانياً باستخدام استبيان منظم ومقابلات معمقة للحصول على إجابات من رائدات الأعمال لمعرفة تأثير عوامل التمويل الصغير على أداء الأعمال التي يقمن بها، وخلصت الدراسة إلى أن هناك تأثير للائتمان والتدريب على الدخل / الربح بخلاف البقاء والنمو، وأوصت الدراسة أن يتم التركيز على مجالات التدريب، ومنها مراقبة أداء مشروعات الريادة والمهارات الأساسية لبقاء ونمو مشروعات الأعمال وتطويرها.

دراسة (Zhang , Duys- ters and Cloodt 2014) التحقق من "دور تعليم ريادة الأعمال في الجامعات كمؤشر لنية طلاب الجامعات لتنظيم المشروعات الريادية" وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٤) طالباً وطالبة من (١٠) جامعات صينية، وزعت استبانة عليهم، وأظهرت النتائج أن التعرض المسبق لريادة الأعمال لطلبة الجامعات يولد أثراً سلبياً على نيتهم نحو تنظيم المشروعات الريادية؛ نظراً للعواقب السلبية لريادة الأعمال، كالإفلاس، وساعات العمل الطويلة، والإجهاد؛ مما يقلل من نية الطلبة نحو تنظيم المشروعات الريادية الخاصة بهم مستقبلاً، كما أظهرت النتائج أن نوايا ريادة الأعمال لدى الذكور أعلى من الإناث.

وأجرى كل من (Danish & Smith, 2011) دراسة بعنوان: "ريادة الأعمال النسائية في المملكة العربية السعودية: الفرص والتحديات" وهدفت إلى دراسة التحديات التي تواجه النساء في ريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية، وقد تكون مجتمع الدراسة من رائدات الأعمال السعوديات، حيث اشتملت العينة على (٣٣) رائدة أعمال، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على المسح الاجتماعي. وقد توصلت النتائج إلى أن رائدات الأعمال السعوديات يعملن الآن على إنشاء وإدارة كيانات صغيرة ومتوسطة الحجم، ويواجهن العديد من التحديات

الاجتماعية والمؤسسية. حيث تساعد العوامل الشخصية رائدات الأعمال السعوديات على إنشاء المشاريع، ومواجهة التحديات الاجتماعية والمؤسسية المتعلقة بريادة الأعمال.

جوانب التباين والتلاقي بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

من ناحية الهدف: تميَّزت هذه الدراسة في أهدافها عن الدراسات السابقة، حيث إن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية في الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، وهو ما لم تتطرق له الدراسات السابقة.

من ناحية المنهج: تنفرد هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باستخدامها منهج المسح الاجتماعي بأسلوب كيفي وكمي.

من ناحية مجتمع البحث: اختلفت هذه الدراسة بالاعتماد على بيانات ميدانية للمستفيدات من ريادة الأعمال الاجتماعية ومقابلات للخبيرات والعاملات في ريادة الأعمال بغرفة القصيم.

من ناحية أداة البحث: اعتمدت الدراسات السابقة على أداة واحدة هي الاستبيان؛ بينما اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باستخدام أداة كيفية (المقابلة) وأداة كمية (الاستبانة) لتفسير القيم الإحصائية.

ثانيا: الموجهات النظرية المفسرة لموضوع الدراسة :

تساعد النظرية الباحث في تفسير الظواهر ونتائج الدراسات الميدانية، فهناك اتجاه لدراسة ظاهرة ريادة الأعمال الاجتماعية، وهذا الاتجاه هو نظرية الدور الاجتماعي.

نظرية الدور الاجتماعي:

ظهرت هذه النظرية في مطلع القرن العشرين، إذ تُعد من النظريات الحديثة في علم الاجتماع، وتؤكد على أنَّ سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية تعتمد على الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يشغلها في المجتمع، فضلاً عن أن منزلة الفرد الاجتماعية ومكانته تعتمد على أدواره الاجتماعية، فواجبات الفرد يحددها الدور الذي يشغله، أما حقوقه فتحددها الواجبات والمهام التي ينجزها في المجتمع، علماً بأن الفرد لا يشغل دوراً اجتماعياً واحداً بل عدة أدوار (الحسن، ٢٠٠٥م، ص١٥٩).

الفرضيات التي تقوم عليها النظرية :

أولاً: أن تعدُّد أدوار المرأة التي تحمل كل منها امتيازات والتزامات معينة قد تؤدي إلى خلق الصراع على المستوى الشخصي للمرأة، وهو يتمثل في صور عديدة منها، التوتر الشخصي

للاختيار بين هذه الأدوار، والإحباط عند القيام بدور جديد، والاختلاف بين الزوج والزوجة عند قيام الزوجة بأداء دور معين يتوقع الزوج منها دورا مختلفاً، والتناقض الأخلاقي في عدم التساوي بين الحقوق والواجبات وذلك انطلاقا من قيم ثقافية تقليدية.(الخولي،٢٠٠٠م، ص١٦٠-١٦٦).

ثانياً: أن دور الرجل في الأسر غالباً مايتأثر مهنيًّا فقط، وذلك بالتزاماته في تزويد زوجته وأبنائها بحاجاتهم المادية (ناصر، ١٩٩٥م، ص٣٨٦).

ثالثاً: أن تغير الأدوار ناتج عن تغير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كسيادة الأب في النظام العائلي، وسيطرة الرجل الاقتصادية والاجتماعية وما تبعها من اظطهاد نفسي واجتماعي واقتصادي للمرأة، وانتقال هذه النظرة من جيل إلى جيل، والذي انعكس بدوره على وظائف الأسرة ودور كل عضو فيها.

رابعا: أن هناك مفاهيم لبعض الأدوار داخل الأسرة بين الرجل والمرأة تدعمها بعض القيم الثقافية والتفسيرات الدينية الخاطئة، كمنع المرأة من التعليم أو العمل، وكذلك التمييز القائم على أساس الجنس في فرص العمل والذي انعكس بدوره على الأوضاع الاقتصادية الصعبة لشريحة كبيرة من النساء (ناصر، ١٩٩٥م، ص٣٨١-٣٨٣)

المبادئ العامة لنظرية الدور:

١- يتحلل البناء الاجتماعي إلى عدد من المؤسسات الاجتماعية وتتحلل المؤسسة الاجتماعية الواحدة إلى عدد من الأدوار الاجتماعية.

٢- ينطوي على الدور الاجتماعي الواحد مجموعة واجبات يؤديها الفرد بناءً على مؤهلاته وخبراته وتجاربه وثقة المجتمع به وكفاءته وشخصيته.

٣- يشغل الفرد الواحد في المجتمع عدة أدوار اجتماعية وظيفية في آن واحد، ولا يشغل دوراً واحداً. وهذه الأدوار هي التي تحدد منزلته أو مكانته الاجتماعية. ومنزلته هي التي تحدد قوته الاجتماعية وطبقته.

٤- إن الدور الذي يشغله الفرد هو الذي يحدد سلوكه اليومي والتفصيلي، وهو الذي يحدد علاقاته مع الآخرين على الصعيدين الرسمي وغير الرسمي.

٥-تكون الأدوار الاجتماعية متكاملة في المؤسسة عندما تؤدي المؤسسة مهامها بصورة جيدة وكفاءة بحيث لا يكون هناك تناقض بين الأدوار.

٦- التركيب الخلقي للفرد هو بمثابة التكامل بين التركيب النفسي والأدوار الاجتماعية التي يشغلها الفرد في حياته اليومية. (الحسن، ٢٠١٣، ص١٣٥-١٤٠).

ومن خلال ربط هذه النظرية بموضوع الدراسة نلاحظ أنَّ أي فرد في المجتمع له دور لا بد أن يؤديه، والمرأة لها أدوارها التقليدية، ووفقاً للتغيرات فقد حدث تغير في أدوار المرأة، وخرجت من الإطار التقليدي، وأصبحت تمارس أدواراً غير تقليدية (اجتماعية) خارج المنزل؛ لكن في مجالات محددة، وبظهور التغيرات الحديثة في المجتمع السعودي والمتمثلة في برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠) ورؤية المملكة (٢٠٣٠) أصبحت المرأة السعودية تشغل أدواراً حديثة غير الأدوار التقليدية، وشاركت في مجال الأعمال الاجتماعية المختلفة؛ مما أدى ذلك إلى تغير في مكانتها الاجتماعية وزيادة ثقتها بنفسها، واكتساب المهارات والخبرات والعلاقات الاجتماعية، ونتج عن ذلك التعدد في أدوارها التي تقوم بها، وبالتأكيد تواجهها بعض العوامل والصعوبات والمشكلات التي تسبب لها صراعاً في هذه الأدوار التي تؤديها، وبما أن رؤية المملكة (٢٠٣٠) قد اهتمت برفع نسبة مشاركة المرأة السعودية في سوق العمل وتفعيل دورها الاجتماعي في المجتمع الذي تقوم به من خلال تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجهها في ريادة الأعمال الاجتماعية، مما قد يسهم في أدائها لأدوارها المنوطة بها.

ثالثا: أهمية ريادة الأعمال الاجتماعية للمرأة السعودية:

يُعد تمكين المرأة في ريادة الأعمال الاجتماعية في المجتمع السعودي له دور مهم في تفعيل طاقاتها، وزيادة مسؤولياتها وثقتها بنفسها، وتحويلها إلى عنصر منتج في دفع عجلة الاقتصاد والتي تعود بالنفع على المرأة والمجتمع من خلال حل مشكلتي الفقر والبطالة التي تعاني منها الكثير من النساء وما ينجم عنها من أخطار اجتماعية ضارة على المجتمع. فلن يتم تقدم المجتمع وتطوره إلا بالمشاركة المجتمعية للمرأة باعتبارها ثروة بشرية وقوة دافعة لحركة المجتمع نحو تحقيق مزيد من الإنجازات على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وعلى ذلك فالخبرة العملية والاستعداد الشخصي والقدرات والمهارات الذاتية من أهم العوامل التي تؤثر على القدرة على أداء العمل للنهوض بمستوى الكفاءة الإنتاجية للمرأة المستثمرة، ولابد أن تتوافر لديها الرغبة الدافعية التي تتحكم في مستوى الأداء ودرجة الاستمرارية، مما يوضح ضرورة العمل على إعدادها وتنميتها وتوفير المناخ الملائم لها للعمل الجاد والمثمر حتى يتعاظم عطائها وإنتاجها. (السنبل،٢٠١٥م، ص٤٤٥).

والمرأة السعودية تمثل نصف المجتمع، فكان لابد من الاستفادة منها كقوة عاملة في المجتمع، وذلك بعد تأهيلها التأهيل الصحيح والذي تسهم به الجامعات السعودية في تخريج سعوديات مؤهلات ينخرطن في منظمات القطاع الخاص، أو من خلال الاستثمار في

المشروعات الصغيرة، وهذا بدوره يؤدي إلى المساهمة في تنفيذ الخطط التنموية بالمملكة (الشيخ،٢٠١٨م، ص٤٤) .

فعمل المرأة في ريادة الأعمال الاجتماعية يعدُّ ضروريًّا، فهو يحقق ثلاثة أهداف رئيسة :

أولاً: هدف اجتماعي كتحقيق العدالة الاجتماعية في تكافؤ فرص العمل بين الجنسين لتحسين مستوى المعيشة في المجتمع.

ثانياً: هدف اقتصادي يتضمن استثمار أمثل للموارد البشرية وتحقيق نمو اقتصادي، وإنتاجية عالية، وعائد مناسب للفرد والمجتمع.

ثالثاً: هدف ثقافي يتضمن ترسيخ ثقافة إيجابية لمكانة المرأة ودورها في المجتمع، وتعظيم قيمة العمل بأنواعه ومستوياته المختلفة للمرأة والرجل على السواء.

رابعا: انجازات الغرفة التجارية لدعم ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية.

نظراً للتطورات والمستجدات التي تشهدها المملكة العربية السعودية في كافة المجالات تحت رعاية خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز حفظه الله، وولي عهده الأمين الأمير محمد بن سلمان –حفظه الله– تسير غرفة القصيم بخطى ثابتة وتقوم مجدداً بدورها الريادي في قيادة القطاع الخاص ومجتمع المال والأعمال في المنطقة للمساهمة في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ (التقرير السنوي لغرفة القصيم، ٢٠٢٠).

ولعل أبرز ما تتطلع إليه غرفة القصيم من ضمن أهدافها الاستراتيجية والتشغيلية في خطط العمل التشغيلية في الغرفة لسنة (٢٠٢٠م)، هي دعم المنشآت الصغيرة والمتوسطة من خلال: (التقرير السنوي لغرفة القصيم، ٢٠٢٠).

١- إعداد الدراسات اللازمة لدعم منشآت الأعمال .
٢- دعم المنشآت الصغيرة والجديدة والمتعثرة بالمشورة والمتابعة.
٣- تقديم الدعم التدريبي والتأهيلي والفني لمالكي منشآت الأعمال .
٤- دعم المبادرات الشبابية الاستثمارية في المنطقة .
٥- تشجيع وتسويق الاستثمار في القطاعات ذات المزايا النسبية بالمنطقة.
٦- دعم المبادرات والأنشطة والفعاليات المتنوعة لمنشآت القطاع الخاص في المنطقة.
٧- عرض الفرص الاستثمارية الجديدة المتاحة.

أيضاً سعت غرفة القصيم لتفعيل دور سيدات الأعمال في التنمية الاقتصادية والاجتماعية المحلية والوطنية، ودعم فرص المرأة نحو العمل والاقتصاد الحر وإدارة المؤسسات التجارية، من خلال مركز نسائي يدعم سيدات الأعمال في شتى المجالات التجارية والاستثمارية ويعنى بتقديم كافة الخدمات والمعلومات التي تحتاجها سيدات الأعمال لأجل تعزيز دور المرأة في اتخاذ القرارات الاقتصادية الناجحة. ودعم جهودهن بتهيئة وتحسين بيئة العمل المتاحة والملائمة لطبيعة وخصوصية المرأة السعودية، لتمكين سيدات الأعمال من ممارسة دورهن في عملية التنمية الاقتصادية. فكان هدف الغرفة تفعيل دور سيدات الأعمال في التنمية الاقتصادية الشاملة عن طريق تحفيزهن وتأهيلهن إداريًّا، واقتصاديًّا، واستشاريًّا، ومعلوماتيًّا، وتدريبيًّا، ودعمهن المتوجه للقطاع الخاص والعمل الحر للنهوض بالقطاع الاقتصادي النسائي والتجاري في المنطقة، وتعزيز دورهن في تنمية الاقتصاد المحلي والوطني، فمن ضمن خدمات المركز منذ تأسيسه وحتى يومنا هذا سعيه جاهداً لتحقيق دوره الاجتماعي بدعم ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية.

وأيضاً سعت غرفة القصيم إلى إيجاد بيئة عمل ومنافذ ملائمة لتزاول من خلالها الأسر المنتجة نشاطاتها التي تمارسها أو التي يمكن تأهيلها للقيام بها، لرفع المستوى المعيشي للأسر وتشجيعها على الإنتاج والعمل الحر مثل:

- إطلاق منصة إلكترونية لتعزيز سوق العمل بالكفاءات الوطنية المؤهلة في مجالات متعددة بالتعاون والتنسيق المشترك مع الإدارة العامة للتدريب التقني والمهني بمنطقة القصيم بمسارين متوازيين: (تدريب مؤقت، توفير فرص عمل مناسبة).
- ملتقى التوظيف النسائي والمقابلات الشخصية وعددها ١٥٠ وظيفة لتوطين المهن والوظائف وتوفير العمل لأبناء وبنات الوطن ودعمهم ببرامج التأهيل من خلال دورات متخصصة في مختلف المجالات، وبما يتماشى مع سوق العمل وتعزيز مساهمة المرأة الفعالة في تطوير المجتمع والتنمية الاقتصادية .
- ملتقى " خدمة العملاء للعناية الالكترونية " لتوظيف النساء للعمل غن بعد في خدمة العملاء والمبيعات وعدد من المهن والوظائف لدى شركة الراجحي للخدمات الإدارية . (التقرير السنوي لغرفة القصيم، ٢٠٢٠).

الإجراءات المنهجية للدراسة

– منهج الدراسة:

تم استخدام منهج المسح الاجتماعي بأسلوبيه الكمي والكيفي، باعتباره أكثر المناهج ملائمة لموضوع الدراسة والذي يهدف إلى جمع الحقائق والمعلومات عن الأفراد في منطقة جغرافية معينة التي يمكن من خلالها مجابهة الأسباب المتعددة لمشكلة اجتماعية معينة.

– مجتمع الدراسة:

تحدد مجتمع الدراسة في رائدات الأعمال الاجتماعيات من السعوديات اللاتي لديهن سجل تجاري بغرفة القصيم ببريدة، وقد تم التواصل مع رئيسة لجنة سيدات الأعمال، بهدف التعرف على مجتمع الدراسة من خلال معرفة الحجم الأصلي، حيث كان عدد المسجلات بغرفة القصيم ببريدة خلال فترة إجراء الدراسة (١٠٠) رائدة أعمال اجتماعية سعودية وطبق عليهم أداة المنهج الكمي (الاستبانة). وأيضا من الخبراء العاملين في غرفة القصيم ولهم علاقة في موضوع الدراسة ويبلغ عددهم تقريباً (١٥) خبيرة في مجال ريادة الأعمال وطبق عليهم أداة المنهج الكيفي (المقابلة) .

– عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

لتقدير حجم العينة المناسب لهذه الدراسة، تم تحديد حجم العينة باستخدام جدول حجم العينات (advisors) (the research ,2006). وبناء عليه تم سحب عينة عشوائية ممثلة لمجتمع البحث، والتي بحسب جدول حجم العينات يمثل الحد الأدنى لحجم العينة، العدد (٨١) سيدة أعمال اجتماعية سعودية. وقد تم مراعاة درجه التجانس بين مفردات مجتمع الدراسة، وحجمها، والوقت المقرر لإنهاء الدراسة، وطبيعة البيانات المراد جمعها.

أما عينة البحث النوعي فتم استخدام حالات الشدة والكثافة (Intensity sampling) بحيث تم اختيار عينات من فئة الخبراء ومن لهم علاقة مباشرة بريادة الأعمال الاجتماعية، حيث تم تحديد ٥–١٠ أشخاص، بطريقة تطبيق مقابلات شخصية مفردة، لتحقيق الإشباع المعرفي اللازم في موضوع الدراسة.

وفيما يلي البيانات الأولية التي توضح الخصائص الشخصية لمجتمع وعينة الدراسة:

١- العمر:

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة
من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة	١	%١.٢
من ٢٥ إلى أقل من ٣٥ سنة	٢٧	%٣٣.٣
من ٣٥ سنة إلى أقل من ٤٥	٢٧	%٣٣.٣
من ٤٥ سنة فأكثر	٢٦	%٣٢.١
المجموع	**٨١**	**%١٠٠.٠**

يوضح الجدول السابق توزيع أعمار العينة، حيث بلغت نسبة الأعمار (من ٢٥ سنة إلى أقل من ٤٥ سنة) (٦٦.٦%) من إجمالي العينة، بينما بلغت نسبة الأعمار (من ٤٥ سنة فأكثر) (٣٢.١%)، وبلغت نسبة الأعمار (من ٢٠ سنة إلى أقل من ٢٥ سنة) (١.٢%). ويتضح من خلال بيانات الجدول السابق المتعلق بالعمر أن غالبية أعمار أفراد عينة الدراسة تراوحت بين (٢٥-٤٥ سنة) وبنسبة مجموعها ٦٧% الأمر الذي يعني أن غالبية رائدات العمال هنّ من الشابات، الأمر الذي يضع على عاتقهن مسؤوليات كبيرة، وبالتالي ينتظر المجتمع الكثير من رائدات الأعمال الشابات.

٢- الحالة الاجتماعية:

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة
متزوجة	٤٤	%٥٤.٣
أرملة	٨	%٩.٨
عزباء	١٤	%١٧.٣
مطلقة	١٥	%١٨.٥
المجموع	**٨١**	**%١٠٠.٠**

يوضح الجدول السابق توزيع الحالة الاجتماعية لعينة الدراسة، حيث بلغت نسبة الحالة الاجتماعية (متزوجة) (٥٤.٣%) من إجمالي العينة، بينما بلغت نسبة الحالة الاجتماعية

(مطلقة) (١٨.٥%)، وبلغت نسبة الحالة الاجتماعية (عزباء) (١٧.٣%). ويتضح من الجدول أعلاه أن غالبية العينة من المتزوجات بنسبة بلغت(٥٤.٣%)الأمر الذي يؤكد على أن رائدات الأعمال يتحملنّ بالإضافة لمسؤولياتهن المجتمعية مسؤوليات أسرية وزوجية، الأمر الذي يتطلب ضرورة تقديم الدعم الأسري لهن ليتمكنّ من القيام بما هو مطلوب منهن.

٣- المستوى التعليمي:

جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
فوق الجامعية	١٤	%١٧.٣
جامعية	٤٠	%٤٩.٤
دبلوم	١٥	%١٨.٥
تعليم عام	١٢	%١٤.٨
المجموع	٨١	**%١٠٠.٠**

يُلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (٣) الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي، أن المستوى التعليمي (جامعية) قد شكلوا نسبة(٤٩.٤%)، تلتها فئة (دبلوم) بنسبة (١٨,٥%)، ثم (فوق الجامعية) بنسبة(١٧.٣%)، وهذه النتيجة تدل على تنوع مجال المستوى التعليمي لدى العينة، من أفراد الدراسة لتشمل عدة فئات، ولكن الغالب هو المستوى الجامعي فما فوق حيث بلغت نسبته(٦٧%) مما يؤكد تمتع أفراد عينة الدراسة بمستوى تعليمي عالي، وهذا يدعم قدرتهن على تبوء ريادة الأعمال الإجتماعية وتحقيق الأداء الريادي المطلوب لريادة الأعمال الإجتماعية النسائية.

٤- سنوات الخبرة في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية:

جدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية

سنوات الخبرة في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية	التكرار	النسبة
١٥ سنة فأكثر	١٢	%١٤.٨
من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	١٣	%١٦.٠
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢١	%٢٥.٩
أقل من ٥ سنوات	٣٥	%٤٣.٢
المجموع	٨١	**%١٠٠.٠**

يُلاحظ من خلال الجدول السابق الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية، أن الحاصلين على خبرة (أقل من ٥ سنوات) قد شكلوا نسبة (٤٣.٢%)، تلي ذلك الحاصلين على خبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) بنسبة (٢٥.٩%)، ثم الحاصلين على خبرة (من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة) والتي شكلت نسبة (١٦.٠%). ويلاحظ من خلال الجدول أن ما نسبته(٤٣.٢%) فقط يملكون خبرات في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية (أقل من ٥ سنوات) ويعود السبب في ذلك لكون غالبية رائدات الأعمال هم من العناصر الشابة كما ورد في متغير العمر.

- أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة عند جمع وتحليل البيانات على تصميم أداة الاستبيان وأداة المقابلة وتم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة كما يلي:

١) **صدق الأداة الظاهري:** ويسمى أيضاً صدق المحكمين، فبعد التصميم المبدئي عرضت الباحثة الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات متعددة (في علم الاجتماع) من جامعات مختلفة في مدن المملكة العربية السعودية ومدن عربية، والإفادة من ملحوظاتهم القيمة وإضافاتهم العلمية والمنهجية.

٢) صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، ويتم قياس صدق عبارات الاستبانة من خلال معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور

عبارات	المحور	معامل الارتباط	عبارات	المحور	معامل الارتباط
١		**٠.٦٦٦	٥		**٠.٨٠٩
٢		**٠.٦٥٩	٦		**٠.٨٣٧
٣		**٠.٧٧٧	٧		**٠.٧٤٣
٤		**٠.٨٩١			
عبارات	**المحور**	**معامل الارتباط**	**عبارات**	**المحور**	**معامل الارتباط**
١		**٠.٨٧٠	٣		**٠.٩١٦
٢		**٠.٧٩٢	٤		**٠.٨٥٨
عبارات	**المحور**	**معامل الارتباط**	**عبارات**	**المحور**	**معامل الارتباط**
١		**٠.٨٣١	٤		**٠.٨٤١
٢		**٠.٧٨٤	٥		**٠.٨٣٨
٣		**٠.٧٥٣			
عبارات	**المحور**	**معامل الارتباط**	**عبارات**	**المحور**	**معامل الارتباط**
١		**٠.٧٠٨	٤		**٠.٦٤٦
٢		**٠.٨٠٤	٥		**٠.٧٦٠
٣		**٠.٨٢٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط العبارات بالمحور بما يعكس درجة عالية من الصدق.

٣) ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، والجدول التالي يوضح معامل ثبات محاور الأداة:

جدول رقم (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية	عدد العبارات	معامل الثبات
العوامل الشخصية	٧	٠.٨٧٩
العوامل الاجتماعية	٤	٠.٨٩٤
العوامل الثقافية	٥	٠.٨٩٠
العوامل الاقتصادية	٥	٠.٨٥٣
المجموع	**٢١**	**٠.٩٢٩**

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول السابق أن معامل الثبات العام بحسب معامل ألفا كرنباخ Cronbach's Alpha بلغ (٠.٩٢٩)، وهي تعد قيمة مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وتم تطبيق بعض الاختبارات على النحو التالي: **معامل الارتباط الخطي لبيرسون، معامل ألفا كرونباخ** Cronbach's Alpha، **التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي Mean:**، و**تحليل التباين أحادي الاتجاه (Anova):** وتم استخدامه للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات التي تضم أكثر من اثنان. واختبار **(LSD)** أقل فرق معنوي لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي فئة.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الرباعي، وصنفت درجات الموافقة في الاستبانة على النحو التالي:

- من ١.٠٠ إلى ١.٧٤ يمثل (غير موافق).
- من ١.٧٥ إلى ٢.٤٩ يمثل (محايد).
- من ٢.٥٠ إلى ٣.٢٤ يمثل (موافق).
- من ٣.٢٥ إلى ٤.٠٠ يمثل (موافق بشدة).

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

تم استعراض النتائج المتعلقة بالإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها، كما يلي:

- نتائج الأسئلة المتعلقة بدوافع ومتطلبات ريادة الأعمال الاجتماعية لدى عينة الدراسة:

أولاً: دوافع اختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية:

وقد كانت استجابات أفراد العينة على دوافع اختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية من خلال حساب عدد الاختيار والتكرار، والمتوسط الحسابي كما يلي:

جدول رقم (٧) دوافع اختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية

الدوافع	التكرار	المتوسط الحسابي	القيمة الاحصائية		
١. الرغبة في الاستقلال المالي	١٠	٣.٤٨			
٢. الرغبة في إثبات الذات	٩	٣.٠٣			
٣. وجود تشجيع ممن حولي	٨	٣.٤٧			
٤. امتلاكي الخبرات العملية في مجال عملي	٨	٣.١٦			
٥. الرغبة في الابتكار والإبداع	٨	٣.٤٨			
٦. خبرتي بحاجة المنطقة للمشروع الذي أقوم بتأسيسه	٨	٣.٣١	٠.٤	٧٠	لا توجد فروق
٧. الإسهام في الحد من البطالة	٨	٣.٣٣			
٨. الرغبة في توطيد العلاقات مع الناس	٨	٣.٣٩			
٩. الاستفادة من الدعم الحكومي لرائدات الأعمال	٧	٣.٤١			
١٠. سد وقت الفراغ لدي	٧	٣.٥٧			
المجموع	**٨١**	**٣.٣٦**			

يتضح من خلال الجدول أعلاه رقم (٧) أن دافع الرغبة في الاستقلال المالي قد حاز على أعلى عدد تكرار من قبل أفراد العينة بعدد بلغ (١٠) تكرارات من أصل العدد، يليه دافع الرغبة في إثبات الذات بتكرارات بلغت (٩)، وقد تساوت كل من دوافع (وجود تشجيع ممن حولي، امتلاكي الخبرات العملية في مجال عملي، الرغبة في الابتكار والإبداع، خبرتي بحاجة المنطقة

للمشروع الذي أقوم بتأسيسه، الإسهام في الحد من البطالة، الرغبة في توطيد العلاقات مع الناس) بعدد (٨) تكرارات لكل دافع، وكان كل من دافع (الاستفادة من الدعم الحكومي لرائدات الأعمال، وسد وقت الفراغ لدي) هو الأقل اختياراً بعدد (٧) لكل منها.

وبالمقابل ومن خلال التحليل النوعي لاستجابات أفراد عينة المقابلة وجدت بعض الدوافع لاختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية وأهمها تحقيق التوازن بين العمل والحياة العائلية، حيث إن تحقيق هذا التوازن أمرًا صعبًا في البداية، لكن مع الوقت يمكن الموائمة بين الأمرين لوجود هدف التميز. والتعامل مع الخوف من الفشل، حيث دائماً في أي مشروع تجاري هناك احتمال حقيقي وارد بأن يفشل مرات عديدة وتعاد الكرة من جديد، لكن هذا لا يجب أن يكون عذرًا أو سببًا للتخلي عن المشروع. والحصول على مؤهل علمي مع قلة الفرص الوظيفية. ومن خلال ما سبق وبالمقارنة بين استجابات الدراسة الميدانية، ونتائج التحليل النوعي يتضح الاتفاق بين أفراد العينة من رائدات الأعمال، وبين أفراد المقابلة من الخبيرات على ثلاثة دوافع وهي:

١. الرغبة في الاستقلال المالي.

٢. الرغبة في الإنجاز وإثبات الذات.

٣. وجود تشجيع ممن حولي.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة إدريس وجعفر (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن ثقافة المجتمع السعودي تشجع على ريادة الأعمال، وتساهم المشروعات الريادية في زيادة دخل الفرد، وتتفق مع نتائج دراسة الحديدي وسعد (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن من أسباب توجه المرأة السعودية لريادة الأعمال هي الرغبة في تحقيق المكاسب المالية، ثم الشعور بالفخر وتوفر العمل الذي يقمن به. وقد تبين عدم وجود فروق بين عينة الدراسة من حيث دوافع اختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠.٤٧٠). وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في دوافع اختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية لدى عينة الدراسة لتشابه الدوافع الطبيعية في زيادة الدخل لدى جميع الناس، وكذلك الرغبة في تحقيق الذات هي دوافع مشتركة لدى الجميع، كما أن وجود التشجيع الأسري والتحفيز هو طبع من عادات وقيم المجتمع السعودي الذي يحث على التعاون والتعاضد والتكافل بين أفراد الأسرة الواحدة، وبين كافة أفراد المجتمع، ولذلك لم تتضح فروق بين دوافع أفراد العينة نحو اختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية.

ثانيا: نتائج السؤال المتعلق بمتطلبات نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية:

وقد كانت استجابات أفراد العينة على متطلبات ممارسة نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية بحسب عدد الاختيار والتكرار كما يلي:

جدول رقم (٨) متطلبات ممارسة نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية

المتطلبات	التكرار	المتوسط الحسابي	القيمة الاحصائية	
١. وجود خبرات في المجال	١٥	٣.٣٧		
٢. القدرة على المتابعة المستمرة	١٣	٢.٩٩		
٣. توافر رأس مال كافي	١٢	٣.٢٧		
٤. التفرغ التام لإدارة المشروع	١١	٣.٥٨		
٥. توافر تدريب مسبق على إدارة المشروعات	١٠	٣.٥٥	٠.٠٥	توجد فروق
٦. توافر الكادر المساعد	١٠	٣.٣٩		
٧. امتلاك مهارات التقويم وملاحظة الأخطاء	١٠	٣.٤٥		
المجموع	٨١	**٣.٣٦**		

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (٨) أن عبارة وجود خبرات في المجال هي أهم متطلبات ممارسة نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية، حيث حصلت على أكبر عدد تكرار (١٥) من قبل أفراد العينة، تليها عبارة: القدرة على المتابعة المستمرة، وبلغ تكرارها (١٣)، ثم يليها عبارة: (توافر رأس مال كاف) وحازت على (١٢) تكراراً، تليها عبارة: التفرغ التام لإدارة المشروع وبلغ تكرارها (١١)، وقد تساوى عدد تكرار باقي العبارات ب (١٠) وهي: (توافر تدريب مسبق على إدارة المشروعات، وتوافر الكادر المساعد، وامتلاك مهارات التقويم وملاحظة الأخطاء). وقد لوحظ قلة الفروق بين عدد التكرار والاختيار الأمر الذي يعني أن جميع العبارات تعتبر مهمة، وتعد من المتطلبات الضرورية لنشاط ريادة الأعمال الاجتماعية.

وقد تبين من خلال التحليل النوعي لاستجابات عينة المقابلة على تساؤلات الدراسة أن متطلبات نشاط ريادة الأعمال تحتاج لعدة أمور منها الأمور التنظيمية أو غير التنظيمية، ومن هذه المتطلبات تحديد اتجاه وسعة الإنجاز: حيث يساعد وجود خطة تنظيمية تحتوي على

تفاصيل الإنجاز ومقداره على تحديد المتغيرات التي يجب الالتفات إليها في العملية الريادية، كما يساعد وجود هذه الخطة على تقسيم مراحل الإنجاز على مدد زمنية معروفة من أجل مراقبة أعمال المنظمة، وما يطرأ عليها من تغييرات، وعمل مقارنات بين ما هو موجود فعليًّا على أرض الواقع، وما تم التخطيط إليه مسبقًا من أجل إجراء التصحيحات المناسبة قبل تفاقم المشكلات، والوصول إلى مرحلة يصعب فيها تصحيح الأخطاء. وتوزيع الجهد المنظمي: لا بُدَّ قبل تطبيق مفهوم ريادة الأعمال في واقع المنظمات التي يتم تحديد المسؤوليات التي يُناط بها العاملين كافة في البيئة المنظمية، وهنا يأتي دور المدير القيادي في تحديد مسؤوليات الأفراد بناءً على قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، وتوزيع الأفراد على أقسام يختص كل منها بمهام وظيفية محددة، بالإضافة إلى استحداث أقسام مسؤولة عن التطوير والابتكار وإنتاج السلع أو الخدمات الجديدة التي تتناسب مع المرحلة المُقبلة. وبمقارنة النتائج التي تم التوصل لها مع الدراسة السابقة نجد أنها تتفق مع نتائج دراسة عبد الفتاح (٢٠١٦)، ودراسة إدريس وجعفر (٢٠١٦) التي وجدت في نتائجهما أن أفراد مجتمع الدراسة عليهم أن يمتلكوا وعياً بريادة الأعمال، وبالتالي يعد الوعي واحداً من أهم متطلبات نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية. كما تتفق هذه المتطلبات مع نتائج دراسة الحديدي وسعد (٢٠١٦) التي أكدت أن من متطلبات ريادة الأعمال أن تتصف الرائدات الناجحات: بالموهبة، والإبداع، والثقة بالنفس، والالتزام. كذلك تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة شقير والمحيميد والحضيف (٢٠١٨) التي أكدت أن من أهم أسباب فشل مشروعات النساء التجارية هي افتقادهن للسياسات المالية الصحيحة، والبحث عن الكسب السريع، وعدم وجود رؤية استراتيجية واضحة. وقد تبين وجود فروق بين عينة الدراسة من حيث متطلبات نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠.٠٥). ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٩) اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للتعرف على الفروق بين عينة الدراسة من حيث متطلبات نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية

محاور الدراسة	المتطلبات	المتوسط الحسابي	وجود خبرات في المجال	توافر تدريب مسبق على إدارة المشروعات	توافر رأس مال كافي	التفرغ التام لإدارة المشروع	القدرة على المتابعة المستمرة	توافر الكادر المساعد	امتلاك مهارات التقويم وملاحظة الأخطاء
الدرجة الكلية	وجود خبرات في المجال	٣.٣٧					*		
	توافر تدريب مسبق على إدارة المشروعات	٣.٥٥					*		
	توافر رأس مال كافي	٣.٢٧							
	التفرغ التام لإدارة المشروع	٣.٥٨					*		
	القدرة على المتابعة المستمرة	٢.٩٩							
	توافر الكادر المساعد	٣.٣٩					*		
	امتلاك مهارات التقويم وملاحظة الأخطاء	٣.٤٥					*		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (٩) والذي يبين نتائج المقارنات البعدية وجود فروق بالإجابات بين متطلبات نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية لصالح (التفرغ التام لإدارة المشروع) ثم (توافر تدريب مسبق على إدارة المشروعات) يليه (امتلاك مهارات التقويم وملاحظة الأخطاء). وتعني هذه الفروق اختلاف خصائص رائدات الأعمال من حيث قدرتهن على التفرغ التام لإدارة

المشاريع، فبعضهن لديهن مسؤوليات أسرية، والبعض يعتبرن هذه المشروعات أعمال اضافية لزيادة الدخل المادي. كذلك تؤكد الفروق في توافر التدريب المسبق بسبب اختلاف مواقيت التفرغ للتدريب والالتزام به، فبعضهن لديهن مشاغل كثيرة تؤثر على الاتفاق نحو توافر التدريب المسبق على إدارة المشروعات، كذلك تؤكد الفروق في امتلاك مهارات التقويم وملاحظات الأخطاء على التفاوت لدى أفراد عينة الدراسة في مستوى المؤهل العلمي وفي حجم الخبرات المسبقة لديهن، وهذا يفسر سبب تلك الفروق.

نتائج الإجابة على السؤال: ما العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم؟

جدول رقم (١٠) العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم

العوامل	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
الشخصية	٣.٤٤	موافق بشدة
الاجتماعية	٣.٢٧	موافق بشدة
الثقافية	٣.٣٧	موافق بشدة
الاقتصادية	٣.٣٠	موافق بشدة
المجموع	**٣.٣٦**	**موافق بشدة**

يلاحظ من نتائج الجدول السابق (١٠) ومن خلال إجابات عينة الدراسة أن جميع العوامل مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل المؤثرة (٣.٣٦ من ٤.٠٠)، ومن أكثر العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم هي:

١. العوامل الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٤).
٢. العوامل الثقافية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٧).
٣. العوامل الاقتصادية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٠).
٤. العوامل الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٧). وتفصيل ذلك من خلال التالي:

أولاً: العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الشخصية.

للتعرف على أهم العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الشخصية تم استخدام المتوسطات الحسابية كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (١١) العوامل الشخصية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية

العوامل الشخصية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١-الرغبة في التحدي والابداع والابتكار.	٥٨.٠	٣٣.٣	٧.٤	١.٢	٣.٤٨	موافق بشدة
٢- الرغبة في إثبات على الذات.	٥٠.٦	٣٢.١	١١.١	٦.٢	٣.٢٧	موافق بشدة
٣-إنجاز العمل بأسلوب متطور ومتجدد.	٥٩.٣	٣٣.٣	٦.٢	١.٢	٣.٥١	موافق بشدة
٤- القدرة على النقاش والحوار والإقناع	٥٦.٨	٣٣.٣	٦.٢	٣.٧	٣.٤٣	موافق بشدة
٥- القدرة على التعامل مع مشاكل ومصاعب العمل	٦٠.٥	٣٣.٣	٦.٢	٠.٠	٣.٥٤	موافق بشدة
٦- القدرة على التوفيق بين المسؤوليات الأسرية والعملية	٥٤.٣	٣٥.٨	٦.٢	٣.٧	٣.٤١	موافق بشدة
٧- الرغبة في خدمة المجتمع في مجالات اجتماعية حديثة.	٥٩.٣	٣٠.٩	٧.٤	٢.٥	٣.٤٧	موافق بشدة
المتوسط الحسابي للمحور			٣.٤٤			موافق بشدة

يلاحظ من نتائج الجدول السابق رقم (١١) الموضح لاستجابات عينة الدراسة أن جميع العوامل الشخصية مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل الشخصية المؤثرة (٣.٤٤ من ٤.٠٠)، ومن أكثر العوامل الشخصية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم: هي القدرة على التعامل مع مشاكل ومصاعب العمل بمتوسط بلغ (٣.٥٤)، تلتها إنجاز العمل بأسلوب متطور ومتجدد بمتوسط بلغ (٣.٥١)، ثم الرغبة في التحدي والإبداع والابتكار بمتوسط بلغ (٣.٤٨). تليها الرغبة في خدمة المجتمع في مجالات اجتماعية حديثة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٧)، تليها القدرة على النقاش والحوار والإقناع بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٣)، تليها القدرة على التوفيق بين المسؤوليات الأسرية والعملية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤١)، وفي المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٧) الرغبة في إثبات على الذات. ورغم تفاوت المتوسطات الحسابية لكنها جميعها حازت على درجة (موافقة بشدة) وهذا يعني أنها جميعها عوامل شخصية مهمة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ومؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية. وبالمقابل ومن خلال التحليل النوعي

لاستجابات أفراد عينة المقابلة وجدت بعض العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الشخصية وأهمها كالتالي: القدرة على إدارة وتنظيم الوقت والاستفادة من كافة الأنشطة اليومية. وإيجابية اتخاذ القرار والمبادرة للوصل بالفكرة للنجاح والقدرة على الاقناع. والخبرة السابقة، والثقة بالنفس، والثقه لدى الفرد كالقدرة على الإدارة الفعلية، وحسن التنظيم. وبحسب نظرية الدور الاجتماعي فالمتوقع أن يكون للمرأة في المجتمع مجموعة من الواجبات التي تؤديها بناءً على مؤهلاتها وخبراتها وتجاربها وثقة المجتمع بها وكفاءتها وشخصيتها، وذلك لكي تحصل على مجموعة حقوق مادية واعتبارية من خلال مشروعات ريادة الأعمال الاجتماعية، علماً بأن الواجبات ينبغي أن تكون متساوية مع الحقوق والامتيازات التي تتمتع بها من خلال مشاريع ريادة الأعمال بحسب مبادئ نظرية الدور الاجتماعي.

ثانياً: العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية.

للتعرف على أهم العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية تم استخدام المتوسطات الحسابية كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) العوامل الاجتماعية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية

العوامل الاجتماعية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١- تشجع الأسرة على ريادة المشاريع غير التقليدية	٤٩.٤	٢٩.٦	١٧.٣	٣.٧	٣.٢٥	موافق بشدة
٢- مناسبة ريادة الأعمال لمسؤلياتي الأسرية	٤٣.٢	٣٧.٠	١٧.٣	٢.٥	٣.٢١	موافق
٣- تقبل المجتمع لعمل المرأة في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية	٤٨.١	٣٧.٠	١٢.٣	٢.٥	٣.٣١	موافق بشدة
٤- اكتساب مكانة اجتماعية متميزة.	٥٣.١	٣٠.٩	١٢.٣	٣.٧	٣.٣٣	موافق بشدة
المتوسط الحسابي للمحور			٣.٢٧			موافق بشدة

يلاحظ من نتائج الجدول السابق رقم (١٢) المتعلق باستجابات عينة الدراسة أن أغلب العوامل الاجتماعية مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل الاجتماعية المؤثرة (٣.٢٧ من ٤.٠٠)، وكان من أكثر العوامل الاجتماعية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في

منطقة القصيم: هي اكتساب مكانة اجتماعية متميزة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٣)، تلتها تقبل المجتمع لعمل المرأة في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣١)، ثم تشجيع الأسرة على ريادة المشاريع غير التقليدية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٥)، وأخيراً مناسبة ريادة الأعمال لمسؤوليتي الأسرية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢١). ويلاحظ من خلال تقارب المتوسطات الحسابية وتحقيقها درجة موافقة جداً من قبل أفراد العينة أنها جميعها مهمة وذات تأثير كأحدى العوامل الاجتماعية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية بمنطقة القصيم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة إدريس وجعفر (٢٠١٦) التي أكدت على دور الوعي الشخصي بأهمية المشروعات الريادية، ودور المشروعات الريادية في زيادة دخل الفرد، وتحسين وضعه المادي على المستوى الشخصي. كما تتفق مع نتائج دراسة الحديدي وسعد (٢٠١٦) التي أكدت أن من أسباب توجه المرأة السعودية لريادة الأعمال هي المكاسب المالية، ثم الشعور بالفخر الشخصي، وتوفر مجال العمل الذي يقمن به. وبالمقابل ومن خلال التحليل النوعي لاستجابات أفراد عينة المقابلة وجدت بعض العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية وأهمها كالتالي:

- يقاس نجاح المشروعات الاجتماعية بالقيمة الاجتماعية التي تجلبها للمجتمع لذا تكون المشروعات ذات احتياجات لتلبية خدمات وغايات في خدمة المجتمع يسعى من خلالها الريادي لتلبيتها والعمل على نجاحها.
- مؤسسات الاقتصاد الاجتماعي والتعاوني تكمل القنوات الرسمية والمجهودات الأخرى لتلبية السلع والخدمات وإعادة إدماج الفئات الضعيفة في الحياة العملية وتوسيع نطاق الحماية الاجتماعية.
- توافر دعم مادي ومعنوي من الأسرة والأشخاص المقربين والأصدقاء. وكذلك توفر العلاقات الاجتماعية وتعددها، والتمتع بالأخلاق والسمعة الطيبة.

ثالثاً: العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الثقافية.

للتعرف على أهم العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الثقافية تم استخدام المتوسطات الحسابية كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) العوامل الثقافية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية

العوامل الثقافية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١-وجود ثقافة مجتمعية تشجع على ريادة الأعمال الاجتماعية للمرأة.	٥٣.١	٣٢.١	١٣.٦	١.٢	٣.٣٧	موافق بشدة
٢- عقد الندوات والدورات المختلفة في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية	٤٤.٤	٣٩.٥	١٢.٣	٣.٧	٣.٢٥	موافق بشدة
٣- تطور الأنظمة والقوانين الخاصة بالاستثمارات.	٥٣.١	٣٢.١	١٤.٨	٠	٣.٣٨	موافق بشدة
٤- التغير الإيجابي المجتمعي نحو ثقافة ريادة الأعمال الاجتماعية.	٥٤.٣	٣٣.٣	١٢.٣	٠	٣.٤٢	موافق بشدة
٥- نظرة المجتمع إلى ضرورة مشاركة المرأة في التنمية المجتمعية	٥٤.٣	٣٤.٦	١١.١	٠	٣.٤٣	موافق بشدة
المتوسط الحسابي للمحور			٣.٣٧			موافق بشدة

يلاحظ من نتائج الجدول السابق السابق رقم (١٣) والذي يتضمن استجابات عينة الدراسة أن جميع العوامل الثقافية مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل الثقافية المؤثرة (٣.٣٧ من ٤.٠٠)، ومن أكثر العوامل الثقافية المؤثرة على ريادة الأعمال النسائية في منطقة القصيم: هي نظرة المجتمع إلى ضرورة مشاركة المرأة في التنمية المجتمعية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٣)، تلتها عبارة التغير الإيجابي المجتمعي نحو ثقافة ريادة الأعمال الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٢)، ثم تليها عبارة تطور الأنظمة والقوانين الخاصة بالاستثمارات بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٨)، وتليها عبارة وجود ثقافة مجتمعية تشجع على ريادة الأعمال الاجتماعية للمرأة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٧)، وأخيراً عقد الندوات والدورات المختلفة في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية بمتوسط بلغ (٣.٢٥). ويلاحظ من خلال حساب المتوسطات الحسابية أن جميع العبارات متقاربة ولذلك حصلت كلها على درجة (موافقة جدا) الأمر الذي يؤكد تأثيرها كعوامل ثافية على ريادة الأعمال النسائية في منطقة القصيم. وتتفق هذه النتائج مع دراسة إدريس وجعفر (٢٠١٦) التي أكدت أن ثقافة المجتمع السعودي تشجع على ريادة الأعمال، وتتفق

أيضاً مع نتائج دراسة إدريس (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن هناك علاقة قوية بين تطبيق مشروعات ريادة الأعمال والحد من البطالة بين الشباب السعودي، حيث إن ريادة الأعمال لها أثر كبير وإيجابي في معالجة مشكلة البطالة وآثارها بين الشباب في المجتمع السعودي. بينما تختلف هذه النتائج عن نتائج دراسة شقير والمحيميد والحضيف (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن المبادرات الريادية النسائية فى منطقة القصيم دون المستوى بسبب المعايير الثقافية السائدة والعقبات الاجتماعية، بسبب البحث عن الكسب السريع، وعدم وجود رؤية استراتيجية واضحة. وبالمقابل ومن خلال التحليل النوعي لاستجابات أفراد عينة المقابلة وجدت بعض العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الثقافية وأهمها كالتالي:

- التعليم في مجال الإدراة، والتحفيز في الجوانب المهنية، والشراكة المجتمعية.
- الانفتاح المجتمعي لدخول المرأة لسوق العمل.
- القيم والمواقف والمعايير والمعتقدات التي تقع ضمن هذه الفئة والمعايير والهوية.
- تجربة مجتمعات أخرى وإن كان في نفس الدولة، كالتنقل بالسكن في مدن عدة.
- الخبرة في الثقافات الأخرى والموائمة مع المخططات الثقافية، والإلمام بالتجارب الناجحة.
- القدرة على العمل الجماعي، والتعلم في المجال والتطور فيه.

رابعاً: العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الاقتصادية.

للتعرف على أهم العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الاقتصادية تم استخدام المتوسطات الحسابية كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (١٤) العوامل الاقتصادية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية

العوامل الاقتصادية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١- سهولة السفر لإنهاء إجراءات العمل .	٣٣.٣	٤٤.٤	١٩.٨	٢.٥	٣.٠٩	موافق
٢- مواجهة المشاكل الإقتصادية التي تؤثر على الكفاءة الإنتاجية	٤٣.٢	٣٧.٠	١٩.٨	٠	٣.٢٣	موافق
٣- القدرة على التكيف مع المتغيرات الإقتصادية	٤٦.٩	٣٩.٥	١٢.٣	١.٢	٣.٣٢	موافق بشدة
٤- الرغبة في تحسين الدخل	٧١.٦	٢١.٠	٧.٤	٠	٣.٦٤	موافق بشدة
٥- وجود الدعم المالي الكافي	٤٨.١	٣٠.٩	١٩.٨	١.٢	٣.٢٦	موافق بشدة
المتوسط الحسابي للمحور			٣.٣٠			موافق بشدة

يلاحظ من نتائج الجدول السابق رقم (١٤) والذي يوضح استجابات عينة الدراسة أن أغلب العوامل الاقتصادية مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل الاقتصادية المؤثرة (٣.٣٠ من ٤.٠٠)، وكان من أكثر العوامل الاجتماعية المؤثرة على ريادة الاعمال الاقتصادية النسائية في منطقة القصيم: هي الرغبة في تحسين الدخل بمتوسط بلغ (٣.٦٤)، تلتها القدرة على التكيف مع المتغيرات الاقتصادية بمتوسط بلغ (٣.٣٢) ثم وجود الدعم المالي الكافي بمتوسط بلغ (٣.٢٦)، وتليها عبارة مواجهة المشاكل الإقتصادية التي تؤثر على الكفاءة الإنتاجية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٣)، وأخيراً العبارة سهولة السفر لإنهاء إجراءات العمل بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٩). ويلاحظ أن المتوسط العام للمحور حصل على درجة موافقة جداً وهذا يؤكد أن هذه العوامل الاقتصادية ذات تأثير فاعل على رائدات الأعمال النسائية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة إدريس وجعفر (٢٠١٦) التي أكدت أن هناك وعي كبير بأهمية المشروعات الريادية في التنمية الاقتصادية ودورها في الحد من البطالة. كذلك تتفق هذه النتائج مع دراسة (Salum,2014) التي توصلت إلى أن العوامل الاقتصادية والتمويل الصغير تلعب دوراً مهماً في تعزيز نجاح أصحاب المشروعات الريادية، وتسعى لتطوير أعمالهم من خلال تقديم الدعم في مجالات اقتصادية عدة، منها: خدمات القروض، والاستشارات، والتدريب، وخدمات متابعة وتقييم الأعمال. كذلك تتفق هذه النتائج مع نتائج (Wijewardana, 2017) التي أشارت إلى أن العوامل الاقتصادية المتمثلة في إمكانية الحصول على القروض وإجراءات السداد والخدمات غير المالية تؤثر بشكل إيجابي على تمكين المرأة رائدة الأعمال. وبالمقابل ومن خلال التحليل النوعي لاستجابات أفراد عينة المقابلة وجدت بعض العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الاقتصادية وأهمها كالتالي:

- تعد ريادة الأعمال الاجتماعية الحل لرفع تحديات التنمية المستدامة، والتي تتطلب تحسين ظروف المعيشة لجميع الأفراد دون زيادة في استخدام الموارد الطبيعية باستدامة فعالة قادرة على حفظ الموارد للأجيال القادمة.
- التوجه نحو التنمية الاجتماعية الشاملة بالمستوى التكنولوجي بهدف الوصول إلى علاقة أكثر ملاءمة بين التكلفة والعائد، والمستوى الاقتصادي.
- تغييرات ملموسة في اقتصاد المجتمع (خلق فرص عمل، توليد الناتج، أو زيادة الادخار).

وكذلك تفسر الباحثة دور العوامل الاقتصادية وخاصة منها تحسين الدخل على ريادة الأعمال النسائية من حيث أن المرأة قد أصبح لها دور تنموي واقتصادي لا يمكن إغفاله في إحداث التنمية باعتبارها نصف المجتمع، ومن خلال دورها في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، فأصبحت المرأة تشارك أسرتها في تحمل المسئولية الاقتصادية، وربما يقع عليها عبئ الحياة المادية والاقتصادية نظراً لزيادة مصادر الضغوط الناتجة عن الواجبات المنزلية وتربية الأولاد، كما تشارك المرأة بشكل فعال في الحفاظ على قوة الأسرة في مواجهة ضغوط الحياة بأشكالها الاقتصادية والمالية والبحث الدائم عن الاستقرار، ولذلك يعد تنمية وعي المرأة المستثمرة في ريادة الأعمال مدخلاً أساسياً إلى تنمية مواردها ودخل أفراد الأسرة أيضاً.

ملخص النتائج والتوصيات:

- ملخص نتائج الأسئلة المتعلقة بدوافع ومتطلبات ريادة الأعمال الاجتماعية لدى عينة الدراسة:

أولاً: اتضح وجود موافقة على جميع الدوافع المتعلقة باختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية، وتبين أن دافع الرغبة في الاستقلال المالي قد حاز على أعلى عدد تكرار من قبل أفراد العينة بعدد بلغ (١٠) تكرارات من أصل العدد، يليه دافع الرغبة في إثبات الذات بتكرارات بلغت (٩)، وقد تبين عدم وجود فروق بين عينة الدراسة من حيث دوافع اختيار مجال ريادة الأعمال الاجتماعية، حيث بلغة الدلالة الإحصائية (٠.٤٧٠). **ثانياً: اتضح موافقة أفراد العينة على متطلبات نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية** وقد لوحظ قلة الفروق بين عدد التكرار والاختيار الأمر الذي يعني أن جميع العبارات تعتبر مهمة، وتعد من المتطلبات الضرورية لنشاط ريادة الأعمال الاجتماعية. وقد تبين وجود فروق بين عينة الدراسة من حيث متطلبات نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية، حيث بلغة الدلالة الإحصائية (٠.٠٠٥). ولمعرفة اتجاه ل الفروق ولصالح أي فئة تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) والذي يبين نتائج المقارنات البعدية وجود فروق بالإجابات بين متطلبات نشاط ريادة الأعمال الاجتماعية لصالح (التفرغ التام لإدارة المشروع) ثم (توافر تدريب مسبق على إدارة المشروعات) يليه (امتلاك مهارات التقويم وملاحظة الأخطاء).

- نتائج الإجابة على السؤال: ما العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم؟

اتضح أن جميع العوامل مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل المؤثرة (٣.٣٦ من ٤.٠٠)، ومن أكثر العوامل المؤثرة على ريادة الاعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم: هي: أولاً: العوامل الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٤). تليها العوامل الثقافية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٧). تليها العوامل الاقتصادية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٠). تليها العوامل الاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٧).

- أولاً: العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الشخصية.

تبين أن جميع العوامل الشخصية مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل الشخصية المؤثرة (٣.٤٤ من ٤.٠٠)، ومن أكثر العوامل الشخصية المؤثرة على ريادة الاعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم: هي القدرة على التعامل مع مشكلات ومصاعب العمل.

- ثانياً: العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية.

تبين أن أغلب العوامل الاجتماعية مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل الاجتماعية المؤثرة (٣.٢٧ من ٤.٠٠)، وكان من أكثر العوامل الاجتماعية المؤثرة على ريادة الاعمال الاجتماعية النسائية في منطقة القصيم: هي اكتساب مكانة اجتماعية متميزة. والملاحظ اتفاق آراء أفراد العينة من خلال الدراسة الميدانية والاستبانة مع آراء أفراد الخبيرات من رائدات الاعمال الاجتماعيات على ضرورة تقبل المجتمع لدور وعمل المرأة كأحد العوامل الاجتماعية المؤثرة، وكذلك وجود التشجيع والدعم الاجتماعي من قبل الأهل والأقارب.

- ثالثاً: العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الثقافية.

اتضح أن جميع العوامل الثقافية مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل الثقافية المؤثرة (٣.٣٧ من ٤.٠٠)، ومن أكثر العوامل الاجتماعية المؤثرة على ريادة الأعمال الثقافية النسائية في منطقة القصيم: هي نظرة المجتمع إلى ضرورة مشاركة المرأة في التنمية المجتمعية. ويتضح من خلال مقارنة النتائج بين أفراد العينة وأفراد المقابلة من الخبراء الاتفاق على تحسن نظرة المجتمع إلى ضرورة مشاركة المرأة في التنمية المجتمعية، والانفتاح المجتمعي لدخول المرأة لسوق العمل.

– رابعاً: العوامل المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية فيما يتعلق بالجوانب الاقتصادية.

تبين أن أغلب العوامل الاقتصادية مؤثرة بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الكلي للعوامل الاقتصادية المؤثرة (٣.٣٠ من ٤.٠٠)، وكان من أكثر العوامل الاجتماعية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية بالجوانب الاقتصادية النسائية في منطقة القصيم: هي الرغبة في تحسين الدخل. ومن خلال المقارنة النوعية مع نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة من خلال الاستبانة ومع آراء الخبيرات في ريادة الأعمال، وجد أنهم يتفقون على عامل تحسين الدخل، أو القدرة المادية على تحسين الدخل، وتوفر الدعم المادي اللازم. كأحد العوامل الاقتصادية لريادة الأعمال النسائية بمنطقة القصيم.

ثانياً: توصيات الدراسة.

من خلال النتائج التي تم التوصل لها أمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة أن تعطى رائدات الأعمال الاجتماعيات بمنطقة القصيم العوامل الشخصية الأهمية اللازمة لقدرتها في التأثير على مشروعات ريادة الأعمال وخاصة منها: القدرة على التعامل مع مشكلات ومصاعب العمل.
- ضرورة اهتمام رائدات الأعمال الاجتماعيات بمنطقة القصيم بالعوامل الاجتماعية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية خاصة منها الرغبة في اكتساب مكانة اجتماعية متميزة، والحرص على تقبل المجتمع لعمل المرأة في مجال ريادة الأعمال الاجتماعية.
- ضرورة اهتمام رائد الأعمال الاجتماعي بمنطقة القصيم بالعوامل الثقافية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية خاصة منها نظرة المجتمع إلى ضرورة مشاركة المرأة في التنمية المجتمعية، والاستفادة من التغير الإيجابي المجتمعي نحو ثقافة ريادة الأعمال الاجتماعية
- العمل على إعطاء العوامل الاقتصادية المؤثرة على ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية بمنطقة القصيم الاهتمام الكافي وخاصة منها الرغبة في تحسين الدخل والتحقق من وجود الدعم المالي الكافي ومواجهة المشكلات الاقتصادية التي تؤثر على الكفاءة الإنتاجية للمشروعات الريادية.
- ضرورة قيام رائدات الأعمال الاجتماعيات بمنطقة القصيم بالاستفادة من الدعم الحكومي لريادة الأعمال الاجتماعية النسائية.
- ضرورة أن تكون أهداف مشاريع ريادة الأعمال الاجتماعية النسائية متفقة مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتنمية الاقتصاد السعودي.
- ضرورة امتلاك رائدات الأعمال بمنطقة القصيم مهارات التقويم وملاحظة الأخطاء.

المـــراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

أبو المعاطي، ماهر، علي وآخرون (٢٠٠٨م) ، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي ورعاية الشباب، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي، جامعة حلوان.

إدريس، جعفر بن عبدالله، وأحمد، أحمد عثمان (٢٠١٦)، دور رياده الأعمال في الحد من مشكله البطالة بمنطقه الطائف، دراسة استطلاعيه، مجله الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماباراك) الولايات المتحدة الأمريكية،مج ٧،ع ٢١.ص ١٢٥ص١٤٢.

إدريس، عبدالجليل محمد (٢٠١٥)، رياده الأعمال واثرها في معالجه البطالة في المملكة العربية السعودية، مجلة مركز صالح عبدالله كامل للاقتصاد الإسلامي. مج١٩، ع٥٥. ص٦٦٣-٧٠٣.

الحديدي، نسرين عبده (٢٠١٦)، المرأة السعودية ورياده الأعمال،نجاحات وتحديات، مجله كليه التربية، جامعه طنطا، جمهوريه مصر العربية م (٦٤) ع(٤).

الحسن، إحسان محمد (٢٠٠٥)، النظريات الاجتماعية المتقدمة، ط١، دار وائل، عمان، الأردن.

الحسن، إحسان محمد (٢٠١٥)، النظريات الاجتماعية المتقدمة – دراسة تحليلة في النظريات الاجتماعية،دار وائل للنشر،عمان، الاردن .

حسنين، عهود (٢٠١١)، إدارة الشمروعات الصغيرة وعلاقتها بالقدرة الابتكارية لدى المرأة السعودية دراسة ميدانية على عينة من سيدات الأعمال بمنطقة مكة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

الحماقي، يمن (٢٠١٢)، رياده الأعمال والتمكين الاقتصادي للمرأة العربية، أعمال ملتقيات المرأة العربية في الحياه العامة والسياسة، مؤتمر المنظمة العربية للتنمية الإدارية،مصر.

الخولي، سناء (٢٠٠٢م)، الأسرة والحياة العائلية، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر، القاهرة.

غرفة القصيم (٢٠٢٠)، التقرير السنوي.

السنبل، منيرة عبد الله (٢٠١٥)، المعوقات التي تواجه المرأة المستثمرة في مشروع الاستثمار من المنزل ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية .

شاهين، تيريزا (٢٠١٦)، مقدمة إلى ريادة الأعمال الاجتماعية، ترجمة المركز الدولي للأبحاث والدراسات مداد، جدة، مركز مداد .

شقير إيمان وبدور المحيميد، وشروق الحضيف (٢٠١٨)، محاور تعزيز الدور الريادى لسيدات الأعمال السعوديات "السمات / المحفزات / المعوقات / سياسات التمكين" دراسة تطبيقية بمنطقة، المدينة المنورة، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والإدرية، مج ٢٦، ع٤.

شقير، جمال وآخرون (٢٠١٦)، ريادة الأعمال مفاهيم–منهجيات –تجارب، الرياض، دار الزهراء.

الشيخ، مشاعل محمد (٢٠١٨)، الدور التربوي للجامعات السعودية في إعداد المرأة للاستثمار بالمشاريع الصغيرة، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر.

عبدالفتاح، محمد زين العابدين (٢٠١٦)، الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها، دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر ١٧ (٣)، ٦٢٣ –٦٥٤.

القططي، سندس (٢٠١٦)، ما وراء خطط الأعمال "نساء رائدات في الشرق الأوسط، وكالة كاكتوس لريادة الأعمال.

مجلس الغرف النسائية السعودية (٢٠١٢)، مساهمة الغرف التجارية في دعم الاستثمارات النسائية، ورقة عمل قدمت في ملتقى المرأة الخليجية الاقتصادي الثاني، ٢٥–٢٦ سبتمبر.

ناصر، عفاف عبدالعليم (١٩٩٥)، التنمية الثقافية والتغير النظامي في الأسرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Berzin,s.c (2012) where is social work in the social Enterprnuership Movement,57(2), 185-188.

Danish, A,Y. and Smith, H.L. (2012). Female entrepreneurship in Saudi Arabia: opportunities and challenges. International Journal of Gender and Entrepreneurship, 4(3); 216-235.

Rathiranee,Yand Semasinghe,S.D(2016) The Impact of Mirco Finance Factors on Women Entreprenurs"Performance in Northern Sri Lanka, International Journal of Social studies, 3(4), 940.

Salum, Z(2014) The role of microfinance on entrepreneurial Development,a case of Dar es Salaam city ,Mzumbe University, Digital Research Respositry.

Zhang ,Y, Duysters, G and Cloodt, M (2014) The role of entrepreneurship education as a predicator of university students intrapleural intention, International entrepreneurship and management Journal, 10 (3) , 623-641.

العـــدد (١٦)، يـنـايــر ٢٠٢٣، ص ص ١٢٢-١٥٢

مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها

إعـــداد

سلطان علي سليمان ال عامر

باحـث ماجستـــير - تخصـــص إعاقة الفكرية

جامعة ام القري

الدكتور/ عادل عبدالله علي بجابر

قسم علـم النفـس – كلية التربية

جـــامعـــة أم القـــرى

مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها

أ/ سلطان علي سليمان ال عامر *
د. / عادل عبدالله علي بجابر *

ملخص :

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معليهم في مدينة ابها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها، وتكون مجتمع من جميع معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة ومعاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج بمدينة ابها والبالغ عددهم (٥٠) معلم ومعلمة، واستخدمت الدارسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وذلك لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة ، توصلت نتائج الدراسة الي أن واقع مشاركة التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة مرتفع، فجاءت درجات المحور الأول (مهارات الاتصال) مرتفع وكانت كذلك توصلت الي أن مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين مرتفع واوصت الدارسة بضرورة توفير معلمين مؤهلين أكاديميا ومهنيا ولديهم اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والعمل علي تحسين التعاون علي جميع المستويات بين مؤسسات المجتمع وبين مدارس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وإجراء دراسات لتقييم مدى مساهمة القوانين والتشريعات لتحسن الأنشطة الاجتماعية في مجال الإعداد المهني للأشخاص ذوى الإعاقة الفكرية لسوق العمل.، وعقد الندوات والمؤتمرات من قبل المختصين تضم المعلمين وأولياء الأمور والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأصحاب الاعمال لتعريفهم بخدمات الانتقال والية تطبيقها.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الاجتماعية – الإعاقة الفكرية – مدينة ابها.

* باحث ماجستير - تخصص إعاقة الفكرية - جامعة ام القري
* الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

The level of the study at the level of students with mental disabilities intellectual education, schools and schools of education in education, in the city of Abha

Sultan Ali Suleiman

Dr./ Adel Bajaber

Abstract

The study aimed at the level of the study at the level of students with mental disabilities intellectual education, schools and schools of education in education, in the city of Abha, and their number is (50) teachers, and the study used the questionnaire as a tool. To collect data to suit the objectives of the study The results of the study concluded that the reality of the participation of students with intellectual disabilities in social activities in the school is high, so the degrees of the first axis (communication skills) were high, and it was also found that the skills of participation and empathy with others are high.

The study recommended the necessity of providing academically and professionally qualified teachers with positive attitudes towards students with intellectual disabilities and working to improve cooperation at all levels between community institutions and schools for students with intellectual disabilities and conducting studies to assess the extent to which laws and legislation contribute to improving social activities in the field of vocational preparation for persons with disabilities. Intellectual labor market, and holding seminars and conferences by specialists, including teachers, parents, students with intellectual disabilities and business owners, to familiarize them with the transition services and the mechanism for their implementation.

Keywords: Social Activities - Intellectual Disability - Abha city.

مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها

أ/ سلطان علي سليمان ال عامر *
د. / عادل عبدالله علي بجابر *

مقدمة :

تعتبر الإعاقة الفكرية أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً بالمقارنة مع فئات التربية الخاصة الأخرى، وتتسم بالتعقيد من حيث مظاهرها، وطبيعتها، والعوامل المسببة لها، ولذلك حظيت باهتمام كبير على جميع الأصعدة المختلفة.

يسهم اهتمام المجتمع بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية في رقي المجتمع وتقدمه، ومعاملة جميع الأفراد معاملة واحدة دون تمييز يتمتعون بنفس الحقوق والواجبات، فلا يوجد تفريق في المعاملة بين الأصحاء جسدياً وعقلياً وبين من لديهم إعاقة سواء جسدية أو عقلية. وفي الكثير من الأحيان يعاني الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من بعض المشاكل المتباينة نتيجة وجودهم بين الأصحاء في التعليم العام، وذلك بسبب ظروفهم الصحية التي يعانون منها، ومن أهم هذه المشاكل التي يعانون منها هي عدم القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين بشكل فعال، فضلاً عن القصور في المشاركة في الأنشطة المختلفة، أو نتيجة عدم الاهتمام بهم على اعتبار أنهم أفراد غير قادرين على ممارسة الأنشطة المختلفة، ومنهم ذوي الإعاقة الذهنية (مسودة، ٢٠٢١).

ومما لا يدع مجالاً للشك أن الأنشطة اللاصفية في المدارس تسهم في تعزيز انتماء التلاميذ إلى المدرسة حيث تعتبر من الأنشطة الهادفة التي تساعد الفرد على التخلص من بعض المشاكل التي يواجهها التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، كالضبط الذاتي، والثقة بالنفس، والحصول على قدر كافي من الانتماء الذي يفتقرون إليه بسبب عدم الاهتمام بهم بشكل كافٍ، وضعف في مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة (شعبان والجدعاني، ٢٠٢١).

* باحث ماجستير - تخصص إعاقة الفكرية - جامعة ام القري
* الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مشكلة الدراسة:

تركز الدراسات السابقة بشكل كبير على عملية الدمج، والبرامج الخاصة بتلاميذ الإعاقة الفكرية، دون التركيز على المراحل التي تتم بعد عملية الدمج، ومشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية المختلفة، حيث تحدد مستوى مشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية مدى تقبل وانتماء الطلاب إلى المدرسة، ومدى اندماجهم وتكيفهم مع التلاميذ العاديين في المدرسة والمجتمع المحيط بهم (المالكي وآخرون، ٢٠٢٠)، ومن لاحظ الباحث الفجوة المتعلقة بعد تطرق الدراسات السابقة الي دراسة مستوي مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية فكان لابد من التطرق الي هذا الجانب المهم، ومن هنا تمكن مشكلة الدراسة في التعرف علي مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها.

أسئلة الدراسة:

١- ما مدى مشاركة التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغيرات (الجنس ، سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

١) ندرة الدراسات التي تناولت مشاركة ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية – وفي حدود علم الباحث – لم تُعد دراسات سابقة في نفس الموضوع.

٢) إفادة مسؤولي القرار في وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بمشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية المختلفة مع سنّ قرارات تساعدهم على ذلك.

٣) تشكل الدراسة إضافة وإثراء للمكتبة العربية تفيد الباحثين وذوي العلاقة في إعداد دراسات مستقبلية ذات علاقة بذوي الإعاقة الفكرية.

٤) تسهم ما تقدمه الدراسة من نتائج وتوصيات في مساعدة المعلمين في اختيار استراتيجيات وأساليب لمشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

١- واقع مشاركة التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة.
٢- الفروق في مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها تبعاً لمتغيرات (الجنس – سنوات الخبرة).

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معليهم في مدينة ابها.
- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على عينة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- **الحدود المكانية:** مراكز التربية الخاصة ومعاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (ipson , nancy2019) إلى دراسة وتقييم العلاقة بين برامج كل من برامج مراكز التأهيل المهني ومراكز تطوير الأعمال الصغيرة لتوصيل خدمات التوظيف الذاتي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (٧٩٣) مشاركاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مراكز في جميع الولايات المتحدة الأمريكية انقسم إلى مجموعات نقاشية، وتم استخدام التحميل الوصفي لكل المجموعات. نتائج الدراسة: ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث أن العائق الأساسي أمام نجاح التوظيف الذاتي لذوي الاحتياجات الخاصة والتعاون المحدود بين برامج كل من مراكز التأهيل المهني وتطوير الأعمال وكذلك الضعف في توحيد المفاهيم المرتبطة بالأهداف والغايات والخدمات بين هذه المراكز ، وأن مهام وواجبات العاملين في مراكز تطوير الأعمال لم تكن واضحة لديهم، وأوصت الدراسة بتأسيس نظام الوصول إلى التعاون الكامل بين هذه المراكز من خلال تبادل المعلومات وتحديد المسؤوليات والعمل المنظم وبناء الخطط.

قام قطب (qotb,2019) بدراسة هدفت إلي: – الوقوف على واقع التأهيل المهني لمدراس التربية الخاصة بمحافظات الصعيد. والكشف عن التحديات التي تحول دون قيام هذه المدارس بدورها المنشود في التأهيل المهني أهمية التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية، وحقهم في الحياة الكريمة مثل أقرانهم العاديين.

حيث ترجع أهمية الدراسة بأنها تعتبر انعكاسًا لما أكدته المواثيق العالمية والعربية في حق ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم والتأهيل المهني المناسب لقدراتهم وحقهم في العمل. – واتجهت منهجية الدراسة الحالية إلى المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: –إجماع عينة الدراسة المتمثلة في معلمي التربية الخاصة، والإداريين، والأخصائيين، لمدراس التربية الخاصة بمحافظات الصعيد على الحاجة الماسة لتطوير التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة. تقوم وزارة التربية والتعليم المتمثلة في الإدارات العامة للتربية الخاصة (إدارة التربية السمعية، إدارة التربية الفكرية) بجهود في هذا المجال إلا أنها لا ترقى إلى المستوى المنشود. – كما أظهرت الدراسة بعض الاتجاهات العالمية في مجال التأهيل المهني، حيث وضعت دول الاتجاهات العالمية عدة تشريعات وقوانين تسهم بشكل فعال في تطبيق برامج التأهيل المهني داخل مدارس التربية الخاصة أو في مراكز التدريب المهني، ووضعت شروطاً صارمة لبداية أي برامج للتأهيل المهني، سواء من الناحية الموارد البشرية أو المادية، وإزالة الحواجز المعمارية، وتشغيل وتطوير المرافق المساعدة في التأهيل.

هدفت دراسة (Jewel –JONES, 2018) إلى التعرف على العلاقة بين توافر مهارات معينة والحصول على التأهيل المهني. عينة الدراسة: طبقت هذه الدراسة في مراكز التقييم والتنمية في كاربونديل . الينوي، على عينة بلغت (٨٠) من المستفيدين من خدمات مكتب التأهيل الذين يتلقون التدريب المهني، وتم إعداد استبيان من إعداد الباحث، نتائج الدراسة: أوضحت نتائج الدراسة أن معدل البطالة للتحديين ٩٣% وهذه النسبة توضح **أن** نسبة توظيف ذوي الإعاقة الفكرية منخفضة جدًا، وأرجعت الدراسة ذلك إلى بعض الأسباب مثل المواقف البيئية والصعوبات التي تقف أمام ذوي الاعاقة، فضلا عن انخفاض القدرات الفنية المرتبطة بحدوث الإعاقة الفكرية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك صعوبات عدة تقف أمام حصول ذوي الإعاقة الفكرية على فرص عمل.

دراسة ضرار محمد القضاة، وعبد الحميد الطلافحة (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في السعودية من وجهة نظر أسر الأطفال المستفيدين وعلاقته بمتغيرات جنس الطفل ذوي الإعاقة وعمره وخبرة المدربات. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث أداة لتقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في السعودية، وتكونت من مجالين هما أهداف البرنامج والمدربات. وضمن إجراءات إعداد أداة البحث تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات بينت ملاءمة الأداة لأغراض البحث، حيث تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث البالغ عددها (١٤٨) أسرة ممن يلتحق أطفالها ذوي الإعاقة الفكرية ببرامج التدخل المبكر في السعودية. وأظهرت نتائج البحث أن تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الأسر المستفيدين كان أعلى في مجال المدربات منه في جانب الأهداف. حيث كانت أعلى فقرة في مجال المدربات "تمتلك المدربات المظهر اللائق والمناسب أثناء الزيارة " وبلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٧٠)، أما أقل فقرة فقد كانت" تمتلك المدربات المعرفة في تصميم الوسائل التعليمية " حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٢٥) وأما أعلى فقرة في مجال الأهداف فقد كانت "تقدم البرامج تقييما دورياً ومستمراً " وبلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٦٠). أما أقل فقرة فقد كانت "يقدم لطفلي برنامج تدريب علاجي (علاج طبيعي ووظيفي ونطقي) " حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٠٤). كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الأسر تعزى لجنس الطفل وعمره.

قام عطية (Atiaa.2016) بدراسة هدفت إلى تحقيق هدف رئيسي مؤداه فاعلية التدخل المهني للخدمة الاجتماعية لتنمية المشاركة المجتمعية في برامج التأهيل المرتكز على المجتمع المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، حيث ينبثق من الهدف الرئيسي مجموعة من الأهداف الفرعية التالية: –فاعلية برنامج التدخل المهني للخدمة الاجتماعية لتنمية المشاركة المجتمعية بين المؤسسة وأسرة ذوي الإعاقة الفكرية وفاعلية برنامج التدخل المهني للخدمة الاجتماعية لتنمية المشاركة المجتمعية بين المؤسسة والمجتمع المحيط. – فاعلية التدخل المهني للخدمة الاجتماعية لتنمية العمل التطوعي لأسر ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التأهيل المرتكز على المجتمع. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها: – إجماع عينة الدراسة المتمثلة في معلمي التربية

الخاصة، والإداريين، والأخصائيين، لمدراس التربية الخاصة بمحافظات الصعيد على الحاجة الماسة لتطوير التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة.

دراسة هوساوي (٢٠١٥) تحديات التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر مدربي التأهيل المهني بمدينة الرياض هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديات التأهيل المهني بمركز التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المدربون بالمركز، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) مدربين وطبق على العينة استبانة تحديات التأهيل المهني (إعداد/ الباحث)، وتتكون الاستبانة من أربعة أبعاد وهي: البعد الأول: تحديات تتعلق بإدارة المركز، والبعد الثاني: تحديات تتعلق بالتأهيل المهني، البعد الثالث: تحديات تتعلق بالأسرة، والبعد الرابع: تحديات تتعلق بالطالب. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي: أكثر التحديات تتعلق بإدارة المراكز احتلت المرتبة الأولى، ثم يليها تحديات تتعلق بالتأهيل المهني والتي احتلت المرتبة الثانية، ثم تحديات تتعلق بالطالب والتي احتلت المرتبة الثالثة، وأخيرا التحديات التي تتعلق بأسرة الطالب والتي احتلت المرتبة الأخيرة. عدم وجود فروق في وجهات نظر المدربين حول تحديات التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وفقا لدرجة الإعاقة، عدم وجود فروق في وجهات نظر المدربين حول تحديات التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وفقا لمتغيرات الخبرة لديهم.

وقام الشيمي (El Chemie,2014) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأهيل المهني لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، ويندرج من هذا الهدف مجموعة أهداف فرعية ومنها:- التحقق من العلاقة الارتباطية بين كل من التوافق النفسي والاجتماعي وعملية التأهيل المهني.- دمج ذوي الإعاقة الفكرية في المجتمع سواء كان ذلك في المنزل او بيئة العمل أو المدرسة. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (١٦) ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم للمرحلة تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٥)، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي. وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج ومن أهمها:

١-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوافقي (التوافق النفسي والاجتماعي)، لصالح المجموعة التجريبية لدى عينة الدراسة، والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة ٠,٠١، البعد الثالث (السلوك المضاد للمجتمع) عند مستوى دلالته ٠.٠٠٣، وهذا يعني ان هناك فرق لصالح متوسطي المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التوافقي (التوافق النفسي والاجتماعي)، لصالح القياس البعدي لدى عينة الدراسة درجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة ٠,٠١ عدا البعد السابع (السلوك الاجتماعي غير مناسب).

دراسة سليمان، (٢٠١٢) نموذج مقترح لتفعيل دور مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة ، في التدريب والتشغيل في ضوء الاتجاهات العالمية .هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد نموذج مقترح لتفعيل دور مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية في التدريب والتشغيل في ضوء الاتجاهات العالمية، والتحديات التي تواجه تلك المراكز من وجهة نظر ذوي الإعاقة الفكرية والمشرفين، والأمور التي يجب مراعاتها في تأهيل ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع مراكز التأهيل من وجهة نظر ذوي الإعاقة الفكرية والمشرفين تتمثل في وجود عدد من السلبيات أدت إلى عدم تحقيق النتائج المتوقعة ومن أهمها عدد من الأمور منها عدم توفير الموارد المالية، وعدم توفير الكوادر البشرية، وعدم توفير الأجهزة والأدوات اللازمة، وعدم توفير مجالات متعددة من التدريب بحيث أن يكون لكل تحدي تدريب يتناسب مع قدراته وإمكانياته، وعدم انتشار المراكز في جميع أنحاء المملكة، ووجهة النظر السلبية من المجتمع نحو عمل التحدي، وعدم سهولة إلحاق التحدي بعمل بعد تأهيله وتدريبه، وعدم متابعة التحدي من قبل المركز بعد عملية التدريب والتشغيل، وقد قام الباحث بعمل نموذج في ضوء الاتجاهات العالمية للتصدي لتلك التحديات يتكون من خمس مراحل أساسية بدءً من مرحلة التهيئة والقبول حتى مرحلة المتابعة وقام الباحث بشرح النموذج وكيفية تطبيقه إلى حيز الواقع.

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث المنهج، حيث نجد أن معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، واختلف دراسة الشيمي (٢٠١٤) في استخدام المنهج التجريبي عن منهج الدراسة الحالية. وأيضاً من حيث الأداة فإن جميع الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة كما أن الدراسة الحالية سوف تستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر معلميهم، ولقد

توافقت مع مجموعة من الدراسة الحالية من حيث أنها هدفت الى التعرف الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات. إيضاً اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث المجتمع أما من حيث المكان فإن الدراسات السابقة طبقة في عدة جهات مختلفة على حسب كل دراسة من الدراسات السابقة والدراسة الحالية تم تطبيقها في الرياض، ومن حيث العينة فنجد أن الدراسات السابقة قد طبق بعض منها على عينة عشوائية من المجتمع وآخر على أسر ذوي الإعاقة الفكرية أما الدراسة الحالية فقد وجهت للمعلمين بمدينة الرياض، كما تمت الاستفادة في بناء محاور الاستبانة من دراسة كل من هوساوي، (٢٠١٥) ودراسة سليمان، (٢٠١٢).

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافه وتساؤلاته، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها.

ويعرف المنهج الوصفي المسحي العساف (٢٠١٢) بأنه المنهج الذي يصلح لاستجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة لوصف ظاهرة ما من حيث طبيعة وجودها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة جميع أفراد المجتمع الذي يرغب الباحث قي دراستهم، أو أخذ العينة منهم. (الخطيب،٢٠١٦، ص:١٣٢).

تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة ومعاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج بمدينة ابها والبالغ عددهم (٥٠) معلم ومعلمة.

أداة الدراسة:

تماشياً مع أهدافها وتساؤلاتها استخدم الباحث الاستبانة لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. وتعرف الاستبانة بأنها: أحد الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات والمعلومات من مصدرها، ويعتمد الاستبيان على استنطاق الناس المستهدفين بالبحث من أجل

الحصول على إجاباتهم عن الموضوع والتي يتوقع الباحث أنها مفيدة لبحثة وتساعده بالتالي على اختبار فرضياته. (عماد،٢٠١٦، ص٨١).

الاستبانة بصورتها النهائية:

بعد الأخذ بتوصيات المحكمين وتوجيهات المشرف العلمي وإجراء التعديلات اللازمة تكونت الاستبانة في صورتها النهائية، من جزأين، وهما:

الجزء الأول: يشتمل على البيانات الأولية للمستجيبات والتي تمثلت في (الجنس – سنوات الخبرة)

الجنس: ذكر انثي

سنوات الخبرة: اقل من ٥ سنوات –من ٥ إلى ١٠ سنوات –أكثر من ١٠سنوات

الجزء الثاني: اشتمل هذا الجزء على ثلاثة ابعاد توضح مستوى مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها:

البعد الأول: مهارات الاتصال مع الآخرين ويشمل هذا البعد على (١٠) فقرات

البعد الثاني: مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين، ويشمل هذا البعد على (٨) فقرات

المحور الثالث: مهارات الضبط والاتزان، ويشمل هذا البعد على (٥) فقرات

استخدم الباحث في صياغة فقرات الاستبانة البساطة والسهولة قدر الإمكان، حتى تكون مفهومة للبحوثات، وأن تكون درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، ولغرض المعالجة فقد أعطي الباحث لكل استجابة على كل فقرة في جميع المحاور الاستبانة قيمة محدودة على النجو التالي (مرتفعة جداً) ٥درجات، (مرتفعة) ٤درجات، (متوسطة) ٣درجات، (منخفضة) درجتان، (منخفضة جداً) درجة واحدة.

الخصائص السكومترية لأداة الراسة:

أ-صدق المحكمين للأداة (face validity):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرضها في صورتها المبدئية على المشرف العلمي للاستشارة التوجيه، ثم قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للاستبانة، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات؛ وعلى ضوء وتوجيهاتهم ومقترحاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات، حتى تم التوصل للاستبانة بصورتها النهائية، ومن ثم تطبيقها ميدانياً على مجتمع الدراسة.

الاتساق الداخلي للمحور الاستبيان

الاتساق الداخلي للمحور الأول: مهارات الاتصال

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٦١٩	٦	**٠.٧٣٠
٢	**٠.٦٣٢	٧	**٠.٧١٣
٣	*٠.٧٢٣	٨	**٠.٧٧٤
4	**٠.٦٥٠	٩	**٠.٧٥٤
5	**٠.٧٦٢	١٠	**٠.٧٢٩

****دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول (مهارات الاتصال) بالدرجة الكلية للمحور، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحاور الأول بعباراته بما ينعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الأول.

الاتساق الداخلي للمحور الثاني: مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٨٩	٥	**٠.٧٥٣
٢	**٠.٧٠٨	٦	**٠.٧٨٤
٣	**٠.٧٣٦	٧	**٠.٦٨٨
٤	**٠.٨٢١	٨	**٠.٨١٩

****دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني (مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين) بالدرجة الكلية للمحور، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحاور الأول بعباراته بما ينعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الثاني.

الاتساق الداخلي للمحور الثالث: مهارات الضبط والإتزان

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٨٨٣	٤	**٠.٦٧٦
٢	**٠.٨٤٢	٥	**٠.٨٣٣
٣	**٠.٨٩٠	٢	**٠.٧٣٤

****دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث (مهارات الضبط والإتزان) بالدرجة الكلية للمحور، دالة إحصائياً عند

مستوى دلالة ٠.٠١، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحاور الثاني بعباراته بما ينعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الثالث

جدول رقم (٤) معامل ارتباط كل محور بالاستبيان ككل

م	المحور	معامل الارتباط
١	المحور الأول: مهارات الاتصال	٠.٩٢٤**
٢	المحور الثاني: مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين	٠.٨٦٤**
٣	المحور الثالث: مهارات الضبط والاتزان	٠.٨٦٧**

****دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياُ عند مستوى دلالة ٠.٠١، وجميع قيم موجبة، وهذا يشير إلى صدق محاور الاستبانة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach 'a Alpha)، والجدول (٤) يوضح معاملات الثبات لمحاور الدراسة.

جدول (٥) معامل الثبات الفا كرو نباخ لاستبانة

محاور الاستبانة		عدد الفقرات	ألفا كرو نباخ
المحور الأول	مهارات الاتصال	١٠	٠.٨٨٣
المحور الثاني	مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين	٨	٠.٨٩٢
المحور الثالث	مهارات الضبط والاتزان	٥	٠.٨٨٥
	الثبات العام للاستبيان	٢٣	٠.٩٤٢

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن معاملات الثبات للاستبانة مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (٠.٨٨٣ و ٠.٨٩٢) أما الثبات العام للاستبانة (٠.٩٤٢)، مما

يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

مصادر جمع البيانات:

استخدم الباحث مصدرين أساسين لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة وهما:

- **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث لجأ لباحث إلى جمع البيانات الأولية، من خلال استبانة كأداة رئيسة للبحث، صممت خصيصا لهذا الغرض، وقد استهدفت جميع معلمي الإعاقة الفكرية في مدينة ابها
- **المصادر الثانوية:** اتجه الباحث في معالجة الإطار انظري للبحث إلى مصادر البيانات الثانوية، والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدارسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والبحث والمطالعة في موقع الإنترنت المختلفة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تم اتباع مجموعة من الخطوات لتطبيق أداة الدراسة وهي كالتالي:

١. الحصول على تسهيل مهمة من الكلية حتى يتمكن الباحث من إتمام إجراءات الدراسة.
٢. قام الباحث ببناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع المتوفرة والمتعلقة بموضوع الدراسة أو محور من محاوره.
٣. عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على المشرفة العلمية ومجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في قسم الإعاقة الفكرية.
٤. إجراء التعديلات اللازمة على أداة الدراسة والتي أوصها بها المحكمين.
٥. قام بتصميم الاستبانة الكترونياً على موقع (Google Drive) بعد ذلك قمت بتوزيع الرابط بطريقة عشوائية على معلمي الإعاقة الفكرية في مدينة ابها، وذلك عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي.
٦. بلغت عدد الردود (٥٠) وهذه العينة تمثل (٤٣%)

٧. قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائياً من خلال برنامج (SPSS)، ومن ثم استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

الأساليب لمعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Science والتي ترمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حيث أعطيت الإجابة على(بدرجة كبيرة جداً/ موافق بشدة) ٥ درجات، والإجابة على(بدرجة كبيرة/موافق) ٤ درجات، بينما تم منح الإجابة على(بدرجة متوسطة/ محايد) ٣ درجات، كما تمنح الإجابة على(بدرجة قليلة/ غير موافق) ٢،(بدرجة قليلة جداً/ غير موافق بشدة) درجة واحدة، ومن ثم قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حيث تم حساب المدى(٥-١=٤) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيحة أي (٤/٥=٠.٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كم يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) درجة الموافقة ومدى الموافقة

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
منخفضة جدا	١	من ١ألى ١.٨٠
منخفضة	٢	١.٨١ إلى ٢.٦٠
متوسطة	٣	٢.٦١ إلى ٣.٤٠
مرتفعة	٤	٣.٤١ إلى ٤.٢٠
مرتفعة جدا	٥	٤.٢١ إلى ٥

لخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد مجتمع للدراسة، حول التساؤلات المطروحة وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية **(SPSS)**، وقد استخدم الباحث أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

١. **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفة لمجتمع الدراسة وتحديد استجاباتهن تجاه عبارات المحاور والأبعاد التي تتضمنها للدراسة.
٢. **المتوسط الحسابي(mean):** لمعرفة مدى ارتفع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسة بحسب محاور الاستبيان.
٣. **المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (weighted mean):** لمعرقة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات).
٤. **الانحراف المعياري (standard Deviation):** للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

أظهرت النتائج أن أعدد المشاركين ٥٠، ٩٤% من الذكور ، ٦ % من الإناث، ٦٦% لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات، ٢٠% لديهم خبرة أقل من ٥ سنوات، ١٤% لديهم خبرة من ٥-١٠ سنوات.

الإجابة عن السؤال الأول: ما مدى مشاركة التلاميذ ذوى الإعاقة في الإنشطة الإجتماعية ؟

التحليل الاحصائي للمحور الاستبيان

التحليل الاحصائي للمحور الأول: مهارات الاتصال

جدول (٩) استجابات مفردات عينة الدراسة مهارات الاتصال

م	العبارة	التكرار النسبة المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب العبارة
١	يظهر اهتماما لمن يتحدث معه	ك	٢١	١٢	١٦	١	٠	٠.٩١٣	٤.٠٦	مرتفعة	١
		%	٤٢	٢٤	٣٢	٢	٠				
٢	يستطيع فهم الآخرين رغم إعاقته	ك	١٢	١٩	١٨	٠	١	٠.٨٧٣	٣.٨٢	مرتفعة	٣
		%	٢٤	٣٨	٣٦	٠	١				
٣	يستطيع أن يعبر عن نفسه أمام	ك	١٠	٩	٢٣	٧	١	١.٠٣٠	٣.٤٠	متوسطة	٨
		%	٢٠	١٨	٤٦	١٤	١				

م	العبارة	التكرار النسبة المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب العبارة
	الناس										
٤	يستطيع تكون صداقات بسهولة	ك	١١	١٧	١٣	٨	١	١.٠٧١	٣.٥٨	مرتفعة	٥
		%	٢٢	٣٤	٢٦	١٦	١				
٥	يحاول تقديم ملاحظات أثناء الحديث مع الآخرين	ك	٩	١٥	١٤	١٢	٠	١.٠٥٢	٣.٤٢	مرتفعة	٧
		%	١٨	٣٠	٢٨	٢٤	٠				
٦	يستطيع أن يفهم ما يريده أي شخص من خلال تصرفاته	ك	١٠	١٩	١٢	٨	١	١.٠٥٢	٣.٥٨	مرتفعة	٥
		%	٢٠	٣٨	٢٤	١٦	١				
٧	يلاحظ حركات الآخرين وتصرفاتهم السلبية عندما يتحدث معهم	ك	١٧	١٤	١١	٧	١	١.١٣٠	٣.٧٨	مرتفعة	٤
		%	٣٤	٢٨	٢٢	١٤	١				
٨	يلاحظ تصرفات الاخرين عندما يتحدث معهم	ك	١٤	٢١	١٠	٦	٠	٠.٩٤٠	٣.٨٨	مرتفعة	٢
		%	٢٨	٤٢	٢٠	١٢	٠				
٩	يقول (لا) في المواقف التي تتطلب قولها	ك	١٠	١٤	٢٠	٥	١	٠.٩٩٤	٣.٥٤	مرتفعة	٦
		%	٢٠	٢٨	٤٠	١٠	١				
١٠	ينصت لمن يتحدث معه ليفهم وجهة نظرهم	ك	٩	١٦	١٤	٨	٣	١.١٤٣	٣.٤٠	متوسطة	٨
		%	١٨	٣٢	٢٨	١٦	٩				
	إجمالي المحور							٠.٧١	٣.٦٥	مرتفعة	

أظهرت النتائج مهارات الاتصال لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة مرتفعة حيث جاءت بمتوسط ٣.٦٥، وفيما يتعلق بفقرات المحور فجاء ترتيب الفقرات كالاتي:

المرتبة الأولى (يظهر اهتماما لمن يتحدث معه) بمتوسط ٤.٠٦ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الثانية (يلاحظ تصرفات الاخرين عندما يتحدث معهم) بمتوسط ٣.٨٨ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الثالثة (يستطيع فهم الآخرين رغم إعاقته) بمتوسط ٣.٨٢ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الرابعة (يلاحظ حركات الآخرين وتصرفاتهم السلبية عندما

يتحدث معهم) بمتوسط ٣.٧٨ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الخامسة كل من (يستطيع تكون صداقات بسهولة) ، (يستطيع أن يفهم ما يريده أي شخص من خلال تصرفاته) بمتوسط ٣.٥٨ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة السادسة (يقول (لا) في المواقف التي تتطلب قولها) بمتوسط ٣.٥٤ ودرجة موافقة مرتفعة، يليه في المرتبة السابعة (يحاول تقديم ملاحظات أثناء الحديث مع الآخرين) بمتوسط حسابي ٣.٤٢ ودرجة موافقة مرتفعة، يليه في المرتبة الثامنة كل من (ينصت لمن يتحدث معه ليفهم وجهة نظرهم)، (يستطيع أن يعبر عن نفسه أمام الناس) بمتوسط حسابي ٣.٤٠ ودرجة موافقة متوسطة

التحليل الاحصائي للمحور الثاني: مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين

جدول (١٠) استجابات مفردات عينة الدراسة مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين

م	العبارة	التكرار النسبة المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب العبارة
١	يشارك في الحفلات والمناس بات الاجتماعية	ك	١٥	١٩	١٤	٢	٠	٠.٨٦٧	٣.٩٤	مرتفعة	٣
		%	٣٠	٣٨	٢٨	٤	٠				
٢	يحافظ ممتلكات الآخرين	ك	١٤	١٢	١٧	٥	٢	١.١٢٣	٣.٦٢	مرتفعة	٧
		%	٢٨	٢٤	٣٤	١٠	٤				
٣	يطلب الخدمة والمساعدة من الآخرين	ك	١٦	١٣	١٦	٥	٠	١.٠١٠	٣.٨٠	مرتفعة	٥
		%	٣٢	٢٦	٣٢	١٠	٠				
٤	يشارك زملائه في القيام بأنشطة مختلفة	ك	١٦	١٣	١٩	٢	٠	٠.٩٢٦	٣.٨٦	مرتفعة	٤
		%	٣٢	٢٦	٣٨	٤	٠				
٥	تظهر عليه السعادة أثناء تواجده بين الآخرين	ك	٢٣	١٩	٦	٢	٠	٠.٨٢٨	٤.٢٦	مرتفعة جدا	١
		%	٤٦	٣٨	١٢	٤	٠				
٦	يقوم بأي عمل يطلب منه بحماس	ك	١٦	١٩	١٣	٢	٠	٠.٨٦٩	٣.٩٨	مرتفعة	٢
		%	٣٢	٣٨	٢٦	٤	٠				
٧	يجامل الآخرين بميولهم وآرائهم	ك	٦	١٤	١٥	١٣	٢	١.٠٨٢	٣.١٨	متوسطة	٨
		%	١٢	٢٨	٣٠	٢٦	٤				
٨	يتعاطف مع الآخرين الذين يتعرضون لمواقف صعبة	ك	١٦	١٢	١٥	٥	٢	١.١٤٧	٣.٧٠	مرتفعة	٦
		%	٣٢	٢٤	٣٠	١٠	٤				
	إجمالي المحور							٠.٧٥	٣.٧٩	مرتفعة	

أظهرت النتائج مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة مرتفعة حيث جاءت بمتوسط ٣.٧٩، وفيما يتعلق بفقرات المحور فجاء ترتيب الفقرات كالاتي:

المرتبة الأولى (تظهر عليه السعادة أثناء تواجده بين الآخرين) بمتوسط ٤.٢٦ ودرجة موافقة مرتفعة جدا، يليها في المرتبة الثانية (يقوم بأي عمل يطلب منه بحماس) بمتوسط ٣.٩٨ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الثالثة(يشارك في الحفلات والمناسبات الاجتماعية)بمتوسط ٣.٩٤ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الرابعة (يشارك زملائه في القيام بأنشطة مختلفة) بمتوسط ٣.٨٦ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الخامسة (يطلب الخدمة والمساعدة من الآخرين) بمتوسط ٣.٨٠ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة السادسة(يتعاطف مع الآخرين الذين يتعرضون لمواقف صعبة) بمتوسط ٣.٧٠ ودرجة موافقة مرتفعة، يليه في المرتبة السابعة (يحافظ ممتلكات الآخرين) بمتوسط حسابي ٣.٦٢ ودرجة موافقة مرتفعة، يليه في المرتبة الثامنة (يجامل الآخرين بميولهم وآرائهم) بمتوسط حسابي ٣.١٨ ودرجة موافقة متوسطة

التحليل الاحصائي للمحور الثالث: مهارات الضبط والاتزان

جدول (١١) استجابات مفردات عينة الدراسة مهارات الضبط والإتزان

م	العبارة	التكرار النسبة المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب العبارة
١	يستطيع التحكم على ضبط انفعالاته	ك	٦	١٢	١٥	١٠	٧	١.٢٢٩	٣.٠٠	متوسطة	٣
		%	١٢	٢٤	٣٠	٢٠	١٤				
٢	يعبر عن أفكاره ورغباته باريتاح	ك	٦	١٦	١٧	٩	٢	١.٠٣٥	٣.٣٠	متوسطة	٢
		%	١٢	٣٢	٣٤	١٨	٤				
٣	لديه القدرة على ضبط انفعلاته	ك	٦	١٢	١١	١٥	٦	١.٢٣٦	٢.٩٤	متوسطة	٤
		%	١٢	٢٤	٢٢	٣٠	١٢				
٤	الكثيرين يرتاحون من أسلوبه في التعامل	ك	٨	٢٢	١٧	٣	٠	٠.٨١٤	٣.٧٠	مرتفعة	١
		%	١٦	٤٤	٣٤	٦	٠				
٥	يستطيع التحكم بأفكاره إذا كان متوترا	ك	٦	٤	١٨	١٧	٥	١.١٣٠	٢.٧٨	متوسطة	٥
		%	١٢	٨	٣٦	٣٤	١٠				
	إجمالي المحور							٠.٩١	٣.١٤	متوسطة	

أظهرت النتائج مهارات الضبط والإتزان لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة متوسطة حيث جاءت بمتوسط ٣.١٤، وفيما يتعلق بفقرات المحور فجاء ترتيب الفقرات كالاتي:

المرتبة الأولى (الكثيرين يرتاحون من أسلوبه في التعامل) بمتوسط ٣.٧٠ودرجة موافقة مرتفعة جدا، يليها في المرتبة الثانية (يعبر عن أفكاره ورغباته بارتياح) بمتوسط٣.٣٠ ودرجة موافقة متوسطة، يليها في المرتبة الثالثة (يستطيع التحكم على ضبط انفعالاته)بمتوسط ٣.٠٠ ودرجة موافقة متوسطة، يليها في المرتبة الرابعة (لديه القدرة على ضبط انفعلاته) بمتوسط ٢.٩٤ ودرجة موافقة متوسطة، يليها في المرتبة الخامسة (يستطيع التحكم بأفكاره إذا كان متوترا) بمتوسط ٢.٧٨ ودرجة موافقة متوسطة

جدول رقم (١٢) واقع مشاركة التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
المحور الأول: مهارات الاتصال	٣.٦٥	٠.٧١٤	٢	مرتفعة
المحور الثاني: مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين	٣.٧٩	٠.٧٥	١	مرتفعة
المحور الثالث: مهارات الضبط والاتزان	٣.١٤	٠.٩١	٣	متوسطة
الدرجة الكلية	٣.٥٩	٠.٦٨٣		مرتفعة

أظهرت النتائج أن درجة الموافقة على الاستبيان ككل مرتفعة حيث ان المتوسط الحسابي = ٣.٥٩، وفيما يتعلق بالمحاور فقد جاء المحور الثاني مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين بالترتيب الاول بدرجة موافقة مرتفعة حيث كان المتوسط الحسابي = ٣.٧٩ ، يليه المحور الأول مهارات الاتصال في الترتيب الثاني بدرجة موافقة مرتفعة حيث كان المتوسط الحسابي = ٣.٦٥، يليه المحور الثالث مهارات الضبط والاتزان بالترتيب الثالث بدرجة موافقة متوسطة حيث كان المتوسط الحسابي = ٣.١٤

الإجابة عن السؤال الثاني هل فروق ذات دلالة إحصائية في مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها تبعاً لمتغيرات (الجنس – سنوات الخبرة).

الاعتدالية لاختيار الاختبار المناسب:

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار الاعتدالية

الاختبار	القيمة	قيمة الدلالة
Kolmogorov-Smirnov[a]	٠.٠٦٨	٠.٢٠٠
Shapiro-Wilk	٠.٩٧٢	٠.٢٧٤

أظهرت النتائج ان بيانات الاستبيان تتبع التوزيع الطبيعي حيث كانت قيمة الدلالة أكبر من ٠.٠٥

جدول (١٤) نتائج الفروق في استجابات المشاركين نتيجة للجنس وسنوات الخبرة

	Independent Samples Test T	قيمة الدلالة	ANOVA F	قيمة الدلالة
الاستبيان	٠.٣٥٩	٠.٧٢١	١.١٠٣	٠.٣٤٠

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها تبعاً لمتغيرات (الجنس – سنوات الخبرة).

حيث كانت قيمة تي = ٠.٣٥٩، وقيمة الدلالة = ٠.٧٢١، وقيمة إف = ١.١٠٣ وقيمة الدلالة = ٠.٣٤٠

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج افراد العينة أن أعدد المشاركين ٥٠، ٩٤% من الذكور، ٦ % من الإناث، ٦٦% لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات، ٢٠% لديهم خبرة أقل من ٥ سنوات، ١٤% لديهم خبرة من ٥-١٠ سنوات

خرجت النتائج الاحصائية تؤكد أن المحور الأول مهارات الاتصال أن لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة مرتفعة حيث جاءت بمتوسط ٣.٦٥، أظهرت النتائج مهارات الاتصال لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة مرتفعة حيث جاءت بمتوسط ٣.٦٥، وفيما يتعلق بفقرات المحور أهمها:

المرتبة الأولى (يظهر اهتماما لمن يتحدث معه) بمتوسط ٤.٠٦ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الثانية (يلاحظ تصرفات الاخرين عندما يتحدث معهم) بمتوسط ٣.٨٨ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الثالثة (يستطيع فهم الآخرين رغم إعاقته) بمتوسط ٣.٨٢ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الرابعة (يلاحظ حركات الآخرين وتصرفاتهم السلبية عندما يتحدث معهم) بمتوسط ٣.٧٨

خرجت النتائج الاحصائية تؤكد أن محور مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة مرتفعة حيث جاءت بمتوسط ٣.٧٩، وفيما يتعلق بفقرات المحور فجاء ترتيب الفقرات كالاتي:

المرتبة الأولى (تظهر عليه السعادة أثناء تواجده بين الآخرين) بمتوسط ٤.٢٦ ودرجة موافقة مرتفعة جدا، يليها في المرتبة الثانية (يقوم بأي عمل يطلب منه بحماس) بمتوسط ٣.٩٨ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الثالثة(يشارك في الحفلات والمناسبات الاجتماعية)بمتوسط ٣.٩٤ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الرابعة (يشارك زملائه في القيام بأنشطة مختلفة) بمتوسط ٣.٨٦ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة الخامسة (يطلب الخدمة والمساعدة من الآخرين) بمتوسط ٣.٨٠ ودرجة موافقة مرتفعة، يليها في المرتبة السادسة(يتعاطف مع الآخرين الذين يتعرضون لمواقف صعبة) بمتوسط ٣.٧٠ ودرجة موافقة مرتفعة، يليه في المرتبة السابعة (يحافظ ممتلكات الآخرين) بمتوسط حسابي ٣.٦٢ ودرجة موافقة مرتفعة، يليه في المرتبة الثامنة (يجامل الآخرين بميولهم وآرائهم) بمتوسط حسابي ٣.١٨ ودرجة موافقة متوسطة

خرجت النتائج الاحصائية تؤكد أن مهارات الضبط والإتزان لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة متوسطة حيث جاءت بمتوسط ٣.١٤، وفيما يتعلق بفقرات المحور فجاء ترتيب الفقرات كالاتي:

المرتبة الأولى (الكثيرين يرتاحون من أسلوبه في التعامل) بمتوسط ٣.٧٠ودرجة موافقة مرتفعة جدا، يليها في المرتبة الثانية (يعبر عن أفكاره ورغباته باريتاح) بمتوسط٣.٣٠ ودرجة موافقة متوسطة، يليها في المرتبة الثالثة (يستطيع التحكم على ضبط انفعالاته) بمتوسط ٣.٠٠ ودرجة موافقة متوسطة، يليها في المرتبة الرابعة (لديه القدرة على ضبط انفعالاته) بمتوسط ٢.٩٤ ودرجة موافقة متوسطة، يليها في المرتبة الخامسة (يستطيع التحكم بأفكاره إذا كان متوترا) بمتوسط ٢.٧٨ ودرجة موافقة متوسطة

وقد اتفقت مع دراسة (ipson , nancy2019) ودراسة (قطب ٢٠١٩) التي اشارت النتائج التي توصل إليها أن العائق الأساسي أمام نجاح التوظيف الذاتي لذوي الإعاقة الفكرية والتعاون المحدود بين برامج كل من مراكز التأهيل المهني وتطوير الأعمال وكذلك الضعف في توحيد المفاهيم المرتبطة بالأهداف والغايات والخدمات بين هذه المراكز، أن إجماع عينة الدراسة المتمثلة في معلمي التربية الخاصة، والإداريين، والأخصائيين، لمدراس التربية الخاصة بمحافظات الصعيد على الحاجة الماسة لتطوير التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة. تقوم وزارة التربية والتعليم المتمثلة في الإدارات العامة للتربية الخاصة (إدارة التربية السمعية، إدارة التربية الفكرية) بجهود في هذا المجال إلا أنها لا ترقى إلى المستوى المنشود.

واختلف دراسة الشيمي (٢٠١٤) في استخدام المنهج التجريبي عن منهج الدراسة الحالية. وأيضاً من حيث الأداة فإن جميع الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة كما أن الدراسة الحالية سوف تستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر معلميهم

ملخص الدراسة:

أظهرت النتائج أن واقع مشاركة التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة مرتفع.

١. فجاءت درجات المحور الأول (مهارات الاتصال) مرتفع وكانت أبرز العبارات.
٢. يظهر اهتماما لمن يتحدث معه.
٣. يلاحظ تصرفات الاخرين عندما يتحدث معهم.
٤. والثاني (مهارات المشاركة والتعاطف مع الآخرين) مرتفع وكانت أبرز العبارات.

٥. تظهر عليه السعادة أثناء تواجده بين الآخرين.
٦. يقوم بأي عمل يطلب منه بحماس.
٧. والمحور الثالث (مهارات الضبط و الاتزان) متوسط وكانت ابرز العبارات.
٨. الكثيرين يرتاحون من أسلوبه في التعامل.
١٠. يعبر عن أفكاره ورغباته باريتاح.

وعن فرضية البحث فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية من وجهة نظر معلميهم في مدينة ابها تبعاً لمتغيرات (الجنس – سنوات الخبرة). حيث كانت قيمة تي = ٠.٣٥٩، وقيمة الدلالة = ٠.٧٢١، وقيمة إف = ١.١٠٣ وقيمة الدلالة = ٠.٣٤٠

التوصيات

١. التنبيه بأهمية الأنشطة الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء التوجهات العالمية والمحلية.
٢. توفير معلمين مؤهلين أكاديميا ومهنيا ولديهم اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية
٣. تحسين التعاون علي جميع المستويات بين مؤسسات المجتمع وبين مدارس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية
٤. إجراء دراسات لتقييم مدى مساهمة القوانين والتشريعات لتحسن الأنشطة الاجتماعية في مجال الإعداد المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية لسوق العمل.
٥. عقد الندوات والمؤتمرات من قبل المختصين تضم المعلمين وأولياء الأمور والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأصحاب الاعمال لتعريفهم بخدمات الانتقال والية تطبيقها.

المـــراجـــــع

أبوزيد، أحمد، وعبد الحميد، هبة. (٢٠١٩). متلازمات الإعاقة الفكرية "رؤية حديثة". الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

إسماعيل، إبراهيم بدر. (٢٠١٠)."مهارات السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

إسماعيل، نبيه إبراهيم. (٢٠٠٦). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

جاسم، سعاد عبد الله محمد. (٢٠١٧). ماهية الإعاقة الفكرية. الأسباب والخصائص والتصنيفات ودور مهنة الخدمة الاجتماعية. مجلة الخدمة الاجتماعية، ع٥٨، ج١٠. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين.

الحبوب، خالد عابد. والرويلي، أمينة بنت حمد. (٢٠١٨). منهج التدريبات السلوكية والمعرفية للطلبة القابلين للتدريب من ذوي الإعاقة الفكرية. اليازوري للنشر والتوزيع.

حجازي، هبة شعبان أحمد إبراهيم. (٢٠١٧). برنامج قائم على الوعي بالجسم لتنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال عقلياً. مجلة الطفولة. ع٢٧.

حمزة، جمال مختار (٢٠١٣). "دور الأخصائي النفسي مع فريق العلاج في تناول حاجات المعاقين عقليا". مجلة علم النفس – القاهرة. العدد (٦٧) و (٦٨)، ٧٠ – ٨٩.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (١٤٣٧). مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، الاصدار الاول.

الربيعي، رزوقي علاء ابراهيم. (٢٠١١). التأهيل المهني، كلية التربية. شبكة جامعة بابل.

الروسان، فاروق. (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة الفكرية. عمان. دار الفكر الطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (٢٠١٣). مقدمة في الإعاقة الفكرية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الريدي، هويدة. (٢٠١٣). الإعاقة الفكرية في ضوء النظريات المختلفة وتطبيقاتها التربوية. الرياض. دار الزهراء.

الزارع، نايف. (٢٠١٣). تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة (ط٢). دار الفكر. عمان. الأردن.

الزهراني، عبد الله. (٢٠١١). دراسة مقارنة عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا في منطقة الرياض، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

سعدى، فتيحة. (٢٠١٧). إساءة معاملة الأولياء للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. أشغال الملتقى العلمي: دراسات حول العنف والاعتداء الجنسي على الطفل. جامعة مولود معمري تيزي وزو. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

سليمان، خالد رمضان عبد الفتاح سليمان. (٢٠١٢). نموذج مقترح لتفعيل دور مراكز التأهيل المهني للمعاقين. في التدريب والتشغيل في ضوء الاتجاهات العالمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٧٨، ج ٣. جامعة المنصورة. كلية التربية.

سليمان، عبد الرحمن سيد والكيلاني، السيد أحمد علي. (٢٠١٢). برنامج مقترح لتوعية الأمهات بأسباب وعوامل الإعاقة العقلية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة

شعبان، منال محمد حسين والجدعاني، أملاك مردد (٢٠٢١). واقع ممارسة الأنشطة الرياضية المكيفة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٥ (٢٧)، ٢١ – ٤٣.

الشمري، مشوح بن هزال. (٢٠١٨). تقويم برامج التأهيل المهني للتحديين من وجهة نظر ذوي الإعاقة الفكرية والمشرفين ورجال الأعمال. [رسالة ماجستير]. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

الشيمي، نجلاء فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأهيل المهني لتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدي المعاقين عقليا القابلين للتعلم. [رسالة دكتوراة]. جامعة بني سويف. كلية التربية. قسم علم النفس والصحة النفسية.

عادل عبد الله محمد (٢٠١١): مدخل إلى التربية الخاصة، الرياض: دار الزهراء

عبد البصير، أحمد عبد التواب. (د.ت). الدول العربية والتحديات الاقتصادية. الفرقة الرابعة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة.

عبد النبي، فاتحي. (٢٠١٦). الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي، "دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فنوغيل، زاوية

كنتة، رقان – ولادية ادرار. [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠١٢). تأهيل المعاقين (ط٤). عمان: دار صفاء.

عثمان، سيد أحمد (٢٠٠٦). الإثراء النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العجمي، ناصر بن سعد. (٢٠١٥). الاضطرابات النفسية الشائعة لدي المراهقين ذوي الاعاقة الفكرية، رسالة ماجستير جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

عطية، رباب راضي. (٢٠١٦). التدخل المهني للخدمة الاجتماعية لتنمية المشاركة المجتمعية في برامج التأهيل المرتكز على المجتمع المقدمة للمعاقين ذهنياً. [رسالة دكتوراه]. غير منشورة. جامعة الفيوم. كلية الخدمة الاجتماعية. قسم مجالات الخدمة الاجتماعية.

غبريال، ارايني سمير. (٢٠٢٠). اضطرابات القلق والاكتئاب لدي الاطفال والمراهقين ذوي الاعاقة الفكرية البسيطة، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مجلة التربية الخاصة والتأهيل.

الغرير، أحمد نايل. ويوسف، محمد عبد الرحمن. (٢٠١٠). التأهيل المهني للأشخاص المعوقين. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فهيم، نيفين موريس. (٢٠١٠). تأثير برنامج ترويحي حركي على تنمية بعض المهارات العددية والنمو الحركي العام للأطفال المعاقين ذهنيا من (٩-١٤) سنة. [رسالة ماجستير]. جامعة حلوان. كلية التربية الرياضية للبنات.

القحطاني، سالم. العامري، أحمد. (١٤٣١). منهج البحث في العلوم السلوكية. الرياض: كلية إدارة الأعمال جامعة الملك سعود.

القضاة، ضرار محمد. والطلافحة، عبد الحميد. (٢٠١٨). تقييم برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال المعاقين عقليا في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات. مجلة الفتح. قسم التربية الخاصة. جامعة ام القرى. (١٤) (٧٤).

قطب، عبد الله محمد علي. (٢٠١٩). تطوير التأهيل المهني لمدارس التربية الخاصة بمحافظات الصعيد في ضوء الاتجاهات العالمية. [رسالة دكتوراة]. جامعة بني سويف. كلية التربية. قسم اصول التربية.

لطفي، قرة. (٢٠١٥). أثر برنامج رياضي مقترح في تحسين السلوك التكيفي لدى المتخلفين ذهنياً القابلين للتعلم. دراسة ميدانية بالمركز الطبي البيداغوجي للمتخلفين ذهنياً. [رسالة ماجستير]. معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، قسم النشاط البدني المكيف. جامعة محمد بوضياف المسيلة. الجزائر.

المالكي، منصور بن سعيد (٢٠٢٠). دور المشاركة في الأنشطة الرياضية في تعزيز الهوية الوطنية لدى بعض فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بالعاديين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية. (٧٩)، ٢٤٨٩ – ٢٥٤٦.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠١١). مدخل إلى التربية الخاصة. الرياض. دار الزهراء.

محمود، حمدي شاكر. (٢٠١٥). التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات بمدينة حائل. دار الأندلس للنشر والتوزيع.

محمود، عبير عبد الرحمن. (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على مفهوم التكامل في تنمية تقنيات الطباعة اليدوية والتحصيل في الرياضيات لدى الطلاب المعاقين ذهنيا – القابلين للتعلم. [رسالة دكتوراه]. جامعة القاهرة. كلية التربية النوعية.

مسودة، ضياء محمد سمير (٢٠٢١). إدراكات طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الاعاقات البصرية لمشاركتهم في النشاطات اللامنهجية في مدارس محافظة القدس. مجلة رماح للبحوث والدراسات. (٥٩)، ٢٤٧ – ٢٦٨.

النفيعي، وضحى. (٢٠١٥). آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

هوساوي، علي بن محمد بكر. (٢٠١٥). تحديات التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر مدربي التأهيل المهني بمدينة الرياض. المجلة السعودية للتربية الخاصة جامعة الملك سعود. مج١، ع٢.

الوابلى، عبد الله محمد. (٢٠١٤). الأسباب المساهمة في حدوث الإعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مج ١ ، ع ٢. كلية التربية. جامعة بنها.

ولاء مصطفى (٢٠١٢). المعاقون فكريا القابلين للتدريب الرياض: دار الزهراء.

ولاء مصطفى هويدة الريدي (٢٠١١). الإعاقة الفكرية الرياض: دار الزهراء.

http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=11&depid=6&lcid=12791

Jones, jewel-Leigh. (2018). Past Employment History and Coping Responses Of Individuals With Orthopedic Disabilities Seeking Vocational Rehabilitation Services. (Southern. llinois-University- at- Carbondale،) p:133 .

Ipeson, cathrerine ,Arnold , Nansy ,L, colling , Kele (2019) : Self – employment for people with disabilities : Enhancing services through interagancy linkages . Journal of Disability policy studies , Autsin : vol 15 , Iss

Luckasson, R. Coulter. D., Polloway, E., Reiss, S., Shalock, R., Snell, M., Spitalnik, D. & Stark, J. (2010). Mental retardation: Defintion,Classification and system of supports. Washington DC. American Association on Mental Retardation.