# 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 السابع عشر ، ( مارس ، ٢٠٢٣)

# الهيئـــة الاستشـــاريـــة (*)


أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أمـاني حنفـي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بنـدر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمـال شفيـق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالـح الـزهـرانـي
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صـالـح الغـامـدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منـال الـديحـاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عـادل عبـد اللّه محمـد
جـامعـة الـزقـازيـق - مصر

أ.د / عـاليـة الجنـدى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبـداللّه الشـريـف
جـامعـة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جـامعـة بنها – مصر

أ.د/ علـي كـاظـم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لـولـوه الـرشيـد
جامعة القصيـم – السعـوديـة

أ.د/ محمـد المـري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمـد ثـابـت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمـد فتيحـة
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** (جامعـــة الملـــك ســـعود- الســـعودية)

**أعضـاء هيئـــة التحرير**

أ.د/ **زينـب محمـــود شقـــير** (جـامعـــــة طنطـــــا - مصـــــر)

أ.د/ **منـال عبـدالخالق جـاب الله** (جامعـــــة بنهـــــا - مصـــــر)

أ.د/ **رحـــــاب يـــوســـــف** (جامعـــة بـــني سويـــف- مصـــر)

أ.د / **مـريم علي سالـم حـربي** (جامعـــــة الازهـــــر – مصـــــر)

أ.د / **منصورية دويلي عبـدالقادر** (جامعـة عبدالحميـد بـن بـاديس - الجزائـر)

أ.د/ **يـــاســـر سعـــــد** (جامعـــــة القصيـــم- الســـعودية)

أ. د / **محمد مصطفي عبـدالرازق** (جامعـــة عـــين شمـــس - مصـــر)

أ.د/ **عـاطـف عبـدالله بحـراوي** (جامعـــة الملـــك فيصـــل- الســـعودية)

أ.م.د/ **منـي زايـد عـويـس** (جامعـــــة القـــــاهرة - مصـــــر)

**أمـــــين المجلـــة**

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

**سكـرتـــير المجلـــة**

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

# أعضاء الهيئة المساندة


د/ سليمان رجب 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.

# رســـالـــة المجلـــة

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

# أهـــــــداف 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.

# شكر وتقدير

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير الي خبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية و اعضاء هيئة التدريس والباحثين الداعمين لأهداف مجلة البحوث التربوية والنوعية ومنهم السادة:

١- أ.د / السيد الخميسي (البحرين)

٢- د / أيمن زهران (الامارات)

٣- د / محمد عبدالتواب (الكويت)

٤- د / سارة البوزيد (باحث دكتوراة – جامعة الملك سعود – السعودية)

٥- أ/ جزاء المطيري ( 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** | |
| فعاليـة برنـامج إرشـادي سلوكي معـرفي مقترنـاً بـالعلاج الإيجـابي لخفـض الشـراء القهـري لدى عينة من طالبات جامعة القصيم ..... د/ نشـوة كـرم أبـو بكـر | ١ – ٣٠ |
| واقـــع الممارســات التقويميـــة لمهـارات الفهـم القرائـــي في ضـوء اختبـار PIRLS من وجهة نظر المعلمين ..... ليلـى علـي بـاسنـدوه | ٣١ – ٦١ |
| اتجاهـات معلمـي ذوي صـعوبات الـتعلم نحـو أسـاليب التقـويم المسـتخدمة في مـدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة ..... بنـدر بـدر الحربـي | ٦٣ – ٩٩ |
| دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف وعلاقتها بعدد من المتغيرات ..... د/ مهـا سعـود البليـهد & ميـاده صالـح الفـراس & بشـاير عسكـر الطالـب | ١٠١ – ١٢٦ |
| واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات الـتعلم من وجهـة نظـر المعلمـين في مدينة مكة المكرمة ..... سالـم سعـود الروقـي & د/ محمد رزق الله الزهراني | ١٢٧ – ١٧٧ |
| دور التعليـم المـدمج في زيـادة الـوعي بالمواطنـة الرقميـة لـدى طالبـات جامعـة الأمـيرة نورة بنت عبد الرحمن ..... عبـير كـامـل الصـالـح & د/ وفـاء بنت عبد الله السـالـم | ١٧٩ – ٢٠٩ |
| تـدريس المهـارات الحياتيـة لـدى الطلبـة ذوي اضـطراب طيـف التوحـد مـن وجهـة نظـر معلميهم بمدينة جدة ..... نايف السبيعي & د/ محمد الزهراني | ٢١١ – ٢٣٣ |

# 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 السابع 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

العـــدد (١٧)، مـــــــارس ٢٠٢٣، ص ص ٦٣ – ٩٩

# اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة

إعـــداد

**بنـــدر بـــدر الحربـي**

باحث ماجستير تربية خاصة (تخصص صعوبات تعلم)
جامعة أم القري

# اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة

بندر بدر الحربي(*)

## ملخـــــــص البحـــث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة، وإذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة وفقًا لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم إتباع المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معُلمًا من معلمي ذوي صعوبات التعلم، وقد إستخدم الباحث مقياس اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم من إعداد الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة أن أن اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم كان مرتفعًا. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة تعزى لمتغير الجنس.

**الكلمات المفتاحية:** الاتجاه – صعوبات التعلم – أساليب التقويم.

(*) باحث ماجستير تربية خاصة (تخصص صعوبات تعلم) ، جامعة أم القري.

# Attitudes of Teachers of Learning Skills Towards Classroom Styles in Primary Schools in the City of Jeddah

**Bandar Bader Al-Harbi** (*)

## Abstract

The current study aimed to identify the attitudes of learning disabilities teachers towards the assessment methods used in primary schools in Jeddah, and if there were differences in the attitudes of learning disabilities teachers towards assessment methods used in primary schools in Jeddah according to the gender variable (males, females). To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was followed, and the study sample consisted of (70) learning disabilities teachers. The researcher used a scale of attitudes of learning disabilities teachers towards assessment methods prepared by the researcher. The results of the study showed that the attitudes of learning difficulties teachers towards assessment methods were high. There are no statistically significant differences in the degree of attitudes of learning disabilities teachers towards assessment methods used in primary schools in Jeddah due to the gender variable.

(*) Master's researcher in special education (specializing in learning difficulties) - Umm Al-Qura University.

**مقـــدّمـــــة**:

تعد عملية التقويم من أكثر العمليات ارتباطًا بالتطوير التربوي و أهم مراحل العملية التعليمية، فهي الوسيلة التي من خلالها يستطيع القائمين الحكم على عملية التعليم من حيث فعاليتها ومدى تحقق النواتج المطلوبة، ومدى ملائمتها لمستويات الطلبة ونموهم وقدرتهم ومهاراتهم المتعددة ( جمال الدين ، ٢٠٢٠ : ٢٩٢).

وبالرغم من أن التقويم حلقة من حلقات المنظومة التعليمية، إلا أنها من أكثر حلقاتها تأثيرًا في المنظومة كلها بكافة أبعادها و جوانبها نظرًا لأهميته في تحديد الأهداف التعليمية التي تحققت والتي ينتظر منها أن تنعكس بصورة إيجابية على باقي عناصر العملية التعليمية، فالتقويم هو المرآة التي تعكس النظام التعليمي بأهدافه وأساليبه وممارساته ونواتجه وفلسفته وقيمه وأصوله. يبين النظام التقويمي مدى تقدم الطلاب، يساعد النظام التقويمي على الكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم، لذا يجب أن يكون المعلم على درايه بأساليب التقويم وأدواته المختلفة (أبو هاشم و آخرون، ٢٠١٤: ١).

يعد الهدف المنشود والغاية القصوى هو تحقيق مبدأ التعليم الأقل تقيدًا للطلاب من ذوي صعوبات التعلم بداية من الجانب الأكاديمي كبداية في تطوير الجانب الاجتماعي وإيجاد دور إيجابي لذوي صعوبات التعلم في تطوير مجتمعاتهم ( داود، ٢٠٢٠: ١٧٣).

كما أنه من أكبر التحديات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن تعكس أدوات التقويم لما يتوقع من الطالب اكتسابه من مهارات ومعارف وفق المنهج الدراسي إلا أن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الواقع يعتمدون على اختبارات غير رسمية التي تكون عادة من إعداد المعلمين وفي كثير من الأحيان تفقد دلالات الصدق والثبات المناسبة (أباحسين، ٢٠٢١: ٩٩٩).

ونظرًا لأن المعلمين يمثلون الفئة التي يقع على عاتقهم العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية، وهم من يقومون بتقديم كل الممارسات والإجراءات اللازمة لإنجاحه وتحقيق اهدافه، فقد رغب الباحث في رصد اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم في مدارس المرحلة الإبتدائية.

**مشكلة البحث**:

يعد التقويم أحد عناصر العملية التربوية وأكثرها أهمية لكونه يعمل على التحقق من مدى اكتساب الطالب لمجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات و مدى تحقق الأهداف التربوية الموضوعة، كما يساعد التقويم في الوقوف على نقاط الضعف لدي الطلاب ومعرفة مدى نجاحهم وتقدمهم ومدى تحقق التوافق الشخصي والاجتماعي لهم. ويعد التقويم أساسًا لإنتقال الطلاب من صف دراسي لآخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى وانطلاقًا من أن التقويم أحد الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية والتربوية لذا يجب التركيز عليه (المنيف؛ ٢٠٢١: ١٠٠).

من أهم شروط نجاح تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم تكييف وتهيئة البيئة المدرسية ولا يقتصر ذلك على المباني والمناهج الدراسية، بل من أهم جوانب التكييف عمومًا تغيير طرق التقويم أو الإجراءات كي تراعي جوانب قدرات الطلاب التي قد تتداخل مع تقييم معارفهم ومهاراتهم (Thurlow & Bolt,2001).

لكي يتحقق النجاح لآي منهج يلزم ذلك نوعية من المعلمين يمتلكون مهارات معينة والقدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج والأنشطة و الممارسات التربوية وتحديد مدى التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهج، بالإضافة لأن يكون لديهم وعي بالخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ولديهم القدرة على تحديد صعوبات التعلم لدى الطلاب وبالتالي الإسهام الفعال في إعداد البرامج العلاجية ( ركزه، ٢٠١٥: ١١٨).

يعتبر تطوير وتحسين العملية التعليمية هو الغاية من التقويم، ونظرًا لأن المعلم يشكل عامل أساسي في محور عملية التقويم، لذا من الضروري التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو اساليب التقويم في مدارس المرحلة الإبتدائية.

**ويحاول البحث الإجابة عن التساؤل الآتي:**

- ما اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة؟

**ويتفرع منه الاسئلة الفرعية الآتية:**

١- ما طبيعة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة؟

٢- هل هناك فروق في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة وفقًا لمتغير الجنس ( ذكور، اناث)؟

## أهـــــداف البحـــث:

**يسعى البحث الحالي إلى التعرف على:**

- التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.
- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة وفقًا لمتغير لمتغير الجنس.

## أهميـــــة البحـــث:

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية موضوعها وهو تسليط الضوء على واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة.

### أ- الأهميـــة النظريـــة:

**تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:**

- إلقاء الضوء على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة التي تكتسب قدرًا كبيرًا من الخطورة سواء على المستوى العالمي أو العربي ، لأن هنالك نقص واضح في المعرفة العملية حول أساليب التقويم ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.
- تسهم الدراسة في تزويد المعرفة النظرية والمكتبة العربية بإطار نظري حول أساليب تقويم ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.

**ب- الأهمية التطبيقية:**

**في ضوء ما قد تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن الاستفادة منها في:**

- تفيد الدراسة الحالية معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة في التعرف على اساليب التقويم.
- توضيح الصورة الفعلية عن اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.
- قد تفيد نتائج القائمين على إعداد المناهج وبرامج التدريب على إعادة النظر حول موضوع اساليب التقويم لذوي صعوبات التعلم.

## مصطلحات البحث:

**١- الاتجاه:**

هو كما عرَّفه جوردن ألبورت بأنه " حاله من الاستعداد أو التهيؤ النفسي، تنتظم من خلال خبرة الفرد، وتمارس تأثيرًا توجيهيًا وديناميي على استجابته لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الإستجابة" (عبد الله و خليفة، ٢٠٠١: ٢٨٤).

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه جمع و تحليل المعلومات لقياس وتحديد واقع اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم.

**٢- صعوبات التعلم:**

هي اضطراب في أحدى العمليات النفسية الأساسية، من فهم واستخدام اللغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة والتي تظهر في اضطرابات الكلام، والاستماع، والتفكير، والقراءة والكتابة والحساب والتي لا ترجع إلى إحدى إعاقة آخرى عقلية أو سمعية أو بصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات ( وزارة التعليم، :٢٠١٥: ١٠).

يعرف الباحث الطلاب ذوو صعوبات التعلم هم هؤلاء الطلاب المسجلين في إدارة التربية الخاصة ويعانون من صعوبة في واحدة أو أكثر من المهارات الأساسية للتعلم.

### ٣- معلمـــو صعوبـات التعلـم

يعرفهم الباحث بأنهم " هم المعلمون القائمون على تقديم الخدمات المساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات في أحد المهارات الأساسية للتعلم مع تقديم الاستراتيجيات التربوية والتعليمية لمعلمي الفصول الدراسية العادية".

ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم " معلمو صعوبات التعلم المعينون في مدارس تقوم على تحقيق مبدأ الدمج الكلي للطلاب الذين لديهم صعوبة في واحدة أو اكثر من في واحدة أو أكثر من المهارات الأساسية للتعلم".

### ٤- أساليـــب التقويـــم:

هي مجموعة المعارف والمهارات و الممارسات التي يمتلكها المعلم ويستخدمها في جمع وتحليل المعلومات لوضع الأهداف التدريسية ومتابعة ما تحقق منها من قِبل طلابه (الأحمد، ٢٠١٤: ٨).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها "إستجابات معلمي صعوبات التعلم على مقياس اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم في ضوء أبعاده الثلاثة أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار، أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار، و أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس".

## حـــدود البحـــث:

- **الحـدود الزمانيـة:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.
- الحدود البشرية: جميع معلمي صعوبات تعلّم.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على التّعرُّف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.

## الإطار النظري و الدراسات السابقة:

### أولاً: الإطار النظري:

### المحور الأول: الاتجاهات:

#### مفهوم الاتجاه:

يرى العتيبي (٢٠٢٠) أن الاتجاه يعد أسلوبًا منظمًا في التفكير وتعديل السلوك البشري، ويرتبط بردود الأفعال النابعة من الأفراد نحو مواقف معينة، سواء أفراد أو قضايا اجتماعية، كما تلعب الاتجاهات دورًا مهمًا في تحديد مدى استجابة الطلاب لمكونات العملية التعليمية، ومنها المدرسة، والمعلم، والمواد الدراسية، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية.

عرف البرت (Albert) الاتجاه بأنه " الحالة العقلية و العصبية للاستعداد التي تنتظم خلال الخبرة، وتمارس تأثيرها الديناميكي على ردود أفعال الأفراد تجاه كل الموضوعات والمواقف المرتبطة به" (النعيمي، ٢٠١٥: ١٣١) .

عرفته بدر (٢٠٠٠: ٢١ ) بأنه اصطلاح يستخدم للدلالة على الموقف الذي يتخذه الفرد نتيجة تأهب نفسي وعصبي، تُنظم من خلاله خبرات الفرد، وتكون ذات أثر توجيهي على استجابته التي يغلب عليها الذاتية، وهي نتاج التنشئة الإجتماعية والتربية.

#### خصائص الاتجاهات:

يوجد العديد من خصائص للاتجاهات، وقد بيَّن ملحم (٢٠٠٦: ١٣١) إلى أنه يمكن تحديد هذه الخصائص في أنها مُكتسبة ومتعلمة وليست وراثية، ويتم تعلمها بعدة طرق ، و تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، و يتم التعبير عنها بعبارات تعكس الخصائص الانفعالية، و تبين وجود علاقة بين موضوع الاتجاه و الفرد، و تتسم بالثبات والاستمرار النسبي، ولكن يمكن أن تتغير تحت ظروف معينة.

كما أضاف إليها المعايطة (٢٠٠٠: ١٦٢) خصائص أخرى هامة وهي أن الاتجاهات تتأثر بخبرة الفرد ويؤثر فيها، ويغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية، وتكون قابلة للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.

يرى الباحث أن من أهم خصائص الاتجاه أنها مكتسبة ونسبية حيث تتأثر بمكونات مجتمع وبيئة الفرد، وهي نتاج تفاعله معها.

**تنقسم الاتجاهات إلى عدة أنواع:**

**١- الاتجاهات الجماعية والفردية:**

أ- **الاتجاهات الجماعية:** المقصود بها إشتراك عدد كبير من أفراد المجتمع في موضوع معين مثل إعجاب الناس بالبطولة أو إعجاب الشعب بقائده.

ب- **الاتجاهات الفردية:** وهي التي تميز بين الأفراد بعضهم البعض. مثل إعجاب فرد بزميل له أو إعجاب شخص بشيء معين.

**٢- الاتجاهات الشعورية واللاشعورية:**

أ- **الاتجاهات الشعورية:** وهي الاتجاهات التي مع معايير الجماعة وقيمها الأخلاقية و السلوكية ويظهرها الفرد دون تحفظ أو حرج.

ب- **الاتجاهات اللاشعورية:** وهي الاتجاهات التي لا تتفق مع معايير الجماعة وقيمها (التحليل النفسي) وبالتالي يخفيها الفرد ولا يفصح عنها.

**٣- اتجاهات عامة و اتجاهات خاصة:**

أ- **اتجاهات عامة:** وهي التي تتسم بالعمومية والإنتشار بين أفراد المجتمع مثل الاتجاه نحو المبادىء مثل مبدأ أن الوقاية خير من العلاج.

ب- **اتجاهات خاصة:** وهي التي تتمثل في النواحي الشخصية أو الفردية مثل الاتجاه نحو الزواج، أو الأعياد.

**تكوين الاتجاهات**

**يمكن دراسة تكوين الاتجاهات من خلال بعدين كما وضحها عبد الواحد (٢٠١٠: ٤٠٦- ٤٠٨) وهما:**

أ- **كيفية تكوين الاتجاهات :** تتكون الاتجاهات نتيجة تفاعل الفرد بكل ما عنده من خبرات مع ما يحيط به، وذلك وفق طرق متعددة منها التقليد والمحاكاة، أي أن الفرد يكتسب

العديد من اتجاهاته نتيجة التقليد، ودون ضرورة إلى تعزيز أو عقاب مباشر. بينما تعني الطريقة الارتباطية أن الفرد قد تتكون لديه الاتجاهات من خلال اقتران الخبرة بالموقف، ومدى ما تحمله هذه الخبرة من مشاعر سارة أو مؤلمة، فقد يؤدي مثلًا الفشل في عمل ما إلى تكوين اتجاه سلبي نحو هذا العمل لما يصاحبه من ألم.

ب- **عوامل تكوين الاتجاهات:** يساهم في تكوين الاتجاهات الإطار الثقافي و الاجتماعي، فكل مجتمع يتميز بمجموعة من العادات والتقاليد والاتجاهات التي تكون إطارًا ثقافيًا يؤثر في الفرد من خلال تعامله مع الآخرين، وتلعب دورًا هامًا في تحديد الاتجاهات لديه، وهناك مجموعة من المؤسسات الاجتماعية التي تتبنى عملية تكوين الاتجاهات المتعارف عليها في المجتمع لدى أفرادها، ومن هذه المؤسسات: الأسرة، المدرسة ووسائل الإعلام. كما يساهم فيها التكوين النفسي للفرد، وهي تتمثل في كل ما يتعلق بالفرد من قوى مسيطرة عليه، وموجهة لسلوكه بشكل عام مثل: سماته الشخصية، استعدادته، قدراته النفسية والعقلية، خبراته الذاتية، معارفه، حاجاته، انفعالاته ودوافعه فهي جميعًا تحتل مكانة في تكوين الاتجاهات لديه. وتلعب العوامل الوراثية عند الفرد دورًا هامًا، فلقد وجد أن بعض الملامح الجسمية كحجم الجسم، الطول والوزن لها علاقة بالاتجاهات، فمثلًا زيادة حجم الجسم يقلل من الاتجاهات الخاصة بالمنافسة والاستقلال.

## مكونـــات الاتجـــاه:

أشار (Burns, ١٩٩١: ١٩٣- ١٩٤) أنه توجد ثلاثة مكونات أساسية للاتجاه هي مكون انفعالي (وجداني) ومكون سلوكي ومكون معرفي.

### المكـــون المعرفـــي:

يمثل المكون المعرفي معارف ومعتقدات الفرد حول موضوع الاتجاه؛ حيث لا يمكن أن تتولد لديه الميول والرغبات تجاه المواقف دون أن تتوافر المعرفة الكافية عن ذلك الموقف أو الظاهرة، ويُكتَسَب من خلال البيئة المحيطة بالفرد، سواء عن طريق النقل أو التلقين أو القراءة، أو الخبرة المباشرة.

**١- المكـــــون الانفعالـــــي:**

يمثل مشاعر الفرد وانفعالاته التي يصدرها نحو موضوع ما ويستدل عليه من خلال إقباله أو نفوره من موضوع الاتجاه، ويمكن قياس هذه المشاعر بمقاييس الاتجاهات.

**٢- المكـــــون السلوكـــي:**

ويمثل الاستجابة العملية نحو موضوع ما؛ يتم التعبير عنه من خلال سلوكيات الفرد نحو هذا الموضوع، ويوضح هذا الأداء مدى تفاعل بين الجانب المعرفي والجانب العاطفي.

**وظائـــــف الاتجاهـــــات**:

**ولقد وضَّحها (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠: ٧٨) على النحو التالي:**

١- **وظيفة دفاعية:** وهي اتجاهات يكونها الفرد لتبرير صراعاته الداخلية أو فشله في تحقيق وضع معين للإحتفاظ بكرامته او ثقته بذاته.

٢- **وظيفة تعبيرية:** وهي اتجاهات يكونها الفرد للتعبير عن نفسه وتحديد هويته ومكانته في مجتمعه.

٣- **وظيفة توافقية:** وهي اتجاهات يكونها الفرد للتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، إذ يكون اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأفراد في مجتمعه، مما يساعده على التكيف والتوافق مع أوضاع الحياه المختلفة والنجاح فيها.

٤- **وظيفة تنظيمية:** حيث تحدد اتجاهات الفرد اتساق سلوكه في شكل منظم تجاه الموضوعات والمواقف الاجتماعية داخل مجتمعه.

**المحـــور الثانـــي: أساليـــب التقويـــم:**

**مفهـــوم التقويـــم:**

عرف خليفة (٢٠١٥: ١٦٩) التقويم بأنه " وسيلة يمكن بواستطها التعرف على مدى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية، وفي الكشف عن نواحي الضعف ونواحي القوة فيما يتعلق بالعملية التعليمية بقصد تحسينها وتحقيق الأهداف المنشودة.

عرفه علام (٢٠٠٧: ٢١) بأنه " عملية منهجية يتم خلالها جمع البيانات والمعلومات بصدق وموضوعية، باستخدام ادوات قياس متعددة بهدف التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يتم الإستناد إليها في إصدار الأحكام، أو اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالطلاب وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة، بما يساعد في تحقيق الأهداف المحددة".

**أهميـــة التقويـــم:**

**يرى منسي (٢٠٠٧: ٢٤) أن أهمية التقويم كما يلي:**

١- أنه أساس التطوير التربوي والتعليمي، فبدون التقويم فعال ومؤثر لن تتطور العملية التعليمية، لأن التقويم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة ومناسبة.

٢- التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية، فالتقويم والقياس التشخيصي الجيد هو الذي يحدد العوامل المسؤولة عن حدوث أي قصور في هذه البرامج.

٣- التعرف على النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ البرنامج التعليمي.

٤- توضيح الأهداف التربوية والمساعدة على تحديدها.

٥- تقدير حاجات التعليمية للمتعلمين.

٦- إثارة دافعية المتعلمين للتعلم.

٧- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

٨- تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدًا لعلاجها.

**أهـــداف التقويـــم:**

يرى علام (٢٠٠٧: ٢٩٢) أن التقويم يعد ذي أهمية نظرًا لكونه عنصرًا أساسًيا في عمليتي التعليم والتعلم، فمن خلاله يمكن معرفة مستوى العملية التعليمية، لذا تؤكد لوائح التقويم في معظم الأنظمة التعليمية على أهمية ملاحظة المتعلمين، ومتابعة تقدمهم الدراسي يومًا بعد يوم، وعلى ذلك يمكن تحديد اهداف التقويم من خلال معرفة مدى تقدم الطالب حتي يستثنى

تصحيح مسار العملية التدريسية، معرفة مدى إتقان الطالب للمعارف والمعلومات الأساسية المرتبطة بجزء دراسي معين أو وحدة معينة والعمل على تحسينها إذا وجدت آية مشكلات، مساعدة المعلم على تحسين طريقة تدريسه وايجاد طرق بديله، اعطاء تغذية راجعة عن التعليم والتعلم لكلًا من معلم والطالب، زيادة دافعية الطالب للتعلم وذلك من خلال معرفة الأخطاء وتصحيحها والوقوف على النتائج، ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق مما يساهم في تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ به، تطوير إجراءات تقويم الطالب من خلال الحد من سلبيات الاختبارات النهائية. تعريف الأسرة بمستوى ابنها ومدى تقدمه من خلال مشاركتها في التقويم، متابعة المعلم لمدى تقدم طلابه، توثيق أداء الطالب وإنجازاته عن طريق ملف الإنجاز.

**وظائـــف التقويـــم:**

**يتفق كل من الظاهر وآخرون (٢٠٠٢: ٥٤) و سيد وسالم (٢٠٠٣: ٤٩) على عدة وظائف يحققها التقويم فيما يلي:**

١- مراقبة تقدم المتعلم وتطوره خطوة خطوة، بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب الضعف لعلاجها فورًا وجوانب القوة لتعزيزها.

٢- إثارة دافعية المتعلم للتعلم، والإستمرار فيه من خلال تعريفه بنتائج تعلمه، وإعطائه نبذه واضحه عن أداؤه.

٣- ترسيخ المعلومات التي استفاد منها من خلال مراجعة المتعلم في المواد التي درسها.

٤- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

٥- تسهيل انتقال أثر التعلم من خلال تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم.

٦- المساعدة على التخطيط الجيد للدرس، ووضع أهداف الدرس من خلال صياغتها سلوكيًا، أو على شكل نواتج تعليمية يراد تحقيقها من جانب الطلاب.

٧- تحفيز المعلم لتحسين أسلوب تدريسه، ومحاولة ايجاد طرق تدريس بديله.

٨- وضع برنامج للتعلم العلاجي، قائم على تحديد نقاط القوة والضعف.

**أسس التقويم:**

**لكي يكون القياس والتقويم ناجحًا ومحققًا للغرض الذي وضع من أجله يجب أن تتوافر فيه الأسس التالية:**

**١- الشمول:**

يعتبر التقويم شاملًا عندما ينصب على جميع جوانب العملية التعليمية، وإذا اردنا تقويم أثر المناهج على التلميذ، يكون من خلال الوقوف على مدى نمو المتعلم في مختلف الجوانب العقلية والثقافية والجسمية والدينية والاجتماعية والإنفعالية والفنية، وهذا ما تنادي به التربية الحديثة والتي اشتق منها المنهج بمفهومه الحديث على اعتبار أنه: " مجموعة الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ بغرض مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكياتهم (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٤: ١٤٢).

**٢- الاستمرارية:**

يتميز البرنامج التقويمي الناجح بالاستمرارية، فالملاحظات اليومية والتقديرات والاختبارات الدائمة هي التي تشكل العمليات التقويمية، ويحاول المعلم أن يقوم بتقويم المتعلمين وتنمية مهاراتهم، فيجب أن تكون عملية التقويم متلازمة لعملية التعليم، بحيث تسير بشكل متلازم مع وحدات المنهج كجزء لا يتجزأ عن الأنشطة التي يقوم به المتعلم ويشترك فيها وهذه الاستمرارية تساعد في تحقيق التقويم لأهدافه وهي تتبع نمو التلميذ وتحديد جوانب القوة والضعف فيه (الهادي، ٢٠٠٨: ١٠٤).

**٣- التكامل:**

**المقصود بالتكامل هنا تكامل وسائل التقويم المتعددة المختلفة بمعنى أن تكون مترابطة ومتناسقة، ويتم التكامل في عدة مجالات هي:**

أ- التكامل بين الوسائل المختلفة في عملية القياس والتقويم.

ب- تكامل بين عمليتي القياس و التقويم و التدريس.

ج- تكامل بين القياس والتقويم والنظم المختلفة، سواء للتدريس أو للإشراف والتوجيه (الهادي، ٢٠٠٨: ١٠٣).

**٤- التعـــاون:**

من المعروف أن التقويم أخذ طابعًا فرديًا في الماضي، فتقويم التلميذ كان يقع على عاتق المعلم وتقويم المعلم كان يقع على عاتق الموجه (المشرف) وقد كان هذا أمرًا طبيعيًا، لأن عملية التقويم ارتبطت بمفهوم المناهج، وكان المنهج، بمفهومه التقليدي هو مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتعلمها التلميذ من هذه الحقائق والمعلومات، وحيث أن المعلم هو الذي كان يتولى شرح هذه المعلومات، فقد كان عليه أيضًا تقويم التلميذ وكان يقوم بذلك عن طريق مجموعة من الاختبارات ثم يتولى تصحيحها وإعلان نتائجها (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٤: ١٤٢).

**٥- التناسق مع الأهداف:**

والمقصود بالتناسق هو مسايره التقويم للأهداف الموضوعة، بمعنى أن يقوم على نفس التصورات التي تقوم عليها الأهداف، وبمعنى آخر مسايرته لمفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه وإذا كان المنهج في جوهره يهدف إلى تكوين المواطن الذي يعمل دائمًا على تطوير نفسه ويساهم في تطوير مجتمعه، فإن عملية القياس و التقويم تساعد في الكشف عن الجوانب الإيجابية (أحمد، ٢٠١٧: ١٨).

**٦- بنـاء التقويـم والقيـاس علـى أسـاس علمـي:**

يجب أن يكون التقويم والقياس صادقًا من حيث الوسائل التي يعتمد عليها التشخيص والتفسير الدقيق و العلاج القويم وهذا يعني بالضرورة التأكد من موضوعية وبناء وصدق وشمولية وتمييز الاختبارات المستخدمة.

وقد أصبح الأسلوب العلمي في القياس والتقويم أساسًا من الأسس المهمة، وقد اكتسب هذا الأسلوب أهمية في القياس والتقويم، كما اكتسبه في مجالات أخرى مثل الأسلوب العلمي في التفكير والتخطيط والتنفيذ (أحمد، ٢٠١٧: ١٩).

**أنـــواع التقويـــم:**

**أ) التقويـــم التشخيصـــي (القبلـــي):**

التقويم التشخيصي يمثل هذا النوع نقطة البداية حيث يساعد على تحديد المستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعلم حتى نصل للتمكن أو للإتقان، كما أنه يساهم في تصنيف المتعلمين إلى مجموعات متجانسة من حيث المستوى التعليمي، بحيث تبدأ كل مجموعة من المجموعات برنامجها التعليمي وفقًا لمستواها المعرفي ( منسي، ٢٠٠٧: ٣٣).

**ب) التقويـــم البنائـــي أو التكوينـــي:**

يكون أثناء العملية التعليمية التعليمية بصفة دائمة ومستمرة، الغرض منه تحسين التعليمات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقًا ناجحًا، إلى جانب كون نتائج هذا التقويم تمكن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعلمية ( غالي، ٢٠١٩: ٢٠٣).

**ج) التقويـــم التحصيلـــي (النهائـــي):**

يكون في نهاية مرحلة، أو فصل دراسي، أو درس، أو مسار بكامله، ويقدم حصيلة ما تعلمه المتعلم واكتسبه من معارف، ومهارات، وكفاءات، ويمكن من اتخاذ قرارات توجيه المتعلمين غلى المسارات المختلفة، وتحديد موقع كل متعلم بالنسبة للآخرين، فهو بذلك تقويم نموذجي ومعياري وعليه فالتقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها(غالي، ٢٠١٩: ٢٠٣).

**المحـــور الثالـــث: صعوبـــات التعلـــم:**

**مفهـــوم صعوبـــات التعلـــم:**

يعرف باتمان Batman الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بأنهم أطفال يظهرون تناقضًا بين قدرتهم العلمية عامة ومستوى انجازهم الفعلي، وذلك نتيجة وجود اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات قد يصاحبها أو لا يصاحبها خلل ظاهر في الجهاز العصبي

المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم للتخلف العقلي أو الحرمان البيئي، او التعليمي، او الانفعالي الشديد او الحرمان الحسي (علي، ٢٠١١: ٢٧).

تعرفها الجمعية الأمريكية بأنها حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر في نمو او تكامل أو استخدام مهارات اللغة المنطوقة وغير المنطوقة، وتظهر هذه الصعوبات لدى أفراد من ذوي درجات الذكاء المتوسط أو العالي، كما أن أجهزتهم الحسية والحركية سليمة، ويتاح لهم فرص مناسبة للتعلم، وتؤثر هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى أنشطته التربوية والإجتماعية والمهنية، والحياتية وتختلف بإختلاف شدة الصعوبة (الخطيب، ٢٠١٣: ٤٠).

## أنــواع صعوبــات التعلــم:

فيما يخص أنواع صعوبات فتصنف إلى قسمين أساسيين هما:

### صعوبــات تعلــم نمائيــة:

وتعني الانحراف في نمو أو تكامل عدد من وظائف المخ، والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاج لها الطالب في التحصيل الدراسي، وفي الغالب ترتبط الصعوبات بالقصور في التحصيل الدراسي.

**ويتضمن هذا المجال :**

**أ) صعوبــات أوليــة، وتشمــل:**

- **الانتباه:** وهو القدرة على اختيار مثير من بين مجموعة مثيرات سواء كانت (سمعية – لمسية – بصرية – حركية) انتباه الطفل لعدة مثيرات يجعله مشتتًا ويصعب عليه عملية التعلم إذا لم يتمكن من تركيز انتباهه على مهمة أو موضوع معين.
- **الذاكرة:** حيث نجد أن الطلاب الذين لديهم مشكلات في تعلم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية يعانون من ضعف في الذاكرة السمعية أو البصرية حيث يفقدون القدرة على استدعاء ما تم سماعه أو رؤيته أو ممارسته.
- **صعوبات الإدراك:** ويتضمن صعوبة في القدرة على التمييز البصري والسمعي واللمسي والتناسق البصري – الحركي وغيرها من العوامل (مثال، ٢٠١٠: ١٥٤).

**ب) الصعوبات الثانوية، وتشمل:**

**١- صعوبات التفكير وتكوين المفهوم:**

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في آلية التفكير، وهذا نابع من مشكلات في العمليات المعرفية التي تساهم في تكوين المفهوم وتعميمه، وربط الأفكار ببعضها لتكوين أفكار جديدة، وحل المشكلات، وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية وذلك لضعف في عدد المفردات أو في تمثيل معاني الكلمات بطريقة متكاملة، لذلك فإنهم غير قادرين على التفكير بطريقة منطقية منظمة، وليس لديهم إبداع أو ابتكار في التفكير.

**٢- صعوبات اللغة الشفهية:**

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في اللغة الاستقبالية أي أنهم غير قادرين على فهم تفسير ما يقال لهم، كما يعانون من ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والخبرات، كما يواجهون صعوبات في إدراك الأصوات اللغوية للحروف والكلمات، وصعوبة في تعلم الكلمات كأسماء الأشياء والصفات والمفاهيم المجردة، بالإضافة إلى صعوبة في فهم التراكيب وإتباع التعليمات لذلك يغلب عليهم كثرة الاستفسار والتساؤل.

كما يواجه ذوي صعوبات التعلم في اللغة التعبيرية أي أنهم غير قادرين على التواصل مع الآخرين شفهيًا، وذلك لأن قدرتهم على استخدام الكلام والكلمات المنقطعة، فهم يستطيعون التعرف إلى الأشياء ومدلولاتها لكنهم غير قادرين عن التعبير عنها شفهيًا (Adelizzi,2001, 27).

**صعوبات التعلم الأكاديمية:**

**وهي صعوبات في الأداء الدراسي المعرفي الأكاديمي، وتتضمن الصعوبات الأكاديمية في هذا المجال وفقًا لما أورده مراد ( ٢٠٠٧: ٥٩) على النحو التالي:**

**صعوبات القراءة:**

ويعاني هؤلاء الطلاب من تشتت الانتباه وضعف التركيز والذي يحدث أثرًا كبيرًا على قدرة الطالب في القراءة، كما يعاني من اضطرابات في عملية التذكر وتظهر بوضوح في

الإخفاق الأكاديمي وتتمثل صعوبات القراءة في ضعف القراءة الجهرية، وضعف الفهم القرائي، بالإضافة إلى التباين بين معدل التحصيل الدراسي والعمر العقلي، وضعف في معدل سرعة القراءة، عكس الأرقام والحروف والمقاطع والكلمات عند القراءة والكتابة، وصعوبة في التهجئة.

**صعوبة الكتابة:**

يرى عواد والسرطاوي (٢٠١١: ٢٦١) أن صعوبة الكتابة ترجع إلى ضعف في العضلات الدقيقة. وهذه تجعل الطالب غير قادر على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تقوم بعملية كتابة الحروف أو الأشكال او الصيغ أو الكلمات وقد ترجع هذه الصعوبة إلى ضعف في نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة وتتمثل صعوبات الكتابة في النقاط التالية:

- صعوبة وصل الحروف بعضها ببعض لتكوين كلمات.
- التكوين السيىء للحروف.
- حروف ذات حجم كبير جدًا، او صغير جدًا، أو غير ثابت الحجم.
- استخدام غير صحيح للحروف الكبيرة والصغيرة.
- مسافات غير ثابتة بين الحروف المكتوبة.
- تزاحم الحروف وتداخلها.
- عدم القدرة على الكتابة على السطر.
- الكتابة بخط ردىء وغير مقروء.
- الكتابة المعكوسة للأحرف والكلمات.

**صعوبات الحساب:**

وتعني عدم قدرة الطالب على التمييز بين الأرقام والرموز وبالتالي يعاني من عسر الرياضيات آي تظهر في عدم القدرة على التعامل مع الأرقام واستيعاب قيمتها والحقائق الرياضية وعدم القدرة على جمع الأرقام، عدم القدرة على الوصول إلى الحل المناسب، ومن العوامل التي ترتبط بصعوبات الحساب اللغة و الانتباه والتكامل الحسي.

**أدوات وأساليب تقويم ذوي صعوبات التعلم**:

لم تغفل الأنظمة واللوائح في المملكة العربية السعودية تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم لما لها من أهمية في مجال تعليمهم. فنصت على أن عملية تقويم ذوي الإعاقات يجب أن تكون وفق خصائص كل طالب واحتياجاته تبعًا لنوع إعاقته (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

كما أكدت وزارة التعليم على تحديد بعض أساليب وأدوات التقويم بما يناسب خصائص واحتياجات كل فئة، وأوردت في نظامها بعض الأدوات والأساليب الخاصة بتقويم فئة ذوي صعوبات التعلم ومنها:

١- التركيز على الوسيلة المناسبة لقدرات واحتياجات الطالب الذي لديه صعوبات التعلم عند تقويمه.

٢- يسمح أن تقرأ للطالب الأسئلة إذا كان يعاني من مشكلة في القراءة مع التأكد من فهمه للمطلوب قبل الإجابة.

٣- يتم تقويم الطالب بأساليب متنوعة إما جهريًا أو تكتب له الإجابة أو تسجل على شريط وذلك في حال أن الكتابة صعبة عليه وهذا عائد على حسب ما تقتضيه مصلحة الطالب.

٤- يتم تقويم الطالب بشكل فردي بعيدًا عن آي مصدر يؤثر عليه أو يشتت انتباهه عندما يعاني من مشكلة في الانتباه بالإضافة إلى صعوبات التعلم.

٥- يعطي الطالب فترات راحة ( وقت إضافي) أثناء تقويم تبعًا لقدرته على التركيز والاستمرارية في أداء المهمة.

٦- يمكن السماح للطالب بالقيام من المقعد وإتاحة وقت إضافي للاختبار إذا كان لديه نشاط زائد بالإضافة إلى صعوبات التعلم.

٧- يقوم معلم الصعوبات بالإشراف على اختبارات تقويم الطلاب في المواد التي يحصلون فيها على خدمات التربية الخاصة في جميع حالات التقويم.

**ثانيًا: الدراسات السابقة**:

- **دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم، والفروق في مستوى المعارف والمهارات وفقًا للجنس،

والمؤهل، والتخصص، والدورات التدريبيه في مجال التقويم. وأظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم من وجهة نظر أفراد العينة أهمية واستخدامًا هي: الاختبارات الموضوعية، والاختبارات الشفوية، والاختبارات المقالية، و خرائط المفاهيم، و ملفات الإنجاز. يمتلك معلمي العلوم و الرياضيات بالمرحلة المتوسطة مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة حول أساليب التقويم. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا للجنس في كل من: أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين المؤهلين تربويًا و المعلمين غير المؤهلين تربويًا في أهمية أساليب التقويم لصالح المعلمين المؤهلين تربويًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا في كل من: أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم، والمعرفة حول أساليب التقويم، ومهارات التقويم لصالح المعلمين الذين التحقوا بالدورات التدريبية في مجال التقويم.

- **دراسة جوجان و هارسون (Goegan & Harrison, 2017)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على آثار بعض أساليب التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما هدفت أيضًا إلى الكشف عن أثر تمديد الوقت على أداء كتابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وقد شارك في هذا البحث (٣٨) طالبًا تم تقسيمهم إلى (١٩) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم؛ و (١٩) طالبًا ليس لديهم ذوي صعوبات التعلم وتم قياس مجموعة من المهارات المعرفية واللغوية. وأشارت النتائج على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بعد اتاحة الفرصة لهم و زيادة الوقت الإضافي زادت لديهم طلاقة الكتابة.

- **دراسة الربيعان (٢٠١٨):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية. تكونت عينة الدراسة من (٧٣) معلمًا ومعلمة صعوبات التعلم بمنطقة القصيم من خلال الإجابة على استبانة تتضمن (تقويم الأداء – ملف الإنجاز – أسلوب تقويم الوقت الإضافي – الملاحظة) وقد أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم البديل وعيًا من قبل المشاركين بالترتيب هي تقويم الأداء، وأسلوب تقويم الوقت الإضافي، و أسلوب تقويم الملاحظة، و أسلوب تقويم بملفات

الإنجاز. كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح المعلمات بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة في حين توجد فروق تعزى لمتغير الحصول على الدورات التدريبيه.

- **دراسة المباركي (٢٠٢٠):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبنى على المنهج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. شملت العينة جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في منطقة الرياض وبلغت عينة الدراسة (٥٣٢) معلمًا من معلمي المرحلة الإبتدائية وقد اعتمدت الدراسة على الاستبانة، أظهرت النتائج وجود انخفاض واضح فى مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبنى على المنهج.

- **دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠):**

هدفت الدراسة الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل وأدواته في المرحلة الإبتدائية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. استخدمت الدراسة استبانة حول أهمية التقويم البديل في تقويم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين. مكونة من (٧٣) مهارة وموزعة على سبعة أساليب هي (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على على التواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم المعتمد على ملفات أعمال التلاميذ (البورتفوليو والتقويم بالورقة والقلم) تكونت عينة البحث من (٢٠٠) معلمًا. توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الكلي للأساليب في استبانة التقويم البديل بلغ (٣, ٧١) وبدرجة مهمة. وجاء أسلوب التقويم البديل المعتمد على الأداء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣, ٩٢) بدرجة مهمة.

- **دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١):**

هدفت الدراسة الكشف عن أهمية و فاعلية لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، والتعرف على الفروق بينهم وفقًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، اشتملت عينة الدراسة على

(٤٥٤) معلمًا ومعلمة؛ (٢١٤) معلمًا ومعلمة من التعليم العام، و (٢٤٠) معلمًا من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الملتحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة لوزارة التعليم. توصلت الدراسة إلى أن أهمية و فاعلية لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة عالية. وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات وكذلك وجود فروق بإختلاف التخصص لصالح معلمي ذوي صعوبات التعلم بينما لا توجد فروق بين استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير خبرة.

## التعقيب على الدراسات السابقة التعقيب على الدراسات السابقة:

### ١- من حيث الهدف:

هناك دراسات سابقة تناولت تصورات المعلمين حول اساليب التقويم كما في دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) والتي هدفت الكشف عن معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. و دراسة المباركي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التحقق من مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبنى على المنهج و دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١) التي هدفت إلى التحقق من مدى أهمية و فاعلية لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. وهناك دراسات ركزت على التقويم البديل كدراسة فلورز وآخرون (Flowers, etal., 2005) والتي هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين حول استخدام التقويم البديل مع الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام. ودراسة جوجان و هارسون (Goegan & Harrison, 2017) والتي هدفت إلى التعرف على آثار بعض أساليب التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الربيعان (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية. و دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠) هدفت الدراسة الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل وأدواته في المرحلة الإبتدائية.

**٢- مـــن حيـث العينـة:**

تناولت الدراسات السابقة أساليب التقويم من وجهة نظر المعلمين كدراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) و دراسة جوجان و هارسون (Goegan & Harrison, 2017) دراسة الربيعان (٢٠١٨) و دراسة المباركي (٢٠٢٠) و دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠) و دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١).

**٣- مـــن حيـث المنهـج والأدوات:**

اتبعت دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) و دراسة جوجان و هارسون ( Goegan & Harrison, 2017) و دراسة الربيعان (٢٠١٨) و دراسة المباركي (٢٠٢٠) و دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠) و دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١) المنهج الوصفي.

من حيث الأدوات استخدمت دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) استبانة معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم دراسة حالة واستخدمت دراسة الربيعان (٢٠١٨) استبانة تتضمن ( تقويم الأداء – ملف الإنجاز – أسلوب تقويم الوقت الإضافي – الملاحظة) كما استخدمت دراسة المباركي ( ٢٠٢٠) استبانة لقياس معلومات ومهارات المعلمين والمعلمات في تطبيق القياس المبني على المنهج. وأيضًا استخدمت دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠) استبانة مكونة من (٧٣) مهارة وموزعة على سبعة أساليب هي (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على على التواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم المعتمد على ملفات أعمال التلاميذ (البورتفوليو) والتقويم بالورقة والقلم) في حين استخدمت دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١) استبانة للتعرف على وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

**جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة**:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ومعرفة عوامل التشابه مع الدراسة الحالية، تم الاستفادة منها في جوانب عديدة ساهمت في اعداد الدراسة الحالية، ومن اهم النقاط المستفادة منها ما يلي:

١- إحساس الباحث بالمشكلة وبلورتها وجمع الأدب المتعلق بالدراسة.

٢- تحديد المنهج المتبع في الدراسة.

٣- صياغة أسئلة الدراسة الحالي.

**جوانب الاختلاف مع الدراسات السابقة**:

١- **من حيث الهدف:** تهدف الدراسة الحالية التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.

٢- **من حيث العينة:** معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

**منهج البحث واجراءاته**:

**منهج البحث:**

استخدم البحث المنهج الوصفي المسحى، وكما ذكره عبيدات (٢٠٠٣) بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن وصف الظاهرة وجمع البيانات مباشرةً من مجتمع أو عينة البحث؛ بقصد التعبير عنها كمياً وكيفياً، وتشخيص جوانب معينة دون الاقتصار على واحدة، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة.

**مجتمع البحث:**

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة والبالغ عددهم (٧٧) معلماً.

**عينة البحث:**

قام الباحث بإعداد المقياس وإرسال الرابط الإليكتروني وقد أجاب على الرابط (٧٠) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة.

**أداة البحث**

يتكون المقياس من (٢٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار وتتكون من (١٠) فقرات، وبعد أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار ويتكون من (٧) فقرات، وبعد أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس ويتكون من (٥) فقرات.

## صـــدق وثبـــات الأدوات:

**١- صـــدق المقيـاس:**

**تم التأكد من صدق الإستبانة بعدة طرق من بينها ما يلى:**

- **الصـدق الظاهـرة لأداة الدراسـة (صـدق المحكمـين):**

قاما الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم(٦) محكمين وقد أبدى عددًا من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (٨٣ %) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها.

- **الصـدق البنـاء(صـدق الاتسـاق الداخلـى):**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس (صدق الاتساق الداخلى) استخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وبين درجة كل بعد وارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد ببعضها البعض، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٩) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والنتائج كما هى موضحة فى الجدول الأتى:

**جـــــدول (١)**

**معامـــلات ارتبـــاط درجـة كـل مفـــردة بالدرجـــة الكليـــة للبعـد الذي تنتمـي إليـه**

| أساليـــب التقويـــم المعتمـــدة على نوع الإختبار | | أساليـــب التقويـــم المعتمـــدة على طريقة إجراء الإختبار | | أساليـــب التقويـــم المعتمـدة على طريقة التدريس | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفردة | درجة الإرتباط | رقم المفردة | درجة الإرتباط | رقم المفردة | درجة الإرتباط |
| ١ | ٠,٤٤٣** | ١١ | ٠,٦٤٠** | ١٨ | ٠,٦٦٧** |
| ٢ | ٠,٤٧٦** | ١٢ | ٠,٤٢٦** | ١٩ | ٠,٥١١** |
| ٣ | ٠,٦٤٣** | ١٣ | ٠,٨٥٣** | ٢٠ | ٠,٧٩٠** |
| ٤ | ٠,٣٩٧** | ١٤ | ٠,٦٦١** | ٢١ | ٠,٨٢٠** |
| ٥ | ٠,٥٥٨** | ١٥ | ٠,٦٥٣** | ٢٢ | ٠,٥٤١** |
| ٦ | ٠,٤٢٤** | ١٦ | ٠,٦٨١** | | |
| ٧ | ٠,٥٢٤** | ١٧ | ٠,٨١٧** | | |
| ٨ | ٠,٣٧٢** | | | | |
| ٩ | ٠,٣٨١** | | | | |
| ١٠ | ٠,٦٣٧** | | | | |

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود علاقة جيدة وقوية بين درجة كل مفردة ودرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

**جـــــدول (٢)**

**معـاملات ارتبـاط درجـة كـل بعـد بالأبعـاد الآخـرى وبالدرجـة الكليـة للمقيـاس مقيـاس اتجاهـات معلمـي ذوي صعوبـات التعلـم نحـو أساليـب التقويـم**

| الأبعـــــــاد | أساليـب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار | أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار | أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|
| أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار | | ٠,٧٤٤** | ٠,٦٦٠** | ٠,٩١٦** |
| أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار | | | ٠,٨٥٥** | ٠,٩٣٦** |
| أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس | | | | ٠,٨٧٨** |

** دالة عند ٠,٠١

يتضـح مـن جـدول (٢) أن قـيم معـاملات الارتبـاط موجبـة ودالـة عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠١)، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط درجة كل بعد (أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار ، أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار، أساليب التقويم المعتمدة على

طريقة التدريس) بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٩١٦) و(٠,٩٣٦) و(٠,٨٧٨) على الترتيب مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق عالية.

**٢- ثبات المقياس:**

**قام الباحث بحساب معامل ثبات "ألفا" للمقياس وأبعاده وكانت النتائج كما في جدول (٣):**

**جدول (٣)**

**معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمقياس اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم (الأبعاد والدرجة الكلية)**

| أبعاد المقياس | معامل ثبات ألفا - كرونباخ |
|---|---|
| أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار | ٠,٥٨٢ |
| أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار | ٠,٧٨٥ |
| أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس | ٠,٦٣٧ |
| الدرجة الكلية | ٠,٨٦١ |

يتضح من جدول (٣) أن قيم الثبات للأبعاد هي (٠,٥٨٢) و(٠,٧٨٥) و(٠,٦٣٧) كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٨٦١) وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيا.

## عرض وتفسير ومناقشة النتائج:

### أولاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

**ينص السؤال على** "ما طبيعة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة؟"

قام الباحث باستخدام التحليل الوصف (descriptive analysis) لإيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي من أجل الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث المتعلق بالتعرف على طبيعة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.

جـــــدول (٤)

المتوسطـات الحسابيـة والانحرافـات المعياريـة والـوزن النسبـي اتجاهـات معلمـي ذوي صعوبـات التعلـم نحـو أساليـب التقويـم

| م | العبـــــارة | المتوسط | الإنحراف المعياري | الوزن النسبي | الترتيب | درجة الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الأسئلة الموضوعية هي الأنسب لذوي صعوبات التعلم | ٢,٤٠ | ٠,٨٠٦ | ٨٠,٠٠ | ١٨ | مرتفع |
| ٢ | أسئلة الاختيار من متعدد هي الأفضل لذوي صعوبات التعلم | ٢,٧٧ | ٠,٥٤٣ | ٩٢,٣٣ | ١٠ | مرتفع |
| ٣ | تعد أسئلة الصواب و الخطأ الأنسب للطلاب ذوي صعوبات التعلم | ٢,٦٩ | ٠,٦٤٩ | ٨٩,٦٦ | ١٣ | مرتفع |
| ٤ | أسئلة إكمال الفراغ غير مناسبة لذوي صعوبات التعلم | ٢,٦٠ | ٠,٦٦٨ | ٨٦,٦٦ | ١٦ | مرتفع |
| ٥ | تمثل الأسئلة المقالية مشكلة كبيرة حيث تحتاج لشرح دقيق | ٢,٨٤ | ٠,٧٠٢ | ٩٤,٦٦ | ٨ | مرتفع |
| ٦ | نوع الإختبار لا يمثل صعوبة أمام الطلاب ذوي صعوبات التعلم | ١,٦٣ | ٠,٨٢٠ | ٥٤,٣٣ | ١٩ | منخفض |
| ٧ | يفضل أن يشمل الاختبار الواحد على أنواع متعددة من الأسئلة | ٢,٦٣ | ٠,٧٠٥ | ٨٧,٦٦ | ١٥ | مرتفع |
| ٨ | تعد الأسئلة التي لا تستغرق وقتًا طويلًا أفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلم | ٢,٧٦ | ٠,٦٢٤ | ٩٢,٠٠ | ١١ | مرتفع |
| ٩ | يمكن الاعتماد على الاختبارات الشفهية في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم | ٢,٥٧ | ٠,٧١٤ | ٨٥,٦٦ | ١٧ | مرتفع |
| ١٠ | يعد التقويم المستمر أنسب من إجراء اختبارات تحريرية للطلاب ذوي صعوبات التعلم | ٢,٩٧ | ٠,١٦٨ | ٩٩,٠٠ | ١ | مرتفع |
| | أساليـــب التقويـــم المعتمـــدة علـى نـوع الإختبـار | ٢٥,٨٦ | ٢,٧٥٧ | ٨٦,٢٠ | | |
| ١١ | يجب قراءة أسئلة الإختبار للطلاب ذوي صعوبات القراءة | ٢,٩٧ | ٠,١٦٨ | ٩٩,٠٠ | ١ | مرتفع |
| ١٢ | السماح للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم نشاط زائد بالحركة والوقوف و إعطاء فترات راحة أثناء التقويم | ٢,٨٠ | ٠,٥٥٤ | ٩٣,٣٣ | ٩ | مرتفع |
| ١٣ | يسمح بإضافة وقت أكثر لتوضيح التوجيهات أثناء فترة التقويم | ٢,٩١ | ٠,٣٢٩ | ٩٧,٠٠ | ٥ | مرتفع |
| ١٤ | تسجيل إجابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على وسائط تخزين حديثة | ٢,٦٦ | ٠,٥٣٥ | ٨٨,٦٦ | ١٤ | مرتفع |
| ١٥ | يكتفي بتقويم الطلاب الذين يعانون من صعوبة في الحفظ بمعرفة المفاهيم العامة | ٢,٧٤ | ٠,٥٣٠ | ٩١,٣٣ | ١٢ | مرتفع |
| ١٦ | يمكن زيادة الوقت لأداء الاختبار للطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الطلبة العاديين | ٢,٩٤ | ٠,٢٣٤ | ٩٨,٠٠ | ٣ | مرتفع |
| ١٧ | يفضل قراءة الأسئلة بصوت عال للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في فهم المطلوب قبل الإجابة | ٢,٩٠ | ٠,٣٨٦ | ٩٦,٦٦ | ٦ | مرتفع |
| | أساليـب التقويـم المعتمـدة علـى طريقـة إجـراء الإختبـار | ١٩,٩٣ | ١,٣٨٦ | ٩٤,٩٠ | | |
| ١٨ | يجب تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء ويتم تقويم كل موضوع على حدة | ٢,٩٦ | ٠,٢٦٦ | ٩٨,٦٦ | ٢ | مرتفع |
| ١٩ | يفضل استخدام أساليب متنوعة لتقويم ذوي صعوبات التعلم | ٢,٩٣ | ٠,٢٥٩ | ٩٧,٦٦ | ٤ | مرتفع |
| ٢٠ | يعد تكييف المنهج بما يتوافق مع إمكانات وقدرات الطالب ذوي صعوبات التعلم ضروريا | ٢,٩٤ | ٠,٢٣٤ | ٩٨,٠٠ | ٣ | مرتفع |
| ٢١ | يفضل تلخيص ما تم دراسته بشكل إسبوعي | ٢,٩٣ | ٠,٢٥٩ | ٩٧,٦٦ | ٤ | مرتفع |
| ٢٢ | يجب مراجعة الجزء المطلوب قبل التقويم مباشرة وفق أساليب التقويم المستخدمة | ٢,٨٦ | ٠,٣٩١ | ٩٥,٣٣ | ٧ | مرتفع |
| | أساليـب التقويـم المعتمـدة علـى طريقـة التدريـس | ١٤,٦١ | ٠,٧٤٨ | ٩٧,٤٠ | | |
| | الدرجـــة الكليـــة | ٦٠,٤٠ | ٤,٢١٠ | ٩١,٥١ | | مرتفع جد |

يتضح من الجدول (٤) أن اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم مرتفعة، حيث جاء ترتيب أبعاد اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم على النحو التالي أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار في المرتبة الأولى بمتوسط (٢٥,٨٦) بوزن نسبي (٨٦,٢٠) بينما جاء بعد أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار بمتوسط (١٩,٩٣) بوزن نسبي (٩٤,٩٠) و جاء بعد أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس بمتوسط (١٤,٦١) بوزن نسبي (٩٧,٤٠) في حين جاءت الدرجة الكلية لاتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم بمتوسط (٦٠,٤٠) بوزن نسبي (٩١,٥١).

تراوح متوسط مفردات البعد الأول بعد أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار بين (١,٦٣) بانحراف معياري (٠,٨٢٠) و (٢,٩٧) بانحراف معياري (٠,١٦٨) حيث جاءت عبارة "نوع الإختبار لا يمثل صعوبة أمام الطلاب ذوي صعوبات التعلم" بتأثير منخفض بينما جاءت عبارة "يعد التقويم المستمر أنسب من إجراء اختبارات تحريرية للطلاب ذوي صعوبات التعلم". كما تراوح متوسط مفردات البعد الثاني أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار بين (٢,٦٦) بانحراف معياري (٠,٥٣٥) و (٢,٩٧) بانحراف معياري (٠,١٦٨) وجميعها تأثيرها مرتفع وتراوح متوسط مفردات البعد الثالث أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس بين (٢,٨٦) بانحراف معياري (٠,٣٩١) و (٢,٩٦) بانحراف معياري (٠,٢٦٦) وجميعها تأثيرها مرتفع.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي معلمي ذوي صعوبات التعلم بالدليل التنظيمي والإجرائي خاصة فيما يتعلق بلائحة التقويم الخاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعرفة طرائق التقويم لمناسبة لهم وما يترتب عليه من ضرورة دعم ووجود تسهيلات تتناسب مع قدرات الطلاب مما يساعد على تقدمهم وتحسن خبراتهم المدرسية من خلال تهيئة بيئة صفية تعليمية مناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تساندهم في اجتياز الاختبار والحصول على مستوى جيد يواكب زملاءهم العاديين. كما يرى الباحث أن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مطالبين بتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالوسيلة التي تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم والتي تركز على قيام الطلاب بتطبيق ما تعلمه في مواقف حقيقية أو متشابهة مما يسهل قياس مستوى اتقانه للمهارات المراد تعلمها ولا يركز على حفظ أو استرجاع المعلومات فقط.

تتفق هذه النتيجة بصورة جزئية مع دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة حول أساليب التقويم لمعلمي العلوم و الرياضيات بالمرحلة المتوسطة وكذلك مع دراسة الربيعان (٢٠١٨) التي أظهرت وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وفقًا لأسلوب التقويم البديل بالترتيب هي تقويم الأداء، وأسلوب تقويم الوقت الإضافي، و أسلوب تقويم الملاحظة.

تختلف هذه النتيجة بصورة جزئية مع دراسة المباركي (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن هناك انخفاض واضح فى إلمام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالقياس المبنى على المنهج.

## نتائج السؤال الثاني:

الذي ينص على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة تعزى لمتغير الجنس؟** للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما في جدول (٥).

**جدول (٥)**

**قيمة إختبار "ت" بين متوسط درجات اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم**

| أبعاد المقياس | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار | ذكر | ٣٩ | ٢٥,٦٩ | ٢,٩٨٤ | ٠,٥٥٨ | غير دالة |
| | انثى | ٣١ | ٢٦,٠٦ | ٢,٤٧٦ | | |
| أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار | ذكر | ٣٩ | ١٩,٩٥ | ١,٥٥٥ | ٠,١٣٥ | غير دالة |
| | انثى | ٣١ | ١٩,٩٠ | ١,١٦٥ | | |
| أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس | ذكر | ٣٩ | ١٤,٥١ | ٠,٨٨٥ | ١,٢٧٩ | غير دالة |
| | انثى | ٣١ | ١٤,٧٤ | ٠,٥١٤ | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | ٣٩ | ٦٠,١٥ | ٤,٧٣٨ | ٠,٥٤٦ | غير دالة |
| | انثى | ٣١ | ٦٠,٧١ | ٣,٤٨٥ | | |

يتضح من الجدول أنة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية

بمدينة جدة تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) على أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والمتمثلة أبعاده في أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار و أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار و أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس والدرجة الكلية للمقياس.

يرجع الباحث هذه النتيجة إلى حرص معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم سواء الذكور أو الإناث على استخدام أساليب تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم لضمان تحقيق أهداف العملية التعليمية وامتلاكهم المهارات المختلفة والقدرة على اختيار أسلوب التقويم المناسب لقياس عملية التعلم والتحصيل.

تختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) والتي توصلت إلى أنه وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في كل من: أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم لصالح الذكور كما تختلف هذة النتيجة مع دراسة الربيعان (٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث وتختلف هذه النتيجة أيضًا مع دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١) والتي توصلت إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات في التعرف على مدى الأهمية و الفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. يرجع الباحث هذا الإختلاف إلى التفاوت بين المعلمين في القدرة على تطبيق اساليب التقويم بطريقة صحيحة والمهارة في التطبيق، والتصحيح وتفسير نتائج التقويم.

## التوصيات والمقترحات:

### توصيات البحث:

**في ضوء النتائج الحالية توصي الباحث بما يلي:**

- ضرورة توعية المعلمين بأهمية تنويع رق وأساليب التقويم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك بهدف التحقق من مستوى أداؤ الطلاب.

- عقد ورش تدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتضمن التعرف على النظريات الحديثة في التقويم وآلية تطبيقها.
- العمل على تطوير لائحة التقويم بما يتوافق مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مستوى المراحل التعليمية.
- تطوير المقررات الدراسية بكليات التربية قسم التربية الخاصة وبصفة خاصة ما يتعلق بمقرارات القياس والتقويم التربوي للبحث عن أساليب تقويم بديله وكيفية استخدامها.

**البحـــوث المقترحـة:**

- إجراء دراسة حول أفضل ممارسات التقويم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة مقارنة بين أساليب تقويم ذوي صعوبات التعلم في عدد من الدول العربية والغربية.
- دراسة استخدام معلمي صعوبات التعلم لأساليب التقويم في ضوء بعض المتغيرات الديمواجرافية (النوع – التخصص الدراسي – الدرجة العلمية).
- إجراء دراسة حول أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات معلمي صعوبات التعلم في استخدام اساليب التقويم.
- إجراء دراسة حول الكفايات التدريسية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بتقويم طلابهم.

## المراجـــع العربيـــة:


- أبا حسين، وداد عبد الرحمن. (٢٠٢١). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم. ***المجلة التربوية – جامعة سوهاج***، ٢ (٨٥)، ٩٩٥- ١٠٣٤.
- أبو هاشم، السيد محمد؛ عبد الفتاح، فيصل أحمد؛ الأحمد، نضال شعبان. (٢٠١٤). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول اساليب التقويم. ***المجلة الدولية للأبحاث***، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع (٣٥). ١- ٣٠.
- أحمد، محمد حسن. (٢٠١٧). القياس والتقويم ودوره في إنجاح العملية التعليمية في مدارس ذوي الإعاقة (البصرية) من وجهة نظر المعلمين بمحلية بحري ( ولاية الخرطوم )، ***رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا***، جامعة النيلين.
- الأحمد، نضال شعبان؛ أبو هاشم، السيد محمد؛ عبد الفتاح، فيصل أحمد. (٢٠١٤). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. ***المجلة الدولية للأبحاث التربوية***– جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع (٣٥). ١- ٣٠.
- الخطيب، عاكف عبد الله. (٢٠١٣). ***دراسة الحالة في التربية الخاصة***. عمان، عالم الكتب الحديثة.
- الربيعان، عبد الله علي. (٢٠١٨). مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. ***مجلة التربية الخاصة***، جامعة الزقازيق– كلية علوم الإعاقة والتأهيل. ع (٢٥). ٣٣٤- ٣٧٤.
- الظاهر، زكريا؛ تمرجيان، جاكلين؛ عبد الهادي، جودت. (٢٠٠٢). ***مبادىء القياس والتقويم في التربية***. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، ماجد غزاي (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم بالمشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية وأثرها على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية والإبداعية والاتجاه نحو المادة. ***رسالة دكتوراه***، جامعة الملك خالد.

- القحطاني، عادل عبد الله؛ المالكي، إبراهيم حمد. (٢٠٢٠). أهمية أساليب التقويم البديل في تعلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***. ٤(٣٤). ١٦- ٣٩.
- الكبيسي، وهيب مجيد؛ الداهري، صالح حسن. ( ٢٠٠٠). ***المدخل في علم النفس التربوي***، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد.
- المباركي، بدر محمد. (٢٠٢٠). مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***. ٥ (١٥). ١٧٣- ٢٠٤.
- المعايطة، خليل عبد الرحمن.(٢٠٠٠). علم النفس الإجتماعي، دار الفكرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمَّان.
- المنيف، تهاني سليمان؛ الحسين، عبد الكريم حسين. (٢٠٢١). المعلمون و لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل***، ٢٢(٢). ٩٨ – ١٠٥.
- النعيمي، فجر جودة (٢٠١٥). علم النفس الاجتماعي دراسة لخفايا الانسان وقوى المجتمع. لبنان: مكتبة مؤمن قريش.
- الهادي، إبراهيم محمد. (٢٠٠٨). ***القياس والتقويم النفسي والتربوي***، دار جامعة الجزيرة للطباعة والنشر، جامعة الجزيرة، السودان.
- الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين. (٢٠٠٤). ***المنهاج – المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات ، التطور***، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- بدر، سهام محمد. (٢٠٠٠). ***اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة***، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.
- جمال الدين، جيهان علي. (٢٠٢٠). أساليب التقويم الواقعي وعلاقته بواقع المهارات اللازمة لسوق العمل وتقدير الطالبة لذاتها بكلية التربية بجامعة سطام بن عبد العزيز. ***المجلة العلمية كلية التربية*** – جامعة أسيوط، ٢٦(٩)، ٢٩٠- ٣١٥.

- خليفة، حسن جعفر. (٢٠١٥). ***المنهج المدرسي المعاصر***، ط١٤، الرياض: مكتبة الرشد.
- داود، محمد الشربيني. (٢٠١٠). ***برنامج دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية***. مجلة كلية الآداب – جامعة المنصورة، ع (٦٧)، ١٧٢ – ١٩٣.
- ركزه، سميرة. (٢٠١٥). دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. ***مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية***، ع (٨)، ١١٧– ١٢٨.
- سيد، علي؛ سالم، أحمد. (٢٠٠٣). ***التقويم في المنظومة التربوية***، مكتبة الرشد الرياضي، ط (١).
- عبد الله، معتز سيد و خليفة، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠١). ***علم النفس الاجتماعي***، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة.
- عبد الواحد، سليمان إبراهيم. (٢٠١٠). ***المدخل إلى علم النفس المعاصر***، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- علام، صالح الدين محمود (٢٠٠٧). ***القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية***، دار المسيرة، عمان.
- علي، محمد النوبي. (٢٠١١). ***صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات***، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عواد، احمد و السرطاوي، زيدان. (٢٠١١). ***صعوبات القراءة والكتابة النظرية و التشخيص والعلاج***، الناشر الدولي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- غالي، العالية. (٢٠١٩). أساليب التقويم لدى متعلمي اللغة العربية. ***رسالة دكتوراه***، جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس– الجزائر.
- مثال، عبد الله غني. (٢٠١٠). ***صعوبات التعلم لدى الأطفال. دراسات تربوية***، ٣(١٠)، ١٤٣ – ١٦٦.
- مراد، على عيسى. (٢٠٠٧). ***كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة***، ط ١، دار الوفاء الدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية.

- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٦). ***سيكولوجيا التعلم والتعليم***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان.
- منسي، محمود عبد الحليم. (٢٠٠٧). ***التقويم التربوي***، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- وزارة التعليم. (٢٠١٥). ***الدليل التنظيمي للتربية الخاصة***. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٥). ***دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم***. الإدارة العامة للتربية الخاصة. الرياض: مطابع الوزارة.

## المراجع الأجنبية:

- Adelizzi, Jane. (2001). ***Parenting Children with learning disabilities***. Greenwood publishing group, Inc. London.
- Burns, R. (1991). ***Essential Psychology. Kluwer academic publishers***. Dordrecht, the Netherland.
- Goegan, L. & Harrison, G. (2017). The effects of extended time on writing performance. ***Learning Disabilities A Contemporary Journal***, 15(2), 209 – 224.
- Thurlow, M., & Bolt, S. (2001). Empirical support for accommodations most often allowed in state policy (Synthesis Report 41). Minneapolis, MN: University of Minnesota, ***National Center on Educational Outcomes***.

العـــدد (١٧)، مـــــــارس ٢٠٢٣، ص ص ٣١ – ٦١

# واقع الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء اختبار PIRLS من وجهة نظر المعلمين

إعـداد

**ليلـــى علـــي بـــاسنـــدوه**

كليـة التـربيـة – جـامعـة أم القـرى

# واقع الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء اختبار PIRLS من وجهة نظر المعلمين

ليلى علي باسندوه(*)

## ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء الاختبارات الدولية pirls، والكشف عن الصعوبات التي تواجهه المعلمين خلال عملية التقويم وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل والخبرة في الفروق في استخدام الممارسات التقويمية. لدى معلمي اللغة العربية، ولتحقيق تلك الأهداف، تم اختيار عينة للتحقق من الخصائص السيكومترية ١١٢(٦٣ معلم، ٤٩ معلمة)، وعينة نهائية ٢٨٢ (١٢٨ معلمة، ١٥٤ معلما)، كما أعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: أن تقييم الممارسات كان عاليا أو عاليا جدا.

تقييم الصعوبات كان متوسطا، الصعوبات التي نالت تقديرا أكبر منها: كثرة أعباء المعلمين، التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تقييم الممارسات التقويمية كدرجة كلية، والممارسات التقويمية الاختبارية، والممارسات التقويمية غير الاختبارية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهما في تقييم الصعوبات.

**الكلمات المفتاحية:** الممارسات التقويمية – مهارات الفهم القرائي – الاختبارات الدولية لاختبار PIRLS.

(*) كلية التربية – جامعة أم القرى.

# The Reality of Assessment Practices of Reading Comprehension Skills in the Light of the PIRLS Test From the Point of View of Teachers

Layla Ali Basendwah (*)

## Abstract

The study aimed to identify the assessment practices for evaluating reading comprehension skills in light of the international PIRLS tests, and to reveal the difficulties teachers face during the assessment process, and the role of gender, qualification and experience in the differences in the use of assessment practices. For Arabic language teachers, and to achieve these goals, a sample was selected to verify the psychometric characteristics of 112 (63 teachers, 49 teachers), and a final sample of 282 (128 teachers, 154 teachers). That the evaluation of practices was high or very high. The evaluation of the difficulties was moderate. The difficulties that received a greater appreciation of them: the large number of teachers' burdens, the diversity of tools that require a longer time in application. As well as the presence of statistically significant differences between males and females in evaluating evaluation practices as a total score, experimental evaluation practices, and non-experimental evaluation practices in favor of females , while there were no differences between them in the assessment of difficulties

**Keywords**: assessment practices – reading comprehension skills – International tests for the PIRLS test

(*) College of Education - Umm Al-Qura University.

**المقـــدّمـــــة**:

يُعد التقويم التربوي جزءاً أساسياً في النظام التعليمي فمن خلاله يتم التعرف على مدى تحقق نتاجات النظام التعليمي وتقديم التغذية الراجعة التي تسهم في تعديل وتطوير التعليم وتزيد كفاءته.

وفي هذا الاطار فقد شهد التعليم تطوراً ملحوظاً يكمن ذلك في تطوير أساليب ووسائل التقويم التربوي باعتباره جزءاً لا يتجزء من النظام ونظرا لأهمية التقويم الصفي ودوره في العملية التعليمية فإنه ينظر إليه على أنه ممارسة لكشف وتحديد ومعرفة وفهم قدرات ومهارات الطالب وهو نشاط صفي يستخدم لتحفيز جمع البيانات. (Black & William, 1998)

وتعتبر الاختبارات الدولية احدى الحلقات التقويمية التي تزود الدول المشاركة ببيانات تمكنها من مقارنة أداء طلبتها بأداء طلبة الدول الأخرى، وتعد دراسة البيرلز من الدراسات المهمة التي تنظم من قبل الجمعية الدولية للتحصيل التربوي (IEA) ومقرها العاصمة أمستردام بهولندا معياراً عالمياً للفهم القرائي للصف الرابع حيث تهتم بقياس اللغة الأم لكل دولة بهدف معرفة مستوى هذه الشريحة وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم.

وما للغة من أهمية كبيرة فهي وسيلة التواصل بين البشر و أهم فروع اللغة، فقد سعى له المربون والتربويون وتحديداً في مراحل التعليم المبكرة ويعود لها الفضل الكبير فيما نتعلمه من علوم ومعارف ولولاها ما وصل الانسان لما توصل إليه من مستويات معرفية وإدراكية وثقافية مختلفة (الجبيلي، ٢٠٠٩م).

وقد بذلت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية جهود كبيرة لمواكبة متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ حيث اعتمدت مؤشر تحسين القراءة في عدد من المبادرات التي تهدف رفع مؤشر مستوى الطلاب ومقدرتهم في الفهم القرائي، لذا اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتنفيذ اختبارات محاكية لاختبار PIRLS بشكل اسبوعي بدءً من الأسبوع الثالث للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢ واستمرت حتى موعد الاختبار الفعلي بهدف تقديم تغذية راجعة بعد كل تطبيق ترسل لجميع إدارات التعليم للتعرف على جوانب القوة وتعزيزها ونواحي الضعف ومعالجتها.

لذا أتت هذه الدراسة للكشف على الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم مهارات الفهم القرائي داخل الحجرة الصفية في ضوء الاختبارات الدولية PIRLS وأهداف المنظمة الدولية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وذلك لتحسن مستوى الطلاب والطالبات في المشاركات القادمة والتعرف على الصعوبات التي قد تواجههم أثناء عملية التقويم.

**مشكلـــــة البحـــــث**:

يعتبر التقويم من الأمور الهامة والضرورية في المجال التربوي فهو يوضح لنا عناصر القوة والضعف في العملية التربوية ويعد نقطة البداية للتطوير والتحسين من خلال استعمال أساليب وطرق وأدوات لتقويم أداء الطلاب.

انطلاقاً من أهمية القراءة العظيمة وحرصاً على تحسين مستويات الطلبة وحتى نصل بالطلبة إلى أعلى مستويات الفهم القرائي لابد من معرفة الممارسات التقويمية داخل الحجرة الدراسية للصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية وصولاً للمستوى الإبداعي المطلوب الذي نسعى لتنميته، ومن خلال ذلك نستطيع الكشف عن نقاط القوة والضعف في الممارسات التقويمية بهدف تحسين مشاركة المملكة في الاختبارات القادمة وتزويد أصحاب القرار والتربويين بنتائج الواقع الفعلي لتقويم هذه المهارات الهامة.

**أسئلـــة الـــدراســـة**:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ماهي الممارسات التقويمية المستخدمة لتقويم مهارات الفهم القرائي في ضوء الاختبارات الدولية pirls من وجهة نظر المعلمين؟
- ما الصعوبات التي تواجهه معلمي اللغة العربية خلال تقويم مهارات الفهم القرآئي في ضوء الاختبارات الدولية pirls من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة في استخدام الممارسات التقويمية تعزى لمتغير الجنس – المؤهل –سنوات الخبرة؟

**أهميـــة الـــدراســـة**:

تظهر أهمية الدراسة كونها من الدراسات القليلة التي تناولت الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء الاختبارات الدولية PIRLS في المملكة العربية السعودية حيث تساعدنا على معرفة الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بغرض تحسين مشاركة المملكة في الاختبارات الدولية القادمة PIRLS ونتعرف من خلالها على الصعوبات التي قد تواجهه معلمي اللغة العربية خلال تقويم الطلبة في مهارات الفهم القرائي.

أما من الناحية التطبيقية فهذه الدراسة تعرفنا على الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم الطلبة لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وأيضاً تكشف لنا عن الصعوبات التي تواجهه معلمي اللغة العربية خلال تقويم مهارات الفهم القرائي.

## مصطلحات الدراسة:

### الممارسات التقويمية Assessment practices

وتعرف بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية العملية التعليمية وأثناءها وفي نهايتها، بغية تقويم أداء الطلبة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات التي توفر له بيانات كمية وكيفية يحتاجها وتساعده في إصدار الحكم على درجة النتاجات التعليمية المستهدفة واتخاذ القرارات المناسبة (مراد، ٢٠١٦).

### الفهم القرائي Reading comprehension

تعرفه الباحثة بأنه عملية عقلية تبنى على خبرات ومعارف سابقة مكتسبة بغرض التفاعل مع النص حرفياً واستنتاجياً وابداعياً وتذوقياً للتوصل للمعنى العام.

### الاختبارات الدولية PIRLS:

تعرف باسم (الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم).

اختبار تعده منظمة IEA للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في المفاهيم والمواقف التي تعلموها في مادة القراءة، ومقارنة النتائج بين الدول المشاركة. (هيئة تقويم التعليم والتدريب).

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### نبذة تاريخية عن التقويم:

ترجع جذور التقويم إلى سنة ٢٠٠ق. م عندما أستخدم الصينيون اختبارات لتقدير أداء المرشحين للعمل في بعض الوظائف الحكومية.

وبدء التقويم في أوروبا ببداية الثورة الصناعية وأصبح كتخصص مستقل في الفترة ما بين ١٨٠٠م إلى ١٩٣٠م لأنه مقترن بقضايا التقويم وبتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت في تلك الفترة الكتابات في القياس النفسي ليتطور ويتسع مجال التقويم فشمل تقويم المعلمين والبرامج والمؤسسات.

ومن العوامل التي ساعدت في اتخاذ القرارات التربوية انتشار الاختبارات التحصيلية والتي من خلالها حُددت مستويات الطلاب من حيث النجاح والرسوب والمقارنة بين البرامج التعليمية.

وخلال الفترة من ١٩٣٠إلى ١٩٤٥م كان التركيز على الأهداف التربوية والمخرجات التي تنتج عن البرامج التعليمية وظهرت أيضاً الاختبارات مرجعية المحك.

وفي الفترة من ١٩٤٨م إلى ١٩٧٢م زاد الاهتمام ببرامج تقويم البرامج التقويمية والتعليمية، وبنهاية هذه الفترة برز التقويم وأصبح من أهم المجالات في العلوم التربوية والتطبيقية.

وقد تصبح الممارسات أو الأساليب التقويمية ممارسات روتينية إذا لم تحدد أهدافها تجاه العملية التعليمية إذن لابد على المعلمين تحديد الأهداف المرجوة قبل البدء في عملية التقويم للانتقال بالعملية التعليمية إلى أفضل مستوياتها.

إن عملية التقويم أصبحت أمراً ضرورياً في التعليم لمعرفة مخرجات ونواتج العملية التعليمية حيث أن رسالة التعليم تجمع بين التعليم والتقويم لمعرفة نواحي القوة والضعف واقتراح الأساليب والوسائل والمعالجات المناسبة (محمود، ٢٠٠٤م).

وبذلك ترى الباحثة أن التقويم أداة هامة للانتقال بالممارسات التقويمية التربوية مما هو واقع إلى ما هو مأمول، فالتقويم يهتم بكل ما يتعلق بالبرامج التربوية المختلفة وتصنيفها والحكم عليها ووضع الحلول والمقترحات.

## مفهوم التقويم:

يعد التقويم ركيزة أساسية وجانباً مهماً في النظام التربوي، ولذلك يمكن تحديد مفهوم التقويم التربوي بالتعرف على معنى كلمة (تقويم) لغة واصطلاحاً إن الأصل في كلمة تقويم لغوياً هو الفعل (قوم) فيقال (قوم الشئ) تقويماً أي عدل مساره وحسن نقاط القصور فيه (الرافعي،٢٠٠٨).

وجاء في المعجم الوسيط لابن منظور (قوم المعوج أي عدله وأزال عوجه وقوم السلعة سعرها وثمنها قوموا الشئ فيما بينهم أي قدروا ثمنه وتقوم الشئ أي تعدل واستوى وتبينت قيمته)

وبهذا المعنى فقد عرف (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨،ص١٣) التقويم اصطلاحاً بأنه (تعديل مسار أي عملية تربوية، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وإصلاح نقاط القصور فيها).

وبناء على ذلك نستطيع القول بأن التقويم بمعنى التطوير والتعديل وجعل الشئ مستقيماً يتضمن الحكم متجاوزاً ذلك إلى التحسين وإصلاح الاعوجاج أي التعديل والتصحيح.

وعرف بلوم (Bloom,1967 ) التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات (Criteria) والمستويات (Standard) والمعايير (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

وعرف جرونلند (Gronlund,1976) التقويم بأنه عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن، وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة ( دعمس، ٢٠٠٨م).

وهناك عدة تعريفات للتقويم التربوي وهي تختلف عن بعضها تبعاً لوظائف التقويم.

تعني كلمة تقويم تقدير قيمة الشئ والحكم عليه، وهو إصدار حكم على مستوى الطلاب في ضوء معايير محددة مسبقاً ويلي ذلك اقتراح أساليب للعلاج والتطوير في مستوى الأداء.

وتعتمد جودة عملية التقويم على جودة الأداة المستخدمة في القياس ودقة الحكم تعتمد على جودة المعايير المتبعة (مراد، سليمان، ٢٠٠٢م).

**ويعرف الفرج التقويم التربوي بالتالي:**

(التقويم علم يضم العمليات المختلفة التي تتبع في جمع البيانات وتفسيرها من أجل تقرير قيمة، وجدوى برنامج ما للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغائه أو أختيار بديل له) (الفرح، ٢٠٠٧م).

وتعرف الباحثة التقويم التربوي بأنه عملية منظمة تهدف لجمع وتصنيف وتحليل و تفسير بيانات ومعلومات كمية أو كيفية لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية وإصدار الحكم عليها.

وينقسم التقويم من حيث الغرض منه إلى ثلاثة أقسام: التقويم التمهيدي(التشخيصي)، التقويم البنائي(التكويني)، والتقويم الختامي (النهائي أو التجميعي). وهذا ما نهتم به في العملية التعليمية بقصد التحسين والتطوير.

**١- التقويم التمهيدي(القبلي):**

يستخدم التقويم التمهيدي قبل البدء في عملية التدريس أو قبل تنفيذ برنامج تدريبي وذلك لجمع معلومات عن مستوى واتجاهات الدارسين ( مراد، سليمان، ٢٠٠٢).

يقوم التدريس على خطوات منظمة تبدأ من تحديد نواتج التعلم المتوقعة في نهاية الدرس وتنتهي بمجموعة قرارات تمهيداً لبداية مرحلة جديدة أن جمع عدة معلومات عن مستوى الطلاب (العزاوي، ٢٠١٣).

**٢- التقويم البنائي( التكويني- المستمر ) :**

يتم إجراءه أثناء فترة تنفيذ البرنامج التدريبي أو المقرر الدراسي ويوفر للمعلم معلومات تستخدم في التطوير وتحسين نواحي الضعف (مراد، سليمان، ٢٠٠٢).

والجدير بالذكر أن التقويم البنائي يعتبر مزوداً للمعلم والطالب بالتغذية الراجعة المتعلقة بجوانب القوة والضعف فهو متزامناً مع عملية التدريس لأنه يجعل الطالب يستشعر نجاحه ويتعرف على أخطاءه والمدرس يعدل خططه على ضوء النتائج (العزاوي، ٢٠١٣).

ويستخدم في هذا التقويم عدة اختبارات شفوية وتحريرية بسيطة ويشمل تقديرات مؤقته تستطيع من خلالها التعرف على مدى تقدم المتعلم (أبوغريبة، ٢٠٠٧).

**٣- التقويم الختامي(النهائي أو التجميعي) :**

هو التقويم الختامي لنواتج التعلم ويكون في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي ويترتب عليه قرارات متعلقة بنقل الطلبة من صف إلى الصف الآخر أو تخرجهم أو حصولهم على شهادة.

وتختلف الاختبارات النهائية عن البنائية في أنها شاملة وعامة وقد تكون طويلة ومعقدة نوعاً ما وهي عبارة عن عينة تمثل الأهداف أما البنائية فتأخذ بعين الاعتبار جميع النقاط الهامة، وقد تعد من قبل المعلم نفسه أو فريق متخص في الجهة التعليمية (العزاوي، ٢٠١٣).

ويستخدم في هذا التقويم عدة اختبارات شفوية وتحريرية بسيطة تشتمل على تقديرات مؤقته يستطيع المعلم من خلالها التعرف على مدى تقدم المتعلم (أبو غريبة، ٢٠٠٧م).

إن التقويم في الصف المدرسي مرتبطٌ بالتعليم والتعلم فهو يشدد على جودة التعليم ويرفع من مؤهلات الطلاب. ويعتمد التقويم بشكلٍ عملي على وسائل مختلفة لجعل الطلاب يكتشفون بشكلٍ فعلي ما اكتسبوه وما الذي يجب عليهم تطويره. وهذا يمكن أن يتم من خلال جمع المعلومات بواسطة الاختبارات والتمارين وتقديم تقييم راجع مفيد وإجراء نشاطات صفيَّة صوتية ووضع خطة للتعليم وفقاً لاحتياجات الطلاب.

## أهميـــة التقـــويـــم:

أن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بدرجة كبيرة على قوة ودقة عملية التقويم وأن التقويم هو أهم عنصر فيها على الإطلاق، حيث تمكن أهميته في القرارات والإجراءات عليه فإن عمليات التقويم، وإذا لم تكن على درجة عالية من الدقة والاتقان ستؤدي حتماً إلى نتائج مضللة وخاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تنفعه.

## خصـــائـــص التقـــويـــم:

التقويم عملية علاجية تكشف مواطن القوة والضعف في عملية التدريس بغرض التحسين والتطوير بما يحقق الأهداف المرجوة.

التقويم جزء لا ينفصل عن عملية التعليم والتعلم وله شروط لابد أن تتوفر ليحقق الفائدة منه وهى كالتالي:

١- لابد أن يكون التقويم هادفاً أي ينطلق من أهداف النظام التربوي أو التعليمي.

٢- أن يكون منهجياً ومنظماً بحيث يبدأ بالتخطيط ثم التنفيذ ثم متابعة القرارات التي تم اتخاذها والإجراءات المترتبة على التقويم.

٣- أن يكون التقويم مرن ومرونة التقويم تعني مواجهة بعض التغيرات التي يمكن أن تطرأ على عناصر العملية التعليمية (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨).

٤- أن يكون التقويم مستمراً بمعنى أن التقويم لابد أن يسير إلى جانب العملية التعليمية.

٥- عملية تعاونية مشتركة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب – المعلم – المشرف – وولي الأمر).

٦- ينبغي أن يكون موضوعياً بعيداً عن الذاتية والتحيز.

٧- التقويم لابد أن يبنى على أسس علمية من الصدق والثبات والتمييز:

- **الصدق:** أن يقيس التقويم ما وضع لقياسه.
- **الثبات:** أن يعطي نفس النتائج عند التطبيق لأكثر من مرة.
- **التمييز:** أن يميز بين الطلاب باظهار الفروق الفردية. (محمود، ٢٠٠٤)

٨- عملية شاملة لجوانب المقرر الدراسي ويتم فيه تقويم جوانب المتعلم:

- **المجال المعرفي وفقاً لتصنيف بلوم:** (التذكر- الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).
- المجال المهاري (الأدائي).
- **المجال الوجداني:** كالميول – والاتجاهات – القيم. (دعمس، ٢٠٠٨ )

٩- التقويم لا يمثل هدفاً في حد ذاته إنما يعتبر وسيلة للتحسين. (محمود، ٢٠٠٤)

**وخلاصة القول نستطيع أن نقول:**

١- أن التقويم عملية تشخيصية علاجية لها أهداف محددة.

٢- التقويم إصدار حكم على قيمة الشئ مع التصحيح والتعديل.

٣- يستخدمه المعلم كوسيلة في الحكم على مدى تقدم طلابه نحو الأهداف المرسومة التي حددها مسبقاً والتي هدفها إحداث تغيير في سلوكهم وتقديم التغذية الراجعة لهم.

## أهـــداف التقـــويـــم:

تبرز أهمية التقويم في كونه ركناً أساسياً داخل المنظومة التعليمية وله أبعاد واسعة مثل التعديل والإصلاح من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف وما يعيق تحديد الأهداف.

ويرى ماهر إسماعيل صبري، ٢٠٠٨، ص ٣٢ إن الهدف المنشود من تقويم الطلاب في أي نظام تعليمي هو (تطوير عناصر هذا النظام ورفع كفاءة مخرجاته إلى أقصى حد ممكن) وهذا يدل على أن تطوير عملية التعليم لابد أن تستند على عملية تقويم دقيقة.

فالتقويم يبدأ بالتخطيط الجيد ويستمر عبر عدة مراحل بما يتناسب مع الأهداف التعليمية المرسومة مسبقاً ولذلك فإن التقويم يسعى لتحقيق الأهداف التالية:

١- يساعد في بناء الأهداف بطريقة واضحة وسهلة.

٢- معرفة طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة التي تتلاءم مع الأهداف وتساعد على تحقيقها.

٣- تحديد الصعوبات التي تواجهه المعلم وتعيقه في القيام بدوره مع العمل علاجها لتوفير الجو المناسب لعملية التعليم.

٤- إعادة تنظيم وترتيب أدوار كل من المعلم والمتعلم.

٥- بناء علاقة قوية بين البيت والمدرسة من خلال معرفة الأسرة بمستوى أبنائها وخاصة إذا كان هناك تدني في مستوى تحصيلهم الدراسي إضافة إلى تشجيعهم إلى مزيداً من العطاء والإنجاز.

٦- يكشف عن الاستعدادات والميول والقدرات التي يتمتع بها الطلاب.

٧- زيادة الدافعية لدى الطلاب والمعلمين من خلال معالجة الخلل وزيادة حجم التحصيل الدراسي. (عبدالكريم، ٢٠١٩)

## أساليب التقويم وأدواته:

قد يعتقد البعض أن أساليب التقويم وأدواته نفس المعنى وفي ذلك مغالطة كبيرة، حيث يوجد فارق كبير بين أساليب التقويم وبين أدواته ووسائله، كالفرق بين طرق التدريس والوسائل التي يستخدمها المعلم في التدريس، وأساليب التقويم هي إجراءات وطرق يستخدمها منفذ التقويم ولكل أسلوب أدواته ووسائله التي قد تختلف عن الأسلوب الآخر (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨م).

إن التنوع في أساليب التقويم يعطي المفحوصين العديد من الخيارات لإثبات قدراتهم ومهاراتهم وإبداعاتهم (الحريري، م٢٠٠٨).

**وتتلخص أهم أساليب التقويم فيما يلي:**

### ١- الامتحانات :

وتُعد أهم أساليب التقويم ويعتمد هذا الأسلوب على العديد من الأدوات مثل (الاختبارات التحصيلية – اختبارات الذكاء – الاختبارات العملية – اختبارات قدرات خاصة)

وقد تكون الاختبارات شفوية أو تحريرية أو غير لفظية (مصورة) أو فردية أو جماعية.

وتعرف الاختبارات التحصيلية بأنها مجموعة من المثيرات كون على هيئة أسئلة شفوية أو كتابة أو صور أو رسوم لتقيس أقصى مستويات الطلاب بإعطاء رتبة أو درجة أو قيمة ما (صبري، الرافعي، ٢٠٠٢م).

والغرض منها الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه الطلاب ومراقبة تقدمهم في العملية التعليمية وتساعد أيضاً في انتقال أثر التعلم في المواقف المختلفة، كما أنها تزود صانعي القرار بمعلومات جيدة تستخدم في العديد من القرارات التربوية والإدارية والفنية (مراد، سليمان، ٢٠٠٨م).

وقد ذكر تايلور (٢٠٠٩) أنه ينبغي أن يكون لدى معلمي اللغة معارف ومهارات في تصميم الاختبارات وتطويرها وتشمل الأهداف الدراسية للمقرر.

وفي دراسة أجراها فرودن، وراتريبو وماتورايا (٢٠٠٩) حول ممارسات تقويم اللغة والتي أفادت بأن المعلمون يميلون إلى استخدام الاختبارات لأنها أدوات تقييم عملية (فرانك، ٢٠١٩).

**٢- الملاحظة:**

تعد الملاحظة أقدم الوسائل القديمة في جمع المعلومات حيث أستخدمها الانسان قديماً في معرفة الظواهر الطبيعية وغيرها.

وتعتبر الملاحظة احدى والوسائل في جمع المعلومات السلوكية عن الأفراد وتصرفاتهم واتجاهاتهم، فهي تمكن المعلمين من الحصول على تصور لتلك السلوكيات خلال فترة زمنية محدودة (الحريري، ٢٠٠٨م).

وتنقسم الملاحظة كأسلوب تقويم إلى نوعين:

- **ملاحظة منظمة:** وهى تتم وفق إجراءات منظمة وتعد أفضل أساليب الملاحظة.
- **ملاحظة عشوائية:** تتم بشكل غير منتظم دون تخطيط وبالتالي لا تعطي نتائج دقيقة لأنها لا تستند على معايير ثابتة.

ويمكن أن تكون الملاحظة مباشرة وغير مباشرة عن طريق الصور المتحركة أو الفيديو ويمكن أن تكون ملاحظة ذاتية بمعنى أن يلاحظ الفرد نفسه.

وبالرغم أن الملاحظة المنتظمة هي أكثر أساليب التقويم دقة في النتائج إلا أنها أكثر الأساليب صعوبة في التنفيذ، وتتضمن الملاحظة عمليتين مهمة:

١- التسجيل.

٢- التقويم (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨).

### ٣- المقابلات الشخصية :Interviews:

تعتبر المقابلة احدى أساليب التقويم التربوي وهى علاقة تفاعلية فنية بين المعلم والطالب وجهاً لوجه وتسير على أسلوب علمي منظم وظروف مناسبة وهي وسيلة لجمع المعلومات للوصول إلى الأهداف المرجوة (حمدي، ٢٠٠٤م).

وتعرف بأنها "موقف بين فردين أو أكثر يدور فيه حديث مع شخص أو مجموعة من الأشخاص يسودها جو من الثقة المتبادلة بين الطرفين من أجل جمع المعلومات لأغراض معينة" (ربيع، ٢٠١٠، ص ٨٩).

وتختلف المقابلات باختلافها الهدف منها وطبيعتها أو إجراءاتها، وفي المؤسسات التعليمية غالباً ما تتم بطريقة فردية، وتتم بطريقة جماعية إذا هناك اتفاق مسبق.

وتتم المقابلات بأدوات قياس عديدة كالمواقف الاختبارية، أو المصورة، أو الشفوية، وتتوقف دقة المقابلات على الشخص القائم بالمقابلة ومدى تعاون الشخص الذي تجرى معه المقابلة (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨م)

### ٤- التقرير الذاتي :Self-Evaluation

تعد التقارير الذاتية من أبسط وسائل التقويم المستخدمة فهي لا تحتاج إلى جهد كبير وإنما تعتمد على الفرد من خلال تعبيره عن مشكلاته واتجاهاته وانفعالاته (ربيع، ٢٠١٠).

ووضح (صبري والرافعي، ٢٠٠٨) أن التقارير الذاتية هي سلسلة من الاستجابات اللفظية أو التحريرية التي يجيب عليها الفرد من خلال طرح عدد من الأسئلة المقننة.

### ٥- الاستبيان:

يعتبر من أهم الأساليب للحصول على المعلومات لغرض التقويم خاصة في المجال التعليمي.

ويعرفه (ربيع، ٢٠١٠، ص١٠١) "هو عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع أو موضوعات نفسية أو اجتماعية أو تربوية يجيب عنها المفحوص كتابة بنعم أو لا أو وضع علامة استفهام"، وله عدة أنواع حسب طبيعة المعلومات.

وتعرف الاستبانة بأنها "صحيفة تحتوي عدد من الأسئلة يمكن جدولة أجوبتها بعد تحويلها إلى أرقام وتوزيعها على الأفراد ليجيبوا سراً أي بينهم وبين أنفسهم ثم يعيدوها إلى الباحث".

ويضيف آخرون بأن الاستبانة تستخدم بواسطة المعلمين لجمع أنواع مختلفة من المعلومات عن الأفراد المستجيبين ( محمود، ٢٠٠٤).

**٦- دراسة الحالة :Cace study:**

هي من أدوات التقويم التربوي والنفسي ويسمى أيضاً تاريخ الحالة ويهدف هذا الأسلوب إلى دراسة حالة شخص محدد لذلك فهو أسلوب فردي في التقويم (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

وتقوم دراسة الحالة على جمع المعلومات وتنظيميها بغرض تفسير طبيعة شخصيته ومعالجة المشكلة التي يعاني منها، لذا فهي تقدم صورة واضحة عن الطالب في ماضيه وحاضره بطريقة منظمة ومتسلسلة (ربيع، ٢٠١٠).

**٧- الإسقاط: Projection:**

تمثل الأساليب الإسقاطية جانباً مهماً في مجال تقويم الطالب حيث تهدف إلى قياس شخصيته وآرائه ومعتقداته من خلال اختبارات معينة (ربيع، ٢٠١٠).

وتختلف درجة الأساليب الإسقاطية عن بعضها تبعاً درجة الخبرة فيما يتعلق بإجراء الاختبار وتفسير النتائج وبالتالي فإن استخدام هذا الأسلوب يحتاج إلى تدريب بكفاءة عالية.

ومن خلال اطلاع الباحث نجد أن الكثير من الدراسات هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين حول استخدام أساليب التقويم البديل مثل (التقرير الذاتي – الملاحظة – المقابلة) في تقويم طلابهم حيث أن بعضها كانت منخفضة كما وردت في دراسة كيزلي (٢٠١٤) وبيب (٢٠١٠) بينما أظهر دراسة المشاقبة، أبوقويدر (٢٠١٩) أن الممارسات التقويمية في استخدام التقويم البديل لدى المعلمين كانت مرتفعة.

**أدوات التقويم:**

تتنوع أدوات التقويم وفقاً لأسلوب التقويم المتبع حيث توجد أدوات عديدة يمكن الاعتماد عليها ويمكن تصنيف أدوات التقويم إلى نوعين:

**أدوات تقويم اختبارية:**

وهى أدوات تستند على الاختبارات بجميع أنواعها مثل الاختبارات المقننة كالاختبارات التحصيلية، واختبارات القدرات العقلية واختبارات الذكاء أو الاختبارات التي يقوم المعلم بإعدادها في إطار المنهج الدراسي.

**أدوات تقويم لا اختبارية:**

وهى الأدوات التي تستند على التقدير ومنها أدوات التقرير الذاتي كالاستبانات والاستفتاءات وقوائم الشخصية واختبارات الاسقاط ومنها ما يكون على طريقة الملاحظة المنتظمة مثل سلالم وقوائم التقدير وبطاقات الملاحظة ومنها ما يكون على طريقة التحليل مثل قوائم تحليل المحتوى و المهام والمهارات (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

**الصعوبات التي تواجهه التقويم التربوي:**

١- **تحديد الأهداف:** أن تكون الأهداف غير واضحة، أو مصاغة بطريقة عامة.

٢- **قياس المردود أو النتائج:** النتائج كالأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس

٣- **النقص في المعلومات:** مما يعيق التقويم أحياناً هو النقص في البيانات أو المعلومات الواجب توافرها كأساس في عملية التقويم.

٤- **إصدار الحكم:** يغلب عليه التأثر بالذاتية أي دراسة تقويمية لابد أن ترتكز على إصدار حكم وأن هذا الحكم لابد ان يتأثر بالجوانب الشخصية (خولة، ٢٠١٤).

وقد أورد الحجيلي في دراسته (٢٠١٦) بأن الدوسري (٢٠٠٤م) ذكر مجموعة من الصعوبات التي تعيق استخدام التقويم البديل:

١- عدم ارتياح الطلاب لهذا النوع من التقويم غير الذي اعتادوا عليه لما يتطلب من مهارات متعددة ومختلفة.

٢- كراهية بعض المعلمين لترك التقويم التقليدي وانتقالهم لنوع آخر من التقويم يستنزف منهم وقتاً وجهداً.

٣- عدم فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي بسبب عدم توفر المعرفة الكافية عن تقويم الأداء من المدرسة.

٤- يتطلب تطبيقه جهداً ومالاً من ناحية الإعداد إضافة إلى كثرة أعداد الطلاب ونصاب المعلمين.

وقد هدفت دراسة شحادة، وأبو سلطان (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٠) إلى معرفة الصعوبات التي تواجهه المعلمين خلال تقويم طلابهم وكان أبرزها كثرة أعداد الطلاب، وعدم وجود حوافز للمعلمين، وقلة معرفة أولياء الأمور بإستراتيجيات التقويم.

## علاقة القياس بالتقويم:

تمثل عملية القياس جزءً من عملية التقويم فهى تأخذ الصفة العددية ( الكمية ) فقط دون إصدار حكم او تشخيص (الحريري، ٢٠٠٨م).

وعملية القياس تسبق عملية التقويم وتقدم بيانات يبني عليها المقوم الأحكام التي سيصدرها ومثال على ذلك تحصيل الطلاب في مادة ما يقاس من خلال اختبارات تحصليه وتعد الدرجات المتحصل عليها هي وصفاً كمياً يعطينا مقدار تحصيله لإجراء عملية التقويم (محمود، ٢٠٠٤م).

وأوجدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية نظام تقويم متكامل من حيث أساليبه وأدواته المستخدمة وآليات تطبيقه ولذلك لتحقيق أهداف التعليم المتمثلة في تكوين وبناء شخصية المتعلم.

وقد ساهمت لائحة تقويم الطالب بالمملكة العربية السعودية في تطوير مجالي المناهج والتقويم وذلك لربط عناصر العملية التعليمية الثلاث (التعلم – التدريس- التقويم) مما يستدعي استخدام أساليب تدريسية وتقويمية غير تقليدية وتوفير بيئة داعمة للتعلم ليكون فاعل في بناء معارفه ومشارك في عملية تعلمه ومتحمل لمسؤولية التعلم وقادر على أن يوظف معارفه وخبراته السابقة في المواقف المختلفة، ولتحقيق تلك الأهداف يجب أن:

- أن تربط محكات التقويم بأهداف التعليم.
- يتوازن التقويم من حيث (تقويم عملية التعليم، وتقويم التعلم، والتقويم كعملية تعلم).
- يكون التقويم واضحاً في وصف أداء الطلاب.

وقد ركزت لائحة تقويم الطالب ١٤٤٣هـ على أهمية أدوات التقويم والقرارات المترتبة عليه ووجهت إلى ضرورة تطوير أساليب إعدادها وتصحيحها وتحليل النتائج بعد ذلك.

وورد في اللائحة المادة السادسة (التقويم في الصفوف من الثالث الابتدائي إلى وحتى الصف الثالث المتوسط) أن يقوم التحصيل الدراسي للطالب تقويماً قبلياً وتكوينياً وختامياً، وأن يستخدم المعلم أدوات تقويم وأساليب متنوعة ومناسبة لكل مقرر دراسي ويوظف نتائج تلك التقويمات بصورة تكوينية لأغراض تحسين تعلم وتعليم الطالب (لائحة تقويم الطالب ١٤٤٣).

## تصور لمصطلح الفهم القرائي:

تطور مصطلح الفهم القرائي حيث كان يُنظر لهذا المفهوم في عام ١٨٠٠م على أن القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة ما هو إلا آداء لفظي وتعبيري وله جانبين: الحفظ –التسميع– وبقي هذا المصطلح سائد إلى أن ظهر ثورندايك عام ١٩١٧م بعد أن نشر تقرير عن تجربته التي أجراها على الطلاب حول أخطاءهم أثناء قراءة الفقرة.

وكان بعنوان: Reading as Reasoning : Astudy of Mistakesin paragraph Reading

حيث ذكر أن القراءة لها بعد أعمق فهي تستلزم فهم القارئ لما يقرأ وتظهر وتوظيف ما يفهمه في إطارات جديدة ونافعة، وفي عام ١٩٤٤م قام فردريك دافيز بتقديم تصور واضح عن الفهم القرائي من المهارات التي يمكن قياسها واستمر هذا التصور حتى عام ١٩٧٠م أن للفهم القرائي مهارات وانها قابلة للقياس، وفي منتصف عام ١٩٧٠م فكر العلماء في عدة تفسيرات مختلفة للفهم القرائي من خلال التفسيرات اللغوية التي تحدث داخل عقل الانسان وتفاعله من النص المقروء، وفي عام ١٩٨٤م قدم العالم اندرسون وبيرسون رؤية لنظرية المخططات العقلية ودورها في تفسير عمليات الفهم القرائي وكان تفسيرهم هو أن أن لدى القارئ مجموعة من الخبرات تستحضر على شكل سلسلة تساعد الشخص القارئ على بناء المعنى من خلال أمرين هما:

- الخبرات والمعارف السابقة.
- تفاعله مع النص القرائي.

وفي عام ١٩٩٨م استكمل بعض العلماء تفسير عمليات الفهم القرائي ومنهم العالم كينتش الذي فسر الفهم القرائي بأنه بناء للمعنى وفقاً لتصورات ذهنية مترابطة ومتكاملة في ذهن القارئ حتى يتمكن من الفهم القرائي للنص (عبدالبارئ،٢٠١٠م).

**مفهـــوم الفهـــم القـــرائـــي:**

يُعد الفهم القرائي أساساً لعملية القراءة والغاية الرئيسة منه فالقارئ يبني ما كتبه الكاتب من عبارات وجمل حتى يصل للمعنى وذلك في ضوء قواعد لغوية (عبدالبارئ، ٢٠١٠م).

فيها يلتقي القارئ مع النص ويستقبل المعاني وهنا يكون التفاعل مع النص المكتوب ويتخلل ذلك الشرح والتفسير والاستنتاج والتحليل وربط الأفكار مع خبراته السابقة (زايروهاشم، ٢٠١٧م)

تشترك جميع اللغات الإنسانية في ثلاث مكونات أساسية: الأصوات– الدلالات – التراكيب وفي اطار هذه المكونات أصبح لكل لغة نظامها الخاص، واللغة هي أعظم انجاز ساعد الانسان في تحقيق الكثير من الأهداف والغايات، وتعتبر القراءة ليست غاية بحد ذاتها بل هي وسيلة لما لها من دور في تدريب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معاني وأفكار (القحطاني، ٢٠١٨).

يرى تايلر مارتين أن الفهم القرائي عملية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في النص المقروء مع تكامل جميع الجوانب اللغوية والكتابية مع المعلومات الضمنية والمعلوماتية، ويتضمن الفهم القرائي العديد من الأمور منها:

- أن يدرك القارئ ويلاحظ أصوات اللغة.
- تعرف الكلمات
- فهم دلالة كل جملة
- ربط كل جملة واردة بالجملة السابقة لها.
- التمييز بين الأفكار المهمة وغير المهمة.
- استنتاج الهدف من الموضوع، مع ذكر تضميناته (عبدالبارئ، ٢٠٠٨م).

وعرفه شعلان (٢٠١١م) بأنه "عمليه عقلية يقوم بها الطالب بالانتقال من الفهم السطحي للنص الذي يشمل تعرف الرموز والنطق بالمقروء إلى الفهم العميق للنص الذي يشمل التحليل والربط والاستنتاج والنقد" (القحطاني، ٢٠١٨م).

كما عرفته سنو وكاثرين (snow, Catherine, 2002, pp 11-14) بأنه "العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة".

وعرفه الحيلواني (٢٠٠٣م, ص ١٤٢) بأنه "عملية عقلية غير قابلة للملاحظة أي أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين" (المصري، ٢٠١٧م).

واعتبره عبد البارئ (٢٠١٠م، ص ص ٣٠-٣١) بأنه "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرآئي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

ومما سبق استنبطت الباحثة بأن الفهم القرائي لا يرتكز على جانب واحد إنما هي مهارة تحتوي على العديد من المهارات اللغوية، الغير لغوية، المعرفية تبدأ بالنظر والتفحص ثم استخلاص المعنى.

وترى الباحثة بأن الفهم القرائي هو عملية عقلية تبنى على خبرات ومعارف سابقة مكتسبة بغرض التفاعل مع النص حرفياً واستنتاجياً وإبداعياً وتذوقياً للتوصل للمعنى العام.

## الاختبارات الدولية PIRLS:

### ما هو PIRLS؟

**الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم:**

اختبار تعده منظمة IEA للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في المفاهيم للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في المفاهيم والمواقف التي تعلموها في مادة القراءة ومقارنة نتائج الدول المشاركة.

**الأهداف الرئيسية لاختبار PIRLS:**

- الحصول على بيانات شاملة عن قدرات الطلبة في القراءة والفهم والتحليل في الصف الرابع الابتدائي.
- تحديد العوامل المؤثرة في اكتساب المعرفة مثل المناهج، الممارسات التعليمية.
- مقارنة تحصيل الطلبة في القراءة في أنظمة تربوية متباينة في خلفياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.
- الوصول إلى أهم وأفضل الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل، وذلك عبر مقارنة نتائج الاختبارات لدولة ما مع نتائج دول أخرى متقدمة في السياسات والنظم التعليمية المطبقة والتي تؤدي إلى معدلات عالية لدى الطلبة.

**الجهة المشرفة على الاختبارات:**

يشرف على الاختبارات دولياً الهيئة الدولية لتقويم التحصيل التربوي ويشرف عليها في المملكة العربية السعودية هيئة تقويم التعليم والتدريب – المركز الوطني للقياس.

- المواد: القراءة.
- الفئة المستهدفة: الصف الرابع (استثناءً للصف الخامس للعام ٢٠٢١).
- اللغة: العربية – الإنجليزية.

**أدوات الدراسة:**

تساهم الدول المشاركة في اعداد الاطار العام للاختبارات وصياغة محتواه تحت إشراف الهيئة الدولية وتتولى كل دولة مسؤولية ترجمة ومواءمة محتوى الأدوات وتنفيذ الاختبارات على العينة المرشحة والممثلة للدولة ويمكن حصر أدوات الدراسة فيمل يلي:

١- كتيبات الأسئلة.

٢- الاستبانات : المدرسة – معلم القراءة – الطالب – ولي أمر الطالب.

**انعقاد الدراسة في المملكة العربية السعودية:**

عقدت الدراسة لأول مرة في السعودية عام ٢٠١١م كما شاركت في عام ٢٠١٦م وستشارك في عام ٢٠٢١م (موقع هيئة تقويم التعليم).

اعتمدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية محاكية للاختبارات الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS لجميع الطلبة في الصف الرابع الابتدائي حسب التعميم الوزاري رقم ٦١٧٣٨ وتاريخ١٤٤٢/٦/١٥هـ وذلك لقياس تطوير مهارات الطلبة اللغوية عبر منصة مدرستي بشكل أسبوعي وفقاً لخطة زمنية معدة للرفع من نواتج التعلم التي ستنعكس على أداء الطلاب في الاختبارات الدولية ويأتي تنفيذ الاختبارات المحاكية استعدادا لتطبيق الاختبار عام ٢٠٢١م .

والحاقاً للتعميم الوزاري السابق اعتمدت وزارة التعليم إجراء اختبارات محاكية للاختبار الدولي PIRLS على جميع الطلبة في الصفوف الرابع والخامس والسادس وجميع طلبة المرحلة المتوسطة حتى نهاية العام ١٤٤٢هـ (موقع وزارة التعليم).

بدء تنفيذ هذه الاختبارات بشكل اسبوعي بدءًا من الأسبوع الثالث للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢هـ واستأنفت مع بداية هذا العام ١٤٤٣هـ.

وتعرف الباحثة الاختبارات المحاكية tests simulated بأنها مجموعة من الاختبارات أُعدت بطريقة مماثلة للاختبار الأساسي بهدف التنبؤ بمستوى الطلاب والوقوف على جوانب الضعف ومعالجتها.

## أهداف الاختبارات المحاكية:

١- قياس قدرة الطلاب على التعامل مع مثل هذا النوع من الاختبارات بهدف توظيف المعرفة في مواقف الحياة اليومية التي يتعرض لها الطالب.

٢- توفير بيانات لدى أصحاب القرار في التعليم في تشخيص جوانب الضعف في القراءة لتحسين نواتج التعلم.

## الدراسات السابقة:

يتناول هذا البحث مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي:

ومن خلال اطلاع الباحث نجد أن الكثير من الدراسات هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين حول استخدام أساليب التقويم البديل مثل (التقرير الذاتي – الملاحظة – المقابلة) في تقويم طلابهم حيث أن بعضها كانت منخفضة كما وردت في دراسة كيزلي (٢٠١٤) وبيب

(٢٠١٠) بينما أظهرت دراسة المشاقبة، أبوقويدر (٢٠١٩) أن الممارسات التقويمية في استخدام التقويم البديل لدى المعلمين كانت مرتفعة.

وفي دراسة أجراها فرودن، وراتريبو وماتورايا (٢٠٠٩) حول ممارسات تقويم اللغة والتي أفادت بأن المعلمون يميلون إلى استخدام الاختبارات لأنها أدوات تقييم عملية (Frank.2019).

وقد هدفت دراسة شحادة، وأبو سلطان (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٠) إلى معرفة الصعوبات التي تواجهه المعلمين خلا تقويم طلابهم وكان أبرزها كثرة أعداد الطلاب، وعدم وجود حوافز للمعلمين، وقلة معرفة أولياء الأمور بإستراتيجيات التقويم.

وقد هدفت دراسة قريظ ورادزوان (٢٠١٧) ودراسة ميلانا (٢٠١٩) إلى معرفة صعوبات الفهم القرآئي في اللغة الإنجليزية واتفقت نتائج الدراستين على أن محدودية الوقت يُصعب على الطلاب فهم النص حرفياً إضافة إلى انهم بحاجة ماسة لاكتساب اللغة الإنجليزية والتي تتمثل في الاهتمام بالقراءة بشكل مستمر.

## الطـــريقـــة والإجـــراءات:

### منهـــج الـــدراســـة:

استخدام المنهج الوصفي وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

### أفـــراد الـــدراســـة:

تم اختيار العينة النهائية بطريقة عشوائية، وقد بلغ حجمها ٢٨٢ معلما (١٢٨ معلما، ١٥٤ معلمة).

### نتـــائـــج التســـاؤل الأول:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار ذات الحدين Binomial Test، حيث البيانات غير اعتدالية في التوزيع، وقد قامت الباحثة بتحويل درجات الأبعاد والدرجة الكلية لتكون درجات موزونة جميعها تكون درجة من (٥)، وذلك بقسمة مجموع كل بعد على عدد عباراته، وقسمة المجموع الكلي على (٢٩)، ثم قامت الباحثة بتحديد نقطة قطع (حد كفاية)، على النحو التالي:

- المدى = أعلى درجة – أقل درجة = ٥-١=٤.

- طول الفئة = المدى على عدد الفئات = ٤/ ٥ = ٠,٨.
- منخفضة جدا (١- ١,٨).
- منخفضة (١,٨ – ٢,٦).
- متوسطة (٢,٦ – ٣,٤).
- عالية (٣,٤ – ٤,٢).
- عالية جدا (٤,٢ – ٥).

وقد اختارت الباحثة بداية الفئة عالية (٣,٤) لتكون حدا للكفاية، وعلى أساسها يقاس واقع كل ممارسة من الممارسات (الأبعاد)، وكانت النتائج كما يلي:

**جـــــــدول (١)**

**نتـائـج اختبـار ذات الحـديـن لتحـديـد واقـع المـمـارسـات التقـويميـة**

| المتغـيرات والمجمـوعـات | | التصنيف | العدد | الاحتمال المشاهد | الاحتمال الاختباري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجمـــــوع | المجموعة الأولى* | =<٣,٤ | ٥٧ | ٠,٢ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية** | >٣,٤ | ٢٢٥ | ٠,٨ | | |
| الممارسـات التقويميـة الاختبارية | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ١٩ | ٠,٠٧ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ٢٦٣ | ٠,٩٣ | | |
| الممارسـات التقويميـة غير الاختبارية | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ٧٨ | ٠,٢٨ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ٢٠٤ | ٠,٧٢ | | |
| الصعـــوبـــات | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ١٥٧ | ٠,٥٦ | ٠,٥ | ٠,٠٦٥ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ١٢٥ | ٠,٤٤ | | |

***المجموعة الأولي الذين كانت درجاتهم تساوي ٣,٤ أو أقل**

****المجموعة الثانية الذين كانت درجاتهم أكبر من ٣,٤**

يتضح من الجدول رقم (١)، وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للممارسات التقويمية الاختبارية وغير الاختبارية، والدرجة الكلية، بينما لم يوجد فروق بالنسبة للصعوبات. وكانت الفروق لصالح المجموعة الثانية (مجموعة أكبر من حد الكفاية ٣,٤) أي أن تقييم الممارسات كان عاليا أو عاليا جدا، بينما عدم وجود فروق بالنسبة للصعوبات فهذا بشير إلى وقوعها في حدود حد الكفاية ٣,٤، أي أن تقييم الصعوبات كان متوسطا حيث أن المجموعة الأكبر عدد كانت مجموعة أقل من أو يساوي ٣,٤ (١٥٧)، بينما الأكبر من ٣,٤ فكانت (١٢٥).

## نتـــائـــج التســـاؤل الثـــانـــي:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار ذات الحدين Binomial Test، حيث البيانات غير اعتدالية في التوزيع، وبحد كفاية ٣,٤، وكانت النتائج كما يلي:

**جـــــــدول (٢)**

**نتائج اختبار ذات الحدين للفروق بين متوسط تقييم العينة للصعوبات، وحد الكفاية**

| المتغـــيرات والمجمـــوعـــات | | التصنيف | العدد | الاحتمال المشاهد | الاحتمال الاختباري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| كثرة أعباء المعلمين | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ٢٤ | ٠,٠٩ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ٢٥٨ | ٠,٩١ | | |
| طبيعة المادة لا تسمح بالتنوع في التقويم | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ١٨٦ | ٠,٦٦ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ٩٦ | ٠,٣٤ | | |
| التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ٩٩ | ٠,٣٥ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ١٨٣ | ٠,٦٥ | | |
| طول المقرر الدراسي يحد من التنوع في التطبيق | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ١٢٩ | ٠,٤٦ | ٠,٥ | ٠,١٧١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ١٥٣ | ٠,٥٤ | | |
| قلة تضمين الكتاب المدرسي لأدوات تقويم متنوعة | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ١٦٦ | ٠,٥٩ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ١١٦ | ٠,٤١ | | |
| وجود عدد من الأهداف يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم المتنوعة | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ١٨٤ | ٠,٦٥ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ٩٨ | ٠,٣٥ | | |
| نقص المعلومات حول بعض أساليب التقويم | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ١٥٩ | ٠,٥٦ | ٠,٥ | ٠,٠٣٧ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ١٢٣ | ٠,٤٤ | | |
| كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ١٠٥ | ٠,٣٧ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ١٧٧ | ٠,٦٣ | | |
| رفض بعض الطلبة الاستجابة لبعض أدوات التقويم | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ١٨١ | ٠,٦٤ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ١٠١ | ٠,٣٦ | | |
| تدخلات بعض أولياء الأمور تعرقل عمليات التقويم | المجموعة الأول | =<٣,٤ | ٢٠٣ | ٠,٧٢ | ٠,٥ | ٠,٠١ |
| | المجموعة الثانية | >٣,٤ | ٧٨ | ٠,٢٨ | | |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن الصعوبات التي نالت تقديرا أكبر من حد الكفاية (عالية وعالية جدا)، هي:

- كثرة أعباء المعلمين
- التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق
- كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل

**بينما الصعوبات التي كانت متوسطة التقييم أي وقعت في حدود حد الكفاية، فكانت:**

- طول المقرر الدراسي يحد من التنوع في التطبيق

**أما الصعوبات التي لم يصل تقييمها حد الكفاية فكانت:**

- طبيعة المادة لا تسمح بالتنوع في التقويم
- قلة تضمين الكتاب المدرسي لأدوات تقويم متنوعة
- وجود عدد من الأهداف يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم المتنوعة
- نقص المعلومات حول بعض أساليب التقويم
- رفض بعض الطلبة الاستجابة لبعض أدوات التقويم
- تدخلات بعض أولياء الأمور تعرقل عمليات التقويم

## نتائج التساؤل الثالث:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار مان- ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين، واختبار كروسكا- واليس للفروق بين أكثر من مجموعتين، نظرا لعدم اعتدالية توزيع البيانات، وكانت النتائج كما يلي:

**جدول (٣)**

**نتائج اختبار مان ويتني للفروق في تقييم الممارسات التقويمية بين الذكور والإناث**

| المتغيرات | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموع | الذكور | ١٥٤ | ١٢٣,٧٦ | ١٩٠٥٨,٥ | ٧١٢٣,٥ | ١٩٠٥٨,٥ | ٤,٠١ | ٠,٠١ |
| | الإناث | ١٢٨ | ١٦٢,٨٥ | ٢٠٨٤٤,٥ | | | | |
| الممارسات التقويمية الاختبارية | الذكور | ١٥٤ | ١٣٢,٢٥ | ٢٠٣٦٦,٥ | ٨٤٣١,٥ | ٢٠٣٦٦,٥ | ٢,٠٩٤ | ٠,٠٥ |
| | الإناث | ١٢٨ | ١٥٢,٦٣ | ١٩٥٣٦,٥ | | | | |
| الممارسات التقويمية غير الاختبارية | الذكور | ١٥٤ | ١١٨,٥٦ | ١٨٢٥٨,٥ | ٦٣٢٣,٥ | ١٨٢٥٨,٥ | ٥,١٨٩ | ٠,٠١ |
| | الإناث | ١٢٨ | ١٦٩,١ | ٢١٦٤٤,٥ | | | | |
| الصعوبات | الذكور | ١٥٤ | ١٣٤,٦٣ | ٢٠٧٣٣,٥ | ٨٧٩٨,٥ | ٢٠٧٣٣,٥ | ١,٥٥٣ | غير دالة |
| | الإناث | ١٢٨ | ١٤٩,٧٦ | ١٩١٦٩,٥ | | | | |

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في تقييم الممارسات التقويمية كدرجة كلية، والممارسات التقويمية الاختبارية لصالح، والممارسات التقويمية غير الاختبارية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهما في تقييم الصعوبات.

**جـــــــدول (٤)**

**نتائج كروسكال- واليس للفروق في تقييم الممارسات التقويمية في ضوء المؤهل**

يتضح من الجدول رقم ٤ وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى المؤهل، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام طريقة شفيه للمقارنات المتعدد وكانت النتائج كما يلي:

**جـــــــدول (٥)**

**نتائج طريقة شفيه للمقارنات المتعددة بين متوسطات تقييم الممارسات في ضوء المؤهل**

| المتغيرات التابعة | (I)المؤهل | (J)المؤهل | فروق المتوسط (I-J) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| المجموع | الدبلوم | بكالوريوس | .٢١٣١٣* | ٠,٠٠٨ |
| | | دراسات عليا | .٤٥٦٠٤* | ٠,٠٠١ |
| | بكالوريوس | الدبلوم | -.٢١٣١٣* | ٠,٠٠٨ |
| | | دراسات عليا | ٠,٢٤٢٩١ | ٠,٠٨٩ |
| الممارسات الاختبارية | الدبلوم | بكالوريوس | .١٩٩٢٣* | ٠,٠٤١ |
| | | دراسات عليا | ٠,٢٧٩٧ | ٠,١٤١ |
| | بكالوريوس | الدبلوم | -.١٩٩٢٣* | ٠,٠٤١ |
| | | دراسات عليا | ٠,٠٨٠٤٦ | ٠,٨١٩ |
| الممارسات غير الاختبارية | الدبلوم | بكالوريوس | .٢٧١٩٨* | ٠,٠٢١ |
| | | دراسات عليا | .٥٣٩٣٩* | ٠,٠٠٩ |
| | بكالوريوس | الدبلوم | -.٢٧١٩٨* | ٠,٠٢١ |
| | | دراسات عليا | ٠,٢٦٧٤١ | ٠,٢٣٩ |
| الصعوبات | الدبلوم | بكالوريوس | ٠,١٧٤٠٧ | ٠,٢٥٧ |
| | | دراسات عليا | .٥٥٧٣٧* | ٠,٠١٤ |
| | بكالوريوس | الدبلوم | -.١٧٤٠٧ | ٠,٢٥٧ |
| | | دراسات عليا | ٠,٣٨٣٣١ | ٠,٠٨٢ |

يتضح من الجدول رقم٥ أن الفروق في التقييم للممارسات التقويمية كانت لصالح حاملي مؤهل (الدبلوم)، ولم توجد فروق بين حاملي مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا.

جـــــــدول (٦)

نتائج كروسكال- واليس للفروق في تقييم الممارسات التقويمية في ضوء سنوات الخبر

| المتغـــــيرات | المـــؤهـــل | العـــدد | متوسط الرتب | Kruskal-Wallis H | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموع | ١-٥ سنوات | ٢ | ١٦٧ | ٠,٢١٢ | ٢ | غير دالة |
| | ٥-١٠ سنوات | ٣٠ | ١٤٣,٠٥ | | | |
| | ١٠ سنوات فأكثر | ٢٥٠ | ١٤١,١١ | | | |
| الممارسات التقويمية الاختبارية | ١-٥ سنوات | ٢ | ٢٦٩,٥ | ٥,٠٠٣ | ٢ | غير دالة |
| | ٥-١٠ سنوات | ٣٠ | ١٣٨,٦٣ | | | |
| | ١٠ سنوات فأكثر | ٢٥٠ | ١٤٠,٨٢ | | | |
| الممارسات التقويمية غير الاختبارية | ١-٥ سنوات | ٢ | ١٥٩ | ٠,٣٨٤ | ٢ | غير دالة |
| | ٥-١٠ سنوات | ٣٠ | ١٤٨,٩٥ | | | |
| | ١٠ سنوات فأكثر | ٢٥٠ | ١٤٠,٤٧ | | | |
| الصعوبات | ١-٥ سنوات | ٢ | ٥٧ | ٢,٣٧٨ | ٢ | غير دالة |
| | ٥-١٠ سنوات | ٣٠ | ١٣٥,٦٧ | | | |
| | ١٠ سنوات فأكثر | ٢٥٠ | ١٤٢,٨٨ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٦)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى سنوات الخبرة.

## النتـــائـــج:

- النت تقييم الممارسات كان عاليا أو عاليا جدا، بينما تقييم الصعوبات كان متوسطا.
- بعض الصعوبات نالت تقديرا أكبر من حد الكفاية (عالية وعالية جدا)، وهي:
  - كثرة أعباء المعلمين، التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق، كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل؟
- بعض الصعوبات كانت متوسطة التقييم أي وقعت في حدود حد الكفاية، وهي:
  - طول المقرر الدراسي يحد من التنوع في التطبيق،
- بعض الصعوبات لم صل تقييمها حد الكفاية فكانت:
  - طبيعة المادة لا تسمح بالتنوع في التقويم، قلة تضمين الكتاب المدرسي لأدوات تقويم متنوعة، وجود عدد من الأهداف يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم المتنوعة، نقص المعلومات حول بعض أساليب التقويم، رفض بعض الطلبة الاستجابة لبعض أدوات التقويم، تدخلات بعض أولياء الأمور تعرقل عمليات التقويم.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في تقييم الممارسات التقويمية كدرجة كلية، والممارسات التقويمية الاختبارية لصالح، والممارسات التقويمية غير الاختبارية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهما في تقييم الصعوبات.
- وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى المؤهل، وكانت لصالح حاملي مؤهل (الدبلوم)، ولم توجد فروق بين حاملي مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى سنوات الخبرة.

□

# قائمة المراجع

## المراجع العربية:


١- أبوغريبة،إيمان. (٢٠٠٧م). *القياس والتقويم التربوي*. الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

٢- الحريري،رافدة. (٢٠١٢م). *التقويم التربوي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٣- الفرج،وجيه. (٢٠٠٧م). *أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي*. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

٤- حبيب الله،محمد. (٢٠٠٩م). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق*. دار عمار للنشر والتوزيع.

٥- دعمس،مصطفى. (٢٠٠٨م). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. الأردن: دارغيداء للنشر والتوزيع.

٦- ربيع،هادي مشعان. (٢٠١٠م). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

٧- رحيم العزاوي. (٢٠١٣م). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان : دار.

٨- صبري، ماهر، الرافعي،محب. (٢٠٠٨م). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

٩- عبدالبارئ، ماهرشعبان. (٢٠١٠م). *استراتيجيات فهم المقروء*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٠- عطية،محسن علي. (٢٠٠٨م). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان – الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١١- مراد،صلاح، سليمان،أمين. (٢٠٠٢م). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٢- عبدالناصر، أسماء، (٢٠١١). فعالية استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، المجلد ٣، العدد ١٢، ٢٠١١، ٨٥١-٨٧٤.

١٣- االقحطاني، سعيد (٢٠١٨)، تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (١٧٧)، الجزء الأول، يناير ٢٠١٨، ٥٨٠-٦٢١.

١٤- عبدالقادر، محمود،(٢٠١٥). استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *المجلة التربوية، كلية التربية*، جامعة سوهاج، عدد( ٣٩)، يناير ٣٣٣-٤٠٠.

١٥- المشاقبة، فرحان، أبوقويدر، إيمان (٢٠١٩) الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسي*ة، مجلد ٢٦، العدد(٦)،، ٧٢٥-٧٤٣

١٦- التونسي، هاجر، ( ٢٠١٨).فاعلية التقويم الدينامي في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ودافعية التعلم، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٣٠، يناير، ١-٤٩.

١٧- مراد، معرف، (٢٠١٦). الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد( ٢٦ ) :١-١١

١٨- شحادة، توفيق علي، أبو سلطان، عبدالنبي (٢٠١٩). معيقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليها، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مجلد ٢٧،عدد(٦):٦٤١-٦١٦

١٩- الشمري، محمد خزيم (٢٠٢٠). صعوبات تطبيق التقويم المستمر على طلاب المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، مجلد ٤،عدد (٩) :٨٠-٩٤موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب. الاختبارات الدولية PIRLS.تم الاسترجاع من :
https://www.etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/internationaltests/PIRLS/Pages/default.aspx

٢٠- موقع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الاختبارات المحاكية. تم الاسترجاع من:
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/PI14426432.aspx
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/pr1442-164.aspx

## المراجع الأجنبية:


1- Ardhy Meylana, Students' Reading Comprehension Ability And Problems in an Advanced Reading Comprehension Class, a Final Project submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Sarjana Pendidikan in English, Faculty of Languages and Arts Universities Negeri Semarang, 2019.

2- Dina Al-Jamal, Mahir Al-Hawamleh and Ghadeer Al-Jamal, An Assessment of Reading Comprehension Practice in Jordan, Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 9, No. 3, 105-116.

3- Erdal Papatga and Ali Ersoy, Improving Reading Comprehension Skills Through the SCRATCH Program, International Electronic Journal of Elementary Education, September 2016, 9(1), 124-150.

4- Mohammed Qrqez and Radzuwan Ab Rashid, Reading Comprehension Difficulties among EFL Learners: The Case of First and Second -Year Students at Yarmouk University in Jordan, Arab World English Journal (AWEJ), Volume.8, Number3, September 2017, 421-431.

5- Sakina Mustafa Mohamed, Evaluating EFL students' reading comprehension skills with reference to the Department of English at Zawia University, Libya, A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of Liverpool John Moores University for the degree of Doctor of Philosophy, April 2016....

6- Alshammari, H. (2021). Assessing the Reading Skills of the Saudi Elementary Stage EFL Learners. Advances in Language and Literary Studies, 12(1), 55-58.

العـــدد (١٧)، مـــــــارس ٢٠٢٣، ص ص ١ – ٣٠

# فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترناً بالعلاج الإيجابي لخفض الشراء القهري لدى عينة من طالبات جامعة القصيم

إعداد

**د/ نشـــوة كـــرم أبـــو بكـــر**

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك - قسم علم النفس

كلية التربية- جامعة القصيم

# فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترناً بالعلاج الإيجابي لخفض الشراء القهري لدى عينة من طالبات جامعة القصيم

د/ نشـــوة كـــرم أبـــو بكـــر

## ملخـــــــص

**ملخص الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تحديد فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترناً بالعلاج الإيجابي في خفض الشراء القهري، واعتمدت الدارسة على المنهج شبه التجريبي للتحقق من فروض الدراسة، وتم استخدام مقياس سلوك الشراء القهري إعداد: نشوة أبوبكر & أحمد المعمري (٢٠١٩)، وبرنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترناً بالعلاج الإيجابي: إعداد الباحثة، يتكون من(١٨) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، وتألفت عينة الدراسة من (٢٢٣) طالبةً من جامعة القصيم، تراوحت أعمارهن بين (١٨- ٢٦) سنةً، متوسط أعمارهن (٢٠,٣٧ +- ١,٦٤) بكليتي رياض الأطفال والاقتصاد بجامعة القصيم، في العام الجامعي (٢٠١٩/ ٢٠٢٠) طبق عليهن مقياس الشراء القهري. وتم اختيار الطالبات الواقعات في الإرباعي الأعلي على مقياس الشراء القهري، وتم توزعهن عشوائياً إلى: مجموعتين: تجريبية و ضابطة، وتم استخدام الأساليب الإحصائية: المتوسط والانحراف المعياري، اختبار مان ويتنى، ويلككسون، معاملات الارتباط، معامل ثبات ألفا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، في حين لم توجد فروق بين القياسين البعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية، واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات من شأنها تنمية شخصية الطالبات؛ مما يحسن من قدرة الطالبة على التحكم في اضطراب الشراء القهري.

**كلمات مفتاحية:** العلاج المعرفي السلوك- العلاج النفسي الإيجابي- الشراء القهري- طالبات الجامعة.

# Effectiveness counseling program and positive treatment to reduce compulsive Buying for A sample of students of Qassim University

Dr. Nashwa Karam Abu Bakr(*)

## Abstract

The study aimed to determine the effectiveness of a cognitive behavioral counseling program and positive treatment in reducing compulsive Buying, the study used experimental method, and used compulsive Buying behavior scale, preparation: Nashwa Abubakar & Ahmed Al-Mamari (2019), and a cognitive behavioral counseling program and positive treatment: preparation by researcher, It consists of (18) sessions, two sessions per week, and the sample of the study consisted of (223) female students from Qassim University, age from (18-26) years, m= (20.37 +-1.64) , the study applied in (2019/2020). and (43) students were selected from the upper on the compulsive Buying scale, randomly categorized into two groups: experimental and controlle group. The statistical methods were used: mean and standard deviation, man whitney test, Wilkson, correlation, alpha. The results showed significant differences between experimental and controlle group on in compulsive Buying scale, and significant differences between pre and post test in experimental group, and concluded the study with a set of recommendations that will develop the personality of the students, which improves the ability of the student to control the disorder of compulsive Buying.

**Keywords**: Cognitive Behavior Therapy - Positive Psychotherapy - Compulsive Buying - University Students.

(*) Associate Professor, Department of Psychology.

**المقـــدّمـــــة**:

تتعدد الأسباب التي تدفع الفرد إلى عملية شراء غير محسوبة، إما لأسباب نفسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، فتتمثل الأسباب النفسية في زيادة الضغوط، والتوتر، والقلق، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات؛ أما الأسباب الاجتماعية: فقد يلجأ الشباب والفتيات إلى شراء أغراض للمباهاة والتفاخر بين أقرانهم، والأسباب الاقتصادية: يمكن النظر إليها من منظور تكاملي، فسواء كان دخل الأسرة مرتفعاً أو منخفضاً فالأسباب النفسية والاجتماعية تتداخل مع الأسباب الاقتصادية أيضاً.

فتعدد الأسباب التي قد تدفع الشباب والفتيات إلى عملية شراء غير محسوبة، وليست انعكاساً لرغبة حقيقية في استخدام المشتريات، فأشار Maccarrone - Eaglen & Schofield (2019) إلى أن الشراء القهري تؤثر في حدوثه عدة متغيرات، منها: شدة الاضطراب، ومستوى القلق، و الدعاية للمنتجات المشتراة، والمشاعر، وبطاقات الائتمان، ففي حالة compulsive buying behavior أو هوس الشراء، يجد الفرد نفسه مدفوعاً لشراء منتجات لا حاجة له بها.

وبالرجوع إلى الأسباب التي تدفع الفرد للشراء، سواء كانت نفسية أو اقتصادية أو اجتماعية، فإن العامل المؤثر والمتحكم في هذه العملية هو شخصية الفرد ذاته إي أن قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وإدارة ذاته هو ما يقوده إلى تقنين عملية الشراء، حيث إدارة الانفعالات وضبطها، وكذلك الموازنة بين دخله وانفاقه، فضلاً عن رضاه بما يمتلكه وعدم تطلعه إلى ما يمتلكه غيره.

وطالبات الجامعة أكثر عرضةً للتعرض لهذا الاضطراب، فأشارت دربشى (٢٠١٥)إلى أن اضطراب الشراء القهري يحدث في أواخر مرحلة المراهقة أو بداية العشرينات من العمر ويعتبر هذا الاضطراب من الاضطرابات النفسية المزمنة، ويتزامن حدوثه مع العديد من الاضطرابات لاسيما اضطرابات القلق، واضطراب المزاج، وتعاطى المواد، واضطرابات الأكل، واضطرابات الشخصية.

وتعتبر النساء أكثر عرضةً لاضطراب الشراء القهري كما أشار إلى ذلك Zheng, Yang, Liu, Chu, Huang and Zhou (2020) في دراستهم، وأكدوا على أن إدراك المرأة للضغوط يؤدي إلى الشراء القهري، كما كان استخدامها لأساليب سلبية في مواجهة الضغوط لها دور وسيط في حدوث الشراء القهري، في حين كان تقدير الذات المرتفع لدى المرأة متغير معدل في العلاقة بين التعرض للضغوط، والشراء القهري.

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود سمات شخصية محددة أكثر تأثيراً في حدوث الشراء القهري وزيادته، ففي دراسة saranya (2019) أشارت أن لكل من: الغرور، والنرجسية تأثير على الشراء القهري، حيث يقودا إلى زيادته؛ في حين أكدت دراسة Suresh & Biswas (2019) أن الوحدة والعزلة، ونوع المهنة، والحالة الزوجية ساهمت في تعرض الفرد للشراء القهري من عدمه، إى أنها جميعها متغيرات تؤثر على الشراء القهري، وفى ذات السياق أشارت نتائج دراسة Stone (2001) إلى أن أهم المتغيرات الشخصية التى تفسر سلوك المستهلكين نحو عملية الشراء هى: الاندفاع، والميول.

كما يرتبط الشراء القهري بحدوث اضطرابات أخري كالقلق والاكتئاب والوسواس القهري كدراسة Mueller, Mueller, Albert, Mertens, Silbermann , et. Al. (2007) أجراها على (٦٦) من مضطربى الشراء القهري الطالبين للعلاج النفسي أكد فيها أن الشراء القهري يرتبط أيضاً بالاكتناز القهري، فمن يعانى من الشراء القهري، يعانى أيضاً من الاكتناز القهري، وما يصاحبه من أعراض للوسواس القهري والقلق ويعانون كذلك من اضطرابات نفسية أخرى، وتعتبر الشراء القهري وسيلة للهروب؛ فإنه على الجانب الآخر يترتب عليه حدوث مشكلات اجتماعية واقتصادية ونفسية أيضاً، فقد يدفع الاضطراب الفرد لشراء أغراض لا يريدها، ولا حاجة له بها، بل وقد يلجأ للاقتراض بغرض الشراء.

أى أن إدارة الفرد لذاته بفعالية قد تسهم في خفض الشراء القهري، وهو ما تسعى إليه الباحثة، حيث تعتمد على إعداد برنامج إرشادي سلوكي معرفي لخفض أعراض الشراء القهري، فالشراء القهري يتعدى تأثيره الفرد ذاته، حيث يصل لأفراد أسرته ودخله ومدخراته، ويعد التدريب على حسن إدارة الفرد لذاته، وتحكمه في مشاعره وانفعالاته من خلال فنيات العلاج النفسي التي

تمكن الفرد من التحكم في مجريات الأمور، وعدم الانسياق لرغباته، وتحكيم العقل والتروي عند الإقدام على عملية الشراء غير الهادفة، كما هو الحال في الشراء القهري، وتناول العديد من الباحثين مداخل علاجية عدة لعلاج الاضطراب كدراسة: دراسة Mitchell, Burgard, Faber, Crosby and de Zwaan (2006) التي أشارت إلى فعالية العلاج السلوكي المعرفي في خفض أعراض الشراء القهري وتقليل مرات الشراء، وأشار Kyrios, Frost and Steketee (2004) إلى أن الشراء القهري حالة عدم القدرة على التحكم والسيطرة على الرغبة في الشراء، وهو ما يدعم مناسبة العلاج المعرفي السلوكي في الدراسة الحالية.

ويعد العلاج المعرفي السلوكي لصاحبه ميكنبوم Meichenbaum من المداخل الإرشادية التي تتناسب مع طلاب الجامعة، كونها تعتمد على تعديل البينة المعرفية للمسترشد مقترنةً بالسلوكيات، مما يحقق الفائدة العلاجية القصوى، حيث يرتكز العلاج المعرفي السلوكي على تعديل التعليمات الذاتية التي يُحدث بها المسترشدون أنفسهم بحيث يمكنهم أن يتعاملوا مع مواقف المشكلات التي يواجهونها (الشناوي، ١٩٩٤، ١٣٩). ولتجنب الانتكاس بعد العلاج، ولزيادة فعالية البرنامج، فقد اقترن ببرنامج يعتمد على العلاج النفسي الإيجابي، وجدير بالذكر أن العلاج النفسي الإيجابي تطور داخل سياق حركة علم النفس الإيجابي، ففي الوقت الذى يهتم علم النفس الإيجابى بالدراسة العلمية للانفعالات الإيجابية، ونقاط القوة في الشخصية والعلاقات الهادفة، فإن العلاج النفسى الإيجابى يدعم الهناء والرفاهة والوجود الأفضل للفرد، والأمل، والتفاؤل، ونمو الحياة السارة، والاندماج في الحياة، والحياة الجديرة بأن تعاش، وفعالية الذات (الفرحاتي ومحمود وأبوبكر، ٢٠٢٠،٢٧٧: ٢٧٨).

## مشكلـــــة الـــــدراســـــة:

نتيجة لتعقد سلوك الشراء القهري، ووجود أسباب وعوامل عدة قد تؤدي لحدوثه، وعند التصدي لعلاجه يحتاج إلى خطة محكمة لمحاولة التغلب على الكثير من المعوقات، وفى ذات السياق أشارت نتائج دراسة م *Hague, Hall and Kellett (2016)* إلى أن العلاج النفسي هو أفضل علاج للشراء القهري. وأكدت بعض الدراسات أن العلاج المعرفي السلوكي يمكنه علاج

وخفض سلوك الشراء القهري، كما أشار إلى ذلك نتائج دراسات *Mitchell, et. al. (2006)* التي اعتمدت على تقديم برنامج علاجي معرفي سلوكي، ودراسة عبد النبي (٢٠١٢)، وهو أيضاً ما أكدته دراسة*Goslarp, Leibetseder ; Muench ; Hofmann ; Laireiter (2020)* والتي أشارت إلى أن العلاج المعرفي السلوكي من أهم العلاجات المقدمة للشراء القهري، وأكثرها فعالية. في حين ركزت دراسة *Parecki (2000)* على برنامج إرشادي متنوع، شمل فنيات وتدريبات نفسية وتربوية، تم تقديمه على مدار (١٤) أسبوعاً، لمشتريين قهريين.

وتشير الدراسات في مجملها إلى فعالية البرامج العلاجية والإرشادية التي تم تقديمها، ومما يسترعي الانتباه أن استمرار أسباب الشراء القهري، وكذلك عوامل التشويق والإثارة بالمنتجات قد تدفع العميل للانتكاس مرة أخري، وبالتالي فالفرد بحاجة إلى تدريبه على ممارسة أنشطة هادفة والتركيز على نقاط القوة لديه، من خلال فنيات واستراتيجيات علم النفس الإيجابي، وفى حدود علم الباحثة لم توجد دراسة استخدمت فنيات العلاج الإيجابي في مواجهة سلوك الشراء القهري، لأنه بمفرده لا يمكنه علاج الاضطراب، ولكن التدريب عليه قد يقي الفرد من الانتكاس مرة أخري، وهو ما سيتم اختباره في الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترن بالعلاج الإيجابي في خفض الشراء القهري لدى المجموعة التجريبية؟

**أسئلة الدراسة**:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس سلوك الشراء القهري لدى المجموعة التجريبية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس سلوك الشراء القهري بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التبعي على مقياس سلوك الشراء القهري لدى المجموعة التجريبية؟

## أهـــداف الـــدراســـة:

**تهـدف الـدراسـة إلى:**

١- تحديد مدى فعالية البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية في خفض الشراء القهري.

٢- تحديد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الشراء القهري.

٣- تحديد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الشراء القهري.

٤- تدريب عينة الدراسة على تقنين عملية الشراء وفقاً للأولويات.

## أهميـــة الـــدراســـة:

### الأهميـــة النظـــريـــة:

إلقاء الضوء على اضطراب الشراء القهري، وأسباب انتشاره، والبرامج العلاجية التي من شأنها تدريب الفرد على التحكم في عملية الشراء.

١- تقدم الدراسة برنامج إرشادي يجمع بين مدخلي العلاج المعرفي السلوكي، والعلاج النفسي الإيجابي لخفض الشراء القهري، وتدريب الطالبات عينة الدراسة على بعض الأنشطة والمهارات الإيجابية.

### الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- تزويد المكتبة العربية بدراسة تجريبية تسهم في خفض الشراء القهري، والتحكم في الذات، وممارسة أنشطة بديلة.

٢- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم استراتيجيات إدارة ذاتية للفرد تساعده على التحكم في عملية الشراء.

٣- مساعدة الطالبة على المواءمة بين المدخلات والمخرجات المالية للأسرة (نفقات الأسرة)، وذلك لتتمكن من القيام بعملية شراء وادخار مقننة.

٤- مساعدة الطالبات على تحديد أولويات الحياة لديهن، وتجنب الانخراط في ممارسة سلوكيات ذات تأثيرات سلبية.

## مصطلحات الدراسة:

### برنامج إرشادي:

"عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته وقدراته، وتعليمه مما يمكنه من أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه" (حامد عبد السلام زهران: ١٩٨٠، ٩).

### الشراء القهري:

**تعرف السيد (٢٠١٦)** الشراء القهري بأنه "رغبة ملحة يصعب مقاومتها لشراء أشياء لا يحتاجها الفرد ولن يستخدمها، ويصاحب عملية الشراء شعور بالسعادة والإثارة ويعقبها شعور بالذنب والندم".

**ويعرف أبوبكر والمعمري (٢٠١٩)** الشراء القهري بأنه: سلوك لا إرادي، واندفاعي للشراء، مصحوب برغبة ملحة في الشراء غير المحسوب، وقد يتبعها إحساس بالندم.

ويتكون الشراء القهري من الأبعاد الفرعية التالية:

- **البعد الأول: الاندفاعية:** وتعرف إجرائياً بأنها " انعدام قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على ذاته تجاه عملية الشراء".
- **البعد الثاني: السلوك القهري:** ويعرف إجرائياً بأنه " معاناة الفرد من سلوك قهري يدفعه للشراء، مع عدم قدرته على التحكم في هذا السلوك"
- **البعد الثالث: متعة الشراء:** ويعرف إجرائياً بأنه "حصول الفرد على المتعة والسعادة المبالغة، والناتجة عن عملية الشراء، وما يصاحبها من تحقيق للذات، وزيادة الثقة بالنفس".
- **البعد الرابع: شراء أشياء لا يحتاج إليها:** ويعرف إجرائياً بأنه " شراء الفرد لمنتجات لا يحتاج إليها، وليست ضرورية، رغبةً في الحصول على المتعة المصاحبة للشراء فقط".
- **البعد الخامس: المشاعر السلبية المترتبة على الشراء:** ويعرف إجرائياً بأنه " شعور الفرد بالندم بعد عملية الشراء، والإحساس بالضيق والتوتر نتيجة للإفلاس".

## الـــدراســـات الســـابقـــة:

### المحـــور الأول: دراســـات تنـــاولـــت عـــلاج الشـــراء القهـــري:

**تناولت دراسة Goslarp, et. Al. (2020)** التحقق من فعالية العلاجات المقدمة لكل من: إدمان الإنترنت، إدمان الجنس، الشراء القهري، باعتبارها أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً، واعتمد التحليل على (٩١) دراسة, بلغ عدد المشاركين فيها(٣٥٣١)، ممن تلقوا العلاج قصير وطويل المدى، متضمناً العلاج النفسي، والأدوية، وكانت أكثر المشكلات استجابة للعلاج: إدمان الإنترنت، ثم إدمان الجنس، يليها إدمان الشراء القهري، وأشارت نتائج التحليل إلى أن التدخلات النفسية فعَّالة في الحد من السلوكيات القهرية، خاصة عندما تقدم وجهاً لوجه، وعلى فترات طويلة، وكان من أهما وأكثرها فعالية العلاج المعرفي السلوكي.

**وفي دراسة Granero, Fernandez, Mestre, Steward, et. Al (2017)** حيث تناولوا في دراستهم فعالية العلاج السلوكي المعرفي في خفض سلوك الشراء القهري، حيث طبقت الدراسة على (٩٧) فرداً، ممن تم تصنيفهم إلى CBT ويطلبون العلاج، حيث تم تعريضهم إلى (١٢) جلسة يتم تقديمها أسبوعياً، وتم تقديم الجلسات بشكل فردي، وأشارت النتائج إلى فعالية النموذج السلوكي المعرفي في علاج سلوك الشراء القهري.

**وقدم دراسة Hague, et. Al. (2016)** تقيماً للبرامج العلاجية للشراء القهري، من حيث جودة وفعالية العلاجين النفسي والدوائي، وذلك وفقاً للنموذج البيولوجي، تم اختيار (٢٩) دراسة اشتملت معايير الاختيار من حيث حجم التأثير والمنهجية العلمية، منهم (١٧) دراسة اعتمدت على العلاج النفسي، و(١٢) على العلاج الدوائي، وأشارت النتائج إلى وجود تأثيرات كبيرة للعلاج النفسي الجماعي، والعلاج الدوائي، وقد اقترن تحسن العلاج النفسي طويل الأمد بالعلاج الدوائي، وأكدت الدراسة على أن العلاج النفسي هو أفضل علاج للشراء القهري.

**هدفت دراسة عبد النبي(٢٠١٢)** إلى تعرف فعالية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك الشراء القهري لدى عينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة بنها، وتكونت عينة الدراسة من (٤) ذكور، و(٥) إناث، من الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الشراء

القهري، ومتوسط أعمارهم (٢٦,٧٨) سنة +- (٧,٢٤) طبق عليهم مقياس الشراء القهري والبرنامج الإرشادي من إعداد عبد النبي، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد أوضحت النتائج وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) على مقياس الشراء القهري وأبعاده بين القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس القبلي، وعدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتبعي.

**بينما تناولت دراسة Kellett & Bolton (2009)** تلخيص للعوامل الرئيسية المؤدية لعملية الشراء، وصنفها إلى أربعة مراحل متميزة: (١) السوابق؛ (٢) محفزات داخلية / خارجية؛ (٣) فعل الشراء. وأخيرًا (٤) بعد الشراء. ثم يتم افتراض العلاقات والتفاعلات بين المراحل المحددة، ضمن النموذج المعرفي السلوكي المقترح. يميز النموذج العوامل المعرفية والعاطفية والسلوكية الرئيسية في كل مرحلة ويحدد كيف يمكن أن يصبح CB معززًا ذاتيًا بمرور الوقت. إن النتيجة العلاجية الشاملة هي أنه يمكن إعادة تصور CB على أنها فشل مزمن ومتكرر في جهود التنظيم الذاتي، وأن التدخلات النفسية يمكن أن تستوعب ذلك في محاولة تسهيل التغيير. وتم عرض نموذج ناجح للحالة عن "مشترٍ قهري" باستخدام النموذج، مع تقييم نفسي للقياسات الرئيسية للاضطراب، وخلصت النتائج إلى أهمية الحاجة إلى خدمات نفسية للاستجابة بشكل مناسب لعملاء CB الذين يبحثون عن المساعدة.

**وفى دراسة Mitchell, et. Al. (2006)** قدمت برنامج علاجي سلوكي معرفي لمجموعة تجريبية قوامها (١٨) فرداً، (١١) مجموعة ضابطة، طبق عليهم مقياس Brown-yale للشراء القهري وبرنامج سلوكي معرفي، وتم قياس فاعليته في خفض أعراض الشراء القهري وتقليل مرات الشراء، وكان للبرنامج فعاليته في خفض الشراء القهري، كما استمر التحسن لمدة ستة أشهر وفقاً لما أشارت إليه القياسات التتبعية.

**واعتمدت دراسة Parecki (2000)** على تصميم برنامج إرشادي تم تقديمه على مدار (١٤) أسبوعاً، لمشتريين قهريين من الفئة العمرية (١٨) عاماً فأكثر، وتضمن البرنامج فضلاً عن الأسس العامة للبرامج: محاضرات، تمارين نفسية وتربوية، العمل في مجموعات،

التغذية الراجعة، الدعم النفسي من الأصدقاء، الجانب الروحي، وتنوعت طرق الإرشاد بين الفردي والجمعي، وهدف البرنامج إلى زيادة الوعي النفسي للأفراد الذين يحددون صعوبة في إدارة سلوكياتهم في الإنفاق، خاصة خلال العطلات؛ حيث تم توعيتهم بحالتهم النفسية التي تقودهم إلى الشراء القهري، و من خلال الوعي بالحالة النفسية؛ فإنه سيكون لديهم فرصة لممارسة المهارات التربوية والنفسية التي تدربوا عليها، إضافةً إلى البيئة الاجتماعية الداعمة، وقد تحقق ذلك من خلال ضبط النفس، والتحكم في الذات في إدارة أنشطة حياتهم اليومية.

**المحور الثاني: دراسات تناولت الشراء القهري في علاقته بمتغيرات أخرى.**

**وتناولت دراسة Zhenga; Yanga; Zhouc; Niua; Liud; Zhou (2020)** العلاقة بين المقارنات الاجتماعية وقلق الحالة والاستخدام السلبي لمواقع الإنترنت والشراء القهري عبر الإنترنت، تكونت العينة من (٧٩٩) من طالبات الجامعة، متوسط أعمارهم (١٩,٨٩)، طبق عليهم مقياس المقارنات الاجتماعية، ومقياس قلق الحالة، والاستخدام السلبي لمواقع الإنترنت، ومقياس الشراء القهري عبر الإنترنت، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين الاستخدام السيء للمواقع الإلكترونية و الشراء القهري عبر الإنترنت؛ والمقارنة الاجتماعية وحالة القلق، وتعزز النتائج العلاقة بين الاستخدام السلبي للمواقع الإلكترونية والشراء القهري.

وركزت **دراسة Lawrence; Elphinstone (2020)** على العلاقة بين المواجهة والشراء القهري، حيث ألقت الدراسة الضوء على أساليب المواجهة المستخدمة حال الشراء القهري طبقت الدراسة على (١٩٩) مشاركاً، متوسط عمرهم (٥٢,٧٢)، (٥٠,٣%) منهم نساء، طبق عليهم مقياسي المواجهة والشراء القهري، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب المواجهة السلبية غير الفعالية وبين الشراء القهري، وتنبأ أسلوب المواجهة بالتحرر الذهني بالشراء القهري.

هدفت **دراسة Roberts, Pullig, Meredith (2019)** إلى التحقق من تأثير دور الصراع الأسري في حدوث الشراء القهري، تم مسح (٢٨٩) مراهقاً بالمدرسة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، ومن خلال تحليل الانحدار؛ أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصراع الأسري قلل

من تقدير الذات لدى المراهقين، وارتبطت المادية وتقدير الذات بالشراء القهري، حيث أشارت النتائج إلى أن الصراع العائلي يؤثر على الشراء القهري، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية تستهدف معرفة أسباب استخدام المراهقين للشراء القهري؛ للتغلب على الصراع العائلي.

**هدفت دراسة السيد(٢٠١٦)** إلى وصف العلاقة بين الشراء القهري وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الشراء القهري. أُجريت الدراسة على (١٥٠) طالباً و(١٥٠) طالبةً بجامعة المنصورة، تتراوح أعمارهم ما بين(١٨-٢٣)سنة بمتوسط عمرى (١٩,٨٦) سنةً (+- ١,٤٣)، تم استخدام مقياسي الشراء القهري وتقدير الذات- إعداد السيد، و أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشراء القهري وتقدير الذات، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الشراء القهري في اتجاه الإناث.

**وفى دراسة ل Nicolai ; Darancó ; Moshagen (2016)**. ركز على العواقب السلبية للشراء القهري، حيث يعتبر الشراء كميكانزمات أو استراتيجيات توافقية للتعامل مع المشاعر السلبية، وما يؤكد ذلك هو ارتباط الشراء القهري بالاندفاعية، وخاصة حالة الوقوع تحت تأثير سلبى قوى، وقد تم تطبيق الدراسة على (١٠٠) فرداً ممن يعانون من الشراء القهري المرضى وتم اختبار احتمالية تعرض الفرد للشراء القهري حال معاناته من حالة مزاجية سلبية، وأكدت الدراسة أن الشراء المرضى يحدث عند عجز الجهاز العصبي على تنشيط أو السيطرة على السلوك الاندفاعي، وخاصة عندما يكون المزاج سلبياً، وهو ما يفسر حدوث نوبات من الشراء القهري المفرط عندما تسوء الحالة المزاجية للفرد.

**وهدفت دراسة Harnish & Bridges (2015)** الى وصف العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والمادية والنرجسية و الشراء القهري، ومدى قدرة المعتقدات اللاعقلانية والمادية والنرجسية في التنبؤ بالشراء القهري، تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) من النساء الجامعيات ممن يعانون من الشراء القهري، طبق عليهم مقياس الشراء القهري، والمعتقدات اللاعقلانية والمادية والشخصية النرجسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط المعتقدات اللاعقلانية بالشراء القهري لدى النرجسيات، وتنبأت المعتقدات العقلانية وتجنب المشكلات، والجمود بالشراء القهري.

**وتناولت دراسة Kyrios ; Frost ; Steketee (2004)** العلاقة بين الشراء القهري والادراك، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) مشاركاً (٧٥) منهم يعانون من الشراء القهري، و(٨٥) آخرون لديهم قدرة على التحكم في الشراء, ودعمت نتائج هذه الدراسة نموذج نظري للشراء قائم على وصف العوامل المعرفية (الإدراك) المرتبط بالشراء والتي شملت: المزاج الاكتئابى- توقع الخطر، وتوقع الكمال- الاعتقادات الخاطئة حول طبيعة المشتريات وفرص الشراء - الاعتقادات الخاطئة حول الفوائد النفسية للشراء - الصعوبة في اتخاذ القرار.

## تعليـــق علـى الـدراسـات الســابقـــة:

تم عرض الدراسات السابقة وفقاً لمحورين تناول المحور الأول البرامج التي قُدِمت لعلاج الشراء القهري، وكان منها: Granero et. Al. (2017)، ودراسة عبد النبي(٢٠١٢)، ودراسة Mitchell, et. Al. (2006)، ودراسة Parecki (2000)، ومنها أيضاً الدراسات التقييمية لبرامج علاج الشراء القهري، ومنها: دراسة Goslarp, et. Al. (2020)، ودراسة Hague, et. Al. (2016)، ودراسة Kellett & Bolton (2009).

بينما تناول المحور الثاني الشراء القهري في علاقته بعدة متغيرات كان منها القلق، والاستخدام السيء لمواقع الإنترنت كما في دراسة Zhenga, et. Al.(2020)، وركزت دراسة Lawrence & Elphinstone (2020) على العلاقة بين أساليب المواجهة السلبية والشراء القهري، وفي ذات السياق كانت دراسة Nicolai et. Al. (2016)، كما تناولت بعض الدراسات التفكير والإدراك كما في دراسة Kyrios, et. Al. (2004) Harnish & Bridges (2015).

ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، أمكن صياغة الفروض التالية:

## فـــروض الـــدراســـة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس سلوك الشراء القهري بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياسين القبلي البعدي على مقياس سلوك الشراء القهري لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياسين البعدي والتبعي على مقياس سلوك الشراء القهري لدى المجموعة التجريبية.

## الإجـــــــراءات:

### المنهـــــــج:

تستخدم الدراسة على المنهج شبه التجريبي لتحديد مدى فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي مقترناً بالعلاج النفسي الإيجابي في علاج سلوك الشراء القهري لدى المجموعة التجريبية.

### العينـــة الاستطـــلاعيـــة:

وقوامها (٣٠) طالبةً من جامعة القصيم، طبق عليهن أداة الدراسة للتأكد من خصائصها السكومترية.

### العينـــة الأساسيـــة:

تم اختيار (٢٢٣) طالبةً من طالبات جامعة القصيم تراوحت أعمارهن بين (١٨- ٢) سنةً، متوسط أعمارهن (٢٠,٣٧ +- ١,٦٤) بكليتي رياض الأطفال والاقتصاد، في العام الجامعي(٢٠١٩/ ٢٠٢٠) طبق عليهن مقياس الشراء القهري، وتم اختيار الطالبات الواقعات في الإرباعي الأعلى على مقياس الشراء القهري، وتم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

- **مجموعة تجريبية:** يتلقوا البرنامج الإرشادي، وعددهن (٢٢) طالبةً.
- **مجموعة ضابطة:** للتأكد من فعالية البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية، وعددهن (٢١) طالبةً.

وقد تم التأكد من تجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تلقي البرنامج الإرشادي؛ حيث تم حساب اختبار مان ويتني، كما هو بالجدول التالي:

**جـــــــــدول (١)**

**نتائج اختبار مان ويتنى Mann Whitney للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الشراء القهري في القياس القبلي (ن= ٢٢, ٢١ ). ( التجانس)**

| المتغـــــير | المجموعات | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاندفاعية: | التجريبية | ٢٢ | ٢٤,٨٩ | ٥٤٧,٥٠ | ١٦٧,٥٠٠ | ١,٥٦٠- | غير دالة |
| | الضابطة | ٢١ | ١٨,٩٨ | ٣٩٨,٥٠ | | | |
| السلوك القهري: | التجريبية | ٢٢ | ٢١,٥٥ | ٤٧٤,٠٠ | ٢٢١,٠٠ | ٠,٢٤٦- | غير دالة |
| | الضابطة | ٢١ | ٢٢,٤٨ | ٤٧٢,٠٠ | | | |
| متعة الشراء: | التجريبية | ٢٢ | ٢٢,٥٢ | ٤٩٥,٥٠ | ٢١٩,٥٠٠ | ٠,٢٨٩ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢١ | ٢١,٤٥ | ٤٥٠,٥٠ | | | |
| شراء أشياء لا يحتاج إليها | التجريبية | ٢٢ | ٢٤,٣٩ | ٥٣٦,٥٠ | ١٧٨,٥٠٠ | ١,٣٠٣ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢١ | ١٩,٥٠ | ٤,٩,٥٠ | | | |
| المشاعر السلبية المترتبة على الشراء: | التجريبية | ٢٢ | ٢٣,٢٠ | ٥١٠,٥٠ | ٢٠٤,٥٠٠ | ٠,٦٥٦ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢١ | ٢٠,٧٤ | ٤٣٥,٥٠ | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | التجريبية | ٢٢ | ٢٤,٤٣ | ٥٣٧,٥٠ | ١٧٧,٥٠٠ | ١,٣٠٤ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢١ | ١٩,٤٥ | ٤,٨,٥٠ | | | |

أظهر الجدول السابق عدم وجود فروق في رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي، مما يشير إلى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

## أدوات الـــــدراســـــة:

١- برنامج إرشادي يتكون من ١٨ جلسة. إعداد الباحثة.

٢- مقياس سلوك الشراء القهري. إعداد: نشوة أبوبكر وأحمد المعمري (٢٠١٩م)

## وصـــف المقيـــاس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٨ عبارة، موزعة على الأبعاد التالية: الاندفاعية: وعباراتـه [٢- ٥- ٦- ٧- ٨- ١٠- ١٢- ١٣- ١٤]، السـلوك القهـري وعباراتـه [٢١- ٢٣- ٢٥- ٢٦- ٢٧ ]، متعة الشراء وعباراته [٣- ١٥- ١٧- ١٩- ٢٢- ٢٤ ]، شراء أشياء لا يحتاج إليها وعباراته [١- ٩- ١٦- ٢٠ ]، المشاعر السلبية المترتبة على الشراء وعباراته [٤- ١١- ١٨- ٢٨]. ويتم تصحيح المقياس من خلال مقياس ليكرت الثلاثي، ويحصل المفحوص على الدرجات: دائماً = ٣، نادراً= ٢، أبداً = ١، وجميع عبارات المقياس في الاتجاه الإيجابي.

**الخصائص السكومترية:**

قام أبوبكر والمعمري (٢٠١٩م)، بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال عدة طرق، منها:

**أولاً: الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون للبنود بالبعد وبالدرجة الكلية، وتراوحت للبعد الأول: الاندفاعية بين **٠,٥٢٠ و**٠,٨٨٦، والبعد الثاني السلوك القهري تراوح بين ٠,٦٧٩ و ٠,٨٤٣، وتراوح البعد الثالث: **متعة الشراء** بين ٠,٦٢١ و ٠,٨٣١، وبلغ البعد الرابع: **شراء أشياء لا يحتاج إليها:** قيماً تراوحت بين ٠,٦٢٣ و ٠,٧٨٣، أما البعد الخامس: **المشاعر السلبية المترتبة على الشراء، فقد تراوحت** بين ٠,٥٦٥ و ٠,٨١٣، وجميعها ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١

**ثانياً: الثبات:**

**تم حساب الثبات للمقياس من خلال الطرق التالية.**

١- **الثبات بإعادة تطبيق الاختبار:** طبق المقياس، ثم أعيد تطبيقه بعد (٢١) يوماً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون للقياسين الأول والثاني، وتراوحت معاملات الثبات بين **٠,٥٤٦ و**٠,٧٤٥، وهو ما يشير إلى تمتع الأداة بمعامل ثبات مناسب وملائم؛ حيث كانت قيم معامل الارتباط ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١

٢- **معامل ثبات ألفا:** تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس، وقد تراوحت بين **٠,٦٦٧ و**٠,٩٢٩.

**ثالثاً: الصدق:**

**١- صدق المحكمين:**

تم حساب صدق المحكمين للأداة، من خلال عرضها على أساتذة متخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وتم الاعتماد على العبارات التي وصلت نسب الاتفاق عليها إلى ٨٠%، و حذفت بعض العبارت، وتم تعديل البعض الآخر، والإبقاء على العبارات التي حازت على قبول السادة المحكمين.

**٢- الصـــدق العـــاملـــي:**

كما تم حساب الصدق العاملي للمقياس، والذى أسفر عن وجود خمسة عوامل تشبعت عليها بنود المقياس، حيث مثلت الأبعاد التباين التالي:

**جـــــــدول (٢)**

**يوضح تباين الأبعاد بالتحليل العاملي لمقياس الشراء القهري**

| أبعاد المقياس | عدد العبارات | التباين |
|---|---|---|
| الاندفاعية | ٩ | ٪١٨,٧٥٥ |
| السلوك القهري | ٥ | ٪١٧,٤٢٤ |
| متعة الشراء | ٦ | ٪١١,٩٣٠ |
| شراء أشياء لا يحتاج إليها | ٤ | ٪٥,٧١٠ |
| المشاعر السلبية المترتبة على الشراء | ٤ | ٪٥,٢٦٦ |

## الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

**١- ثبـات الأداة في الـدارسـة الحـاليـة:**

تم التأكد من ثبات الأداة في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية، وقوامها ٣٠ طالبةً، وذلك من خلال حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، كما سيتم توضيحه بالجدول التالي:

**جـــــــدول (٣)**

**يوضح ثبات مقياس الشراء القهري بالدراسة الحالية**

| أبعاد المقياس | عدد العبارات | معامل ثبات ألفا | التجزئة النصفية | معادلة سبيرمان براون |
|---|---|---|---|---|
| الاندفاعية | ٩ | ٠,٨١٩ | ٠,٨١١ | ٠,٨٩٦ |
| السلوك القهري | ٥ | ٠,٧٧٩ | ٠,٥٩٣ | ٠,٧٤٤ |
| متعة الشراء | ٦ | ٠,٨٩٥ | ٠,٨٠١ | ٠,٨٨٩ |
| شراء أشياء لا يحتاج إليها | ٤ | ٠,٦٢٤ | ٠,٣٧٦ | ٠,٥٤٦ |
| المشاعر السلبية المترتبة على الشراء | ٤ | ٠,٥١٢ | ٠,٣١٧ | ٠,٤٨١ |
| الدرجة الكلية للمقياس | ٢٨ | ٠,٩١٤ | ٠,٧٢٩ | ٠,٨٤٤ |

**٢- الـــبرنـــامـــج الإرشـــادي:**

برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترناً بالعلاج الإيجابي لخفض الشراء القهري لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.

**الهدف العام للبرنامج:**

خفض الشراء القهري وأبعاده الفرعية: الاندفاعية، السلوك القهري، متعة الشراء، شراء أشياء لا يحتاج إليها، المشاعر السلبية المترتبة على الشراء؛ وتنمية إدارة الذات وتطوير نقاط القوة من خلال فنيات العلاج النفسي الإيجابي لدى المجموعة التجريبية.

**الأهداف الفرعية للبرنامج:**

١- تعديل البينة المعرفية للطالبات المشاركات حول عملية الشراء القهري.

٢- زيادة قدرة المتدربات على التحكم في الاندفاع في عملية الشراء.

٣- تدريب المشاركات على ضبط السلوك القهري والتحكم فيه، واستبداله بسلوكيات فعَّالة وإيجابية.

٤- تدريب المشاركات على استبعاد المتعة المبالغ فيها لعملية الشراء، واستبدالها بأنشطة ممتعة أخرى.

٥- تدريب الطالبات المشاركات على تحديد الأولويات.

٦- تدريب الطالبات المشاركات على إدارة المشاعر السلبية وتجنب التعرض لها.

٧- تدريب الطالبات المشاركات على ممارسة أنشطة لتفريغ الطاقات الانفعالية.

**٣- فلسفة البرنامج:**

يعتمد البرنامج الحالي على نظرية العلاج السلوكي المعرفي، الذى يستهدف خفض سلوك الشراء القهري، وعلى فلسفة علم النفس الإيجابي الذي يسعى إلى تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية، ويركز على نقاط القوة، وعلى ممارسة الأنشطة الإيجابية الهادفة، لدى طالبات المرحلة الجامعية.

واضع نظرية العلاج المعرفي السلوكي هو دونالد ميكنبوم الأمريكي، الذى ولد عام (١٩٤٠)، واعتمدت نظريته في بدايتها على تدريب العملاء على التعليمات الذاتية؛ حيث نجح

في تعديل السلوك من خلال التعليمات الذاتية، كما تعتمد النظرية على افتراض مفاده أن "الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها. معتمداً في منهجه على تعديل البنية المعرفية للفرد، وتشتمل عملية **العلاج على ثلاثة مراحل أساسية:**

- **المرحلة الأولى:** أن يدرك المسترشد، أو يصبح واعياً بسلوكياته غير الملائمة.
- **المرحلة الثانية:** يؤخذ هذا الوعي كمؤشر يولد حديثاً داخلياً.
- **المرحلة الثالثة:** يكون هناك تغيير في طبيعة الحديث الداخلي، الذى كان موجوداً لدى المسترشد قبل العلاج. (الشناوي،١٩٩٤، ١٢٣ – ١٤٢).

سوف يعتمد بناء البرنامج على نظرية العلاج المعرفي السلوكي، والتي تتضمن التركيز على جانبي المعرفة والسلوك لدى المسترشدات:

- **الجانب المعرفي:** حيث يشتمل هذا الجانب على الفنيات المعرفية المقدمة للطالبات لتعديل البنية المعرفية المؤدية للشراء القهري.
- **الجانب السلوكي:** يتضمن هذا الجانب على الأنشطة والتدريبات التي تقوم الطالبات بتطبيقها لعلاج الشراء القهري.

### ٤- محتوى البرنامج:

تضمن البرنامج (١٨) جلسة تكونت من مجموعة من التدريبات المعدّة لتحقيق الهدف العام للبرنامج وهو خفض أعراض الشراء القهري، واستبدالها بممارسات وسلوكيات إيجابية.

### ٥- تقويم البرنامج:

تقويم مبدئي– تقويم نهائي.

وفيما يلي ملخص للجلسات

**جـــــــــدول ( ٤)**

**يوضح ملخص لجلسات برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترناً بالعلاج الإيجابي لخفض الشراء القهري لدى عينة من طالبات جامعة القصيم**

| عنوان الجلسات | الأهـــــــــداف | الفنيات | عدد الجلسات |
|---|---|---|---|
| تعارف وتعريف بأهداف البرنامج | • التعارف بين الباحثة والطالبات<br>• إضفاء جو من الألفة بين الطالبات<br>• مساعدة الطالبة على التخلص من الخجل | تقبل غير مشروط- التخلص من الخجل- الاسترخاء | جلسة واحدة |
| الاندفاعية | • تنمية وعي المشاركات بمخاطر الاندافاعية.<br>• تحديد الأفكار التلقائية المتعلقة بالاندفاع.<br>• تعديل الحديث الذاتي والتدريب على التحكم في النفس. | الحوار والمناقشة- إعادة البناء المعرفي – ضبط المثير- الإلهاء - واجب منزلى | جلستان |
| السلوك القهري | • التعريف بالسلوك القهري.<br>• تحديد الأفكار التلقائية المتعلقة بالسلوك القهري.<br>• تعديل الحديث الذاتي.<br>• تشكيل سلوكيات إيجابية مثمرة | إعادة البناء المعرفي– نمذجة بالمشاركة – الاسترخاء – لعب الدور- التشكيل – واجب منزلى | جلستان |
| متعة الشراء | • تحديد الأفكار التلقائية المتعلقة بالتهويل في متعة الشراء.<br>• تحديد الحديث الذاتي، واستبداله بحديث ذاتي إيجابي فعَّال.<br>• تدريب الطالبات المشاركات على ممارسة أنشطة بديلة مثمرة. | حوار ومناقشة- لعب الدور- النمذجة- واجب منزلى | جلستان |
| شراء أشياء لا يحتاج إليها | • تدريب الطالبات المشاركات على تحديد أولويات احتياجاتهم.<br>• تعديل البينة المعرفية للطالبات المشاركات حول أولوياتهم في الشراء.<br>• تعديل الحديث الذاتي المتعلق بأولويات عملية الشراء. | ( تحليل منطقى للأفكار الخاطئة- إعادة البناء المعرفي- الحوار والمناقشة) واجب منزلي | جلستان |
| المشاعر السلبية المترتبة على الشراء | • زيادة وعى المشاركات بالمشاعر السلبية المترتبة على عملية الشراء غير المحسوبة، وآثارها.<br>• تدريب المشاركات على التحكم في هذه المشاعر وتجنبها. | الاسترخاء، الحوار والمناقشة، لعب الدور، الواجب المنزلى. | جلستان |
| تنمية إدارة الذات | • تدريب المشاركات على تقوية إدارة الذات من خلال تنمية الكفاءة الذاتية. | الكفاءة الذاتية- لعب الدور- واجب منزلى. | جلستان |
| التفكير الإيجابي | • تدريب المستفيدات على التفكير الإيجابي.<br>• تدريب المشاركات على تنمية وتطوير المشاعر الإيجابية. | المشاعر الإيجابية- التفكير الإيجابي. | جلستان |
| ممارسة الأنشطة المحببة | • تدريب المشاركات على ممارسة أنشطة محببة، والاندماج فيها. | التدفق- اليوم الجميل | جلستان |
| الجلسة الختامية | وهنا تشكر الباحثة أفراد المجموعة على مشاركتهم الثرية، ويتم تطبيق القياس البعدى. ويتم الاتفاق على موعد التطبيق التتبعي. | | جلسة |
| عدد الجلسات = ١٨ جلسة | | | |

## التحـــقق مـــن الفـــروض وتفســـير النتـــائـــج:

### الفـــــرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس سلوك الشراء القهري بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

**جـــــــــــدول (٤)**

**نتائج اختبار مان ويتنى Mann Whitney للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الشراء القهري في القياس البعدي (ن= ٢٢, ٢١ ).**

| المتغـــــير | المجموعات | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاندفاعية | التجريبية | ٢٢ | ١١,٦٨ | ٢٥٧,٠٠ | ٤,٠٠٠ | ٥,٥٣- | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٢١ | ٣٢,٨١ | ٦٨٩,٠٠ | | | |
| السلوك القهري | التجريبية | ٢٢ | ١٣,٠٠ | ٢٨٦,٠٠ | ٣٣,٠٠٠ | ٤,٨٧- | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٢١ | ٣١,٤٣ | ٦٦٠,٠٠ | | | |
| متعة الشراء | التجريبية | ٢٢ | ١٢,٥٧ | ٢٧٦,٥٠ | ٢٣,٥٠٠ | ٥,٠٨- | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٢١ | ٣١,٨٨ | ٦٦٩,٥٠ | | | |
| شراء أشياء لا يحتاج إليها | التجريبية | ٢٢ | ١٣,١٤ | ٢٨٩,٠٠ | ٣٦,٠٠٠ | ٤,٨٠- | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٢١ | ٣١,٢٩ | ٦٥٧,٠٠ | | | |
| المشاعر السلبية المترتبة على الشراء | التجريبية | ٢٢ | ١٣,٧٧ | ٣٠٣,٠٠ | ٥٠,٠٠ | ٤,٤٦- | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٢١ | ٣٠,٦٢ | ٦٤٣,٠٠ | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | التجريبية | ٢٢ | ١١,٥٠ | ٢٥٣,٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٥,٦٣- | ٠,٠١ |
| | الضابطة | ٢١ | ٣٣,٠٠ | ٦٩٣,٠٠ | | | |

يتضـح مـن الجـدول السـابق أن قـيم Z كانـت علـى التـوالي: (-٥,٥٣)، (-٤,٨٧)، (-٥,٠٨)، (-٤,٨٠)، (-٤,٤٦)، (-٥,٦٣)، وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يشير إلى وجود فروق في رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

### الفـــرض الثـــانـــــي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياسين القبلي البعدي على مقياس سلوك الشراء القهري لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

**جـــــــــدول (٥)**

**نتائج اختبار ولكوكوس Wilcoxon للمقارنة بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي و البعدي على مقياس الشراء القهري وأبعاده الفرعية لدى المجموعة التجريبية ( ن = ٢٢)**

| المتغـــــــير | القياس | الـرتـب | عدد الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاندفاعية : | القبلي- البعدي | الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٤,١٢- | ٠,٠١ |
| | | السالبة | ٢٢ | ١١,٥٠ | ٢٥٣,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ٠ | | | | |
| السلوك القهري : | القبلي- البعدي | الموجبة | ١ | ٥,٥٠ | ٥,٥٠ | ٣,٦١- | ٠,٠١ |
| | | السالبة | ١٨ | ١٠,٢٥ | ١٨٤,٥٠ | | |
| | | المتساوية | ٣ | | | | |
| متعة الشراء : | القبلي- البعدي | الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٤,٠٣- | ٠,٠١ |
| | | السالبة | ٢١ | ١١,٠٠ | ٢٣١,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ١ | | | | |
| شراء أشياء لا يحتاج إليها | القبلي-البعدي | الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٤,١٢- | ٠,٠١ |
| | | السالبة | ٢٢ | ١١,٥٠ | ٢٥٣,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ٠ | | | | |
| المشاعر السلبية المترتبة على الشراء : | القبلي-البعدي | الموجبة | ١ | ٥,٥٠ | ٥,٥٠ | ٣,٦١- | ٠,٠١ |
| | | السالبة | ١٨ | ١٠,٢٥ | ١٨٤,٥٠ | | |
| | | المتساوية | ٣ | | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | القبلي-البعدي | الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٤,١٢- | ٠,٠١ |
| | | السالبة | ٢٢ | ١١,٥٠ | ٢٥٣,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ٠ | | | | |

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق في متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشراء القهري وأبعاده الفرعية، وكانت قيمة Z للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على التوالي= (-٤,١٢)، (-٣,٦١)، (-٤,٠٣)، (-٤,١٢)، (-٣,٦١)، (-٤,١ )، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) , وبالتالي توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية.

ومن خلال نتائج الفرضين الأول والثاني، اتضح وجود تأثير للبرنامج الذى تم تقديمه، وقد ظهر ذلك جلياً عند مقارنة درجات المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة، وكذلك القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وتفسر الباحثة التحسن الذى طرأ على المجموعة التجريبية بفعالية البرنامج الذى تم تقديمه للمجموعة التجريبية، والذى تناول جانبين، تضمن الأول علاج وخفض لأعراض الشراء القهري، وهى: الاندفاعية، والسلوك القهري، ومتعة الشراء، وشراء أشياء غير ضرورية، والمشاعر السلبية المترتبة على الشراء، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، حيث ساهمت الفنيات السلوكية المعرفية في خفض هذه الأعراض، الأمر الذى ساهم في إحداث فعالية للجانب الثاني من البرنامج والذى تضمن فنيات إيجابية تستهدف تنمية نقاط القوة في شخصية المستفيدات، وحسن إدارتهن لذواتهن واستبدالهن مشاعرهن السلبية بأخرى إيجابية، وممارسة أنشطة إيجابية باندماج يزيد من كفاءتهن الذاتية، وكان ذلك بالتزامن مع فعالية العلاج المعرفي السلوكي، حيث كان للأنشطة الجديدة التى تم التدريب عليها تأثير في حسن إدارة الوقت، وممارسة أنشطة هادفة، ومما يجدر الإشارة إليه أن وقت الفراغ الزائد قد يدفع الفرد لممارسة أنشطة غير هادفة: كإدمان الإنترنت، أو مواقع الشراء، وبالتالي الشراء القهري، وهو ما توصلت إليه نتائج دراسة Zhou(2020) ; Liud ; Niua ; Zhouc ; Yanga ; Zhenga.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دراسة عبد النبى(٢٠١٢)، ونتائج دراسة Hague, et. Al (2016) حيث تناولوا في دراستهم فعالية العلاج السلوكي المعرفي في خفض سلوك الشراء القهري، وتوصلوا لنتائج مشابهه لنتائج الدراسة الحالية، ويتفق أيضاً وما أشار إليه كل من Goslarp, et. Al.(2020) في دراستهم للتحقق من فعالية العلاجات المقدمة للشراء القهري، وكان من أهما وأكثرها فعالية العلاج المعرفي السلوكي.

**الفـــرض الثـــالـــث:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياسين البعدي و التبعي على مقياس سلوك الشراء القهري لدى المجموعة التجريبية.

**جـــــــــــدول (٦)**

**نتائج اختبار ولكوكوسن Wilcoxon للمقارنة بين متوسطى رتب درجات القياس البعدي والقياس التبعي على مقياس الشراء القهري وأبعاده الفرعية لدى المجموعة التجريبية ( ن = ٢٢)**

| المتغـــــير | القياس | الرتب | عدد الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاندفاعية: | البعدي- التبعي | السالبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | -١,٠٠ | ٠,٣١٧ غير دالة |
| | | الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ٢١ | | | | |
| السلوك القهري: | البعدي- التبعي | السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ١,٠٠ غير دالة |
| | | الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ٢٢ | | | | |
| متعة الشراء: | البعدي- التبعي | السالبة | ٣ | ٢,٠٠ | ٦,٠٠ | -١,٦٣ | ٠,١٠٢ غير دالة |
| | | الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ١٩ | | | | |
| شراء أشياء لا يحتاج إليها | البعدي- التبعي | السالبة | ٣ | ٢,٠٠ | ٦,٠٠ | ١,٧٣ | ٠,٠٨٣ غير دالة |
| | | الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ١٩ | | | | |
| المشاعر السلبية المترتبة على الشراء: | البعدي- التبعي | السالبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | -١,٠٠ | ٠,٣١٧ غير دالة |
| | | الموجبة | ١ | ١,٠٠ | ١,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ٢١ | | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | البعدي- التبعي | السالبة | ٥ | ٣,٨ | ١٩,٠٠ | ١,٨٢ | ٠,٦٨ غير دالة |
| | | الموجبة | ١ | ٢,٠٠ | ٢,٠٠ | | |
| | | المتساوية | ١٦ | | | | |

أظهر الجدول السابق أن قيم z لمقياس الشراء القهري وأبعاده الفرعية، كانت على التوالي: (-١,٠٠)، (٠,٠٠)، (-١,٦٣)، (١,٧٣)، (-١,٠٠)، (١,٨٢)، وجميعها قيم غير دالة، وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات البحث, وفى ضوء نتائج فروض الدراسة؛ فنتيجة لتعديل إدراك أفراد العينة التجريبية, وكما أظهرت النتائج بالفرض الأول بتعديل الأفكار

التلقائية المرتبطة بالشراء القهري, واستبدالها بأفكار منطقية، وسلوكيات إيجابية مثمرة، فكان ذلك سببًا رئيسًا في إدراكهم الإيجابي والمنطقى للمواقف التي تستدعي عملية الشراء، وكذلك تقييمها تقييمًا صحيحًا؛ وحسن التصرف بها؛ مما ترتب عليه استخدام أساليب مواجهة إيجابية فعّالة, حال تعرضهم للضغوط، وتقليل الاندفاع والسلوك القهري الذى لا يقاوم؛ وعليه كان استمرار انخفاض الشراء القهري، فأشار Lawrence & Elphinstone (2020) إلى أن استخدام أساليب مواجهة غير فعالة كالهروب والتحرر الذهني تدفع الفرد للشراء القهري، وهو ما تم التغلب عليه في الدراسة الحالية، حيث اقترن العلاج بالتدريب على ممارسة أنشطة إيجابية.

**كما يمكن القول:** أن فنيات البرنامج المستخدمه وأنشطته وتدريباته المصاحبة فعالية في خفض الشراء القهري، فقد ساهمت فنيات مثل: إعادة البناء المعرفي، الحوار والمناقشة و الاسترخاء، على خفض الاندفاعية، كما ساهمت فنيات أخري مثل: النمذجة، التشكيل، ولعب الدور في خفض السلوك القهري المرتبط بالشراء، أما فنيات التفكير الإيجابي، و المشاعر الإيجابية والتشكيل فقد ساهمت في تعلم سلوكيات جديدة محببة أحدثت لأفرد العينة متعة حقيقة، الأمر الذى جعل المتعة المزيفة للشراء تتلاشى لديهم، كما ساهمت الفنيات التى استهدفت تنمية إدارة الذات في حسن إدارة أفراد المجموعة التجريبية لذواتهم، و إدارة أولوياتهم، ونتيجة لخفض الشراء القهري، فترتب على ذلك خفض المشاعر السلبية المترتبة على الشراء غير المحسوب كالندم والضيق وربما نفاذ النقود، فخلال فترة المتابعة؛ استطاع أفراد المجموعة التجريبية إعادة النظر في كثير من المواقف التي لم يتمكنوا من السيطرة على أنفسهم فيها في السابق، كما كان التدريب على المهارات والأنشطة الإيجابية مُجدياً في تقليل المواقف التي قد تضطرهم للشراء القهري، حيث ساهم البرنامج الإرشادي المقدم في تخفيف الضغوط التى يشعرن بها، فاستخدامهن لفنية الاسترخاء يكون مجدياً في مثل هذه المواقف الضاغطة، فكما أشار Zheng, et. Al (2020) إلى أن النساء أكثر عرضة للضغوط، وأكثر تنفيساً عنها من خلال الشراء، وخاصة أن عينة الدراسة الحالية كانت من الفتيات، وما أشار إليه نتيجة الفرض الحالي، الأمر الذى يشير إلى استمرار تأثير البرنامج الذى تم تقديمه للمجموعة التجريبية، واستمرار التحسن الذى أحدثته الفنيات المتنوعة التى تم استخدامها, وأكد ذلك نتيجة القياس التتبعي الذى أشار إلى استمرار تأثير البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية، فقد استمر تأثير الفنيات وكان فعّالاً في إحداث التغيرات المطلوبة لدى أفراد المجموعة، حتى بعد انتهاء فترة العلاج، وأثناء ممارساتهن لحياتهن بشكل طبيعي، وتطبيقهن للفنيات الواردة بالبرنامج العلاجي.

**التوصيات**:

تقديم التوصيات والمقترحات اعتماداً على نتائج الدراسة.

١- تدريب الطالبات على ممارسة أنشطة هادفة لتعريف الطاقات الانفعالية، بدلاً من صبها في ممارسات غير مجدية.

٢- حث مراكز الإرشاد والخدمات الطلابية على الاستفادة من نتائج الدراسة ومن البرنامج المقدم في تقديم حملات توعوية للطالبات للتحكم في الاستهلاك وعملية الشراء.

٣- نشر ثقافة العلاج الإيجابي، الذي يركز على تنمية نقاط القوة لدى الأفراد وتفعيلها والاستفادة منها.

٤- حث الطالبات على تحديد قائمة بالأولويات في الحياة وفى الاحتياجات اليومية.

٥- متابعة البحث باستخدام مداخل علاجية أخري، وعلى عينات مختلفة.

**المقترحات**:

- أساليب المواجهة السلبية كمنبأت بالشراء القهري لدي عينة من ذوات الدخل المرتفع.
- فعالية برنامج إرشادي قائم على إدارة الذات في خفض الشراء القهري لدي عينة من الموظفات.
- إدمان الإنترنت والشراء القهري وأعراض الاكتئاب (دراسة عبر ثقافية).

□

## المـــراجـــع:


الفرحاتي، الفرحاتي محمود، محمود، فتحي محمد، أبوبكر، نشوة كرم (٢٠١٩). علم النفس الإيجابي: نشأته، موضوعاته، تطبيقاته. مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولي.

أبوبكر، نشوة كرم؛ المعمري، أحمد (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس الشراء القهري (البنية العاملية للشراء القهري)، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (١١)، ٣٢٣- ٣٤٢.

زهران، حامد عبد السلام ( ١٩٨٠). التوجية والإرشاد النفسي, عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة.

الشناوى، محمد محروس (١٩٩٤ ). نظريات الارشاد والعلاج النفسي.دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة

عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

دربشى، جميلة محمد حسين(٢٠١٥). اضطراب الشراء القهري وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى، دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ع٥٧، ٣٧١-٣٤١.

السيد، سارة رجب (٢٠١٦). الشراء القهري وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، دراسات عربية في علم النفس، ١٥ (١)، ١- ٣٦.

الشناوى، محمد محروس (١٩٩٤). نظريات الارشاد والعلاج النفسي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد النبي، سامية محمد صابر محمد(٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادى في التخفيف من سلوك الشراء القهري لدى عينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة بنها، مجلة الارشاد النفسي، ٣٣، ٤٤٣-٣٨٥.

منصور، طلعت؛ عبدالمنعم، أحمد السيد؛ ريان، إيمان محمد(٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة الذات لدى عينة من الشباب الجامعي، مجلة الإرشاد النفسي، مصر، ع ٤٢، ١٢٣٥- ١٢٦١.

Geden, E ; Isaramalai, S. ; Taylor, S. (2002). Influences of partners' views of asthma self-management and family environment on asthmatic adults' asthma quality of life, *Applied nursing research*, 15(4), 217-226.

Lawrence, L. ; Elphinstone, B. (2020). Coping associated with compulsive buying tendency, *Stress And Health*, DOI: 10.1002/smi.2994.

Goslarp, M. ; Leibetseder, M. ; Muench, HM. ; Hofmann, SG.; Laireiter, AR. (2020). Treatments for internet addiction, sex addiction and compulsive buying: A meta-analysis, *Journal Of Behavioral Addictions*, 9(1), 14- 43.

Granero, R; Fernández-Aranda, F; Mestre-Bach, G; Steward, T; Baño, M; et al (2017). Cognitive behavioral therapy for compulsive buying behavior: Predictors of treatment outcome. European psychiatry, *The journal of the Association of European Psychiatrists*, 39, 57-65.

Hague, B., Kellett, S., & Sheeran, P. (2016). Testing the generalizability of impulse control problems in compulsive buying, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35, 269–288.

Hague, B; Hall, J. ; Kellett, S. (2016). Treatments for compulsive buying: A systematic review of the quality, effectiveness and progression of the outcome evidence, *Journal Of Behavioral Addictions*, 5(3), 379- 394.

Harnish, R.; Bridges, K. (2015). Compulsive Buying: The Role of Irrational Beliefs, Materialism, and Narcissism, *Journal of Rational - Emotive & Cognitive - Behavior Therapy*; New York, 33(1), 1-16.

Kellett, S. & Bolton, J. (2009). Compulsive buying: Acognitive behavioural model, *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16, 83–99.

Kyrios, M. ; Frost, R. ; Steketee, G. (2004). Cognitions in Compulsive Buying and Acquisition, *Cognitive Therapy and Research*, New York, 28(2), 241-258.

Mitchell, J. ; Burgard, M. ; Faber, R. ; Crosby, R. ; de Zwaan, M. (2006). Cognitive behavioral therapy for compulsive buying disorder, *Behaviour Research and Therapy*, Oxford, 44(12), 1859-1865.

Mueller, A. ; Mueller, U. ; Albert, P. ; Mertens, C. ; Silbermann, A. , et. Al. (2007). Hoarding in a compulsive buying sample, *Behaviour Research and Therapy*, 45(11), 2754-2763.

Nicolai, J. ; Darancó, S. ; Moshagen, M. (2016). Effects of mood state on impulsivity in pathological buying, *Psychiatry research*, 244 , 351-356.

Parecki, D. (2000). Addressing compulsive buying behavior: A treatment program for self -identified compulsive buyers.California School of Professional Psychology, ProQuest Dissertations Publishing.

Roberts, J. ; Pullig, C. ; Meredith, D. (2019). Family conflict and adolescent compulsive buying behavior, *Bradford*, 20(3), 208-218.

Saranya, R Kamala. (2019). Reationship Among Vanity, Narcissism, Materialism & Compulsive Buying: A SEM ANALYSIS, *International Journal on Global Business Management & Research*, 8(2), 27-32.

Stone, J. (2001). Compulsive buying: Review and relevance to consumer debt management, Oklahoma State University, ProQuest Dissertations Publishing.

Suresh, A. ; Biswas, A. (2019) A study of interrelation of psychological factors and demographic variables and its impact on compulsive buying behavior: A Marketing Perspective, *Journal of Business and Retail Management Research*, 13(3), 58-69.

Wichit, N. ; Mnatzaganian, G. ; Courtney, M. ; Schulz, P. ; Johnson, M. (2017). Randomized controlled trial of a family-oriented self-management program to improve self-efficacy, glycemic control and quality of life among Thai individuals with Type 2 diabetes, *Diabetes research and clinical practice*, 123, 37-48.

Zheng, Y. ; Yang , X. ; Zhouc, R. ; Niua, G. ; Qingqi Liud, Q. ; Zhou, Z. (2020).

Upward social comparison and state anxiety as mediators between passive social network site usage and online compulsive buying among women, *Addictive Behaviors*, 111, ( Article Number: 106569).

Zheng , Y. ;Yang , X. ; Liu, Q. ; Chu, X. ; Huang, Q. ; Zhou, Z. (2020). Perceived stress and online compulsive buying among women: A moderated mediation model, *Computers in Human Behavior*, 103, 13-20.

Maccarrone-Eaglen, A.; Schofield, P. (2019). Compulsive buying among young adults: a behavioural segmentation, Young Consumers, 21(1), 57-76.

العـــدد (١٧)، مـــــــارس ٢٠٢٣، ص ص ٢١١ – ٢٣٣

# تـــدريـــس المهـــارات الحيـــاتيـــة لـــدى الطلبـــة ذوي اضطـــراب طيف التوحـــد مـــن وجهـــة نظـــر معلميهـــم بمـــدينـــة جـــدة

إعـــداد

**نايف سرحان نائف السبيعي**

ماجستير في التربية الخاصة
جامعة أم القرى

**د/ محمد رزق الله الزهراني**

أستاذ مشارك – قسم علم النفس
جامعة أم القرى

# تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة

نايف السبيعي(*) & د/ محمد الزهراني(**)

## الملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن كيفية تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، بالإضافة إلى توضيح وسائل طرق تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، وتوضيح الاختلاف المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير عمر الطفل من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، و أيضاً معرفة معوقات تدريس المهارات الحياتية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، وقد اشتملت العينة على (٧٠) من معلمين ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس المهارات الحياتية وتم التحقق من دلالات صدقه وثباته، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و*اختبار* t ، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الأداء على مقياس المهارات الحياتية وفقراته تراوحت بين مستوى منخفض ومتوسط ومرتفع. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المهارات الحياتية تبعاً لمتغير العمر، وأوصت الدراسة بتوفير برامج علاجية لتحسين المهارات الحياتية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

**الكلمات المفتاحية:** اضطراب طيف التوحد، المهارات الحياتية، التدريس.

(*) ماجستير في التربية الخاصة- جامعة أم القرى.
(**) أستاذ مشارك – قسم علم النفس- جامعة أم القرى.

# Teaching life Skills to Students with Autism Spectrum Disorder From the Point of View of Their Teachers in Jeddah

**Nayef Subaie(*) & Muhammad Zahrani(**)**

## Summary

The current study aimed to reveal how to teach life skills to students with autism spectrum disorder from the point of view of their teachers in Jeddah, in addition to clarifying the means of teaching life skills to students with autism spectrum disorder from the point of view of their teachers in Jeddah, and to clarify the difference in life skills among students. Those with autism spectrum disorder according to the child's age variable from the point of view of their teachers in Jeddah, as well as knowledge of the obstacles to teaching life skills among children with autism spectrum disorder from the point of view of their teachers in Jeddah. The sample included 30 cases of students with autism spectrum disorder whose ages ranged between 10-15 years, and to achieve the goal of the study, the researcher built a life skills scale and its validity and reliability were verified. To answer the study questions, arithmetic averages, standard deviations, and t-test were used. And medium and high. The results also indicated that there were no statistically significant differences on life skills according to the age variable, and the study recommended providing treatment programs to improve life skills for students with autism spectrum disorder.

**Keywords**: autism spectrum disorder, life skills, teaching.

(*) Master of Special Education - Umm Al-Qura University.
(**) Associate Professor - Department of Psychology- Umm Al-Qura University.

## المقـــدّمـــــة:

يعتمد تصميم أي منهج على إمكانية تدريسه ونشره في أماكن مختلفة وخاصة البرنامج المصمم للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد حيث يتيح للفرد التعبير عن كفاءته واستقلاليته في ممارسة المهارات المختلفة والهدف النهائي هو المهارات الحياتية، يحتاج البرنامج إلى أن يعكس القدرات الفردية، ويتم تدريس معظم المهارات في دورات تدريبية مخططة مسبقًا, كما أن المهارات الحياتية لا تختصر أهميتها على ذوي اضطراب طيف التوحد فقط ولكنها شيء أساسي لحياة كل فرد مهما كان عمره لكن الأكثر أولوية هم من يفتقرون لفنيات أتقان المهارات الحياتية **(حسن ، ٢٠١٦)**.

المهارات الحياتية هي مهارات مهمة يحتاج الشخص ذوي اضطراب طيف التوحد إلى تعلمها. وذلك لأن المهارات تساعد الشخص على المشاركة في الأنشطة الأسرية والمجتمعية، وهذا يساعدهم على إدارة وقتهم بشكل فعال ويزيد من استقلاليتهم، اعتمادًا على مجموعة من التدابير السلوكية الإيجابية. وقد دعمت هذه المعلومات الدراسة الذي يتعامل مع تعلم المهارات الحياتية لـ الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بواسطة روبن شيبلي وجون لوتركس ومايكل كوبمان، تم إجراء معظم أبحاث النمذجة من خلال الفيديو، أي من خلال نماذج الأقران أو النموذج الذاتي. هذا يتبع الأداء في إطار معين. ومن هنا تم اختيار موضوع هذي الدارسة من الباحثان نظراً لقلة الأبحاث التي تناولت تدريس المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين **(بركات، ٢٠١٦)**.

## مشكلـــة البحـــث:

يعد تدريس المهارات الحياتية أمرًا مهمًا لاستقلال الشخص وقدرته على الاندماج في المجتمع، وإذا تمكن الأطفال ذوي باضطراب طيف التوحد من تدريس مهارات حياتية مثل ارتداء الملابس وتناول الطعام واستخدام المرحاض وتنظيف أسنانهم، فسيكونون قادرين على العيش بشكل مستقل في عدة البيئات وتعزيز فرص التعلم الذاتي. كذلك مع التطلع إلى وجهة نظر المعلمين من الناحية التدريسية والدراسة أذا كان هناك معوقات تحول بين التدريس كي

تسهل في عملية أتقان المهارة وأيضًا وجود المهارات الحياتية له تأثير قوي على دعم واحتياجات الأفراد في بيئات العمل والمدرسة والمجتمع المحلي، وجاءت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي الاتي:

**ما هي من وجهة نظر معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لتدريس المهارات الحياتية بمدينة جدة؟**

## اسئلة البحث:

١- ما مفهوم تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة؟

٢- ماهية كيفية المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير عمر الطفل من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة؟

٣- هل تختلف تدريس المهارات الحياتية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة؟

٤- ما معوقات تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة؟

## أهداف البحث:

١- توضيح مفهوم تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة.

٢- توضيح كيفية تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة.

٣- توضيح الاختلاف المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير عمر الطفل من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة.

٤- معرفة معوقات تدريس المهارات الحياتية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة.

## اهميـــــة البحـــــث:

١- من المتوقع أن يساعد هذا الدراسة في رفع مستوى الوعي بين المتخصصين في التعليم بأهمية تدريس المهارات الحياتية.

٢- من المؤمل أن تساعد هذه الدراسة في صياغة مبادئ توجيهية عامة في مجال برامج وخدمات التدريب للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد في المملكة العربية السعودية وفي تطوير وتنفيذ البرامج والخدمات بكفاءة وفاعلية.

٣- تفتح هذه الدراسة آفاق جديدة للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بفئة اضطرابات طيف التوحد، لتقييم مستوى البرامج التدريبية القائمة على تقنيات تحليل المهارات الحياتية وتلك المطبقة على فئة اضطرابات طيف التوحد لتحسين الخدمات المقدمة.

٤- التعرف على أهمية تقنيات تدريس المهارات الحياتية في تقليل المظاهر السلوكية لدى الأطفال ذوي باضطراب طيف التوحد.

٥- التعرف على طرق تدريس المهارات الحياتية كطريقة علاجية سلوكية لها تأثير كبير على السلوك.

## حـــــدود البحـــــث:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذا البحث على تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، والفروق بين استجابتهم تبعاً لعدة متغيرات.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه البحث في الفصل الثاني من لعام ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.
- **الحدود المكانيـة:** تقتصر تطبيق هذا البحث على المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة وكذلك برامج الدمج ذوي اضطراب طيف التوحد الملحقة بالمدارس العادية بمدينة جدة.
- **الحدود البشرية:** تتضمن عينة هذا البحث معلمين ومعلمات طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية وكذلك برامج الدمج في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التعليم بمدينة جدة.

## المصطلحات الأساسية للبحث:

### أولاً: المهارات الحياتية Life Skills

تعرف على إنها بأنّها مجموعة من المهارات النفسيّة والشخصيّة التي تُساعد الأشخاص على اتخاذ قراراتٍ مدروسةٍ بعنايةٍ، والتواصل بفعاليّة مع الآخرين، وتنمية مهارات التأقلم مع الظروف المحيطةِ، وإدارة الذات التي تؤدي إلى التقدّم والنجاح. **(الجابري، ٢٠١٨).**

### ثانياً: اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder

**كما جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (Rochr, 2013).**

التوحد هو اضطراب يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ويتميز بالعجز المستمر في التفاعلات الاجتماعية والعاطفية والاجتماعية، وكذلك القصور في بناء العلاقات والحفاظ عليها، والسلوك النمطي، والإصرار على التناسق، وعدم المرونة، والمصالح المقيدة، والتفاعل غير العادي مع الحسية المدخلات والاهتمام غير العادي بالجوانب الحسية المختلفة. يتم تعريف الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد إجرائياً: وهم أطفال ذوي اضطراب طيف توحد المسجلون في المؤسسات التعليمية بمدينة جدة وتم تشخيصهم من قبل المراكز الرسمية المتخصصة وخضعوا للبرامج داخل المدارس الحكومية والخاصة.

### ثالثاً: التدريس Teaching

يعرف على انه عملية نقل المعلومات الثقافية، والعلمية للطلاب من قبل شخصٍ يسمى المُدرس، ويعد التدريس من المهن القديمة، والتي عرفها البشر منذ وجودهم على الأرض، فحرصوا على أن يدرسوا كافة الأشياء المحيطة بهم لاكتشافها، والتعرف عليها، وهذا ما ساهم في جعل التدريس أداةً من أدوات نهوض المجتمعات الإنسانية **(حسين، ٢٠١٩).**

## الإطار النظري:

### أولاً: اضطراب طيف التوحد:

الإعاقة تعني النقص الكلي أو الجزئي، بشكل دائم أو طويل، في إحدى القدرات الجسدية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية أو التربوية أو النفسية، وتتسبب في عدم القدرة على

تلبية متطلبات الحياة الطبيعية من قبل الشخص المعاق وأهله. الاعتماد على الآخرين في مقابلتهم، أو حاجته إلى أداة تتطلب تدريبًا أو تأهيلًا خاصًا لاستخدامها السليم **(وزارة الصحة السعودية ٢٠٢٢)**.

**أنواع الإعاقة: وتشمل:** الإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية، والإعاقة الجسدية والحركية، وصعوبات التعلم، واضطرابات النطق والكلام، والاضطرابات السلوكية والعاطفية، والتوحد، والإعاقات المزدوجة والمتعددة، والإعاقات الأخرى التي تتطلب رعاية خاصة، وتختلف كل إعاقة في شدتها من شخص لآخر، بالإضافة إلى قابليتها للعلاج **(وزارة الصحة السعودية ٢٠٢٢)**.

## ثانياً: المهارات الحياتية:

إن الهدف النهائي من تعليم الطفل ذو اضطراب طيف التوحد المهارات الحياتية المختلفة هو تلبية احتياجاته اليومية في مختلف الجوانب بأقصى قدر ممكن من الاستقلال، بما يتماشى مع قدراته واحتياجاته، حيث أن الاستقلال والاعتماد على الذات هما الهدف النهائي لجميع البرامج التدريبية لهذا الغرض. فئة الأطفال. **(الحداد، ٢٠١٤)**.

فالمهارات الحياتية اليومية هي الدعامة الأساسية لعملية التعلم، وهي أهم المهارات التي يجب أن تبدأ في تدريب وتعليم الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. بدونهم، لا يستطيع هؤلاء الأفراد أداء أي من أنشطتهم اليومية بشكل مستقل.

يعد تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات حياتية مختلفة أمرًا صعبًا بالنسبة لكثير من المعلمين والمتخصصين، وقد يكون ذلك بسبب عدم قدرتهم على استخدام أنسب طرق وأساليب التعليم القائمة على المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، فضلًا عن الخصوصية والتفرد. من هؤلاء الأطفال. **(الحداد، ٢٠١٤)**.

## تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:

يشهد عالمنا المعاصر سلسلة من الاضطرابات التنموية في مختلف مجالات حياة الإنسان، ولعل أبرزها في مجال الدراسة العلمي وفي مجال علم النفس والصحة النفسية هو اضطراب طيف التوحد أو ما يعرف بالخطر الصامت.

فالتوحد هو أحد المفاهيم التي شهدتها ولا تزال تشهد سلسلة من التناقضات والازدواجية والارتباك مع مفاهيم لا علاقة لها. نذكر، على سبيل المثال، ما هو شائع الآن في الخلط بين مصطلحي التوحد والذاتوية في علم النفس والصحة العقلية الذي لا يشير إلى اضطراب كما هو الحال في الذاتوية هو خاصية أساسية وطبيعية لنمو الأطفال أثناء الطفولة، فالذاتويين علامة على النمو الطبيعي السوي، وهو خروج مؤقت عن الذات، قد يكون مستمرًا داخل الذات، ومن بين بديهيات الصحة النفسية تتمحور حول الآخر، وزيادة النسيج الاجتماعي بدلاً من التركيز على الذات. يجب على الفرد أن يتأرجح بين الفرد والآخرين. **(حسب النبي، عواض، ٢٠١٩).**

## الدراسات السابقة:

أجرت **البواب (٢٠١٨)** دراسة بعنوان: أثر التعلم من خلال اللعب على تطوير المهارات الحياتية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المشرفين، هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر التعلم من خلال اللعب على تطوير المهارات الحياتية لدى أطفال التوحد من وجهة نظر المشرفين، تكونت العينة من عشرين مشرف ومشرفة يعملون في مراكز خاصة من أصحاب الخبرة والاختصاص في التعامل مع الأطفال التوحديين في الأردن، قامت الباحثة بتصميم مقياس الدراسة وتكونت من ٢٤ فقرة موزعة على ثلاثة محاور وهي المهارات الاجتماعية والمهارات الاستقلالية والمهارات المعرفية، تقيس أثر التعلم من خلال اللعب على تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين وجهة نظر المشرفين في أثر التعلم من خلال اللعب على تطوير المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحديين من (٦ – ٩ سنوات) تبعا المتغير الجنس، وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين وجهة نظر المشرفين في أثر التعلم من خلال اللعب على تطوير المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحديين من (٦ – ٩ سنوات) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأوصت الباحثة بالاهتمام بإدخال التعلم المبني على استخدام الألعاب الصغيرة والقصص الحركية في البرامج التعليمية لدى أطفال التوحد؛ لما له من أثر في تطوير المهارات الحياتية لدى الطفل التوحدي.

وأجرى الباحث **السبايلة (٢٠١٨)** دراسة بعنوان: الوعي بالمهارات الحياتية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد و علاقته بالتفاعل الاجتماعي لأطفالهم بمدينة عمان، هدفت

هذه الدراسة إلى التعرف على وعي المهارات الحياتية لدى أسر أطفال اضطراب التوحد وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لأبنائهم في عمان وتحديد الفروق بين متوسطات التفاعل الاجتماعي لتلك الأسر، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين أفراد المجتمع، ومتوسطات التفاعل لدى أطفال اضطراب التوحد، كما هدفت إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مستوى وعي الأسرة بمهارات الحياة اليومية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لأطفالهم في عمان.

تتضح أهمية الدراسة من محاولتها التحقيق في وعي المهارات الحياتية بأسر الأطفال من اضطراب التوحد وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لأطفالهم، وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة، واختار الباحث عينة مقصودة من ٦٥ أسرة من أطفال اضطراب التوحد وأطفالهم من ٥ مراكز رعاية توحد في عمان / الأردن، وأظهرت النتائج أن درجة الوعي بالمهارات الحياتية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانت متوسطة؛ علاوة على ذلك، كان مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد متوسطًا، وتبين وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى وعي الأسرة بالمهارات الحياتية ودرجة التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أجرى **العزالي (٢٠١٨)** دراسة بعنوان: فعالية التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارات الحياتية والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد، هدفت الدراسة للتعرف على فعالية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارات الحياتية والثقة بالنفس لذوي اضطراب التوحد ، تكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال من ذوي التوحد الذكور الملتحقين ببرنامج التوحد بالروضات بمدينة الطائف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وقوامها (٣) أطفال والثانية ضابطة وقوامها (٣) أطفال أعمارهم ما بين (٦-٣) سنة، لديهم قصور في المهارات الحياتية والثقة بالنفس، درجة ذكائهم بين (٥٥-٦٩) درجة، اشتملت أدوات الدراسة على قائمة المهارات الحياتية والثقة بالنفس، وبرنامج تحليل السلوك التطبيقي وجميعهم من إعداد الباحث ومقياس مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة). (تقنين حنوره، ٢٠١٦). مقياس (CARS) وتقنين: الشمري،

(السرطاوي، ٢٠١٦). وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى المهارات الحياتية والثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمر الأثر الإيجابي للبرنامج للمجموعة التجريبية.

أجرى **الباحث عبد (٢٠١٨)** دراسة بعنوان: تفسير المظاهر السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير التشخيص الحديثة (V-DSM) وهدفت الدراسة إلى تفسير المظاهر السلوكية لاضطراب طيف التوحد في ضوء التوجهات الحديثة، وتشكلت العينة من جميع أفراد مجتمعها من معلمي ومعلمات مراكز التربية الخاصة في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (٦٢) فردا واسُتخدم في الدراسة مقياس الخصائص السلوكية (CARS2, 2013) وأظهرت النتائج أن المظاهر الأكثر شيوعا لدى الأطفال هي اضطرابات التواصل اللفظي حيث أتت بمتوسط حسابي قدره (٣,١) أعلى من الحد الأوسط (٢,٥) أما المرتبة الثانية هي اضطرابات التواصل غير اللفظي بمتوسط (٢,٩) وأما المرتبة الثالثة فاحتلتها أربعة مظاهر هي (التقليد، والتكيف مع التغيير، الخوف والعصبية، واستخدام الجسد)، وتشير النتائج إلى أن النقص في تفسير هذه المظاهر السلوكية يؤدي إلى تدنٍ في مستوى الخدمات والبرامج العلاجية المقدمة. وتوصي الدراسة بتعزيز معرفة ومهارة الأخصائيين بالمظاهر السلوكية لهذا الاضطراب.

أجرى الباحثان **الخطيب الزريقات (٢٠١٩)** دراسة بعنوان: درجة امتلاك المهارات العددية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن ، و هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم درجة امتلاك المهارات العددية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن، وقد اشتملت العينة على ٣٠ حالة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتراوحت أعمارهم بين ١٠ و١٥ سنة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان ببناء مقياس المهارات العددية وتم التحقق من دلالات صدقه وثباته، وللإجابة عن اسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار أ، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الأداء على مقياس المهارات العددية وفقراته تراوحت بين مستوى منخفض ومتوسط ومرتفع. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المهارات العددية تبعا لمتغير العمر، وأوصت الدراسة بتوفير برامج علاجية لتحسين المهارات العددية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أجرى كل من **غريب و فتـه (٢٠٢١)** دراسة بعنوان درجة معرفة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد باستراتيجيات برنامج (STAR) في مراكز جدة، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة معرفة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بإستراتيجيات برنامج ستار (STAR) في مراكز مدينة مكة المكرمة، وشملت العينة (٣٧) معلمة من معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، حيث قامت الباحثتان بإعداد أداة، وهي عبارة عن اختبار يحتوي على ثلاثة أبعاد، تمثل إستراتيجيات برنامج ستار (STAR). وأوضحت النتائج أن معرفة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بإستراتيجيات برنامج ستار جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغت النسبة المئوية (٤٩,٢٢%)، وهي نسبة متوسطة حسب المعيار الذي اعتمدته الدراسة. كما كانت أعلى نسبة الإستراتيجية التدريب في سياق الروتين، تليها إستراتيجية التدريب من خلال المحاولات المنفصلة، وأخيرا إستراتيجية التدريب على الاستجابة المحورية. وأوصت الباحثتان بتدريب معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على إستراتيجيات برنامج ستار، وكيفية تطبيقها بالطريقة الصحيحة، وتوظيف الإستراتيجيات الثلاث في مجالات مختلفة.

## التعقيـــب علـــى الدراســـات السابقـــة:

تؤكد جميع الدراسات على الأهمية النظرية لإدارة المتغيرات المتعلقة بالمهارات الحياتية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وله تأثير واضح على القدرات المنخفضة للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل عام والمهارات الحياتية بشكل خاص. تكمن الأهمية العملية لجميع الدراسات المقدمة في نتائجها، والتي تفيد الباحثين والمتخصصين ومن يعمل مع هؤلاء الطلاب لتحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد كما يراها معلميهم في منطقة جدة للتعرف عليها. الفروق في مستويات المهارات الحياتية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد كما يراها معلموهم باستخدام بعض المتغيرات الديموغرافية والنماذج والمكونات وطرق التقييم لإظهار مدى امتلاك الطلاب ذوي الإعاقة لهذه المهارات من خلال النظر في طرق الدراسة ومناهجها. هذه الدراسات ونتائجها ساعدت الباحث أيضًا في تحديد

موضوع الدراسة، وصياغتها، وتحديد مشكلة الدراسة، وكذلك أسئلة الدراسة الحالية التي سعى الباحث للإجابة عليها من خلال مراجعة الدراسات السابقة.

## الطريقة والإجراءات:

### منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي، وهناك نهج استقرائي في السؤال عندما بدأ الباحثان الدراسة من خلال جمع البيانات للتحقيق في الظاهرة ثم تطوير وبناء النظرية، واستنادًا إلى أوصاف مناهج الدراسة المذكورة أعلاه، تم اختيار نهج استقرائي لهذه الدراسة ليكون النهج الأكثر ملاءمة.

### عينة البحث:

مجتمع البحث يتألف من المعلمين والمعلمات بمدينة جدة، وعينة هذه الدراسة تضم بعض معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة وتم تحديد حجم العينة المطلوبة لهذه الفئة عند ٧٠ معلم ومعلمة.

### أداة البحث:

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالاستفادة من الأبحاث والدراسات السابقة، بحيث قام بتجميع الكثير من المعلومات والفقرات التي تم تجميعها والتأكد من مناسبتها وصلاحيتها لموضوعنا الذي تم طرحه، وبعد عرضها على المحكمين أخرج الباحثان الاستبانة المرفقة في الملحق والتي تم توزيعها على المعلمين واعتمدها كأداة للدراسة وكانت بصورتها النهائية تضم ٢٠ سؤال موزعين على أربع محاور.

### تحكيم الأداة:

١- بعد إطلاع الباحثان على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والملاحظات التي تم أخذها من المحكمين الذي بلغ عددهم (٨) والأخذ بآرائهم وتم التركيز على مكونات هذه الأداة وتمكن الباحث من وضع الأداة بصورتها النهائية.

٢- بعد الانتهاء من إعداد الأداة تم عرضها على (٨) محكمين من الدكاترة للحكم على مناسبة الأداة وإضافة بعض التعديلات اللغوية على الأداة وتحسين صيغتها.

٣- قام الباحث بعد أخذ الموافقة بتطبيق الأداة على عينة تجريبية من المعلمين للتأكد من سهولة فهمهما والإجابة عليها بشكل صحيح وواضح، وقد أظهر المعلمين تجاوبا من خلال تطبيق الأداة وفهمها جيدا لفقراتها.

**صـــدق الأداة:**

- **الصدق الظاهري:** قام الباحثان بالتحقق من صدق هذه الأداة بطريقة الصدق الظاهري وذلك من خلال عرضها على لجنة محكمين، وطالب منهم إبداء آرائهم وملاحظتهم لفقرات الأداة من حيث تناسب الفقرات مع المحاور، وقاموا بإضافة وحذف وتعديل بعض الأخطاء اللغوية، ثم بعد ذلك أصبحت جاهزة للتطبيق بعدد فقرات ٢٠.
- **صدق البناء:** بعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة التجريبية واستخدام طريقة الإحصاء SPSS، قام الباحثان باستخراج صدق البناء لأداة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للأداة، ومن هنا قام الباحثان بحذف الفقرات التي كانت معاملاتها متدنية وقام بتعديل الفقرات الضرورية لبناء الأداة، بحيث اعتمد الباحثان على الفقرات التي بلغ معامل ارتباطها ٠,١ فأكثر، ويعتبر معامل الارتباط هذا مناسب، واستقرت الأداة بعد إيجاد صدق البناء على (٢٠) فقرة، وفيما يلي معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (١).

**جـــدول (١)**

**معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للأداة**

| المحـــــــور | درجة الارتباط بين كل المحور والدرجة الكلية للمقياس حسب معادلة Pearson |
|---|---|
| المحور الأول: تدريس مهارات تناول الطعام | ١ |
| المحور الثاني: تدريس مهارات النظافة الشخصية | ٧٨٠. |
| المحور الثالث: تدريس مهارات التنقل | .٠١٧ |
| المحور الرابع: تدريس مهارات العناية بالمظهر الخارجي | ٧٤٠. |

يوضح من الجدول السابق أن هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين كل محور والدرجة الكلية وذلك عند مستوى الدلالة (p = 0.05)

## ثبات المقياس:

جدول (٢)

| طريقة حساب الثبات | درجة الثبات |
|---|---|
| معامل ألفا كرو نباخ | ٠,٧٣٨ |

**قام الباحث بحاسب طرق الثبات بالطرق التالية:**

قياس الثبات بحساب الاتساق الداخلي بطريقة كرو نباخ ألفا وبلغ معامل ثبات المقياس ككل بطريقة كرو نباخ ألفا وهذا **(٠,٧٣٨)** يدل علة أنها معامل ثبات قوي.

## إجراءات البحث:

١- للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم اتباع الإجراءات التالية.

٢- قام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.

٣- قام الباحث باتباع الإجراءات الرسمية وحصل على الإذن لتوزيع الاستبانات.

٤- تطبيق أداة قياس لمعرفة طرق تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم.

٥- جمع البيانات وتحليل أداة القياس.

٦- تبويب النتائج لتفسيرها ومناقشتها.

٧- وضع المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج.

## تصميم البحث والمعالجة الاحصائية:

### عرض النتائج وتحليلها:

تهدف الاستبانة إلى فهم وجهات نظر معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة نحو تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما أنها هدفت لتوضيح أثر بعض المتغيرات مثل (النوع الاجتماعي، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة) على موضوع الدراسة.

## نتائـــج البحـــث ومناقشتـــها:

**نتائج مدى تأثر كل محور من المحاور بتدريس المهارات التعليمية:**

- **المحـور الأول: تدريـس مهـارات تنـاول الطعـام:**

**جـــدول (٣)**

| الفقـــــــرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مدى التحسن |
|---|---|---|---|
| أوظف أسلوب النمذجة لتدريب على الجلوس الصحيح عند تناول الطعام. | ٤,٤٤ | ٧٣٥. | تحسن كبير |
| أركز على تطبيق تحليل المهمة بتجزئة الهدف الى خطوات صغيرة للتدريب على مهارة غسل اليدين قبل وبعد تناول الطعام. | ٤,٦٠ | ٦٦٨. | تحسن كبير |
| ألجأ الى توظيف أساليب متنوعة (تحليل المهارة، التعلم بالمحاكاة بعرض برمجيات) للتدريب على مهارة اعداد ساندويتش بشكل مستقل. | ٤,٢٧ | ٩٤٧. | تحسن كبير |
| اعتمد على التدريب الحسي (اللمسي/ الشمي/ البصري) لتنمية مهارة تمييز الأشياء الصالحة للأكل. | ٤,٢٤ | ١,١٢٢ | تحسن كبير |
| أستخدم التلقين الجسدي لتدريب عن تناول الطعام دون أن يسكب وتتسخ ملابسه | ٤,٤٠ | ٨٩١. | تحسن كبير |

- **المحـور الثانـي: تدريـس مهـارات النظافـة الشخصيـة:**

**جـــدول (٤)**

| الفقـــــــرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مدى التحسن |
|---|---|---|---|
| أسعى الى توظيف مهارة التسلسل في التدريب على مهارة ترتيب الشنطة المدرسية. | ٤,٣٩ | ٩٨٢. | تحسن كبير |
| أجزئ مهارة التدريب على المرحاض الى خطوات تسلسلية وصولا الى مرحلة الاتقان. | ٤,٣٩ | ١,٠٢٦ | تحسن كبير |
| ألجأ الى توظيف البطاقات المصورة للتدريب على مهارات الاستحمام. | ٤,٣١ | ١,٠٤٣ | تحسن كبير |
| أوظف البرمجيات التعليمية للتدريب على المهارات الشخصية كغسل الوجه وتنشيف اليدين. | ٤,٤٦ | ٦٩٥. | تحسن كبير |
| استخدم التلقين الجسدي، اللفظي، الايمائي للتدريب على مهارة غسل الأسنان بالفرشاة والمعجون. | ٤,٥٧ | ٦٩٣. | تحسن كبير |

- **المحور الثالث: تدريس مهارات التنقل:**

**جدول (٥)**

| الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مدى التحسن |
|---|---|---|---|
| أركز على ترتيب البيئة الصفية بما يتوافق مع سهولة التحرك والتنقل. | 3.83 | .491 | تحسن كبير |
| اضع صور توضيحية (أسهم/ إشارات) لتحديد أماكن الصعود والنزول داخل المبنى. | 3.36 | .962 | تحسن كبير |
| أوجه تعليمات لفظية وايمائية تساهم في التحرك للضبط الصفي. | 3.85 | .464 | تحسن كبير |
| أعزز السلوكيات المقبولة لأداء الصحيح لاستخدام الممرات والشوارع. | 3.89 | .424 | تحسن كبير |
| ألجأ الى التعلم الجماعي لمهارة الأدراك لمصادر الخطر في الطريق. | 3.19 | 1.091 | تحسن كبير |

- **المحور الرابع: تدريس مهارات العناية بالمظهر الخارجي**

**جدول (٦)**

| الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مدى التحسن |
|---|---|---|---|
| أنمي مهارة ارتداء الملابس من خلال المحاكاة والتقليد. | 4.44 | .735 | تحسن كبير |
| أركز على تمييز الاتجاهات للتدريب مهارة ارتداء الشراب. | 4.21 | .931 | تحسن كبير |
| أوظف الوسائل التعليمية المجسمة لتنمية مهارة ارتداء الحذاء. | 4.36 | 1.064 | تحسن كبير |
| اتدرج بمهارات التدريب من المهارات البسيطة للأكثر صعوبة (القميص ثم البنطلون). | 4.53 | .696 | تحسن كبير |
| أستخدم المراءة في التدريب على مهارة تمشيط الشعر. | 4.41 | 1.014 | تحسن كبير |

**للإجابة على السؤال المتعلق بوجود فروق ذات دلال إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لاستجابات المعلمين واراء هم تعزى الى المتغيرات الديموغرافية:**

- وجود فروق ذات دلال احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لاستجابات المعلمين واراء هم تعزى الى الجنس.

جـــــدول (٧)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس

| المحـــــــــــور | النوع | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: تدريس مهارات تناول الطعام | ذكر | 50 | 4.4080 | .65273 |
| | أنثى | 20 | 4.4080 | .47628 |
| المحور الثاني: تدريس مهارات النظافة الشخصية | ذكر | 50 | 4.3500 | .75268 |
| | أنثى | 20 | 4.3600 | .38334 |
| المحور الثالث: تدريس مهارات التنقل | ذكر | ٥٠ | 4.5800 | .93874 |
| | أنثى | ٢٠ | 3.4430 | .82391 |
| المحور الرابع: تدريس مهارات العناية بالمظهر الخارجي. | ذكر | 50 | 3.3905 | .77255 |
| | أنثى | ٢٠ | 4.3520 | .40249 |

يظهر الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية للمجموع الكلي وللمحاور ولمعرفة دلالة الفروق تم اجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة وكانت النتائج كما يلي:

جـــــدول (٨)

نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس

| المحـــــــــــاور | الفرق بين الوسطين | قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: تدريس مهارات تناول الطعام | 4.39143 | 60.755 | ٦٩ | .000 |
| المحور الثاني: تدريس مهارات النظافة الشخصية | 4.42286 | 54.992 | ٦٩ | .000 |
| المحور الثالث: تدريس مهارات التنقل | 3.42667 | 25.668 | ٦٩ | .000 |
| المحور الرابع: تدريس مهارات العناية بالمظهر الخارجي. | 4.39143 | 53.457 | ٦٩ | .000 |

يتضح لنا من الجدول السابق أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على المجموع الكلي للأداة حسب متغير النوع، وكانت غير دالة احصائيا حيث كانت قيمة ت المحسوبة أكبر من (٠,٠٥) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الذكور والاناث بشكل عام كما انها كانت كذلك بالنسبة لجميع المحاور وهذا يدل على عدم اختلاف في وجهات النظر بين الذكور والاناث في الاجابة على المحاور.

- **وجود فروق ذات دلال احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لاستجابات المعلمين واراء هم تعزى الى المؤهل التعليمي.**

وللإجابة على السؤال بالتفصيل قام الباحثان بعمل تحليل التباين الأحادي للمجموع الكلي للاستجابات على الأداة ولكل محور من محاور الأداة.

**وكانت نتائج الاستجابات للمجموع الكلي للاستجابات على الأداة على النحو التالي:**

**جـــدول (٩)**

**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب متغير المؤهل التعليمي**

| طبيعة العمل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| دبلوم | ٣ | ٤,٨٦٦٧ | .23094 |
| بكالوريوس | ٣٧ | ٤,٤٣٢٤ | .48423 |
| دراسات عليا | ٣٠ | ٤,٢٩٣٣ | .73482 |
| المجمـــوع | ٧٠ | ٤,٣٩١٤ | .60475 |

يظهر لنا من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية للمجموع الكلي وللمحاور ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم اجراء اختبار تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما يلي في الجدول رقم ١٤:

**جـــدول (١٠)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل التعليمي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | .812 | ٢ | .406 | ١,٠٩١ | ٣٤٢. |
| داخل المجموعات | 24.920 | ٦٧ | .372 | | |
| المجمـــوع | 25.732 | ٦٩ | | | |

يتضح لنا من الجدول السابق أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على المجموع الكلي للأداة حسب متغير المؤهل التعليمي كانت ذات دلالة احصائيا حيث كانت قيمة "ف" المحسوبة (١,٠٩١) وهي أكبر من القيمة الجدولية لهذه الفروق(٠,٦٧) وهي أكبر من (٠,٠٥) مما يعني لا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات المعلمين باختلاف طبيعة عملهم وهذا يدل على ان تدريس المهارات الحياتية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يكن له نفس الاثر على المعلمين من مختلف المستوى التعليمي.

- **وجود فروق ذات دلال احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لاستجابات المعلمين واراء هم تعزى الى الخبرة.**

وللإجابة على السؤال بالتفصيل قام الباحثان بعمل تحليل التباين الأحادي للمجموع الكلي للاستجابات على الأداة ولكل محور من محاور الأداة.

**وكانت نتائج الاستجابات للمجموع الكلي للاستجابات على الأداة على النحو التالي:**

**جـــــدول (١١)**

**الأوســاط الحسابيــة والانحرافــات المعياريــة لاستجابــات عينــة الدراســة حســب متغــير الخــبرة**

| الفئـــة الوظيفيـــة | العـــدد | المتوسـط الحسابـي | الانحـراف المعيـاري |
|---|---|---|---|
| اقل من ٣ سنوات | ٢٦ | 4.2462 | .54935 |
| من ٣ الى ٥ سنوات | ١٨ | 4.4222 | .58967 |
| ٥ سنوات فأكثر | ٢٦ | 4.4222 | .65769 |
| المجمـــــوع | ٧٠ | 4.3914 | .60475 |

يظهر لنا من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية للمجموع الكلي وللمحاور ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم اجراء اختبار تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما يلي في الجدول رقم ١٦:

**جـــــدول (١٢)**

**نتائــج تحليــل التبايــن الأحــادي (ANOVA) للفــروق بــين متوسطــات استجابــات أفــراد عينــة الدراســة وفقــا لمتغــير الخــبرة**

| مصـــدر التبايـــن | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | الدلالـــة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | .191 | ٢ | .096 | .251 | .779 |
| داخل المجموعات | 25.540 | ٦٧ | .381 | | |
| المجمـــــوع | 25.732 | ٦٩ | | | |

يتضح لنا من الجدول السابق أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على المجموع الكلي للأداة حسب متغير الفئة الوظيفية كانت غير ذات دلالة احصائية حيث كانت قيمة "ف" المحسوبة (٠,٢٥١) وهي أكبر من القيمة الجدولية لهذه الفروق (٠,٨٦) وهي أكبر من (٠,٠٥) مما يعني يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات المعلمين باختلاف الخبرة وهذا يدل على ان تدريس المهارات الحياتية تغير ليس لها نفس الاثر على المعلمين من مختلف الخبرة.

## التوصيات واقتراحات البحث:

**بناءً على نتائج البحث التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الحالي يمكن عمل التوصيات التالية:**

ضرورة الاهتمام بالدراسات التربوية بفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، وتصميم برامج تدريبية تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية، وخصائصهم الأكاديمية والنمائية والمعرفية والاجتماعية، فيمن أجل تحقيق فرص اندماجهم العادل في المجتمع.

الاستفادة من برنامج الدراسة الحالي في تنمية المهارات الحياتية للأطفال الذين يعانون من مشاكل، بحيث يمكن تطويرها وتعديل أهدافها بما يتناسب مع المجالات اللازمة.

تركيز البرامج التعليمية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس الدمج على استخدام تقنيات واستراتيجيات الاتصال اللغوي اللفظي بما يتناسب مع طبيعة تأخرهم.

تدريب أخصائيين ومعلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج والمراكز المتخصصة على كيفية تنمية المهارات الحياتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والنطق والتواصل.

استخدام برنامج الدراسة الحالي كخطوة سابقة لبرامج تعليمية أخرى تتطلب من الطفل التوحدي اكتساب مهارات لغوية سابقة مثل برنامج (قراءة العقل). حيث أن هذا البرنامج يتطلب سن لغة خاصة قبل تطبيقه على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأهداف برنامج الدراسة الحالي متوافقة مع ما يسعى إليه برنامج (قراءة العقل) كشرط أساسي للتعلم.

## اقتراحات البحث:

إعداد برنامج تدريبي في مهارات الحياتية القائمة على الأنشطة التكاملية للأطفال الذين يعانون من مشاكل التواصل.

تصميم برنامج تدريبي لمعلمي مدارس الاندماج بالاعتماد على نهج التواصل لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية المتكاملة.

## المراجـــــــع:


- أبو جاموس، أسامة (٢٠١٩) الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدي المراهقين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الرسائل الجامعية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ابو حطب، ياسين مسلم (٢٠٢٠) فعالية برنامج مقترح السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو حمزة، عيد جلال على (٢٠١٩) دراسة لبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من مرضى الطنين والدوار، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- أحمد، سهير كامل (٢٠١٧) سيكولوجية نمو الطفل "دراسات نظرية وتطبيقات عملية" مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.
- أحمد، سهير كامل(٢٠١٨) الصحة النفسية والتو افق ، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.
- أسعد، ميخائيل (٢٠١٧) علم الاضطرابات السلوكية، دار الجيل، بيروت، لبنان.
- الأشقر، علاء الدين محمد (٢٠٢٠) الخدمات المقدمة للأطفال الصم وعلقتها بسماتهم الشخصية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- إقبال محمد بشير، سلمى محمود جمعة (٢٠٢٠) ديناميكية العلاقات الأسرية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- باظه، آمال عبد السميع (٢٠١٨) بحوث وقراءات في الصحة النفسية، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- بن خليفة, زانه (٢٠٢٠م). السلوك العدواني لدى الطفل الأصم في ظل بعض المتغيرات, مجلة العلوم النفسية والتربوية. ٢(٦), ١٢٩-١٠٩.

- جابر، شريف عادل (٢٠١٠)، مهارات إدراك مخاطر الطريق للأطفال ذوى اضطراب التوحد، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حربى، عواض محمد(٢٠١٨) العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية .
- حسن، مرسلينا شعبان(٢٠١٧) حاجات الأولياء للتواصل مع أطفالهم المعوقين سمعياً وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- حسين، علياء شكري(٢٠١٩) الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة، دار المعارف، مصر.
- حسين، محمد عبد المؤمن (٢٠٢٠) مشكلات الطفل النفسية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.
- حسين، محمود(٢٠١٩) الأسرة ومشكلاتها، بيروت، دار النهضة العربية.
- حلاوة، محمد السيد (٢٠١٩) الرعاية الاجتماعية للطفل ألأصم (دراسة في الخدمة الاجتماعية)، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع الإسكندرية.
- خولة يحيى (٢٠١٥)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمّان، دار الفكر.
- سهى نصر(٢٠١٥)، الاتصال اللغوى للطفل التوحدى: التشخيص- البرامج العلاجية، عمّان، دار الفكر.
- الصنعاني، عبده سعيد (٢٠١٣)، المهارات الحياتية لدى الأطفال الذاتويين من وجهة نظر مربياتهم فى مدينة تعز، مجلة بحوث ودراسات تربوية، تصدر عن مركز التأهيل والتطوير التربوى، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية، العدد الثامن، يونيو، ٣٣٠ – ٣٥٥.
- القاسم، وآخرون (٢٠٢٠) الاضطرابات السلوكية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- القمش، مصطفى نوري (٢٠٢٠) الإعاقة السمعية واضطرابات النطق، دار الفكر، عمان، الأردن.

- American Psychiatric Association (2014): Diagnostic and statistical Manual Of Mental Disorders,4thEd. DSM.IV, Washington, D,C author.
- American Psychiatric Association (2017): Diagnostic and statistical Manual Of mental disorders, (4th Ed), text revision(DSM-IV-TR), Washington, DC.
- Gillberg, C. (2015). The autistic dimension. Lancet Magazine, l.337(8751), 1192– 1199.
- Howlin, P (2017). Children with Autism and asperger syndrome: a Guide for practitioners and careers. (Second ed) New York: John Wiley & Sons.
- Mays, Nicole McGaha& Heflin L. Juane(2014): Increasing independence in self-care tasks for children with autism using selfoperated auditory prompts, Research in Autism Spectrum Disorders 4: 1351–1357.
- Robinson, Susan A.(2018): Sensory Motor Factors And Daily Living Skills Of Children With Autism Spectrum Disorder, M.S, University of Alberta.

العـــدد (١٧)، مـــــــارس ٢٠٢٣، ص ص ١٧٩ – ٢٠٩

# دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

إعـــداد

**عبـير كـامـل الصـالـح**

باحثة دكتوراة – قسم السياسات التربوية
جامعة الملك سعود

**د/ وفـاء بنت عبد الله السـالـم**

أستاذ أصول التربية المشارك
قسم السياسات التربوية - جامعة الملك سعود

# دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

عبير كامل الصالح (*) & د/ وفاء بنت عبد الله السالم (**)

## الملخـــــــص

هدفت الدراسة إلى تحديد ممارسة التعليم المدمج لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، والتعرف على مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات الجامعة، والكشف عن المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات الجامعة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في الرياض والبالغ عددهن (٢٧٠٠٠) طالبة، وقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها عدد (٥٢٠) طالبة وذلك خلال العام الدراسي ١٤٤٣هـ/٢٠٢٣م، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة إلكترونية.

وقد أظهرت النتائج أن ممارسة التعليم المدمج لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن جاءت بدرجة "موافق"، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٢١)، وانحراف معياري (٠,٨٠)، كما أن مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات الجامعة جاء بدرجة "موافق"، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٠٣)، وانحراف معياري (١,٠٢)، كما أن المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات الجامعة جاءت بدرجة "موافق، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وانحراف معياري (١,٠٦).

**الكلمات المفتاحية:** التعليم المدمج – المواطنة الرقمية.

(*) باحثة دكتوراة – قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود.

(**) أستاذ أصول التربية المشارك – قسم السياسات التربوية - جامعة الملك سعود.

# The Role of Blended Learning in Increasing Awareness of Digital Citizenship among Students of Princess Noura Bint Abdulrahman University


## Abstract

The study aimed to determine the practice of blended learning among female students of Princess Noura bint Abdulrahman University, to identify the level of awareness of digital citizenship among female university students, and to detect obstacles that limit the role of blended education in increasing awareness of digital citizenship among female university students. The study population consisted of all (27,000) female students of Princess Noura bint Abdulrahman University in Riyadh. A random sample of (520) female students was chosen during the academic year 1443 AH/2023 AD, and their data was collected through an electronic questionnaire.

The results showed that the practice of blended learning among female students of Princess Nourah bint Abdulrahman University came with an “OK” degree, with an arithmetic mean (3.21) and a standard deviation (0.80), and the level of awareness of digital citizenship among female university students was “OK” with an average Arithmetic (3.03), and standard deviation (1.02), and the obstacles that limit the role of blended learning in increasing awareness of digital citizenship among university students came with a degree of "ok", with an arithmetic mean (2.72), and a standard deviation (1.06).


**Keywords**: blended learning - digital citizenship.

**المقـــدّمـــــة**:

أدى التقدم الهائل والمتنامي في استخدام الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي، إلى سرعة الانتشار للأفكار البناءة والهدامة، بل والتأثير في مجريات الأحداث على الصعيدين الإقليمي والدولي، وبث روح الغلو والتعصب والانحرافات الفكرية والأخلاقية، والتي قد تسهم في زعزعة أمن واستقرار الأوطان.

وبناءً على ذلك، ظهرت العديد من المفاهيم الجديدة، ومنها مفهوم المواطنة الذي اتخذ أشكالاً وصوراً جديدة، أخذت فيه حقوق وواجبات المواطن شكلاً جديداً يتفق مع مطالب العصر الرقمي الذي نعيشه، وجعلت من التوجه نحو الرقمية غايةً كبرى ومطلباً عالمياً، فالتقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، له تأثير كبير على قضايا المواطنة والهوية الثقافية؛ مما مهد السبيل للاهتمام بالمواطنة الرقمية، والعمل على تطوير التطبيقات التي تساندها(صادق، ٢٠١٩).

فالمواطنة الرقمية تعبر عن معايير السلوك المناسب والمقبول والمرتبط باستخدام التكنولوجيا، وتهدف إلى إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوبة ومحاربة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية من أجل مواطن رقمي يحب وطنه ويجتهد من أجل تقدمه ويعتمد ذلك على مجالين أساسيين الأول: استخدام سلوك سليم يساعد على احترام وجهات نظر الآخرين، ويكون متسامح عبر الإنترنت من خلال الابتعاد عن التحرش والبلطجة الالكترونية، والإيذاء الالكتروني للآخرين، والثاني: المشاركة المدنية عبر الإنترنت من خلال الأنشطة المجتمعية المختلفة كالعمل التطوعي الإلكتروني(القحطاني، ٢٠١٨).

إن مفهوم المواطنة الرقمية يتضمن سياستين: الأولى سياسة وقائية ضد أخطار ومشكلات التكنولوجيا، وذلك لصعوبة التحكم فيما يطلع عليه الأفراد على الإنترنت وأجهزة الجوال (المحمول)، والثانية سياسة تحفيزية تتضمن الاستفادة والاستخدام الأمثل من إيجابيات التكنولوجيا، لخلق مواطن رقمي يحب وطنه ويسعى ويفكر لخدمته ومصلحته وحماية وطنه بعيداً عن الإساءة والتشهير بالآخرين (الشريف، ٢٠١٩).

ويواجه التعليم العالي في عصر الثورة المعرفية تحديات مختلفة نتيجة الإنجازات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي أدت إلى تلاشي الحدود بين الدول وجعل العالم قرية صغيرة في ظل العولمة والانفتاح الاقتصادي، وإن التطور الكبير في تقنيات الحاسب واندماجها مع بعضها بعضاً وظهور الإنترنت فتح مجالات واسعة وآفاق كبيرة لتبادل المعلومات والخبرات، حيث أدى ذلك إلى تغيير شامل وجذري في مفهوم التعليم وأساليبه ووسائله وأنماطه والمهارات اللازمة له، وأدى إلى ظهور طرق وأساليب تعليمية حديثة منها التعليم المدمج (الحواس، ٢٠١٩).

ويسهم التعليم المدمج في تقليل المشاكل الناتجة عن استخدام التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، من خلال الدمج بينهما، مما يعمل على توفير قدر من المرونة في التعليم فيسهل على الطلبة العملية التعليمية في أي مكان وزمان، فأصبح التعليم عملية تفاعلية، وليست تلقينا كما يحدث في الصفوف التقليدية، فيتعلم الطلبة في هذا النوع من التعليم وفق ما يحتاجون إليه(Kavitha & Jaisingh, 2018).

وتتم عملية الدمج بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني من خلال البريد الإلكتروني، والإنترنت، ومؤتمرات الفيديو، وأشرطة الفيديو السمعية والبصرية وغيرها مما يسهم في خفض نفقات التعليم، وزيادة فرص التواصل والاتصال بين الطلبة والمدرسين، وإثراء المعرفة الإنسانية، وتدعيم طرق التدريس التقليدية، والعمل على تحسين جودة العملية التعليمية(العجمي، ٢٠٢١).

وتكمن أهمية التعليم المدمج في عملية التعلم بأنه يساعد في توفير المادة المطلوبة بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقاً للطريقة الفضلى للطالب، ويتيح للمدرس أيضاً أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة، كما أنه يساعد في تخفيف الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الإلكترونية وتلقي الطالب للمادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته سواء كانت مرئية أو مسموعة أو مقروءة (الفيفي، ٢٠١٩).

ونظراً لأن المؤسسات التربوية عموماً والجامعات خاصةً هي المسؤول الأول عن إعداد الأفراد تربوياً واجتماعياً، بل وإمدادهم بالقيم والسلوكيات المرتبطة بالمواطنة الرقمية وأبعادها،

خاصة أنها لم تعد ترفيهاً أو تسلية بل ضرورة اجتماعية لتنشئة مواطن رقمي قادر على التواصل والحصول على الخدمات التعليمية والمعرفية والحكومية، وإدراك حقوقه وواجباته ومسؤولياته تجاه وطنه. لذلك جاءت الدراسة الحالية للتعرف على دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

## مشكلة الدراسة

أدت الثورة الرقمية المعاصرة إلى إيجاد آفاق غير مسبوقة للتواصل وتبادل المعلومات والأفكار والآراء بين ملايين المستخدمين لشبكة الانترنت حول العالم، وانعكس هذا الأمر على جميع مجالات النشاط الإنساني (المنتشري، ٢٠٢٠). وقد أدى هذا إلى ظهور العديد من الأدوات والتواصل مثل الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية وغيرها كوسيلة للربط بين مواقع الويكي والمدونات وحسابات تويتر وصفحات الفيس بوك والتي تعتبر بوابات للمشاركة في التفاعل الرقمي عبر الشبكة، وختم المواطنة الرقمية بغرس قواعد التعامل مع تلك الأدوات كآداب التعامل مع البريد الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي، التعامل مع المحتالين عبر الإنترنت، إدارة الخصوصية، التسلط عبر الحواسيب، حقوق الطبع والنشر، الفطرة السليمة، استعراض المحتوى عبر مختلف أدوات الويب (الجزار، ٢٠١٤).

ومع انتشار الاستخدام السيئ للتطبيقات الرقمية المختلفة تأثرت شخصية الطلاب وتكوينهم الأخلاقي والعلمي في ظل عالم رقمي خالي في أغلب الأحيان من القواعد المرتبطة بالسلوكيات السلبية والإيجابية للمواطن الرقمي، مما يعكس حاجة ملحة لوضع رؤية واضحة للمؤسسة التربوية تُرسِّخ الممارسات المثلى للمواطنة الرقمية.

وتشير تقارير الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة العربية السعودية إلى أنه سيرتفع عدد مستخدمي الإنترنت من ٢٤ مليون مستخدم في عام ٢٠١٧ إلى ٣٠ مليون مستخدم بحلول عام ٢٠٢٢، ويعني هذا أن نسبة مستخدمي الإنترنت في المملكة سترتفع إلى ٨٢,٦ في المائة من سكانها، مقارنة بنسبة ٧٣,٢ في المائة من سكانها في عام ٢٠١٧(الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٩).

وفي ظل هذا التوسع في تقنية المعلومات ظهرت جملة من الانعكاسات السلبية الخطيرة نتيجة سوء الاستخدام، ومن بين تلك الانعكاسات المستحدثة، ظاهرة الجريمة الرقمية، والتي أفرزت نوعاً جديداً من الجرائم العابرة للقارات، التي لم تعد آثارها محصورة في نطاق دولة بعينها مما أثار بعض التحديات القانونية أمام الأجهزة المعنية بمكافحة الجريمة (بايوني، ٢٠١٩).

وقد بين تقرير شركة نور تون الأمريكية التي تقدم أمن برامج الإنترنت في المملكة لعام ٢٠١٦م أن هناك ٦٥٣٨٢٦٢ فرداً في المملكة تعرضوا لهجمات سيبرانية وكانوا ضحايا لها، كما أن ٨٥% من سكان المملكة تعرضوا لهجمات سيبرانية، وهذه النسبة تعد من أعلى النسب في العالم(أبو زيد، ٢٠١٩).

وتعد الجامعات كمؤسسات تعليمية وتربوية مسئولة عن تطبيق نظم التعليم المدمج في مناهجها التعليمية ومقرراتها الدراسية ونماذجها التدريبية وذلك ضماناً لتحقيق التحول الرقمي بالجامعات كآلية للتعليم لإكساب الطلاب المعارف والمهارات والخبرات مع استمرارهم في التعلم، وكذلك لإكسابهم قيم المواطنة الرقمية والاستخدام اللائق والآمن للوسائل التكنولوجية الحديثة في سياق التطورات العلمية الراهنة وتحدياتها، بما يحقق التكامل، لتنشئة جيل تقوده ثقافة المعرفة والتعلم في بيئة معلوماتية آمنة(خواجة، ٢٠٢١)

وبناء على ما تقدم ولأهمية موضوع الدراسة وبعد قيام الباحثة بمراجعة العديد من الدراسات السابقة، والتي تبين عدم وجود دراسة متخصصة تناولت الموضوع، رأت الباحثة أن هناك حاجة ماسة لإجراء هذه الدراسة والتي تهدف إلى التعرف على دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

## أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة التعليم المدمج لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

٢- ما مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

٣- ما المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

## أهـــداف الـــدراســـة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد ممارسة التعليم المدمج لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

٢- التعرف على مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

٣- الكشف عن المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

## أهميـــة الـــدراســـة

تتضح أهمية الدراسة من خلال جانبين:

**أ) الأهميـــة النظـــريـــة:**

- تناقش الدراسة موضوع بحثي يمتاز بالأصالة والحداثة، حيث لم يسبق أن ناقشت دراسات بحثية موضوع دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن حسب علم الباحثة.
- تضيف الدراسة للمكتبة العلمية، بما يساهم في إثراء المعرفة، ولفت نظر الباحثين إلى العمل على إجراء مثل هذه الدراسات البحثية في بيئات أخرى مختلفة داخل المملكة.
- تسهم الدراسة في تأصيل وتوطين الأدب النظري المتعلق بالتعليم المدمج والمواطنة الرقمية لدى طالبات الجامعة.

**ب) الأهميـــة العمليـــة:**

- تساعد نتائج الدراسة الحالية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في بناء الخطط لتعزيز درجة تطبيق التعليم المدمج فيها.
- تساعد الدراسة الحالية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في معرفة مستوى وعي طالباتها بالمواطنة الرقمية، والعمل على تطويره بالطرق والوسائل اللازمة.
- تتماشى الأهمية العملية في كونها تساهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتحسين قطاع الخدمات الحكومية وعلى رأسها قطاع التعليم.

## حدود الدراسة

١- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على معرفة دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

٢- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على عينة من طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

٣- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م.

٤- **الحدود المكانية:** جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن- الرياض.

## مصطلحات الدراسة

### التعليم المدمج:

هو طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة الطالب على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية والتعلم الإلكتروني بأنماطه، داخل قاعات الدراسة وخارجها (هاشم، ٢٠١٧).

**وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه:** نموذج تعليم يمزج بين كل من التعليم التقليدي وجهاً لوجه، والتعلم الإلكتروني باستخدام التقنية عبر المنصات التعليمية والبريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو، وبشكل متكامل مع الاستفادة من أقصى التقنيات المتاحة لكل من النموذجين، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

### المواطنة الرقمية:

هي تفاعل الفرد مع غيره باستخدام الأدوات والمصادر الرقمية مثل الحاسوب بصوره المختلفة وشبكة المعلومات كوسيط للاتصال مع الآخرين باستخدام العديد من الوسائل أو الصور، مثل البريد الإلكتروني، والمدونات، والمواقع، وشبكات التواصل الاجتماعي (Atif & Chou, 2018).

**وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:** مستوى وعي طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالمخاطر والآثار السلبية الناتجة عن الأدوات والمصادر الرقمية المتنوعة كالحاسوب والبريد الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي والمدونات والمواقع الإلكترونية.

## الإطـــار النظـــري

### التعليـــم المـــدمـــج:

يُنظر للتعليم المدمج على أنه شكل جديد لبرامج التدريب والتعلم، يمزج بصورة مناسبة بين التعلم الصفي والإلكتروني، وفق متطلبات الموقف التعليمي، بهدف تحسين تحقيق الأهداف التعليمية وبأقل تكلفة ممكنة.

ويوضح (Sherly, 2018) أن بيئة التعليم المدمج تسهم في توفير بيئة تعليمية فاعلة، ويمكن من خلالها إكساب الطلبة معارف وخبرات جديدة، كما ترى أن التعليم المدمج أصبح ضروريا وجزءً أساسياً من النظم التعليمية، لدوره في تنمية مهارات التفكير العلمي وتحسين مستوى تعلم الطلبة .

إن التعليم المدمج هو خليط أو مزيج للتعلم وجها لوجه، والتعلم عبر التكنلوجيا الحديثة، فهو يشير إلى تكامل بين خبرات التعليم في قاعات الدروس الصفية وجها لوجه مع خبرات التعليم من خلال الإنترنت والحاسوب.

إذن التعليم المدمج ببساطة هو طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية والتعلم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها، فهو يعد برنامجاً تعليمياً يدرس فيه الطالب على الأقل جزءاً عن بعد وجزءً في حجرة الدراسة، مع عناصر التحكم في الوقت والمكان ومسار التعلم وسرعته، فهو برنامج تعلمي رسمي يدمج بين التعلم في الصف مع المعلم، والتعلم عن طريق الإنترنت، في هذا البرنامج يتلقى الطالب العلم عن طريق الإنترنت بشكل جزئي وكذلك بداخل الصف مع المعلم، وبهذا الأسلوب يتحكم الطالب في وقت التعلم ومساره ومكانه وسرعة تقدمه بشكل أكبر من البرامج التعليمية التقليدية (Straus, 2012).

### أهـداف التعليـم المـدمـــج

للتعلم المدمج عدة أهداف من أهمها ما يلي(Sajid et al., 2016):

١- تحسين وتنمية جودة التعلم وعملياته.

٢- رفع مستوى مشاركة الطلاب والتفاعل بشكل مباشر، وغير مباشر مع المعلم، ومحتوي المادة.

٣- تدريب المتعلمين والمعلمين على استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني أثناء التعلم.

٤- رفع مستوى فاعلية التعلم

٥- تنمية وتطوير الطالب في كلا الجانبين، الأدائي والمعرفي

٦- توفير تغذية راجعة للمتعلمين في العملية التعليمية وتحفيزهم على ما تم تعلمه.

## مميزات التعليم المدمج

تجمع مختلف الدراسات والأبحاث على أن للتعلم المدمج مميزات كثيرة، يمكن إجمالها على النحو التالي(Anas, 2020):

١- توفير الاتصال وجها لوجه، مما يزيد من التفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب والمحتوى.

٢- يولد الشعور لدى المتعلم أن التعلم يحدث خارج الفصول الدراسية.

٣- يجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني، ومزايا التعلم التقليدي دون تأثير أحدهما على الآخر.

٤- بعض الموضوعات العلمية يصعب تدريسها إلكترونيا بالشكل الكامل، وعليه فإن استخدام التعليم المدمج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.

٥- يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلبة والمعلمين.

## معوقات التعليم المدمج

تبرز بين حين وآخر بعض المعوقات البشرية، والمادية، والإجرائية التي تحول دون تحقيق التعليم المدمج لأهدافه وهي كالتالي(Albarrak et al., 2021):

١- تدني مستوى الخبرة والمهارة عند بعض الطلبة والمعلمين في التعامل بجدية مع تكنلوجيا التعليم والأجهزة الحاسوبية ومرفقاتها.

٢- التكاليف العالية للأجهزة الحاسوبية ومرفقاتها قد تقف أحيانا عائقا في سبيل اقتنائها لدى بعض الطلبة والمعلمين والجهات الأخرى.

٣- تدني مستوى فاعلية نظام الرقابة والتقويم الصحيح والحضور والغياب لدى الطلبة.

٤- بعض المراحل الدراسية وخاصة الابتدائية، وبعض المناهج والمقررات الدراسية التي تحتاج إلى مهارات عملية قد لا يجدي فيها استخدام التعليم المدمج.

٥- التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة أكثر من الجوانب العاطفية.

**مفهوم المواطنة الرقمية:**

تعرف بأنها الاستخدام المسئول والأخلاقي والأمن من جانب الافراد التكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الراشد، ٢٠١٩).

وقد عرفت بأنها إعداد الطلاب لاستخدام تكنولوجيا الحاسوب، بطريقة فعالة مناسبة، من خلال تنمية معارف الطلاب ببرامج معالجة النصوص، والجداول الالكترونية، وبرامج العروض التقديمية، وبرمجيات الاتصال المختلفة، وتغرس فيهم مفهوم المواطنة الرقمية الصحيح وكيفية استخدام هذه التقنيات بطريقة مناسبة (عميرات، ٢٠١٩).

وقد عرفت بأنها أسلوب يمكن توظيفه لمساعدة المتعلمين على فهم القضايا التي ينبغي معرفتها من أجل استخدام التكنولوجيا بالشكل الأمثل فبدلاً من التركيز على عملية الاتصال الرقمي بالمعلومات يتم الاهتمام بالأخلاقيات والمسؤوليات المرتبطة بالاستخدام الرقمي للمعلومات (Choi, 2016) .

وترى الباحثة أنه في ضوء ما تقدم من تعريف للمواطنة الرقمية يمكن تحديد خصائص هذا المفهوم فيما:

١- الوعي بالعالم الرقمي ومكوناته.

٢- امتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بآلياته المختلفة.

٣- إتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للتلميذ يتسم بالقبول الاجتماعي في التفاعل مع الأخرين.

٤- الاعتراف بحقوق الآخرين، من خلال احترام الثقافات الأخرى، أو احترام حرياتهم.

**مبادئ المواطنة الرقمية:**

للمواطنة الرقمية مجموعة من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها ومنها (Jones & Mitchell, 2016):

١- **المساواة الرقمية:** لابد للمساواة الرقمية من توفير البنية التحتية بالتساوي بين جميع المستخدمين، وتوفير البنية التحتية من أولى أولويات الدولة الوطنية، فتوفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول الإلكتروني هما عماد المساواة الرقمية.

٢- **الديمقراطية الرقمية:** الديمقراطية الرقمية تنقل فضاء الانتخاب والمشاركة في القرار من الصندوق إلى الشبكة، فهي تقدم الطريق الأسهل للمواطن لمساءلة مُمثليه عبر التواصل الإلكتروني، كما تتيح ديمقراطية المعلومة وتوفيرها للجميع بالتساوي.

٣- **الحقوق والمسؤوليات الرقمية:** حيث يتمتع المواطن الرقمي بحقوق الخصوصية، وحرية التعبير، ومع هذه الحقوق تأتي الواجبات أو المسؤوليات، فلا بد أن يتعاون المستخدمون على تحديد أسلوب استخدام التكنولوجيا على النحو اللائق.

٤- **المواطنة الرقمية والثقافة:** تتيح المواطنة الرقمية لأي مواطن أن يصبح منتجة للثقافة، بحيث تسهل عليه أن ينوع من مدخلاته الإبداعية الشخصية باستعمال التكنولوجيات الرقمية الحديثة، وأن يدلي برأيه في أي منتج ثقافي آخر.

**معايير وقيم المواطنة الرقمية**

تتضمن المواطنة الرقمية ثلاثة أوجه رئيسة وهي: الاحترام، والمعرفة، والحماية، وكل عنصر منها يتضمن ثلاثة أوجه أخرى تتمثل في:

**١- الاحترام لنفسك وللآخرين، وتضم (صادق، ٢٠١٩):**

- **اللياقة الرقمية:** هي معايير للسلوك والإجراءات من خلال استخدام التقنية، وإتباع المواطن الرقمي للسلوك الصحيح، يجعل منه مثالاً يحتذي به من قبل الجميع.
- **الوصول الرقمي:** يعبر عن المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، وعدم وجود فجوة رقمية بين المستخدمين، وتعتمد على قدرة كل شخص للوصول إلى جميع الأدوات في المجتمع الرقمي، وكيف يمكن استخدامها على مستوى مقبول.

- **القوانين الرقمية:** فالمواطن الرقمي يجب أن يعرف ما هو ملائم وغير ملائم أو غير قانوني وعليه أن يعرف نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية في دولته ، وعدم الاغفال عن قضايا حقوق الملكية الفكرية ، وحماية حقوق التأليف والنشر.

**٢-المعرفة لنفسك والتواصل مع الآخرين، وتضم (الشريف، ٢٠١٩):**

- **الاتصالات الرقمية:** وهي كثيرة: كالبريد الإلكتروني، وبرامج التواصل الاجتماعي، ومحركات البحث والتواصل الرقمي في العصر الحالي يتم بواسطة الأجهزة الرقمية الجديدة خفيفة الوزن وذات الخدمات المتعددة.
- **محو الأمية الرقمية:** فهو يساعد في تعلم استخدام الأجهزة الرقمية، والتعرف على خدماتها، وعلى تعلم انجاز المعاملات الحكومية، والتسوق الإلكتروني، وكيفية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- **التجارة الإلكترونية:** هي معرفة كيفية البيع والشراء إلكترونياً للبضائع والمنتجات، والتعاملات المالية عن طريق شبكة الانترنت ومعرفة سلوك التسوق الالكتروني، فأصبحت عملية الشراء على الشبكة الرقمية عاملاً مهما في حياة المواطن الرقمي.

**٣-الحماية لنفسك وللآخرين، وتضم (موسى والحنان، ٢٠١٩):**

- **الحقوق والمسؤوليات الرقمية:** يقصد بها ما يتوافر من قواعد وقوانين في استخدام التقنية، بحيث تحفظ حق المواطن الرقمي، والجهة المنظمة في مكان ما، بحيث يعرف كيف يتعامل مع المحتويات والخدمات على الشبكة بالطريقة النظامية، التي تحفظ شخصيته وهويته.
- **الأمن الرقمي:** فالمواطن الرقمي يحتاج إلى تعلم كيفية حماية البيانات الإلكترونية والطرق التي يستطيع بها كشف الاحتيالات لغرض السرقة أو غيرها من الممارسات.
- **الصحة والسلامة الرقمية:** فالتعامل السليم مع الأجهزة التقنية يعد سلاحاً ذا حدين، فإما أن يساعدك على تحقيق متطلباتك، وإنجاز أعمالك بكل يسر و سهولة، وإما أن يؤدي إلى مشاكل صحية وأمراض جسدية بسبب الاستخدام غير السليم للتقنية.

وترى الباحثة أن المواطنة الرقمية تتناول ثلاث جوانب جانب معرفي يتكون من المعارف والمعلومات والخبرات التي يحتاجها الفرد لمواجهة تحديات العصر الرقمي، وجانب سلوكي يتمثل في تنفيذ ما اكتسبه من معلومات تمكنه من التعامل الآمن مع التقنيات الحديثة، وجانب وجداني يتمثل في الرغبة والقناعة في تطبيق السلوكيات والمهارات في التعاملات الرقمية بشكل آمن وصحي.

## الدراسات السابقة

### أولاً: الدراسات المرتبطة بالتعليم المدمج:

دراسة **الوهبي (٢٠٢١):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام الطلبة الملتحقين بالجامعة السعودية الإلكترونية للتعلم المدمج، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة الجامعة وعددها ٥٧٤ طالباً وطالبة، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة من الطلبة الملتحقين بالجامعة السعودية الإلكترونية في استخدام التعليم المدمج، فجميع استجاباتهم جاءت بدرجة عالية جداً.

دراسة **العجمي (٢٠٢١):** هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج، والصعوبات التي تواجه تطبيقه في الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بلغ عددها (١١٩٧) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج جاءت بدرجة كبيرة، وتبين أن الصعوبات التي تواجه التعليم المدمج حصلت على درجة تقدير كبيرة.

دراسة **نادليفاتن وآخرون (2020) ,.Nadlifatin et al:** هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات طلاب الجامعات في الدول النامية نحو استخدام نظام التعليم المدمج، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة عددها ١٦٧ طالباً من الجامعات في تايوان، بالإضافة إلى ١٥٠ طالباً من الجامعات في إندونيسيا، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت النتائج العديد أن تطوير التعليم المدمج يسهم في وجود شعور إيجابي لدى الطلبة نحو التعليم المدمج.

دراسة **الحواس (٢٠١٩):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء طلبة الجامعة السعودية الإلكترونية حول استخدام استراتيجية التعليم المدمج في تعلم مقرراتهم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتم تطبيقها على عينة عددها (٤٠٤) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة من تخصص العلوم والدراسات النظرية وعينة الدراسة من تخصص الحوسبة والمعلوماتية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة من تخصص العلوم الصحية والعينة من تخصص العلوم الإدارية والمالية نحو أهمية استخدام استراتيجية التعليم المدمج في تعلم المقررات.

دراسة **الفيفي (٢٠١٩):** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للتعليم المدمج في تعليم الراشدين، والتعرف على أبرز الصعوبات التي تواجههم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة، وتم اختيار عينة عشوائية من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية وبلغ عدد أفرادها (٧٢)، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون التعليم المدمج في تعليم الراشدين بدرجة متوسطة كاستخدام البريد الإلكتروني، واستخدام شبكة الإنترنت، وأن أكثر الصعوبات هي ندرة الحوافز المقترنة باستخدام عضو هيئة التدريس للتعليم المدمج، كما إن التعليم المدمج يتطلب وقتاً كبيراً من عضو هيئة التدريس لاستخدامه، كما إن معظم البرمجيات التعليمية متوافرة باللغة الإنجليزية، وزيادة أعداد الطلاب في الصف الواحد، التكلفة المالية العالية لتجهيزات بيئة التعليم المدمج، وقلة أجهزة الحاسوب في الجامعة مقارنة بعدد الطلاب.

دراسة **كورت ويالديرم Kurt & Yıldırım (2018):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات الطلاب في الجامعات التركية نحو التعليم المدمج، واعتمدت الدراسة المنهج لنوعي، وقد تم اختيار عينة عددها ٣١ طالباً، وقد جمعت بياناتهم من خلال المقابلة، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب لديهم تصورات إيجابية نحو التعليم المدمج.

دراسة **كافيثا وجياسينج (2018) Kavitha & Jaisingh:** هدفت الدراسة إلى التعرف على تجارب الطلبة في التعليم المدمج في الجامعات الهندية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة عددها ١٤٥ طالباً وطالبة، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن التعليم المدمج هو أكثر فائدة للطلاب الذين يتمتعون بمهارة في استخدام برامج وتطبيقات كمبيوتر معينة.

**ثانياً: الدراسات المرتبطة بالمواطنة الرقمية:**

دراسة **فيرنانديز وآخرون (٢٠٢١) Fernandez et al.,:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات في إسبانيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة عددها ٣٦٦ طالباً جامعياً، وقد تم جمع بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن هناك قصور لدى طلبة الجامعات في الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية.

دراسة **الراشد (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم جمع المعلومات من خلال استبانة، وتكونت العينة فتكونت من (٥٢٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات المواطنة الرقمية مرتفعة ومهارات السلامة والمسؤولية الرقمية متوسطة.

دراسة **آكسيل وباستاس (2020) Akcil. & Bastas:** هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المواطنة الرقمية والتعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة خاصة تقع في الجزء الشمالي من قبرص في تركيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم اختيار عينة عددها ١٢٠ طالباً وطالبة، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين سلوكيات المواطنة الرقمية والتعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى ذلك فقد لوحظ أن القلق السلبي للطلاب بسبب جائحة كورونا ينعكس

في عمليات التعلم الإلكتروني لديهم، كما تظهر النتائج أن سلوك المواطنة الرقمية يمكن أن تكون استجابة إيجابية لمكافحة الآثار الناتجة عن جائحة كورونا.

دراسة **كارا (٢٠١٨) Kara**: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى ممارسات طلاب الجامعات في تركيا فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة عددها ٤٣٥ طالباً وطالبة من جامعة خاصة، وقد جمعت بياناتهم من خلال الاستبانة والمقابلة، وقد أظهرت النتائج أن طلاب الجامعات لا يفضلون الانخراط في الأنشطة السياسية عبر الإنترنت بسبب الاضطرابات العاطفية والضغط من المجتمع والخوف من التأثير على حياتهم المستقبلية بطريقة سلبية.

دراسة **أبو المجد واليوسف (٢٠١٨)**: هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على عينة بلغ عددها (٣٥٦) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عالية من أفراد العينة توافق على أن شبكات التواصل الاجتماعي لها دور في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية، كما أظهرت أن آراء الطلبة تتفاوت أحياناً حول الأبعاد المتداولة للمواطنة الرقمية في مواقع شبكات التواصل الاجتماعي.

دراسة **الموزان (٢٠١٨)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين الطالبات الجامعيات وكذلك تحديد درجة تمثلهن لقيم المواطنة الرقمية أثناء تعلمهن وتواصلهن عبر شبكات التواصل الاجتماعية، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي كونه الأنسب لطبيعتها وأهدافها وطبق على عينة طبقية قوامها ٨٩ طالبة من طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن بالرياض، ووظفت فيه أداة الاستبانة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة انتشار مفهوم المواطنة الرقمية بين الطالبات الجامعيات كانت بنسبة قليلة جداً.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

بعد قيام الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة، يتبين لها تنوع الأهداف التي سعت إليها الدراسات السابقة، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مستوى المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات، وبعضها الآخر هدف إلى التعرف على تصورات طلبة الجامعات نحو التعليم المدمج.

كما تستهدف الدراسة الحالية طلبة البكالوريوس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في كافة التخصصات، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تختلف مع كافة الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة.

وتعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، وتلاحظ الباحثة اختلاف الدراسة الحالية من حيث المنهج مع كافة الدراسات السابقة.

وتعتمد الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، واتفقت بذلك مع بعض الدراسات، واختلفت مع بعضها الآخر التي اعتمدت على المقابلة.

وتكمن أهمية الدراسات السابقة في أنها أتاحت للباحثة العديد من أوجه الاستفادة حيث استفادت منها في تبرير مشكلة الدراسة التي تتناولها الباحثة في دراستها، وإعداد الإطار النظري للدراسة، بالإضافة إلى الرجوع إليها عند تصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، كما مكنت الدراسات السابقة الباحثة من معرفة المصادر والمراجع التي لجأ إليها الباحثون في تلك الدراسات والاستفادة منها.

## منهج الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والذي يعد من أنسب المناهج الدراسة مثل هذا الموضوع كونه يفيد في رصد ظاهرة البحث وتحديد الحقائق المتعلقة بالواقع الحالي ومن ثم جمع البيانات والمعلومات التي لها صلة بالدراسة الحالية وتحليل المادة التي تم تجميعها، لاستخلاص الدلالات التي توصلت إليها الدراسة(عدس، ٢٠١٦).

## مجتمع الدراسة والعينة

يعرف مجتمع الدراسة بأنه جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، وبناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فإن المجتمع المستهدف بالدراسة يتكون من كافة طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في الرياض والبالغ عددهن (٢٧٠٠٠) طالبة بناء على الموقع الإلكتروني للجامعة، وقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها عدد (٥٢٠) طالبة وذلك خلال العام الدراسي ١٤٤٣هـ/٢٠٢٣م.

## أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث أعدت على شكل فقرات، وذلك بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة، والتي هدفت إلى التعرف على دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور رئيسية وهي، المحور الأول: درجة ممارسة التعليم المدمج لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وتكون من ١٥ فقرة، بينما المحور الثاني: مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وتكون من ١٥ فقرة، بينما المحور الثالث: المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وقد تكون من ١٥ فقرة وقد تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي في تحديد استجابات العينة (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) كما هو موضح في الجدول التالي (١):

**جدول (١) درجات المقياس المستخدم في الاستبانة**

| الاستجابة | ← | | | |
|---|---|---|---|---|
| | غير موافق بشدة | غير موافق | موافق | موافق بشدة |
| الدرجة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للاستبيان ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (٢) المحك المعتمد في الدراسة**

| المتوسط الحسابي | درجة الموافقة |
|---|---|
| من ١ إلى أقل من ١,٨٠ | غير موافق بشدة |
| من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ | غير موافق |
| من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ | موافق |
| من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٠٠ | موافق بشدة |

المصدر: (البحراوي، ٢٠١٨)

## صدق وثبات الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة عرضتها الباحثة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (٢) متخصصاً في تخصصات التربية بالجامعات السعودية، وقد قامت الباحثة بجمع ملاحظات المحكمين، حيث حذف بعض الفقرات وعدل البعض، لتصبح بصورتها النهائية ٤٥ فقرة، كما تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠,٩١٢) وتعدّ هذه النسبة مناسبة ومقبولة، مما يشير إلى ثبات مناسب للأداة.

## الأساليب الإحصائية:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وتم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

١- النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages).

٢- المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.

٣- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

## إجابة أسئلة الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

### السؤال الأول: ما ممارسة التعليم المدمج لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

للإجابة على السؤال الأول تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لمعرفة درجة الموافقة على فقرات المحور والتي تكونت من ١٥ فقرة، حيث يوضح الجدول (٢) إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

**جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجات لإجابات أفراد العينة الاستبانة لفقرات (ممارسة التعليم المدمج لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن)، مرتبة تنازلياً**

| م | الفقـــــرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | يزيد التعليم المدمج من تركيز الطالبات. | ٣,٣٨ | ٠,٧٢ | ١ | موافق |
| ٥ | يقلل التعليم المدمج من مستوى الخوف والقلق عند الطالبات. | ٣,٣٧ | ٠,٧٦ | ٢ | موافق |
| ١ | يراعي التعليم المدمج الفروق الفردية بين الطالبات. | ٣,٣٥ | ٠,٧١ | ٣ | موافق |
| ٦ | يعرض التعليم المدمج المعلومات بطريقة أكثر تشويقاً. | ٣,٣٠ | ٠,٧٩ | ٤ | موافق |
| ٢ | يقلل التعليم المدمج من أسئلة الطالبات واستفساراتهن. | ٣,٢٩ | ٠,٧٧ | ٥ | موافق |
| ٣ | يزيد التعليم المدمج من مستوى تحصيل الطالبات. | ٣,٢٥ | ٠,٧٥ | ٦ | موافق |
| ١٤ | يفتح التعليم المدمج المجال للطالبات للتعلم بأكثر من طريقة. | ٣,٢٢ | ٠,٧٤ | ٧ | موافق |
| ٧ | ينمي التعليم المدمج من مهارات التفكير لدى الطالبات. | ٣,١٩ | ٠,٩١ | ٨ | موافق |
| ١٥ | يساعد التعليم المدمج الطالبات في اكتساب مهارات حاسوبية. | ٣,١٧ | ٠,٨٢ | ٩ | موافق |
| ٩ | تشعر الطالبات بالراحة أثناء التعلم في بيئة التعليم المدمج. | ٣,١٥ | ٠,٨٧ | ١٠ | موافق |
| ١٢ | يشجع التعليم المدمج الطالبات على التعلم الذاتي. | ٣,١٤ | ٠,٨٨ | ١١ | موافق |
| ١١ | يسرع التعليم المدمج من عرض أكبر قدر من المعلومات. | ٣,١٢ | ٠,٨٣ | ١٢ | موافق |
| ٨ | يشجع التعليم المدمج على مشاركة الطالبات في الأنشطة. | ٣,١١ | ٠,٩١ | ١٣ | موافق |
| ١٠ | يثير التعليم المدمج دافعية الطالبات نحو التعلم. | ٣,١٠ | ٠,٧٧ | ١٤ | موافق |
| ١٣ | يتيح التعليم المدمج للطلبة فرصة إدارة الوقت. | ٣,٠٩ | ٠,٧٩ | ١٥ | موافق |
| | **المتوسط الكلي** | **٣,٢١** | **٠,٨٠** | – | **موافق** |

يوضح الجدول (٣) أن ممارسة التعليم المدمج لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن جاءت بدرجة "موافق"، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٢١)، وانحراف معياري (٠,٨٠)، حيث تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المحور ما بين (٣,٠٩ – ٣,٣٨)، وانحرافات معيارية بين (٠,٧٩ – ٠,٧٢)، وكان أعلاها متوسطاً هي فقرة رقم (٤) والتي تنص على "يزيد التعليم المدمج من تركيز الطالبات"، بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وبدرجة "موافق"، يليها في المرتبة الثانية فقرة رقم (٥) والتي تنص على "يقلل التعليم المدمج من مستوى الخوف والقلق عند الطالبات "، بمتوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وبدرجة "موافق"، وفي المرتبة الثالثة فقرة رقم (١) والتي تنص على "يراعي التعليم المدمج الفروق الفردية بين الطالبات"، بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وانحراف معياري (٠,٧١)، وبدرجة "موافق"، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (١٣) التي تنص على "يتيح التعليم المدمج للطلبة فرصة إدارة الوقت"، بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وانحراف معياري (٠,٧٩)، وبدرجة "موافق".

## السؤال الثاني: ما مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

للإجابة على السؤال الثاني تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لمعرفة درجة الموافقة على فقرات المحور والتي تكونت من ١٥ فقرة، حيث يوضح الجدول (٣) إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

**جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجات لإجابات أفراد العينة لفقرات محور (مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن)، مرتبة تنازلياً**

| م | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | أقوم بتحديث نظام التشغيل باستمرار لرفع كفاءة عمل أجهزة التقنيات الرقمية المختلفة. | ٣,٣٥ | ٠,٨٣ | ١ | موافق |
| ١٣ | أتجنب فتح الروابط المجهولة عبر البريد الإلكتروني أو تطبيقات التواصل الاجتماعي. | ٣,٣٤ | ٠,٨٥ | ٢ | موافق |
| ١٢ | أقرأ جميع الشروط والتعليمات المرتبطة بتحميل البرامج الرقمية المختلفة قبل الموافقة عليها. | ٣,٣٣ | ١,٠٥ | ٣ | موافق |

| م | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | أعرف معنى مصطلح "الإدمان الرقمي." | ٣,٢٩ | ٠,٩٩ | ٤ | موافق |
| ١٠ | أتجنب مشاركة معلوماتي الخاصة مع الآخرين. | ٣,٢٥ | ٠,٨٤ | ٥ | موافق |
| ١٥ | أحصل على فترات راحة خلال استخدام أجهزة التقنيات الرقمية المختلفة للحفاظ على صحتي. | ٣,٢٠ | ٠,٩٠ | ٦ | موافق |
| ٩ | أراعي شروط الإضاءة والتهوية الجيدة في المكان حتى أقلل من الآثار الجسدية المترتبة على ذلك. | ٣,١٥ | ١,٩٦ | ٧ | موافق |
| ٧ | أعرف الآثار النفسية المترتبة على الفرد عند استغراق وقت طويل أثناء استخدام التقنيات الرقمية. | ٣,١٢ | ٠,٧٨ | ٨ | موافق |
| ٦ | أحترم حقوق النشر الإلكتروني والملكية الفكرية عند التعامل مع المعلومات الرقمية العربية والأجنبية. | ٣,٠٥ | ١,١٧ | ٩ | موافق |
| ٥ | أعرف طرق التعامل مع أي معلومات مضللة ضد ديني ووطني عبر شبكات التواصل الاجتماعي. | ٢,٩٩ | ٠,١٢ | ١٠ | موافق |
| ٨ | أقوم بتحديث كلمات المرور الخاصة بي بشكل دوري. | ٢,٨٨ | ٠,٨٦ | ١١ | موافق |
| ١ | اطلعت على قوانين وعقوبات نظام مكافحة الجرائم الإلكترونية الصادرة من هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية لأعرف واجباتي تجاه نفسي والآخرين. | ٢,٦٩ | ١,٧٣ | ١٢ | موافق |
| ٤ | أستخدم كلمات مرور قوية للأجهزة وحسابات شبكات التواصل الاجتماعي. | ٢,٦٦ | ٠,٧١ | ١٣ | موافق |
| ٣ | أعبر عن رأيي إلكترونياً بحرية، ولكن بما لا يمس الآخرين أو المجتمع. | ٢,٦٥ | ١,٢٦ | ١٤ | موافق |
| ٢ | أحّدث برامج الحماية ومكافحة الفيروسات على أجهزتي. | ٢,٦٢ | ١,٢١ | ١٥ | موافق |
| **المتوسط الكلي** | | **٣,٠٣** | **١,٠٢** | – | **موافق** |

يوضح الجدول (٤) أن مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن جاء بدرجة "موافق"، وذلك بمتوسط حسابي (3.03)، وانحراف معياري (١,٠٢)، حيث تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المحور ما بين (٢,٦٢ – ٣,٣٥)، وانحرافات معيارية بين (٠,٨٣ – ١,٢١)، وكان أعلاها متوسطاً هي فقرة رقم (١٤) والتي تنص على

"أقوم بتحديث نظام التشغيل باستمرار لرفع كفاءة عمل أجهزة التقنيات الرقمية المختلفة"، بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وانحراف معياري (٠,٨٣)، وبدرجة "موافق"، يليها في المرتبة الثانية فقرة رقم (١٣) والتي تنص على "أتجنب فتح الروابط المجهولة عبر البريد الإلكتروني أو تطبيقات التواصل الاجتماعي"، بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (٠,٨٤)، وبدرجة "موافق"، وفي المرتبة الثالثة فقرة رقم (١٢) والتي تنص على "أقرأ جميع الشروط والتعليمات المرتبطة بتحميل البرامج الرقمية المختلفة قبل الموافقة عليها"، بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وانحراف معياري (١,٠٥)، وبدرجة "موافق"، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٢) التي تنص على "أحّدث برامج الحماية ومكافحة الفيروسات على أجهزتي"، بمتوسط حسابي (٢,٦٢) وانحراف معياري (١,٢١)، وبدرجة "موافق".

## السؤال الثالث: ما المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

للإجابة على السؤال الثاني تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لمعرفة درجة الموافقة على فقرات المحور والتي تكونت من ١٥ فقرة، حيث يوضح الجدول (٣) إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

**جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجات لإجابات أفراد العينة لفقرات محور (المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن)، مرتبة تنازلياً**

| م | الفقـــرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | قلة توافر برامج الحاسوب التطبيقية التي تساعد الطلبة على استخدام التعليم المدمج. | ٣,١٥ | ١,٩٦ | ١ | موافق |
| ٤ | قلة توفير التسهيلات المادية لاستخدام أدوات التعليم المدمج. | ٣,١٢ | ٠,٧٨ | ٢ | موافق |
| ٣ | عدم اقتناع الطلبة بجدوى أدوات التعليم المدمج. | ٣,٠٥ | ١,١٧ | ٣ | موافق |
| ٢ | عدم الرغبة في استخدام أدوات التعليم المدمج. | ٢,٩٩ | ٠,١٢ | ٤ | موافق |

| م | الفقـــرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | قلة عدد المدربين في إعطاء برامج تدريبية للطلبة في كيفية استخدام ادوات التعليم المدمج. | ٢,٨٨ | ٠,٨٦ | ٥ | موافق |
| ١ | ضعف التأهيل الكامل للطلبة في استخدام أدوات التعليم المدمج. | ٢,٦٩ | ١,٧٣ | ٦ | موافق |
| ٦ | نقص تجهيز القاعات الدراسية بما يلزم من أدوات التعليم المدمج. | ٢,٦٦ | ٠,٧١ | ٧ | موافق |
| ٨ | قلة وجود أجهزة حاسب آلي عند الطلبة لاستخدام أدوات التعليم المدمج. | ٢,٦٥ | ١,٢٦ | ٨ | موافق |
| ١٠ | قلة خبرة الطلبة باستخدام أدوات التعليم المدمج. | ٢,٦٢ | ١,٢١ | ٩ | موافق |
| ٩ | زمن المحاضرة لا يكفي لاستخدام أدوات التعليم المدمج. | ٢,٦٠ | ٠,٩٨ | ١٠ | موافق |
| ١٥ | نقص الإرشادات اللازمة لاستخدام أدوات التعليم المدمج. | ٢,٥٥ | ٠,٨٨ | ١١ | غير موافق |
| ١٢ | ضعف شبكة الإنترنت وانقطاعها عند استخدام أدوات التعليم المدمج. | ٢,٥٢ | ١,٠٢ | ١٢ | غير موافق |
| ١١ | تدني فاعلية الأجهزة والتقنيات التعليمية المتوفرة. | ٢,٤٨ | ٠,٦٧ | ١٣ | غير موافق |
| ١٣ | تعيق كثافة المادة العلمية استخدام أدوات التعليم المدمج. | ٢,٤٤ | ٠,٩٧ | ١٤ | غير موافق |
| ١٤ | ضعف البنية التحتية المساندة لتوظيف أدوات التعليم المدمج. | ٢,٤١ | ١,٦٣ | ١٥ | غير موافق |
| **المتوسط الكلي** | | **٢,٧٢** | **١,٠٦** | – | **موافق** |

يوضح الجدول (٤) أن المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن جاءت بدرجة "موافق، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وانحراف معياري (١,٠٦)، حيث تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المحور ما بين (٢,٤١–٣,١٥)، وانحرافات معيارية بين (١,٦٣ – ١,٩٦)، وكان أعلاها متوسطاً هي فقرة رقم (٧) والتي تنص على "قلة توافر برامج الحاسوب التطبيقية التي تساعد الطلبة على استخدام التعليم المدمج"، بمتوسط حسابي (٣,١٥) وانحراف معياري (١,٩٦)، وبدرجة "موافق"، يليها في المرتبة الثانية فقرة رقم (٤) والتي تنص على "قلة توفير التسهيلات المادية لاستخدام أدوات التعليم المدمج"، بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وبدرجة "موافق"، وفي المرتبة الثالثة فقرة رقم (٣) والتي تنص على "عدم اقتناع الطلبة بجدوى أدوات التعليم المدمج"، بمتوسط حسابي (٣,٠٥) وانحراف معياري (١,١٧)، وبدرجة "موافق"، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (١٤)

التي تنص على "ضعف البنية التحتية المساندة لتوظيف أدوات التعليم المدمج"، بمتوسط حسابي (٢,٤١) وانحراف معياري (١,٦٣)، وبدرجة "غير موافق".

## خلاصة نتائج الدراسة

خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أن ممارسة التعليم المدمج لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن جاءت بدرجة "موافق"، وذلك بمتوسط حسابي (٣,٢١)، وانحراف معياري (٠,٨٠).

٢- أن مستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن جاء بدرجة "موافق"، وذلك بمتوسط حسابي (3.03)، وانحراف معياري (١,٠٢).

٣- أن المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن جاءت بدرجة "موافق، وذلك بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وانحراف معياري (١,٠٦).

## توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

١- تعزيز العمل على نشر مفهوم التعلم المدمج في كافة المؤسسات التعليمية، من خلال الدورات والبرامج التدريبية التي يتم إعدادها للعاملين؛ لتحقيق أفضل استفادة ممكنة من الموارد البشرية المتاحة.

٢- تطوير كافة الإمكانات والاحتياجات، التي يمكن من خلالها زيادة تطبيق التعلم المدمج في كافة المؤسسات التعليمية.

٣- المزج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني الذي يتيح الفرصة للطلبة بالتفاعل مع الوسائل الحديثة في التعليم.

٤- توفير الإمكانات المادية لتطبيق التعليم المدمج في كافة جامعات المملكة العربية السعودية.

٥- عقد دورات تدريبية لطلبة الجامعات السعودية حول الحقوق والواجبات التي لا بد أن يتمتع بها المواطن الرقمي.

٦- وضع مقرر دراسي للمواطنة الرقمية لدى جميع الطلبة الجامعيين ويساعد في تقديم المعارف، والمهارات والخبرات اللازمة بجميع عناصر المواطنة الرقمية.

# المـــراجـــــع

## أولاً: المـــراجـــــع العـــربيـــة:


أبو المجد، مها واليوسف، إبراهيم. (٢٠١٨). شبكات التواصل الاجتماعي وسبل توظيفها في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل. المجلة التربوية، ٥٦(١)، ٦٩١-٧٢٢.

أبو زيد، عبدالرحمن. (٢٠١٩). الأمن السيبراني في الوطن العربي، دراسة حالة المملكة العربية السعودية. الموقع: http://acrseg.org/41356.

بايوني، أحمد. (٢٠١٩). ارتفاع عدد مستخدمي الإنترنت في السعودية إلى ٣٠ مليون مستخدم بحلول عام ٢٠٢٢. الموقع:

https://www.aleqt.com/2019/07/02/article_1629216.html.

البحراوي، سيد(٢٠١٨). دليل الباحثين في كيفية قراءة نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS وكيفية التعليق على النتائج. مصر: دار المصري للنشر والتوزيع.

البحراوي، سيد. (٢٠١٨). دليل الباحثين في كيفية قراءة نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS وكيفية التعليق على النتائج. مصر: دار المصري للنشر والتوزيع.

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. (٢٠٢٣). لمحة عن الجامعة، الموقع الإلكتروني:

https://www.pnu.edu.sa/ar/Pages/home.aspx.

الجزار، هالة. (٢٠١٤). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية تصور مقترح. مجلة التربية وعلم النفس، ٥٦ (١)، ٣٨٥-٤١٨.

الحواس، متعب. (٢٠١٩). آراء طلبة الجامعة السعودية الإلكترونية حول استخدام استراتيجية التعليم المدمج في تعلم مقرراتهم. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٥(٤)، ٦٨٤-٧٠٨.

خواجة، زينهم. (٢٠٢٢). التعليم المدمج وتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم الجامعي. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية، ٢٣(١)، ١٥-٨٦.

الراشد، خولة. (٢٠١٩). تصور مستقبلي مقترح لتنمية المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٢٣)، ١-٢٢.

الراشد، خولة. (٢٠٢٠). مدى امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكومية لمهارات المواطنة الرقمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(١٠)، ١١٩-١٣٨.

الشريف، باسم. (٢٠١٩). فاعلية تنوع نمط المهمة التعليمية وطريقة التوجيه في المكتبات الرقمية على تنمية مهارات البحث الإلكتروني وقيم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات السعودية: جامعة طيبة نموذجاً. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٣)، ١٢٨-١٤١.

صادق، محمد. (٢٠١٩). دور الجامعة في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلابها في ضوء التحديات المعاصرة: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، ٣٠(١٢٠)، ٥٧-٩١.

العجمي، هادى. (٢٠٢١). اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجه تطبيقه من وجهة نظرهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٤١(٣)، ١-١٧.

عدس، عبدالرحمن. (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عدس، عبدالرحمن. (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عميرات، آمال. (٢٠١٩). التربية الإعلامية وأهميتها في ظل المواطنة والهوية الرقمية. مجلة جامعة الجزائر، ٣٣(١)، ٢٨٧-٣٠٦.

الفيفي، موسى. (٢٠١٩). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للتعليم المدمج في تعليم الراشدين. مجلة جامعة القصيم، ١٣(٢)، ٦٥٣-٦٧٧.

القحطاني، أمل. (٢٠١٨). مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية بفلسطين، ٢٦(١)، ٥٧-٩٧.

المنتشري، فاطمة. (٢٠٢٠). دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ١٧ (١)، ٤٥٧-٤٨٤.

الموزان، أمل. (٢٠١٨). درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لقيم المواطنة الرقمية مع تصور لدور الجامعة في تعزيز قيمها. مجلة العلوم التربوية، ١٧(١)، ١٦٧-٣٤٢.

موسى، عقيلي والحنان، طاهر. (٢٠١٩). برنامج تكاملي مقترح في اللغة العربية والتاريخ قائم على التوجهات الوطنية للشباب لتنمية أبعاد جودة الحياة ومبادئ المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الثاني العام. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٤(٢)، ٣١٦-٤١٧.

هاشم، مجدي يونس. (٢٠١٧). التعليم الإلكتروني. الجيزة: دار زهور المعرفة والبركة.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٩). نمو استخدام الإنترنت بالمملكة. الموقع:

https://www.stats.gov.sa/

الوهبي، حمد .(٢٠٢١). مستوى استخدام الطلبة الملتحقين بالجامعة السعودية الإلكترونية للتعلم المدمج. مجلة جامعة ذمار، ١٠(١)، ٥٢-٨٠.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akcil, U., & Bastas, M. (2020). Examination Of University Students' Attitudes Towards E-Learning During The Covid-19 Pandemic Process And The Relationship Of Digital Citizenship. Contemporary Educational Technology, 13(1), 1-13.

Albarrak, A. I., Zakaria, N., Almulhem, J., Khan, S. A., & Karim, N. A. (2021). Modified Team-Based And Blended Learning Perception: A Cohort Study Among Medical Students At King Saud University. BMC Medical Education, 21(1), 1-8.

Anas, A. (2020). Perceptions Of Saudi Students To Blended Learning Environments At The University Of Bisha, Saudi Arabia. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue On Call, 1 (6), 261-277.

Atif, Y., & Chou, C. (2018). Digital Citizenship: Innovations In Education, Practice, And Pedagogy. Journal Of Educational Technology & Society, 21(1), 152-154.

Choi, M. (2016). A Concept Analysis Of Digital Citizenship For Democratic Citizenship Education In The Internet Age. Theory & Research In Social Education, 44(4), 565-607.

Fernandez-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., & Ainz-Galende, A. (2021). Measuring Digital Citizenship: A Comparative Analysis. In Informatics journal, 8(18), 2-13.

Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining And Measuring Youth Digital Citizenship. New Media & Society, 18(9), 2063-2079.

Kara, N. (2018). Understanding University Students' Thoughts And Practices About Digital Citizenship: A Mixed Methods Study. Journal Of Educational Technology & Society, 21(1), 172 - 185.

Kavitha, R. K., & Jaisingh, W. (2018). A Study On The Student Experiences In Blended Learning Environments. Int. J. Recent Technol. Eng, 7(4), 2277-3878.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size For Research Activities. Educational And Psychological Measurement, 30(3), 607-610.

Kurt, S. Ç., & Yıldırım, I. (2018). The Students' Perceptions On Blended Learning: AQ Method Analysis. Educational Sciences: Theory & Practice, 18(2), 427-466.

Nadlifatin, R., Miraja, B., Persada, S., Belgiawan, P., Redi, A. A. N., & Lin, S. C. (2020). The Measurement Of University Students' Intention To Use Blended Learning System Through Technology Acceptance Model (TAM) And Theory Of Planned Behavior (TPB) At Developed And Developing Regions: Lessons Learned From Taiwan And Indonesia. International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET), 15(9), 219-230.

Sajid, M. R., Laheji, A. F., Abothenain, F., Salam, Y., Aljayar, D., & Obeidat, A. (2016). Can Blended Learning And The Flipped Classroom Improve Student Learning And Satisfaction In Saudi Arabia?. International Journal Of Medical Education, 7(1), 281-285.

Sherly, G. (2018). Redefining Blended Learning. Workshop On Blended Learning, Chicago.

Strauss, V. (2012). Three Fears About Blended Learning, The Washington Post.

العـــدد (١٧)، مـــــــارس ٢٠٢٣، ص ص ١٢٧ – ١٧٧

# واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مـدينـــة مكـة المكـرمـة

إعـــداد

**سالـم سعـود الروقـي**

باحث ماجستير في التربية الخاصة
(مسار صعوبات التعلم)
جامعة أم القري

**د/ محمد رزق الله الزهراني**

أستاذ مشارك – قسم علم النفس
جامعة أم القري

# واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة

سالم الروقي(*) & محمد الزهراني(**)

## مستخلـــــــص

هدف البحث إلى معرفة واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة ، والكشف عن واقع التعاون في البعدين التعليمي وبعد الشراكة بالإضافة إلى معرفة واقع التعاون على مستوى البرنامج التربوي الفردي ، ومعرفة ما إذا كان هنالك دلاله إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم بالإضافة للدورات التدريبية وعدد سنوات الخبرة حيث قام الباحث بتصميم الاستبانة وطُبق هذا البحث على عينة مكونة من (٧٤) معلماً من معلمي صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي ، وكشفت النتائج بأن المؤشرات المتعلقة بالبعد التعليمي وبعد الشراكة وبعد البرنامج التربوي الفردي جاءت بدرجة متوسطة ، كما أتضح من النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متغيرات عدد سنوات الخبرة والمؤهل وعدد الدورات التدريبية وقد توصّل البحث إلى العديد من التوصيات أهمها ، توعية أولياء الأمور بثقافة المسؤولية المجتمعية وحثهم وإشراكهم ضمن خطط برامج صعوبات التعلم من قبل الوزارة ، ووضع حوافز عينية لأولياء الأمور المتجاوبين لعمليات التعاون مما تعززهم وتفعل العملية التعاونية بين أولياء الأمور والمعلمين.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات التعلم، التعاون، أولياء الأمور، المعلمين.

(*) باحث ماجستير في التربية الخاصة، (مسار صعوبات التعلم)، جامعة أم القري.

(**) أستاذ مشارك – قسم علم النفس، جامعة أم القري.

# The Reality of Cooperation between parents and Teachers in Learning Difficulties Programs from the Point of View of Teachers in the City of Makkah Al-Mukarramah


## Abstract

The aim of the research is to know the reality of cooperation between parents and teachers in learning difficulties programs from the teachers' point of view in the city of Makkah Al-Mukarramah, and to reveal the reality of cooperation in the educational and partnership dimensions, in addition to knowing the reality of cooperation at the level of the individual educational program, and knowing whether there is statistical significance It is attributed to the variable of the academic qualification of the teacher in addition to the training courses and the number of years of experience. The researcher designed the questionnaire and this research was applied to a sample of (74) One of the teachers of learning difficulties in the city of Makkah Al-Mukarramah, and the researcher used the descriptive survey method, and the results revealed that the indicators related to the educational dimension, the partnership dimension and the individual educational program came to a medium degree, as it became clear from the results that there are no statistically significant differences at the level (0.05). ) in the variables of the number of years of experience, qualification and number of training courses, and the research reached many recommendations, the most important of which are raising parents' awareness of the culture of social responsibility, urging them and involving them within the plans of learning difficulties programs by the ministry, and setting up in-kind incentives for parents who are responsive to cooperation operations, which strengthens them and activates the cooperative process between Parents and teachers.


**Keywords**: learning difficulties, Cooperat, Parents, teachers.

## المقدّمة:

تقوم العملية التعليمية على أساس التعاون والتشارك بين جميع من ينتسب لها ، ولاشك بإن التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين يعتبر ركيزة أساسية في تطوير العملية التعليمية داخل الصف على المستوى الاكاديمي وخارج، وبالتالي فإن التعاون المنتظم بين أولياء الأمور والمعلمين يجوّد العملية التعليمية ويرتقي بالمستوى التعليمي والانفعالي مما يزيد إنتاجية الطلاب وتعزيزهم بين معلميهم ووالديهم والوصول بهم إلى الأهداف المنشودة.

فمن ضمن الجهود والأهداف التي تعمل عليها المملكة العربية السعودية هي مكفولية التعليم للجميع بالإضافة إلى دور المملكة العربية السعودية الكبير في دعم جميع فئات المجتمع للحصول على تعليم متميز يرتقي بأبناء هذا الوطن ومن يقيم فيه، حيث ان وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بدعم القيادة وضمن خطة ٢٠٣٠ تعمل على الوصول إلى عدة أهداف تمكن من خلالها تطوير البيئة ومؤسساتها التعليمية إلى جانب مخرجاتها ولا تغفل الوزارة بدعم القيادة عن تعزيز دور التعاون من قِبل أولياء الامور في المشاركة في الجانب التحضيري لمستقبل أبنائهم (الروقي،٢٠٢٠).

كما أن برامج التربية الخاصة تهدف إلى الوصول بالفرد إلى اقصى ما يمكن من تجاوز العقبات وتذليل الصعوبات الاكاديمية والاهتمام بالأوضاع الانفعالية والتكيفية والاجتماعية والاهتمام بالطفل قبل المرحلة الاكاديمية التعليمية وما بعدها للوصول بهم إلى الاندماج بفعالية في الصف المدرسي وبالتالي فإن هذا الاهتمام ينعكس على بيئة الطفل الاسرية الاجتماعية وإنخفاض معدل المشكلات الاكاديمية في الصف المدرسي التعليمي (أبو رضوان، ٢٠٢٠). وأشار بحث الحربي والبكر(٢٠٢٠) إلى أن التطورات العالمية على صعيد التعليم أكدت الشراكة والتعاون والتنسيق بين المتخصصين والمعلمين بكل مفاهيمه حيث أصبح ضرورة لتطوير العملية التعليمية والارتقاء بها إلى جودة تعليم متميزة.

وفي هذا السياق تُشير ملكاوي والقضاة (٢٠١٨) إلى أنه يجب التركيز على صقل وتنمية التعاون بين أبرز مؤسستين هم الاسرة والمدرسة حيث أنه لا يمكن ان يعمل المعلمون

مع الطلاب بدون متابعة اولياء الامور في المنزل. فبناء جسور التعاون والتواصل بين ولي الامر والمعلم على أكمل وجهه يؤدى للوصول إلى رؤية واسعة شمولية بكل ما يخص الطالب على جميع الاصعدة والابعاد التعليمية والإدارية (حنفي وقراقيش،٢٠٠٩).

ويذكر آحاندو (٢٠١٨) أن المتابعة التعاونية بين اولياء الامور والمعلمين شرط أساسي لتنمية القدرات لدى الطالب بالإضافة إلى تبادل الخبرات بين المعلم وولي الامر. ولذا أتفق كل من (2009,Sabani، 2012,Gonzalez&William ؛ 2013,Bacon&Causton؛ جبرة والبتال،٢٠١٩؛ الفهيد،٢٠٢٠؛ والروقى،٢٠٢٠) بأن أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم يلعبون دوراً مهماً في حال تعاونهم مع المعلمين لوضع مخطط علاجي لمتابعتهم خطوة بخطوة لحل مشكلاتهم، وإنه من الضروري على المعلمين العمل بتحفيز أولياء امور الطلاب ذوي صعوبات التعلم على التعاون والشراكة في عملية التعليم لأنهم الاكثر معرفة بتفاصيل وسمات طفلهم. فدور أولياء الامور اساسي لتعزيز ونجاح كل ما يتم في المدرسة وخارجها.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان أنه يتضح جلياً أن التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم بشكل خاص والعملية التعليمية بشكل عام ضرورة وركيزة أساسية تقوم عليها العملية التعليمية في جميع البرامج المقدمة من قبل الوزارة.

## مشكلـــة البحـــث :

في ظل التطور الذي تشهده الميادين التربوية على جميع الأبعاد الإدارية والتعليمية، وتأكيد العديد من الدراسات على أهمية التعاون والشراكة بين أولياء الأمور والمعلمين . الذي في حقيقة الامر يخدم الطالب في برنامج صعوبات التعلم وبالتالي فإن التعاون بين جميع الأطراف ضرورة للوصول إلى أقصى مراحل النجاح مع الطالب، حيث أنه في حال عدم وجود التعاون والتنسيق بدرجة منظمة بين أولياء الأمور والمعلمين قد يعود بشكل سلبي على الطالب من ذوي صعوبات التعلم ومن هنا برزت الفكرة البحثية و كان لزاماً أن نمعن النظر في هذا الواقع وان نُسلط عليه الضوء.

وبالرجوع إلى الادبيات والدراسات السابقة. تذكر الحربي والعباد (٢٠١٨) بان التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين مُقتصر على أضيق الحدود ، ولا يرتقي إلى الهدف المنشود منه

وبالتالي فإنه يؤثر على هيكلة الأهداف الموضوعة من قبل المعلمين لطلابهم وهذا ينعكس سلباً على العملية التعليمية. كما أشارت دراسة جبرة والبتال (٢٠١٩) بان دور أولياء الأمور والاسر بشكل عام لازال غير كافي في التعاون والشراكة على البعدين التعليمي والإداري وأنه لابد من التنسيق والمتابعة المستمرة بين أولياء الأمور والمعلمين فيما يخص التعاون وإشراك إدارة المدرسة في هذه الاستراتيجية لتكون المنسق بين الطرفين.

كما تشير دراسة الحربي وابا عود (٢٠٢٠) بانه لابد من توزيع المسؤوليات المنوطة بأولياء الأمور، وإيصالها لهم بشكل منظم لإشراكهم في عملية التعاون بشكل منظم ومستمر. وتشير المالكي وعبيد الله (٢٠٢١) بإن التعاون بين أولياء الامور والمتخصصين لم يصل إلى النسب المنشودة، وبالتالي فإن التعاون والشراكة بين أولياء الأمور والمعلمين تقوم على ثلاثة نقاط يجب العمل عليها وهي توزيع المهام على جميع اطراف التعاون المنوطة، و العمل على تبادل المعرفة والمهارة التي ترتقي بوضع الطالب اكاديمياً ، والعمل على الاستثمار في سمات الطالب الشخصية. وبهذا يتم التغلب على جميع العقبات الاكاديمية بالنسبة للطالب وإيصاله إلى الهدف المنشود دراسياً وسلوكياً.

ويتبلور تساؤل هذا البحث في ما يلي: ما واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة؟

## أسئلة البحث :

**سعى هذا البحث في الإجابة على التساؤل التالي:**

- ما واقع التعاون بين اولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة؟

**ويتفرع من هذا التساؤل الاسئلة التالية:**

١- ما واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً للبعد التعليمي؟

٢- ما واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد الشراكة؟

٣- ما واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد البرنامج التربوي الفردي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة تعزى للمؤهل العلمي للمعلم؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة تعزى عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة تعزى عدد سنوات الخبرة للمعلم؟

## أهـــداف البحـــث:

١- التعرف على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً للبعد التعليمي .

٢- التعرف على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد الشراكة .

٣- التعرف على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد البرنامج التربوي الفردي.

٤- التعرف على الفروق بين واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقا للمؤهل العلمي للمعلم.

٥- التعرف على الفروق بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من جهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقا لعدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم.

٦- التعرف على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقا لعدد سنوات خبرة المعلم .

## أهميـــة البحـــث :

**تنبع أهمية البحث كالتالي:**

### أ- الأهميـة النظريـــة:

١- إثراء ميادين التربية الخاصة وخصوصا برامج صعوبات التعلم بتسليط الضوء على مفهوم التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين محلياً وعربياً.

٢- معرفة واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم وأهمية هذا الواقع في تطور العملية التعليمية وتطويرها نحو الافضل.

### ب- الاهميـــة التطبيقيـــة:

١- لفت انتباه أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم إلى تعاونهم، الذي بدوره قد يسهم في تجويد وتطوير العملية التعليمية في برامج التربية الخاصة بشكلٍ عام وصعوبات التعلم بشكلٍ خاص.

٢- الإستفادة من نتائج البحث الحالي للرفع من جودة التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم.

٣- قد يكون هذا البحث مُنطلق لدراسات وابحاث أخرى في المملكة العربية السعودية.

## حـــدود البحـــث :

١- **الحدود الموضوعية:** تمثلت في واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم.

٢- **الحدود الزمانية:** أُجري هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ.

٣- **الحدود المكانية:** برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة.

٤- **الحدود البشرية:** معلمين برامج صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة.

## مصطلحات البحث :

### صعوبات التعلم: Learning disabilities

وتعرفها وزارة التعليم (٢٠٢٠) صعوبات التعلم بإنها: خلل أو إضطرابات في واحدة أو أكثر في القدرات الأساسية للفرد مثل إدراك الكلام المنطوق أو الرموز المكتوبة مثل الاحرف او الأرقام وفهمها وإدراكها بشكل سليم، والتي لا تكون بسبب معوقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو تدني مستوى تعليمي أو رعاية الاسرة. ويعرفها الباحث إجرائياً: كل طالب تم تشخيصه بصعوبات التعلم من قبل معلمين صعوبات التعلم ويلتحق بغرفة المصادر في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

### برامج صعوبات التعلم: Learning Disabilities programs

وتعرفها وزارة التعليم (١٤٣٥) بإنها البرامج التي تهدف إلى زيادة التفاعل العلمي مع تقديم خدمات تدريسية مميزة وذات جودة عالية، وتكون هذه العملية بعد إكتشافهم وضمهم في البرنامج مع تحديد خطة تربوية مناسبة لكل فرد منتمي له. ويعرفها الباحث إجرائياً: بإنها تلك الاستراتيجيات التعليمية والبرامج الخاصة التي تستهدف ذوي صعوبات التعلم في التعليم العام.

### التعاون: cooperate

وتعرفه وزارة التعليم (١٤٣٨) بإنه التعاون والتكامل بين المدرسة وولي الامر أو الاسرة بشكل عام، في بناء وتطوير البرامج والعمل على زيادة فعاليتها . ويعرفه الباحث إجرائياً: هي عمليات مُنظمة متبادلة بين أولياء الأمور والمعلمين أساسها التواصل وتبادل المعلومات وتعزيز الثقة بين الطرفين، للوصول بالطالب إلى الأهداف المنشودة.

### أولياء الأمور : Parents

المقصود به في هذا البحث: الاب أو الام، أو كل من لديه سلطة قانونية في رعاية الطالب.

**المعلميـــن: teachers**

المقصود في هذا البحث: كل من يمارس وظيفة التدريس في مدارس المملكة العربية السعودية بمدينة مكة المكرمة في تخصص صعوبات التعلم ويتوافر بهم المؤهل الاكاديمي لمسار صعوبات التعلم.

## الإطـار النظـري والـدراسـات السـابقـة:

**يتناول الباحث في سياق عرضة الإطار النظري والدراسات السابقة بالمحاور التالية:**

### برامــج صعوبــات التعلم:

يذكر أبونيان (٢٠١٩) بأن صعوبات التعلم ليست حصراً على لغة معينة بذاتها او ثقافات محددة او مواقع جغرافية مخصصة حيث أنه من الممكن ان يحصل هنالك تفاوت نسبي في إنتشار صعوبات التعلم بين الدول نتيجة اختلافات المفاهيم في صعوبات التعلم بينهم وايضاً الاخذ بعين الاعتبار في اختلاف اللغات ، فالدراسات الإحصائية الدولية تشير أن كندا لديها ١٠-١% من طلاب المدارس وفي إحصائية رسمية لنيوزلندا تبين أن لديها ٦% كصعوبات تعلم قراءة ، وألمانيا حوت على ١٤% من طلابهم في المدارس الابتدائية لديهم صعوبات شديدة في القراءة والكتابة، أما على صعيد الدول العربية فلا يوجد دراسات إحصاء إعتمدتها الدول بشكل رسمي و كبير وشمولي يوضح هذه النسب ولكنه يمكننا القول انه حسب نتائج الدراسات والأبحاث الصغيرة، يتضح لنا انها قريبة من باقي الدول التي تم ذكرها.

ومن هنا ومن خلال هذا السرد سيتضح لنا أهمية برامج صعوبات التعلم بشكل ضروري وملح عالميا وعربيا ومحليا. حيث أن فئة صعوبات التعلم هي الفئة الأكثر تلقياً لخدمات التربية الخاصة منذ ان برز قانون تعليم الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة فقد أشار التقرير (٤١) للكونجرس الأمريكي الصادر من وزارة تعليم الولايات المتحدة الامريكية بإن نسبة إنتشار صعوبات التعلم بلغت ٤٠%من طلاب التربية الخاصة ككل للنسبة العمرية التي تتراوح بين (٢١-٦) عام (Department of Education,2019 U.S.)

ومن هنا أنبثق الاهتمام في المملكة العربية السعودية بالتنظيم والتقنين وتأسيس القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص بقرار وزير المعارف (وزير التعليم) برقم ١٦٧٤ وتاريخ ١٤٢٢/٤/٥ هـ، التي تحتوي على خطوات وإستراتيجيات منظمة وأُطر مقننة على تطبيق وتنظيم برامج التربية الخاصة بشكل عام وبرنامج صعوبات التعلم بشكل خاص ووضع الأسس الخاصة لتطبيق برامج صعوبات التعلم وجميع الاستراتيجيات الإدارية والفنية الخاصة ببرامج التربية الخاصة وصعوبات التعلم بشكل خاص حيث ان هذه القواعد التنظيمية أصبحت حجر الأساس لكل من في المنظومة التعليمية التي تعمل تحت مضلة التربية الخاصة بكامل فئاتها. (أبو نيان والعمار، ٢٠١٥).

ويرى أبو زيد وآخرون (٢٠٢٠). بإن ظهور برامج صعوبات التعلم جاءت لتواكب وتطور العمليات التعليمية وتجودها ، وتوقف تسرب الطلاب الذين تحصل لديهم إشكالات اكاديمية من ترك الدراسة نهائياً وتنقذهم من عمليات الفشل والاحساس به وبالتالي فهي توقف الهدر الذي يحصل بسبب هذه الأمور وتساعدهم في حل ما يعانون منه على الجوانب التعليمية وتساعدهم على فهم وإدراك الدروس في الصفوف العادية مع اقرانهم من الطلبة العاديين ويجعل منهم فاعلين في المنظومة التعليمية ككل.

وفى هذا الصدد قامت وزارة التعليم (١٤٣٦) بإستحداث برامج صعوبات التعلم والعمل على أن تتوافر في المدن وخصوصا الاحياء التي يسكنها عدد سكان كبير ليتسنى للبرنامج خدمة العدد الأكبر من الطلاب المستفيدين وان يقدم الدعم اللازم والكافي لهذه الفئة التي تسعى الوزارة لخدمتها وتقديم أجود الطرق التدريسية لها بالإضافة إلى ان الوزارة تمنح الأولوية للمدارس التي ينتسب لها عدد كبير من الطلاب في المدارس الحكومية والتي وبدون أدنى شك يفضل ان يتوافر بها المرشد الطلابي بالمدرسة. بالإضافة إلى أنه لابد من توافر إدارة قادرة على التعامل مع البرنامج بفعالية ودعم المعلم والطلاب بكل طرق الدعم لإنجاح البرنامج حيث ان الإدارات الناجحة ترتقي بكل ما يتمحور حولها من برامج.

ولابد من توافر غرف مصادر للبرنامج حيث تسعى الوزارة إلى ان تكون غرفة المصادر في مكان ملائم وتمتاز بتهوية وبيئة جيدة وان يتوافر بها جميع الوسائل التعليمية الخاصة للأطفال في برامج صعوبات التعلم مع الحرص على عدم إغفال التقنيات التعليمية الحديثة كالحاسب والأجهزة اللوحية إن وجدت حيث انها تساعد الطفل في تنمية المهارات تحت إشراف المعلم ، مع الاخذ بعين الاعتبار على أن من يُقبل أو ينتسب من الطلاب للبرنامج يجب أن يتوافر فيه تباين ملحوظ بين مستوى قدرات الطالب والتحصيل الاكاديمي او ان يكون لدية إضطراب في الخصائص النمائية وان لا تكون ناتجة بسبب معوقات عقلية أو سمعية أو بصرية او بسبب تدني مستواه التعليمي الناتج عن رعاية الاسرة.

- **مفهوم صعوبات التعلم :**

تُعد صعوبات التعلم من أكثر الاعاقات انتشاراً على مستوى التربية الخاصة و تُصنف من الاعاقات الخفية ولاشك بإن الكثير من الدراسات والأبحاث لازالت تُجرى لتقصي كل ما هو جديد على جميع الابعاد الاكاديمية والاجتماعية والانفعالية للأفراد ، وكذلك تطوير عملية التدريس والمنظومات التعليمية في الوطن العربي وكذلك الاجنبي وفي هذا السياق.

تعرفها حدبي و بوعنيقة (٢٠٢٠). على الشق النمائي اولاً بإنها مجموعة من الإشكالات تصيب الفرد في الذاكرة والتآزر البصري الحركي وهذه الإشكالات تكن سابقة لمرحلة ما قبل الدراسة فعند فقدانها أو ضعفها لا يتمكن الفرد او الطالب من الدراسة بشكل جيد على صعيد الكتابة والرموز فعند دخوله للمرحلة الاكاديمية تتشكل لديه صعوبات أكاديمية مثل، صعوبات في كتابة الاحرف والأرقام وعمل إنتاج للعمليات الحسابية وكذلك صعوبة في الوصف والتعبير.

ويشير السليحات (٢٠٢١). أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم تظهر عليهم إشكالات في الابعاد الاكاديمية والاجتماعية في حالة مقارنتهم مع اقرانهم من الطلاب العاديين إذ يظهر لديهم إنخفاض على مستوى التحصيل الدراسي ووجود إنخفاض في المهارة التواصلية

الاجتماعية أو إشكالات على مستوى السلوك مما يولد لديهم شعور بالفشل. وفي هذا السياق يذكر حمادي وعبدالحسين (٢٠٢١). بإن صعوبات التعلم النمائية على وجه التحديد وكما هو معلوم تسبق الصعوبات الاكاديمية بحيث أن الافراد ممن لديهم صعوبات تعلم نمائية يكمن لديهم خلل في عمليات الادراك إذ أن عمليات النمو العقلي يحصل بها خلل وبهذا يحصل نوع من الانخفاض في المهمات العملية للفرد، ينعكس سلباً بعد دخوله للمدرسة وتظهر لديه بعد ذلك الصعوبات الاكاديمية.

وترى المصطفى و اجباره (٢٠٢٠). بأن صعوبات التعلم النمائية ترتبط إرتباط كلي بالعمليات الخاصة بالعقل ، وهي في الأصل مرجعاً اساسياً لعمليات التعلم حيث أن أغلب الخبراء يرون أسباب صعوبات التعلم النمائية ترجع إلى إضطراب وضيفي في الجهاز العصبي، أما ما يخص الصعوبات الاكاديمية فهي ناتجه عن الصعوبات النمائية وتكمن الصعوبات الاكاديمية بشكل أساسي في المرحلة الاكاديمية بحيث أنها تتمحور بطبيعة الحال في المواد الدراسية كالحساب والكتابة والنصوص المقروءة.

ويذكر جبرة والبتال (٢٠١٩) صعوبات التعلم على انها تلك البرامج الخاصة لذوي طلاب صعوبات التعلم وتكون في غرفة المصادر بشكل منفصل عن الطلاب العاديين، حيث انه يتم تعليمهم بطرق خاصة ووسائل تعليمية أكثر فعالية عن اقرانهم في الصفوف العادية، ويكون بشكل فردي لعدد الطلاب او عدد قليل في نفس الغرفة لتمكين معلم صعوبات التعلم، بإيصال المعلومات بشكل دقيق ومميز حسب الخطط التربوية الفردية المعدة لكل طالب في غرفة المصادر.

- **خصائص ذوي صعوبات التعلم:**

تذكر وزارة التعليم (١٤٣٦). أبرز وأهم الخصائص التي تكون لدى من هم من ذوي صعوبات التعلم وتوّضح الوزارة بإنه لا يجب أن تكون الخصائص نفسها لدى جميع الافراد بحيث أن الخصائص التي تكون لديهم غير متجانسة وربما تكون مختلفة من فرد لآخر، وأن يُلاحظ الاختصاصين بإن الخصائص التي يلاحظونها لا تكون عرضية وإنما نابعه من داخل

الفرد وليست وليدة لإشكاليات تعود على الاسرة والاعاقات المختلفة، وتذكر وزارة التعليم الخصائص تباعاً كالتالي:

- **خصائص اكاديمية:**

أ) **صعوبات في القراءة:**

- تتمثل في عدم معرفة حروف الهجاء او إشكالات في حفظها وإدراكها.
- عدم التفريق بين رموز الاحرف المتشابهة في سياق الكلمات والجُمل.
- انخفاض في قدرات القراءة بكل اشكالها خصوصا في بعض الجمل التي تحتوي على احرف على السطر مثل الهمزة التي تقع على السطر والتاء التي تكون في نهاية الجمل مربوطة.
- قراءة الجمل بصعوبة بالغة.
- الاعتماد على ملكة الحفظ خلال قراءة النصوص.
- قراءة الجمل بصوت ضعيف.
- أن يكون الطالب في الصف غير مدرك وملاحظ لمواضع الكلمات والجمل ومتابع للأسطر.
- ان يكون الطالب غير مدرك لمعنى النصوص التي يقرئها.

ب) **صعوبات في الكتابة:**

- عدم إمساك القلم بشكل صحيح وإمساكه بقوة مبالغ فيها.
- كتابة الاحرف بشكل صحيحه ( مقلوبة الاشكال) والاتجاهات.
- ان يكتب الاحرف بشكل غير منسق (مثل اختلاف الاحجام بين كل حرف وآخر).
- عدم المقدرة في كتابة الاحرف التي يتلقاها الطالب سمعياً، بشكل رموز على الورق.

ج) **صعوبات في الرياضيات:**

- صعوبة في معرفة الاعداد وكتابة رموزها.
- صعوبة في إدراك قيم الاعداد (احاد ، عشرات ، مئات ، الوف).

- عدم القدرة في معرفة حزم الاعداد الأكثر والاقل.
- عدم إستيعاب وإدراك، علامات الطرح والجمع والقسمة الخ....

وفي هذا السياق يرى السليحات (٢٠٢١). بإن طلاب صعوبات التعلم لديهم تشابهه كبير على الصعيد الاكاديمي ولكن الاختلاف يكون في مكامن تكوين الافراد حيث أنهم يختلفون من فرد إلى آخر إذ أن بعض الافراد يعانون من إشكال في مادة معينه والبعض منهم يعاني إشكالات في مجموعة من المواد ولاشك بأن صعوبات التعلم لها تأثير بالغ على الأطفال على المستوى النفسي وإشكال في التوافق اذا تمت مقارنته بإقرانه من الافراد العاديين، حيث انهم تظهر عليهم بعض الخصائص نذكرها كالتالي:

- صعوبات في التعبير حيث ان الطالب يجد صعوبة في صياغة الكلام والجمل بشكل مناسب.
- صعوبات في سرد الحديث.
- يظهر على الطفل ضعف لغوي (كإستخدام مصطلحات لا تناسب عمره الحالي بالمقارنة مع اقرانه، تعتبر اقل من عمره).

وتذكر حدبي و بوعنيقة (٢٠٢٠) بإن الافراد ذوي صعوبات التعلم تظهر عليهم العديد من الخصائص نوضحها في هذا السرد حيث انهم يعانون بشكل عام من الإشكالات الحركية كمثل مسك القلم والاشياء الدقيقة او استعمال المقص، والاتزان في عمليات المشي، وهي بدون أدنى شك تندرج تحت مضلة التآزر البصري الحركي ، وتشير خوجة (٢٠١٩). ان لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم خصائص وسمات تكمن في السلوك على شكل إشكالات سلوكية، حيث أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى العدوانية وتشتت في الانتباه وإنطواء ملحوظ في حال تمت مقارنتهم بإقرانهم من العاديين في الصفوف الدراسية بالإضافة إلى النشاط الزائد الذي ينطوي تحت عدم إشباع حاجاتهم، تربوياً وإجتماعياً ونفسياً.

ومن خلال هذا السرد يتضح لنا بإن الافراد من ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص التي يمكن ان يلاحظها المعلم في الصفوف العادية او في صفوف صعوبات التعلم

بالإضافة إلى ان العديد من الخصائص يستطيع ان يلاحظها أولياء الأمور في المنزل وبالتالي يجب على أولياء الأمور التعاون مع المعلمين في إخبارهم بالخصائص الملحوظة من قبلهم على أبنائهم ليتم وضع خطة للطالب في وضع مبكر لتلافي الصعوبات وإدماجه في الصفوف والوصول به إلى الأهداف المنشودة التي تتبناها المؤسسات التعليمية.

- **دور تعاون أولياء الأمور مع ذوي صعوبات التعلم:**

تكرس وزارة التعليم (١٤٤٢) هدف التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين والشراكة على كافة مستوياتها حيث أنها تذكر من أهدافها ورسالتها ورؤيتها لعام (٢٠٢١)، التعاون والشراكة بين الاختصاصين على كافة المستويات والاصعدة واولياء الأمور لعدة اهداف أبرزها، تعاون أولياء الأمور في إعداد مستقبل إبنائهم وبالتالي، يتضح لنا أهمية هذا الدور حيث أنه ضمن الأهداف المدرجة لدى وزارة التعليم ليتم تطوير هذا الدور وتجويده والوصول به إلى أعلى المستويات ليتم الارتقاء بمستوى الطلاب في التعليم العام بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، والوصول بهم إلى الأهداف الموضوعة من قبل الوزارة والمؤسسات التعليمية التابعة لها والتي تستمد الاستراتيجيات والخطط منها.

وفي نفس السياق تذكر المالكي وعبيد الله (٢٠٢١) ان التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين ركيزة أساسية في عملية التعليم فاذا تم إهمالها او الاستغناء عنها فإنها تصبح ضعيفة إلى الحد الذي يخفي مخرجاتها ولا تبدو واضحه للعيان، بحيث أنه يجب على أولياء الأمور دعم أبنائهم في البرامج التعليمية، يجب ان يكون ولي الامر متفاعل بشكل أعمق ودقيق في أوضاع ابنه اكاديمياً وسلوكياً وأن يلاحظ كل صغيره وكبيره مع المعلمين ليتم تجاوز ابنه للبرامج التعليمية المعدة له من قبل الاختصاصين بكل تكامل وبهذا يكون التعاون بشكله الصحيح و الفعلي.

كما أكد حنفي (٢٠١٢) بإن عمليات التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين لا تتوقف فقط على الاتصال وتبادل المعلومات بل هي استراتيجيات في كيفية إدماج أولياء الأمور مع النُظم المدرسية بشكل عام اولاً ومن ثم التفاعل الحقيقي والمتعمق مع الاختصاصين ومعلمين

صعوبات التعلم على وجهه الخصوص، حيث انه إذا تم تطبيق هذه الاستراتيجيات بكل فعالية، سوف يخلق وضع إيجابي يسوده الثقة والتعزيز المتبادل بين جميع الأطراف مما يحدث نقلة نوعية على الطفل في جميع الأصعدة الاكاديمية والسلوكية والانفعالية.

ويرى خصاونه (٢٠١٣) على ان أولياء الأمور يقلقون على مستويات وفعالية تقبل أبنائهم للمعلومات في غرف المصادر فبدون ادنى شك أولياء الأمور وخصوصا الغير متطلع منهم على ماهية برامج صعوبات التعلم يحتاج إلى فهم سير العملية التعليمية الخاصة لاطفالهم وبالتالي ينعكس ايجاباً عليهم يشعرهم بالإطمئنان ويدمجهم في العملية بفعالية، ونوجز بعض الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تعاون ناجح بين أولياء الأمور والمعلمين وهي كالتالي:

١- التواصل من قبل المعلمين للحصول على بعض المعلومات والخصائص التي تظهر على الطفل من بداية الفصل الدراسي.

٢- التواصل مع أولياء الأمور لإعطائهم تقرير خاص بطفلهم يشمل الإنجازات والمشكلات.

٣- التواصل مع أولياء الأمور لتعزيز التعاون المشترك عند حدوث مشكلة تظهر للطفل للوصول إلى حل ناجع عند ظهور مشكلات سلوكية، بالإضافة إلى دعوة أولياء الأمور لحضور جميع النشاطات ذات العلاقة.

وفي هذا الصدد ذكرت الرحيلي والسيسي (٢٠١٩) على ان الشراكة الاسرية في التركيز على تعاون أولياء الأمور في العملية التعليمية هي أحد الاهداف التي تسعى لها رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) لوقف الهدر بكل انواعه وانتهاءً بتجويد العملية التعليمية ككل ولاشك بإنها تهدف إلى إشراك أولياء الأمور في جميع البرامج العامة وخصوصاً ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم بالدرجة الأولى، مما ينتج عنها مجتمع مُفعم بالحياة وايجابي ومتطلع، واقتصاد زاهر، ووطن طموح.

وتشير الكثيري و الخلف (٢٠١٨) إلى ان علاقة التعاون بين أولياء أمور الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم مع معلميهم علاقة طردية حيث أنه كلما ازداد التعاون والتفاعل بين

أولياء الأمور والمعلمين زادت فعالية إندماج الطلاب في البرامج المعدة لهم وزادة فعالية تجاوز الأهداف الموضوعة لهم في البرامج التربوية الفردية الخاصة بهم، وبالتالي فإن هذا التعاون بين جميع الأطراف يزيد من تميز الطالب اكاديمياً بمتابعة ولي أمره ومعلمه وتشجيع الطالب من ذوي صعوبات التعلم معنوياً بشكل مزدوج من قبل ولي الامر والمعلم.

ومن خلال هذا السرد يتضح لنا أهمية وضرورة هذا الدور البالغ الأهمية في حال تفعيلة من قبل أولياء الأمور بصورة ممتازة فإنهم وبنسبة كبيرة يمكنون أطفالهم من اجتياز البرنامج وتحقيق الأهداف الموضوعة لإبنائهم وتعزيز ثقته بنفسة بالإضافة إلى إستقرار سلوكياته وشعوره بالدعم، من قبل جميع الأطراف في المنزل والمدرسة.

- **مفهوم التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين:**

تعرف وزارة التعليم (١٤٣٨) مفهوم التعاون على أنه تلك الطرق التعاونية المتكاملة من جميع نواحيها بين أولياء الأمور والمعلمين للارتقاء بكلٍ منهم، بالمستوى التدريسي الاكاديمي والثقافي والاجتماعي. ويرى حنفي (٢٠١٢) التعاون بين أولياء الامور والمعلمين بإنها تلك التفاعلات المتبادلة بين أولياء الأمور والمعلمين التي تحتوي على عدة نقاط متمثلة في الشراكة والاتصال المقنن المستمر، والعدل المتوازي فيما بينهم بما يخص الجهود، وتعزز من ثقة أولياء الأمور بمعلمي آبنائهم مما ينتج عن ذلك الحل الجذري لإولياء الأمور، جنباً إلى جنب مع المعلمين في التغلب على جميع العقبات الاكاديمية لإبنهم في المدرسة.

كما يرى الكثيري والخلف(٢٠١٨) بإن التعاون هو عمليات تفاعلية بشكل إيجابي بين أولياء الأمور والمعلمين، بحيث إن العلاقة بينهم طردية كلما زاد التعاون كلما تطورت العملية التعليمية ككل. وتذكر الرشيدي وتركستاني (٢٠١٨) انه يقوم على التوازن في توزيع الأدوار بشكل إيجابي ومتفاعل بينهم وبين المعلمين، بالإضافة إلى ان التعاون ينبع من خلال نقاط القوه والضعف بالنسبة للطفل وهو المحور الرئيسي ومن خلال هذه النقاط تتضح الخطة التعاونية بين الطرفين ويتضح المفهوم وتتضح نتائجه بشكل واضح وجليّ لكل الأطراف.

ويتفق (الشمري، ٢٠١٨ ؛ الرحيلي والسيسي ٢٠١٩؛ والحربي والبكر، ٢٠٢٠؛ المالكي وعبيد الله، ٢٠٢١) بإن التعاون هو تلك المسؤولية الاجتماعية التي تربط أولياء الأمور والمعلمين، بتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة من قبل المؤسسة التعليمية وتنمية المسؤوليات الاجتماعية والتوعية بها عبر طرق وإستراتيجيات مقننة ومنظمة ومستمرة لتحقيق القدر الأكبر من الأهداف الموضوعة والوصول بها إلى النتائج المرجوة لجميع الأطراف المتعاونة بشكل منظم يقوم على العدل، والاحترام المتبادل بين الطرفين، والثقة، وتبادل الخبرات.

كما يعرف سالم وآخرون (٢٠٢٠) مفهوم التعاون بإنه كل ما يقدمه أولياء الأمور من بذل وجهد مع المعلمين لخدمة عمليات التعليم والقضاء على جميع العقبات وتذليل الصعوبات، لهدف تحسين المخرجات التعليمية المنشودة. وتشير الفهيد (٢٠٢٠) على ان التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين هي تلك الانشطة الصفية واللاصفية على حد سواء، حيث أنه يكون داخل المؤسسة التعليمية خارجها وبالتالي فإنه ينطوي تحت المسؤولية الاجتماعية.

ومن خلال هذا السرد يتضح لنا جلياً بإن مفهوم التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين عبارة عن أُسس وأُطر واستراتيجيات مقننة يلتزم بها أولياء الأمور والمعلمين بشكل مستمر خلال الفترة الاكاديمية للطفل، وتكون قائمة على التطوع والثقة بين الطرفين والود والاحترام المتبادل والاحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

- **أهداف التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين:**

تذكر **وزارة التعليم (١٤٣٨)** بإن أولياء الأمور هم الأساس من حيث بناء شخصيات الأطفال وإكسابهم الثقة وتكريس القيم السليمة الصحيحة ومن ثم بعد ذلك يأتي دور المعلمين في إكمال ما بعد أولياء الأمور وبناء الطالب وتهيئته أكاديمياً وسلوكياً واجتماعياً في المؤسسات التعليمية، وعلى هذا تذكر وزارة التعليم أبرز الأهداف نذكرها كالتالي:

- تقوية وتأصيل العلاقة التكاملية بين أولياء الأمور والمعلمين والحرص على إستمرارها.
- زيادة جودة المستوى التعليمي.
- نشر مفهوم وثقافة المسؤولية الإجتماعية.

- زيادة عمليات تعلم الطلاب وتعليمهم.
- الاسهام في زيادة المهارات الحياتية لدى الطلبة.

كذلك تشير **الأمير والعمري (٢٠٢٠)** إلى مجموعة من اهداف التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين نذكرها تباعاً:

- تعليم الطلاب ليكونوا فاعلين في المجتمع بشكل إيجابي.
- تقسيم المسؤوليات بين أولياء الأمور والمعلمين للوصول إلى الجودة المنشودة.
- إكتشاف المشكلات والعقبات بشكل مبكر والقضاء عليها.
- دعم العملية التعليمية وإكساب أولياء الأمور الثقة في العمليات التعليمية وجعلهم شريك أساسي.
- دعم المعلمين من قبل أولياء الأمور بالتغذية الراجعة في جميع برامج التعليم.

ويذكر **جبرة والبتال (٢٠١٩)** بانه لابد من تطبيق بعض الاستراتيجيات من قبل المدارس والمؤسسات التعليمية بكافة أنواعها لتحقيق هذه الأهداف التي تم ذكرها آنِفاً وهي كالتالي:

- تسجيل جميع الاباء في المجلس المدرسي الخاص بأولياء الأمور وحثهم على الحضور.
- إشراك أولياء الأمور في برامج تدريبية خاصه بهم تهتم بالاستراتيجيات التعاونية مع المعلمين والمدرسة.
- تفعيل التقنية الحديثة في الاتصال والتواصل بأولياء الأمور بشكل مستمر مما يجعلهم متطلعين بإستمرار فيما يخص الطفل وبرامجه التعليمية.
- حث أولياء الأمور من قبل المؤسسات التعليمية في الحضور للمؤتمرات العلمية التي من شأنها ان تفيدهم وتفيد أطفالهم على المستوى الاكاديمي والاجتماعي.
- إعداد البرامج التثقيفية والتعليمية والتربوية للآسرة.

- **أهمية التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين:**

لاشك بأن أهمية تعاون أولياء الأمور مع معلمي أبنائهم ترتقي إلى الحاجات الأساسية حيث أن عملية التعاون بين الأطراف ذات العلاقة ضرورية لتطوير العملية التعليمية وتطوير

الطلبة على المستوى الاكاديمي والسلوكي الانفعالي، بالإضافة إلى سلوكه الاجتماعي، بالإضافة إلى إسهامها في تطوير الخطط والاستراتيجيات المؤسسية التي تحث على المسؤولية الاجتماعية.

حيث تشير وزارة التعليم (١٤٣٨) إلى أهمية التعاون في عدة نقاط مهمة كالتالي:

- خلق ثقة وثيقة بين اطراف التعاون.
- تعزيز المسؤولية التعاونية بين اطراف التعاون.
- تبادل الخبرات بين اطراف التعاون والاستفادة من جميع الإمكانات الموجودة لدى الأطراف المنوطة وتصخيرها للبرامج التعليمية والطفل بشكل أساسي.
- حث المعلمين والمدرسة بشكل عام على تقديم البرامج التعليمية بجودة عالية وبأفضل طريقة ممكنة.
- إكساب أولياء الأمور المهارات اللازمة للتعامل مع أطفالهم.
- الشعور بالإنجاز والنجاح بين اطراف الشراكة الناتج عن التعاون، مما يزيد من الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية لدى جميع الأطراف معلمين واولياء أمور.
- التعاون والاسهام في بناء شخصية الطالب بشكل سوي على جميع الأصعدة.

وتشير **منظمة الأمم المتحدة للطفولة United Nations international Children's[unicef], (2014)**

إلى انه يجب إشراك أولياء الأمور والحث على تعاونهم مع الطلاب العاديين بشكل عام وعلى وجه الخصوص مع من هم من ذوي صعوبات التعلم طوال حياة الطالب الاكاديمية في مرحلة الطفولة، وخصوصاً في السنوات الأولى لإهميتها، بالإضافة إلى انه لابد من تعاون أولياء الأمور وإشراكهم في جميع الانشطة مما يجعل هذا التعاون فعّال ومفيد لما يعرف بشمولية التعليم بداخل الفصول الاكاديمية وخارجها.

وتشير **العتيبي (٢٠١٩)** إلى ان التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين وإشراك الوالدين هي من أحد الاستراتيجيات الأساسية التي تعول عليها المملكة العربية السعودية في تطوير

التعليم العام حيث إن المملكة تحث على إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية وتعمل عن طريق وزارة التعليم في خلق البرامج والأنشطة الصفية وللاصفيه لإشراك أولياء الأمور مع المعلمين، لأهمية ما يعنيه هذا الدور بنقل الطلاب على المستويات الاكاديمية إلى التفوق والتميز، وإدماجهم ووالديهم في العمليات الاجتماعية التي تنطلق من مبدأ المسؤولية الاجتماعية مما يجعل هذا الطفل فاعلاً في المجتمع وتجعل منه ايجابياً على جميع الأصعدة أكاديميا وسلوكياً وإجتماعياً.

- **معوقات التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين:**

لاشك ان هنالك العديد من المعوقات والعقبات التي تحول دون التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين البعض منها ناتجة عن أولياء الأمور والبعض الآخر ناتج عن المؤسسات التعليمية، والتي ذكرتها العديد من الدراسات والبحوث، منها ما ذكره حسين (٢٠١٨) جملة من المعوقات الناتجة عن دور أولياء الأمور:

- عدم حرص أولياء الأمور في حضور الاجتماعات المدرسية.
- عدم إدراك أولياء الأمور بأهمية مجلس الآباء في المدرسة.
- إنخراط أولياء الأمور في أعمالهم ووظائفهم وعدم متابعة أبنائهم متابعة مستمرة على المستوى الاكاديمي.
- عدم وعي بعض أولياء الأمور بمبدأ التعاون، حيث يضن ان المدرسة والمعلمين هم المسؤولون وحدهم عن مستوى أبنه التعليمي.
- إعتقاد بعض أولياء الأمور بأن مشاركاتهم وابداء آرائهم غير فاعلة.

- **إستراتيجيات لتفعيل التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين:**

يذكر **الهاجري (٢٠١٧)** العديد من الخطط والاستراتيجيات لتفعيل التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين والشراكة بشكل عام:

- تفعيل دور مجالس الآباء بشكل ممتاز وحث أولياء الأمور على حضوره بشكل مستمر.

- تأسيس ركن في المؤسسات التعليمية خاص بالمنشورات والمطويات التي تأتي بكل ما هو جديد في المدرسة وأيضا عن الطلاب ، ويكون تحديثها بشكل اسبوعي لإيفاد أولياء الأمور بكل ما هو جديد.
- تصميم برامج توعوية ثقافية وتدريبية لأولياء الأمور، وأيضا لطلابهم وتكن حضورية في المدرسة او المؤسسة التعليمية، ويجب الأخذ بعين الاعتبار ان تكن هذه البرامج لجميع أولياء الأمور من حيث اختلاف ثقافاتهم او أوضاعهم المادية او الاقتصادية و التعليمية وان تراعيها وتكون دقيقه في معلوماتها وان تصمم وتنفذ بجودة عالية وبإحترافية متناهيه للوصول بها إلى الأهداف المنشودة بعيداً عن الهدر.

وفي ضوء ما سبق تتضح لنا أهمية الخطط لتفعيل هذا التعاون بين الأطراف المنوطة بحيث أن تفعيل هذا الدور من قبل الوزارة ينبع من المسؤولية المجتمعية التي تضعها الوزارة كأحد الأهداف الأساسية لإنجاح استراتيجية التعاون بين الأطراف المنوطة.

## الدراسات السابقة:

وتناولت **دراسة الحربي وأباعود (٢٠٢٠)** التي هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تعاون أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في إعداد الخطط التربوية الفردية الخاصة بإبنائهم في البرامج التعليمية الخاصة بهم ومدى مشاركتهم فيها بفعالية، من وجهة نظر معلميهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٩) معلم من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم، ولخدمة غرض الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان تعاون أولياء الأمور جاء بدرجة متوسطة، فضلاً عن ارتفاع درجة المعيقات التي تحول دون شراكتهم في إعداد الخطة التربوية الفردية، حيث ان النتائج بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المشاركة، ومعوقاتها تعزوها الدراسة إلى متغير سنوات الخبرة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المشاركة تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي، وتبين ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات المشاركة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي للمجتمع.

وحاولت **دراسة الفهيد (٢٠٢٠)** التي هدفت الدراسة إلى الكشف بين الفروق بين افراد العينة في ضوء متغيرات المستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة من وجهة نظر المعلمات وفق نموذج إبتساين بحيث تكونت العينة من (٧٥) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وأسفرت نتائج الدراسة، على انه لا يوجد فروق لواقع مشاركة أولياء أمور الطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء متغير المستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة وأوصت الدراسة على نشر الوعي لدى أولياء الأمور لرفع المستوى التعليمي للطالبات من ذوي صعوبات التعلم.

وبالرجوع **لدراسة الرحيلي والسيسي (٢٠١٩)** والتي هدفت إلى تحديد متطلبات التعاون بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) وذلك من وجهة نظر المعلمات وأولياء أمور الطالبات في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة وأعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة مكونة من (٢٨) فقرة طبقت على عينة عشوائية مكونه من (٢٩٢) معلمة و (٣٠٤) من أولياء الأمور، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها، ان درجة الموافقة للتعاون بين أولياء الأمور والمعلمات بشكل عام كانت كبيرة، فيما يتعلق بالتواصل بشكل مشترك، ومجال التعاون التطوعي بين الأطراف المنوطة ومجال التعاون والمشاركة في صنع القرار، ومجال المسؤولية المجتمعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمات تعزى لمتغير المستوى التعليمي، ودخل الاسرة.

وركزت **دراسة جبرة والبتال (٢٠١٩)** والتي هدفت إلى التعرف على مدى مشاركة أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية من وجهة نظرهم ولخدمة أغراض الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أحتوى مجتمع الدراسة على جميع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة جازان والبالغ عددهم (٣٧٤)، حيث أن عينة الدراسة الفعلية تكونت من (١١٢) ولي أمر، وخلص البحث إلى عدة نتائج أهمها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أولياء أمور التلاميذ لواقع مشاركتهم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كذلك توجد فروق تعود إلى وجود

معلومات عن برامج صعوبات التعلم، لصالح من يمتلك معلومات عن برنامج صعوبات التعلم بينما لا توجد فروق تعزى لمتغيرات الصلة، المستوى التعليمي والعمل.

وذكرت **دراسة العتيبي (٢٠١٩)** والتي سعت إلى الكشف على درجة تفعيل قائدات مدارس التعليم العام بجدة للشراكة الاسرية في ضوء نموذج إبشتاين للشراكة المجتمعية بحيث ان الباحثة في هذه الدراسة أستخدمت المنهج الوصفي المسحي ، وطبقت الباحثة إستبانة تكونت من ستة ابعاد وهي (الوالدية، التواصل، التطوع، التعلم في المنزل، صناعة القرار، التعاون مع المجتمع) حيث ان العينة احتوت على عدد ١٤٤ قائدة، تم اختيارهم بناء على عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة، وقد أسفرت الدراسة على عدد من النتائج كان أهمها، ان قائدات المدارس في مدينة جدة يمارسون جميع أبعاد الشراكة والتعاون بدرجة متوسطة بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين قائدات المدارس في التعليم بجدة في درجة ممارسة الشراكة الاسرية ككل، وخلصت الدراسة بالوصول إلى عدة توصيات أهمها، إهتمام الوزارة بالتعاون بين المدرسة والاسرة وفق نموذج إبشتاين وحث قادة المدارس والمعلمين على تطوير مهاراتهم التعاونية لتطوير العملية التعاونية بين المدرسة والاسرة.

وفي هذا الصدد تذكر **دراسة الشمري (٢٠١٩)** حيث هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تعاون أولياء الأمور مع معلمي الاطفال ذوي الإعاقة في ضوء المتغيرات التالية، النوع وسنوات الخبرة وفئة الإعاقة والبيئة المدرسية، حيث تكونت العينة من (١٠٣) من معلمين ومعلمات التربية الخاصة في مدارس التربية الخاصة، والدامجة والبعض من المراكز الخاصة في دولة الكويت ، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها وجود مظاهر مرتفعة في تعاون أولياء الأمور مع معلمين التربية الخاصة في بعد العلاقات المتمركز على الأسرة ويليه بعد العلاقات المتمركز على الطفل ، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تعاون أولياء الأمور مع معلمي التربية الخاصة في كل الابعاد والدرجة الكلية يعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في الدرجة الكلية لإستبانة تعاون أولياء الأمور مع معلمين التربية الخاصة يعزى لمتغير سنوات الخبرة ومتغير فئة الإعاقة.

وأشارت **دراسة ملكاوي والقضاة (٢٠١٨)** حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الواقع التعاوني بين الاسرة والمدرسة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في منطقة إربد وإعتمدت الدراسة، على المنهج الوصفي حيث انه تم جمع معلومات الدراسة عن طريق إستبانة بلغت عينتها (٦٢)، منهم ٣٧ معلم و ٢٥ معلمة، وقد توصلت الدراسة إلى ان واقع التعاون بين الاسرة والمدرسة جاء بدرجة متوسطة، حيث حصل مجال شراكة الاسرة للمدرسة في صنع القرار على المرتبة الأولى، بينما حصل مجال شراكة الاسرة مع المدرسة على صعيد المسؤولية الاجتماعية بالمرتبة الثانية، وحصل على المرتبة الثالثة، بُعد تطوع الاسرة مع المدرسة.

وتشير **دراسة الكثيري والخلف (٢٠١٨)** والتي هدفت إلى التعرف على واقع الشراكة بين الأطراف المذكورة بما يخص التلميذات من ذوي صعوبات التعلم وتفعيلها في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وتم إستخدام المنهج الوصفي لمدى ملائمته لنوعية الدراسة، بالإضافة إلى ان الدراسة تكونت عينتها من (٢٠٠) معلمة صعوبات تعلم، بمدينة الرياض وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها، موافقة افراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة حول واقع شراكة أولياء الأمور التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في العملية التعليمية كما أن افراد عينة الدراسة موافقون وبدرجة عالية على المتطلبات التي تسهم في تفعيل شراكة أولياء أمور التلميذات.

وكذلك **دراسة المقيطيب و النعيم (٢٠١٨)** والتي هدفت إلى التعرف على دور التعاون الاسري في تفعيل التعليم الشامل من خلال التعرف على جوانب التعاون بين الأسرة والمدرسة، في ظل التعليم الشامل وطرق تفعيل عمليات التعاون فيها، ومعرفة النتائج التي تحصل بعد عملية تفعيل عمليات التعاون، إضافة الى التعرف على العقبات والمعوقات التي تحول دون إنتاج عمليات تعاون تعود بالنتائج الإيجابية، وخلصت الدراسة إلى أهمية دور التعاون في التعليم الشامل بين الأسر والاختصاصين لتحسين المخرجات التعليمية بالإضافة إلى خلوص الدراسة إلى عدة توصيات أبرزها، إعادة صياغة الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، بالإضافة إلى تفعيل وتمكين دور الأسر في المشاركة في تعليم أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبالرجوع **لدراسة Maryani et al.(2018)**، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مشاكل التعلم لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم، وأثر تعاون الوالدين في التغلب على هذه الصعوبات ، في حين كانت العينة قصدية وكان، المشاركون في الدراسة (٦) طلاب من ذوي صعوبات التعلم و(٦) أولياء أمور و(٤) معلمين، بحيث أن هذه الدراسة جاءت بعينة قصدية، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، مع تقنيات جمع البيانات في شكل ملاحظة ومقابلات وتوثيق ، حيث أن تحليل البيانات هو النموذج التفاعلي لنوعية هذه الدراسة، وخلصت الدراسة الى عدة توصيات أبرزها، الحث على أولياء الأمور في حضور مجالس الأباء، ومرافقة الأطفال بشكل يومي من المنزل وإلى المدرسة وتوزيع تقارير لكل طلاب صعوبات التعلم نهاية العام من قبل المعلمين إلى أولياء الأمور.

وفي **دراسة اجراها كل من Cavendish&Connor(2018)** فهدفت الدراسة إلى معرفة مدى التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين لطلاب صعوبات التعلم من وجهة نظر الطلاب واباءهم ومعلميهم في المدرسة الثانوية في ولاية فلوريدا، حيث ان العينة كانت عينة قصدية توزعت كالتالي (١٦) طالب من ذوي صعوبات التعلم و (١٧) من معلمي صعوبات التعلم ومعلم تعليم عام، و (٩) أولياء أمور، واعتمدت الدراسة على اداتي المقابلات والاستبانة، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها، أن أغلب أولياء الأمور والمعلمين يواجهون عقبات وإشكالات تحد من تفعيل عملية المشاركة والتعاون بشكل فعّال وإيجابي في تخطيط البرنامج التربوي الفردي، بالإضافة إلى ان اعمال أولياء الأمور اليومية وكثرة مسؤولياتهم تحد من مشاركتهم في إعداد البرنامج التربوي الفردي لأبنائهم، وأن المعلمين لن يدعو الطالب في اجتماع إعداد برنامجه التربوي الفردي الخاص به مالم يتواجد ولي أمره في الاجتماع.

وتشير **دراسة الشمري (٢٠١٧)** حيث هدفت الدراسة الكشف على مدى تفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بالإضافة على المعيقات وسبل تحسينها، حيث ان الباحث طور إستبانة مكونة من ثلاثة أجزاء كانت على التوالي: متغيرات الدراسة (٣٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات، سؤال مفتوح عن الطرق المطروحة الضرورية لتحسين مدى تفعيل الشراكة بين

المدرسة والمجتمع المحلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من (٤٨٤) مديراً ومديرة، تم أخذ عينة عشوائية مكونه من (٢٣٦) مديراً ومديرة، وأشارت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق تعزى لمتغيرات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى ان هناك (١٧) عقبة لإدارة المدرسة في تفعيل التعاون والشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، حيث خلصت الدراسة إلى عدة توصيات كان من أهمها، إعطاء المدراء صلاحيات اكبر في مجال الشراكة، وتدريب ونشر ثقافة التعاون للمجتمع المحلي والمؤسسات بشكل عام وتدريبهم للوصول إلى التعاون بفعالية، بالإضافة على توفير الكوادر المتخصصة والقادرة على وضع الأنشطة المناسبة التي تلامس إحتياجات المجتمع، للرفع من مدى مشاركتهم مع المدرسة.

وبالرجوع **لدراسة الزهراني و القرني (٢٠١٧)** حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع التعاون بين أولياء الأمور والاختصاصين في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض واحتوت الدراسة على عينة قوامها (٦٥٤) فرداً، منهم (٢٣٣) من المعلمين و(٤٢١) من أولياء الأمور ، طبق عليهم أداة الاستبانة وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول رأيهم بمدى تعاون أولياء الأمور معهم تعزى لاختلاف طبيعة عملهم، وأيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور حول رأيهم بمدى التعاون بينهم وبين الاختصاصين تعزى لاختلاف متغير عدد افراد الاسر، وأن المعلمين في معاهد وبرامج الصم يتعاونون مع أولياء الأمور بشكل كبير، بينما لا يتعاون أولياء الأمور مع المعلمين بشكل جيد، اما في برامج ضعاف السمع فقد توصلت الدراسة، إلى ان كل من أولياء الأمور والمعلمين لا يتعاونون مع بعضهم البعض بشكل كافي، وتوصلت النتائج أيضاً، إلى وجود فروق تعزى لمجموعة من المتغيرات، أبرزها، ان المعلمين ذوي الخبرة الأعلى يرون أن أولياء الأمور يتعاونون معهم بشكل أكبر مما يراه المعلمين ذوي الخبرة الأقل وأن أولياء الأمور أصحاب الدخل المحدود وذوي المستوى التعليمي الأقل يرون أن المعلمين يتعاونون معهم بشكل أكبر مما يراه أولياء الأمور من أصحاب الدخل المرتفع والمستوى التعليمي الأعلى.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، حرص الباحث على أن تكون الدراسات السابقة مرتبطة بشكل مباشر بالعنوان والاسئلة البحثية وكذلك الأهداف، حيث أن واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين يشكل الحجر الأساس في العملية التعليمية، حيث أن الدراسات السابقة المذكورة آنفاً كانت تشير إلى إيجابيتها في العديد من التصورات والانماط وأشكال التعاون التي تقصد أولياء الأمور والمعلمين والأسر ككل ، وقد أكدت جميع الدراسات على أهمية هذا الدور والضرورة الملحة لتفعيلة بشكل إيجابي وبعملية مستمرة، بالإضافة إلى تأكيدها على نشر ثقافة المسؤولية المجتمعية والتي تقوم على أساسات التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين والتي بدورها إن تحققت فهي تنعكس إجتماعياً وثقافياً وأكاديمياً للطلاب واولياء الأمور والأسر بشكل إيجابي وتعود عليهم بنتائج مثمرة.

وتشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة جبرة والبتال (٢٠١٩) في العينة المُختارة وفي المنهجية، ولكن كان الاختلاف أن الدراسة هدفت لمعرفة واقع التعاون من وجهة نظر أولياء الأمور خلاف الدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة واقع التعاون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، بالإضافة إلى دراسة الحربي واباعود (٢٠٢٠) حيث ان الدراسة تشابهت مع الدراسة الحالية في منهج الدراسة وأيضاً في تحديد وجهات نظر المعلمين ، في واقع تعاون أولياء الأمور، وكان وجهه الاختلاف في أن الدراسة حددت معرفة مدى التعاون على مستوى البرنامج التربوي الفردي بالتحديد، خلاف الدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة واقع التعاون في برنامج صعوبات التعلم ككل، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الفهيد (٢٠٢٠) ودراسة الكثيري والخلف (٢٠١٨) في استخدام الاستبانة ولكن كان الاختلاف في بعض المتغيرات كمتغير الجنس حيث ان الدراستين السابقتين كانت عينتها المختارة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم خلاف الدراسة الحالية التي تستهدف طلاب ذوي صعوبات التعلم، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الرحيلي والسيسي (٢٠١٩) و دراسة العتيبي

(٢٠١٩) ودراسة ملكاوي والقضاة (٢٠١٨) ودراسة الشمري (٢٠١٧) في معرفة متطلبات التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين بالإضافة إلى استخدام الاستبانة ولكن وجهه الاختلاف يقع في ان الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة واقع التعاون لذوي صعوبات التعلم ، بعكس الدراسات المذكورة التي تهدف لمعرفة متطلبات التعاون لدى التعليم العام.

وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة الشمري (٢٠١٩) في انها هدفت إلى معرفة واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين وكذلك استخدامها أداة الاستبانة ولكن وجهه الاختلاف في أن الدراسة تهدف إلى معرفة واقع تعاون أولياء أمور ذوي الإعاقة خلاف الدراسة الحالية التي تهدف لمعرفة واقع التعاون بين الأطراف المنوطة في برامج صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية مع دراسة Maryani et al.(2018) حيث ان الدراسة السابقة هدفت لمعرفة دور الوالدين في التغلب على صعوبات التعلم لأطفالهم وأثر تعاونهم مع معلميهم ولم تركز الدراسة على الكشف عن واقع التعاون مثل الدراسة الحالية كما أنها اختلفت في المنهجية حيث ان الدراسة نوعية خلاف الدراسة الحالية بمنهجها الوصفي المعتمد على الاستبانة.

وكذلك دراسة Cavendish&Connor(2018) والتي كانت متميزة ونادرة – حسب علم الباحث – بحيث انها تعكس واقع التطور التعاوني الشمولي، بالإضافة إلى إنتشار برامج صعوبات التعلم في المراحل ما بعد الابتدائية، وكان، وجهه التشابه بينها وبين الدراسة الحالية في كون أنها تهدف إلى معرفة واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين بالدرجة الأولى بالإضافة إلى الطلاب، ووجهه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية في كون أنها قصدت برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى ان الدراسة تشابهت مع دراسة المقيطيب والنعيم (٢٠١٨) بأهمية دور شراكة أولياء الأمور ولكن وجهه الاختلاف كان في ان الدراسة السابقة قصدة التعليم الشامل، والدراسة الحالية استهدفت التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم بالإضافة إلى تشابهها على صعيد استخدام أداة الاستبانة، بالإضافة

إلى دراسة الزهراني والقرني (٢٠١٧) التي تشابهت مع الدراسة الحالية في معرفة واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين والنتائج المرجوة له، وكذلك تشابهت على مستوى استخدام أداة الاستبانة وكان وجهه الاختلاف في ان الدراسة قصدة معاهد وبرامج ضعاف السمع، على عكس الدراسة الحالية التي قصدة ذوي صعوبات التعلم. كما اتفقت اغلب الدراسات السابقة على اختيار المنهج الوصفي الذي يعتبر من المناهج الملائمة والمناسبة للبحوث التربوية وقد أتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في ذلك.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:**

استُخدِمَ المنهج الوصفي وذلك؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة، كما يمكن من خلال هذا المنهج جمع كافة المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن ثم استخلاص النتائج من خلال استبانة معدة لهذا الغرض.

- **مجتمع الدراسة والعينة:**

يشمل المجتمع جميع معلمين برامج صعوبات التعلم فى مدينة مكة المكرمة. وقد تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، حيث ذكر أبو علام (٢٠١٤) أنها تعد أفضل طريقة لاختيار العينة؛ لتجنب وجود تحيز في الاختيار. وقد بلغ عدد العينة العشوائية (٧٤) معلم، ووُزِعَت استبانة إلكترونية عليهم، في حين بلغ عدد الاستجابات (٥٠) استجابة.

**جدول (١)**

**توزيع عينة الدراسة بعد التطبيق حسب كل من المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة**

| م | المؤهل العلمي | التكرار | النسبة٪ | الدورات التدريبية | التكرار | النسبة٪ | سنوات الخبرة | التكرار | النسبة٪ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | دبلوم | ١ | ٢ | لايوجد | ٢ | ٤ | أقل من ٥ | ٧ | ١٤ |
| ٢ | بكالوريوس | ٤٧ | ٩٤ | ٥-١٠ | ١٥ | ٣٠ | ٥-١٠ | ٩ | ١٨ |
| ٣ | دراسات عليا | ٢ | ٤ | أكثر من ١٠ | ٣٣ | ٦٦ | أكثر من ١٠ | ٣٤ | ٦٨ |
| ٤ | المجموع | ٥٠ | ١٠٠ | المجموع | ٥٠ | ١٠٠ | المجموع | ٥٠ | ١٠٠ |

**وقد تم بناء أداة الدراسة وفق الإجراءات التالية:**

دراسة الإطار النظري ومراجعة الأدبيات التربوية، وعدد من الدراسات السابقة، ومنها (الحربي، أباعود، ٢٠٢٠؛ الفهيد، ٢٠٢٠؛ الرحيلي، السيسي، ٢٠١٩؛ جبرة، البتال، ٢٠١٩؛ العتيبي، ٢٠١٩؛ ملكاوي، القضاة، ٢٠١٨؛ Maryani et al., 2018؛ الشمري، ٢٠١٧؛ إضافة إلى خبرة الباحث، ومن خلال زياراته المتكررة للمكتبات المتخصصة، والاطلاع على قواعد المعلومات من خلال شبكة الإنترنت. سؤال المتخصصين للإفادة من آرائهم في بناء الاستبانة.

**وقد تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية وتكونت من:**

- **الجزء الأول من الاستبانة**، ويتضمن البيانات الأولية للمستجيب (المستجيبة): وتضمنت: المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، عدد سنوات الخبرة.
- **الجزء الثاني من الاستبانة**، ويتضمن مؤشرات واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة، والتي قد تناولت ثلاثة أبعاد وهي: البعد التعليمي، بعد الشراكة، بعد البرنامج التربوي الفردي. وعدد عباراته (٢١) عبارة موزعة على الثلاثة أبعاد.

- **المعيار الإحصائي:**

اعتُمِدَ سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق ، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقميًا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد اعتُمِدَ المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من ١,٠٠– ٢,٣٣ موافق بدرجة صغيرة، ومن ٢,٣٤– ٣,٦٧ موافق بدرجة متوسطة، ومن ٣,٦٨– ٥,٠٠ موافق بدرجة كبيرة. كما قد حُسِبَ الصدق والثبات للأداة كما يلي:

- **صدق وثبات أداة الدراسة (تقنين أداة الدراسة):**

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين). للتحقّق من صدق محتوى الاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لأجله، قام الباحث بعرضها على عدد (٧) من المحكّمين

الأكاديميّين من ذوي الخبرة والمختصين في التربية الخاصة، وذلك من عدد من الجامعات السعودية؛ للتأكد من مناسبة وصحة العبارات لغويًا، ومدى ارتباطها بالبعد المتضمن، بالإضافة إلى وضوحها، ومدى صلاحيتها لقياس واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة، وأية ملاحظات آخرى يرونها مناسبة (من حذف أو إضافة عبارات)، وقام الباحث بعد ذلك بدراسة ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم بعد مراجعة المشرف العلمي على الدراسة، وحاول الباحث التوفيق فيما بينها، ومن ثم أجرت التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٨٠٪) من عدد المحكّمين، وأشارت هذه الأراء إلى: حذف العبارتين رقم (٣ ، ٧) في بعد البرنامج التربوي الفردي، وهما "يناقش أولياء الأمور الأهداف المحددة لأبنائهم في البرنامج التربوي الفردي"، "يشارك أولياء الأمور المعلمين لإنجاح البرنامج التربوي الفردي"، حيث اجمع جميع المحكمين على حذف هاتان العبارتان، وإضافة العبارة رقم (٧) في بعد الشراكة، وهي "يشارك أولياء الأمور بشكل فعال في وسائل التواصل الاجتماعي المعلمين ذوي صعوبات التعلم".

وبعد إجراء التعديلات تكونت الاستبانة من (٢١) عبارة منها (٩) عبارات في البعد التعليمي، و(٧) عبارات في بعد الشراكة، و(٥) عبارات في بعد البرنامج التربوي الفردي.

صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي). لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس (صدق الاتساق الداخلي) فيما يتعلق بواقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة، أُستخرجت معاملات ارتباط كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وبين كل بعد وارتباطه بالدرجة الكلية للاستبانة، وبين الأبعاد ببعضها البعض، في عينة استطلاعية من خارج.

عينة الدراسة تكونت من (٢٠) معلم من معلمي برامج صعوبات التعلم، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الاتي:

**جـــــدول (٢)**

**يوضـــح معامـــل الارتبـــاط بـــين درجـــة كـــل عبـــارة ودرجـــة البعـــد الـــذي تنتمـــى إليـــه العبارة(ن= ٢٠)**

| البعـــد التعليمـــي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| معامل الارتباط | ٠,٤٩٨* | ٠,٨٩٦** | ٠,٦٩٥** | ٠,٥٩٨** | ٠,٨٧٤** |
| المفردة | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | |
| معامل الارتباط | ٠,٦٠٧** | ٠,٧٠٦** | ٠,٨٩٩** | ٠,٨٠٥** | |
| **بعـــد الشراكـــة** | | | | | |
| المفردة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| معامل الارتباط | ٠,٨٧٣** | ٠,٧٨٠** | ٠,٨٠٢** | ٠,٧٨٩** | ٠,٧٩٣** |
| المفردة | ٦ | ٧ | | | |
| معامل الارتباط | ٠,٨٧٠** | ٠,٨٧٤** | | | |
| **بعـــد البرنامـــج التربـــوي الفـــردي** | | | | | |
| المفردة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| معامل الارتباط | ٠,٩٠٣** | ٠,٦٩٠** | ٠,٨٧٦** | ٠,٨٣١** | ٠,٨٦٦** |

(* معامل الارتباط دال عند ٠,٠٥)، (** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمى إليه دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١) مما يؤكد ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمى إليها، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي لعبارات الاستبانة، ولذلك لم تُحذَف أي من هذه العبارات.

**جـــــدول (٣)**

**يوضـــح معامـــل الارتبـــاط بـــين الأبعـــاد وبعضهـــا البعـــض وبـــين الأبعـــاد والدرجـــة الكليـــة للاستبانـــة (ن= ٢٠)**

| الأبعـــــاد / معامـــل الارتبـــاط | بعد الشراكة | بعد البرنامج التربوي الفردي | الاستبانة ككل |
|---|---|---|---|
| البعد التعليمي | ٠,٧٢٣** | ٠,٧٦٦** | ٠,٩٣٣** |
| بعد الشراكة | | ٠,٧٨٠** | ٠,٩٠٠** |
| بعد البرنامج التربوي الفردي | | | ٠,٩٠٦** |

(** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يؤكد على صدق البناء لأبعاد الأداة المستخدمة في الدراسة.

الثبات. للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وكذلك طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٠) معلم من معلمي برامج صعوبات التعلم، ومن ثم حُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وذلك لك بعد الاستبانة، كذلك للاستبانة ككل، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الاتي

**جـــــدول (٤)**

**يوضـــح معامـلات الثبـــات للاستبانـة بطريقـة معامـل ألفـا كرونبـاخ**

**وطريقـة الاختبـار وإعـــادة الاختبـار (ن = ٢٠)**

| البعـــــد | البعـد التعليمي | بعد الشراكة | بعد البرنامج التربوي الفردي | الاستبانة ككل |
|---|---|---|---|---|
| معامل ألفا كرونباخ | ٠,٨٨٨ | ٠,٩٢٢ | ٠,٨٨٣ | ٠,٩٥١ |
| معامل ارتباط بيرسون | **٠,٩٠٢ | **٠,٩٢١ | **٠,٨٩٩ | **٠,٩٦٤ |

(** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات جميعها مرتفعة سواء معاملات ارتباط بيرسون أو معاملات ألفا كرونباخ، وبالتالي يمكن الوثوق في الاستبانة عند استخدامها كأداة في الدراسة الحالية.

## نتائـــج الدراســـة:

- **السؤال الأول:** ما واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً للبعد التعليمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً للبعد التعليمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جـــــدول (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً للبعد التعليمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | المجـــــال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧ | يدعم أولياء الامور أبنائهم في برنامج صعوبات التعلم | ٣,٠٨ | ٠,٩٦٦ | متوسطة |
| ٢ | ٣ | تعاون أولياء الأمور في الحث على إنجاز الواجبات المدرسية الخاصة بإبنائهم | ٣,٠٦ | ٠,٩٩٨ | متوسطة |
| ٣ | ٢ | يتابع أولياء الأمور المستوى التحصيلي الخاص بإبنائهم | ٢,٩٤ | ٠,٩٧٨ | متوسطة |
| ٤ | ١ | لدى أولياء الأمور إدراك ببرنامج صعوبات التعلم | ٢,٨٢ | ١,٠٨٢ | متوسطة |
| ٥ | ٥ | يتواصل أولياء الأمور مع معلم صعوبات التعلم لمعرفة كيفية تطوير التعليم لأبنائهم | ٢,٦٨ | ١,٠١٩ | متوسطة |
| ٦ | ٨ | يزور أولياء الأمور أبنائهم في غرفة المصادر للاطلاع على مستواهم الحالي | ٢,٦ | ١,١٢٥ | متوسطة |
| ٧ | ٩ | يقوم أولياء الأمور بإخبار المعلمين عن هوايات وميول ابنائهم لتفعيل عملية التعزيز | ٢,٤٨ | ١,١٤٧ | متوسطة |
| ٨ | ٤ | لدى أولياء الأمور معرفة تامة بطرق تعليم ذوي صعوبات التعلم | ٢,٤٢ | ٠,٨٣٥ | متوسطة |
| ٩ | ٦ | لدى أولياء الأمور معرفة تامة بالخصائص التعليمية لذوي صعوبات التعلم | ٢,٣٨ | ٠,٨٧٨ | متوسطة |
| | | البعد التعليمي ككل | ٢,٧٢ | ٠,٧٥٣ | متوسطة |

يتبين من الجدول (٥) أن موافقة أفراد العينة على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً للبعد التعليمي كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٧٢) وبانحراف معياري (٠,٧٥٣).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات البعد التعليمي بين (٢,٣٨ – ٣,٠٨) وبانحراف معياري يتراوح بين (٠,٨٣٥ – ١,١٤٧) وجاءت درجة الموافقة لأفراد العينة على جميع عبارات البعد التعليمي بدرجة موافقة متوسطة، وكان أعلى متوسط حسابي (٣,٠٨) للعبارة رقم (٧) وهي (يدعم أولياء الامور أبنائهم في برنامج صعوبات التعلم)، وكان أقل متوسط حسابي (٢,٣٨) للعبارة رقم (٦)، وهى (لدى أولياء الأمور معرفة تامة بالخصائص التعليمية لذوي صعوبات التعلم).

ويُعزى ذلك إلى أن جميع معلمي العينة والمنوطين بالتدريس في برامج صعوبات التعلم أجمعوا على وجود قصور في التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم في البعد التعليمي، حيث جاءت موافقتهم بدرجة متوسطة على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم في البعد التعليمي.

حيث أن البحث الحالي يتفق مع دراسة الكثيري والخلف (٢٠١٨) في نتيجة هذا السؤال حول وسطية الإجابات من قبل المعلمين، إلى ان الفرق الوحيد بين البحث الحالي والدراسة المذكورة هو اختلاف متغير الجنس حيث ان في البحث الحالي معلمين وفي الدراسة المذكورة آنفاً معلمات، كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما ذكرته المالكي وعبيد الله (٢٠٢١) بحيث ان التعاون بين أولياء الأمور ركيزة أساسية في عملية التعليم فاذا تم إهمالها او الاستغناء عنها فإنها تصبح ضعيفة إلى الحد الذي يخفي مخرجاتها ولا تبدو واضحه للعيان، ويرى الباحث ان موافقة العينة بدرجة متوسطة تؤكد على أهمية التعاون ودورها المحوري والرئيسي في إنجاح العمليات التعليمية ككل.

- **السؤال الثاني:** ما واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد الشراكة؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد الشراكة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جـــــدول (٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد الشراكة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | المجـــــال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢ | يتفاعل أولياء الأمور مع رسائل المعلمين | ٣,٥٢ | ٠,٨٣٩ | متوسطة |
| ٢ | ٤ | يحرص أولياء الأمور على الحضور لمجلس الآباء | ٣,٠٨ | ٠,٨٠٤ | متوسطة |
| ٣ | ٣ | يهتم أولياء الأمور بالتعاون مع معلمين صعوبات التعلم في التعاون التعليمي | ٣,٠٢ | ٠,٩٥٨ | متوسطة |
| ٤ | ١ | يحضر أولياء الأمور أي برنامج توعوي يقدم في المدرسة | ٢,٧٨ | ٠,٨٦٤ | متوسطة |
| ٥ | ٦ | يحرص أولياء الأمور على معرفة البرامج المقدمة من المعلمين للتلميذ ذوي صعوبات التعلم | ٢,٧٤ | ٠,٩٢٢ | متوسطة |
| ٦ | ٥ | يشارك أولياء الأمور الإدارة في فعاليات الأنشطة اللاصفية | ٢,٧ | ٠,٩٣١ | متوسطة |
| ٧ | ٧ | يشارك أولياء الأمور بشكل فعال في وسائل التواصل الاجتماعي المعلمين لذوي صعوبات التعلم | ٢,٦٤ | ٠,٨٧٥ | متوسطة |
| | | بعد الشراكة ككل | ٢,٩٣ | ٠,٦٩٢ | متوسطة |

يتبين من الجدول (٦) أن موافقة أفراد العينة على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد الشراكة كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وبانحراف معياري (٠,٦٩٢).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات بعد الشراكة بين (٢,٦٤ – ٣,٥٢) وبانحراف معياري يتراوح بين (٠,٨٠٤ – ٠,٩٥٨) وجاءت درجة الموافقة لأفراد العينة على جميع عبارات بعد الشراكة بدرجة موافقة متوسطة، وكان أعلى متوسط حسابي (٣,٥٢) للعبارة رقم (٢) وهي (يتفاعل أولياء الأمور مع رسائل المعلمين)، وكان أقل متوسط حسابي (٢,٦٤) للعبارة رقم (٧)، وهى (يشارك أولياء الأمور بشكل فعال في وسائل التواصل الاجتماعي المعلمين لذوي صعوبات التعلم).

ويُعزى ذلك إلى أن جميع معلمي العينة والمنوطين بالتدريس في برامج صعوبات التعلم أجمعوا على وجود قصور في التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم في بعد الشراكة، حيث جاءت موافقتهم بدرجة متوسطة على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم في بعد الشراكة حيث أن نتيجة هذا السؤال أختلفت مع دراسة الشمري (٢٠١٩) بحيث جاءت نتيجة الدراسة في واقع الشراكة بشكل مرتفع أما في هذا البحث فقد جاءت بشكل متوسط ويعزو الباحث هذا الفرق لدراسة عدة مظاهر للأعاقة في الدراسة المذكورة آنفاً على عكس هذا البحث الذي خصّ أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم، ويتفق ذلك مع ما ذكرته الرشيدي وتركستاني (٢٠١٨) على ان التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين يقوم على التوازن في توزيع الأدوار بشكل إيجابي ومتفاعل بالإضافة إلى ان التعاون ينبع من خلال نقاط القوه والضعف بالنسبة للطفل وهو المحور الرئيسي ومن خلال هذه النقاط تتضح الخطة التعاونية.

- **السؤال الثالث:** ما واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد البرنامج التربوي الفردي؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد البرنامج التربوي الفردي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جـــــدول (٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد البرنامج التربوي الفردي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | المجـــال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٤ | يدعم أولياء الأمور المعلمين في البرنامج لتحقيقه مع أبنائهم | ٢,٨٦ | ١,٠١٠ | متوسطة |
| ٢ | ٢ | لدى أولياء الأمور معرفة عن البرنامج التربوي الفردي | ٢,٧٤ | ١,٠٤٦ | متوسطة |
| ٣ | ١ | يساعد أولياء الأمور المعلمين في تحديد نقاط القوة والضعف لأبنائهم | ٢,٧٠ | ١,٠٣٥ | متوسطة |
| ٤ | ٣ | يشارك أولياء الأمور في تحديد مواضيع خطة البرنامج التربوي الفردي لأبنائهم | ٢,٣٦ | ٠,٩٦٤ | متوسطة |
| ٥ | ٥ | يستفسر أولياء الأمور عن الجدول الزمني للأهداف (قصيرة أو طويلة المدى) | ٢,٣٢ | ١,١١٥ | صغيرة |
| | | بعـــد البرنامـــج التربـــوي الفـــردي ككـــل | ٢,٦٠ | ٠,٩٠٠ | متوسطة |

يتبين من الجدول (٧) أن موافقة أفراد العينة على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة وفقاً لبعد البرنامج التربوي الفردي كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٦٠) وبانحراف معياري (٠,٩٠٠).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع عبارات بعد البرنامج التربوي الفردي بين (٢,٣٢ – ٢,٨٦) وبانحراف معياري يتراوح بين (٠,٩٦٤ – ١,١١٥) وجاءت درجة الموافقة لأفراد العينة على جميع عبارات بعد البرنامج التربوي الفردي بدرجة موافقة متوسطة، عدا عبارة "يستفسر أولياء الأمور عن الجدول الزمني للأهداف (قصيرة أو طويلة المدى)" كانت درجة الموافقة عليها صغيرة، وكان أعلى متوسط حسابي (٢,٨٦) للعبارة رقم (٤) وهي (يدعم أولياء

الأمور المعلمين في البرنامج لتحقيقه مع أبنائهم)، وكان أقل متوسط حسابي (٢,٣٢) للعبارة رقم (٥)، وهى (يستفسر أولياء الأمور عن الجدول الزمني للأهداف (قصيرة أو طويلة المدى).

ويُعزى ذلك إلى أن جميع معلمي العينة والمنوطين بالتدريس في برامج صعوبات التعلم أجمعوا على وجود قصور في التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم في بعد البرنامج التربوي الفردي، حيث جاءت موافقتهم بدرجة متوسطة على واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم في بعد البرنامج التربوي الفردي كما يعزو الباحث العبارة رقم (٥) لعدم تفرغ أولياء الأمور بشكل كبير لأبنائهم حيث أن الأغلب منهم ينخرطون في أعمالهم بالإضافة إلى عدم ثقة أولياء الأمور بالمعلومات التي لديهم عن البرنامج ككل وعدم إلمامهم بنقاطة واستراتيجياته بحيث ان النتائج تشير إلى الدرجة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، كما يرى الباحث حاجة أولياء الأمور للدورات التدريبية والتوعية من قبل المعلمين والمدرسة بهذا البرنامج ليتم الانسجام بين الأطراف المنوطة في العمليات التدريسية، حيث تتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع دراسة جبرة والبتال (٢٠١٩) في أنه يجب توعية أولياء الأمور باستراتيجيات البرنامج التربوي الفردي وتختلف بأن النتائج في الدراسة المذكورة جاءت مرتفعة ككل على بعض نتائجها الفرعية التي تطابقت مع البحث الحالي ، ولكن الفرق يكمن أن البحث الحالي يدرس واقع التعاون من وجهة نظر المعلمين على عكس الدراسة المذكورة حيث أنها تصف الواقع وطرق تفعيلة.

- **السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة تعزى للمؤهل العلمي للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA one Way) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وفى كل بعد من أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جـــــدول (٨)

**نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وفى كل بعد من أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم**

| البعد | البيان | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد التعليمي | بين المجموعات | ١٠١,١٤ | ٢ | ٥٠,٥٧ | ١,١٠٥ | ٠,٣٤٠ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ٢١٥١,٢٨ | ٤٧ | ٤٥,٧٧ | | |
| | المجموع | ٢٢٥٢,٤٢ | ٤٩ | | | |
| بعد الشراكة | بين المجموعات | ١٩,٦٣ | ٢ | ٩,٨١ | ٠,٤٠٨ | ٠,٦٦٧ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ١١٣٠,٨٥ | ٤٧ | ٢٤,٠٦ | | |
| | المجموع | ١١٥٠,٤٨ | ٤٩ | | | |
| بعد البرنامج التربوي الفردي | بين المجموعات | ٢٥,٠٢ | ٢ | ١٢,٥١ | ٠,٦٠٧ | ٠,٥٤٩ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ٩٦٧,٩٦ | ٤٧ | ٢٠,٥٩ | | |
| | المجموع | ٩٩٢,٩٨ | ٤٩ | | | |
| الاستبانة ككل | بين المجموعات | ٣٧٤,٣٦ | ٢ | ١٨٧,١٨ | ٠,٨٣٤ | ٠,٤٤١ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ١٠٥٥٣,٣٢ | ٤٧ | ٢٢٤,٥٤ | | |
| | المجموع | ١٠٩٢٧,٦٨ | ٤٩ | | | |

(ملاحظة: تم تقسيم المؤهل العلمي إلى: ١- دبلوم ، ٢- بكالوريوس ، ٣- دراسات عليا)

يوضح الجدول (٨) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وفى كل بعد من أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، ويلاحظ:

- أن قيمة (ف = ١,١٠٥) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في البعد التعليمي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم.
- أن قيمة (ف = ٠,٤٠٨) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في بعد الشراكة تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم.
- أن قيمة (ف= ٠,٦٠٧) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في بعد البرنامج التربوي الفردي تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم.

- أن قيمة (ف = ٠,٨٣٤) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في الاستبانة ككل تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم ويعزوا الباحث ذلك إلى ان معلمين العينه جميعهم ذو مؤهلات في التخصص وبالتالي فإنهم قد درسوا خلال الخطة الدراسية مقرر، العمل مع أُسر ذوي الاحتياجات الخاصة والذي يوسع مدارك المعلمين ويمكنهم من التعاون مع الاسر حيث أنه أكسبهم مهارات التفاعل والتعاون والشراكة ، جنباً إلى جنب مع خبرات اقرانهم من المعلمين السابقين.

- **السؤال الخامس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة تعزى عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA one Way) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وفى كل بعد من أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جـــــدول (٩)**

**نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وفى كل بعد من أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم**

| البعد | البيان | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد التعليمي | بين المجموعات | ١٦,٦٣ | ٢ | ٨,٣١ | ٠,١٧٥ | ٠,٨٤٠ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ٢٢٣٥,٧٩ | ٤٧ | ٤٧,٥٧ | | |
| | المجموع | ٢٢٥٢,٤٢ | ٤٩ | | | |
| بعد الشراكة | بين المجموعات | ١,٠٠ | ٢ | ٥٠. | ٠,٠٢٠ | ٠,٩٨٠ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ١١٤٩,٤٨ | ٤٧ | ٢٤,٤٦ | | |
| | المجموع | ١١٥٠,٤٨ | ٤٩ | | | |
| بعد البرنامج التربوي الفردي | بين المجموعات | ٦,٦٩ | ٢ | ٣,٣٤ | ٠,١٥٩ | ٠,٨٥٣ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ٩٨٦,٢٩ | ٤٧ | ٢٠,٩٨ | | |
| | المجموع | ٩٩٢,٩٨ | ٤٩ | | | |
| الاستبانة ككل | بين المجموعات | ٢٦,٩٠ | ٢ | ١٣,٤٥ | ٠,٠٥٨ | ٠,٩٤٤ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ١٠٩٠٠,٧٨ | ٤٧ | ٢٣١,٩٣ | | |
| | المجموع | ١٠٩٢٧,٦٨ | ٤٩ | | | |

(ملاحظة: تم تقسيم الدورات التدريبية إلى: ١- لا يوجد، ٢- من ٥ إلى ١٠ دورات تدريبية، ٣- أكثر من ١٠)

يوضح الجدول (٩) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وفى كل بعد من أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم، ويلاحظ:

- أن قيمة (ف = ٠,١٧٥) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في البعد التعليمي تعزى إلى عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم.
- أن قيمة (ف = ٠,٠٢٠) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في بعد الشراكة تعزى إلى عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم.
- أن قيمة (ف= ٠,١٥٩) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في بعد البرنامج التربوي الفردي تعزى إلى عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم.
- أن قيمة (ف= ٠,٠٥٨) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في الاستبانة ككل تعزى إلى عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم ويعزوا الباحث هذه النتيجة إلى وجود دورات تدريبية لدى عديد من العينة المختارة والمعلمين بشكل عام حيث أن الحراك الإيجابي لدى المعلمين نابع من اهتمام الوزارة الموقرة لحثها بعديد من الطرق المعلم على أخذ الدورات التدريبية وربطها بترقيتهم ومسمياتهم العملية.

- **السؤال السادس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في مدينة مكة المكرمة تعزى عدد سنوات الخبرة للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA one Way) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وفى كل بعد من أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلم ، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جـــــدول (١٠)**

**نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وفى كل بعد من أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلم**

| البعد | البيان | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد التعليمي | بين المجموعات | ١٥٨,٣٨ | ٢ | ٧٩,١٩ | ١,٧٧٧ | ٠,١٨٠ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ٢٠٩٤,٠٤ | ٤٧ | ٤٤,٥٥ | | |
| | المجموع | ٢٢٥٢,٤٢ | ٤٩ | | | |
| بعد الشراكة | بين المجموعات | ٩٧,٣٩ | ٢ | ٤٨,٦٩ | ٢,١٧٣ | ٠,١٢٥ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ١٠٥٣,٠٩ | ٤٧ | ٢٢,٤١ | | |
| | المجموع | ١١٥٠,٤٨ | ٤٩ | | | |
| بعد البرنامج التربوي الفردي | بين المجموعات | ١٠,٨٤ | ٢ | ٥,٤٢ | ٠,٢٥٩ | ٠,٧٧٣ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ٩٨٢,١٤ | ٤٧ | ٢٠,٩٠ | | |
| | المجموع | ٩٩٢,٩٨ | ٤٩ | | | |
| الاستبانة ككل | بين المجموعات | ٦٥٩,٧١ | ٢ | ٣٢٩,٨٦ | ١,٥١٠ | ٠,٢٣١ لا يوجد |
| | داخل المجموعات | ١٠٢٦٧,٩٧ | ٤٧ | ٢١٨,٤٧ | | |
| | المجموع | ١٠٩٢٧,٦٨ | ٤٩ | | | |

(ملاحظة: تم تقسيم المؤهل العلمي إلى: ١- أقل من ٥ سنوات، ٢- من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، ٣- أكثر من ١٠ سنوات)

يوضح الجدول (١٠) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل وفى كل بعد من أبعادها الثلاثة، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة للمعلم، ويلاحظ:

- أن قيمة (ف = ١,٧٧٧) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في البعد التعليمي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة للمعلم.
- أن قيمة (ف = ٢,١٧٣) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في بعد الشراكة تعزى إلى عدد سنوات الخبرة للمعلم.

- أن قيمة (ف = ٠,٢٥٩) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في بعد البرنامج التربوي الفردي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة للمعلم.
- أن قيمة (ف= ١,٥١٠) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في الاستبانة ككل تعزى إلى عدد سنوات الخبرة للمعلم، بحيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠١٩)، ولكن الاختلاف كان في أن العينة للدراسة المذكورة سابقاً كانت لجميع معلمي التربية الخاصة في مدينة الكويت بمختلف الاعاقات في حين ان هذا البحث قصد معلمي صعوبات التعلم فقط في مدينة مكة المكرمة، ويعزو الباحث عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة إلى أن معلمي صعوبات التعلم الأكثر خبرة نقلو الخبرات التدريسية لأقرانهم الأقل خبرة وبالتالي أصبح متغير الخبرة ليس ذو دلالة.

## التوصيات :

١- تأمين كادر من متخصصي التربية الخاصة في المدارس يختصون بعمليات التواصل مع أولياء الأمور وتوعيتهم بالبرامج الموضوعة واستراتيجياتها.

٢- توعية أولياء الأمور بثقافة المسؤولية المجتمعية وحثهم وإشراكهم ضمن خطط برامج صعوبات التعلم من قبل الوزارة.

٣- نشر العديد من الموضوعات التي تخص طلاب صعوبات التعلم على الصعيد الإعلامي ونشرة لشريحة أولياء الأمور وذلك يتم بشكل رسمي من الوزارة.

٤- وضع حوافز عينية لأولياء الأمور المتجاوبين لعمليات التعاون مما تعززهم وتفعل العملية التعاونية بين أولياء الأمور والمعلمين.

## المراجع العربية:


- الروقي، عويد. (٢٠٢٠). *واقع الشراكة الأسرية في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء تطبيق التعليم الشامل* [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- ملكاوي، سعاد فايز، وأمين، محمدالقضاة حامد. (٢٠١٨). واقع الشراكة بين الاسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. *دراسات العلوم التربوية*،٤٥ (٣)، ١-١٩.
- آحاندو، سيسي. (٢٠١٨). واقع عمليات الشراكة بين المدرسة والاسرة في كوت ديفوار وأهم الاليات المقترحة لتطويرها. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث ( العلوم الإنسانية )*، ٣٢ (٢)، ١-٣٧.
- الفهيد، هديل. ( ٢٠٢٠). واقع مشاركة أولياء أمور الطالبات ذوات صعوبات التعلم في العملية التعليمية من وجهة نظر معلماتهن وفقاً لنموذج "إبستاين". *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*،١٠ (٣). ٤٠٨-٤٣٤.
- حدبي، حميدة و بوعنيقة لخضر. (٢٠٢٠).أساليب قياس صعوبات التعلم وتشخيصها لدى المتعلم. *مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*،١ (٦)،١٠٢-٩٨.
- حنفي، علي عبدالنبي، وقراقيش، صفاء رفيق. ( ٢٠٠٩).أبعاد ومظاهر المشاركة التعاونية بين الاختصاصين وأسر الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات دراسة وصفية.*مجلة الإرشاد النفسي*،٢٣، ١٠١-١٥٣.
- أبو رضوان، إنعام. ( ٢٠٢٠ ). تقييم فاعلية برامج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر أولياء الأمور . مجلة *دراسات العلوم التربوية* ، ٤٧ (٣)،١-٢٦ .
- جبرة، محمد عزي والبتال، زيد محمد. ( ٢٠١٩ ). مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية ومقترحات تفعيلها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠٩)، ١٧٩-١٩٦.*
- وزارة التعليم. (١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: وزارة التعليم.

- الحربي، تيسير خالد، العباد، عبدالله . (٢٠١٨). واقع شراكات المدرسة والاسرة والمجتمع في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في ضوء نموذج إبستين. *مجلة كلية التربية*،٣٤ (١٠)،١٤٦-٩٢.
- المالكي ، بيان بندر، وسرور، ايناس عبيد الله.(٢٠٢١).واقع ممارسة الشراكة الاسرية في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة في ضوء نموذج إبستين. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*،٤٥ (١)،٣٢٧-٣٦٨.
- الحربي، جميلة أبو رشيد، والبكر، فوزية بكر. (٢٠٢٠). واقع تطبيق برنامج شراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع " ارتقاء " من وجهة نظر رائد/ة البرنامج. *المجلة العربية للتربية النوعية*،(١٥)١٦٨-١٤٣.
- الحربي، بندر بن علي، أباعود، عبدالرحمن بن عبدالله. (٢٠٢٠). مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية بمنطقة القصيم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*،٤٤ (٢).
- وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- وزارة التعليم. (١٤٣٥). *دليل الإرشادات الخاص بموظف في إدارة التربية الخاصة – مسؤول صعوبات التعلم على نظام صعوبات التعلم*. الرياض: وزارة التعليم.
- وزارة التعليم. (١٤٣٨). *الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الاسرة والمجتمع*. الرياض : وزارة التعليم.
- وزارة التعليم. ( ١٤٣٦). *دليل معلم / معلمة صعوبات التعلم*. الرياض: وزارة التعليم.
- أبو نيان، إبراهيم، والعمار، اريج.(٢٠١٥).وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،٢ (٨)،٣٣٠-٣٧١.

- أبو نيان ، إبراهيم. ( ٢٠١٩ ).*صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. المملكة العربية السعودية: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- السليحات، جهاد عطا دروبي.(٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عيّنة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*،٢٢ (٢)،١٣١١-١٢٧٩.
- حمادي، حسين ربيع، ونغم، عبد الرضا عبدالحسين.(٢٠٢١). المحددات البيئية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم النمائية. *مجلة العلوم الإنسانية/كلية التربية للعلوم الإنسانية*،٢٨ (٣).
- المصطفى، غدير عبد الحليم نمر، واجباره، محمد عدنان محمد.(٢٠٢٠). أثر استخدام تكنولوجيا التعليم على التحصيل الاكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي ودافعيتهم نحو تعلمها بمدينة الدوحة في دولة قطر. *المجلة الدولية لضمان الجودة*، ٣ (٢)،١١٩-١٢٦.
- أبو زيد، هيثم، والمومني، محمد، والعبدالعزيز، امجد.(٢٠٢٠). المظاهر المتعلقة بإضطراب التأتأة من إضطرابات التواصل لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم اللغوية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية )*،٣٤ (١٠)،١٨٦٤-١٨٩٢.
- خوجة، أسماء. (٢٠١٩). أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية المسلية. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*،٩ (١)،١١٥-٩٥.
- وزارة التعليم(١٤٤٢).*الرؤية الرسالة الأهداف*. مسترجع ١٣فبراير ٢٠٢٢ من https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.asp.
- حنفي، علي عبدالنبي محمد. (٢٠١٢). الشراكة بين الاختصاصين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: الابعاد والاستراتيجيات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٢٢ (٧٧)،٢٧-٤٣.

- خصاونه، محمد احمد سليم. (٢٠١٣). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*،١ (٣١)،٥١-٧٦.
- الرحيلي، سمر، والسيسي، اريج. (٢٠١٩). آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الاسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة السعودية(٢٠٣٠).*مجلة العلوم النفسية والتربوية*٥ (٣)،٢٤٦-٢٢١.
- الكثيري، نوره بنت علي بن زيد، والخلف، صالحه بنت محمد. (٢٠١٨). شراكة أولياء أمور التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في العملية التعليمية ومتطلبات تفعيلها من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٣)،١٣٧-١٦٢.
- الشمري، مبارك عباس. (٢٠١٩). مظاهر تعاون أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة مع معلميهم وعلاقته ببعض المتغيرات بدولة الكويت. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٨(٢٨)،٣٧٨-٤١٢.
- الرشيدي، سلمى رزقان، وتركستاني، مريم حافظ.(٢٠١٨). المشاركة الوالدية ومعوقاتها في خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع في الكويت. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،٧ (٢٧)،٧٠-١٢٢.
- سالم، محمد المصيلحي، الإتربي، هويدا، وغنيم، إبراهيم.(٢٠٢٠). الشراكة المجتمعية بين الاسرة ومؤسسات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: رؤى وممارسات. *أبحاث المؤتمر الدولي السادس: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم-دراسات وتجارب*،٢٥٢، ٤-٢٧٦ .
- وزارة التعليم. (١٤٣٨). ميثاق الشراكة بين المدرسة والأسرة (الحقوق والواجبات والمسؤوليات). الرياض: وزارة التعليم.
- الأمير، إيمان، العمري، غادة.(٢٠٢٠). دور الشراكة المجتمعية بين القيادات المدرسية والمؤسسات المهنية في إثراء النشاط اللاصفي بتدريب الطالبات في ساعة النشاط (دراسة تطبيقية لساعات النشاط المدرسي وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*،٧ (٣)،٥٢٥-٥٠٠.

- منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).(٢٠١٤).*الآباء والأسرة والمشاركة المجتمعية في التعليم الشامل.*

https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%2013%20-%20Arabic.pdf.

- العتيبي، ابتسام. (٢٠١٩).تفعيل الشراكة الاسرية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء نموذج ابيشتاين للشراكة المجتمعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*،١ (٢٠)،٥٩٣-٦٣٥.
- حسين، أنس. (٢٠١٨). دور مجالس الاباء في النهوض بواقع التعليم. *مجلة الآداب*،(١٢٤)،٤٨٥-٥٠٤.
- الهاجري، سعد صحن. (٢٠١٧). الشراكة بين الأسرة ومدارس التعليم الأساسي بدولة الكويت لتحقيق الفاعلية التعليمية: دراسة تحليلية. *مجلة التربية*،٢ (١٧٥)،٤٦٢-٤٩٢.
- الشمري، خالد. (٢٠١٧).مدى تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي: المعيقات وسبل التحسين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*،٦ (١)،٢٤٥-٢٥٨.
- الزهراني، علي، والقرني، فراج. (٢٠١٧). مدى التعاون بين أولياء الأمور والاختصاصين لتدعيم العملية التعليمية في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،١٠ (٣)،٦١١-٦٦٩.
- المقيطيب، إيمان، والنعيم، نوف. (٢٠١٨). دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل: طرق التفعيل- المعوقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،٦ (٢٤)،٣١-٥٩.
- أبو علام، رجاء.(٢٠١٤). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.

## المراجع الأجنبية:

- Sabani,Ali.(2009).Views of Primary chool Administrators, Teachers and parents on Parent Involvement In Turkey. Eurasian Journal of Education Research.

- Bacon, J. K., & Causton-Theoharis, J. (2013). 'It should be teamwork': A
- critical investigation of school practices and parent advocacy in
- special education. *International Journal of Inclusive*
- *Education*, *17*(7), 682-699.
- U.S. Department of Education (2019). 41st Annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education Act, 2019. Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education.
- Maryani,I.&Kusainun,N.&Fatmawati,L.&Erviana,y.v.&Wangid,N.M .&Mustadi,A.(2018).Parents'Rols in overcoming Elementary Students' Learning Difficulties.*InternationaL Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE),7*(4),305-312.
- Cavendish, W., & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, *41*(1),32-43.

العـــدد (١٧)، مـــــــارس ٢٠٢٣، ص ص ١ – ١٢٦

# دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف وعلاقتها بعدد من المتغيرات

إعداد

الباحث الرئيس

**د/ مها سعود حسن البليهد**

أستاذ مساعد جامعة الجوف

تربية خاصة – إعاقة فكرية

الباحثان المشاركان

**ميساده صالح يعقوب الفراس**

باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة مسار إعاقة فكرية، جامعة الجوف

معلمة إعاقة فكرية، تعليم الجوف

**بشاير عسكر فريح الطالب**

باحثة ماجستير تخصص القيادة والسياسات التربوية، جامعة الجوف

# دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف وعلاقتها بعدد من المتغيرات

مهار سعود حسن & ميادة صالح يعقوب & بشارير عسكر فريح

## ملخـــــــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف. وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، ومتغير التخصص الأكاديمي، ومتغير المستوى الدراسي. واستُخدِم المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (١٤٠) طالبة من طالبات جامعة الجوف للفصل الدراسي الثاني من العام الجامي ١٤٤٣هـ. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاوت بدور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري بين تأثير عالي ومتوسط. وأن شبكات التواصل الاجتماعي تؤثر على أربعة عشر مظهر مظاهر التطرف الفكري وأبرزها تتمثل في: تمكن شبكات التواصل الاجتماعي من تكوين رأي عام نحو قضية معينة بغض النظر عن صحتها، تسهل شبكات التواصل الاجتماعي على السرقة العلمية لممتلكات الآخرين الفكرية، وتهدد شبكات التواصل الاجتماعي القيم الأخلاقية، وتساهم شبكات التواصل الاجتماعي في جمع التبرعات لجهات أو جمعيات متطرفة، وتسهل شبكات التواصل الاجتماعي على التواصل بين العناصر المتطرفة فكرياً. كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف بدور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري تعزى لمتغير درجة إستخدام شبكات التواصل الاجتماعية، ومتغير التخصص الأكاديمي، ومتغير المستوى الدراسي.

**الكلمات المفتاحية:** برامج التواصل الاجتماعي، طلبة الجامعة، التقنية، الأمن الفكري.

# Role of social Networks in Intellectual Extremism from the Point of View of the Female Students of Al-Jouf University

**Maha Saud & Myadah Saleh & Bashayer Askar**

## Abstract

The study aimed to identify the role of social networks in intellectual extremism from the point of view of the female students of Al-Jouf University. And to determine whether there are statistically significant differences between the response averages of Al-Jouf University female students due to the variable of the degree of use of social networks, the variable of academic specialization, and the variable of academic level. The descriptive approach was used, and the study sample included (140) female students from Al-Jouf University for the second semester of the academic year 1443 AH. The results of the study showed that there is a discrepancy in the role of social networks in intellectual extremism between high and medium impact. And that social networks affect fourteen manifestations of intellectual extremism, the most prominent of which are: Social networks enable the formation of public opinion towards a particular issue, regardless of its validity. Social networks facilitate the scientific theft of other people's intellectual property. Social networks threaten moral values. Social networks contribute to collecting donations for extremist organizations or associations. Social networks facilitate communication between extremist elements. The study also showed that there were no statistically significant differences between the response averages of Al-Jouf University female students to the role of social networks in intellectual extremism It is attributed to the variable of the degree of use of social networks, the variable of academic specialization, and the variable of the academic level.

**Keywords**: social networking software, University students, Technology, Intellectual security.

**المقـــدّمـــــة**:

تعتبر شبكات التواصل الاجتماعي إحدى وسائل الإعلام البارزة في معظم الدول. وتزداد أهمية هذه الشبكات بزيادة انتشارها وتوسعها في عالمنا اليوم. ونتيجة لتنوع استخداماتها، فأنها تؤثر على الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في عدد من المجالات (هلال،٢٠٢٠).

وباعتبار الأمن الفكري مجال تتقاطع فيه التأثيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فقد يتأثر بالشبكات الاجتماعية بشكل مباشر وغير مباشر. ويعد التطرف الفكري من الأزمات التي تعاني منها الدول في جميع انحاء العالم، نتيجة لما يخلفه من تخريب وتدمير لممتلكات هذه الدول واستنزاف طاقاته المادية والبشرية (حريز، ٢٠٠٥; أبو خطوة والباز، ٢٠١٤).

تمثل فئة الشباب حاضر ومستقبل هذه الأمة، وهم أساس هذه المجتمعات والتي يبنى عليها التقدم والتطور بشتى مجالاته (بدوي، ٢٠١٩). وبالنظر الى فئة الشباب عامة، وفئة الشباب الجامعي بشكل خاص فأنهم يمثلون عصب المجتمع بما يملكونه من حيوية وقدرة ونشاط، واصرار على العطاء والعمل. من هنا ينبغي أن نحمي اتجاهاتهم وما لديهم من قيم باعتبارهم فئة مستهدفة من جماعات التطرف الفكري، والتي قد تلقى من شبكات التواصل الاجتماعي وسيلة للوصول لغاياتهم بزعزعة الأمن الفكري للشباب (هاشم، ٢٠١٨; إبراهيم وموسى، ٢٠٠٣). من هنا جاءت فكرة الدراسة في محاولة لرصد تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري وتحديد علاقتها بعدد من المتغيرات.

**مشكلـــة الـــدراســـة**:

لقد ساهم تطور شبكات التواصل الاجتماعي وانتشارها اليوم، في التأثير على اتجاهات الافراد وافكارهم، وربما الى تغيير قيمهم والتأثير على سلوكياتهم (إبراهيم وموسى، ٢٠٠٣).

وبحسب ما دلت عليه دراسة هلال (٢٠٢٠) بأن شبكات التواصل الاجتماعي لها تأثير هام على اتجاهات وقيم طلبة الجامعات، وتؤثر على الإناث بصورة أكبر من الذكور. يأتي ذلك مؤيداً لملاحظاتنا على الطالبات في مرحلة الجامعة بقولبة افكار البعض منهن، وتأثرهن

بالمحتويات الفكرية التي تعرض على وسائل التواصل الاجتماعي. من هنا وسعياً للوقوف على مشكلة الدراسة يمكن صياغتها بالسؤال الرئيسي التالي:

**ما دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف، وماهي علاقتها ببعض المتغيرات؟**

## اسئلـــة الـــدراســـة:

يتفرع من السؤال الرئيسي عدد من الأسئلة وهي:

- ما دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

## أهـــداف الـــدراســـة:

تسعى الدراسة الحالية للوصول إلى عدد من الأهداف:

- التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف.
- تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.
- تحديد ما إذا كان فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

## أهميـــة الـــدراســـة:

تتبلور أهمية هذه الدارسة في جانبين نظري وتطبيقي، فيما يلي تفصيل لكل منهما:

### أ) الأهميـــة النظـــريـــة:

١- نظراً لقلة البحوث والدراسات المحلية التي تحاول رصد ظاهرة التطرف الفكري بتأثير شبكات التواصل الاجتماعي -على حد علم الباحثتان- قد تُساهم هذه الدراسة بإضافة جديدة للأدبيات العلمية.

٢- قد تفتح هذه الدراسة الآفاق لإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة بتأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري.

### ب) الأهميـــة التطبيقيـــة:

تمد هذه الدراسة المهتمين بمجال الدراسة بأداة بحثية لقياس دور شبكات التواصل في التطرف الفكري.

قد تفيد نتائج الدراسة المتخصصين في تصميم برامج وقائية وعلاجية للتصدي للتطرف الفكري.

ما ستسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج قد تساهم في زيادة وعي المسؤولين بالجامعة بخطر ظاهرة التطرف الفكري على الطلبة بتأثير شبكات التواصل الاجتماعي، والعمل على حماية طلبة الجامعات من آثاره المدمرة من خلال البرامج الإرشادية.

## مصطلحـــات الـــدراســـة:

- **التطرف الفكري** Ideological extremism:
- **التطرف (لغة):** جاوز حد الاعتدال ولم يتوسط. (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤)
- **التطرف الفكري (اصطلاحاً):** هو حالة من التعصب في الرأي والخروج عن حد الاعتدال في التمسك بتعاليم الدين، والمغالاة في تنفيذ أوامر الله ونواهيه، وجمود الشخص عن فكرة فلا يعترف بآراء الآخرين ويتهمهم بالكفر، ويتبع معهم أساليب العنف والإرهاب بحجة الجهاد في سبيل الله. (زهراني، ٢٠١٣)

- **التطرف الفكري (اجرائياً):** الغلو والانحراف في الافكار وخروجها عن القواعد الدينية والثقافية السائدة في المجتمع.
- **شبكات التواصل الاجتماعي Social media**
- **شبكات التواصل الاجتماعي (اصطلاحاً):** هي مواقع تكنولوجية فعالة تعمل على تسهيل الحياة الاجتماعية لمستخدميها بهدف الحصول على المعلومة والاتصال والتواصل بين مجموعة من المعارف والأصدقاء، وهي تقوم على المستخدمين بالدرجة الأولى من خلال الاتصال والقدرة أيضاً على التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور، وهي شبكات اجتماعية تفاعلية تتيح التواصل لمستخدميها في أي وقت يشاؤون وفي أي مكان من العالم (عثمان والزيود، ٢٠١٣).
- **شبكات التواصل الاجتماعي (اجرائياً):** أنواع برامج الاتصال الاجتماعي المتاحة محلياً.

## حـــدود الـــدراســـــة:

تمثلت هذه الدراسة في الحدود التالية:

- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في جامعة الجوف، وتحديداً في مجمع الطالبات في مدينة سكاكا.
- **الحدود الزمنية:** تحددت الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.
- **الحدود البشرية:** اشملت هذه الدراسة طالبات جامعة الجوف.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف وعلاقتها بعدد من المتغيرات.

## الإطـــار النظـــــري:

سيتم استعراض الإطار النظري ضمن مبحثين رئيسيين هما:

### أولاً: التطـــرف الفكـــــري:

إن ظاهرة التطرف بصورتها العامة ليست وليدة اليوم أو السنوات القريبة، وإنما تمتد وتتشعب بجذورها إلى أمد بعيد من تاريخ الإنسانية. فهي متكررة ومتلونة في صياغات مختلفة

باختلاف الزمان والمكان وعدد من العوامل. وأينما وجدت وتشكلت فهي ظاهرة مرضية على كافة المستويات الفكرية، والوجدانية، والسلوكية (حسن، ٢٠١٥). ويؤكد التواب (٢٠١٩) بأن التطرف أينما كان نوعه، فهو لادين له، ولا عرق، وإنما هو نتاج فكر منحرف. بالتالي فإن هذا الفكر أينما وجد سيكون هناك عدم استقرار وخطر للفرد نفسه وما يحمله من فكر. وقد يؤثر عليه وعلى من هم حوله بالمجتمع ، ولا نستطيع ان نربط التطرف بجهة او طائفة بعينها، فهو يتداخل بين أفراد المجتمع باختلاف خلفياتهم وثقافاتهم وعقائدهم، مشكلاً معه عدم الاستقرار والعنف بالمجتمع. وسيتم استعراض أساليب التطرف الفكري، وأنواع التطرف الفكري.

## مظـاهـر التطـرف الفكـــري:

بحسب حسن (٢٠١٥) والمعايطة والزعبي (٢٠٢٠) يمكن اجماله فيما يلي:

**التمسك بالراي الشخصي:** ويعني ذلك أن يعتقد الشخص انه الوحيد على حق وغيرة على خطا وان راية على صواب في كل حالته وفي جميع الظروف واما يكون هو على حق والا فان الجميع على خطا.

عدم الرغبة في الحوار والنقاش الهادئ، ولا يمكنه من خلال الحوار تقبل الراي الاخر ومناقشته، بل انه يُكذب رأي الاخرين ووجهة نظرهم.

- يتعمد الأسلوب القاسي مع الاخرين.
- نظرته للأخرين سوداوية ودايما ما يرى الاخرين انهم موضع شك وتشاؤم.
- استباحة دماء الآخرين وممتلكاتهم.
- العجلة في اصدار الأحكام القيمية على الناس.

وقد أشار التميمي (٢٠١٧) إلى بعض أشكال التطرف الفكري وهي:

١-**التكفير**: وهو من أهم صور التطرف الفكري، وقد نهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن تكفير مسلم لمسلم، فعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم: "أَيُّما رَجُلٍ قالَ لأخِيهِ: يا كافِرُ، فقَدْ باءَ بها أحَدُهُما" (رواه البخاري، ٦١٠٣).

٢-**الإرهاب:** رفض الإسلام الإرهاب بكافة صوره وأشكاله، أعده الدين الإسلامي من الفساد في الأرض لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الآَخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ {المائدة:٣٣}.

٣-**التشدد:** يعد من علامات الانحراف الفكري، فلا بأس أن يتشدد المرء في بعض الأمور ورعاً، ولكن لا ينبغي أن يلزم غيره بها، لأن دين الإسلام يسر وقد سهل بعض المسائل الفقهية، وقد قال الله تعالى في ذلك: ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ القُرْآَنُ هُدًى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِنَ الهُدَى وَالفُرْقَانِ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللهُ بِكُمُ اليُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ العُسْرَ وَلِتُكْمِلُوا العِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُوا اللهَ عَلَى مَا هَدَاكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ {البقرة:١٨٥}

## ثانياً: شبكات التواصل الاجتماعي

تمتاز وسائل التواصل الاجتماعي بعوامل جذب وإقناع كثيرة ومتنوعة، مما جعلها أداة للفكر ومحرك للسلوك السوي أو المنحرف، ولذلك تعد وسائل التواصل الاجتماعي من أخطر وسائل التأثير الأمن الفكري، ونشر التطرف الفكري. وقد وجد أصحاب الأفكار المنحرفة من وسائل التواصل الاجتماعي خاصة، والإنترنت بصورة عامة أداة إعلامية متنوعة، وسهلة الاستخدام، رخيصة التكلفة، تصل إلى المستهدفين في كل مكان. فوسائل التواصل الاجتماعي منحت أصحاب الفكر المتطرف فرصة لنشر أفكارهم وقناعاتهم المضللة التي تتنافى مع المعايير والقيم الأخلاقية والاجتماعية وتمهد الطريق للوقوع في براثن الانحراف الفكري والسلوكي، (عبد الخالق، ٢٠١٨، ٣٣) وتساعد خاصية الاحتجاب التي تمنحها وسائل التواصل الاجتماعي لمستخدميها عن طريق إخفاء هوياتهم والتكتم عليها تحت أسماء مستعارة، في سهولة نشر الأفكار المتطرفة (عبد الخالق، ٢٠١٨، ٣٥).

ومن أنواع شبكات التواصل بحسب الفواعير (٢٠١٦) هي:

- **الفيسبوك Facebook**: هو موقع ويب للتواصل الاجتماعي والتسجيل فيه مجانا وهو كملكية خاصة لشركة " فيس بوك".
- **تويتر Twitter**: هو موقع لشبكة اجتماعية يقدم خدمة تدوين مصغرة والتي تسمح لمستخدميه بإرسال تحديثات عن حالتهم كحد اقصى ١٤٠ حرفا للرسالة الواحدة.
- **اليوتيوب YouTube**: موقع للمشاركة بمواقع الفيديو حيث يمكن للمستخدمين تحميل، عرض، والتعليق على مقاطع الفيديو ويوجد أيضا فيه خاصية البث المباشر، ويعرض أيضا مجموعه من الأفلام او المقاطع التمثيلية او الأغاني المصورة.
- **سناب شات Snapchat**: هو تطبيق رسائل مصورة وضعها ايفان شبيغل يمكن للمستخدمين التقاط الصور وتسجيل الفيديو واضافة نص ورسومات وارسالها الى قائمة التحكم من المتلقين، وهذه الصور والمقاطع المرسلة تعرض مرة واحدة للمتلقين وبعد ذلك سوف تكون مخفية من جهاز المستلم وتحذف من الخوادم الخاصة بسناب شات أيضا.
- **الواتس آب WhatsApp**: وهو تطبيق تراسل فوري محتكر ومتعدد المنصات للهواتف الذكية ويمكن بالإضافة الى الرسائل الأساسية للمستخدمين ارسال صور، رسائل صوتية، الفيديو والوسائط وتأسس في عام (٢٠٠٩) وهو تطبيق مجاني.

## الدراسات السابقة:

**هدفت دراسة هلال (٢٠٢٠)** لتحديد تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على اتجاهات وقيم طلبة الجامعات. شملت الدراسة (٢٥٠) طالب وطالبة من جامعة الملك فيصل. استخدم الباحث المنهج المسحي الإحصائي. وقد تم تطبيق استبانة شملت ثلاث مجالات أساسية وهي: المجال الأكاديمي، والاجتماعي، والأخلاقي. أظهرت نتائج الدراسة أن لشبكات التواصل الاجتماعي تأثير هام على اتجاهات وقيم طلبة الجامعات. وأثبتت الدراسة أيضاً تأثر اتجاهات وقيم الطلبة الإناث بصورة أكبر من الذكور بوسائل التواصل الاجتماعي، كما أثبتت تأثر أبناء القرية أكثر من أبناء المدينة بوسائل التواصل الاجتماعي.

**أجرت السيد (٢٠١٧)** دراسة للتعرف على العلاقة بين التطرف الفكري وكل من القابلية للاستهواء وإدمان برامج التواصل الاجتماعي لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بعدد من المتغيرات. شملت الدراسة (٢٠٠) طالب منهم (٩٠ ذكور، ١١٠ إناث). وقد تم تطبيق مقياس التطرف الفكري، ومقياس القابلية للاستهواء، ومقياس إدمان برامج التواصل الاجتماعي. كشفت النتائج عن وجود علاقة بين التطرف الفكري وكل من القابلية للاستهواء، ووجود علاقة بين التطرف الفكري وإدمان برامج التواصل الاجتماعي. وقد اختلفت درجة التطرف الفكري باختلاف متغير الجنس والعمر، ولم تظهر الدراسة فروق بالتطرف الفكري نتيجة لاختلاف مستوى الدخل. ولم تختلف القابلية للاستهواء باختلاف الجنس ومستوى الدخل، ينما اختلفت القابلية للاستهواء باختلاف العمر.

**أجرى الراشدة (٢٠١٥)** دراسة للتعرف على عوامل التطرف الفكري ومظاهره لدى عينة من الشباب الجامعي الأردني، والتحقق من علاقة التطرف الفكري ببعض المتغيرات الديموغرافية. أُجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٤) طلاب وطالبات من الجامعة الاردنية وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وتم جمع البيانات باستخدام أداة الاستبيان. وتوصلت النتائج إلى أن الشباب الأردني يرفض التطرف الفكري على الرغم من وجود بعض مظاهره، وأبرز مظاهر التطرف الفكري تعود إلى عوامل اجتماعية، تليها عوامل دينية، ثم الأكاديمية، فالاقتصادية. وكان الذكور أعلى من الإناث في الاتجاه نحو التطرف الفكري، ولا توجد فروق في التطرف الفكري تعزي لباقي المتغيرات الديموغرافية (مكان الإقامة، الجامعة، ونوع الكلية، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي).

**قام أبو خطوه والباز (٢٠١٤)** بدراسة للتعرف على شبكة التواصل الاجتماعي وأثرها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق استبيان على (١٠٤) طالب وطالبة في الجامعة الخليجية بمملكة البحرين. أظهرت نتائج الدراسة أن لشبكات التواصل الاجتماعي أثر على الأمن الفكري لدى الطلبة بصفة عامة بدرجة متوسطة. وانتهت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتوظيف شبكة التواصل الاجتماعي في تفعيل الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين.

**أجرت Jain et al. (2012)** دراسة للتعرف على تأثير مواقع الشبكات الاجتماعية في تفكير الشباب. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) شابا في الفئة العمرية من (١٨-٣٠) عاماً. تم استخدام استبيان للوصول للنتائج. أظهرت الدراسة أن مواقع الشبكة الاجتماعية تعمل على توجيه الرأي العام، وأن لمواقع التواصل الاجتماعي تأثيراً على تفكير الشباب.

**تحقق Conway & Bowman (2012)** من دور مواقع التواصل الاجتماعي في رفع وتيرة التطرف السياسي والعنف لدى أفراد المعارضة الأيرلندية. وبحصر عدد الأخبار المنشورة في المنتديات الخاصة بالمعارضة، وعدد المشتركين الجدد الذين انضموا لهذه المنتديات، ورصد طبيعة الاستجابات عبر الإنترنت لهذه الأخبار بين مؤيد ومعارض أو محايد. تبين أن وسائل الإعلام الإلكترونية وفرت أرضية خصبة للمعارضة ,ولترويج مبادئهم وأفكارهم.

**هدف Wojcieszak (2010)** للتعرف إلى العلاقة ما بين مدة التعرض لوسائل الإعلام الإلكترونية لأفكار الجماعات ذات الأيديولوجيات المتطرفة، والمشاركة عبر الإنترنت في هذه المواقع. وبين التطرف في آراء المتعرضين لهذه المواقع. وأظهرت الدراسة أن زيادة التعرض للمواقع الإلكترونية الخاصة بالجماعات المتطرفة أو للمواقع الصحفية التي تروج لأفكارهم، وزيادة مشاركتهم عبر هذه المواقع، تؤدي إلى التطرف في آراء المتعرضين لهذه المواقع.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الاستبيان أداة للحصول على النتائج. ماعدا دراسة Wojcieszak (2010) ودراسة Bowman & Conway (2012) التي أجرت تتبعاً للمواقع الإلكترونية. ودراسة السيد (٢٠١٧) التي استخدمت مقياس التطرف الفكري، ومقياس القابلية للاستهواء، ومقياس إدمان برامج التواصل الاجتماعي.

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة هلال (٢٠٢٠) ودراسة السيد (٢٠١٧) ودراسة الراشدة (٢٠١٥) ودراسة أبو خطوه والباز (٢٠١٤) في استهدافها للطلبة في مرحلة التعليم الجامعي.

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة أبو خطوه والباز (٢٠١٤) بهدف الدراسة للتعرف على شبكة التواصل الاجتماعي وأثرها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين. وتختلف عنها بتطبيقها على المملكة العربية السعودية، وتحديد دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري بمقابل قياس دراسة أبو خطوة والباز (٢٠١٤) بتحديد أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري.

تشير الدراسات السابقة أن شبكات التواصل الاجتماعي تلعب دوراً واسعاً على تهديد الأمن الفكري للشباب من الجوانب الاجتماعية، الأخلاقية، والآراء والاتجاهات. وأن لشبكات التواصل الاجتماعي تأثير هام على اتجاهات وقيم طلبة الجامعات. كما رصدت الدراسات أن أبرز مظاهر التطرف الفكري تعود إلى عوامل اجتماعية، دينية، أكاديمية، واقتصادية. كما اشارت الدراسات الى وجود علاقة بين درجة التطرف الفكري وإدمان برامج التواصل الاجتماعي، واختلاف التطرف الفكري باختلاف الجنس والعمر.

## منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً (عبيدات وعدس وعبد الحق، ٢٠٠٥، ص ١٩٢). ويعتبر من أفضل المناهج لدراسة الواقع الفعلي من اجل توجيه العمل في الوقت الراهن أو المستقبل القريب (عودة ومكاوي، ١٩٩٢).

## مجتمع الدراسة:

طالبات جامعة الجوف للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

## عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (١٤٠) طالبة من طالبات جامعة الجوف للفصل الدراسي الثاني من العام الجامي ١٤٤٣هـ.

## خصائص عينة الدراسة:

سيتم توضيح خصائص عينة الدراسة باستعراض الجداول التالية، والحاقها بتفصيل لبياناتها الرئيسية.

**جدول (١)**
**توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي**

| | | | | النسبة | التكرار | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥,٠ | ٧ | القانون | | ٩,٣ | ١٣ | أحياء |
| ٤,٢ | ٦ | اللغة الإنجليزية | | ٢,١ | ٣ | إدارة مالية |
| ٢٠,٧ | ٢٩ | طفولة مبكرة | | ٥,٠ | ٧ | محاسبة |
| ١٠,٠ | ١٤ | علوم الرياضة والنشاط البدني | | ١,٤ | ٢ | تمويل واستثمار |
| ٥,٠ | ٧ | مختبرات طبية | | ٥,٠ | ٧ | دراسات إسلامية |
| ٧,١ | ١٠ | علوم الحاسب | | ٣,٦ | ٥ | كيمياء |
| ٥,٧ | ٨ | تربية خاصة | | ١,٤ | ٢ | رياضيات |
| ٦,٤ | ٩ | لم يحدد | | ٧,٩ | ١١ | السنة التحضرية |
| | | | | ٪١٠٠ | ١٤٠ | المجموع |

يتضح من الجدول رقم (١)، أن نسبة ٢٠,٧ % من إجمالي مفردات عينة الدراسة تخصصهن الاكاديمي طفولة مبكرة وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما ١٠ % من إجمالي مفردات عينة الدراسة تخصصهن الاكاديمي علوم الرياضة والنشاط البدني، بينما مثلت الطالبات بتخصص الأحياء ما نسبة ٩,٣ % من إجمالي مفردات عينة الدراسة، بمقابل مثلت الطالبات من السنة التحضيرية ما نسبة ٧,٠ % من إجمالي مفردات عينة الدراسة. كما شارك في الدراسة بنسبة ٦,٤ % غير محددي التخصص الأكاديمي. ومثلت الطالبات من تخصص التربية الخاصة في العينة ما نسبته ٥,٧ %. وتساوى في نسبة المشاركة من تخصص المحاسبة والدراسات الإسلامية والمختبرات الطبية بما يمثل ٥,٠ % من مجمل عينة الدراسة من كل تخصص أكاديمي. وقد شارك من تخصص اللغة الإنجليزية ما يمثل ٤,٢ %، ومن تخصص الكيمياء ٣,٦ %، ومن تخصص الإدارة المالية ٢,١%، ومن تخصص الرياضيات ١,٤ % من اجمالي عينة الدراسة.

**جـــــدول (٢)**

**توزيع مفردات عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الدراسي**

| المستوى | التكرار | النسبة | المستوى | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | ١٣ | ٩,٣ | الخامس | ٧ | ٥,٠ |
| الثاني | ١٩ | ١٣,٦ | السادس | ٢١ | ١٥,٠ |
| الثالث | ٦ | ٤,٣ | السابع | ١٤ | ١٠,٠ |
| الرابع | ١٨ | ١٢,٩ | الثامن | ٤٢ | ٣٠,٠ |
| المجموع | ١٤٠ | ٪١٠٠ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٢): أن (٤٢) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٣٠٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمستوى الثامن وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما (٢١) منهن يمثلن ما نسبته ١٥٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمستوى السادس، في حين أن (١٩) منهن يمثلن ما نسبته ١٣,٦٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمستوى الثاني، و(١٩) منهن يمثلن ما نسبته ١٣,٦٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمستوى الثاني، و(١٨) منهن يمثلن ما نسبته ١٢,٩٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمستوى الرابع، و(١٤) منهن يمثلن ما نسبته ١٠٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمستوى الرابع، و(١٣) منهن يمثلن ما نسبته ٩,٣٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمستوى الأول، و(٧) منهن يمثلن ما نسبته ٥٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمستوى الخامس، مقابل (٦) منهن يمثلن ما نسبته ٤,٣٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمستوى الثالث.

جـــــدول (٣)

**توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي**

| درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي | التكـــرار | النسبـــة |
|---|---|---|
| قليلة (١ ساعة فأقل) | ٥ | ٣,٦ |
| متوسطة (٢ ساعة -٤ ساعات خلال اليوم) | ٣٥ | ٢٥,٠ |
| كبيرة (أكثر من ٤ ساعات خلال اليوم) | ١٠٠ | ٧١,٤ |
| المجمـــــــوع | ١٤٠ | ٪١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (٣)، أن: (١٠٠) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٧١,٤٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة درجة استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعي كبيرة (أكثر من ٤ ساعات خلال اليوم) وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة. بينما (٣٥) منهن يمثلن ما نسبته ٢٥٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة درجة استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعي متوسطة (٢ ساعة -٤ ساعات خلال اليوم). في حين أن (٥) منهن يمثلن ما نسبته ٣,٦٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة درجة استخدامهن لشبكات التواصل الاجتماعي قليلة (١ ساعة فأقل).

## ادوات الـــدراســـة:

بعد الرجوع للأدب النظري، والاطلاع على الأدوات البحثية المستخدمة بالدراسات السابقة وتحديدً في دراسة ابو خطوة والباز (٢٠١٤) ودراسة هلال (٢٠٢٠). تم تصميم أداة الدراسة (الاستبيان) والتحقق من الخصائص السيكومترية.

## الخصـائـص السيكـومتـريـة:

### الصـدق والثبـــات:

إن أحد الأسس العلمية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، هو توافر خاصية الصدق (Validity)، وتعني الدرجة التي يقيس بها المقياس ما صمم لقياسه. وللتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام طريقتين على النحو التالي:

**الصـــدق الظـــاهـــري (External Validity) للأداة:**

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات لإبداء الرأي حول عبارات الأداة، والتحقق من سلامتها اللغوية، ودرجة وضوح صياغتها، ودى ملائمتها لقياس ماو ضعت لأجله. وقد أسفرت تلك العملية عن تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف عبارات أخرى. وقد بلغت نسبة الاتفاق على جميع محاور المقياس (٩٦%).

**صـــدق الاتســـاق الـــداخلـــي (Internal consistently Validity):**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة. وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية كما يوضح ذلك جدول رقم (١):

**جـــــــدول (٤)**

**معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أثر شبكات التواصل الاجتماعي على التطرف الفكري**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | **٠,٧١٤ | ٨ | **٠,٦٢١ |
| ٢ | **٠,٦٩٢ | ٩ | **٠,٧٣١ |
| ٣ | **٠,٤٢٦ | ١٠ | **٠,٧٧٠ |
| ٤ | **٠,٦٠٣ | ١١ | **٠,٧٣٠ |
| ٥ | **٠,٧٠٥ | ١٢ | **٠,٦١٤ |
| ٦ | **٠,٧٢٢ | ١٣ | **٠,٦٩٥ |
| ٧ | **٠,٦٥٢ | ١٤ | **٠,٤٧٤ |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها وصلاحيتها للتطبيق.

## ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبيان) استخدمنا (معادلة ألفا كرو نباخ) ( Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

**جدول (٥)**

**معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات أداة الدراسة**

| ثبات المحور | عدد العبارات | |
|---|---|---|
| ٠,٨٩٨ | ١٤ | الثبات العام للاستبانة |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات للاستبانة مرتفع حيث بلغ (٠,٨٩٨) وهذا يدل على أن الاستبيان تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

## معيار الحكم على نتائج الدراسة:

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمنا الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (دائماً = ٣، أحياناً = ٢، أبداً =١)، كما يتضح من الجدول رقم (٣)، ثم صنف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٣–١) ÷ ٣= (٠,٦٧)

**جدول (٦)**

**درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفاقًا لمقياس ليكرت الثلاثي**

| الدرجة | معيار الحكم على النتائج | فئة المتوسط | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| ١ | أبدا | ١,٠٠ | ١,٦٧ |
| ٢ | أحيانا | ١,٦٨ | ٢,٣٤ |
| ٣ | دائما | ٢,٣٥ | ٣,٠٠ |

## الأساليب الاحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد استخدمنا عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، وتحديداً تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies & Percentage): للتعرف على خصائص عينة الدراسة، وتحديد اجابات أفرادها تجاه العبارات التي تتضمنها أداة الدراسة.

- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean): لتحديد مدى ارتفاع أو انخفاض اجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الدراسة الأساسية، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي (Mean): لتحديد مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات مفردات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف إجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لقياس الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة (الاستبيان) وكل محور أو بعد تنتمي إليه.
- معامل الثبات ألفا كرو نباخ (cronbach,s Alpha(α))؛ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

اختبار أقل فرق معنوي (LSD): لتوضيح دلالة الفروق، في إجابات مفردات عينة الدراسة بين فئات المتغيرات الشخصية، والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، في حالة إذا ما أظهر اختبار تحليل التباين، وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

### ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

**السؤال الأول:** " ما دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف "؟

للتعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي فى التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــــدول (٧)

**توضيح دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري**

**من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف مرتبه تنازليا حسب متوسطات الإجابة**

| رقم العبارة | العبـــــــــارة | التكرار | درجة الاستجابة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | دائما | احيانا | ابدا | | | |
| ١ | تساهم شبكات التواصل الاجتماعي في إشاعة المعلومات الخاطئة حول سياسة الدولة | ك | ٣٣ | ٦ | ١ | ٢,٠٩ | ٦١٧٠. | ٨ |
| | | ٪ | ٢٣,٦ | ٦١,٤ | ١٥,٠ | | | |
| ٢ | تساعد شبكات التواصل الاجتماعي في تشويه المعلومات الشخصية لبعض الشخصيات الهامة | ك | ٤٠ | ٨٩ | ١١ | ٢,٢١ | ٥٦٩٠. | ٣ |
| | | ٪ | ٢٨,٦ | ٦٣,٦ | ٧,٩ | | | |
| ٣ | تمكن شبكات التواصل الاجتماعي من تكوين رأي عام نحو قضية معينة بغض النظر عن صحتها | ك | ٦١ | ٧٤ | ٥ | ٢,٤٠ | ٥٦٠٠. | ١ |
| | | ٪ | ٤٣,٦ | ٥٢,٩ | ٣,٦ | | | |
| ٤ | تعمل شبكات التواصل الاجتماعي على تخريب الأنظمة الحيوية من خلال إرسال الفيروسات والبرامج التخريبية | ك | ٣٣ | ٩٢ | ١٥ | ٢,١٣ | ٥٧٣٠. | ٧ |
| | | ٪ | ٢٣,٦ | ٦٥,٧ | ١٠,٧ | | | |
| ٥ | توفر شبكات التواصل الاجتماعي معلومات حول التدريب على العمليات الإرهابية | ك | ١٦ | ٧٥ | ٤٩ | ١,٧٦ | ٦٤٢٠. | ١٣ |
| | | ٪ | ١١,٤ | ٥٣,٦ | ٣٥,٠ | | | |
| ٦ | تدعو شبكات التواصل الاجتماعي للدعاية والتجنيد في المنظمات غير القانونية | ك | ١٧ | ٧٢ | ٥١ | ١,٧٦ | ٦٥٦٠. | ١٤ |
| | | ٪ | ١٢,١ | ٥١,٤ | ٣٦,٤ | | | |
| ٧ | تساهم شبكات التواصل الاجتماعي في جمع التبرعات لجهات أو جمعيات متطرفة | ك | ٤٣ | ٧٣ | ٢٤ | ٢,١٤ | ٦٨١٠. | ٦ |
| | | ٪ | ٣٠,٧ | ٥٢,١ | ١٧,١ | | | |
| ٨ | تسهل شبكات التواصل الاجتماعي على التواصل بين العناصر المتطرفة فكريا | ك | ٣٨ | ٨٣ | ١٩ | ٢,١٤ | ٦٢٦٠. | ٥ |
| | | ٪ | ٢٧,١ | ٥٩,٣ | ١٣,٦ | | | |
| ٩ | تطرح شبكات التواصل الاجتماعي محتويات تهدد الانتماء الديني | ك | ٣٥ | ٧٦ | ٢٩ | ٢,٠٤ | ٦٧٧٠. | ١٠ |
| | | ٪ | ٢٥,٠ | ٥٤,٣ | ٢٠,٧ | | | |
| ١٠ | تطرح شبكات التواصل الاجتماعي محتويات تهدد الانتماء الوطني | ك | ٢٥ | ٧١ | ٤٤ | ١,٨٦ | ٦٩١٠. | ١١ |
| | | ٪ | ١٧,٩ | ٥٠,٧ | ٣١,٤ | | | |
| ١١ | تهدد شبكات التواصل الاجتماعي القيم الأخلاقية | ك | ٤٤ | ٧٣ | ٢٣ | ٢,١٥ | ٦٧٨٠. | ٤ |
| | | ٪ | ٣١,٤ | ٥٢,١ | ١٦,٤ | | | |
| ١٢ | تسهل شبكات التواصل الاجتماعي السرقة العلمية لممتلكات الأخرين الفكرية | ك | ٥٤ | ٧١ | ١٥ | ٢,٢٨ | ٦٤٧٠. | ٢ |
| | | ٪ | ٣٨,٦ | ٥٠,٧ | ١٠,٧ | | | |
| ١٣ | تتيح شبكات التواصل الفكري نشر محتويات مهددة للأمن الفكري بلا رقيب | ك | ٤٠ | ٧٢ | ٢٨ | ٢,٠٩ | ٦٩٤٠. | ٩ |
| | | ٪ | ٢٨,٦ | ٥١,٤ | ٢٠,٠ | | | |
| ١٤ | تقل أو تنعدم المساءلة على المنشورات في وسائل التواصل الاجتماعي المخالفة لأنظمة الدولة | ك | ٢٧ | ٦٦ | ٤٧ | ١,٨٦ | ٧١٥٠. | ١٢ |
| | | ٪ | ١٩,٣ | ٤٧,١ | ٣٣,٦ | | | |
| | المتوسط العام | | | | | ٢,٠٤ | ٠,٤٣٧ | |

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك تفاوت في دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (١,٧٦ إلى ٢,٤٠)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللتان تشيران إلى (أحياناً / دائما) في أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت بدور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر طالبات جامعة الجوف؛ حيث يتضح من النتائج أن شبكات التواصل الاجتماعي تؤثر دائماً على واحدة من مظاهر التطرف الفكري تتمثل في العبارة رقم (٤)، وهي: " تمكن شبكات التواصل الاجتماعي من تكوين رأي عام نحو قضية معينة بغض النظر عن صحتها " بمتوسط (٢,٤٠ من ٣).

في حين أن شبكات التواصل الاجتماعي تؤثر أحياناً على ثلاثة عشرة من التطرف الفكري بمتوسط (٢,٠٤ من ٣,٠٠). وأبرزها تتمثل في العبارات رقم (١٢، ٢، ١١، ٧، ٨)، والتي تم ترتيبها تنازلياً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١٢)، وهي: " تسهل شبكات التواصل الاجتماعي على السرقة العلمية لممتلكات الآخرين الفكرية " بالمرتبة الأولى بمتوسط (٢,٢٨ من ٣).
- جاءت العبارة رقم (٢)، وهي: "تساعد شبكات التواصل الاجتماعي في تشويه المعلومات الشخصية لبعض الشخصيات الهامة " بالمرتبة الثانية بمتوسط (٢,٢١ من ٣).
- جاءت العبارة رقم (١١)، وهي: " تهدد شبكات التواصل الاجتماعي القيم الأخلاقية " بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٢,١٥ من ٣).
- جاءت العبارة رقم (٧)، وهي: " تساهم شبكات التواصل الاجتماعي في جمع التبرعات لجهات أو جمعيات متطرفة " بالمرتبة الرابعة بمتوسط (٢,١٤ من ٣).
- جاءت العبارة رقم (٨)، وهي: " تسهل شبكات التواصل الاجتماعي على التواصل بين العناصر المتطرفة فكرياً " بالمرتبة الخامسة بمتوسط (٢,١٤ من ٣).

تتقارب نتيجة الدراسة مع دراسة أبو خطوة والباز (٢٠١٤) التي أشارت أن شبكات التواصل الاجتماعي تؤثر على الأمن الفكري بدرجة متوسطة، وهي درجة تعطي مؤشر قوي

بحجم التأثير لشبكات التواصل على الأمن الفكري. بالتالي حسب نتيجة هذه الدراسة ودراسة أبو خطوة والباز (٢٠٢٤) فأن شبكات التواصل الاجتماعي تؤثر على الأمن والانحراف الفكري على حدٍ سواء. كما تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة هلال (٢٠٢٠) والتي أكدت تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على اتجاهات وقيم طلبة الجامعة.

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، تم استخدام " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق طبقاً إلى اختلاف متغير درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جـــــدول (٨)**

**تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابة طالبات الجامعة طبقاً إلى اختلاف متغير درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي**

| | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أثر شبكات التواصل الاجتماعي على التطرف الفكري | بين المجموعات | ٠,١٥٧ | ٢ | ٠,٠٧٩ | ٤٠٨٠. | ٦٦٦٠. |
| | داخل المجموعات | ٢٦,٣٨١ | ١٣٧ | ٠,١٩٣ | | |
| | المجموع | ٢٦,٥٣٨ | ١٣٩ | - | | |

**يتضح من الجدول رقم (٨):** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابة طالبات الجامعة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري تعود لمتغير درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

تؤكد نتيجة الدراسة السابقة دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري بغض النظر عن درجة استخدام طالبات جامعة الجوف لشبكات التواصل الاجتماعي; مما يعني وعيهن وادراكهن لحجم المشكلة بغض النظر عن درجة استخدامهن، واطلاعهن على المحتويات

الإعلامية المهددة للأمن الفكري على شبكة التواصل الاجتماعي. وتختلف بذلك نتيجة الدراسة عن ما دلت عليه دراسة Wojcieszak (2010) التي أكدت أن زيادة التعرض للمواقع الإلكترونية المهددة للأمن الفكري يزيد من نسبة التطرف الفكري.

**السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طالبات الجامعة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي تم استخدام" تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩): تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابة طالبات الجامعة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص الأكاديمي

| | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أثر شبكات التواصل الاجتماعي على التطرف الفكري | بين المجموعات | ٣,٢٦٧ | ١٧ | ٠,١٩٢ | ١,٠٠٨ | ٤٥٥٠. |
| | داخل المجموعات | ٢٣,٢٧١ | ١٢٢ | ٠,١٩١ | | |
| | المجموع | ٢٦,٥٣٨ | ١٣٩ | - | | |

**يتضح من الجدول رقم (٩):** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابة طالبات الجامعة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري تعود لمتغير درجة التخصص الأكاديمي.

تبرهن نتيجة الدراسة نتيجة أكثر تعميماً حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري، حيث أيدت الدراسة درجة من الإجماع على حجم التأثير بالرغم من اختلاف التخصصات الأكاديمية. وتتفق بذلك نتيجة الدراسة مع ما دلت عليه دراسة الراشدة (٢٠١٥) بعدم وجود فروق تعود لاختلاف نوع الكلية في التطرف الفكري ومظاهرة.

**السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طالبات جامعة الجوف تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة طالبات الجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي تم استخدام" تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جـــــــدول (١٠) :**

**تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابة طالبات الجامعة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي**

| | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أثر شبكات التواصل الاجتماعي على التطرف الفكري | بين المجموعات | ٢,٣٤٧ | ٧ | ٠,٣٣٥ | ١,٨٢٩ | ٠٨٧٠. |
| | داخل المجموعات | ٢٤,١٩١ | ١٣٢ | ٠,١٨٣ | | |
| | المجموع | ٢٦,٥٣٨ | ١٣٩ | - | | |

**يتضح من الجدول رقم (١٠):** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابة طالبات الجامعة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي على التطرف الفكري تعود لمتغير المستوى الدراسي.

وتؤيد نتيجة الدراسة الحالية معرفة الطالبات بدور شبكات التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري بالرغم من اختلاف المستويات الأكاديمية، التي تعكس تداخل تأثير العمر الزمني والمدخلات المعرفية الخاصة بالمستوى الدراسي. وهي نتيجة تتفق مع ما دلت عليه دراسة الراشدة (٢٠١٥) التي دلت عدم وجود فروق تعود للسنة الدراسية في تحديد عوامل التطرف الفكري ومظاهرة لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية بالأردن.

## التـــوصيـــات:

ادراج مقررات دراسية للمرحلة الجامعية تعزز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة.

إقامة الندوات والفعاليات التوعوية لطلبة التعليم الجامعي لتأصيل ثقافة مجتمعية ضد مظاهر الانحراف الفكري.

تسليط الضوء اعلامياً حول الجوانب السلبية لشبكات الاتصال الاجتماعي وأحدها تهديد الأمن الفكري، وسبل مواجهة ذلك.

## المقـــترحـــات البحثيـــة:

١- أنواع وسائل التواصل الاجتماعي المهددة للأمن الفكري للطلاب في مرحلة التعليم الجامعي.

٢- وسائل تعزيز الأمن الفكري باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

## المراجع:

### اولاً: المراجع العربية

إبراهيم، محمد وموسى، هاني. (٢٠٠٣). القيم لدى شباب الجامعة في مصر ومتغيرات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية المعاصرة. ٦٤، ٤٥-١٢١.

ابو خطوة، السيد عبدالمولى السيد، والباز، احمد نصحي انيس. (٢٠١٤). المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ٧ (١٥). ١٨٧-٢٢٥.

أنيس، إبراهيم، وعبد الحليم، منتصر، والصوالحي، عطية، وأحمد، محمد. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط (٤) مجمع اللغة العربية.

التميمي، سعد محمد عبد العزيز. (٢٠١٧). سبل الوقاية من الانحراف الفكري وجهود جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في التوعية الفكرية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

حريز، محمد. (٢٠٠٥). واقع الأمن الفكري. الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

حسن، نادي محمود. (٢٠١٥). التطرف الفكري أسبابه ومظاهره وسبل مواجهته دراسة من منظور الكتاب والسنة. مجلة كلية التربية بجامعة الازهر.

الراشدة، علا زهير. (٢٠١٥). التطرف الأيديولوجي من وجهة نظر الشباب الأردني دراسة سوسيولوجية للمظاهر والعوامل. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب.٣١ (٦٣). ٨١-١٢٢.

الزهراني، عبدالله احمد. (٢٠١٣). دور مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في مواجهة مظاهر التطرف الفكري. مجلة كلية التربية بجامعة الازهر. ٢(١٥٢). ٦٩٩-٧٩٩.

السيد، فاطمة خليفة. (٢٠١٧). التطرف الفكري وعلاقته بالقابلية للاستهواء وادمان برامج التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة الملك عبدالعزيز. (١٢). ١-٢٩.

عبد التواب، ياسر (٢٠١٩). التطرف الفكري. الإسكندرية: مؤسسة الشباب لبجامعي.

عبد الخالق، مسعد عبد السلام. (٢٠١٨). دور المملكة العربية السعودية في الحماية من مخاطر وسائل التواصل الاجتماعي الفكرية بين الواقع والمأمول. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد. (٢٠٠٥). البحث العلمي: مفهومه، وأداوته، وأساليبه. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار أسامة.

عثمان، فاطمة علي، الزيود، نايف محمد. ( ٢٠١٣). أثر استخدام تقنية الاتصال الحديثة على القيم الاجتماعية من خلال التواصل الاجتماعي بين جيل الابناء والاباء. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، (١٥٤).

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية. إربد، الأردن: مكتبة الكتاني.

الفواعير، هيام يوسف سليمان. (٢٠١٦). اثر شبكات التواصل الاجتماعي على الامن الفكري للشباب الجامعي الأردنيين وجهة نظر طالبات كلية اربد الجامعية جامعة البلقاء. مجلة العربية للدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية. ٢(١٦٩).

المعايطة، حمزة والزعبي، مخلد. (٢٠٢٠). الإرهاب والتطرف الفكري. Arab Journal for Scientific Publishing . ٢٣.

المعيذر، ريم عبدالله. (٢٠١٥). اثر شبكات التواصل الاجتماعي على الامن الفكري لدى طالبات المستوى الجامعي، جامعة الاميرة نورة بيت عبدالرحمن، مجلة التربية. ٢(١٦٤). ٦٠١-٦٣٤.

هاشم، أحمد. (٢٠١٨). دور التنظيمات الجامعية في تنمية قيم السلام الاجتماعي للشباب الجامعي. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، ١٣، ٢٧٧- ٤٥٠

هلال، محمود عبدالحميد. (٢٠٢٠). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على اتجاهات وقيم طلبة الجامعات. مجلة روافد للدراسات والابحاث العلمية. ٤ (٢). ١٥١-١٧٥.

الوادعي، مسفر احمد. (٢٠١٦). وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على الأمن الفكري من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية ومعلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير. مجلة كلية التربية بجامعة الازهر. ٣٥(١٧١). ١٣-٧٠.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bowman-Grieve, L. & Conway, M. (2012). Exploring the form and function of dissident Irish Republican online discourses. Media, War & Conflict 5(1) 71-85. DOI: 10.1177/1750635211434371

Jain, M. & Gupta, P. (2012). IMPACT OF SOCIAL NETWORKING SITES IN THE CHANGING MINDSET OF YOUTH ON SOCIAL ISSUES - A STUDY OF DELHI-NCR YOUTH. Journal of Arts, Science & Commerce. 2(2). 36-43. ISSN 2231-4172.

Wojcieszak, M. (2010). Don't talk to me': effects of ideologically homogeneous online groups and politically dissimilar offline ties on extremism. New Media & Society. 12(4). 637-655. 19. DOI: 10.1177/1461444809342775.