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 الثامن عشر ، (مايو ، ٢٠٢٣)

الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

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

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جامعة بنها – مصر

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

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
جامعة أبوظبي – الامارات

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

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

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

هيئـــة التحـــريـــر

رئيـــس التحـــريـــر

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

أعضـاء هيئـــة التحرير

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

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

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

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

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

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

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

أ.د/ **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 رحب سيد أحمد (جامعة بنها - مصر)

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

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

أ/ عبدالله الخليف (وزارة التعليم – السعودية)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

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

رؤيـــــــة المجلـــــة

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

رســـــالـــــة المجلـــــة

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

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/

المراسلات

- 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).

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	م

الأبحاث

واقع الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة ..... عبد الله المالكي & د/ أحمد الحوراني	١ – ٤٧
دور الشراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية ..... أروى بنت محمد السلطان	٤٩ – ٩٨
معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها ..... أماني القحطاني & وفاء السالم	٩٩ – ١٥٧
درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي ..... أ/ أيمن العصيمي& د/ تركي ابن ابراهيم	١٥٩ – ٢١٤
الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي الطلاب ذوي الاعاقة في مكة المكرمة ..... سعيد القرشي	٢١٥ – ٢٥٥
دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات ..... شريفة العنزي& د/ وفاء السالم	٢٥٧ – ٣٠١
العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم ..... عبد الرحمن البشري	٣٠٣ – ٣٤١
The Impact of Stretch-Text Technique on Developing English Business Students' Vocabulary Instruction Dr. Said Fathy El Siad	1 – 38

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 الثامن عشر للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن ثمان 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 (١٨)، مـــايـــو ٢٠٢٣، ص ص ١ – ٤٧

واقـع الخدمات التعليميـة المقدمـة لذوي صعوبـات التعلـم عبر المنصـات التعليميـــة من وجهة نظـر معلميهـم في المرحلـة الابتدائيـة بمدينـة جـدة

إعـــداد

عبد الله بن سالم فواز المالكي

باحث ماجستير في التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة أم القري

د/احمـــد كـامـل الحـورانـي

أستاذ علم النفس المشارك - قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة أم القري

واقع الخدمات التعليمية المقدمة لذوي الصعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية ومن وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة

عبد الله المالكي(*) & د/ أحمد الحوراني(**)

ملخـــــــص

هدف البحث الحالي على التعرف إلى الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، كما هدفت على التعرف إلى درجة إلمام معلمي ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية وصعوبات تقديمها، كذلك الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) في تقديرات معلمين ذوي صعوبات التعلم للخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمته للبحث، وتكونت عينة البحث من (٨٣) معلماً لذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة، وكانت أداة البحث استبانة مكونة من ثلاثة ابعاد وعدد(٣٣) فقرة، المحور الأول (التعرف إلى الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة) المحور الثاني(درجة إلمام معلمي ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية وصعوبات تقديمها) المحور الثالث (الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي).

وتوصل البحث في نتائجه إلى: موافقة افراد عينة الدراسة على توفر الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج أن هناك معرفة بالخدمة التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية بدرجة كبيرة، واظهرت الدراسة ان هناك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) بين أفراد عينة الدراسة، كما توصل البحث إلى موافقة افراد عينة الدراسة على وجود تحديات بدرجة كبيرة في تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بأهمية ضرورة تكثيف برامج التدريب اللازمة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم للاستفادة من الخدمات التعليمية المتوفرة عبر المنصات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات التعليمية– المنصات التعليمية– الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية.

(*) باحث ماجستير في التربية الخاصة - كلية التربية – جامعة أم القري

(**) أستاذ علم النفس المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية – جامعة أم القري

Reality of the Educational Services Provided for the Learning Disabled via Educational Platforms from their Teachers' Viewpoints within Primary Stage in Jeddah

Abdullah Salem Fawaz Al-Malki& Ahmed Kamel Al-Hourani

Abstract

The current study aimed at identifying the educational services provided to students with learning disabilities via educational platforms from the viewpoints of their teachers in Jeddah city, Saudi Arabia. It also sought to explore the extent of teachers' knowledge with regards to the educational services provided to their students with learning disabilities via educational platforms and any difficulties that are related to providing these services to students. This study also investigated if there were significant differences ($a \leq 0.05$) in teachers' ratings of the educational services provided via educational platforms according to their years of teaching experience, training courses and academic qualifications.

The researcher utilized the descriptive analytical approach due to its appropriateness for the study nature. Participants were (83) teachers of students with learning disabilities in Jeddah. A questionnaire with (3) dimensions assigned into (33) items was administrated. The first dimension: "Identifying the educational services provided to students with learning disabilities via educational platforms from the viewpoints of their teachers within Jeddah". The second dimension: "The degree of teachers' knowledge of the educational services provided to their students with learning disabilities via educational platforms and difficulties related to providing these services to students". The third dimension: exploring the significant differences ($a \leq 0.05$) attributed to years of teaching experience, training courses and academic qualifications".

The study results showed that teachers highly agreed that educational services were really available for students with learning disabilities via educational platforms. Teachers' knowledge of the educational services provided for students with learning disabilities via educational platforms was high. Additionally, there were no statistically significant differences among the study participants attributed to their academic qualification, years of teaching experience and training courses. The study participants highly agreed on facing challenges when providing the educational services for students with learning disabilities via educational platforms. Based on the aforementioned results, the researcher recommended the necessity of intensifying training courses for teachers of students with learning disabilities to benefit from the educational services that are provided via the educational platforms.

Keywords: educational services – educational platforms – learning disabilities.

المقـــدّمـــــة:

اهتمت دول العالم اهتماماً جدياً بتلبية حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ورعايتهم وتأهيلهم، وتقديم الخدمات المناسبة لهم، وذلك من أجل استثمار قدراتهم وتحسين إمكاناتهم، ومن ثم تحقيق كفاياتهم المهنية والشخصية والاجتماعية التي تمكنهم من الإنخراط في المجتمع عن طريق تحقيق قدر معقول من التوافق.

وجاء الإهتمام الخاص الذي تقدمه المملكة العربية السعودية لذوي صعوبات التعلم نتيجةً لقرار عدد من التشريعات والقوانين ذات الطابع الرسمي، ومنها صدور مرسوم ملكي كريم رقم (م/٧٣)، وتاريخ ٩/٢٣/ ١٤٢١هـ بالموافقة على نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية (الدوسري،٢٠٢٠).

كما صدر تعميم وزارة التعليم في ١٤١٦\٤\٢٢هـ القاضي بالبدء في تنفيذ برامج صعوبات التعلم مع بداية العام الدراسي (١٤١٦-١٤١٧هـ) لدى البنين، و(١٤١٧-١٤١٨هـ) لدى البنات. وكان من أهم أهداف هذه البرامج تقديم الخدمات التربوية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد القيام بعملية تشخيصهم. كما أكدت أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠) على ضرورة توفير فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع في جو تعليمي مناسب، وتحسين مخرجاتها (الحويطي، ٢٠١٩).

وتشير الشهري وأحمد (٢٠٢١) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لهم الحق في الحصول على خدمات تضمن وصول الخبرة التعليمية إليهم بطريقة توازي أقرانهم ممن ليس لديهم احتياجات تعليمية خاصة، وتساهم في خفض مستوى العجز التعليمي الناتج عن أسباب تفوق إرادتهم ورغبتهم، وحيث أن إيلاء الاهتمام والرعاية لهؤلاء الطلبة وغيرهم من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يعتبر أحد معايير تطور الدول وأحد أهم معالمها؛ لذلك لابد من بذل الجهود لتوفير جميع الخدمات التي تساهم في تحسين نوعية التعليم المقدم لهم.

وترى العجاجي (٢٠١٧) إلى أن التوجه لدمج وسائل تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في التعليم وإثراء الحصص الصفية بالمهمات النشطة المثيرة للتفكير قد أصبح هو الإتجاه السائد حالياً، وخصوصاً أن هذه الوسائل تجد الاهتمام والإنتباه من جميع الفئات وخاصة فئة ذوي صعوبات التعلم.

وقد يسهم استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في المواقف التعليمية في إيجاد حلول مناسبة لمشكلة تدني التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم؛ فقد أشارت نتائج دراسات (الخليف ٢٠١٩؛ والمقبل ٢٠١٩؛ والعجاجي ٢٠١٧؛ والعجمي والحارثي ٢٠٠٧) إلى ضرورة استخدام التعلم الإلكتروني بصوره المتعددة كالأجهزة الذكية والفصول الافتراضية والتقنية المختلفة؛ لتسهيل استيعاب المتعلمين للمادة العلمية، لأنه يساهم في التعلم الذاتي، ويساعد على تحسين وتطوير العملية التعليمية.

وقد توجهت أنظمة التعليم في العالم نحو التعلم الإلكتروني كوسيلة للخروج من أزمة كورونا، وتسهيل إجراءات بديلة تتبنى استراتيجيات تعليمية حديثة مثل التعلم عن بعد، واستخدام المنصات التعليمية والفصول الافتراضية. حيث أشارت منظمة الثقافة والعلوم اليونيسكو إلى أن غلق المدارس بسبب كورونا قد أضر بنحو مليار متعلم في أكثر من (١٦٥) بلداً حول العالم؛ حيث بلغ عدد الطلاب المتأثرين نحو ٨٧% (اليونيسكو،٢٠٢٠).

وفي ظل هذه الجائحة وتفادياً للأخطار الصحية التي تلحق بالطلاب، جاء توجه المملكة العربية السعودية لإستخدام التعليم الإلكتروني، وذلك عبر أحد أهم صوره وبيئاته وهو المنصات التعليمية، فقد أعلنت وزارة التعليم السعودية عن إنشاء منصة مدرستي كإجراء تعليمي بديل للدراسة، حيث تحوي منصة مدرستي خدمات تعليم رقمي ومحتوى إثرائي ونشاط تعليمي متنوع؛ بما يسهم في الاستمرارية لعملية التعليم دون توقفها، ويحفظ أبناء الوطن من الطلاب والطالبات في ظل تفشي جائحة كوفيد ١٩ (السنوسي والغامدي،٢٠٢١).

فمنصات التعلم الإلكترونية E-Learning Platforms أحد أهم أشكال التعلم الإلكتروني التي يمكن توظيفها في عمليات التعليم والتعلم بمستويات مختلفة؛ لأمتلاكها العديد من الخصائص والأدوات والميزات التي تساعد الطالب في عملية التعلم في الوقت والمكان الملائمين له، إضافة إلى توظيفها المستمر للتطورات المتلاحقة لثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (هنداوي وآخرون،٢٠٢٠).

وتتضمن منصة مدرستي العديد من الخدمات التفاعلية المتزامنة وغير المتزامنة، كما تتضمن الكثير من الأنشطة التعليمية المتنوعة، فمن الخدمات التفاعلية الغير متزامنة الواجبات

المدرسية حيث تحوي بنك أسئلة لأكثر من (١٠٠) ألف سؤال عبر منصة مدرستي لكافة المقررات الدراسية وضعه أهل الخبرة من المعلمين السعوديين، والدروس المرئية المرتبطة بقنوات عين التعليمية، إضافة إلى حزم البرامج المساعدة مثل برنامج أوفيس ٣٦٥ لتصميم الاستبيانات والاختبارات الالكترونية، وبرنامج تيمز (Teams) الذي يعد نقلة في التعلم الإلكتروني حيث يعد أحد أهم الأدوات التزامنية والتي تجعل من التعلم عملية مباشرة بين المعلم والطالب من خلال الفصول الافتراضية (موقع وزارة التعليم،٢٠٢٠)

وقد أشادت كثير من الجهات الدولية ذات الشأن بالتجربة السعودية في التحول من التعلم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا وذلك من خلال منصة مدرستي، حيث أشادت منظمة اليونيسكو بمنصة مدرستي واختيارها كأفضل نموذج تعليمي رقمي خلال جائحة كوفيد ١٩، حيث جاءت تجربة التعليم السعودي الإلكتروني وتطبيقه للتعليم عن بعد بصورة احترافية (صحيفة الرياض،٢٠٢١)

ويشير (الأنصاري،٢٠٢١) إلى أن المنصات التعليمية تأتي على رأس التوجهات الحديثة في العملية التعليمية والتربوية، حيث باتت بمختلف أبعادها من أفضل الممارسات التعليمية والتربوية التي تسهم في توفير مجتمع تعليمي غني ومتنوع المصادر التعليمية، كما وتشجع على التواصل بين أطراف العملية التعليمية، وتسهم في نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية. فلا يقتصر التطور الحقيقي على الاستفادة من التعليم الإلكتروني وإنما تحسين اتجاهات المتعلمين نحوه وتنمية قدراتهم واستعداداتهم على اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات

ويشير (Michigan ،٢٠١٩) إلى أنه يمكن أن يكون التعلم عن بعد عبر المنصات خياراً فاعلاً، ويمكن أن يوفر بدائل للطلبة من ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى المزيد من المرونة لمواصلة تعلمهم بطريقة تتوافق مع ظروفهم الخاصة واحتياجاتهم وأهدافهم؛ ولكن المشكلة تكمن في أن هذه البرامج قد تتباين في جودة ما تقدمه من خدمات تعليمية.

بينما يرى النعيم (٢٠٢٢) أن" الخدمات التربوية المقدمة عبر المنصات لذوي صعوبات التعلم قد تكون سببا في تدني التحصيل الأكاديمي الذي قد يعود إلى التحول المفاجئ بسبب جائحة كورونا (COVID-19) إلى التعلم عبر الإنترنت، والتي عملت على التوجه لمنصات

تعليمية بشكل سريع مما أدى إلى عدم الأخذ الشامل لجميع احتياجات فئة ذوي صعوبات التعلم. وقد يكون السبب في اعتماد المنصات والتعليمات من قبل المعلمين على النصوص المكتوبة، وهذا غالبًا قد يعد عائقًا أمام الطلاب الذين لديهم صعوبات في القراءة، مما يعمل على عدم فهمهم للمهام المطلوبة، بالإضافة إلى صعوبة المناقشة وطرح الأسئلة التي تعتبر عقبة في طريق تعلمهم عبر التعلم عن بعد".

وتأسيساً على ما سبق، ومن خلال خبرة الباحث الا ومعايشته للطلاب ذوي صُعوبات التَّعلُّم، فإن الحاجة تبدوا ملحة وبحاجة لإعطاء مزيد من الاهتمام والرعاية بهذه الفئة، وتقييم الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية؛ وذلك حتى تكون على مستوى يمكن هؤلاء الطلاب من زيادة تحصيلهم الأكاديمي.

مشكلـــة البحـــــث:

تسعى المدارس جاهدة لتوفير الدعم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وتلبية جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم، ابتداءً من بداية دخولهم المدرسة وانتهاءاً بتخرجهم، فإعدادهم بصورة جيدة وصحيحة يخفف العبء على الدولة والمجتمع على حد سواء، وبالتالي يخفف الآثار الاجتاعية والنفسية للإعاقة.

ويأتي تقييم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم كهدف تسعى إليه المؤسسات التربوية على تطوير خدماتها من خلال المراجعة المستمرة. فالتقييم يعمل على تشخيص العملية التربوية والتعليمية بجميع عناصرها، تشخيصاً يقوم على الأسس العلمية المتفق عليها، لتحديد نقاط الضعف، وتشخيص أهم العقبات التي تقف أمام سير عملية التعليم، ثم اقتراح حلول مناسبة لتطوير وتحسين الخدمات والبرامج التربوية بشكل خاص والعملية التعليمية بشكل عام (الحويطي،٢٠١٩).

ويشير النعيم (٢٠٢٢، ص٧٥) إلى أهمية العملية التعليمية عبر المنصات الإلكترونية وأثره على فئة ذوي صعوبات التعلم، لكي تتم أقصى استفادة من التعلم عن بعد على الوجه الأمثل، وخاصة أن لتلك الفئة احتياجات خاصة قد تتطلب نوعاً من التعليم المتفرد تبعًا لاحتياجات الطالب ومراعاة فروقهم الفردية بينهم وبين زملاؤهم العاديين.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم للوقوف على مدى ما تحققه تلك الخدمات من فائدة لتلك الفئة، وذلك كما في دراسة كل من الحويطي (٢٠١٩) ودراسة غنيم وآخرون (٢٠١٩) ودراسة شقلوت والبتال (٢٠١٩)؛ الأمر الذي يعني ضرورة تقييم الخدمات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم سواء أكان في غرف مصادر التعلم أو عبر التعلم عن بعد أو المنصات التعيليمة.

كما وأنه من خلال ملاحظات الباحث الاول، والتواصل مع بعض معلمي صعوبات التعلم؛ لمس الباحث وجود نقص في الخدمات المناسبة لهؤلاء الطلبة عبر منصة مدرستي، وقصور في تقديم الخدمات التعليمية المتضمنة الجوانب التحصيلية والنفسية، واقتصار الدراسات السابقة في أهدافها على تقييم الخدمات التعليمية داخل غرف المصادر أو الفصول الدراسية دون المنصات التعليمية، ومن هنا انبثقت فكرة البحث الحالي حيث يهتم بتقييم الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعيلمية من خلال وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

أسئلـــة البحـــث:

في ضوء ما سبق تتمثل المشكلة في سؤال البحث الرئيس التالي: **ما هو واقع الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟**

وللإجابة عن السؤال الرئيس يلزم الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟

٢- ما درجة إلمام معلم ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظرهم؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) في تقديرات معلمات ذوي صعوبات التعلم للخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي)؟

٤- ماهي التحديات التي تعوق تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟

أهداف البحث:

تسعى البحث الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.
- التعرف على درجة إلمام معلمي ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظرهم.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) في تقديرات معلمات ذوي صعوبات التعلم للخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي).
- الكشف عن التحديات والصعوبات التي تعوق تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالية في جانبين هما:

الأهمية النظرية:

- تكمن الأهمية في ندرة الدراسات التي تناولت الخدمات التعليمية عبر المنصات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص.
- إضافة جديدة في مجال البحث العلمي فيما يتعلق بأهمية الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم والخدمات التي يجب أن توفر لهم عبر التعلم الإلكتروني لتقليل المشكلات الاجتماعية والنفسية والطبية والتربوية التي تواجههم ومساواتهم بالطلاب العاديين.
- تسليط الضوء على فئة ذوي صعوبات التعلم وإعطاءها ما يلزم لتخطي الصعوبات التي قد تواجهها أثناء التعلم عبر المنصات التعليمية.

الأهميـــة التطبيقيـــة:

- قد تسهم نتائج هذا البحث في توجيه نظر القائمين ومتخذي القرار في تحديد أوجه القصور في خدمات التعليمية عبر المنصات التعليمية والعمل على تحسينها، ومن ثَمَّ تحقيق الأهداف النهائية المرجوة من الخدمات التعليمة للفئات الخاصة.
- تقديم توصيات قد تساهم في تطوير جودة الخدمات التعليمية عبر المنصات التعليمية المقدَّمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك من أجل تحسين تقديم الخدمات التعليمية في هذه المرحلة العمرية الهامة.

مصطلحـــات البحـــث:

الخـدمـات التعليميـة:

جميع البرامج التربوية المتاحة والمساندة للمنهج المدرسي، والتي يعمل القائمين على رعاية ذوي صعوبات التعلم بتوفيرها، من خلال خطط وبرامج تحسين تهدف لرعايتهم (الحويطي،٢٠١٩)

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها برامج تربوية وتعليمية تقدم لذوي لفئة صعوبات التعلم والتي تضمن وصول الخبرة التعليمية إليهم عبر التعلم التقليدي أو الإلكتروني بطريقة توازي أقرانهم العاديين.

صعـوبـات التعلـم:

تُعرَّف صعوبات التعلم بأنها اضطراب يظهر في شكل نقص واضح في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام أو فهم اللغة (لفظيًا أو كتابيًا). بحيث لا يكون هذا النقص ناتجًا عن سبب عضوي أو عقلي أو إعاقة في القدرة السمعية أو البصرية أو الحركية أو العاطفية، وليس بسبب مشكلة مدرسية تتعلق بالمعلم أو المنهج أو النظام المدرسي (غانم،٢٠١٣، ص٣)

ووردت صعوبات التعلم في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنها:" إضرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في

اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة،١٤٣٧هـ، ص١٠).

المنصات التعليمية:

تعرف بأنها: نظام من أنظمة إدارة التعلم، تتوفر فيها بيئات تفاعلية، من خلال المنصات التعليمية والفصل الافتراضي، كما تتضمن وسائط وأدوات متنوعة، عن طريق تقنية الذكاء الاصطناعية (الرويلي والعنزي،٢٠٢١).

ويمكن للباحثان تعريف المنصات التعليمية إجرائياً بأنها مصدراً من مصادر التعليم الحديثة القائمة على الويب، وتشتمل على مواد تعليمية ومحاضرات صوتية ومواد مرئية واختبارات وتنتجها مؤسسات وجامعات ذات سمعة، وتسمح بالمشاركة والتفاعل مع المحتوى.

حدود البحث:

تتحدد البحث الحالية بالمحددات التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت حدود البحث الموضوعية في التعرف إلى واقع الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت حدود البحث البشرية على معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود المكانية:** طبق البحث الحالي بمدارس التعليم الحكومية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** طبق البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ-٢٠٢٢.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: صعوبات التعلم

تعتبر صعوبات التعلم كما أقرتها اللجنة الوطنية المشتركة مجالًا شاملاً بسبب مجموعة مختلفة من الاضطرابات، وهي صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام القدرة على الاستماع

أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. ويفترض أن تكون نتيجة ضعف الجهاز العصبي المركزي (Bradley& Daninielson . 2019:39) . وصعوبات التعلم هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتشكيل المفهوم والتذكر وحل المشكلات، ويظهر صدى ذلك في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وعواقب ذلك، سواء في المدرسة أو فيما بعد؛ عجز في تعلم المواد المختلفة (الروسان،٢٠١٧، ص١٢٠) . وتؤدي صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل إلى استنفاذ جزء كبير من طاقته وجهده، الأمر الذي يسبب له كثير من الإضرابات الانفعالية والسلوكية والتوافقية، حيث تبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي (Julie& Fred, 2018 ,17)

تُعرَّف صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويتم التعبير عن هذه الصعوبات من خلال عدم القدرة على الكتابة أو الاستماع أو القراءة أو التهجئة أو الحساب (الغرير،٢٠١٠، ص٢٩). وفي الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، تُعرَّف صعوبات التعلم على أنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة التي تظهر في اضطرابات الاستماع والتفكير والتحدث والكتابة (الإملاء والتعبير والكتابة) والرياضيات. التي لا تعود لأسباب تتعلق بإعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية أو غيرها أو ظروف التعلم أو رعاية الأسرة". (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة،١٤٣٧هـ، ص١٠)

كما تشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن صعوبات التعلم هي إعاقة غير واضحة كون الأطفال الذين يعانون منها لديهم قدرات تخفي بعض جوانب الضعف في قدراتهم الأدائية فقد ينجحون في تأدية بعض المهارات المعقدة بالرغم من إخفاقهم في أداء بعض المهارات البسيطة وقد يظهرون سلوكاً عادياً ولا يظهرون أي سلوك يدل على أنهم غير عاديين إلا أنهم يعانون من صعوبات تعلم لبعض المهارات الدراسية مثل عدم قدرتهم على تعلم القراءة والكتابة والرياضيات (الكبيسي والحياني،٢٠١٤، ص١٧).

واستنتاجاً من التعريفات السابقة يمكن القول إن ذوي صعوبات التعلم هم الطلاب الذيني يعانون من مشكلات وعقبات في عمليات التعلم تحول دون وصولهم لمستوى التحصيل

المطلوب أو تحقيق الأهداف المرجوة من تعليمهم لأسباب غير مرتبطة بالإعاقات بأنواعها أو بمرض معين، كما أنه لا ترتبط بمستوى ذكائهم فقد يكونوا ذوي ذكاء مرتفع ولكنهم يعانون صعوبات في عمليات التعلم أو في بعض التخصصات الدراسية دون غيرها.

ويمكن تصنيف الصعوبات التعليمية إلى فئتين هما:

١- صعـوبـات تعلـم نمـائيـة:

وهي تتعلق بما يطلق عليه الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية، وتتضمن الانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة (التكلم والفهم واللغة الشفهية) والتفكير. وهى تعد بمثابة حجر الزاوية في تعلم المهارات اللازمة لإنجاز المهام الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب، فتعلم الكتابة – مثلا – يستلزم عددا من مهارات الإدراك البصري، والتناسق الحركي، والتآزر بين حركات العين واليد، والتتابع أو التسلسل، والتذكر والتمييز البصري وغيرها من العمليات. كما أن تعلم القراءة يتطلب درجة كفاءة معينة من حيث المقدرة على الإدراك والتمييز البصري بين الحروف والكلمات، والتذكر والتمييز البصري والسمعي بين الحروف والكلمات المتشابهة سواء من حيث الرسم أو من حيث الصوت، وإدراك العلاقة بين الشكل والأرضية. ومن ثم فإن الخلل في هذه العمليات يؤدى بالضرورة إلى صعوبة تعلم الكتابة والقراءة (القريطي،٢٠١٤، ص٢١٨).

٢- صعـوبـات التعلـم الاكـاديميـة:

يقصد بها صعوبات الأداء المدرسي أو الأكاديمي المعرفي، والتي تنتج عن اضطراب الصعوبات التنموية والعمليات النفسية بدرجة واضحة. فتظهر لدى التلميذ صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي واجراء العمليات الحسابية. (الحوامدة،٢٠١٩، ص٢٨).

المحور الثاني: الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم.

يعتبر تعليم ذوي صعوبات التعلم عملية معقدة لما تحتاج من عمليات تشخيص وتقييم للطالب، وتحديد نقاط القوة والضعف في الجانب الأكاديمي، والسلوك، والجانب الإنفعالي، يلي ذلك تحديد نوع الخدمات التربوية من مناهج ملائمة، ووسائل وإساليب تعليمية، إضافة إلى خدمات التقنية المساندة لتكون داعمة له بحيث تقوم على ردم الفجوة الحاصلة بينه وبين زملائه

في الصف الدراسي العادي (الحويطي،٢٠١٩). هذا وقد أولت المملكة العربية السعودية أهمية كبرى لهذه الفئة من الطلبة، فقد صدر تعميم معالي وزير التربية والتعليم رقم ١٤١٦\٧\١٣٢هـ في ١٤١٦\٤\٢٢هـ القاضي بالبدء في تنفيذ برامج صعوبات التعلم مع بداية العام الدراسي (١٤١٦-١٤١٧هـ) لدى البنين، (١٤١٧-١٤١٨هـ) لدى البنات.

وكان من أهم أهداف هذه البرامج تقديم الخدمات التربوية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد القيام بعملية تشخيصهم (دليل معلم صعوبات التعلم، ٢٠١٥،٢٧). كما أكدت أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠) على ضرورة توفير فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع في بيئة تعليمية مناسبة في ظل السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية، وتحسين مخرجاتها (الإدارة العامة للتربية الخاصة، ٢٠١٩). للطلبة ذوي صعوبات التعلم الحق في الحصول على خدمات تضمن وصول الخبرة التعليمية إليهم بطريقة توازي أقرانهم ممن ليس لديهم احتياجات تعليمية خاصة، وتساهم في خفض مستوى العجز التعليمي الناتج عن أسباب تفوق إرادتهم ورغبتهم. (الشهري واحمد،٢٠٢١). من هنا برزت الحاجة الماسة إلى تقييم الخدمات التعليمية للطُّلاب ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمراحل التعليمية المختلفة من وجهة نظر الطُّلاب والمعلِّمين. وذلك للوقف على نقاط القوة والضعف في مدى تحقيق تلك الخدمات وأهدافها.

وقد تضمنت قواعد التربية الخاصة في طياتها الخدمات التعليمية في المملكة العربية السعودية وهي: (العنزي،٢٠٢٠، ص٥٩١-٥٩٢)

- **بيئة التعلم:** نصت القواعد على أن المدرسة العادية هي البيئة المناسبة للتعليم والتربية الاجتماعية والنفسية لذوي صعوبات التعلم، كما يمكن تقديم الخدمات لهم تبعاً لنوع ودرجة التأخير لديهم.
- **عملية التشخيص والتقييم:** يجب أن تتناسب أدوات التقييم مع الطلاب وأن تشمل المقياس الرسمي وغير الرسمي كما نصت القواعد التنظيمية، وأيضاً من الضروري ألا نكتفي بمقياس واحد بل يتم الأخذ بكل المقاييس، ويقوم فريق متخصص بعملية القياس وإظهار النتائج.
- **حقوق وواجبات الأسرة أو الوالدين:** نصت القواعد فيما يتعلق بحقوق الوالدين على الآتي: أنه من حق الأسرة الموافقة على عمل اختبار وتقييم لمستوى ابنها، وأهمية وجود خدمات انتقالية، كذلك ضرورة وجود برنامج تعليم فردي، كما حددت القواعد المؤهلات التي من الواجب توافرها في مقدمي الخدمات.

المحور الثالث: المنصات التعليمية:

تعرف منصات التعلم الرقمية هي بأنّها بيئة تعليمية مفتوحة المصدر تتيح التعلم حسب الخطو الذاتي للمتعلمين، كما تسمح للمعلمين والمحاضرين برفع المواد التعليمية المختلفة من مقررات دراسية وملفات فيديو ونصوص وصور وصوت وأنشطة واختبارات وتقييم، فيتمكن الطلاب عبر الدخول إلى المنصة من الاستفادة من المواد المطروحة في أي وقت ومن أي مكان (الصبحي وسليم،٢٠٢٠). وتعرفها (الرويلي والعنزي،٢٠٢١) بانها أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، والذي من خلاله تتوفر بيئات التعلم التفاعلية، من خلال الفصول الافتراضية، وأدوات الوسائط المختلفة، من خلال تقنيات الذكاء الاصطناعي. ويمكن تعريف المنصات التعليمية الإلكترونية بانها إحدى أدوات التكنولوجيا الحديثة قائمة على تكنولوجيا الويب تسهم في إثراء العملية التعليمية من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية وتقديم محتوى إلكتروني يتيح للمتعلم التفاعل معه بشكل يحقق أهداف التعلم، والقدرة على إتمام هذا التعلم في زمان ومكان، وبسرعة تناسب ظروفه وإمكانياته، وتجمع مزايا أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني مع شبكات التواصل الاجتماعي على اختلاف أنواعها، وتتضمن الأنشطة ووسائل التقويم (الرشيدي،٢٠١٩، ص٦). كما يتم تعريفها على أنها بيئة متكاملة من الخدمات التعليمية التفاعلية عبر الإنترنت التي توفر للمعلمين والمتعلمين المشاركين في التعليم، الخصائص التقنية البسيطة، والمحتوى الرقمي التفاعلي، والوسائط المتعددة وأدوات التفاعل لدعم وتعزيز تقديم الخدمات التعليمية والتربوية وإدارتها، وتقييم الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (الملا،٢٠٢١).

واستنتاجاً يمكن القول إن المنصات التعليمية في التعليم هي بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على توظيف التعليم الإلكتروني من خلال توظيف مواقع الانترنت والتطبيقات المختلفة.

وذكرت الرويلي والعنزي (٢٠٢١) أهداف المنصات التعليمية، ومنها:

- تقدم المنصات التعليمية تجارب ومواقف تعليمية متنوعة، غنية بالمحفزات الصوتية والمرئية والإلكترونية المفيدة للطلاب.
- التحول إلى أسلوب الاستكشاف والبحث بدلاً من الحفظ والعرض من قبل المعلمين والاستماع والحفظ من جانب الطلاب.

- يدعم التفاعل الإلكتروني بين المعلمين والطلاب، من خلال تبادل الخبرات والآراء التربوية، والمناقشات والحوارات الهادفة، من خلال استخدام أدوات التواصل والتفاعل المتزامن وغير المتزامن.
- توسيع دائرة تواصل الطلاب، عبر الإنترنت، ولا تقتصر على المعلمين، كمصدر للمعرفة، والتغلب على مشكلة المكان والزمان التي يواجهها الطلاب والمعلمون.

وهناك مجموعة من الأسباب التي أدت إلى توظيف المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية ومنها: (عطية، ٢٠٢٠):

- **الثورة الهائلة في تكنولوجيا الاتصالات:** حيث أتاحت فرصة الاتصال بها بصورة أوسع للمستخدم الدخول إلى المواقع من أي مكان يتواجد فيه سواء أكان في المنزل أو المدرسة.
- **توفر حرية المناقشات وإجراء الحوار وإبداء الرأي:** حيث توفر عديد من أشكال المناقشات والتعبير عن الرأي وتبادل المعلومات واستقبال الردود والتفاعل مع الآخرين.
- **توفر بيئة مشوقة وممتعة للمتعلمين:** وذلك بتمكين المتعلمين من الإفادة من المحتوى الرقمي واكتساب خبرة ممتعة أثناء التعلم، وإثارة وتقوية الدافعية، وتساعد على تحقيق النجاح، وتعزيز الإنجازات بين الاقران في التعلم الإلكتروني، وتوليد الأفكار وزيادة التذكر والاحتفاظ بالمعلومات، وتحسين مستوى الأداء العملي، وتعديل الاتجاهات السالبة إلى موجبة، كل هذه العناصر تأتي في إطار قائم على المجموعات لبذل الجهد وإنهاء المقام بإتقان وبسرعة قبل الآخرين.
- **تشجع على التعلم الذاتي:** يقوم المتعلم بمقارنة أدائه وعمله اليوم وبالسابق، ومن ثم يستطيع تقييم عمله والكشف عما به من عيوب وأخطاء فيعمل على تجنبها وعلى تحسين مستوى تعلمه، حيث يمكن التعلم وفقاً لقدرات وإمكانات كل متعلم مما يساعده على التعلم حسب احتياجاته ويوفر له الوقت المناسب للتعلم الرقمي المطلوب.
- **تزيد من المشاركة في نشر الملفات والمحتوى الرقمي ومشاركته:** تأكد على المشاركة الفاعلة والنشطة من جانب المتعلمين، ومحاولة ربط المعلومات بالخبرات السابقة في البنية المعرفية لديهم، والقدرة على التواصل والتفاعل والمشاركة الفاعلة، والتعلم التعاوني والتشاركي والتنافسي وهو ما توفره المنصات الإلكترونية.

- **تنوع المحتوى الرقمي: حيث تتيح المنصات الإلكترونية عديد من أنواع المقررات الدراسية، منهـا:** المقروء والمسموع والمرئـي، وأيضـاً يمكـن مـن خلالهـا عـرض عديـد مـن العناصـر التعليمية في أشكال متنوعة، أهمها: الصور والنصوص والفيديو والصوت والرسومات.

بناءً على ما سبق يمكن تعريف منصات التعلم الإلكتروني على أنها أنظمة تفاعلية للتعلم عن بعد يمكن توظيفها في عمليتي التدريس والتعلم، والاعتماد على استخدام المكونات في مجال تكنولوجيا المعلومات، والجمع بين مزايا أنظمة إدارة التعلم والإلكترونية والمحتوى على الشبكات الاجتماعية، وتمكين المتعلمين من تبادل الأفكار ومناقشتها، ومشاركة الملفات على اختلاف أنواعها، والوصول للواجبات والأنشطة والاختبارات، والتفاعل مع المحتوى والزملاء والمعلم بشكل متزامن أو غير متزامن، وتمكن المعلم من إضافة المتعلمين، وتقسيمهم إلى مجموعات، ونشر الأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية باستراتيجيات تعليمية متنوعة، واشكال الكترونية مختلفة، والاتصال بالمتعلمين، والاطلاع على واجباتهم ودرجاتهم، ومناقشتهم وتوجيههم، وتمكن أولياء الأمور من الدخول بحساباتهم الخاصة لمتابعة تعلم أبنائهم مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وتمكن الإدارة التعليمية من التنظيم، ومتابعة عملية التعلم وتطويرها بما يسهم في تحسين نواتج التعلم لدى المتعلمين.

ثانياً: الـــدراســـات الســـابقـــة:

هدفت دراسة الحويطي (٢٠١٩) إلى تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وللتحقق من هدف البحث قام الباحث بإعداد استبانة تكونت من (٦٢) فقرة اشتملت على أربعة أبعاد هي؛ المنهج، الوسائل التعليمية، البيئة الصفية، والخدمات الداعمة لبرنامج صعوبات التعلم. وتكونت عينة البحث من (٦٦) معلماً ومعلمة من مدينة مكة المكرمة وجدة والطائف. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين/ المعلمات على الأبعاد الأربعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس والمؤهل العلمي لعينة البحث، في حين أظهرت النتائج وجود فرقاً ذات دلالة إحصائية على متغير الخبرة على بعدي المنهاج والبيئة الصفية.

وحاولت دراسة غنيم وآخرون (٢٠١٩) الكشف عن الخدمات التربوية التي تقدم في لذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدارس الحكومية في الأردن من جهة نظر مرشدي المدارس، وبلغت عينة البحث من (٧٥) مرشد ومرشدة في مدارس قصبة السلط، وأعدت الباحثات استبانة مكونة من (٤٨) فقرة موزعة على (٥) مجالات، المجال السلوكي والاجتماعي، مجال الوسائل والأساليب، مجال سير العملية التربوية، مجال مشاركة الأهل، مجال تجهيز غرف المصادر، وبينت نتائج البحث أن غرف المصادر تقدم (١١) خدمة تربوية بدرجة كبيرة جدا، و(٣٠) خدمة تربوية بدرجة كبيرة، و(٥) خدمات تربوية بدرجة متوسطة، و(٢) خدمة تربوية بدرجة قليلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في درجة تقييم المرشدين التربويين للخدمات التربوية في غرف المصادر تعزى للجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم المرشدين تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة عشر سنوات فأكثر، ووجود فروق ذات لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

وتناولت دراسة شقلوت والبتال (٢٠١٩) واقع الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، والتعرف على مدى تلبية الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لحاجات الطلاب من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والمعلمين حول الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من (١٠) معلمين، و(١١٧) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم حيث أستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والأساليب الإحصائية الملائمة لأسئلة البحث، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت البحث للعديد من النتائج، أهمها: تبين أن أفراد مجتمع البحث من المعلمين والطلاب ذوي صعوبات التعلم يرون أن جميع الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لحاجات الطلاب تقدم لهم بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغ متوسط موافقتهم على جميع الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية (١,٧٢ من ٣,٠٠) كما تبين أن أفراد مجتمع البحث من المعلمين والطلاب ذوي صعوبات التعلم يرون أن الخدمات الانتقالية الاستقلالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة

الثانوية لحاجات الطلاب تقدم لهم بدرجة ضعيفة، بمتوسط حسابي بلغ (١,٦٨من ٣,٠٠) وأيضاً هنالك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والمعلمين حول الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة الأسمري والصياد (٢٠١٩) التعرف على واقع الخدمات الإرشادية والاجتماعية، ومعوقات تقديمها لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية. لتحقيق أهداف البحث تم بناء استبانة لقياس واقع الخدمات الإرشادية والاجتماعية، ومعوقات تقديمها لذوات صعوبات التعلم. وتمثلت عينة البحث في عينة بلغ حجمها (٧٧) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية. وتوصلت البحث إلى النتائج التالية: -أكثر الخدمات الإرشادية التي تقدم لذوات صعوبات التعلم كانت: تنمية السلوكيات الإيجابية لديهن، وأن أقلها هي: المشاركة في إعداد برامجهن الفردية، وأن أكثر معوقات تقديم الخدمات الإرشادية لذوات صعوبات التعلم كانت: قلة المرشدات الطلابيات المؤهلات، إن أقلها هي: ضعف تعاون المرشدة الطلابية مع معلمة صعوبات التعلم. – من أكثر الخدمات الاجتماعية التي تقدم لذوات صعوبات التعلم كانت: جمع المعلومات عنهن من كافة النواحي للتعرف على أسباب المشكلة، إن أقلها هي: مساعدة أولياء الأمور في الحصول على الخدمات، إن أكثر معوقات تقديم الخدمات الاجتماعية لذوات صعوبات التعلم كانت: ضعف التعاون والتواصل مع أولياء الأمور، وأن أقلها هي: ضيق الوقت في المدرسة لممارسة الأنشطة الاجتماعية.

وتناولت دراسة الفايز (٢٠١٨) التعرف على الخدمات المساندة اللازم توفيرها للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، وتحديد المعوقات التي تحد من توفير الخدمات المساندة، ووضع المقترحات المناسبة للتغلب عليها. ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من معلمات صعوبات التعلم من المرحلة الإبتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض وعددهن (٤٥٢) معلمة. وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (٢٢٦) معلمة. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: -أبرز

الخدمات المساندة التي يلزم توفيرها للتلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتبة تنازليا حسب موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جدا كالآتي: الخدمات النفسية، الخدمات الإرشادية، خدمة إرشاد الوالدين وتدريبهم، التكنولوجيا المساندة، علاج اللغة والكلام، إعداد برامج تعديل السلوك وتنفيذها، الخدمات الإجتماعية. –أبرز معوقات الخدمات المساندة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتبة تنازليا حسب موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي: ندرة التعاون مع الجهات الخارجية الخبيرة في تقديم الخدمات المساندة، نقص تعاون أولياء الأمور، الخدمات الموجودة والمقدمة غير كافية، قلة المختصين المؤهلين في مجالات الخدمات المساندة.

وأجرى بني حمد (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء مؤشرات الجودة في الأردن، وتكونت العينة من (٣١) غرفة مصادر مفعلة، واستخدم الباحث استبانة تكونت من ١٠٨ فقرة موزعة على (١٢) مجالًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد تمثلت أبرز النتائج في نيل مجال (الرؤية والفكر والرسالة) ومجال (مؤهلات العاملين في البرنامج) لدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال (البيئة التعليمية) ومجال (أساليب التعلم والأنشطة التعليمية) ومجال (التشخيص والتقييم) بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة العجاجي (٢٠١٧) التعرف على آراء معلمات صعوبات التعلم حول تطبيق الفصول الافتراضية virtual class room لتدريس الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والتي لم تشملها خدمات صعوبات التعلم حتى الآن، عن طريق تقديم الخدمات عبر الانترنت، وذلك من خلال توزيع استبيان تم تصميمه لهذا الغرض لمعرفة استعداد المعلمات للتدريس من خلال الفصول الافتراضية حيث اشتملت العينة على ٢٠ معلمة من معلمات صعوبات التعلم. كما تتطرق الدراسة إلى مناقشة أنظمة الفصول الافتراضية، وطرح التجارب السابقة والناجحة في هذا المجال، على مستوي التعليم العادي والعالي كما تستعرض الخطوات اللازمة لنجاح الفكرة، بالإضافة إلى المعوقات والصعوبات التي تتعلق باستخدام الفصول الافتراضية للطالب والمعلم، وكانت أهم نتائجها: تجاوب معلمات صعوبات التعلم واستعدادهن لتدريس طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم، وحاجتهن إلى تدريب مناسب لاستخدام هذه الفصول وتوظيف تقنياتها، كما كانت أهم إيجابيات هذه الفصول من وجهة نظر المعلمات في أنها تؤدي إلى زيادة المهارات في استخدام الحاسب لدى الطالبات

والمعلمات، وزيادة التفاعل بين الطالبة والمعلمة، وأما أبرز السلبيات من وجهة نظرهن فتظهر في أنها تحتاج إلى جهد كبير، بالإضافة إلى تكرار حدوث الأعطال الفنية، وعدم انتظام أوقات الأسئلة والإجابة بين الطالبات والمعلمات.

وأجرى الشباطات (٢٠١٦) دراسة هدفت التعرف على الاحتياجات التأهيلية والخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة. استخدم البحث المنهج الوصفي وبالتحديد المسحي من أجل تطوير قاعدة معلومات حول الاحتياجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم والخدمات المقدمة لهم في منطقة الباحة. وتكونت مجموعة البحث من (١٥٧) طالب من طلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة. كما تمثلت أدوات البحث في إعداد مقياس الاحتياجات التأهيلية لذوي صعوبات التعلم النمائية، ومقياس الاحتياجات التأهيلية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ومقياس واقع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتوصل البحث إلى عدة نتائج، من أبرزها: وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مقياس الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للإدارة التعليمية لمنطقة الوسط التعليمية. وأوضحت النتائج أن الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تختلف باختلاف الإدارة التعليمية لصالح منطقة الوسط، أي أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الوسط يحتاجون إلى خدمات تعليمية بدرجة أكبر من الطلاب في المناطق الأخرى في الباحة، أو أن الخدمات المقدمة في منطقة العقيق لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل من المناطق الأخرى في الباحة.

أجرى كل من ديمبسي ميان، كوليفاس (Dempsey. Megan & Colyvas .2016) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الخدمات المساندة المقدمة لطلبة صعوبات التعلم في المدارس الأساسيَّة الاسترالية، تكونت العينة من جميع المدارس الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم الاسترالية التي تقدم الخدمات المساندة، وبينت نتائجها أن الخدمات التربوية والخدمات السلوكية الارشادية احتلت المرتبة الأولى من الخدمات التي تقدم للطلبة، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأطفال الذين يحصلون على خدمات بمستوى أقل إحصائياً من مختلف المجموعات المتطابقة.

وأجـرى الحسـاني (٢٠١٥) دراسـة هـدفت الـى تقيـيم الخـدمات المقدمـة لـدى لـذوي الصعوبات التعليمية في المدارس المتوسطة بمحافظة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالبًا متواجدين في (١١) مدرسة من الصفين الأول والثالث المتوسط، وقد تم تطوير استبانة من (٢٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (الانتقال، والدعم الأكاديمي، وأدوات التعلم، والتدريب المعرفي)، وتوصلت النتائج إلى بعد الدعم الأكاديمي جاء كأكثر المتوسطات الحسابية بمتوسط (٠,٧٧) بينما ظهر بعد التدريب المعرفي بأقل المتوسطات الحسابية (٠,٥٧). واظهرت النتائج بعض الأمور الإيجابية منها حصول الطالب على التدخل الأكاديمي وتوفر وقت كافي له لتأدية الاختبارات، أما الجوانب السلبية التي أظهرتها الدراسة عدم تطوير الخطط الفردية للطلاب، وقصور توظيف التقنيات الحديثة والمساعدة في التعليم، وافتقار الطلبة لأدوات التعلم، وعدم تلقي الطلبة التعليم (التدريب) المعرفي المناسب.

وتناولت دراسة بركست ليك (Proquestllc, 2014) تقييم مستوى الخدمات الأكاديمية لطلبة صعوبات التعلم، في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس والمؤسسات التابعة لولاية كولومبيا، تكونت العيِّنة من (١٠٠) طالب وطالبة من صعوبات التعلم، أشارت نتائجها إلى أن تصورات الطالب عن أنواع الخدمات الأكاديمية المقدمة لهم ذات مستوى عالٍ، أشارت إلى ضرورة إبراز أهمية الوعي بالخدمات المُسانِدة المقدمة لطلبة صعوبات التعلم من خدمات علاج نطق، خدمات اجتماعية، نفسية، مهنية، ترفيهية، إرشادية، صحية.

منهـج وإجـراءات البحـث:

أولاً: منهـج البحـث:

يستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملائمته البحث الحالي، ويعرف المنهج الوصفي بأنه ذلك المنهج الذي يدرس الظواهر بجميع أشكالها وجمع المعلومات والبيانات الإحصائية عنها بهدف تحليلها أو دراستها وصولاً إلى الحقائق (المشهداني والعبيدي،٢٠١٣، ص٣١).

ثانياً: مجتمـــع البحـــث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي صعوبات التعلم في مدينة جدة والبالغ عددهم (٢١١) معلماً في مدارس الابتدائية بالتعليم العام وذلك خلال العام الدراسي ١٤٤٣-٢٠٢٢ هـ. وفقاً للإحصاءات الصادرة من إدارة التربية الخاصة في إدارة تعليم جدة.

ثالثاً: عينـــة البحـــث:

اختار الباحث عينة عشوائية من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة بمدينة جدة بلغت (٨٣) معلماً من معلمي صعوبات التعلم بنسبة (٣٨,٧٨%) من مجتمع البحث. والجدول (١،٢،٣) يوضح توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث:

١- المـــؤهـــل العلمـــي:

جـــــدول (١)

توزيع عينة البحث تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)

المـــؤهـــل العلمـــي	العـــــدد	النسبـــــة
دبلوم	٧	٨,٤٪
بكالوريوس	٤٢	٥٠,٦٪
دراسات عليا	٣٤	٤١٪
المجموع	٨٣	١٠٠٪

٢- الـــدورات التـــدريبيـــة:

جـــــدول (٢)

توزيع عينة البحث تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

الـــدورات التدريبية	العـــدد	النسبـــة
لا يوجد	٢٥	٣٠,١٪
من ٥ : ١٠ دورات تدريبية	٢٨	٣٣,٧٪
أكثر من ١٠ دورات تدريبية	٣٠	٣٦,١٪
المجموع	٨٣	١٠٠٪

٣- سنـــوات الخـــبرة:

جـــدول (٣)

تـــوزيـــع عينـــة البحـــث تبعـــاً لمتغـــير (سنوات الخبرة)

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٣٧	٤٤,٦٪
من ٥ سنوات حتى ١٠ سنوات	٢٣	٢٧,٧٪
من ١٠ سنوات فأعلى	٢٣	٢٧,٧٪
المجموع	١١٢	١٠٠٪

رابعاً: أداة البحـــــث:

تم الاعتماد على الاستبانة كأداة للبحث الميداني للحصول على البيانات عن تقييم الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، حيث قام الباحث بتصميم الاستبانة بالرجوع إلى الدراسات السابقة بما يتناسب مع محاور البحث، وآراء الخبراء والمختصين في التربية الخاصة، واحتوت الاستبانة على المجالات الخاصة بالبحث وهي:"

- **المحور الأول:** واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة وتتضمن (١٥) عبارة.
- **والمحور الثاني:** مستوى إلمام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظرهم وتتضمن (٩) عبارات.
- **المحور الثالث:** تحديات تقديم الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة وتتضمن (٩) عبارات.

واعتمد الباحثان في تصميم الاستبيان على مراجعة الإطار النظري للدراسة والكتب والمقالات والمواقع المرتبطة بالخدمات التعليمة عبر المنصات والتعلم عن بعد، ومراجعة الدراسات السابقة التي هدفت الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم كدراسة لحويطي (٢٠١٩)

وغنيم وآخرون (٢٠١٩) ودراسة شقلوت والبتال (٢٠١٩) ودراسة الأسمري والصياد (٢٠١٩) ودراسة الفايز (٢٠١٨) وبني حمد (٢٠١٨) والشباطات (٢٠١٦) والحساني (٢٠١٥)، بالإضافة إلى الاطلاع على الاستبانات المتعلقة بمعوقات التعلم عن بعد والفصول الافتراضية.

صـــدق الأداة:

يقصد بصدق الاستبانة: أن تقيس الاستبانة ما وضعت لقياسه (القحطاني وآخرون،٢٠٢٠، ص ٢٣٠)، بالإضافة إلى أنها شاملة لأبعاد الدراسة التي حددتها أسئلتها، كذلك التأكد من وضوح عباراتها ومفرداتها. وقد قام الباحثان بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتأكد من صدق أداة البحث والمتمثلة في الاستبانة، تم استخدام صدق المحكمين وذلك بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة بجامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة، وذلك للحكم على مدى مناسبة العبارات للغرض الذي وضعت من أجله، ووضوحها، وسلامتها لغوياً، وارتباطها بالمحور المناسب، وتم تصحيح وحذف وإضافة بعض العبارات بناء على آراء المختصين والخبراء من أعضاء هيئة التدريس. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على جميع فقرات المقياس ٩٤% تقريباً، وهو ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق مقبول، وبالتالي أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكون من (٣٣) فقرة موزعة على مجالات البحث كما هي موضحة بالجدول رقم (٤).

جـــدول (٤)

مجالات البحث وتوزيع فقرات الاستبانة عليها.

مجـــالات الدراســـة	عدد الفقرات	الفقرات
واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية	١٥	١٥:١
مستوى إلمام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية	٩	٩:١
تحديات تقديم الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية.	٩	٩:١
مجموع فقرات الأداة	٣٣	٣٣-١.

صـــدق الاتســـاق الـــداخلـــي:

كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً من معلمي صعوبات التعلم في محافظة جدة، ويوضح الجدول (٥)، (٨) قيم معامل ارتباط بيرسون.

جـــــدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور

المحـــــــور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
واقـع الخـدمات التعليميـة المقدمـة للطـلاب ذوي صـعوبات الـتعلم عـبر المنصات التعليمية	١	**٠,٦٣٦	٩	**٠,٧١٧
	٢	**٠,٦٣٩	١٠	**٠,٧٤٢
	٣	**٠,٧٢٨	١١	**٠,٧٥٢
	٤	**٠,٦٩١	١٢	**٠,٨١٤
	٥	**٠,٧٣٩	١٣	**٠,٧٩٦
	٦	**٠,٦٥٢	١٤	**٠,٧٥٠
	٧	**٠,٧١٢	١٥	**٠,٦٥١
	٨	**٠,٨٠٢		
مسـتوى إلمـام معلمـي الطـلاب ذوي صعوبات الـتعلم بالخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات الـتعلم عبر المنصات التعليمية	١	**٠,٦٧٦	٦	**٠,٧٣١
	٢	**٠,٧٦٤	٧	**٠,٧٧٧
	٣	**٠,٨٤٠	٨	**٠,٧٥٨
	٤	**٠,٧١٦	٩	**٠,٦٩٢
	٥	**٠,٧٦١		
تحـديات تقـديم الخـدمات التعليميـة المقدمـة لـذوي صـعوبات الـتعلم عـبر المنصات التعليمية	١	**٠,٦٥٣	٦	**٠,٦٤٢
	٢	**٠,٧٥٠	٧	**٠,٦٥٠
	٣	**٠,٧٣٢	٨	**٠,٧٢٢
	٤	**٠,٦٥٩	٩	**٠,٦٢١
	٥	**٠,٧٦٠		

يوضح الجدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع فقرات المحور الذي تنتمي إليه، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية للمحور الأول موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), وجميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية للمحور الثاني موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), وجميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلّية للمحور الثالث موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع محاور الاستبانة بدرجة عالية من الصدق تجعلنا على ثقة من نتائجها.

جـــــدول (٦)

قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لمحاور البحث.

المحـــــــــــــور	جميع المحاور
واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية	**٠,٨٤٦
مستوى إلمام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية	**٠,٨٨٢
تحديات تقديم الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية.	**٠,٧٣٣

****دالة عند مستوى ٠,٠١**

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائياً، وبذلك تعد جميع محاور الاستبانة صادقة لما وُضِعت لقياسه.

ثبـــات الأداة:

يقصد بالثبات أن تعطي هذه الأداة نفس النتيجة فيما لو تم إعادة تطبيق الأداة أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط (القحطاني وآخرون، ٢٠٢٠، ص ٢٣٦)، وقد تحقق الباحثان من ثبات أداة البحث من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ، كما يوضح جدول (٧):

جـــــدول (٧)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن= ٢٠)

المحـــــــــــــور	عدد البنود	معامل الفا كرونباخ
واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية	١٥	**٠,٨٦
مستوى إلمام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية	٩	**٠,٩١
تحديات تقديم الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية.	٩	**٠,٨٨
الأداة كلها	٣٣	**٠,٩٤

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة مرتفعة، حيث تراوحت بين (٠,٨٦-٠,٩١)، ويدل ذلك على أن الأداة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ تُطَمئِن الباحثان إلى تطبيق الأداة على عينة البحث، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة البحث.

مقيـــاس التصحيـــح ومعيـــار الحكـــم:

ولأغراض تفسير النتائج، والخروج باستنتاجات نهائية حول هذا البحث الذي هدف إلى تقييم الخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، اعتمد الباحثان المحك المعياري التالي:

لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (٥-١=٤)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخليـــة أي (٤÷٥ =٠,٨٠) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

جـــــدول (٨)

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

درجـــة الموافقـــة	طول الخلية (المتوسط الحسابي)
غير موافق بشدة.	أقل من ١,٨٠
غير موافق.	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
محايد.	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
موافق.	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
موافق بشدة.	من ٤,٢٠ فأكثر

نتـــائـــج البحـــث ومنـــاقشتـــة:

نتائج السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.

جـــــدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة

رقم العبارة	العبـــــارة	التكرارات/النسبة المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	تراعي المقررات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية قدرات وخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	١٠	٣٥	٢٢	١١	٥	٣,٤٠٩	١,٠٥٩	موافق
		٪١٢,٥	٪٤٢,٢	٪٢٦,٥	٪١٣,٣	٪٦,٠			
٢	يراعي معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم الفروق الفردية بين طلابهم عبر المنصات التعليمية.	٢٢	٤٠	١٣	٦	٢	٣,٨٩١	٠,٩٦٢	موافق
		٪٢٦,٥	٪٤٨,٢	٪١٥,٧	٪٧,٢	٪٢,٤			
٣	يتوفر مكتبة رقمية لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتعزيز عملية التعليم عبر المنصات التعليمة.	١٣	١٩	٢٣	١٧	١١	٣,٠٧٢	١,٢٦٦	محايد
		٪١٥,٧	٪٢٢,٩	٪٢٧,٧	٪٢٠,٥	٪١٣,٣			
٤	يتدرب الطلاب ذووا صعوبات التعلم على استخدام كتب او مقررات إلكترونية تفاعلية عبر المنصات التعليمة.	١٤	٢٨	٢٠	١٧	٤	٣,٣٧٣	١,١٣٣	محايد
		٪١٦,٩	٪٣٣,٧	٪٢٤,١	٪٢٠,٥	٪٤,٨			
٥	يوفر معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم حقائب إلكترونية للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية.	١٦	٣١	٢٠	١٢	٤	٣,٥١٨	١,١٠٨	موافق
		٪١٩,٣	٪٣٧,٣	٪٢٤,١	٪١٤,٥	٪٤,٨			
٦	يتوفر برامج إرشادية ونفسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم تواكب عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.	١٥	٣٣	١٤	١٣	٨	٣,٤٠٩	١,٢٣٠	موافق
		٪١٨,١	٪٣٩,٨	٪١٦,٩	٪١٥,٧	٪٩,٦			
٧	يضع معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم خطة فردية تتوافق مع عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.	٢١	٤٠	١٥	٦	١	٣,٨٩١	٠,٩١٠	موافق
		٪٢٥,٣	٪٤٨,٢	٪١٨,١	٪٧,٢	٪١,٢			

٨	يقدم معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم الدعم الفني للطلاب ذوي صعوبات التعلم أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.	١٨	٣٩	١٣	١١	٢	٣,٧٢٢	١,٠٢٧	موافق
		٢١,٧٪	٤٧,٠٪	١٥,٧٪	١٣,٣٪	٢,٤٪			
٩	يتم توفر برمجيات وتقنيات مساندة لذوي صعوبات التعلم أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.	١١	٣٢	١٦	١٦	٨	٣,٢٦٥	١,٢٠٠	محايد
		١٣,٣٪	٣٨,٦٪	١٩,٣٪	١٩,٣٪	٩,٦٪			
١٠	تتضمن المناهج الإلكترونية تعليم المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية.	١٤	٣٨	١٨	١٠	٣	٣,٦٠٢	١,٠٢٣	موافق
		١٦,٩٪	٤٥,٨٪	٢١,٧٪	١٢,٠٪	٣,٦٪			
١١	تتوفر أدوات التقييم الملائمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية.	١٧	٣٠	٢٣	٩	٤	٣,٥٦٦	١,٠٨٤	موافق
		٢٠,٥٪	٣٦,١٪	٢٧,٧٪	١٠,٨٪	٤,٨٪			
١٢	يشارك معلمو ذوي صعوبات التعلم أولياء أمور طلابهم في تقييم مستوى تحصيل الأبناء التعليمي المقدم عبر المنصات التعليمية.	١٩	٤١	١٧	٦	٠	٣,٨٧٩	٠,٨٤٦	موافق
		٢٢,٩٪	٤٩,٤٪	٢٠,٥٪	٧,٢٪	٠٪			
١٣	يقوم معلمو ذوي صعوبات التعلم بإعداد برامج ترفيهية ومعرفية تسهم في رفع كفاءة التعليم عبر المنصات التعليمية.	١٢	٣٨	١٨	١٣	٢	٣,٥٤٢	١,٠٠٣	موافق
		١٤,٥٪	٤٥,٨٪	٢١,٧٪	١٥,٧٪	٢,٤٪			
١٤	يقوم معلمو ذوي صعوبات التعلم بتقديم نشرات تعريفية للأسر والطلاب توضح الاستخدام الأمثل للمنصات التعليمية.	١٨	٣٩	١٧	٨	١	٣,٧٨٣	٠,٩٣٧	موافق
		٢١,٧٪	٤٧,٠٪	٢٠,٥٪	٩,٦٪	١,٢٪			
١٥	يسهم تنوع الأدوات الرقمية المتوفرة على المنصات التعليمية في تمكين الطلاب ذوي صعوبات التعلم من رفع مستوى تحصيلهم العلمي.	١٥	٤٤	١٥	٨	١	٣,٧٧١	٠,٩٠١	موافق
		١٨,١٪	٥٣,٠٪	١٨,١٪	٩,٦٪	١,٢٪			
	المجموع الكلي						٣,٥٧٩	١,٠٤٥	موافق

تشير نتائج الجدول رقم (٩) إلى أن موافقة أفراد عينة البحث حول الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة كانت بدرجة (موافق) وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٣,٥٧٩) وانحراف معياري (١,٠٤٥).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٠٧٢ – ٣,٨٩١) حول الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، وتقع هذه المتوسطات الحسابية ضمن فئة الاستجابة الثانية والتي تشير إلى درجة موافقة (موافق) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة الدراسة، وكان أعلى متوسط حسابي (٣,٨٩١) للعبارة رقم (٢) وهي (يراعي معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم الفروق الفردية بين طلابهم عبر المنصات التعليمية) وكذلك العبارة رقم (٧) بمتوسط حسابي (٣,٨٩١) وهي (يضع معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم خطة فردية تتوافق مع عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.)، وكان أقل متوسط حسابي (٣,٠٧٢) للعبارة رقم (٨) وهي (يتوفر مكتبة رقمية لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتعزيز عملية التعليم عبر المنصات التعليمية).

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠,٨٤٦– ١,٢٦٦) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة البحث حول الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، وكان أقل انحراف معياري (٠,٨٤٦) للعبارة رقم (١٢) وهي (يشارك معلمو ذوي صعوبات التعلم أولياء أمور طلابهم في تقييم مستوى تحصيل الأبناء التعليمي المقدم عبر المنصات التعليمية) ويعني هذا أن هذه العبارة من أكثر الاجابات التي تقاربت حولها آراء أفراد العينة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١,٢٦٦) للعبارة رقم (٤) وهي (يتوفر مكتبة رقمية لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتعزيز عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.) مما يدل على أنها أكثر عبارة التي اختلفت حولها آراء أفراد عينة البحث.

وجاءت أكثر العبارات التي تقيس الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة بدرجة (موافق)، مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات الموافقة وهي كالتالي:

- العبارة رقم (٢) يراعي معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم الفروق الفردية بين طلابهم عبر المنصات التعليمية بمتوسط حسابي (٣,٨٩١) بدرجة موافق.
- العبارة رقم (٧) يضع معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم خطة فردية تتوافق مع عملية التعليم عبر المنصات التعليمية بمتوسط حسابي (٣,٨٩١) بدرجة موافق.
- العبارة رقم (١٢) يشارك معلمو ذوي صعوبات التعلم أولياء أمور طلابهم في تقييم مستوى تحصيل الأبناء التعليمي المقدم عبر المنصات التعليمية بمتوسط حسابي (٣,٨٧٩).

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن مراعاة الفروق الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلم تتوافر في كل البيئات الصفية سواء أكانت عبر التعلم التقليدي داخل الفصل الدراسي وفي أوقات الدراسة الطبيعية، أو خلال وقت الجائحة كما الحال أثناء جائحة كورونا، كما أن وضع الخطط الفردية لذوي صعوبات التعلم لا يرتبط بأسلوب التعليم سواء أكان إلكترونياً عبر المنصات التعليمية أو عبر الدراسة العادية، كذلك يعد مشاركة أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم بعداً اساسياً من عمل معلم ذوي صعوبات التعلم، فمشاركتهم تعد أساساً في تشخيص وتقييم أبناءهم. وبهذا تكون هذه الدراسة اتفقت مع دراسة غنيم وآخرون (٢٠٢٠) التي أظهرت مستوى كبير من تقديم الخدمات التعليمية، بينما اختلفت مع دراسة شقلوت والبتال (٢٠١٩) التي أظهرت مستوى متوسط في تقديم الخدمات التعليمية لذوب صعوبات التعلم.

نتائج السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما درجة إلمام معلم ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظرهم؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول إلمام معلم ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظرهم.

جـــــدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول إلمام معلم ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظرهم في مدينة جدة

رقم العبارة	العبـــــــارة	التكرارات/النسبة المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	لـدي إلمـام بـأدوات التشـخيص والتقيـيم الـتي تمـارس أثنـاء تعلـيم الطـلاب ذوي صـعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية.	٢٠	٣٢	١٥	١٤	٢	٣,٦٥٠	١,٠٩٨	موافق
		٢٤,١٪	٣٨,٦٪	١٨,١٪	١٦,٩٪	٢,٤٪			
٢	لـدي إلمـام بالخدمات الإرشادية التي تُقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية	١٧	٣٩	١٤	١١	٢	٣,٦٩٨	١,٠٢٠	موافق
		٢٠,٥٪	٤٧,٠٪	١٦,٩٪	١٣,٣٪	٢,٤٪			
٣	أمتلك معرفة بـالأدوات الرقمية المساندة في تعليم الطلاب ذوي صـعوبات الـتعلم أثنـاء عمليـة التعليم عبر المنصات التعليمية.	١٣	٤٠	١٨	١٠	٢	٣,٦٢٦	٠,٩٧١	موافق
		١٥,٧٪	٤٨,٢٪	٢١,٧٪	١٢,٠٪	٢,٤٪			
٤	لدي إلمام بخدمات الدعم الفني المساندة للطلاب ذوي صـعوبات التعلم أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.	١٤	٣٥	١٨	١٤	٢	٣,٥٤٢	١,٠٣٩	موافق
		١٦,٩٪	٤٢,٢٪	٢١,٧٪	١٦,٩٪	٢,٤٪			
٥	لـدي إلمـام بـالبرامج الترفيهيـة والمعرفيـة المقدمـة للطـلاب ذوي صـعوبات الـتعلم أثنـاء عمليـة التعليم عبر المنصات التعليمية،	١٥	٣٥	١٣	١٦	٤	٣,٤٩٤	١,١٤٠	موافق
		١٨,١٪	٤٢,٢٪	١٥,٧٪	١٩,٣٪	٤,٨٪			
٦	لـدي إلمـام بطـرق التواصـل مـع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون التعليم عبر المنصات التعليمية.	١٧	٤١	١٥	٨	٢	٣,٧٥٩	٠,٩٧٠	موافق
		٢٠,٥٪	٤٩,٤٪	١٨,١٪	٩,٦٪	٢,٤٪			
٧	لدي معرفة بالخدمات النفسية المقدمـة لـذوي صـعوبات الـتعلم عبر المنصات التعليمية	١٣	٣١	٢٠	١٧	٢	٣,٤٣٣	١,٠٦١	موافق
		١٥,٧٪	٣٧,٣٪	٢٤,١٪	٢٠,٥٪	٢,٤٪			
٨	لـدي إلمـام بتـوفر أدلـة تعريفيـة توضح للطلاب ذوي صعوبات الـتعلم الاسـتخدام الأمثـل للمنصـات التعليمية	١١	٣٧	١٧	١٦	٢	٣,٤٦٩	١,٠٢٨	موافق
		١٣,٣٪	٤٤,٦٪	٢٠,٥٪	١٩,٣٪	٢,٤٪			
٩	ألم بطرق واستراتيجيات التدريس الملائمـة للطـلاب ذوي صـعوبات الـتعلم أثنـاء التعليم عـبر المنصـات التعليمية	١٢	٤٠	١٦	١٣	٢	٣,٥٦٦	١,٠٠٢	موافق
		١٤,٥٪	٤٨,٢٪	١٩,٣٪	١٥,٧٪	٢,٤٪			
المجموع الكلي							٣,٥٨١	١,٠٣٦	موافق

تشير نتائج الجدول رقم (٩) إلى أن موافقة أفراد عينة البحث حول معرفتهم بالخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية كانت بدرجة (موافق) وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٣,٥٨١) وانحراف معياري (١,٠٣٦).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٤٣٣- ٣,٧٥٩) حول إلمامهم بالخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية، وتقع هذه المتوسطات الحسابية ضمن فئة الاستجابة الثانية والتي تشير إلى درجة موافقة (موافق) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة البحث، وكان أعلى متوسط حسابي (٣,٧٥٩) للعبارة رقم (٦) وهي (لدي إلمام بطرق التواصل مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون التعليم عبر المنصات التعليمية)، وكان أقل متوسط حسابي (٣,٤٣٣) للعبارة رقم (٧) وهي (لدي معرفة بالخدمات النفسية المقدمة لذوي صعوبات التعلُّم عبر المنصات التعليمية).

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠,٩٧٠- ١,١٤٠) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة البحث حول معرفتهم بالخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية، وكان أقل انحراف معياري (٠,٩٧٠) للعبارة رقم (٦) وهي (لدي إلمام بطرق التواصل مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون التعليم عبر المنصات التعليمية.) ويعني هذا أن هذه العبارة من أكثر الاجابات التي تقاربت حولها آراء أفراد العينة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١,١٤٠) للعبارة رقم (٥) وهي (لدي إلمام بالبرامج الترفيهية والمعرفية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية،) مما يدل على أنها أكثر عبارة التي اختلفت حولها آراء أفراد عينة البحث.

وجاءت أكثر العبارات التي تقيس معرفة معلمي ذوي الصعوبات التعلم في مدينة جدة بالخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية بدرجة (موافق)، مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات الموافقة وهي كالتالي:

- العبارة رقم (٦) وهي (لدي إلمام بطرق التواصل مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون التعليم عبر المنصات التعليمية) بمتوسط حسابي (٣,٧٥٩) بدرجة موافق.

- العبارة رقم (٢) لدي إلمام بالخدمات الإرشادية التي تُقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية بمتوسط حسابي (٣,٦٩٨) بدرجة موافق.
- العبارة رقم (١) لدي إلمام بأدوات التشخيص والتقييم التي تمارس أثناء تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية. بمتوسط حسابي (٣,٦٥٠) بدرجة موافق.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن مدارس التعليم العام والتي تضم الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديها قاعدة بيانات تضم طرق التواصل مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما ان توافر برامج الدردشة في المنصات التعليمية المختلفة وبرامج الصوت والصورة سهلت من طرق التواصل مع أولياء الأمور. وبذلك تتفق هذه الدراسة مع دراسة العجاجي (٢٠١٧) التي أظهرت مستوى معرفة لمعلمات ذوات صعوبات التعلم بالتعلم عبر المنصات والخدمات التي التعليمية التي يمكن أن تقدم للطالبات ذوي صعوبات التعلم.

نتائج السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) في تقديرات معلمات ذوي صعوبات التعلم للخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل التعليمي)؟

١- المـــؤهل العلمـــي:

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة استجابات أفـراد عينـة البحث عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) حول للخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين (ف) ANOVA.

جـــدول (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) ANOVA حول الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في جدة

المحـــــــــــــور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية	بين المجموعات	٠,٩١٢	٢	٠,٤٥٦	٠,٧٨١	٠,٤٦١ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦,٦٧٧	٨٠	٠,٥٨٣		
	المجموع	٤٧,٥٨٩	٨٢			

يوضح الجدول رقم (١١) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في جدة والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويلاحظ أن قيمة (ف= ٠,٧٨١) بمستوى دلالة (٠,٤٦١) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لاختلاف المؤهل العلمي بين أفراد عينة البحث. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن أفراد عينة البحث من المعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم من الإعداد الكافي من قبل الخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحويطي(٢٠١٩)، بينما اختلفت مع دراسة غنيم وآخرون (٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الحاصلين على دراسات عليا.

٢- سنـــوات الخبـــرة:

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة استجابات أفـراد عينـــة البحث عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) حول للخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين (ف) ANOVA.

جـــــدول (١٢)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) ANOVA حول الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في جدة

المحـــــــــور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية	بين المجموعات	٠,٦٥٧	٢	٠,٣٢٨	٠,٥٦٠	٠,٥٧٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦,٩٣٢	٨٠	٠,٥٨٧		
	المجموع	٤٧,٥٩٩	٨٢			

يوضح الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في جدة تعزى لسنوات الخبرة، ويلاحظ أن قيمة (ف= ٠,٥٦٠) بمستوى دلالة (٠,٥٧٤) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لسنوات الخبرة بين أفراد عينة البحث. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن التحول الطارئ نحو استخدام المنصات التعليمية قد فرض على جميع معلمي ذوي صعوبات التعلم التوجه نحو استخدام المنصات التعليمية؛ الأمر الذي يعني تعامل كافة المعلمين مع التعليم الإلكتروني كأمر واقع فرضته جائحة كورونا. وبهذا اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحويطي (٢٠١٩) ودراسة غنيم وآخرون (٢٠١٩).

٣- الـــدورات التـــدريبيـــة:

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة استجابات أفـراد عينـــة البحث عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) حول للخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (الدورات التدريبية)، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين (ف) ANOVA.

جـــــدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) ANOVA حول الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية تعزى لمتغير (الدورات التدريبية) من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في جدة

المحـــــور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية	بين المجموعات	١,١٧٢	٢	٠,٥٨٦	١,٠١٠	٠,٣٦٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦,٤١٧	٨٠	٠,٥٨٠		
	المجموع	٤٧,٥٨٩	٨٢			

يوضح الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول الخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في جدة تعزى المتغيرات التدريبية، ويلاحظ أن قيمة (ف= ١,٠١٠) بمستوى دلالة (٠,٣٦٩) وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية بين أفراد عينة البحث. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى امتلاك معلمي ذوي صعوبات التعلم إلى المهارات التقنية وتوافر بنية تكنولوجية أساسية في المملكة العربية السعودية؛ مما يعني سهولة التعامل مع التكنولوجيا وتقنيات التعليم في كل وقت وفي أي مكان. وبهذه النتيجة تكون قد اختلفت مع دراسة العجاجي (٢٠١٧) التي أظهرت احتياج معلمات ذوي صعوبات التعلم للتدريب على تقديم الخدمات التعليمية عبر الفصل الافتراضية، وضرورة تدريبيهن على التعلم الإلكتروني عبر المنصات التعليمية.

نتائج السؤال الرابع: للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: ما التحديات التي تعوق تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول التحديات التي تعوق تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.

جـــــدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول التحديات التي تعوق تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة؟

رقم العبارة	العبـــــــارة	التكرارات/النسبة المئوية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	خدمات تشخيص وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير كافية أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.	٢١	٣٩	١٨	٥	٠	٣,٩١٥	٠,٨٤٣	موافق
		٢٥,٣٪	٤٧,٠٪	٢١,٧٪	٦,٠٪	٠٪			
٢	تواصل معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع أولياء أمور طلابهم محدود أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.	٨	٤٥	١٨	١٠	٢	٣,٥٦٦	٠,٩١٣	موافق
		٩,٦٪	٥٤,٢٪	٢١,٧٪	١٢,٠٪	٢,٤٪			
٣	الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم الهادفة إلى التعريف بالخدمات التعليمية المتاحة عبر المنصات التعليمية قليلة	٢٤	٢٩	٢٠	١٠	٠	٣,٨٠٧	٠,٩٩٣	موافق
		٢٨,٩٪	٣٤,٩٪	٢٤,١٪	١٢,٠٪	٠٪			
٤	غياب الأدلة التعريفية والتوضيحية المبينة للاستخدام الأمثل للمنصات التعليمية عن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	١٩	٣٨	١٧	٧	٢	٣,٧٨٣	٠,٩٧٥	موافق
		٢٢,٩٪	٤٥,٨٪	٢٠,٥٪	٨,٤٪	٢,٤٪			
٥	قلة استخدام الأدوات الرقمية المساندة من قِبل معلمي طلاب ذوي صعوبات التعلم أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.	٢٢	٢٩	٢٣	٨	١	٣,٧٥٩	٠,٩٩٤	موافق
		٢٦,٥٪	٣٤,٩٪	٢٧,٧٪	٩,٦٪	١,٢٪			
٦	البرامج الترفيهية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية غير كافية.	٢٠	٣٦	١٨	٧	٢	٣,٧٨٣	٠,٩٨٨	موافق
		٢٤,١٪	٤٣,٤٪	٢١,٧٪	٨,٤٪	٢,٤٪			
٧	المقررات الإلكترونية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم غير ملائمة لقدراتهم وخصائصهم.	١٣	٣٠	٣٠	٧	٣	٣,٥١٨	٠,٩٧٩	موافق
		١٥,٧٪	٣٦,١٪	٣٦,١٪	٨,٤٪	٣,٦٪			
٨	ضعف اهتمام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية.	١١	٢٨	٢٢	١٧	٥	٣,٢٧٧	١,١١٨	محايد
		١٣,٣٪	٣٣,٧٪	٢٦,٥٪	٢٠,٥٪	٦,٠٪			
٩	محدودية المعلومات التي يملكها معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم حول الخدمات التعليمية التي يمكن تقديمها للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية.	١٢	٣١	٢٠	١٧	٣	٣,٣٨٥	١,٠٨٠	محايد
		١٤,٥٪	٣٧,٣٪	٢٤,١٪	٢٠,٥٪	٣,٦٪			
المجموع الكلي							٣,٦٣٨	٠,٩٨٧	موافق

تشير نتائج الجدول رقم (١٤) إلى أن موافقة أفراد عينة البحث حول التحديات التي تعوق تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية كانت بدرجة (موافق) وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار بمتوسط حسابي (٣,٦٣٨) وانحراف معياري (٠,٩٨٧).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٢٢٧- ٣,٩١٥) حول التحديات التي تعوق تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية، وتقع هذه المتوسطات الحسابية ضمن فئة الاستجابة الثانية والتي تشير إلى درجة موافقة (موافق) على المقياس الخماسي المستخدم في أداة البحث، وكان أعلى متوسط حسابي (٣,٩١٥) للعبارة رقم (١) وهي (خدمات تشخيص وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير كافية أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.)، وكان أقل متوسط حسابي (٣,٢٢٧) للعبارة رقم (٨) وهي (ضعف اهتمام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية).

وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (٠,٨٤٣- ١,١١٨) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة البحث حول التحديات التي تعوق تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية، وكان أقل انحراف معياري (٠,٨٤٣) للعبارة رقم (١) وهي (خدمات تشخيص وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير كافية أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية). ويعني هذا أن هذه العبارة من أكثر الاجابات التي تقاربت حولها آراء أفراد العينة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (١,١١٨) للعبارة رقم (٨) وهي (ضعف اهتمام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالخدمات التعليمية المقدمة عبر المنصات التعليمية) مما يدل على أنها أكثر عبارة التي اختلفت حولها آراء أفراد عينة البحث.

وجاءت أكثر العبارات التي تقيس لتحديات التي تعوق تقديم الخدمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية بدرجة (موافق)، وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطات الموافقة وهي كالتالي:

- العبارة رقم (١) وهي (خدمات تشخيص وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير كافية أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.) بمتوسط حسابي (٣,٩١٥) بدرجة موافق.

- العبارة رقم (٢) الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم الهادفة إلى التعريف بالخدمات التعليمية المتاحة عبر المنصات التعليمية قليلة بمتوسط حسابي (٣,٨٠٧) بدرجة موافق.
- العبارة رقم (٤) والعبارة رقم (٦) غياب الأدلة التعريفية والتوضيحية المبينة للاستخدام الأمثل للمنصات التعليمية عن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وعبارة (البرامج الترفيهية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم عبر المنصات التعليمية غير كافية) على التوالي بمتوسط حسابي (٣,٧٨٣) وبدرجة موافق.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن خدمات التشخيص تحتاج على وقت كافي حتى يمكن تحديد مؤشر صعوبات التعلم، كما أن من أسس التشخيص ان تكون عملية التشخيص واقعية وليس افتراضية حتى يمكن الوقوف على مؤشرات الصعوبة بدرجة كافية وهو ما يُفترض حضور الطالب لفريق التشخيص، كما أن قصور بعض الدورات التدريبية وتركيزها على علاج صعوبات التعلم وعدم تطرقها لطرق تعليمهم واستخدام التقنيات الحديثة في تدريسهم يعد من تحديات تقديم الخدمات التعليمة عبر المنصات التعليمية. وبهذه النتيجة تتفق الدراسة الحالية مع دراسة العجاجي (٢٠١٧) والحساني (٢٠١٥) التي أظهرت بعض المعوقات عبر المنصات والفصول الافتراضية ومنها: عدم تطوير الخطط الفردية للطلاب وافتقار الطلبة لأدوات التعلم، وعدم تلقي الطلبة التعليم (التدريب) المعرفي المناسب. وقصور في التنوع في استخدام أداوت التشخيص.

التـــوصيـــات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة تكثيف برامج التدريب اللازمة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بما يساهم في الاستفادة من المنصات التعليمية.
- السعي لوضع مناهج رقمية مناسبة على المنصات التعليمية وتكون ملائمة لذوي صعوبات التعلم وتثبيتها بالجدول الاسبوعي للحصص.
- الاستفادة من الأدوات الرقمية الشيقة المتوفرة على المنصات التعليمية وتطويعها لتعليم ذوي صعوبات التعلم.

- ضرورة توفير الأدلة التعريفية والتوضيحية المبينة للاستخدام الأمثل للمنصات التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- ضرورة بناء أدوات رقمية تقدم خدمات تشخيص وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم أثناء عملية التعليم عبر المنصات التعليمية.

المقترحات البحثية:

يقترح الباحثان ما يلي:

- إجراء دراسات مشابهة لتقييم الخدمات التعليمية عبر التعلم الإلكتروني لفئات أخرى من الفئات الأخرى وتشمل مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسات أخرى حول الصعوبات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم اثناء التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد على وجه الخصوص.
- إجراء دراسات حول تقييم الأداء التدريسي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم اثناء التعلم عن بعد أو عبر المنصات التعليمية.

المـــراجـــع:

أحمد، مطيعة وعيسى، ريم (٢٠٢٠). استخدام المنصات في التعليم: دراسة مقارنة بين المنصة التربوية ومنصة إدراك الأردنية في ضوء بعض المعايير. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية –سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. ٤٢(٥). ٢٣١-٢٥٣.

الأسمري، وداد والصياد، وليد (٢٠١٩). واقع بعض الخدمات المساندة ومعوقات تقديمها لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٩(٣١). ٣٧-٧٤.

الأنصارى، رفيدة بنت عدنان حامد (٢٠٢١). الاتجاه نحو استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية لدى طلبة جامعة طيبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٧). ٣٣-٥١.

بني حمد، مصعب. (٢٠١٨). واقع البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في ضوء مؤشرات ضبط الجودة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان، الأردن: جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية.

الجهني، سلمان بن عايد والزارع، نايف بن عابد (٢٠١٤). معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساعدة في تدريس القراءة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ٣(١٠). ٩٨-١٢٢.

الحساني، سامر بن عبد الحميد حمود (٢٠١٥). الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة جدة. مجلة التربية. جامعة الأزهر –كلية التربية. (١٦٤). ٦٨٥-٧١٢.

الحميضى، باسمة محمد (٢٠١٩). الخدمات والبرامج المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: الواقع والمأمول. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩(٣١). ٤٩-٧٤.

الحوامدة، أحمد محمود (٢٠١٩). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

الحويطي، محمد مثري (٢٠١٩). تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. (٢٠) ج١١,٥٢٧-٥٤٤.

الخطيب، جمال محمد (٢٠١٣). أسس التربية الخاصة. عمان: دار المتنبي للنشر والتوزيع. الأردن.

الخليف، عبد الله بن أحمد بن ناصر (٢٠١٩). واقع ومعوقات استخدام معلمي ومعلمات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للأجهزة الذكية في غرفة المصادر بمحافظة الأحساء. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٨ (١٤٤). ٢٩-١٨٢.

الدوسرى، ليلى هديب آل هديب (٢٠٢٠). الخدمات الانتقالية فى مجال صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل . ١٠(٣٦). ٩٦-١١٩.

الراشد، غادة حماد (٢٠١٧). الخدمات التربوية والمساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨(٣). ١٦٥-١٩٦.

الرشيدي، منيرة شقير (٢٠١٩). واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها. مجلة البحث العلمي في التربية. (٢٠) .١-٢٦.

الروسان، فاروق (٢٠١٧). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (ط٥)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الرويلي، أسماء والعنزي، عبد الحميد (٢٠٢١). معوقات استخدام المنصات التعليمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. ٣٧(٥). ٣٥٣-٣٧٣.

السعيد، غزيل (٢٠٢١). متطلبات توظيف المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية في ظل الأزمات –كورونا نموذجا. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ١ (٩)، ٧٨١-٨٣٩.

سمحان، منال وعلي، أسماء (٢٠٢٠). متطلبات استخدام المنصات التعليمية في ضوء التحول الذكي للجامعات: دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعةالمنوفية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، كلية التربية،٩(١٤)، ٢٣٧ -٣٥٠

السنوسي، محمد يوسف أحمد والغامدي، علي بن عوض محمد (٢٠٢١). درجة توظيف منصة مدرستي في التدريس لاكتساب طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الإبتدائية لمهارات التعبير الشفهي من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية–جامعة كفر الشيخ. (١٠٠). ١-٥٠.

الشباطات، أحمد محمد (٢٠١٦). الاحتياجات التأهيلية والخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم فى منطقة الباحة. العلوم التربوية. جامعة القاهرة –كلية الدراسات العليا للتربية. ٢٤(١). ١٨٩-٢٢٦.

الشريف، باسم (٢٠٢٠). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية: جامعة طيبة أنموذجا. مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية.

شفلوت، نايف بن ذيب والبتال، زيد بن محمد (٢٠١٩). تقييم الخدمات الإنتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. (٣٢). ١٣٢-١٨٥.

الشهري، بدور سعيد وأحمد، عبير طوسون (٢٠٢١). واقع تطبيق معايير الجودة العالمية في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (١٣٣). ٢٩٣-٣٢٠.

الصبحي، أفنان وسليم، رانيه (٢٠٢٠) فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (١٢٣). ٢٣-٥٨.

صحيفة الرياض (٢٠٢١). اليونسكو: "مدرستي" ضمن أفضل أربعة نماذج عالمية. الخميس ٢٦ ذو الحجة ١٤٤٢هـ ٥ أغسطس ٢٠٢١م. (رابط الموقع: https://www.alriyadh.com/1899822)

العجاجي، إشراق بنت عبد الله (٢٠١٧). استخدام الفصول الافتراضية مع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٤(١٦). ١٥٢-١٩٤.

العجمي، ناصر بن سعد والحارثي، مشيرة بنت عبد الله (٢٠١٧). واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ٥(١٨). ٩٥-١٣٠.

عردان، وافي بن متعب درزي (٢٠٢٠). أثر توظيف المنصة الإلكترونية القائمة على استخدام موقع "Easy Class" لتنمية التفكير التأملي والانخراط في التعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١ (١١١)، ١٢٤- ١٧٠.

عطية، وائل (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط تقديم المحتوى الإلكتروني "محاضرات فيديو / محاضرات فيديو مع انفوجرافيك" ومصدر تقديم المساعدة "بشرية / ذكية" بالمنصات الرقمية في تنمية مهارات ما حول التعلم الرقمي والتفكير البصري لدى دارسي التأهيل التربوي بالأزهر الشريف. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ١ (٢٧)، ٧٠١-٨٣٤.

العنزي، مصلح براك (٢٠٢٠). معوقات الخدمات المساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (١٨). ٥٧٣-٦٠٢.

غانم، شوقي أحمد (٢٠١٣). علاج صعوبات التعلم لدى التوحديين. مجلة التربية والتقدم. (٥). ١-١٣.

الغرير، أحمد نايل (٢٠١٠). التربية الخاصة في الأردن. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

غنيم، خولة عبد الرحيم والحصان، سمية منيب وأبو البصل، نغم محمد (٢٠١٩). الخدمات التربوية التي تقدم في غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في قصبة السلط من وجهة نظر المرشدين التربويين. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط -كلية التربية. ٣٥(٩). ١-٣١.

الفايز، أمل بنت عبد الرحمن (٢٠١٨). معوقات الخدمات المساندة لتلميذات صعوبات التعلم وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. ١٩(٧).٢٥٥-٢٨٨.

الفيفي، سلطان إبراهيم (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمط التحكم بمقاطع الفيديو التشاركية عبر المنصات الرقمية في تنمية مهارات برمجة الروبوت لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٤(٣٤). ١٤٠-١٥٨.

القحطاني، سالم بن سعيد آل ناصر والعامري، أحمد بن سالم و آل مذهب، معدّي بن محمد والعمر، بدران بن عبدالرحمن (٢٠٢٠).منهج البحث في العلوم السلوكية (ط٥). الرياض: العبيكان للنشر

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠١٤). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

قطناني، محمد حسين، عثمان، ميسون محمد والبنا، آلاء سليم (٢٠١٢). التربية الخاصة. عمان: أمواج للطباعة والنشر والتوزيع. الاردن.

القميزي، حمد بن عبد الله (٢٠١٧). نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية. ندوة التقويم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات. جامعة الجوف، ١٣-٨-١٤٣٨هـ

الكبيسي، عبد الواحد والحياني، صبري بردان (٢٠١٤). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

متولي، فكري لطيف والقحطاني شتوي مبارك (٢٠١٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.

المشهداني، خالد والعبيدي، رائد (٢٠١٣). مناهج البحث العلمي. عمان: دار الأيام للنشر. الأردن.

الملا، بثينة عبد الله (٢٠٢١). تقويم المنصات الرقمية المستخدمة في التعليم عن بعد في المدارس الدولية بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي وموجهي التربية الفنية. مجلة التربية. جامعة الأزهر. (١٨٩). ٥٦١-٦١٤.

النعيم، فهد بن أحمد (٢٠٢٢). التعليم عن بعد للطلاب ذوي صعوبات التعلم: مراجعة منهجية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل –العلوم الإنسانية والإدارية , ٢٣(١). ٧٤-٨١.

هنداوي، أسامة سعيد علي ومحمود، إبراهيم يوسف محمد وخليفة، هشام أنور محمد (٢٠٢٠). دراسة مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الأزهر نحو استخدام منصات التعلم الإلكترونية في ضوء أزمة فيروس كورونا "COVID-19". مجلة التربية. الأزهر. ١٨٨(٣). ٣٨٥ – ٣٤٥.

وزارة التعليم (١٤٣٧هـ). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠١٩). الإدارة العامة للتربية الخاصة رابط الموقع (https://apd.gov.sa/services). تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٤/١.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). المملكة العربية السعودية. رابط الموقع (https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx) تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٣/١٢.

اليونيسكو (٢٠٢٠). حلول بديلة في ظل إغلاق المدارس في المنطقة العربية لضمان عدم توقّف التعلم أبدًا. رابط الموقع(https://www.unesco.org) تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٤/١٢.

المراجع الأجنبية:

Bradley, R., & Daninielson, L. (2019). Identification of Learning

Dempsey, I. Megan, V. & Colyvas, K. (2016). The Effects of Special Education Support and Support Services on Australian School Students. International Journal of Disability, Development and Education, v63 n3 p271-292.

Disabilities: Research to Practice, Mahwah New Jersey Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dzalani, H., & Shamsuddin, K. (2014) .A Review of Definitions and Identifications of Specific Learning Disabilities in Malaysia and Challenges in Provision of Services. Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities. 22 (1): 1 – 18.

Ernest R. H, (2013). New Direction in Educational Evaluation. New York: Routledge.

Grünke, M., & Cavendish, W.M. (2016). Learning Disabilities around the Globe: Making Sense of the Heterogeneity of the Different Viewpoints.

Julie. H & Fred. S. (2018). Preliminary effects of a group-based tutoring program for children in long-term foster care. Children and Youth Services Review, 34(6), 1176-1182.

Michigan, V. (2019). A whole School Approach to Virtual Learning: Why online learning should include more than just courses. https://bit.ly/2AUL9my

Proquest LLC, E. (2014). Perceived Value of Academic Support Services for Students with Learning Disabilities at Accredited Institutions and School of the Association for state Columbia. College Biblical

Vaughn, S. R., & Bos, C. S. (2014). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. London: Pearson.

No (18), May, 2023, PP. 1 – 38

The Impact of Stretch-Text Technique on Developing English Business Students' Vocabulary Instruction

By

Dr. Said Fathy El Said Abdul Fattah

Assistant professor English Department
Faculty of Administration and Humanities
Mustaqbal University Kingdom of Saudi Arabia

The Impact of Stretch-Text Technique on Developing English Business Students' Vocabulary Instruction

Dr. Said Fathy El Siad

Abstract

This study attempted to investigate the impact of adopting the Stretch-text technique on English Business students' vocabulary instruction. The research followed the quasi- experimental design of two groups (control and experimental). The sample of the study that included forty students were assigned to the two groups; twenty for each group at Business Administration Department at Mustaqbal University. The researcher designed and used the instruments and materials of the research, which included the pre/posttest and the treatment. The treatment that based on the stretch-text was composed online. The data were collected through pre/post-test analysis. The findings revealed that that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and the control groups in the post test on developing the vocabulary instruction (in favor of the experimental group). Moreover, there were statistically significant differences between the mean scores which obtained by the experimental group in the pre/posttest on developing the vocabulary instruction (in favor of the posttest). Therefore, The Impact of Stretch-text technique on developing English Business students' Vocabulary instruction has been verified.

Keywords: Stretch-text- vocabulary Instruction- technique

تأثير تقنية النص الممتد على تطوير تعليم مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب إدارة الأعمال

سعيد فتحي السعيد

خـلاصـــة البحـث

حاولت هذه الدراسة التحقيق في تأثير تبني أسلوب النص الممتد على تعليم مفردات اللغة الإنجليزية على طلاب إدارة الأعمال. اتبع البحث التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (ضابطة وتجريبية). تم توزيع عينة الدراسة التي ضمت أربعين طالباً على المجموعتين. عشرون لكل مجموعة في قسم إدارة الأعمال بجامعة المستقبل. قام الباحث بتصميم واستخدام أدوات البحث والتي تضمنت الاختبار القبلي / البعدي والمعالجة والتي بنيت على ادراج تقنية النص التمدد من خلال محتوى قرائي قدم عبر الإنترنت. تم جمع البيانات من خلال تحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي. أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في تطوير تعليم المفردات (لصالح المجموعة التجريبية). علاوة على ذلك، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي / البعدي في تطوير تعليم المفردات (لصالح الاختبار البعدي). لذلك، تم التحقق من تأثير تقنية النص الممتد على تطوير تعليم مفردات اللغة الإنجليزية على طلاب قسم ادارة الأعمال.

الكلمات المفتاحية: النص الممتد – تعلم المفردات– التقنية .

Introduction :

Teaching English as a foreign language plays an essential role in Arab countries. Therefore, the governments have made English a compulsory subject. It becomes necessary for everyone seeking for getting a job in most working fields to learn English. One of these fields is Business English that has appeared in the late seventies as a course program with learning objectives on English Language Teaching (ELT). Among the components of a language, such as vocabulary, grammar, and pronunciation, vocabulary comes as a head of learning English language. It represents a cornerstone of each language skill. Additionally, it is the basis of communication skills. The following figure shows the relation between vocabulary and other curriculum components in the English Business Course.

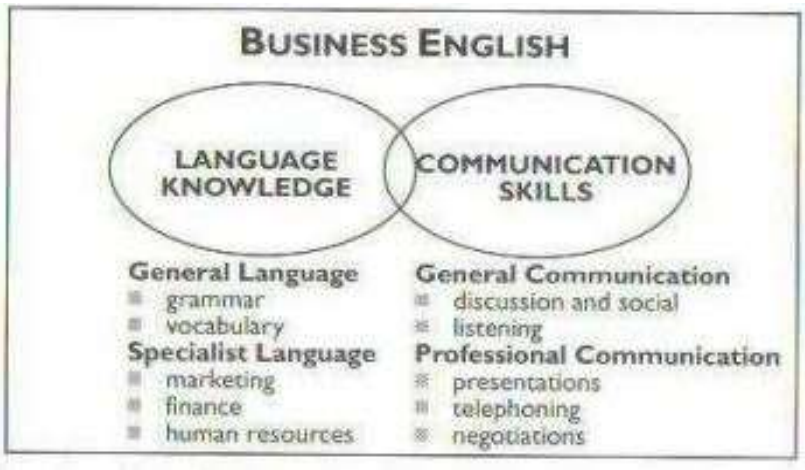

Fig. (1)

Business English course (Brieger, N. (1997, p.35).

Furthermore, it is central to English language teaching because without vocabulary there is no communication. The following figure represents the relationship between vocabulary and language skills.

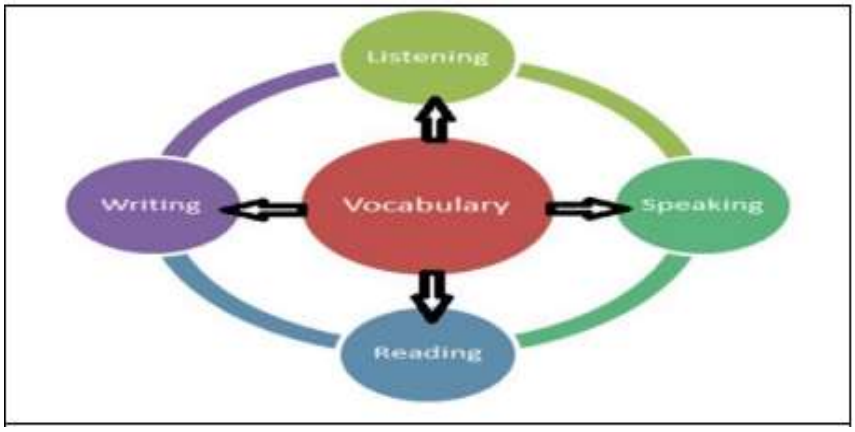

Fig. (2)

Relationship between Vocabulary and language skills. (Al- Johail 2018, p.50)

As well as skills, the goal of teaching vocabulary is to increase and expand students' knowledge. Moreover, learning a foreign language is a matter of learning vocabulary. By developing students' vocabulary, they promote their fluency, boosts their comprehension, improve their achievement and enhances thinking and communication (Bromley, 2014).

There are many divisions for the types of vocabulary. First, Johnson (2008) assured this concept and stated four types of vocabulary related to language skills. They are listening vocabulary, reading vocabulary, reading vocabulary, and writing vocabulary. Therefore, it enhances students' ability to master these skills. Second, Gruneberg and Sykes (1991) distinguished the two types of vocabulary. The first was the type of vocabulary referred to the one that the students had been taught and that they were expected to be able to use. The other were the words that the students would recognize when they met them, but they would probably not be able to pronounce. Third, Hatch and Brown (1995) indicated two kinds of vocabulary, namely receptive vocabulary and productive vocabulary. Receptive vocabulary means words that

learners recognize and understand when they are used in context, but which they cannot produce. The type of vocabulary that learners recognize when they see or meet in the reading text but do not use in speaking and writing (Stuart, 2008). Meanwhile productive vocabulary is the words that the learners understand and could pronounce correctly and use constructively in speaking and writing. It consists of what is needed for receptive vocabulary plus the ability to speak or write at the appropriate time. Productive vocabulary can be addressed as an active process because the learners can produce the words to express their thoughts to others (Stuart, 2008).

Nevertheless, the importance of vocabulary, it is considered the neglected aspect of language learning. Many teachers stress grammar rules in their instructions. Learning English language is an integrated process that starts with vocabulary. File and Adam (2010) assured that teaching vocabulary integrated with reading passages may lessen planning time, may not necessitate additional material preparation, and may provide students with more comfortable asking for clarification of unknown vocabulary. Additionally, it allows teachers to base their instruction more closely on the student's learning needs and students' actual needs.

No method always working all time. Therefore, the teacher needs to rethink his/her strategies not just only to teach vocabulary but also all language skills. Itani & Sinno (2021) suggested the following four strategies based on previous researches to develop vocabulary instructions.

1- Metacognitive regulation strategies:

They include high-order thinking skills such as planning, examining one's production, and finally assessing the learning outcome after the activity completion, Gallo-Crail & Zerwekh (2002).

2. Guessing Strategies:

Students attempt to guess the meaning of words, Nagy & Wagner (2007).

3- Dictionary strategies:

Students use bilingual or monolingual dictionaries to check the meanings of the most difficult words.

4- Memory Strategies:

It incorporates lexical semantics and a mental lexicon.

The higher the learners' language level is, the more efficient their guessing would be (Schmitt 1997).

Furthermore, Herrel (2008, as cited in Henrikson, 1999) suggested the following method in assisting students in guessing meaning from context. It was summarized in providing students with definition of words, restatement in a phrase or a sentence, setting more examples and providing background information to the difficult words. Bromley (2004) suggested general guidelines for sound vocabulary instruction. Teachers should assess the students' knowledge and teach word learning as an active strategy for independent use.

Lin (2022) assured the necessity of providing students with instruments that urge them working independently with language skills and general language learning. Therefore, teachers should make full use of technology and combine various teaching methods to create a relaxed English learning atmosphere. Additionally, Students can independently construct their own meaning.

One of the modern techniques used to develop students' vocabulary acquisition in online environment is Stretch-text technique. It refers to Fragments or words on the page may be expanded and collapsed by the user by clicking the mouse over a word, the page content expands to provide the reader with word definition (Mohammed 2021). However, students are still inside the reading passage.

With the technological progress in everyday activity in the educational field, adaptive learning systems comes as an alternative to the traditional teaching systems to represent the next e-learning generation, Mohammed (2021). Stretch-text is one of the adaptive learning techniques. Brusilovsky & Peylo (2003) were the first to discuss the idea of curriculum sequencing technology. They attempted to build an adaptive model of goals, preference level of knowledge of each individual student to adapt to his/her needs. They classified the adaptive learning system into adaptive hypermedia system, web systems and the intelligent tutoring systems. Verdú et al (2008) designed the following figure represented their classifications and sub-systems adaptive e-learning systems based on Brusilovsky & Peylo (2003).

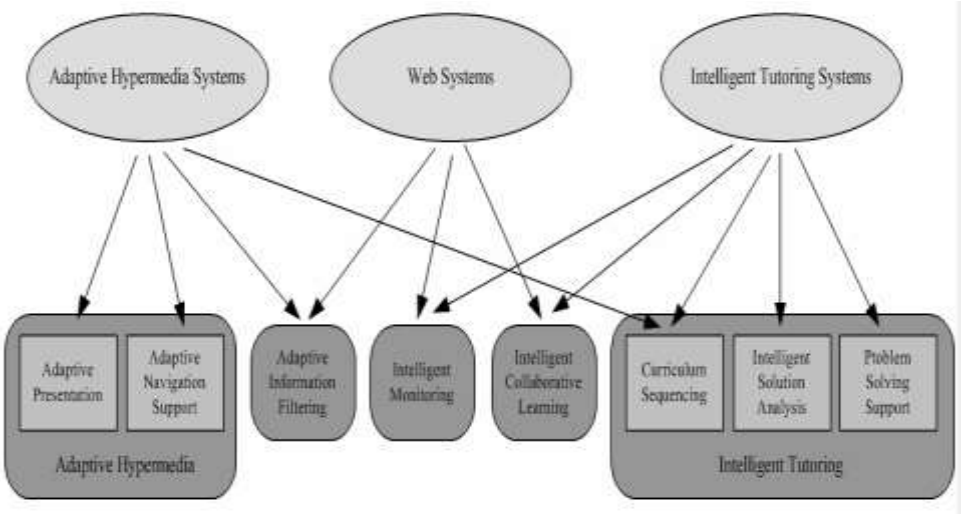

Fig. (3)
Origin and classification of adaptive learning systems. (Verdú et al, p.861)

This figure showed the components of adaptive e-learning systems. Additionally, Brusilovsky (2001) explained in detail the elements of Adaptive hypermedia as an essential element in the adaptive learning systems. The following figure showed the adaptive hypermedia technologies in teaching process.

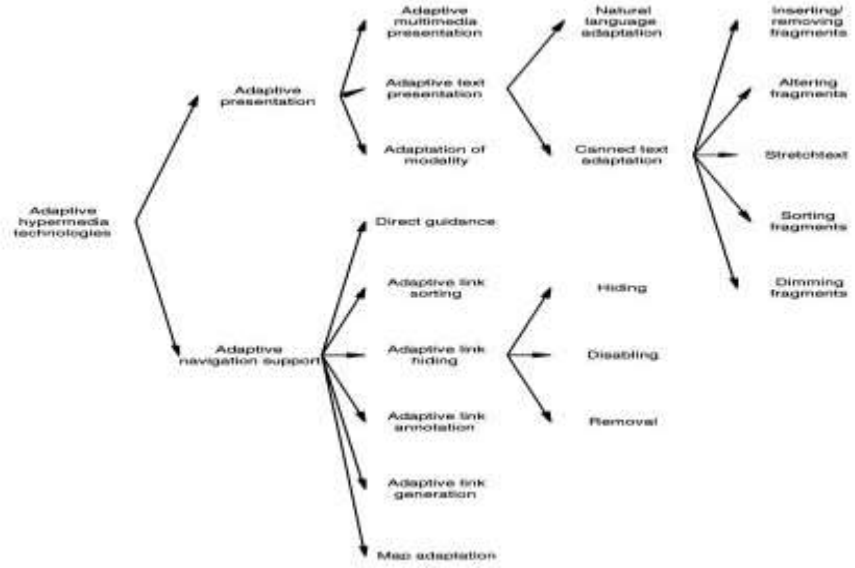

Fig. (4)
The updated taxonomy of adaptive hypermedia technologies Brusilovsky, 2001, p. 100).

Brusilovsky (2001) divided hypermedia systems into two sections, the first dealt with natural language adaptation whereas the second dealt with connected text adaptation that included stretch-text. Boyle et al (1994) defined four possible types of stretch-text. The first was as a prefix text that means the additional text appears at the beginning of the original text. The second was an embedded text that means the additional text becomes embedded. The third was adding the stretch-text inside the old text. The last was stretch-text replacement as the new text completely replaces the original text.

2- Context of the problem:

The research problem aroused from two main resources:

a) The research experience as a teacher for students, who studied English two course in the Business department at Mustaqbal University, level two, facing problems in understanding course content for this subject. They were not able to follow the teacher in the class. Additionally, the teacher noticed that students faced many problems in dealing with the business vocabulary included in the course. Furthermore, the students did not perform well in the tasks and quizzes they were assigned to do.

b) A pilot study was conducted on twenty students in English for Business course. It consisted of two main parts; the first was reading parts and the second was the vocabulary part. The following table shows the students' results.

Table (1)
The pilot study result

Question type	Success rate
Reading comprehension	48%
Vocabulary	33%

The result showed the students' low performance related to reading comprehension and vocabulary.

3- Aim of the research

The present research aimed to:

Investigate the effectiveness of using the Stretch-text technique in developing students' vocabulary in English for Business course.

4- Questions of the research

The current study attempted to answer the following question.

What is the effectiveness of adopting the Stretch-text technique in developing students' vocabulary in English for Business course?

5- Hypotheses of the research

a) There were statistically significant differences at the level of (a<=0.05) for the mean scores of the experimental group and the controlled group on developing vocabulary instruction in the posttest for the experimental group.
b) There were statistically significant differences at the level of (a<=0.05) for the mean scores of the experimental group on developing vocabulary instruction in the pre-posttest for the posttest.

6- Significance of the research

a) Adopting Stretch-text in developing vocabulary may motivate the students to use online tools in English language learning.
b) Understanding vocabulary may urge students to go on studying English language.
c) It may change the students' point of view about English language.

7- Research variables

a) Independent variables

Stretch-text technique

b) Dependent variable

Developing students' Vocabulary for English for Business course.

8- Delimitations of the research

The study was limited to level two students who were involved in English for Business course in Administration and Humanities College, Mustaqbal University, first semester, 2022.

9- Terms Definitions

Stretch-text:

It refers to the text added to the text to explain the meaning of difficult vocabulary for the students (Mohammed, 2021). In this study, it refers to the synonym or phrases of the word that appeared after clicking on the hyperactive word that was included in the reading passage.

Adaptive learning:

It is defined as "the process of generating a unique learning experience for each learner based on his knowledge, interest, and performance to achieve learning goals" Zheleva, (2005). In this research, it is defined as the added text to the original text in the reading passages to explain the meaning of it.

Vocabulary:

The body of words used in a particular language (Oxford Dictionaries, 2018).

Literature Review :

Literature review was divided into two main parts.

A) Research related vocabulary instruction.

Wen et al (2022) discussed how insights from translanguaging theory and pedagogy could help inform and promote genre pedagogy for teaching business communication courses such as writing and translation. To investigate that, the first part traces and reviews the developments of genre theory and pedagogy in tandem with translanguaging theory and pedagogy. In light of these integrated accounts, the second part of the paper proposes a genre-based pedagogical framework augmented with key tenets and general principles of translanguaging pedagogy to design and implement task activities and classroom practice in teaching business communication courses in the Greater Bay Area (GBA). It outlines perceivable advantages and potential challenges to the application of this translanguaging-informed genre-based pedagogical approach in curriculum design and professional training practice in super diverse megapolis regions such as the GBA.

Masrai (2022) investigated the relationship between the phonological and orthographic lexicons and L2 reading speed among 82 native Arabic learners of EFL. Two measures of tapping aural and written modalities of vocabulary knowledge, and a measure of reading speed was administered to the participants. The results showed that phonological vocabulary knowledge correlated more strongly with L2 reading speed (r=.61) than did orthographic vocabulary knowledge (r=.32). The findings indicated that Arabic-speaking EFL learners do depend greatly on their L2 phonological lexicon when processing English written text.

Zorina (2021) aimed to test undergraduate students' awareness of Business English vocabulary terms via the digital educational platform Online Test Pad. In the testing from September to December 2019, there were involved 47 first-year undergraduate students majoring in Economics, Management, and Business Informatics (Saint Petersburg, Russia). The digital testing was performed via Online Test Pad; its customizable electronic tools included testing learning outcomes (one entry vocabulary test and one exit vocabulary test) and making surveys (one questionnaire). The results of the digital testing demonstrated an increase in the student's awareness of Business English vocabulary terms and progress in learning them, which explained their understanding of the content of the Business English topics to study. The digital testing was compared to the paper-based testing of learning outcomes. The results showed that digital testing proved to be more effective than paper-based testing due to the capabilities of the customizable electronic tools to test learning outcomes and take surveys.

Raungsawat & Chumworatayee (2021) examined the effect of Vocabulary Self-Collection Strategy (VSS) instruction on students' vocabulary knowledge. Moreover, it investigated the students' perceptions of the implementation of VSS instruction. The sample of the study were thirty-eight Thai EFL undergraduate students majoring in English at a university located in Thailand. To determine the students' vocabulary knowledge before and after the instruction, the vocabulary pretest and posttest were employed. A perception questionnaire and a semi-structured interview were conducted at the end of VSS instruction to elicit the students' perceptions towards VSS instruction. The results

shoed that the paired samples t-test analysis indicated that the students improved short-term vocabulary retention, and they could retain vocabulary learned after VSS instruction. The results from the questionnaire and the semi-structured interview showed that they mostly agreed that VSS instruction assisted them in learning new words, memorizing word meaning, having a chance to choose their own words to learn, sharing words to classmates, working in a group, and realizing the importance of learning new words.

Itani & Sinno (2021) investigated the difference in the reported use of Vocabulary Learning Strategies (VLS) between university students majoring in Teaching Early Childhood Education (ECE) and students majoring in Teaching English as a Foreign Language (TEFL). The participants were 84 a second-year university and junior EFL students at a public university in Beirut, Lebanon, taking English as a mandatory course. A test was administered to determine the vocabulary level of the participants, and a questionnaire was used to collect data about their VLS. The test and questionnaire were piloted earlier to ensure the validity of the tools. The obtained data were analyzed by using SPSS. In addition, qualitative data were collected from interviews conducted with random samples of the participants and their instructors and from classroom observations. The results indicated that TEFL students had significantly higher reported use of memory strategies than ECE students did. Therefore, it was concluded that memory strategies are significantly correlated to vocabulary knowledge.

Kivi et al (2021) investigated the application of various forms of scaffolding (i.e., teacher versus peer scaffolding) on EFL learners'

incidental vocabulary learning and reading comprehension performance through a sociocultural perspective. To this end, 60 EFL learners out of one hundred were selected through the administration of an Oxford Placement Test from three language institutes and divided into 3 groups (two experimental and one control group) each including twenty intermediate EFL learners. The first experimental group received teacher-scaffolding instruction, the second experimental group received peer-scaffolding instruction and the control group received traditional instruction with no scaffolding. The vocabulary and reading comprehension pre-tests were administered to the three groups. At the end of the experiment, the vocabulary and reading comprehension post-tests were administered. The results showed that both experimental groups had better performance than the control group, there was a significant difference between teacher scaffolding, and peer scaffolding in both vocabulary knowledge and reading comprehension performance and the peer-scaffolding group had a better performance than the teacher-scaffolding group

Dujardin (2021) reviewed the literature for teaching vocabulary to identify the advantage of new technologies for evaluating and training vocabulary. Vocabulary is a complex intermediate component between oral and written language, which the influence on associated skills and general language abilities (e.g., decoding processing, comprehension) has been largely studied, suggesting its important role in literacy. It seems necessary to give the importance of vocabulary in language and literacy development, and the heterogeneity of vocabulary acquisition, depending on preschool word exposure (e.g., familial environment). This review lies in the attempt to enhance perspectives for new valid and effective tools using digital technologies.

Habibah et al (2021) attempted to find out the effect of Instagram on the learning vocabulary of third-semester students at English Tadris Study Program in IAIN Palu. This research was the quantitative method. The sample of this research was 35 students. The research instrument was a questionnaire. The technique of collecting data was observation and reduction. The result showed the effect of Instagram on the Learning Vocabulary the research participants using online media namely Google Forms. The data revealed that the level of the mean score was 62% from 35 students that were categorized as high effect. Then the research concluded that it is evident that Instagram affects the learning English (vocabulary) of the student.

Al-Johali (2019) investigated the effectiveness of wiki-based instruction on vocabulary learning of third intermediate graders. It was carried out in Sabia, Jazan, Saudi Arabia in 1440/2018. The sample consisted of 31 Saudi teenage students who studied selected words via a vocabulary wiki. A vocabulary pre-test and post-test along with a closed observation card were used to collect data. The results demonstrated that students achieved significantly better marks in their post-test but with a low effect size (0.48). In addition, wiki was observed as usable, motivating, vocabulary enlarging assistant, and can be perceived positively by students. In the contrary, the collaborative work level was low. Accordingly, wikis can be a good vocabulary-teaching tool if well-designed and well-implemented after training both teachers and students.
Amirian & Noughabi (2018) sought to find out whether teaching vocabulary learning strategies are effective in enhancing the knowledge of EFL learners. Two vocabulary tests Lex30 and Vocabulary Size Test

were administered to 51 intermediate Iranian EFL learners. By employing a mixed-method approach, five distinct semi-structured interview sessions were held. The results of independent samples t-tests revealed the effectiveness of teaching vocabulary learning strategies as the experimental group outperformed the control group.

Al-Husban & Alkhawaldeh (2018) examined the effect of a training program based on Marzano's six-step vocabulary process on EFL female teachers' performance in teaching vocabulary. The sample of the study consisted of 56 teachers who were purposefully chosen from the schools of the first directorate of education in Zarqa in Jordon. They were randomly divided into experimental and control groups. A teaching performance scale on vocabulary instruments was used. Analysis of covariance test (ANCOVA) was used to identify any differences between the two groups. The results revealed that the teaching performance in the vocabulary of female EFL teachers in the experimental group surpassed that of EFL teachers in the control group.

Bensalem (2018) explored the development of academic vocabulary knowledge of English as a foreign language (EFL) students using WhatsApp compared to the traditional method of vocabulary instruction. Additionally, it aimed at investigating students' perceptions of the use of WhatsApp in learning vocabulary. Forty Arab EFL students at the elementary level enrolled at a public university in the Arabian Gulf region participated in the study. Twenty-one participants belonging to the same class were randomly assigned to the experimental group. They completed and submitted their vocabulary assignments that consisted of looking up the meanings of new words in a dictionary and building a

sentence using each word and submitting their sentences via WhatsApp. Nineteen students from another class were assigned to the control group. They had to submit the same homework assignment using the paper and pencil method. Data were collected using a pretest-posttest design. Results of t-test scores indicated that the WhatsApp group significantly outperformed the traditional group on a vocabulary test. Furthermore, results of a questionnaire that assessed participants' perception of the use of WhatsApp in learning vocabulary show that generally participants have positive attitudes towards learning new vocabulary items via WhatsApp.

Dowswell (2017) aimed to develop and apply a pedagogical framework for the teaching and learning of IT content-specific vocabulary. It employed a quasi-experimental research design to test the impact of the Vocabulary Self-Selection Strategy (VSS+) framework. This study evaluated the use of a modified version of the Vocabulary Self-Selection Strategy (VSS+) as a self-directed learning tool. The study was conducted in an Arab higher education institution where undergraduate students studied Information Technology (IT) in English. The sample was 8 male and 21 female university students majoring in Information Technology at an EMI university in the UAE. Results indicated that students were actively engaged with the wiki as a learning tool and there was a noticeable improvement in their vocabulary knowledge.

Additionally**, Masoudi (2017)** investigated empirically the effect of the Vocabulary Self -Selection strategy and Input Enhancement strategy on the vocabulary knowledge of Iranian EFL Learners. After taking a diagnostic pretest, both experimental groups enrolled in two classes. Learners who practiced Vocabulary Self-Selection were allowed to self-

select each word from the text they wanted. The results revealed the positive effects of both strategies on the vocabulary knowledge of Iranian EFL learners. Iranian EFL learners who practiced the Vocabulary Self-Selection strategy outperformed those who practiced Input Enhancement. The vocabulary Self-Selection strategy fostered vocabulary learning

Susanto (2017) summarized related research that focuses on the importance of vocabulary and explains many techniques used by some English teachers and lecturers when teaching English, as well as the writer's personal view of the issues.

Albakri (2013) investigated a method for teaching vocabulary of Biology using English to Arab learners who study English as a foreign language at a private school in Sharjah. Data samples were collected from 30 female students in grade 12 who were nearly advanced learners of English and studied Biology for about three years but in Arabic. The qualitative instruments used to collect data included observations by school supervisors, students' work, and interviews with some of the students involved in the study. The results of data analysis proved the positive outcomes of the study represented by promoting students to understand English scientific texts, answering questions of comprehension, pronouncing words of the lesson correctly, and reading aloud parts of the texts easily.

Mukoroli (2011) focused on effective vocabulary teaching strategies in the English for Academic Purposes ESL classroom. Drawing on findings obtained from observing three English for Academic Purposes ESL classrooms across the U.S.A, several current databases, and his personal experience as a teacher and learner, the author discussed various effective vocabulary teaching strategies in the English for Academic Purposes classroom.

Researchers such as Nation (2001; 2005); Maximo (2000); Read (2000; 2004); Gu (2003); Marion (2008); Susanto & Fazlinda (2016); and Nation (2001) and others have realized that the acquisition of vocabulary is essential for successful foreign language use and plays an important role in the formation of complete spoken and written texts.

B) Research related stretch-text technique

Mohammed (2021) conducted a study to investigate the effectiveness of adopting the Stretch-text technique to develop reading skills. The Participants were 60 students from English, Law, and Computer Science departments. They had difficulty in reading skills that were clear in the pilot study results. The research tools were Pre-posttest, a questionnaire, a reading skills checklist, and the reading program. The experimental group (N 30) used the reading program based on the Stretch-text technique to develop their reading skills, whereas the control group (N30) was taught through traditional or conventional techniques. The results of the t-test analysis revealed that the Stretch-text technique yielded significant effects on developing students' reading skills. Consequently, the experimental group outperformed the control group.

Abdi, (2013) investigated the effectiveness of using hypertext materials on reading comprehension ability of learners as compared to the normally written materials. The sample was forty-nine Iranian EFL learners were divided into experimental and control groups. The experimental group was taught with hypertext materials, while the control group was provided with and taught through non-digital written materials for four weeks. The findings indicated that participants in the experimental group assumed more gain in reading comprehension ability because of working with hypertext materials as compared to non-digital materials.

Shang, (2015) designed a hypertext system and examined if a 14-week teacher-guided print-based and hypertext reading intervention might benefit non-traditional EFL students' reading comprehension. Non-traditional EFL students were older students with greater work experience. The results revealed no significant difference in comprehension between the teacher-guided print-based and hypertext intervention conditions; though a significant mean improvement was found after hypertext learning. There was a significantly strong and positive relationship between the perceived usefulness of hypertext reading and attempt of future hypertext use.

Chen (2016) investigated the impact on L2 reading comprehension and vocabulary acquisition in enhanced texts when using different types of hypertext glosses and different assessment tools. The researchers studied the results of 95 Mandarin-native college freshmen in a mandatory English course in Taiwan. After completing a proficiency measure was conducted adapted test from the General English Proficiency Test (GEPT), students read three texts between 150-220 words with each passage having 7-9 glossed vocabulary items. Students were randomly assigned to read the texts with one of the following types of glosses: (a) in-text glosses, (b) marginal glosses, or (c) pop-up glosses. Results showed that in-text glosses rendered the best scores on the vocabulary acquisition tests and the reading comprehension summary.

Method :

The present research used the quasi - experimental design of a control and an experimental group of pre/posttest application to investigate the impact of stretch-text technique on developing English Business students' vocabulary Learning. The experiment lasted for two months, according to the academic schedule.

Participants of the research:

Forty male and female students, twenty for control group and twenty for experimental group, of the second level from Business and Administration Department at Mustaqbal University.

Research Instruments :

a) Pre-post test:

The pre/post-test was designed in light of the English II course objectives. It was based on the content of these objectives. Then it was administered to the sample of the research. The pretest was used as the posttest to investigate the impact of Stretch-text on developing vocabulary instruction.

Description of the test:

The pre/post-test was constructed in the light of the following resources;

a) Reviewing the literature related to Stretch-text and developing vocabulary.
b) The difficulty level should be taken into consideration when designing the test. Therefore, the content of the test should be in line with the course objectives.

Test content

The test consisted of three different business-reading passages with eighteen questions. The three passages differed in difficulty level. The first one was an elementary level whereas the second was an intermediate level. The last was the advanced level.

Test validity:

To measure the test content validity, the first draft of the test was to three EFL teachers; an associated professor, an assistant professor, and a lecturer, to evaluate the test in the light of correctness, number of questions, and the suitability of the test to the second level of Business students' level.

Test reliability

Test randomly selected five students. Then the same test was administered one more time after two weeks for the same sample. Then test reliability was determined by using Cronbach Alpha formula in SPSS version 22. The reliability coefficient of the test (0.82) and it was found to be significant at (0,01) level. Therefore, the results showed that the test could be considered a reliable one for the current research.

B) The treatment

To design the treatment, the researcher adopted the elements of the ADDIE model proposed by Branch (2009). The first phase is the analysis phase. The researcher analyzed the problem faced by students in learning Business English. The research problem was investigated through a pilot study conducted in the third week of the first term 2022-2023. The student's performance was not fair. Therefore, the researcher gathered theoretical background related to the Stretch-text technique.

The second phase is the design phase. The researcher selected the appropriate material for the treatment. The material collected was based on the course objectives and learning outcomes. Additionally, the researcher designed the Stretch-text to the suggested reading passages.

The third is the development phase. The researcher submitted the content of the treatment to three experts in the teaching language fields. They were an associated professor, an assistant professor, and a lecturer. Their notes related to the stretched words were done. After that, the researcher reserved a domain for the treatment. It was www.saidfathy.com.

Based on the two previous stages, the researcher designed the content of the site. There are two approaches for designing the stretch-text. The first is to represent stretched and unstretched text as two different alternative states with transition between them. The transition has associated Click event. The second approach is to model stretch-text with two parallel states, where one state is conditionally constrained. It means that the state, which is conditionally constrained, is presented only if the condition is satisfied (Brusilovsky 2001). The researcher adopted the second approach in designing the research treatment. The treatment provided the students with basic business vocabulary.

The fourth was the implementation phase. The researcher implemented this treatment for two months. He provided an orientation session to the sample to explain to them how to use this site. The last is the evaluation phase. It was done for both the treatment and the sample.

Treatment validity

The site was submitted to the same jury members mentioned before. They approved the treatment with some notes related to the content of the program. They decreased the number of business passages from eighteen to fifteen. They stated that 18 passages were too many for the students to finish in a term. The following figures showed some pages of the site.

As soon as the participants logged onto the site, he was asked to write his name. Then he moved directly to the reading passage.

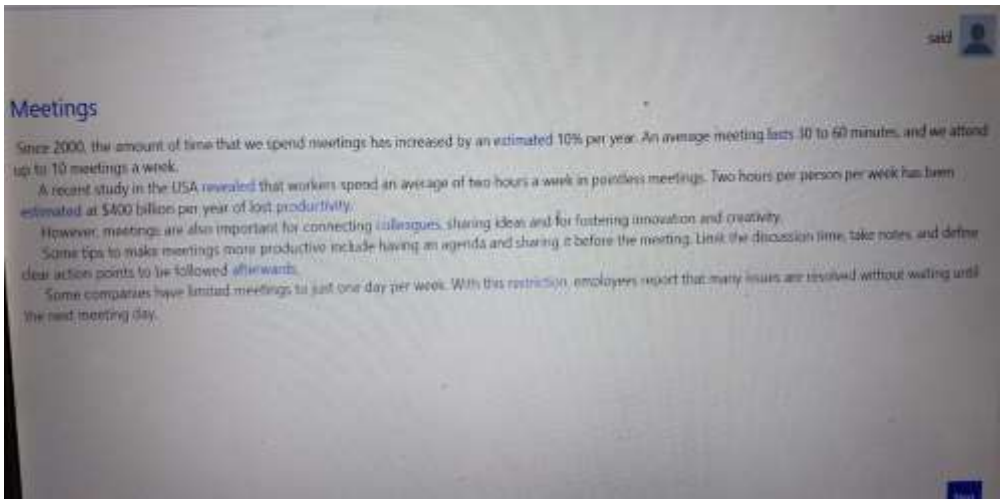

Fig. (5)

An Example of Reading passage on the site.

The participant read the passage. The blue words were the stretch-text words. As soon as the participant clicked the blue words, the suitable meaning of he words appeared to him. When he finished reading the passage with the stretch-text words, he clicked the button (next) to move to the question page.

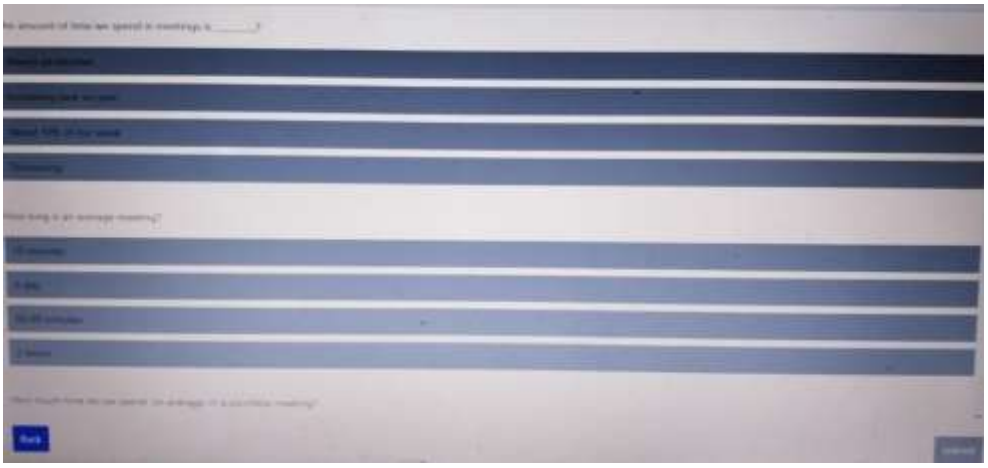

Fig. (6)

An Example of questions page on the site.

Consequently, the participants answered eight questions about the passage, he clicked (submit) button. Then the result of these questions appeared to him with the correction of his mistakes also. After he finished answering this reading passage, he moved to the second and so on.

Fig. (7)
An Example of result page on the site.

As soon as the participant clicked on his name, a full report appeared to him about his answers. It included the title of the passage, his mark and the date he answered it.

Procedures of the treatment:

To execute the experiment, the following procedures were done:

Pre testing:

To achieve homogeneity between both the experimental and control groups, the researcher divided the participants into two equivalent groups based on the results of the pretest. Results ensured that there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental and the control groups in the pre-test of the vocabulary instruction.

Table (1)

Total results (t. & p value) for both control and experimental groups' and Experimental Groups on Pre-Test of the vocabulary.

Group	No.	Mean ranks	Std. Error Mean	"t" value	Sig.
Control	20	18.9500	2.10322	.239	.813 Not
Experimental	20	19.8500	3.13073		

Table (1) shows that according to the results obtained from the pre-test of vocabulary, it was revealed that there was not any significant difference between the mean scores obtained by the experimental and control groups in the pre-test of vocabulary.

Teaching:

After constructing and evaluating the site by an assistant professor in computer science, the researcher provided the experimental group with an orientation lecture to how to use the site and the stretch-text. The treatment lasted for two months.

Results and Discussion

The quasi-experimental design of the research depended on comparing students' scores in the test before and after the treatment, and comparing the student's scores of both the control and the experimental groups. The researcher analyzed the quantitative data using "t" test.

Testing Hypothesis (One):

There were statistically significant differences at the level of ($a<=0.05$) for the mean scores of the experimental group and the controlled group on developing vocabulary instruction in the posttest for the experimental group.

Table (2)

Total results (Mean values ± SDs) for both control and experimental groups' posttest.

Groups	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Control	20	20.3500	9.43830	2.11047
Experimental	20	34.3500	12.44895	2.78367

As noted, there was a difference between the means of the pretest and the posttest in favor of the posttest. Therefore, it is an evidence for the effectiveness of the stretch-text in developing vocabulary instruction. Furthermore, the researcher conducted independent-sample t. tests for the pre/post in the following table.

Table. (3)

Total results (t. value) for both control and experimental groups' posttest.

Group	Mean	Std. Deviation	t. value	Significance
Control	20.3500	3.49326	4.008	.000
Experimental	34.3500			

According to the data in table (3), "t. value" (4.008) is significant at (0.05) level. This finding affirms the first hypothesis stated that the experimental group surpassed the control group in the post-test for developing vocabulary instruction. It is clear that using stretch-text has a positive effect on enhancing the experimental group's vocabulary.

Testing Hypothesis (Two):

There were statistically significant differences at the level of ($a<=0.05$) for the mean scores of the experimental group on developing vocabulary instruction in the pre-posttest for the posttest.

Table. (4)

Total results (t. & p value) for both control and experimental groups' posttest.

Group	Mean	Std. Deviation	t. value	Significance
Posttest	25.60000	14.75579	10.973	.000
Pretest	19.8500			

According to the data in table (4), "t. value" (10.973) is significant at (0.05) level. It means that there are significant differences between the pre and posttest in the experimental group for the posttest.

As noted the two research hypotheses were verified. Therefore, the stretch-text has an impact on developing English Business students' Vocabulary instruction.

Discussions and Findings

The research results that verified the impact of stretch-text on developing vocabulary instructions. These results were in line with the related literature. They were in line with Dujardin (2021) in assuring the importance of adopting technology in teaching vocabulary. Additionally, they were in line with Butler et al (2010) for the effectiveness of Computer technology to help teach vocabulary. It is in line with Albakri (2013) and Mukoroli (2011) to declare the impact of teaching vocabulary in English for specific courses like biology.

Furthermore, it was totally in line with Mohammed (2021) in investigating the effectiveness of stretch-text technique in teaching reading skills. Accordingly, it was in line with Chen (2016) in investigating the impact of hypertext in developing reading skills. These findings could be endorsed to several factors.

First, stretch-text technique provided the participants with a new experience where they learned new vocabulary. The learned in a context not in a word list.

Second, it helped them to go on reading. When they faced a difficult term or word, they clicked the word to get the suitable meaning to this word.

Third, many English polysemous words have one core meaning with various related senses. Therefore, the students find it difficult to get the meaning that related to the reading text. The students sometimes know just one meaning of a word. Thus, they may misunderstand the content of the text. Stretch-text help students get the required meaning of the word.

Fourth, the treatment did not represent vocabulary as isolated terms or word. Vocabulary could be acquired through supplementary learning. They were included in the reading skills.

Fifth, the stretch-text provide the participants with an opportunity to learn independently. They had independent reading experiences at home to develop their vocabulary growth. It is one of the online learning benefits. It helps learners to work on his/her own.

Finally, adopting stretch-text in developing vocabulary for English business courses had been verified.

Research Recommendations:

In light of the research results, the researcher recommends the following:

- Integrating stretch-text in teaching vocabulary has positive impact on students' performance in English Business courses.

- Encouraging learners to learn on their own pace. Teachers should provide them with the suitable tools that qualified them to be independent learner.
- Online experience in language should be a part of curriculum activities for the students.
- Teachers should prepare the course online resources for their students to work with.
- To teach business vocabulary, there should be an active engagement in business reading passages.
- As noted with the participants through the treatment, learning individual or separated word list was difficult to them.
- Stretch-text in developing vocabulary should be used as one on teaching methods in vocabulary instruction.

Reference:

Abdi, R. (2013). The Effect of Using Hypertext Materials on Reading Comprehension Ability of EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 557–562. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.10

Habibah, A., Asmawati, N., Fitriningsih, F., & Nurdin, N. (2021). The Effect of Instagram in Learning English Vocabulary. Datokarama English Education Journal, 2(1), 22-34. DOI : https://doi.org/10.24239/dee.v2i1.26

Albakri, R. (2013). Teaching Scientific Vocabulary to EFL Learners Using English: Content and Language Integrated Learning. AWEJ Volume.4 Number.1, 2013 pp. 269-284.

Al-Husban, N. & Alkhawaldeh, A. (2018). The Effect of a Training Program Based on Marzano's Six Step Vocabulary Process on Female EFL Teachers' Performance in Teaching Vocabulary in the First Zarqa Directorate of Education. Dirasat, Educational Sciences, Volume 45, No 1, 2018.

Al-Johali, K. (2019). Teaching Vocabulary through Wiki: Can It Works? Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology. JRCIET Vol. 5 , No. 2 April 2019

Amirian, S. & Noughabi, M. (2018). The Effect of Teaching Vocabulary Learning Strategies on Iranian EFL Learners' Receptive and Productive Vocabulary Size. Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. 26 (4): 2435 – 2452;

Bensalem, E. (2018). The Impact of WhatsApp on EFL students' Vocabulary Learning. Arab World English Journal, 9 (1). DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.2

Boyle, C., Encarnacion, A. (1994). Meta Doc: An Adaptive Hypertext Reading System. User Modeling and User-Adapted Interaction, Vol.4, No.1, pp.1-19.

Branch, R. M. (2009). Instructional Design: The ADDIE Approach. New York: Springer Science & Business Media.

Brieger, N. (1997). Teaching Business English handbook. York: York Associates.

Bromley, K. (2004). Rethinking vocabulary instruction. Language and Literacy Spectrum (14) pp. 3-12.

Brusilovsky, P. (2001). Adaptive Hypermedia. User Modeling and User-Adapted Interaction, 11, Kluwer Academic Publishers, 87–110.

Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M., and Eisenhart, K. (2010). A Research Synthesis: A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction. National reading technical assistant center, RMC Research Corporation.

Chen, I. (2016). Hypertext glosses for foreign language reading comprehension and vocabulary acquisition: Effects of assessment methods. Computer Assisted Language Learning, 29, 413–426.

Clenton, Jon & Booth, Paul. (2020). Vocabulary and the Four Skills - Routledge Studies in Applied Linguistics.

Cristina-Laura, A., & Ioana-Claudia, H. (2019). Teaching Business English Vocabulary through Context. Annals of the University of Oradea, Economic Science Series, 28(1), 35.

Dujardin, Emilie & Auphan, Pauline & Bailloud, Nicolas & Ecalle, Jean & Magnan, Annie. (2021). Tools and Teaching Strategies for Vocabulary Assessment and Instruction: A Review. Theory and Research in Social Education. 3. 34-66. 10.37256/ser.3120221044.

Dowswell, K. (2017). Developing Students' Vocabulary Knowledge in Content Subjects: A Computational Linguistic Approach. Conference: The Ninth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning eLmL At: Nice, France

Dvorianchykova, S., Bondarchuk, J., Syniavska, O., & Vyshnevska, M. (2021). Effectiveness of Students' Distance Learning in English Business Communication: The Experience of Kyiv National University of Technologies and Design. Arab World English Journal, 239–250.
https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.24093/awej/call7.17

El Bachari, Essaid & Abdelwahed, El Hassan & M., El. (2010). An Adaptive Learning Model Using Learner's Preference. 10.13140/2.1.4482.0162.

File, k. & Adams, R. (2010). Should Vocabulary Instruction Be Integrated or Isolated? TESOL Quarterly, 44(2), 222–249.

Hrdlicková, Z. (2021). Improving Students' Language Skills in Business English Course: Experimental Study. Advanced Education, 17, 46–56.

Zorina, E. "The Digital Testing of Undergraduate Students' Awareness of Business English Vocabulary," 2021 1st Conference on Online Teaching for Mobile Education (OT4ME), Alcalá de Henares, Spain, 2021, pp. 161-170,
doi: 10.1109/OT4ME53559.2021.9638798.

Gruneberg, M. & Sykes, R. (1991). Individual differences and attitudes to the keyword method of foreign language learning. Language Learning Journal, 4, pp. 60-62.

Gu, Y. (2003). Vocabulary learning in second language: person, task, context and strategies. Electronic Journal TESL-EJ, 7(2), pp. 1-26.

Herrel. A. & Jordon, M. (2016). Fifty strategies for teaching English language learners. An ESL teacher's tool kit. 5th ed. Pearson Education, Inc.

Hatch, E. & Brown, C. (1995). Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, A. (2008). Teaching Reading and Writing: A Guidebook for Tutoring and Remediating Students. Rowman and Littlefield Education. New York.

Kivi, P., Namaziandost, E., Fakhri Alamdari, E. et al. The Comparative Effects of Teacher Versus Peer-Scaffolding on EFL Learners' Incidental Vocabulary Learning and Reading Comprehension: A Socio-Cultural Perspective. J Psycholinguist Res 50, 1031–1047 (2021). https://doi.org/10.1007/s10936-021-09800-4

Lin, Y.Y. (2022) The Application of Multimedia Technology and Situational Teaching Method in English Classroom of Grade 6 in Primary Schools—Taking the teaching Design of Unit 1, Volume 2 of Grade 6 in Oxford Shanghai Edition as an Example. Open Access Library Journal, 9, 1-12. doi: 10.4236/oalib.1108387.

Marion, T. (2008). The effect of gestures on second language memorization by young children. Gesture, John Benjamins Publishing, 8 (2), pp. 219 - 235.

Masoudi (2017). The Effect of Vocabulary Self-Selection Strategy and Input Enhancement Strategy on the Vocabulary Knowledge of Iranian EFL Learners. English Language Teaching; Vol. 10, No. 8; 2017

Masrai, A. (2022) Lexical knowledge and L2 general language proficiency: collocational competence and vocabulary size as determinants of lexical knowledge. Cognitive Processing DOI: 10.1007/s10339-022-01120-2

Maximo, R. (2000). Effects if rote, context, keyword, and context/ keyword method on retention of vocabulary in EFL classroom, Language Learning, 50(2), pp. 385-412.

Mohammed, E. (2021). The Effectiveness of Designing an Adaptive-Learning system based on Stretch-text Content in Developing English Reading Skills of EFL University Students in K.S.A. Unpublished MA thesis, Egyptian E- Learning University.

Mukoroli, J. (2011). Effective Vocabulary Teaching Strategies for The English for Academic Purposes ESL Classroom. Unpublished MA thesis, SIT Graduate Institute, Brattleboro, Vermont, USA.

Nation, I. S. P. (2001).Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (Ed.), Handbook and research in second language teaching and learning, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Nellia Nychkalo, Jinba Wang, Larysa Lukianova, Nataliia Paziura, & Nataliia Muranova. (2020). Use of Task-Based Approach in Teaching Vocabulary to Business English Learners at University. Novìtnâ Osvìta, 7(16).
https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.20535/2410-8286.215117

Nychkalo, N., Jinba, W., Lukianova, L., Paziura, N., & Muranova, N. (2020). Use of Task-Based Approach in Teaching Vocabulary to Business English Learners at University. Advanced Education, 16, 98–103.

Oxford Dictionary (2018). Oxford University Press.
https://en.oxforddictionaries.com/definition/token

Read, J. (2000). Assessing vocabulary. United Kingdom: Cambridge University Press.

Read, J. (2004). 7. Research in teaching vocabulary. Annual Review of Applied Linguistics, 24, pp. 146-161.

Raungsawat, N., & Chumworatayee, T. (2021). The Effects of Vocabulary Self-Collection Strategy Instruction on Thai EFL Undergraduate Students' Vocabulary Knowledge and Perceptions Arab World English Journal, 12 (1) 253-269. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no1.18

Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt and M. McCharthy (Eds.), Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy (pp. 199-228). Cambridge: Cambridge University Press.

Shang, H. (2015). An investigation of scaffolded reading on EFL hypertext comprehension. Australasian Journal of Educational Technology, 2015, 31(3).

Stuart, W. (2008). Receptive and productive vocabulary size of L2 learners, Studies in Second Language Acquisition, 30 (01), pp. 79 – 95.

Susanto, A. & Fazlinda, A, (2016). English Vocabulary Acquisition through Vocabulary Learning Strategy and Socio-Educational Factors: A Review. Applied Science and technology, 1(1), 173, pp. 166-173.

Susanto, Alpino. (2017). THE TEACHING OF VOCABULARY: A PERSPECTIVE. Journal KATA. 1. 182. 10.22216/jk.v1i2.2136.

Itani, M. & Sinno, M. (2021).The Relationship between Teachers' ICT Knowledge and Students' Motivation in Online Learning. International Journal of Learning and Teaching. 252-260. 10.18178/ijlt.7.4.252-260.

Verdú, E & Regueras, L & De Castro, J. (2008). An analysis of the research on adaptive Learning: The next generation of e-learning. WSEAS Transactions on Information Science and Applications. 5. 859-868.

Wen, Z., Zhang, L., Kong, H., and Han, L. (2022). Translanguaging genre pedagogy: implications for teaching business communication in the Greater Bay Area. Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ. Pp. 7:32 https://doi.org/10.1186/s40862-022-00161-6.

Zheleva, Mariya. (2005). Adaptive Learning in Web-based Educational Environments. Cybernetics and Information Technologies, Volume 5, No 1. Sofia, Bulgarian Academy of Sciences

العـدد (18)، مـايـو 2023، ص 343 – 380

الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

إعـداد

عبدالمحسن مسعد إسماعيل المغازي

مدرس التربية الخاصة بكلية التربية جامعة 6 اكتوبر

الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

عبد المحسن المغازى(*)

ملخـــــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية, والعلاقة بين الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية , وشملت أدوات الدراسة مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث), ومقياس العنف (إعداد الباحث), وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية, كما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية, ووجود علاقة عكسية بين الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي, كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي والعنف , وعدم وجود فروق بين الصق الأول والثالث في الذكاء الأخلاقي, ووجود فروق بين الصف الأول والثالث في العنف المدرسي لصالح الصف الثالث.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي– العنف المدرسي– طلاب المرحلة الثانوية

(*)مدرس التربية الخاصة -كلية التربية- بجامعة 6 اكتوبر سابقا

Moral intelligence and its relationship to school violence among secondary school students in the light of some demographic variables

Abstract

The study aimed to identify the level of moral intelligence and school violence among secondary school students, and the relationship between moral intelligence and school violence. The study sample consisted of (50) male and female secondary school students, and the study tools included the moral intelligence scale (prepared by the researcher), and the violence scale (prepared by the researcher), and the results of the study found a low level of moral intelligence among secondary school students, and the results showed a high level of school violence among secondary school students, and an inverse relationship between moral intelligence and school violence, The results also showed that there were no differences between males and females in moral intelligence and violence, and there were no differences between the first and third grades in moral intelligence, and there were differences between the first and third grade in school violence in favor of the third grade.

Keywords: Moral Intelligence - School Violence - High School Students

أولا: مقدمة الدراسة

تعتبر مرحلة المراهقة من أهم مراحل حياة الإنسان وتصاحب هذه المرحلة تغيرات فسيولوجية ونفسية وعقلية وانفعالية واجتماعية, لذلك تعد مرحلة حرجة في حياة الفرد، وحلقة من حلقات النمو تتأثر بالمرحلة التي تسبقها وتؤثر على المراحل التي تليها, وتوصف مرحلة المراهقة بأنها مرحلة مشكلات، وقد يرجع سبب ذلك إلى التغيرات التي تصاحبها فقد يكون لهذه التغيرات تأثيرات سلبية تعوق تكيف المراهق وتوافقه مع الآخرين.

ومرحلة المراهقة من المراحل التي يظهر فيها العنف المدرسي, فالعنف المدرسي من أخطر المشكلات السلوكية التي تبدو آثارها واضحة ليس في مرحلة المراهقة بل تمتد لتشمل مختلف المراحل العمرية, فهو نوع من أنواع السلوك المضاد للمجتمع والتي لا يتفق مع قيم ومعايير المجتمع.

فالعنف أسلوب غير متحضر، يتسم بالعديد من المواقف الإجرامية، التي تنعكس بشكل سلبي على المجتمع, ويقف ضد أعرافه، سواء من النواحي التشريعية–الدينية، أو الوضعية القانونية, ونظراً لما يتسم به العنف من استخدام القوة المادية نحو الأفراد والأشياء، فإنه يعتبر سلوك مضاد للمجتمع، باعتباره ضد معايير السلوك المتعارف عليها، وضد مصالح المجتمع وأهدافه(محمد السيد عبدالرحمن,2006).

ويعد العنف من الاضطرابات السلوكية، لأنه يحدث أثاراً اجتماعية تؤثر في البيئة المدرسية، وتشكل احتمال ظهور سلوك العنف عند المراهقين متصلاً نفسياً يمتد ما بين حالة السواء وحتى حالة المرض, فهو موجود لدى الجنسين بدرجات متفاوتة, ومستويات مختلفة وأشكال متنوعة، تنطوي على إلحاق الأذى المادي أو النفسي بالآخرين(Wiley, 2010)

ومن ثم فإن مشكلة العنف المدرسي مشكلة متعددة الأبعاد, فهي تمثل مشكلة للمراهق نفسه, والأقران، وأولياء الأمور, فضلاً عن كونها مشكلة تعوق التوافق النفسي والاجتماعي.

ويرتبط العنف بالاستعداد الشخصي لممارس العنف من جهة، وبالضغوط الخارجية من جهة أخرى، كما يرتبط بعوامل دافعة لعل من أبرزها: التعصب، والميل للتطرف، كما يرتبط بالتغيرات الاجتماعية، وأساليب التنشئة، ومشاهدة العنف، واعتدال النظام الأسري والاجتماعي, وتكون الممارسات العنيفة تعبيراً عن الإحساس بالعجز, والشعور بعدم العدالة، وعدم المساواة كما تكون تعبيراً عن الرغبة في حب الانتقام والانتصار للذات .

والسلوك الذي يصدر عن الفرد في مواقف تفاعلاته المختلفة مع البيئة والأشخاص مقياساً لما يمتلكه من أخلاق وقيم ومبادئ, فالأخلاق تستطيع تغيير أفعال الإنسان تغييراً جذرياً فتجعل منه قادر على أن يفرق بين الحق والباطل.

فالذكاء الأخلاقي لهما أهمية في المجتمع والمدارس بصفة خاصة, وعلى الرغم من أن الذكاء الأخلاقي أحدث وأقل في الدراسة من أنواع أخرى من الذكاء مثل (الذكاء المعرفي ,الوجداني,الاجتماعي) لكن لديه إمكانات كبيرة لتحسين فهمنا للتعلم والسلوك .(Clarken,2010)

ويقف الذكاء الأخلاقي وراء السلوك الأخلاقي الذي يتطور عند الفرد بناء على الطريقة التي تمت فيها رعايته في المنزل, كما يتطور هذا السلوك يوماً بعد يوم من خلال تعرضه للخبرات الأخلاقية ومن خلال الأدوار التي يمارسها في الأسرة والمدرسة) Fengyan2012

ويعتبر الذكاء الأخلاقي مظهر من مظاهر الشخصية الإنسانية فقد مدح الله جل وعلا رسوله الكريم بقوله " وَإِنَّكَ لَعَلَ خُلُقٍ عَظِيم"سورة القلم /4. وعن النواس بن سمعان رضي الله عنه قال: سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن البر والإثم , فقال " البر حسن الخلق, والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس" (رواه مسلم والترمذي). ويقول سبحانه وتعالى (وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِين َيَمْشُون َعَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُون َقَالُوا سَلَامًا) سورة الفرقان.

ويؤكد ذلك ما تبين من بعض نتائج الدراسات أن الأفراد الذين لديهم نقص في مهارات الذكاء الأخلاقي لديهم درجة عالية من العنف المدرسي, فقد وأوضحت دراسة (Oconnor,2000)أن تربية الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب يمنعهم من العنف اللفظي وغير اللفظي على أقرانهم وعلى الآخرين.
وأوضح ديفيد(David, 2004) أن تنمية الذكاء الأخلاقي يسموا بالنفس ويخلصها من السلوكيات المنحرفة ويضيف جمالاً إلى الشخصية ويجعلها أكثر كمالاً.
وذكر ميلين وهولست(Melin, &Holst,2006)أن التعاطف كبعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي يقلل من خطرالارتداد للجريمة مرة أخرى، ويسيطر على النزعة الإجرامية والعدوانية لدى المراهقين.
ثانياً: مشكلة الدراسة

مرحلة المراهقة من أهم مراحل العمر فهي مرحلة البناء , والإنتاج, والعطاء الاجتماعي, ومرحلة القوة والعنفوان, ويمتلك فيها الإنسان من النشاط, والحيوية, والحماس, والخصائص ما يجعله عضواً إيجابياً ونشطاً وفعالاً ومهيأ للقيام بكل ما يكلف به (Sutherland, 2010:49)

ويرتبط العنف المدرسي بهذه المرحلة, وهناك عوامل عديدة تحرك العنف وتثيره لدى هؤلاء المراهقين من المرحلة الإعدادية الممارسين للعنف في شتى صوره, وقد تكون بعض هذه العوامل" نفسية- اجتماعية- اقتصادية- مجتمعية" كما قد تكون هناك فروق في هذه العوامل على اختلافها(محمد حسن,2011: 34-36).

فالفرد الذي يتعرض في حياته للعنف فإنه يسعى للانتقام من غيره, ويصبح العنف جزءً من سلوكه, ويؤكد مقولة " العنف يولد العنف" (Molani 2012).
وللعنف آثار سلبية في مستوى الفرد والمجتمع، فعلى مستوى الفرد يؤدي العنف إلى تدني مستوى تحصيل الطالب وتسربه، وظهور كثير من المشكلات الاجتماعية مثل جرائم القتلويكون مسؤولا عن تطور الاضطرابات الشخصية وله دور في التفكك الأسري والتعصب العنصري,وعلى مستوى المجتمع فالعنف يدفع إلى ارتكاب حماقة تؤدي إلى إزهاق أرواح البشر وإحداث أضرار مستديمة تودي إلى الإعاقة، أو إحداث أضرار مادية ومعنوية (أميرة جابر هاشم, 2010:.
فالذكاء الأخلاقي أحد الطرق التي تعمل على تطوير وتربية الحياة الأخلاقية للأفراد، وتطوير شخصياتهم(سالي صلاح قاسم,2010:).

وأكد (Brenda& Bredemeier,1994:10) على أن الأشخاص أصحاب المستويات العليا في تفكيرهم الأخلاقي أقل في سلوكهم العدواني من الأشخاص ذوي المستويات الدنيا في التفكير الأخلاقي, ومن هنا أشارت (ميشيل بوربا,2003: 22) أن تنمية الذكاء الأخلاقي يساعد على منع العنف والعدوان لدى الأفراد.
فقد أشارت نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى انخفاض الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين وارتباطه بالعنف, وهذا ما أكدته نتائج الدراسات.

وكذلك أكد نتائج دراسة (Zelidman ,2014) على دور التعاطف والالتزام الأخلاقي في التخفيف من حدة العنف المدرسي لدى المراهقين .

وتوصلت نتائج دراسة نبيل حافظ, نادر قاسم (1993) إلى أن السلوك العدواني بأشكاله المادي, واللفظي, والسلبي, يرتبط إيجابياً بسوء التصرف والذي يتمثل في : الغش، والكذب، والسرقة ويرتبط ارتباطاً سلبياً بالسلوك السوي " العدل".

وتوصلت نتائج دراسة (2016) Bojana,Jasmina, Valentina, Ilija إلى ارتباط التعاطف بأبعاده كبعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي بالعنف.

كما أكدت دراسة(Yayouk, Jian, Anne, Meike, Catrin, 2018) وجود ارتباط سلبي بين مشاهدة العنف في الأسرة وضبط الذات كبعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي.

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- **ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**
- **ما مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية**
- **هل توجد علاقة بين الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- **التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**
- **التعرف على مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية**
- **معرفة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

رابعاً:أهمية الدراسة

- **تتناول هذه الدراسة فئة مستهدفة ومرحلة مهمة من مراحل النمو وهم المراهقين, هذه الفئة ستكون ركيزة المجتمع في المستقبل.**
- **تستمد الدراسة الحالية أهميتها من تناولها لموضوع مهارات الذكاء الأخلاقي في مرحلة المراهقة بما تتميز بها من صعوبات ومشكلات واضطرابات باعتباره من المفاهيم الحديثة.**
- **يعد الذكاء الأخلاقي بأبعاده المختلفة قوام حياة الإنسان وأساس كيانه المعنوي وتفاعله مع مجتمعه، ومعطيات حياته، فمجتمع بلا أخلاق يساوي بناء بلا أساس.**
- **أن العنف أصبح يمثل ظاهرة آخذة في التزايد في المجتمع المصري سواء كان العنف مادياً أو معنوياً، مما يستدعي الاهتمام بها والتصدي لها.**
- **تقدم الدراسة وصفا للعلاقة التي تربط بين كل من الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي مما يفتح المجال أمام الباحثين لعمل البرامج اللازمة للحد من العنف المدرسي والتي تقوم على الذكاء الأخلاقي.**

خامساً:المفاهيم الإجرائية للدراسة

1- العنف المدرسيViolence : كل ما يصدره المراهقون في المدرسة من سلوك أو أفعال يؤدي إلى إلحاق ضرر نفسي أو جسمي بالأشخاص الآخرين أو ممتلكاتهم, وهذا السلوك أو الفعل يصاحبه انفعالات عنيفة.

2- الذكاء الأخلاقي Moral intelligence: قوة داخلية توجه الإنسان إلى التمييز بين الصواب والخطأ, وهذه القوة تجعله يتصرف بشكل أخلاقي بطريقة صحيحة على أساس امتلاكه مجموعة مهارات فرعية وهي: الضمير, والرقابة الذاتية, والتعاطف, والعطف, والتسامح,

حدود الدراسة

1- الحدود الزمنية: تم التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022/2021).

2- الحدود المكانية:تم التطبيق بمدرسة حسن كلبوش الثانوية التابعة لإدارة شرق كفرالشيخ التعليمية.

الإطار النظري للدراسة

أولًا: الذكاء الأخلاقيMoral Intelligence

1- مفهوم الذكاء الأخلاقي

ويعرف على أنه المعرفة التي تجعل الفرد أكثر فاعلية في تعامله مع العالم (Antonio,2011:2). ويعرف على أنه " القدرة العقلية التي تتضمن عنصرين أساسيين وهما : الأخلاق الشخصية وتتألف من السلوك الفردي والفضائل الخاصة التي تبني الشخصية, والأخلاق الاجتماعية وتشمل القيم العامة التي تبني المجتمع وتعزز القرارات الاجتماعية (GrantPartners,2012).

هو تطبيق المبادئ الأخلاقية على الأهداف والقيمة والسلوكيات الشخصية، والقدرة على معرفة الصواب والخطأ والسلوك بطرق أخلاقية (Clarken,2010,2).

هو القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، واختيار الصواب، والتصرف بشكل أخلاقي(Nobahar, N& Nobahar, M,2013).

هو " القدرة العقلية التي تحدد كيفية تطبيق المبادئ الأخلاقية العالمية على القيم الخاصة والإجراءات والأهداف" (Schulaka, C,2013).

هو " القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ وفقاً للمبادئ العالمية (Moghadas,M& Khaleghi, M,2013).

من العرض السابق يتضح أن العلماء اتفقوا على أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة الفرد على التمييز بين الصواب والخطأ واختيار الصواب, والعمل على تطبيق المبادئ الأخلاقية في الحياة, والسيطرة على دوافعه, وردع النفس عن القيام بالأعمال غير الأخلاقية.

ويعرف الباحث الذكاء الأخلاقي بأنه قوة داخلية توجه الإنسان إلى التميز بين الصواب والخطأ, وهذه القوة تجعله يتصرف بشكل أخلاقي بطريقة صحيحة على أساس امتلاكه مجموعة قدرات فرعية وهي: الضمير, والرقابة الذاتية, والتعاطف, والعطف, والتسامح, والاحترام, والعدل, والتي تساعده على التعامل مع الضغوط والآخرين بشكل جيد.

2- أهمية الذكاء الأخلاقي

الذكاء الأخلاقي مهم للسلوك الخلقي السليم, فكلما كان الفرد أكثر ذكاءً كلما كان أحسن خلقاً, فبدون الذكاء الأخلاقي لا يستطيع الفرد أن يطبق القواعد الخلقية التي تعلمها على مواقف معينة(Toole,2010:9).

ويشير(Farhan , Dasti , Nassar (2015:160-161 إلى أهمية الذكاء الأخلاقي في النقاط التالية:

- **الذكاء الأخلاقي يعطي معنى لحياة الفرد.**
- **يتغلغل داخل الذكاءات المختلفة للفرد ليقوم بعملية الضبط لهذه الذكاءات.**
- **تحقيق وجود أفضل للفرد في الحياة.**
- **يعزز من السلوكيات الجيدة للفرد, ويساعد الفرد على الاستقرار الاجتماعي.**

يتضح مما سبق أهمية تربية الأبناء على أساس الذكاء الأخلاقي فهي تعطي للفرد حصانة أخلاقية تجعله يتصرف بطريقة أخلاقية في سلوكه مع الآخرين, كما تساعده على التعامل والتكيف مع الآخرين, وتكسبهم القدرة على التسامح والعدل, وتجعله قادراً على مقاومة الضغوط السلبية , المبادئ الأخلاقية لنمو الذكاء الأخلاقي لدى الأبناء

هناك أربعة مبادئ أساسية للشخص الذكي أخلاقياً وتعتبر مبادئ حيوية لاستمرار نجاح الشخصية وللقيادة الفعالة وهي :

أولا: النزاهة (Integrity) وتتضمن: العمل وفقاً للمبادئ والقيم والمعتقدات، وقول الحقيقة، والوقوف على ما هو حق، والوفاء بالوعد.

ثانياً: المسئولية (Responsibility) وتتضمن: تحمل المسئولية الشخصية، والاعتراف بالخطأ والفشل، وتبني مسئولية خدمة المواطنين.

ثالثاً : الشفقة (Compassion) وتتضمن : الاهتمام بفاعلية بشأن الآخرين.

رابعاً : المغفرة (Forgiveness) وتتضمن : التخلي عن الأخطاء الشخصية، والتخلي عن أخطاء الآخرين(Lennick, kiel, 2005: 7-10).

ثانيًا: العنف المدرسي لدى المراهقين Violence for Adolescents

1- مفهوم العنف

تتعدد التعريفات التي تتناول العنف منها:

العنف هو " أي هجوم أو فعل مضاد موجه نحو الشخص أو شيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين, ويظهر إما في الإيذاء أو السخرية أو الاستخفاف" (زكريا أحمد الشربيني 2001 :73).

العنف هو " الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية) سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات, أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع بحيث يؤدي إلى حدوث (أو رجحان حدث) أو إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء نماء أو حرمان " (منظمة الصحة العالمية, 2002: 5).

ويعرف على أنه " كافة التصرفات التي تصدر عن فرد أو جماعة أو مؤسسة بهدف التأثير على الطرف الآخر, وذلك بصورة حالية أو مستقبلية (محمد أحمد العدوي ,2002: 416).

ويعرف العنف "بأنه سلوك هجومي واعتدائي, وهو سلوك تخريبي هدام، وفي أغلب الأحيان يؤدي إلى إلحاق أضرار مادية وجسمية بالغة (عبدالله محمد المفتي,2002: 134).

ويعرف العنف على أنه فعل يبالغ في السلوك العدواني أو العدائي يترتب عليه إرسال مؤثرات مقلقة أو مدمرة تحدث أذى نفسياً أو فيزيقياً أو مادياً في الموضوع, بشراً كان أو حيواناً أو موضوعاً مادياً (سميحة نصر عبدالغني , 2003: 85).

ويعرف على أنه استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير(تهاني محمد منيب, عزة محمد سليمان,2007: 18).

وهو" إيذاء بالقول أو الفعل بالآخرين سواءكان هذا الآخر فرداً أو جماعةً "(رشاد علي موسى,2009: 19).

العنف هو انحطاط في النظام ومكوناته التربوية, وتحتوي على درجات تنطلق من عدم الحياء إلى القتل مروراً بالتخريب والتهديد(Ballard, 2011).
العنف هو استجابة مفقودة تهدف إلى إيذاء الآخرين, سواء كان الأذى جسمياً كالضرب أم نفسياً كالإهانة, وينطوي على رغبة في التسلط على الآخرين, ويأخذ أشكال متعددة كالتلاعب بالألفاظ أو الشتائم أو إتلاف الأشياء أو الضرب أو الإغاظة(Gambrill,2014).
يستنتج الباحث من التعريفات السابقة ما يلي :

- **العنف سلوك مكتسب.**
- **سلوك له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة معنوية أو مادية.**
- **سلوك منحرف تزداد حدته وقوته حسب نوع الإثارة، والإمكانات المتاحة، والنية المبيتة.**
- **يتضمن العنف القصد والنية في إلحاق الأذى بشخص معين سواء كان هذا القصد مباشر أو غير مباشر .**
- **العنف هو الصورة التعبيرية للسلوك العدواني.**

ويعرف الباحث العنف بأنه
كل ما يصدره المراهقون من ألفاظ أو سلوك أو فعل يؤدي إلى إلحاق ضرر جسمي أو نفسي بالأشخاص الآخرين أو ممتلكاتهم, وهذا السلوك أو الفعل يصاحبه انفعالات عنيفة.

2- أنواع العنف

ظهرت تصنيفات عديدة للعنف منها تصنيف أحمد رشيد زيادة(2007) الذي قسمه إلى:

أ- **العنف اللفظي: وهو استجابة لفظية تحمل معنى مؤذي للآخرين, وله عدة صور مثل التهديد, الرفض, نقد الآخرين, استفزازهم, وإهانتهم,**

ب- **العنف الجسدي:وهو استخدام قوة الجسد كالأسنان أو الأيدي أو الأرجل أو الرأس بالهجوم على الآخرين مما يسبب الأذى لهم, وقد يصل هذا العنف إلى إنهاء حياة الآخرين.**

ج- **العنف الموجه نحو الممتلكات:ويمكن ملاحظته من خلال تخريب وإلحاق الضـــرر بممتلكات الآخرين مثل: الحرق, والتكسير, والسرقة.**

د- **العنف الجنسي:وهو استخدام القوة والعنف في الاتصال الجنسي لإرضاء رغبات جنسية لطرف معين.**

3- أسباب العنف

تعتبر ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة كغيرها من ظواهر السلوك الإنساني وهو لا يرجع إلى سبب واحد بل عدة أسباب وهي :

- **العوامل الذاتية: هي العوامل التي تجد مصدرها في الفرد ذاته, ومن أهم العوامل الذاتية المؤدية للعنف:الشـعور المتزايد بالإحباط, ضـعف الثقة بالنفس, طبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة, الاضطرابات الانفعالية والنفسية, وضعف الاستجابة للمعايير الاجتماعية, والرغبة في الاستقلال عن الكبار والتحرر من السلطة الضاغطة عليهم والتي تحول دون تحقيق رغباتهم, وعدم المقدرة على مواجهة المشـكلات التي يعاني منها الفرد(نجاة السنوسي,2003).**

- **العوامل الأســرية: تتمثل العوامل الأســرية في:تفكك الروابط الأســرية بين الوالدين والأبناء , والخلافات الأسرية المستمرة, والقسوة والخشونة في معاملة الأبناء , والتفرقة في المعاملة بين الأبناء , وتهديد الأبناء بالمنزل بالعقاب, وســوء المعاملة وافتقاد القدوة والمثل الذي يحتذى به فالكثير من الأبناء لا يعرفون شــيئاً عن المبادئ والقيم الهامة للســلوك القويم وذلك يعود لتراجع دور الآباء وانحصــاره في عملية التمويل المادي والغياب في الخارج أو الداخل(خالد عز الدين,2010).**

- **العوامل المدرسية: تتمثل العوامل المدرسية في:سوء معاملة التلميذ والقسوة في عقابه, وعدم وضــع التلميذ في مســتواه العلمي, وعدم مراعاة الفروق الفردية عند توزيع الطلبة, وعدم ملاءمة البناء المدرسي وضيق الفصول, وزيادة الكثافة وسوء التهوية,**

وعدم توافر الحدائق والســـاحات, وإجهاد الطالب والتعب بســـبب ســـوء توزيع المواد بالجدول الدراسي (كلير فهيم,2006).

- **العوامل النفسية والاجتماعية:تتمثل العوامل النفسية والاجتماعية في: الصراع النفسي اللاشـــعوري عند الطفل, وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية, وتدني المســـتوى الثقافي للأســـرة, والشـــعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراســـي, والإخفاق في حب الوالدين والمدرسين له أو توتر الجو المنزلي, وانعكاس ذلك على نفسية المراهق(خالد عز الدين,2010), والإحباط, والحرمان بسـبب عدم إشـباع الحاجات والدوافع المادية والمعنوية, وغياب القدوة الحسـنة, والشـعور بالرفض من قبل الرفاق, وضـعف الثقة بالذات, وتأكيد الذات بأسلوب خاطئ من قبل الذات أو من قبل الآخرين(عبدالحميد علي,2009).**

اسـتنتج الباحث أن العنف يظهر لدى الأفراد بسـبب: غياب الرقابة الوالدية, وعدم سـيطرة ولي الأمر على أبنائه, وانخفاض المسـتوى التعليمي والاقتصـادي للأسـرة, وسـوء معاملة المراهق وعدم احتوائه, وشـــعور الفرد بالإحباط, وجماعة الرفاق التي تظهر في مرحلة المراهقةويتأثر بهم بالإضافة إلى التقليد والمحاكاة وتأكيد الذات بأسلوب خاطئوالبيئة المدرسية من عدم توافر الأنشطة التعليمية التي تلبي رغباتهم.

4-مظاهر سلوك العنف

تقسم نجاة السنوسي(2003: 7) مظاهر سلوك العنف إلى:

أ- **مظاهر سـلوك العنف تجاه المراهقين أنفسـهم: تتمثل في: رفض النصـح والتوجيه, وتمزيق الملابس الشـــخصـــية عند التشـــاجر مع الغير, وإيذاء النفس بالضرب, وتعريض النفس للخطر.**

ب- **مظاهر العنف تجاه الرفاق: تتمثل في: الاعتداء على الرفاق بالضـرب, والاشـتراكات في شـــلل وتهديد الآخرين والرفاق, وإخفاء أو إتلاف ممتلكات الرفاق, وإثارة جو من العداء المستمر بين الرفاق, وتعمد دفع الرفاق على الأرض.**

ج- **مظاهر سـلوك العنف تجاه السـلطة: تتمثل في: سـب المدرسـين أو من يمثل السـلطة, والتهكم والسـخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة, وتعطيل المدرسين عن الشرح, ورفض الخضوع للسلطة المدرسية.**

د- **مظاهر سلوك العنف تجاه المدرسة: تتمثل في: إتلاف أساس المدرسة, وإتلاف أدوات النشاط المدرسي, والتمرد على الواقع التعليمي, وإحداث شغب بين الحصص المدرسية, وتشويه حوائط المدرسة.**

الدراسات السابقة

دراسة(2010) Sousa, Correia, Ramos, & Fraga, Barros

دراسة بعنوان: العنفبين المراهقين" العوامل الاجتماعية والسلوكية", هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار مشاركة الشباب في العنف والمشاركة في المعارك الجسدية أو التعرض للإيذاء الجسدي أو الجنسي أو اللفظي, واستهدفت الدراسة أيضا فهم دور الخصائص الاجتماعية والديمغرافية وغيرها من السمات السلوكية في العنف.تكونت عينة الدراسة من (7511) مراهقا (4243 إناث و 3268 ذكور) تتراوح أعمارهم بين (15 و 19)عام مسجلين في المدارس العامة.توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنواع العنف المبلغ عنها شيوعا هو العنف اللفظي بنسبة (15.6 %), كما أن نسبة المشاركة في المعارك بلغت(13.6 %), والإيذاء(19.5 %) , وكانت نسبة الاعتداء اللفظي (14.8 %), والاعتداء الجنسي بنسبة (1.8 %) مماثلا لدي الفتيات والفتيان.كما انخفضت احتمالات التورط في المعارك بعد زيادة العمر في كلا الجنسين, كما أن نسبة الإيذاء البدني لدى الفتيات مرتبطة بالعيش في منزل مستأجر بنسبة (1.4), والفتيان بنسبة (1.6). وازدادت احتمالات تعرض الفتيات للإيذاء اللفظي بزيادة مستوى تعليم الوالدين, وارتبط تعاطي التدخين بجميع أنواع العنف في كلا الجنسين.

دراسة(2014) Thamas,Micheal, Exum

دراسة بعنوان : علاقة الرقابة الذاتية بالعنف, هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الرقابة الذاتية (كبعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي) على العنف, على عينة مكونة من(1972) طالب من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية, وتم استخدام بطارية الرقابة الذاتية, ومقياس العنف, وأسفرت النتائج عن ارتباط العنف بالرقابة الذاتية المنخفض, وأوضحت النتائج أيضاً ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول العلاقة بين مستوى الرقابة الذاتية ومخاطر التعرض للعنف والإيذاء عموماً.

دراسة (2014) Zelman

دراسة بعنوان: التعاطف كمهدئ لسلوك البلطجة وعدم الالتزام الأخلاقي لدى المراهقين بعد السيطرة على المرغوبية الاجتماعية, هدفت الدراسة إلى تقديم تأثير التعاطف كمهدئ لسلوك

البلطجة وعدم الالتزام الأخلاقي لدى المراهقين في إطار المرغوبية الاجتماعية للسلوك. تكونت عينة الدراسة من (676) طالب في الصفوف السابع والثامن. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين الذين استجابوا بطريقة مرغوبة اجتماعياً أقل احتمال للمشاركة في جميع أشكال العنف, وأن المشاركين الذين سجلوا درجات أعلى في عدم الالتزام الأخلاقي كانوا أكثر احتمالاً للإبلاغ عن المشاركة في جميع أشكال العنف مقارنة بالمشاركين الذين سجلوا درجات أقل, وأظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للتعاطف على العنف التقليدي، وكان تأثير التعاطف أقوى على عدم الالتزام الأخلاقي، وأظهرت النتائج أيضاً أن تأثير التعاطف على عدم الالتزام الأخلاقي مرتبط بالمرغوبية الاجتماعية للسلوك.

دراسة Bojana, & Jasmina,& Valentina, & Ilija, (2016)

دراسة بعنوان:علاقة التعاطف بعنف الأقران بين المراهقين " التأثير المتغير للجنيس".هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين التعاطف وعنف الأقران من المراهقين بالإضافة إلى نوع الجنس كوسيط في هذه العلاقة , وبالتالي الأنواع المتعددة من التعاطف (التعاطف العاطفي , والتعاطف المعرفي) والأنواع المتعددة من العنف (البدني , واللفظي , والتفاعلي) كلها مرتبطة. تكونت عينة الدراسة من(646) من المدارس الثانوية تتراوح أعمارهم من(15: 19) عام من صربيا. توصلت نتائج الدراسة إلى :

- **أن البعد المعرفي للتعاطف مرتبط بالعنف وبالأخص العنف البدني والتفاعلي.**
- **العلاقة بين أبعاد التعاطف والعنف اللفظي ليست كبيرة.**
- **كان تأثير الجنس فقط بين التعاطف المعرفي والعنف البدني.**
- **التعاطف المعرفي كان على علاقة سلبية بين العنف البدنيوالتفاعلي بغض النظر على الجنس.**

دراسةHeng, Oliver, Wing (2017)

<u>العنوان</u>: تأثير انخفاض ضبط النفس على حالات الجنوح العنيفة وغير العنيفة: دراسة المراهقين الذكور من المجتمعات الصينية, هدفت هذه الدراسة إلى دراسة ضبط النفس على حالات الجنوح العنيفة وغير العنيفة, ودرست أيضا تأثيراتالعمر على ضبط النفس والجنوح ويُنظَر إلى انخفاض ضبط النفس على أنه له علاقة رئيسية للجنوح, وتكونت عينة الدراسة من (1057) من هونغ كونغ وماكاو. واستخدمت الدراسة مقياس الضبط الذاتي. وتشير نتائج الدراسة:

- **إلى أن هؤلاء المراهقين أكثر عرضة للانحراف العام وخاصة العنفإذا كانوا أكبر سنا وأقل تعليما.**
- **العمر هو المؤشر لحلالات الجنوح غير العنيفة.**

- **السلوكيات التي تسعى للمخاطرة, والتحيز الذاتي لها تأثيرات كبيرة على كل من حالات الجنوح العنيفة والغير عنيفة.**
- **أن انخفاض الإحباط, وتفضيل الأنشطة المعرفية يرتبطان بزيادة مستوى سوء السلوك العنيف .**

دراسة DiClemente Richards, Maryse (2019)

دراسة بعنوان: العنف المجتمعي في مرحله المراهقة المبكرة: تقييم استراتيجيات التعاطف للحد من الجنوح والعنف,وهدفت الدراسة إلى تقييم فعالية استراتيجيات التعاطف العاطفية للحد من الجنوح والعنف, وكان هناك افتراض بأن زيادة استخدام هذه الاستراتيجيات سيؤدي باستمرار إلى تقليل السلوكيات الخارجية بمرور الوقت، مع كون هذه الآثار أقوى بالنسبة للفتيان من الفتيات, وتكونت عينة الدراسة من (263) من الطلاب السود من المناطق الحضرية منخفضة الدخل بمتوسط(11.65) عام في الصفوف السادس والسابع والثامن, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المزيد من استراتيجيات التعاطف يقلل الجنوح والعنف, كما توصلت الدراسة إلى ارتباط العنف بالتعاطف.

فروض الدراسة

- **ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**
- **ما مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية**
- **توجد علاقة بين الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإحصائي وذلك لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية , والتي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (100) طاب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوي , وتم اختيارهم من (مدرسة حسن كلبوش الثانوية) التابعة لإدارة شرق كفرالشيخ التعليمية.

أدوات الدراسة

(أ) مقياس مهارات الذكاء الأخلاقي

1- مفهوم مهارات الذكاء الأخلاقي

قدرة الفرد على التمييز بين الصواب والخطأ على أساس امتلاكه مجموعة قدرات فرعية وهي: الضمير, والرقابة الذاتية, والتعاطف, والعطف, والتسامح, والاحترام، والعدل والتي تساعده على التعامل مع الضغوط, والآخرين بشكل جيد.

ويقاس إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية لقياس مهارات الذكاء الأخلاقي بأبعاده.

2- الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مهارات الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين في المرحلة الإعدادية من عمر (13-15)عام .

3- مصادر بناء المقياس

تم بناء المقياس من خلال استقراء الإطار النظري, والدراسات السابقة في مجال الذكاء الأخلاقي السابق الإشارة إليه في الفصل الثاني. وفي ضوء ذلك تم تحديد أبعاد المقياس إلى سبعة أبعاد هي : التعاطف,الضمير, ضبط الذات, الاحترام, العطف, التسامح والعدل. وهي الأبعاد التي اقترحتها (borba,2001:3-5) لتعليم الأطفال والمراهقين الفضائل الأساسية للذكاء الأخلاقي. قام الباحث بالاطلاع على المقاييس المستخدمة في هذا المجال للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياسوعبارته. ومن المقاييس التي اطلع عليها الباحث: مقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال إعداد ميشيل بورما (2007), ومقياس الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية إعداد مروة احمد صقر (2009), ومقياس الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين إعداد سعدية موسى أبو عواد (2011), ومقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال إعداد مها جلال شعيب (2012),ومقياس الذكاء الأخلاقي إعداد محسن صالح الزهيري (2013),ومقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال إعداد سامح جمال الليثي(2015)ومقياس الذكاء الأخلاقي للأطفال إعداد هند سيد البرنس (2016).

كما اطلع الباحث على بعض المقاييس التي تقيس بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي , مقياس الاحترام Joy Leary (2001), مقياس التعاطف Jolliffe and Farrington(2006), ومقياس التعاطف Nathan Spreng ,Margaret C. McKinnon (2009) , ومقياس التسامح للطيفة عثمان الشعلان, ومنيرة عبدالرحمن المقرن(2014).

4-وصف المقياس في صورته الأولية

قام الباحث بإعداد مقياس مهارات الذكاء الأخلاقي للمراهقين في المرحلة الإعدادية وفق الأسس العلمية المتبعة في الأدوات, بحيث يغطي مهارات الذكاء الأخلاقي, وقد تكونت الصورة الأولية للمقياس من (84) مفردة, موزعة على (7) أبعاد, وتم عرضه على السادة المحكمين وعددهم(10) محكمين من الأساتذة, والأساتذة المساعدين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية(ملحق1), لإبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث: سلامة صياغة العبارات, مدى مناسبة العبارات للمراهقين عينة الدراسة, وإضافة ما يرونه مناسباً لتحقيق الهدف.

جدول(1)

صدق المحكمين لمقياس مهارات الذكاء الأخلاقي باستخدام معادلة لوش Lawshe (ن=10)

رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة	رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة	رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة	رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة
1	9	0.8	22	9	0.8	43	9	0.8	64	10	1
2	9	0.8	23	9	0.8	44	9	0.8	65	10	1
3	9	0.8	24	10	1	45	6	0.2	66	9	0.8
4	10	1	25	9	0.8	46	8	0.6	67	6	0.20
5	10	1	26	10	1	47	10	0.9	68	9	0.8
6	7	0.4	27	8	0.6	48	10	1	69	10	1
7	10	1	28	10	1	49	10	1	70	6	0.20
8	10	1	29	8	0.6	50	9	0.9	71	9	0.8
9	9	0.8	30	9	0.8	51	9	0.9	72	10	1
10	9	0.8	31	7	0.4	52	9	0.9	73	10	1
11	10	1	32	9	0.8	53	6	0.2	74	9	0.8
12	6	0.2	33	10	1	54	9	0.9	75	9	0.8
13	10	1	34	6	0.20	55	10	1	76	9	0.8
14	7	0.4	35	10	1	56	9	0.9	77	10	1
15	9	0.8	36	10	1	57	9	0.9	78	10	1
16	9	0.8	37	10	1	58	7	0.4	79	7	0.40
17	9	0.8	38	9	0.8	59	9	0.9	80	9	0.8
18	10	1	39	9	0.8	60	10	1	81	6	0.20
19	9	0.8	40	7	0.4	61	10	1	82	9	0.8
20	9	0.8	41	9	0.8	62	10	1	83	10	1
21	6	0.2	42	10	1	63	9	0.9	84	10	1

يتضح من جدول (1) أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (0.6– 1), وجميعها أكبر من القيمة التي حددها لوش للصدق والتي تساوي(0.62) باستثناء العبارات (6, 12, 14, 21, 31, 34, 40, , 45, 53, 58, 67, , 70, 79, 81), وعدها (14) عبارة فمعاملات الصدق لها أقل من (0.6) لذا يتم حذف هذه العبارات.

5- وصف المقياس في صورته النهائية

يتكون المقياس في صورته النهائية من (70) مفردة, وكل مفردة تتضمن خمس استجابات موزعة على سبعة أبعاد وهي: التعاطف, الضمير, ضبط الذات, الاحترام, العطف, التسامح, العدل. وكل بعد (10) مفردات. والدرجة الصغرى للبعد(10) والكبرى(50). والدرجة الكلية للمقياس(350) درجة, والجدول التالي يوضح ذلك:

6- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الذكاء الأخلاقي

أولاً:الاتساق الداخلي: Internal Consistency

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات الذكاء الأخلاقي بالطرق التالية:

(1)الاتساق الداخلي بين البنود وأبعاد المقياس:قامالباحثبحسابمعاملالارتباطبيندرجة كل مفردة, والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة،وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية(50) طالباً, ويتضح ذلك من الجدول:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعدالذيتنتميإليها العبارة

التعاطف		الضمير		ضبط الذات		الاحترام		العطف		التسامح		العدل	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
1	0.71	11	0.69	21	0.71	31	0.53	41	0.73	51	0.65	61	0.67
2	0.80	12	0.78	22	0.76	32	0.64	42	0.61	52	0.81	62	0.63
3	0.70	13	0.78	23	0.67	33	0.71	43	0.49	53	0.71	63	0.66
4	0.84	14	0.77	24	0.78	34	0.71	44	0.74	54	0.64	64	0.61
5	0.70	15	0.68	25	0.66	35	0.70	45	0.67	55	0.53	65	0.65
6	0.68	16	0.70	26	0.72	36	0.64	46	0.63	56	0.62	66	0.69
7	0.50	17	0.59	27	0.61	37	0.69	47	0.48	57	0.46	67	0.62
8	0.59	18	0.70	28	0.73	38	0.58	48	0.67	58	0.47	68	0.63
9	0.70	19	0.72	29	0.70	39	0.68	49	0.58	59	0.57	69	0.61
10	0.75	20	0.59	30	0.71	40	0.70	50	0.46	60	0.42	70	0.29

مستوى الدلالة عند0.05=0.273 مستوى الدلالة عند 0.01=0.354

يتضح من جدول (2) حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس, والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة، والدلالة عند مستوى (0.01) ما عدا فقرة (70) دالة عند مستوى (0.05), مما يشير على وجود اتساق داخلي لفقرات المقياس بأبعادها.

(1)الاتساق الداخلي بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية:- قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها, وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس, ويتضح ذلك من الجدول:

جدول(3)

معامل الارتباط بين أبعاد مقياس مهاراتالذكاء الأخلاقي وبعضها وارتباطهابالدرجة الكلية

أبعاد المقياس	التعاطف	الضمير	ضبط الذات	الاحترام	العطف	التسامح	العدل
التعاطف	ــــــ						
الضمير	0.85	ــــــ					
ضبط الذات	0.68	0.88	ــــــ				
الاحترام	0.33	0.46	0.63	ــــــ			
العطف	0.43	0.47	0.51	0.66	ــــــ		
التسامح	0.36	0.30	0.33	0.53	0.71	ــــــ	
العدل	0.38	0.33	0.40	0.45	0.55	0.70	ــــــ
الدرجة الكلية	0.75	0.83	0.83	0.75	0.79	0.68	0.66

مستوى الدلالة عند0.05=0.273 **مستوى الدلالة عند** 0.01=0.354

يتضح من جدول(3) أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة, ودالة عند مستوى (0.01),(0.05) مما يشير على وجود اتساق داخلي لأبعاد المقياس, ومن ثم فإن أبعاد المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي, ويمكن أن يقيس ما وضع لقياسه نظراً لوجود نوع من التجانس الداخلي لأبعاد المقياس, والمقياس ككل.

ثانياً: صدق المقياس

- **صدق المحك الخارجي**

تم حساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية(ن=50) على المقياس الحالي(إعداد الباحث), ودرجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي إعداد(محسن صالح الزهيري,2013)كمحك خارجي, وكانت قيمة معامل الارتباط (0.81), وهي دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق المقياس الحالي وصلاحيته للتطبيق .

ثالثاً: ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

- **طريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ**

قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة الكفاءة السيكومترية (50) طالباً, ثم قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين, ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني. ثم قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية, وألفا كرونباخ, وبالمعالجة الإحصائية لمعرفة القيم الناتجة عن معاملات الثبات اتضح الآتي:

جدول (4)

معاملات الثبات لمقياس مهاراتالذكاء الأخلاقي

أبعاد المقياس	طريقة إعادة التطبيق	طريقة التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
التعاطف	0.70	0.87	0.88
الضمير	0.70	0.90	0.88
ضبط الذات	0.71	0.88	0.89
الاحترام	0.60	0.80	0.85
العطف	0.64	0.83	081
التسامح	0.55	0.75	80
العدل	0.71	0.79	0.81
الدرجة الكلية	0.88	0.70	0.85

يتضح من الجدول(4) ثبات مقياس مهارات الذكاء الأخلاقي بطريقة إعادة الاختبار, وطريقة التجزئة النصفية, ألفا كرونباخ, حيث تراوحت معاملات الثبات من(0.60 – 0.88),مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لمهارات الذكاء الأخلاقي.

(ب) مقياس العنف للمراهقين

1- مفهوم العنف

كل ما يصدره الطلاب من ألفاظ أو سلوك أو فعل يؤدي إلى إلحاق ضرر نفسي أو جسمي بالأشخاص الآخرين أو ممتلكاتهم , وهذا السلوك أو الفعل يصاحبه انفعالات عنيفة.

ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المراهق على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية لقياس العنف بأبعاده.

2- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس العنف لدى المراهقين في المرحلة الإعدادية من عمر (13-15)عام .

3- مصادر بناء المقياس

تم بناء المقياس من خلال استقراء الإطار النظري, والدراسات السابقة في مجال العنف السابق الإشـــارة إليه في الفصـــل الثاني, وفي ضـــوء ذلك تم تحديد أبعاد المقياس إلى ثلاثة أبعادهي :العنف اللفظي, والعنف الجســـــمي, والعنف نحو الممتلكـات. وقـام البـاحـث بـالاطلاع على المقاييس المسـتخدمة في هذا المجال للاسـتفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وعبارته, ومن المقاييس التي اطلع عليها الباحث:مقياس العدوان إعداد kolbe (1993), ومقياس العنف إعداد (pierre coslin,2000), ومقياس العنف إعداد (O'Neill,2002), ومقياس العنف لدى المراهقين إعداد (Skiba , Peterson,2003) , ومقياس العنف إعداد(صـلاح الدين عبود وســـــحر, عبدالعني عبود,2003), ومقياس العنف إعداد (Piskin,2006),مقياس العنف إعداد(إيمان جمال الدين إبراهيم ,2008), مقياس العنف الجامعي إعداد (خلود رحيم عصفور, سهام كاظم نمر,2012), مقياس العنف إعداد (ميسر محمد أبوصفية,2012).

4- وصف المقياس في صورته الأولية

قام الباحث بإعداد مقياس العنف للمراهقين في المرحلة الإعدادية وفق الأسس العلمية المتبعة في الأدوات, بحيث يغطي أبعاد العنف, وقد تكونت الصورة الأولية للمقياس من (45) مفردة, موزعة على (3) أبعاد, وتم عرضه على السادة المحكمين ملحق(1), وعددهم(10) محكمين من الأساتذة, والأساتذة المساعدين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية, لإبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث: سلامة صياغة العبارات, مدى مناسبة العبارات للمراهقين عينة الدراسة, إضافة إلى العبارات التي يرون أنها تكمل الهدف.

جدول(5)

صدق العبارات لمقياس العنف باستخدام معادلة لوش Lawshe (ن=10)

رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة	رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة	رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة	رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة
1	9	0.8	13	10	1	25	9	0.8	37	10	1
2	9	0.8	14	9	0.8	26	8	0.6	38	9	0.8
3	10	1	15	9	0.8	27	8	0.6	39	9	0.8
4	10	1	16	8	0.6	28	10	1	40	10	10

0.2	6	41	0.8	9	29	0.8	9	17	0.8	9	5
0.6	8	42	1	10	30	0.8	9	18	0.6	8	6
1	10	43	0.8	9	31	0.6	8	19	0.6	8	7
0.8	9	44	1	10	32	0.8	9	20	0.8	9	8
0.8	9	45	1	10	33	1	10	21	0.8	9	9
			1	10	34	0.8	9	22	0.6	8	10
			1	10	35	0.4	7	23	0.2	6	11
			0.8	9	36	0.6	8	24	1	10	12

يتضح من جدول (5) أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (0.6- 1), وجميعها أكبر من القيمة التي حددها لوش للصدق أو تساويها وهي(0.62) باستثناء العبارات(11, 23, 41) فمعاملات الصدق لها أقل من القيمة لذلك سيتم حذفها. أما المفردات (4, 6 , 7, 9, 10, 16, 19, 24, 26, 27, 32, 37, 42), وعدها (9) عبارة فمعاملات الصدق لها يساوي (0.6) , وقد تم تعديل هذه العبارات وفق آراء المحكمين.

5- وصف المقياس في صورته النهائية

يتكون المقياس في صورته النهائية من (42) مفردة, وكل مفردة تتضمن خمس استجابات موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: العنف اللفظي, والعنف الجسدي, والعنف نحو الممتلكات. وكل بعد (14) مفردات. والدرجة الصغرى للبعد(14), والكبرى(70). والدرجة الكلية للمقياس(210) درجة, والجدول التالي يوضح ذلك:

6- الخصائص السيكومترية لمقياس العنف

أولاً: الاتساق الداخلي: Internal Consistency

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس العنف بالطرق التالية:

(1)الاتساق الداخلي بين البنود وأبعاد المقياس:

قام الباحث بحســـاب معامل الارتباط بين كل درجة كل مفردة, والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية(50) ويتضح ذلك من الجدول:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة

العنف اللفظي			العنف البدني			العنف نحو الممتلكات		
الرقم	الارتباط	الدلالة	الرقم	الارتباط	الدلالة	الرقم	الارتباط	الدلالة
1	0.73	0.01	15	0.68	0.01	29	0.66	0.01
2	0.51	0.01	16	0.66	0.01	30	0.72	0.01

0.01	0.63	31	0.01	0.68	17	0.01	0.68	3
0.01	0.71	32	0.01	0.56	18	0.01	0.74	4
0.01	0.70	33	0.01	0.58	19	0.01	0.69	5
0.01	0.46	34	0.01	0.55	20	0.01	0.62	6
0.01	0.58	35	0.01	0.51	21	0.01	0.74	7
0.01	0.58	36	0.01	0.44	22	0.01	0.67	8
0.01	0.57	37	0.01	0.49	23	0.01	0.50	9
0.01	0.38	38	0.01	0.54	24	0.01	0.71	10
0.01	0.56	39	0.01	0.55	25	0.01	0.49	11
0.01	0.53	40	0.01	0.58	26	0.01	0.65	12
0.01	0.48	41	0.01	0.60	27	0.01	0.56	13
0.01	0.60	42	0.01	0.57	28	0.01	0.46	14

مستوى الدلالة عند0.05=0.273 **مستوى الدلالة عند** 0.01=0.354

يتضح من جدول (6) حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، والدلالة عند مستوى (0.01) وهذا يؤكد أن مقياس العنف يتمتع باتساق داخلي مرتفع.

(2) الاتساق الداخلي بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها, وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس,ويتضح ذلك من الجدول:

جدول(7)

معامل الارتباط بين أبعاد مقياس العنف وبعضها بالدرجة الكلية

أبعاد مقياس العنف	العنف اللفظي	العنف البدني	العنف نحو الممتلكات
العنف اللفظي	ــــــــ		
العنف البدني	0.43	ــــــــ	
العنف نحو الممتلكات	0.42	0.66	ــــــــ
الدرجة الكلية	0.77	0.84	0.85

مستوى الدلالة عند0.05=0.273 مستوى الدلالة عند 0.01=0.354

يتضح من جدول(7) أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة, ودالة عند مستوى (0.01) مما يشير على وجود اتساق داخلي لأبعاد المقياس, ومن ثم فإن أبعاد المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي ويمكن أن يقيس ما وضع لقياسه نظراً لوجود نوع من التجانس الداخلي لأبعاد المقياس والمقياس ككل.

ثانياً: صدق المقياس

- **صدق المحك الخارجي :**

تم حساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات عينة الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي(إعداد الباحث), ودرجاتهم على مقياس(تشخيص سلوك العنف إعداد / زينب محمود شقير,2005)كمحك خارجي, وكانت قيمة معامل الارتباط (0.73), وهي دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق المقياس الحالي وصلاحيته للتطبيق .

ثالثاً: الثبات: يعني الثبات الموضوعية, وأن يعطي الاختبار نفس النتيجة إذا تكرر القياس مرات متتالية. وقام الباحث بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

- **طريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ**

قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة (50) طالباً وطالبة, ثم قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين, ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات الطلاب في التطبيق الأول, والثاني. ثم قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين, النصف الأول ويشمل على المفردات

الفردية, والنصف الثاني يشمل المفردات الزوجية ثم حساب الارتباط بين النصفين, وألفا كرونباخ, وبالمعالجة الإحصائية لمعرفة القيم الناتجة عن معاملات الثبات اتضح الآتي:

جدول (8)

معاملات الثبات لمقياس العنف

أبعاد مقياس العنف	معاملات الثبات	طريقة التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
العنف اللفظي	0.83	0.90	0.88
العنف البدني	0.77	0.73	0.84
العنف نحو الممتلكات	0.82	0.79	0.85
الدرجة الكلية	0.89	0.79	0.75

يتضح من الجدول(8) ثبات مقياس العنف بطريقة إعادة الاختبار, وطريقة التجزئة النصفية, ألفا كرونباخ,حيث تراوحت معاملات الارتباط من (0.73- 0.89) وجميعها دالة عند مستوى (0.01),مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للعنف.

خطوات الدراسة:

- **الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.**
- **أعداد أدوات الدراسة (مقياس العنف المدرسي – مقياس الذكاء الأخلاقي).**
- **التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.**
- **تطبيق الأدوات على عينة الدراسة.**
- **جمع وتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.**
- **عرض نتائج البحث ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.**

نتائج الدراسة:

1- نتائج الفرض الأول ومناقشته

ينص الفرض الأول على "ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية"؟

وللتحقق من صـــحة هذا الفرض قام الباحث باســـتخدام اختبار T.test لعينة واحدة, والجدول(9) يوضح ذلك:

جدول(9)

المقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الذكاء الأخلاق

الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	ن	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التعاطف	19.14	3.82	30	50	20.12	49	0.01
الضمير	20.40	3.25	30	50	20.20	49	0.01
ضبط الذات	19.86	3.52	30	50	20.35	49	0.01
الاحترام	20.42	3.95	30	50	17.13	49	0.01

الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	ن	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العطف	21.94	3.45	30	50	16.50	49	0.01
التسامح	20.22	3.60	30	50	19.22	49	0.01
العدل	21.26	3.72	30	50	16.62	49	0.01
الدرجة الكلية	143.24	9.73	210	50	48.51	49	0.01

يتضح من جدول(9) وجود فروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي, حيث أن المتوسط الحسابي أقل من المتوسط الفرضي, وهذا يدل على أن الطلاب لديهم انخفاض في مستوى الذكاء الأخلاقي.

ويمكن تفسير ذلك في أن الأسرة لها دوراً هاماً في اكتساب الأبناء الذكاء الأخلاقي وتخفيف العنف, فقد أثبتت الدراسات أن هناك ارتباط بين تعاطف الأمهات والعنف المدرسي, فكلما زاد تعاطف الأمهات قل العنف المدرسي وهذا ما أثبتته دراسة (Kim & River, 2017).

فالتربية الأسرية ومدى تعامل الوالدين مع أبنائهم واتخاذ العقاب البدني كخطوة أولى في معالجة المشكلات،بالإضافة إلى العلاقات الزوجية ومدى استقرارها أو العنف بين الزوجين أحد الأسباب المهمة والرئيسية التي تجعل من المراهقين يقتدونبوالديهم في التعامل مع الآخرين، كما أن الحرمان العاطفي والتفريق بين الأبناء في التعامل له الدور الكبير في العنف سواء داخل أوخارج المدرسة، وهذا ما أكدته دراسات عدة بأن الأطفال المعرضين للعنف والانتهاك بأشكاله المختلفة في البيت أو المدرسة يرتبط بالعنف في مرحلة المراهقة وهذا ما أكدته دراسة (Sharma, Nam, & Kim, & Kim, 2016)أن مشاهدة العنف في الأسرة يرتبط بالعنف المدرسي.

2- نتائج الفرض الثاني ومناقشته

ينص الفرض الثاني على "ما مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية"؟

وللتحقق من صـــحة هذا الفرض قام الباحث باســـتخدام اختبار T.test لعينة واحدة, والجدول(10) يوضح ذلك:

جدول(10)

المقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس العنف المدرسي

الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	ن	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العنف اللفظي	50.24	5.04	40	50	11.57	49	0.01
العنف البدني	52.86	5.48	42	50	14.02	49	0.01
العنف نحو الممتلكات	51.24	5.69	42	50	11.47	49	0.01
الدرجة الكلية	154.34	11.03	126	50		49	0.01

يتضح من جدول(10) وجود فروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي, حيث جاء المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي, وهذا يدل على أن الطلاب لديهم ارتفاع في مستوى العنف المدرسي.

ويمكن تفسير ذلك أن العنف المدرسي شائع في مرحلة المراهقة لأن هذه المرحلة تتسم بالتمرد والثورة الانفعالية على الأسرة والمدرسة والسلطة وتكون هذه المرحلة فترة نمو سريع لجميع المظاهر فإنها مرحلة التمرد والعصيان وكثرة الصراعات وعدم الاستقرار وشدة الحساسية,إذ تزداد فيها حدة العنف بإشكاله المختلفة(مؤيد حامد الجميلي,2019: 565).

كما تتصف الانفعالات في مرحلة المراهقة بأنها انفعالات عنيفة منطلقة متهورة, لا تتناسب مع مثيرتها, ولا يستطيع المراهق التحكم فيها, ولا في المظاهر الخارجية لها, ويظهر التذبذب الانفعالي في هذه المرحلة في سطحية الانفعالات, وفي تقلب سلوك المراهق بين سلوك الأفال وتصرفات الكبار(صلاح الدين عبدالغني عبود, سحر عبدالغني عبود, 2003: 346).

3- نتائج الفرض الثالث ومناقشته

ينص الفرض الثالث على أنه (توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في مقياس الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسيلدى طلاب المرحلة الثانوي).

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوي, والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول(11)

قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوي(ن 50)

الذكاء الأخلاقي	العنف المدرسي			
	العنف اللفظي	العنف البدني	العنف نحو الممتلكات	الدرجة الكلية
التعاطف	084.-	0.67-	0.74-	0.86-
الضمير	0.87-	0.67-	0.87-	0.89-
ضبط الذات	0.71-	0.68-	0.67-	0.74-
الاحترام	0.64-	0.76-	0.79-	0.70
العطف	0.85-	0.77-	0.87-	0.84-
التسامح	0.80-	0.76-	0.77-	0.79-
العدل	0.78-	0.87-	0.70-	0.78-
الدرجة الكلية	0.85-	0.86-	0.79-	0.88-

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يتضح من جدول(11) وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية مقياس الذكاء الأخلاقي والعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوي, والدلالة عند مستوى (0.01) وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة تحقق، ويتفق هذا مع نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى انخفاض الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين وارتباطه بالعنف, وهذا ما أكدته نتائج الدراسات. فقد أكدت نتائج دراسة (Peplak, 2015) على ارتباط التعاطف, والاحترام الأخلاقي بالعدوان الاستباقي لدى الاطفال ارتباطاً سلبياً,ولا علاقة له بالعدوان القائم على رد الفعل .

وكذلك أكد نتائج دراسة(Zelidman ,2014) على دور التعاطف والالتزام الأخلاقي في التخفيف من حدة العنف المدرسي لدى المراهقين .

وتوصلت نتائج دراسة نبيل حافظ, نادر قاسم (1993) إلى أن السلوك العدواني بأشكاله المادي, واللفظي, والسلبي, يرتبط إيجابياً بسوء التصرف والذي يتمثل في : الغش, والكذب, والسرقة ويرتبط ارتباطاً سلبياً بالسلوك السوي " العدل".

وتوصلت نتائج دراسة Bojana, Jasmina, Valentina, Ilija (2016) إلى ارتباط التعاطف بأبعاده كبعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي بالعنف.

وتوصلت نتائج دراسة (Spllings,2007) إلى أن التدريب على التعاطف يساعد الطلاب على أن يصبحوا أكثر تعاطفاً وأقل عنفاً.

4- نتائج الفرض الرابع ومناقشته

ينص الفرض الرابع على إنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الأخلاقي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوســـطي درجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الأخلاقي أبعاد ودرجة كلية, والجدول(12) يوضح ذلك:

جدول (12)

نتائج اختبار T.test لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الأخلاقي

الابعاد	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التعاطف	ذكور	25	19.32	3.78	0.33	48	غير دالة
	إناث	25	18.96	3.92			
الضمير	ذكور	25	20.60	3.44	0.43	48	غير دالة
	إناث	25	20.20	3.10			
ضبط الذات	ذكور	25	19.84	3.56	0.04	48	غير دالة
	إناث	25	19.88	3.56			
الاحترام	ذكور	25	20.16	4.25	0.46	48	غير دالة
	إناث	25	20.68	3.70			
العطف	ذكور	25	21.88	3.44	0.12	48	غير دالة
	إناث	25	22	3.63			
التسامح	ذكور	25	20.12	3.63	0.20	48	غير دالة
	إناث	25	20.32	3.63			
العدل	ذكور	25	21.28	3.70	0.38	48	غير دالة
	إناث	25	21.24	3.81			
الدرجة الكلية	ذكور	25	143.20	9.82	0.30	48	غير دالة
	إناث	25	143.28	9.84			

يتضح من جدول (12)عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01), بين متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الأخلاقي أبعاد ودرجة الكلية,وبذلك يتم قبول الفرض.

5- نتائج الفرض الخامس ومناقشته

ينص الفرض الخامس على إنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي درجات الذكور والإناث في مقياس العنف المدرسي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسـطي درجات الذكور والإناث في مقياس العنف المدرسـي أبعاد ودرجة كلية, والجدول(13) يوضح ذلك:

جدول (13)

نتائج اختبار T.test لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس العنف المدرسي

الابعاد	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العنف اللفظي	ذكور	25	50.04	5.16	0.28	48	غير دالة
	إناث	25	50.44	5			
العنف البدني	ذكور	25	52.48	5.44	0.49	48	غير دالة
	إناث	25	53.24	5.59			
العنف نحو الممتلكات	ذكور	25	50.72	5.69	0.64	48	غير دالة
	إناث	25	51.76	5.47			
الدرجة الكلية	ذكور	25	153.24	11.47	0.70	48	غير دالة
	إناث	25	155.44	10.69			

يتضح من جدول (13)عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01), بين متوسطي درجات درجات الذكور والإناث في مقياس العنف المدرسي أبعاد ودرجة الكلية,

6- نتائج الفرض السادس ومناقشته

ينص الفرض السادس على إنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الذكاء الأخلاقي تبعًا للصف(الأول والثالث).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين للمقارنـة بين متوســـطي درجات الطلاب في مقياس الذكاء الأخلاقي تبعًا للصـــف (الأول والثالث)أبعاد ودرجة كلية, والجدول(14) يوضح ذلك:

جدول (14)

نتائج اختبار T.test لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس الذكاء الأخلاقي تبعًا للصف (الأول والثالث)

الابعاد	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التعاطف	الأول	25	19.56	3.66	0.78	48	غير دالة
	الثالث	25	18.72	3.99			
الضمير	الأول	25	20.28	3.85	0.26	48	غير دالة
	الثالث	25	20.52	2.56			
ضبط الذات	الأول	25	19.60	3.29	0.52	48	غير دالة
	الثالث	25	20.12	3.79			
الاحترام	الأول	25	19.64	3.83	1.41	48	غير دالة
	الثالث	25	21.20	4			
العطف	الأول	25	22.04	3.25	0.20	48	غير دالة
	الثالث	25	21.84	3.72			
التسامح	الأول	25	20	3.94	0.43	48	غير دالة
	الثالث	25	20.44	3.28			
العدل	الأول	25	21.40	3.15	0.26	48	غير دالة
	الثالث	25	21.12	4.28			
الدرجة الكلية	الأول	25	142.52	9.36	0.52	48	غير دالة
	الثالث	25	143.96	10.23			

يتضح من جدول (14) عدموجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01), بين متوسطي درجات درجات الطلاب في مقياس الذكاء الأخلاقي تبعًا للصف(الأول والثالث)أبعاد ودرجة الكلية,وبذلك يتم قبول الفرض.

7- نتائج الفرض السابع ومناقشته

ينص الفرض السابع على إنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس العنف المدرسي تبعًا للصف (الأول والثالث).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس العنف المدرسي تبعًا للصف (الأول والثالث)أبعاد ودرجة كلية, والجدول(15) يوضح ذلك:

جدول (15)

نتائج اختبار T.test لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس العنف المدرسي تبعًا للصف (الأول والثالث)

الابعاد	المجموعة	ن	متوسط	انحراف معياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العنف اللفظي	الأول	25	48.44	4.35	2.68	48	0.05
	الثالث	25	52.04	5.10			
العنف البدني	الأول	25	50.05	4.84	4.14	48	0.01
	الثالث	25	55.64	4.65			
العنف نحو الممتلكات	الأول	25	47.20	2.94	7.12	48	0.01
	الثالث	25	55.28	4.85			
الدرجة الكلية	الأول	25	145.72	8.44	8.91	48	0.01
	الثالث	25	162.96	4.72			

sيتضح من جدول (15)وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01), بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس العنف المدرسي تبعًا للصف (الأول والثالث)أبعاد ودرجة الكلية لصالح الصف الثالث.

التوصيات التربوية

1- العمل على غرس سلوكيات الذكاء الأخلاقي لدى الأبناء من جانب المؤسسات التربوية (الأسرة–المدرسة), وذلك من خلال اتباعهم للأساليب التربوية الصحيحة لخلق جيل يتمتع بالسلوكيات الإيجابية قادراً على التعامل مع الآخرين بطريقة سليمة.

2- إعطاء الذكاء الأخلاقي مساحة كافية من قبل واضعي المناهج الدراسية.

3- متابعة الآباء لسلوك أبنائهم, وغرس القيم الدينة, والأخلاقية في نفوسهم.

4- الاهتمام بالكشف عن العنف, وضحاياه في المدارس, وإعداد البرامج المناسبة لعلاجها.

5- احتواء الآباء لأبنائهم بالحب والرعاية وعدم التفرقة بين الأخوة, والابتعاد بمشاكلهم عن أعين أبنائهم, وأن يكونوا قدوة للأبناء في كافة تصرفاتهم.

6- أن تذيد المدارس من نشاطاتها في بث مهارات الذكاء الأخلاقي بين الطلاب من خلال برامجها اللآصفية.

المراجع

المراجع العربية

- هاشم.جابر اميرة (2010). أثر برنامج إرشادي وقائي في خفض سلوك العنف لدى طلبة الجامعة, مجلة البحوث الأمنية, كلية الملك فهد الأمنية – مركز البحوث والدراسات, 45(19),247-307.
- منيب. محمد تهانى. (2007). العنف لدى الشباب الجامعية, الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عز الدين،خالد (2010). السلوك العدواني عند الأطفال, الأردن عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- موسى،عبد العزيز على رشاد (2009). سيكولوجية العنف ضد الأطفال, القاهرة : دار الكتاب.
- الشربينى، احمد زكريا (2001). المشكلات النفسية عند الأطفال , القاهرة: دار الفكر العربي.
- قاسم ، صلاح سالى (2010). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا وأثر برنامج لتنمية الذكاء الأخلاقي على تشكيل هوية الأنا لدى طلاب كلية التربية, مجلة كلية التربية, جامعة الإسماعلية,(16),197-226.
- عبد الغنى ،نصر سميحة (2003). العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري, المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية, المجلة الجنائية القومية, 2, (46),21-26.
- عبود،عبد الغنى (2003). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنفلدى المراهقين, المؤتمر السنوي العاشر – الارشاد النفسي وتحديات التنميةالمشكلة السكانية, جامعة عين شمس – مركز الارشاد النفسي(1), 345-378.
- على ،عبد الحميد (2009). العنف ضد الأطفال, القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- المفتى،سعيد عبد اللة (2002). فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة, مجلة التربية الرياضية,11(4), 131-154.
- فهيم،كلير2006). الأسرة والمدرسة والمعلم وتحقيق النجاح للأبناء , القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
- العدوى ،احمد محمد (2002) . أنماط العنف في العشوائيات ومحدداته في إطار المفاهيم المستجدة للأمن, المؤتمر السنوي الرابع" الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري", المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية, القاهرة, (1).
- عبد الرحمن ، السيد محمد (2006). نظريات النمو: مكتبة زهراء الشرق.
- منظمة الصحة الاجتماعية جنيف(2002). التقرير العالمي حول العنف والصحة, *المكتب الإقليمي للشرق الأوسط*, القاهرة:https://apps.who.int/iris/handle/10665/1363 2018/1/2.

- **الجميلى ،موید حامد (2019). قیاس سلوك العنف لدى المراهقین, دراسات العلوم الإنسانیة والاجتماعیة, الجامعة الأردنیة, (46),565-576.**
- **بوریا ،میشیل (2007). بناء الذكاء الأخلاقي" المعاییر والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن یكونوا أخلاقیین" ترجمة سعد الحسني, (ط2), العین: دار الكتاب الجامعي.**
- **قاسم،نادر ،حافظ،نبیل (1993). إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغیرات, مجلة الإرشاد النفسي, جامعة عین شمس,(1), 143-177.**
- **السنوسى ، نجاة (2003). الأثر الذي یولده العنف على الأطفال ودور الجمعیات الأهلیة في مواجهته, القاهرة: الجمعیة المصریة العامة لحمایة الأطفال بالإسكندریة.**
- Ballard, M. (2011). Affiliation, Flirting, and Fun*:* Mock Aggressive Behavior in College Students, *The Psychological Record,* (53), 33-49.
- Bojana, M.& Jasmina, S.& Valentina, T.& Ilija, Z.(2016). Empathy and Peer Violence among Adolescents: Moderation Effect of Gender, *School Psychology International***,** 37 (4) ,359-377.

- Bojana, M.& Jasmina, S.& Valentina, T.& Ilija, Z.(2016). Empathy and Peer Violence among Adolescents: Moderation Effect of Gender, *School Psychology International***,** 37 (4) ,359-377.

- Brenda, Bredemeier (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life, *Journal of Sport & Exercise Psychology* 16(1),1-14.
- Clarken, R. H .(2010). Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education **,** *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Denver,* CO, April 30- May 4, 2010.

- Clarken, R. H .(2010). Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education **,** *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Denver,* CO, April 30- May 4, 2010.

- David, S .(2004).Pragmatist Representationalism and the Aesthetic of Moral Intelligence, *Contemporary Pragmatism,* 1 (2),171–178.
- DiClemente, Cara M.& Richards, Maryse H.(2019). Community Violence in Early Adolescence: Assessing Coping Strategies for Reducing Delinquency and

Aggression , *Journal of clinical child and adolescent psychology*, Published online.

- Farhan , R. & Dasti , R. & Nassar , M.(2015). Moral intelligence and Psychological Well-Being among Health Care Student , *Journal of Education Research and Behavioral Sciences* , 4 **(**5**)**,160-164.
- Heng, C. & Oliver, C.&Wing, Hong C.(2017). The influence of low self-control on violent and nonviolent delinquencies: a study of male adolescents from two Chinese societies,*The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*,(28), 5, 599-619.
- Melin, L. & Holst. U. (2006). Moral Judement, Cognitive Distortions and Empathyin Incarcerated Delinguent and Community Control Adolescents. *Crime law*, (5), 453–462.
- Moghadas, M.& Khaleghi, M.(2013). Investigate of relationship between Moral Intelligence and distress Tolerance in Isfahan staff, *International Journal of research in social sciences* , 2 (2).
- Nobahar, N. & Nobahar, M. (2013). A study of Moral Intelligence in the library staff of Bu-Ali Sina University, *advances in Environmental Biology*, 7(11), 3444-3447.
- Oconnor, J (2000) You Said What? When Children Swear,does it really matter? *Journal of Our Children*, 25 (7), 12–22.
- Peplak, J. (2015). "That really hurt, charlie!" investigating thebehaviour (Order No. 1604694). Available from ProQuestDissertations & Theses Global. (1748046090). Retrieved from*http://search.proquest.com/docview/1748046090?accountid=3755222/6/2017.*
- Schulaka, C. (2013). Doug Len rick on Moral Intelligence and the Value of Behavioral Advice, *Journal of Financial Planning*, May, (1), 12-17.
- Sousa, S.&Correia, T.&Ramos, E.&Fraga, S.&Barros H.(2010). Violence in adolescents: social and behavioural factors,*Published by Elsevier Espana. All rights reserved*, 24(1):47-52.

- Sutherland (2010).Profiles of behavioral problems in children who witness domestic violence. Violence and victims, Symptoms, *Cross-Sectional and Longitudinal Analyses*, *Psychology*,23(1), p49.
- Toole, K.(2010). *Organizational Intelligence as Leadership Development Model***.** Southwest Conference ,13 October.
- Wiley, J. & Sons, A. (2010). Student Violence and the Moral Dimensions of Brigham Young University. *Psychology in the Schools*, 38 (3), 249-258.
- Yayouk, E. & Jian, B. & Anne, M. & Meike, B.& Catrin, F.(2018).The Relationship between Family Violence and Self-Control in Adolescence: A Multi-Level Meta-Analysis,*Int J Environ Res Public Health*,15(11): 2468.

العـــدد (١٨)، مـــايـــــو ٢٠٢٢، ص ص ٣٠٢ – ٣٤١

العـوامـل المساهمـة في تعـزيـز الرضـا الوظيفـي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم

إعـــداد

عبدالرحمن صالح عبدالرحمن البشري

باحث ماجستير تربية خاصة - كليَّة التربية – جامعة أمّ القرى

العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم

عبد الرحمن البشري(*)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الى التعرف على العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّنت عيّنة البحث من (١٠٠) معلم ومعلمة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، وقد استخدم الباحث استبانة العوامل المساهمة كأداةً لجمع البيانات التي تكونت من ثلاث أبعاد هي البعد الأول عوامل مادية، البعد الثاني عوامل غير مادية(معنوية)، البعد الثالث طبيعة العمل، وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن طبيعة العمل كانت في المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثاني عوامل غير مادية(معنوية)، واخيراً في المرتبة الثالثة عوامل مادية، وأتضح من النَّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة (α=0.05) تُعْزَى إلى أثر الجنس، وسنوات الخبرة ومسار التخصص في جميع الأبعاد والدرجة الكليَّة للعوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، وفي ضوء النتائج فقد أوصت الدراسة بعض التوصيات التي تساهم في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم.

الكلمات المفتاحيَّة: العوامل المساهمة، الرضا الوظيفي، مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة، التربية الخَاصَّة.

(*) باحث ماجستير تربية خاصة - كليَّة التربية – جامعة أمّ القرى

Contributing Factors to Promoting Job Satisfaction among Special Education Teachers in Daycare Centers in Qassim Region

Abstract

The current study aimed to identify the contributing factors in promoting job satisfaction among special education teachers in daycare centers in Qassim region. The descriptive-survey method was used and the research sample consisted of (100) teachers in daycare centers in Qassim area. The researcher used the questionnaire of contributing factors as a tool for collecting data that were formed from three dimensions, namely material factors, the second dimension is non-material (moral), the third dimension is the nature of work. The results of the study found that the nature of work was the first contributing factor and non-material factors (moral) came in second place. Lastly, in third place, the material factors. The results showed that there were no statistically significant differences (α =0.05) due to the impact of sex, years of experience, the path of specialization in all dimensions and the overall degree of factors contributing to the promotion of job satisfaction of special education teachers in daycare centers in Qassim. In light of the results, the study recommended some recommendations that contribute to promoting job satisfaction among special education teachers in daycare centers in Qassim region.

Keywords: contributing factors, job satisfaction, daycare centers, special education.

مقـــدّمـــة الـــدراســـة:

قد شهد مجال التربية الخَاصَّة تطورًا كبيرًا خلال السنوات الأخيرة الماضية على مستوى العالم والوطني العربي، وأصبحت رعاية ذوي الإعاقة أمرًا مهمًّا وضروريًّا في الوقت الحالي؛ وذلك لأنّ لهم الحق في الحصول على الاهتمام من القيادة التعليمية، وعلى مستوى العالم ظهرت اتجاهات حديثة في مجال التربية الخَاصَّة كافة فرضت تحدياتها على إعداد المعلم والمعلمة ومعرفة العوامل التي تزيد من رضائهم عن العمل في ميدان تعليم طلاب ذوي الإعاقة (الخطيب،٢٠١٦). ولأهمية المعلم في العملية التعليمية، برز مفهوم الرضا الوظيفي والدراسات المرتبطة بة؛ ولكن يوجد خلاف حول تحديد مفهوم واحد له، وذلك لأنه يرتبط بمشاعر المعلم والمعلمة ويشكل إيضاحها حدوث تغير في المشاعر، وبما أن فطرة البشر تنجذب للعمل، فإنها تصبح إما مقتنعة بالعمل وإما غير راضية عنه (الكناني وبشاتوه، ٢٠١٤). ويشير (السعود وحسنين،٢٠١٦) إلى وجود عدد من العوامل التي تسهم في نجاح العملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية، فيما يتعلق بالمناخ المؤسسي من علاقة المعلمين والمعلمات وتفاعلهم فيما بينهم في بيئة العمل، والدعم الفعال من مدير/ي/ات ومشرف/ي/ات لمعلمي ومعلمات أمرٌ مهم لنجاح أي جهود نحو التطور للموظف/ي/ات، وتوفير ربع الوقت للمعلم على الأقل للبحث العلمي والعمل التعاوني مع الزملاء، وأن يكون جزءًا من العمل اليومي، لمساعدته على صقل أدائه وقدراته مع الطلاب. وقد أكدت العديد من الدراسات بعض العوامل التي تؤثر علي الرضا الوظيفي، منها دراسة: (العروي وقواسمة،٢٠٢٠) و(المفيريج والغنيم،٢٠٢١) و(Wangari،Orodho،2014) بأن المؤسسات التعليمية التي يعمل بها معلمو ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة، لا توفر رواتب سنوية عالية مقارنة بالجهد المقدم من المعلمين والمعلمات، وأن العلاوات غير منتظمة، كما أن التأمين الطبي غير مناسب، وقد لا يشمل جميع المشكلات الصحية، وأن عليهم رفع كفاءة معلمي ومعلمات بتوفير الدورات التدريبية وورش العمل التي تختص في مجال التربية الخَاصَّة من أجل معرفة آخر المستجدات التي حدثت حتى يكون توظيفها في العمل، مما قد يؤثر على الرضا الوظيفي للموظف/ي/ات.

وفي ضوء ما سبق، جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة البحثية والتي قد تسهم بالفائدة لصناع القرار في وزارة العمل والتنمية الاجتماعية وملاك وإداري مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، حيث يوجد في الابحاث – في حدود علم الباحث – تغطي مشكلة البحث الحالي المتعلقة بالعوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم.

مشكلة الدراسة:

يرى (الشريف،٢٠١٢) أنّ مهام معلم ومعلمة التربية الخَاصَّة ما يلي:

أ) القياس والتشخيص للكشف عن الاحتياجات الأولية لكل طالب من ذوي الإعاقة.

ب) إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية.

ج) مساعدة ذوي الإعاقة على تقبل إعاقته والتكيف معها.

د) تدريس طلاب ذوي الإعاقة بالمهارات التربوية الخَاصَّة التي لا يتمكن منها المعلم العادي بتدريسهم.

الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة له أهمية لا تقل عن أهمية الوظائف الأخرى، وقد تكون الأهمية أكبر من غيرها من الوظائف، وذلك لأن القائمين على خدمة ذوي الإعاقة يتعاملون مع طلاب يحتاجون خدمات خَاصَّة في جميع المجالات النفسية، والجسمية، والتربوية وغيرها من المجالات (البلوي، ٢٠١١). ويرى (القرشى،٢٠١٢) أنه يجب الأخذ بالحسبان المعايير التي قام بها مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) والتي تختص بإعداد المعلم معيار ممارسة المهنة وهو تقديم مستوى عالٍ من المهارة المكتسبة في وقت العمل والإصرار على التعليم المستمر مدى الحياة، وفي معيار التعاون أن يقوم المعلم والمعلمة بكسب مهارة حل المشكلات والصراعات التي تواجهه مع زملائه أو فريق العمل في التخطيط أو التنفيذ للبرامج المقدمة للطلاب ذوي الاعاقة.

وتشير الدراسات مثل: (Esterhuyse et al.2012) (الكناني وبشاتوه،٢٠١٤؛ الشهراني،٢٠٢١) إلى أنّ الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة تأتي بدرجة متوسطة. الامر الذي يتطلب بحث العوامل المرتبطة بذلك، ومن خلال عمل الباحث في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة في منطقة القصيم، يجد بأن هناك عدم رضا عن العمل في مراكز الرعاية النهارية ولذلك جاءت هذه الدراسة لتغطية موضوع الرضا الوظيفي.

أسئلـــة الـــدراســـة:

١- ما أبرز العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم؟

٢- إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي بحسب متغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من٥سنوات/ أقل من ١٠سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)؟

٣- إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس (ذكر-أنثى)؟

٤- إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي على حسب متغير التخصص (اضطراب طيف التَّوَحُّد، الإعاقة العقلية، صعوبات تعلم)؟

أهميـــة الـــدراســـة:

تظهر أهمية في كونها من أوائل الدراسات التي تناولت العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، وتسهم في تحديد دور المتغيرات (الخبرة، الجنس، التخصص). ويرى الباحث أنه يمكن أن تسهم في إثراء المحتوى العلمي لإجراء المزيد من الأبحاث، علاوةً على أن نتائج الدراسة قد تسهم في إعطاء تصور نظري لطبيعة العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي، وتظهر أهمية نتائج الدراسة بالجانب التطبيقي في مساعدة القائمين على مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة على معرفة العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة، كما أنها تسهم بالفائدة للمعلمين والمعلمات في معرفة الأسباب، وللباحث/ين/ات والأكاديمي/ين/ات لدراسة العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمين ومعلمات التربية الخَاصَّة مستقبلًا في أماكن مختلفة بالبيئة السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم.

الحدود البشرية:

اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة القصيم.

الحدود الزمانية:

تم أجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام١٤٤٣هـ-٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

العوامل المساهمة Contributing Factors

يعرف الباحث العوامل المساهمة بأنها كل ما يتعلق بالمعلم من عوامل داخلية أو خارجية إيجابية والتي ترتبط بالرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة. وتعرف إجرائيًّا هي الدرجة الكليَّة التي يتحصل عليها معلم/و/ات التربية الخَاصَّة في العوامل المساهمة بالاستبانة، وهي عوامل مالية، عوامل غير مالية.

الرضا الوظيفي Job Satisfaction

الرضا الوظيفي هو " ذلك الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل، ومع الإحساس بالثقة والولاء والانتماء للعمل" (البارودي، ٢٠١٥). ويعرف إجرائيًّا بأنها الدرجة التي حصل عليها معلم/و/ات التربية الخَاصَّة، في مقياس العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم والمستخدم في هذه الدراسة.

معلـــم التـــربيـــة الخـــاصـــَّة Special Education Teacher

تعرف وزارة التعليم (١٤٣٧) معلم ومعلمات التربية الخَاصَّة بأنه "معلم متخصص في التربية الخَاصَّة ويشرك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة" ص٧ . ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنهم المعلمين والمعلمات الحاصلون على شهادات في التربية الخَاصَّة في المجالات التالية اضطراب طيف التَّوَحُّد، الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، ويعملون في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة Daycare Centers

تعرف وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (١٤٤٠) المراكز بأنها هي " مركز التأهيل غير الحكومية، ويشمل المراكز الخاصة والأهلية، الربحية أو غير الربحية، التي تعمل في مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتأهيلهم. وأما الرعاية النهارية فترعف بأنها هي "مجموعة البرامج التدريبية والتأهيلية، وبرامج المهارات المختلفة التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة في فترات صباحية ومسائية محددة" ص.٣. وتعرف إجرائيًا جميع معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية بمنطقة القصيم، والمشاركون في تعبئة الاستبانة المرسلة إلى مراكز الرعاية النهارية عبر الرابط الإلكتروني.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحـــور الاول: الإطـــار النظـــرى

أولًا: الـــرضـــا الـــوظيفـــي

يوجد العديد من التعريفات، وتدور معظمها في إطار واحد يشمل إيضاح الرؤية حول وظيفة الرضا الوظيفي. ويشير (عثمان، ٢٠١٧) إلى مفهوم الرضا الوظيفي بأنه حالة شعورية تشمل تحقيق العمل، وتتمثل هذه الحالة في محبة العمل أو عدم محبته أو الرضا عن المكافآت الممنوحة كالراتب، والترقية، والتقدير، كما يمكن للرضا الوظيفي أن يتأثر بخبرات المعلمين والمعلمات في مجال عملهم سواء كانت هذه الخبرة تتعلق بالنجاح أو الإخفاق، والرضا الوظيفي هي حالة يصل الفرد إليها من خلال التكامل، والرغبة في النمو الوظيفي، والتقدم بتطوير

المهارات، وتحقيق الأهداف من خلال أداء الأعمال على أكمل وجه. ويُعرف (عبدالجواد، ٢٠١٩) الرضا الوظيفي بأنه إحساس المعلمين والمعلمات بالرضا عن خدمة الطلاب ذوي الاعاقة والاحتياجات الخَاصَّة، علاوةً على الرضا تجاه المهنة الوظيفية الخَاصَّة بهم في المجتمع، وأيضًا الرضا عن العلاقة مع زملاء العمل، ومع أولياء أمور الطلاب، ويشمل هذا التعريف الرضا عن المؤسسة التي يعمل بها الفرد. كما ذكر (أبو رحمة،٢٠١٢) بأنه إحساس داخلي لدى الفرد يتمثل في شعور الموظف بالارتياح والسعادة وذلك نتيجة لحصوله على جميع حاجاته ورغباته من خلال الوظيفة التي يعمل بها. كما رأي (Harrison-Collier, 2013) أن مفهوم الرضا الوظيفي إلى المشاعر والمواقف الإيجابية التي يشعر بها المعلم والمعلمة تجاه العمل، والإيجابية جزء لا يتجزأ من الرضا الوظيفي، والشعور بعدم الرضا يشير إلى السلبية التي تعتبر عاملًا مؤثرًا على المعلم.

في إطار ما سبق نلاحظ وجود اختلاف في معظم الدراسات حول مفهوم الرضا الوظيفي بالتحديد، ويعود هذا الاختلاف إلى التباين في وجهات النظر، حيثُ ينظر كل باحث إلى مفهوم الرضا الوظيفي من زاوية خَاصَّة به. وفي هذه الدراسة يعرف الباحث الرضا الوظيفي بأنه شعور إيجابي يتكون لدى معلم ومعلمة التربية الخَاصَّة والقائم بالعمل بشكل مباشر مع طلاب ذوي الإعاقة، حيثُ يشعر الفرد بالرضا عن العمل بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة، ويؤثر في الأداء الوظيفي، والحضور المبكر الى العمل، والمشاركة في المؤتمرات والدورات التدريبية.

والجدير بالذكر، أن الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة ذات أهمية؛ لأن بداية تطوير وإصلاح العمل التعليمي كاملاً يعتمد على الاهتمام بالمعلمين والمعلمات القائمين بهذا العمل، كما أنه يساعد على تشخيص المشكلات التي قد تكون سببًا في عدم رضائهم عن العمل؛ والسعي إلى حلها، ومعرفة العوامل التي تسبب شعور الرضا لديهم والسعي إلى تعزيزه، وتشجعيهم بعملهم الإنساني لاستمراريته (الزهراني و رشدى، ٢٠٠٩). ويؤكد واطسون (Watson,2011) على أن العلاقة السببية بين الأداء والرضا الوظيفي، ويقصد بها أن الرضا المرتفع يؤدي إلى أداء مرتفع، وأن العكس صحيح، فالمعلم والمعلمة الراضي عن العمل تزداد

درجة حماسته للعمل، وانتمائه للمؤسسة التي يعمل بها، ودرجة ولائه، ويظهر أثره في إنتاجه وأدائه، كما قد جاء الاهتمام من علماء النفس، لأنهم يقيمون العمل على أساس الإنتاجية من جانب، والرضا الوظيفي للموظف/ين/ات من جانب آخر، على أنه لا توجد روابط محسوسة بين الاثنين، إلا أن بقاء الموظف/ة في العمل وقتًا أطول في العمل جعل المؤسسات تهتم بالموضوع، فضلاً عن صحة الموظفين والموظفات الجسمية، والنفسية، التي تتأثر بمكان العمل.

وقد ذكر (محمود، ٢٠١١) أن هذه العوامل تشمل الآتي:

أ) الرغبة بالعمل وهي تتمثل في سعادة المعلمين والمعلمات أثناء تأدية أعمالهم وإنجاز المهام بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم وسماتهم الشخصية.

ب) الراتب والترقيات، وهي ما يتم صرفه من راتب مبالغ مستحقة للمعلمين والمعلمات في نهاية كل شهر، علاوةً على الترقيات الوظيفية السنوية.

ج) المكانة الاجتماعية ويُقصد بها الاحترام والتقدير التي يتلقاهما المعلم/ون/ات في المجتمع الذي يحيط بهم، والتي تنتج من نظرة الآخرين لهم، وتسهم في تلبية حاجاتهم الاجتماعية والذاتية.

د) علاقة الفرد بمن حوله من زملاء العمل حيثُ يجب أن تتوفر لدى المعلم والمعلمة القدرة على تكوين وإنشاء علاقات طيبة وإيجابية مع الزملاء بالعمل، وأيضًا القدرة على التكيف من خلال التعامل مع بعضهم، وأن تكون العلاقات بين المعلمين والمعلمات قائمة على أساس الاحترام المتبادل بالود، والمحبة، والتعاون فيما بينهم وفق احتياجات ومتطلبات العمل.

هـ) العلاقة مع المدير/ين/ات والمشرفين والمشرفات وأن تكون هذه العلاقة مبنية على تقبل اختلاف وجهات النظر من قبلهم عند تقييم الأداء، أو طلب المهام، وذلك يكون بالاحترام، والتقدير، والتعاون.

بالإضافة إلى علاوةً على العوامل السابقة توجد أيضًا سلسلة من العوامل الشخصية، والاجتماعية، والاقتصادية التي تؤثر على معلمي ومعلمات ذوي الاعاقة، وتسهم في شعورهم بالرضا الوظيفي، حيث ترتبط هذه العوامل بالعمر، والمستوى الدراسي للمعلم والمعلمة، علاوةً

على الحالة الصحية الجيدة للمعلمين والمعلمات، والمعاملة العادلة والمساواة من الإداريـ/ين/ـات في العمل، وحل المشكلات التي تحدث في مكان العمل، التدريب والتعليم للموظف/ين/ـات، الحوافز التي تقدم أثناء العمل، ونقص أو عدم وجود بعض المهارات، الحرية المتاحة في العمل بحيث المعلم والمعلمة يقوم باتخاذ القرار المناسب له، والذي لا يكون فيه ضرر على مصلحة العمل، كاختياره الزي المناسب أثناء أدائه تدريس ذوي الإعاقة في مقر العمل (فلمبان، ٢٠٠٨).

ثانيا: العوامل المساهمة (الحوافز المادِّيَّة – الحوافز المعنويَّة)

طبيعة عمل المؤسسات التعليمية تتطلب العمل الجماعي، ولا شك في أن الفرد يعد مسؤولًا عن توجيه العمل سواء كان مديرًا/ـة أو مشرفًا/ـة، ولا بد من معرفة الدوافع والأسباب التي تسهم في التحكم بسلوك المعلم والمعلمة والعمل على توظيف هذا السلوك باستخدام خاصية المعززات الإيجابية في إطار تحقيق الأهداف، وإدارة مؤسسات التربية الخَاصَّة بفاعلية.

وتعد الحوافز المادِّيَّة والمعنويَّة من أبرز العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة، ويمكن تعريف الحوافز على أنها مجموعة من المتغيرات الخارجية التي يتم استخدامها من قبل المؤسسة التعليمية التي يعمل ضمنها كوادر من معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة، وهذا من أجل تحريك وتنمية قدراتهم الانسانية ورفع مستوى فاعلية الأداء تجاه واجباتهم المهنية على نحو أفضل، اتجاه تدريس وتدريب طلاب ذوي الإعاقة وبطريقة تسهم في تلبية احتياجاتهم وأهدافهم (البارودي، ٢٠١٥). ولتحفيز المعلمين والمعلمات عناصر أساسية كما ذكرها (يوسف، ٢٠١٧) هي:

أ) القدرة وهي أن المعلم والمعلمة المؤهل بالقيام بمهام تدريس الطلاب بتحسين أدائه من خلال التحفيز، ويختلف عن الشخص غير المتمكن أو غير مؤهل.

ب) الجهد والذي يشير إلى أن الوقت والطاقة المبذولة أثناء العمل حتى يتحقق الهدف، وأن وجود القدرة دون الجهد لا تكفي.

ج) الرغبة إن لم تكن رغبة المعلم والمعلمة بتدريس ذوي الإعاقة فإن فرصة نجاح أداء التدريس تقل. كما أنه لا يمكن تجاهل دور الحوافز الواضح في تغيير أداء

الموظف/ة وزيادة دافعيته سواء كان الدور سلبيًّا أم إيجابيًّا، ويعد عدم توافر حوافز مادِّيَّة أو معنويَّة للمعلم والمعلمة المتميز مؤثرًا سلبيًّا على الأداء، ويؤدي هذا إلى تأثر الرضا الوظيفي وضعف إنتاجيتها، ومن ثمّ عدم تحقق الأهداف المنشودة (القطان، ٢٠٢٢).

كما يرى (Judy,2017) أن الحوافز المادِّيَّة هي مكافآت نقدية تساعد على تحقيق وتلبية الحاجات الفسيولوجية، مثل المرتبات والأجور والمكافآت والتعويضات الطبية واستحقاقات المعاش أو التعاقد وغيرها. كما يجب أن تكون الحوافز المادِّيَّة ذو قيمة عالية وأن تتميز بالتكافؤ مع الآخرين.

يشير الشياب (٢٠١٥) إلى أن الحوافز المادِّيَّة من أكثر العوامل أهمية لتحقيق الرضا الوظيفي والاستقرار في منظومة العمل، فإن الحوافز بإشكالها المختلفة سواء كانت راتب، مكافآت، وغيرها من العوامل الجوهرية تأثيرًا في الحياة الاجتماعية والاقتصادية للموظف/ين/ات وتحقيق للاستقرار النفسي لهم، وعليها فإن الحوافز المادِّيَّة هي التي تجعل جهة العمل مكان مناسب لأداء العمل فيها، وتجعل الوظيفة مصدرًا اقتصاديًّا لكل موظف/ة يتمكن من خلال ما يحصل عليه من امتيازات ورواتب، من تغطية تكاليف المعيشة، والهدف الأساسي من الحوافز المادِّيَّة هي جذب الموظف إلى العمل، وتحفيزه لتقديم الجهد العالي والمطلوب منه في السعي لتحقيق الأداء المرغوب منه من قبل إدارته. وتوجد حوافز ذات قيمة مادِّيَّة ولكنها غير مالية، مثل التأمين الطبي الجيد للمعلم والمعلمة والعائلة، والإجازة براتب مدفوع في فترة الإجازة الرسمية للطلاب والتي تشجع الموظف على الاستمرارية في المؤسسة التعليمية، دون الرغبة في التوظف في مؤسسة تعليمية أخرى (Vance & Paik, 2006).

ومن جانب آخر، ذكر (أبو إسلام، ٢٠٠٨) أن الحوافز المعنويَّة تعنى مجموعة الحوافز التي تساعد على إشباع حاجات الإنسان، ولذا فإنها تزيد من شعوره بالولاء والرضا والتعاون مع زملائه. ومن خلال العرض السابق لمفهوم يمكن للباحث تعريف الحوافز بأنها هي مجموعة من الوسائل التي تستخدمها المؤسسات التعليمية المختلفة لتقديم دعم مالي أو دعم معنوي لمعلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة، من أجل تحقيق وإشباع حاجاتهم، وذلك بهدف أن يعود النفع على المؤسسة التعليمية من خلال الإنتاجية وحب العمل.

تتعد أشكال الحوافز غير المادِّيَّة أو المعنويَّة ومنها ما يأتي في شكل المشاركة في اتخاذ القرار. أنّ مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار يولد لديهم شعورًا بأن الإدارة التعليمية تدرك أهميتهم ودورهم في سير العملية التربوية، علاوةً على الأثر الكبير لآرائهم في نجاح العملية التعليمية؛ مما يؤثر على الرضا الوظيفي بشكل إيجابي (الديكة وخصاونة، ٢٠٢١). وتعد المؤتمرات والدورات التدريبية من أساليب الحوافز غير المادِّيَّة أو المعنويَّة لدى معلمين ومعلمات التربية الخَاصَّة؛ وذلك لأنها فرصة إيجابية ومفيدة لاجتماع الخبرات والآراء والأفكار في مكان واحد، ويحتاج معلم/و/ات ذوي الإعاقة إلى مثل هذه الفرص في عملهم؛ وذلك لأن هذا المجال غني بالتحديثات التي تتعلق بالدراسات العلمية للأفراد ذوي الإعاقة بشكل خاص ومجال التربية الخَاصَّة بشكل عام، وتعد هذه اللقاءات فرصة مهمة من أجل تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام أساليب النقاش والحوار الأفضل مع المتخصصين في نفس مجالهم والاستفادة من الآراء والأفكار الجديدة التي يتم طرحها، وتتيح لهم مزيد من المهارات والمعلومات التي يتم الاستفادة منها في تدريس الأفراد ذوي الإعاقة في مكان عملهم داخل المؤسسة التعليمية، وتؤثر في مشاعرهم بشكل إيجابي. (الشخشير، ٢٠١٠). أو التدريب عن بعد، حيثُ يكتسب أهميته بالنظر إلى أن المعلمين والمعلمات لديهم القدرة على ممارسته بالاعتماد على أنفسهم في أي وقت ودون أي قيود، كما يمكن توفير وسائط تعليم متنوعة وثرية يمكن من خلالها تلبية جميع احتياجات المعلم (السرحاني، ٢٠١٨). قد أوضحت الدراسات إلى أهمية توفير مواصفات ومعايير لضمان فعالية التعليم والتدريب عن بعد كما تم الإشارة في دراسة (عسيري، ٢٠١٧) نقلًا عن (عاشور، ٢٠٠٦) إن أهداف التدريب عن بعد يوفر التدريب عن بُعد في مجال التعليم للموظفين فرصة تحسين مهاراتهم المهنية في ما يتعلق بطريقة تدريس ذوي الاعاقة، وتطوير أدائهم وإحداث تنمية في مهاراتهم؛ توفير الخدمة للعاملين في المؤسسات التعليمية من أجل حضور الدورات التدريبية داخل المنزل، مما يساعد على اختصار الوقت وتوفير المال وتقليل الجهد الواقع على الموظفين، عقد اللقاءات ما بين المسؤولين والموظفين في المؤسسات من أجل دراسة المشكلات التي يمكن أن تواجههم، والتي تتعلق بعملهم، والسعي من أجل وضع الحلول المناسبة، مواكبة التطور في ما يتعلق باستخدام التكنولوجيا واستخدام التعليم عن بعد، وهي إمكانية سهلة الاستخدام ومتوفرة ومتطورة، ولها دور بارز في نشر المعرفة العلمية للعاملين.

شكـــل (٢)

أنـواع الحـوافـز لمعلمـي ومعلمـات الـتربيـة الخَـاصّـَة

ولا شك في أن سر نجاح المؤسسة التعليمية القوية مرتبط بشكل وثيق بمدى اهتمامها برضا الموظفين والموظفات، وأن الاهتمام بالرواتب الشهرية التي يتم صرفها إلى جانب الترقيات السنوية له دور مهم في زيادة الرضا لدى معلمين ومعلمات التربية الخَاصَّة عن عملهم بشكل عام، وكذلك تلبية الاحتياجات الشخصية والوظيفية لديهم بشكل خاصّ (الكناني وبشاتوه، ٢٠١٤). إن زيادة المهام والأدوار والمتطلبات على معلمين ومعلمات التربية الخَاصَّة أثناء العمل، دون وجود أي حوافز من شأنها أن تشجع المعلم والمعلمة بعد تأدية المهام؛ وعلى عاتق الإداري/ين/ات بالمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة أن تقوم بالدور المطلوب، والذي يشمل تحفيز معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة وتقسيم العمل بينهم بالتساوي حتى لا يتم التأثير بشكل سلبي على الرضا الوظيفي لدى المعلم والمعلمة الأكثر جهدًا، ولا بد من إتاحة الفرص أمامهم لإبراز أفضل ما لديهم؛ وذلك حتى يتم تحقيق ما هو في مصلحة جميع الطلاب الذين يسعون إلى تلقي التعليم المناسب، وحتى يكون المعلم راضيًا عن عمله وعن الجهة التعليمية التي تحتاج إلى ضمان بقاء الموظف في المنشأة التعليمية (العروي و قواسمة، ٢٠٢٠).

يوجد عدد من الأسباب والعوامل التي تدعو إلى تحفيز معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة، ومن ضمن هذه الأسباب التي ذكرها الشاعري (٢٠٢٠) ما يلي:

أ) تحسين أداء المعلمين والمعلمات، وذلك من خلال سياسة الحوافز التي يتم تطبيقها من قبل المنشأة بهدف تقييم الموظفين والموظفات، من خلال المشرفين والمشرفات بتقييم الأداء الأسبوعي، والشهري، والسنوي.

ب) وجود سياسة واضحة وبارزة تدعم دور المعلم والمعلمة في الاجتهاد، والتميز في تدريس طلاب ذوي الإعاقة، والرغبة في تحقيق نتائج أفضل على المستوى الفردي، والجماعي.

ج) أداء واجبات المعلم والمعلمة بفاعلية من خلال تأهيلهم لعملية التعليم، ومعرفة احتياجات ذوي الإعاقة وكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم.

د) القدرة على استخدام استراتيجيات مختلفة في عملية التعليم، ويتم هذا من خلال تحفيز المعلمين والمعلمات تجاه التدريب والإشراف، وحضور المؤتمرات، وغيرها بما يخدم البيئة التعليمية. كما قد أوضحت دراسة الحلايبة (٢٠١٣) بوجود أهمية لنظام ذات علاقة بالحوافز للموظف/ة مما يسهم في تنمية أداء الموظف/ة وتحقيق أهداف المؤسسة التي وضعت من أجلها الحوافز.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

هدفت دراسة (السعودي،٢٠١٨) معرفة أثر الحوافز المادِّيَّة في الرضا الوظيفي لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة من (١٣٨) موظفًا إداريًّا، وجرى إعداد استبانة وتوزيعها على العينة، وأظهرت النتائج أن تقدير أفراد الدراسة لمستوى الحوافز المادِّيَّة كان متوسطًا، في حين جاءت تقديرهم للرضا الوظيفي مرتفع، كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية وأثر الحوافز المادِّيَّة في الرضا الوظيفي من وجهة نظر العاملين في وزارة التعليم.

وحاولت دراسة (باوزير والعبد الجبار، ٢٠١٦) معرفة مستوى الرضا الوظيفي لمعلمات برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة اختير المنهج الوصفي،

والاستبانة أداة للدراسة، والتي ركزت على جانب طبيعة العمل، وعلاقة المعلمات مع الزميلات والمسؤولات، والتطوير والتدريب والتحفيز والمكافأة، وكانت عينة الدراسة من معلمات ذوي صعوبات التعلم ككل والبالغ عددهم (٤١٨) من المعلمات، وأشارت النتائج إلى أن الرضا الوظيفي لمعلمات برامج صعوبات التعلم تراوحت ما بين المتوسط في "العلاقة مع مسؤولات وزميلات العمل" و"تطوير وتدريب وتحفيز ومكافاة في العمل"، بينما كان مرتفعًا في بعد "طبيعة العمل"، بأنه لا توجد فروق دالة احصائياً بالرضا الوظيفي لدى معلمات برامج صعوبات التعلم تُعْزَى إلى متغير العمر أو مكان السكن أو الدورات التدريبية، أو سنوات الخبرة أو المؤهل الجامعي، أو أعداد التلاميذ الذين يتم تعليمهم.

وركزت دراسة (الثبيتي والعنزي،٢٠١٤) علي معرفة عوامل الرضا الوظيفي من وجهة نظر معلمين محافظة القريات، وأثر كلٍّ من متغير المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة، ومرحلة التعليم، على عامل الرضا الوظيفي وتكونت العينة في الدراسة من (٣٠٧) معلمًا، وكان الاختيار بالطريقة الطبقية العشوائية، مستخدمين المنهج الوصفي، وطبقت عليهم الاستبانة أداةً للدراسة، وكانت النتائج أن عوامل الرضا الوظيفي جاءت على النحو الآتي أولًا بُعْد القيادة المدرسية بدرجة مرتفعة، ثانيًا بُعْد بيئة العمل بدرجة مرتفعة، وثالثًا بعد أساليب الزيارة الإشرافية بدرجة متوسطة، ورابعًا بعد الجوانب المادِّيَّة والحوافز بدرجة متوسطة، وخامسًا بعد التأهيل والتدريب بدرجة جاءت متوسطة، كما أظهرت وجود فروق في الدلالة الاحصائية بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في محافظة القريات تُعْزَى إلى متغير المؤهل التعليمي وذلك لصالح البكالوريوس والدراسات العليا، وأنه توجد فروق دالة إحصائياُ في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تُعْزَى إلى متغير الخبرة لصالح خبرة ما فوق عشر سنوات.

وهدفت دراسة الكناني وبشاتوه(٢٠١٤) التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمين ومختصين بالتربية الخاصة، وطبيعة الفروق في عوامل الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة في ضوء الجنس، والمستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة، وتقتصر على جميع العاملين من معلمين ومختصين في قطاع التربية الخَاصَّة في القطاع الخاص والحكومي في المملكة العربية

السعودية، حيث اعتمد على المنهج الوصفي والاستبانة أداةً للدراسة باستخدام مقياس عوامل الرضا الوظيفي للعاملين في مجال التربية الخَاصَّة، وتكونت العينة من (١١٢) موظفًا وموظفة. وأظهرت النتائج أن المستوى الكلي للرضا عن العمل كان بدرجة متوسطة، وأن عوامل الرضا الشخصي جاءت بمستوى مرتفع، والرضا الاجتماعي جاءت بمستوى مرتفع، والرضا عن الراتب جاء بمستوى متوسط، والرضا عن محتوى العمل بمستوى متوسط، والرضا عن ظروف العمل بمستوى متوسط، والرضا عن الترقيات بمستوى متوسط، والرضا عن الإشراف بمستوى متوسط، والرضا عن جماعة العمل بمستوى مرتفع، وكانت النتائج بأنها لا توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي بين الإناث والذكور بمجال الرضا الشخصي والاجتماعي والرضا عن الراتب والرضا عن ظروف العمل، و وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث بمستوى الرضا الوظيفي بمجالات محتوى العمل و الترقيات والرضا عن الإشراف وجماعة العمل ومستوى الرضا ككل، وكانت الفروق لصالح الإناث في جميع هذه المجالات، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين العاملين بالقطاع الحكومي والعاملين بالقطاع الخاص في مجالَي الرضا الاجتماعي والرضا عن الراتب تُعْزَى إلى سنوات الخبرة ولصالح أكثر من ١٠ سنوات.

أما دراسة (Wangari،Orodho,2014) هدفت التعرف على محددات الرضا الوظيفي والاستمرار به لدى معلمين التربية الخَاصَّة في المدارس الابتدائية في نيروبي، باستخدام المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة (٧٥) فردًا، (٥) منهم من المديرين و(٧٠) معلمًا بالتربية الخَاصَّة، وكانت أداة الدراسة استبانة من إعداد الباحثين، وقد أظهرت النتائج أن غالبية معلمي التربية الخَاصَّة في المدارس الابتدائية راضون عن شروط وظروف عملهم، وذكروا أنه من المحتمل تركهم في السنوات الخمس المقبلة ما لم يتحسن الوضع، كما أظهرت النتائج أنه من العوامل الرئيسية التي أدت إلى عدم الرضا بين المعلمين نقص التدريب المناسب والخبرة في بيئة التربية الخَاصَّة، زيادة مستوى الأعباء التدريسية؛ نتيجة الزيادة السريعة في أعداد الطلبة داخل الفصل، ونقص الدعم الإداري والتقييم، وانخفاض الرواتب، وكذلك شروط الخدمة السيئة.

وحاولت دراسة محمود (٢٠١١) الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بقيم العمل لدى معلم التربية الخَاصَّة، وكذلك التعرف على ما إذ كان هنالك اختلاف في الرضا

الوظيفي للمعلم وقيم العمل تبعًا لاختلاف مسار الإعاقة، والنوع الاجتماعي، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، وتكوَّنت العينة من (١٦٦) معلم ومعلمة، طبق عليهم مقياس الرضا الوظيفي لمعلم التربية الخَاصَّة من تصميم الباحثة، ومقياس قيم العمل من تصميم علام وزايد (١٩٩٢)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطات الرضا الوظيفي وقيم العمل لمعلم التربية الخاصة، كذلك أظهرت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخَاصَّة جاء متوسطًا، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط إجابات عينة الدراسة تُعْزَى لأثر متغير الجنس، ومسار الإعاقة، والمؤهل العملي، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة الزويدي والزغول (٢٠٠٨) معرفة الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه لمعلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية والخَاصَّة بمحافظة الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٦٧) معلم ومعلمة تربية خَاصَّة، طبق عليهم استبانة تقيس الرضا الوظيفي، حيث تكونت من خمسة أبعاد (الرواتب والحوافز، ظروف العمل وطبيعته، الإشراف والتدريب والنمو المهني، العلاقة مع الزملاء والإدارة، علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء الأمور)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخَاصَّة جاء بمستوى متوسط، حيث جاء بعد الرواتب والحوافز بمستوى أقل من المتوسط؛ أنه يؤثر في تدني الرضا الوظيفي لدى المعلمين، في حين جاء بُعْدا ظروف العمل، والإشراف والتدريب والنمو المهني بمستوى متوسط؛ أي أنهما يؤثران على الرضا الوظيفي بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج حصول بُعْدي العلاقة مع الزملاء، وبُعْد العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور على متوسط مرتفع؛ مما يدل على تأثيرهما المرتفع في الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخَاصَّة، وأشارت النتائج كذلك إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاعاقة، والتي تُعْزَى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخَاصَّة تُعْزَى إلى متغير القطاع ولصالح القطاع الخاص، وكذلك توجد فروق دالة احصائية في درجة الرضا لمعلمي التربية الخَاصَّة عن العمل، وتعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث تركيزها على جانب الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخَاصَّة كدراسة كل من (باوزير والعبد الجبار، ٢٠١٦ ; دراسة الثبيتي والعنزي،٢٠١٤ ; الكناني وبشاتوه،٢٠١٤; محمود، ٢٠١١ ; الزويدي والزغول، ٢٠٠٨) ما عدا دراسة (السعودي،٢٠١٨) والتي تناولت الموظفين الإداريين في التعليم، كما أنها اتفقت من حيث الأدوات مع جميع الدراسات السابقة، أما من حيث المنهج فقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي والذي اتفقت به مع دراسة كل من (باوزير والعبد الجبار، ٢٠١٦ ; دراسة الثبيتي والعنزي،٢٠١٤ ; الكناني وبشاتوه،٢٠١٤; محمود، ٢٠١١ ; الزويدي والزغول، ٢٠٠٨; Wangari،Orodho,2014). واتفقت كذلك من حيث الأدوات مع دراسة (باوزير والعبد الجبار، ٢٠١٦ ; دراسة الثبيتي والعنزي،٢٠١٤ ; الكناني وبشاتوه،٢٠١٤; الزويدي والزغول، ٢٠٠٨)، في حين أن دراسة (محمود، ٢٠١١) استخدمت استبانة ومقياس الرضا الوظيفي.

ومن خلال العرض السابق وجد الباحث قلة في الدراسات التي اهتمت بالرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمراكز الرعاية النهارية، وتميزت الدراسة الحالية في تركيزها على تأثير هذه العوامل على مستوى رضا المعلمين، وتناولها لمتغيرات الجنس، والخبرة، ومسار التخصص.

منهج الدراسة:

وفي ضوء أسئلة الدراسة قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات في مناهج البحث العلمي، حتى يتم التوصل إلى تحقيق أهداف الدراسة الحالية، واستخدم المنهج الوصفي لأنه مناسب للدراسة بأسلوبه المسحي لمعرفة العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، وذلك لأنه يجمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة، وذلك لدراستها والتعرف على الأسباب الداعية إلى ظهورها، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها (عبيدات، كايد، وعبدالرحمن،٢٠١٦).

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمين والمعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم للعام الدراسي الثاني ١٤٤٣هـ. وعينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية تتكون من (١٠٠) معلم ومعلمة (٥٨) معلمًا و (٤٢) معلمة.

جـــدول(١)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لخصائصهم الديموغرافية

المتغـير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية٪
الجنس	ذكر	٥٨	٥٨,٠
	أنثى	٤٢	٤٢,٠
	المجموع	١٠٠	١٠٠,٠
مسار التخصص	اضطراب طيف التَّوَحُّد	١٨	١٨,٠
	إعاقة عقلية	٤٢	٤٢,٠
	صعوبات التعلم	٤٠	٤٠,٠
	المجموع	١٠٠	١٠٠,٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٥٤	٥٤,٠
	من ٥سنوات - ١٠سنوات	٢٤	٢٤,٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٢	٢٢,٠
	المجموع	١٠٠	١٠٠,٠

تشير بيانات جدول (١) إلى النتائج الآتية:

- كانت غالبية أفراد عينة الدراسة من الذكور تبعًا لمتغير الجنس بنسبة مئوية بلغت (٥٨,٠%)، بينما بلغت نسبة الإناث (٤٢,٠%) تبعًا لمتغير الجنس.
- أعلى نسبة مئوية بلغت في توزيع أفراد الدراسة الحالية تبعًا لمُتغير مسار التخصص (٤٢,٠%) لمسار التخصص (إعاقة عقلية)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (١٨,٠%) لمسار التخصص (اضطراب طيف التَّوَحُّد).
- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد الدراسة الحالية تبعًا لمُتغير عدد سنوات الخبرة (٥٤,٠%) لفئة سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (٢٢,٠%) لفئة سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

أداة الـــدراســـة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة في الموضوع نفسه منها دراسة (الأحمري،٢٠١٢) قام الباحث بتصميم تمثلت أداته في استبانة مغلقة

لاستقصاء العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، وتمرّ عملية بنائها في مراحل على النحو الآتي:

- **مرحلة جمع المعلومات:** في هذه المرحلة تم جمع المعلومات والبيانات كافة، وذلك بالإطلاع على معايير التقييم العالمية ذات العلاقة بالعوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، وتم تطوير الأداة استنادًا إلى الأدب المتصل بالموضوع.
- **مرحلة بناء الأداة:** لغايات تحديد العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، قام الباحث بإعداد (استبانة) تكونت من (٢٨) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي:
  - عوامل مادِّيَّة ويقاس بالفقرات من (١ –١٠).
  - عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة) ويقاس بالفقرات من (١١ –١٩).
  - طبيعة العمل ويقاس بالفقرات من (٢٠ –٢٨).

الصـــدق والثبـــات:

الصـدق الظـاهـريّ:

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري لاستبانة الدراسة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين والذين يعملون كأعضاء هيئة تدريس والأساتذة المحكَّمين متخصصين في تخصصات مختلفة بالتربية الخَاصَّة وعلم النفس والقياس والتقويم والبالغ عددهم (٧) أعضاء، للتأكد من مدى ملاءمة وقدرة الأداة على تحقيق أهداف الدراسة، كما أرفقت أسئلة الدراسة وأهدافها مع الأداة، وعدلت الاستبانة بناءً على الملاحظات والتعديلات المرفقة من قبل المحكَّمين؛ حيث كانت الأداة بصورتها الأولية عبارة عن(٣٠) فقرة وكانت (٢٨) فقرة بصورتها النهائية للخروج بأفضل أداة قادرة على تمثيل ما أُعدت من أجل قياسه، وصُمم المقياس بتدرج خماسيّ (أوفق وبشدة/ موافق/ محايد/ غير موافق/ غير موافق وبشدة) وأعطيت درجات بالأرقام وبلغت على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١). ولقد تم التحقق من صدق المقياس وثباته بطريقة الصدق الظاهري، وأيضاً بالاتساق الداخلي.

وتم اعتماد المقياس الآتي لتصحيح المقياس الخماسي

$$\frac{\text{أعلى حد للمقياس(٥) – أدنى حد (للمقياس) (١)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (٣)}} = ١.٣٣$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) بنهاية كل فئة.

ويكون بناء على ذلك من ١,٠٠– ٢,٣٣ منخفضًا، من ٢,٣٤– ٣,٦٧ متوسطًا، من ٣,٦٨– ٥,٠٠ مرتفعًا .

صدق بناء الأداة:

وحتى تتحقق من صدق بناء الأداة وفاعليتها، تم تطبيق ذلك على (٣٠) فرداً كعينة استطلاعية لمجتمع الدراسة، ولكن من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة كل فقرة بالبعُد الذي تنتمي إليه، وذلك كما في جدول (٢).

جـــدول (٢)

ارتباط فقرات بُعد "عوامل مادِّيَّة" مع الدرجة الكليَّة للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	**٥٦٩.	٦	**٧٣٨.
٢	**٧٥٠.	٧	**٦٥٩.
٣	**٨٢٥.	٨	٠,٣١٦
٤	**٧٩٢.	٩	**٧٦٩.
٥	**٧٩٦.	١٠	**٨٣٩.

ملاحظة. **دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات جدول(٢) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد عوامل مادِّيَّة تراوحت ما بين (٠,٣١٦ – ٨٣٩.**) وهي قيم دالة إحصائيًا.

جـــدول (٣)

ارتباط فقرات بُعد " عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة) " مع الدرجة الكليَّة للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	**٥٦٠.	٦	**٨١٢.
٢	**٧٢٠.	٧	**٨٤٣.
٣	**٧٤٥.	٨	*٤٤٨.
٤	**٧٨٩.	٩	**٧٣٧.
٥	**٧٢١.		

ملاحظة. ** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات جدول (٣) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة) تراوحت ما بين (.٤٤٨* - .٨٤٣**) وهي قيم دالة إحصائيًّا.

جـــدول (٤)

ارتباط فقرات بُعد " طبيعة العمل " مع الدرجة الكليَّة للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	.٧٤٠**	٦	.٧٦٢**
٢	.٦٦٥**	٧	.٨٧٦**
٣	.٧٨٠**	٨	.٨٢٣**
٤	.٧٩٦**	٩	.٦٣١**
٥	.٦٦٥**		

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات جدول(٤) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد طبيعة العمل تراوحت ما بين (.٦٣١**-.٨٧٦**) وهي قيم دالة إحصائيًّا.

ثبات أداة الدراسة :ثبات أداة الدراسة يقصد بها باستقرار النتائج واعتماديتها وقدرتها بالتنبؤ، بمدى توافق أو اتساق نتائج الاستبانة وذلك إذا تم تطبيقها أكثر من مرة بظروف مماثلة، ولقد كان ذلك باستخدام اختبار الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، إذ أنه يقيس مدى تناسق إجابات المستجيبين في كل الأسئلة الموجودة على مقياس الدراسة، كما يمكن تفسير (ألفا) بأنها معامل الثبات الداخلي بين الإجابات، ويدل ذلك على ارتفاع قيمته على درجة ارتفاع الثبات ويتراوح بين (٠-١) وتكن قيمته مقبولة عند (٦٠%) فما فوق، وفي دراسات أخرى يكون مقبول عند (٧٠%) فما فوق وعلى حسب كلٍّ، والجدول الآتي يبين ذلك.

وتم التحقق من ثبات الأداة؛ وذلك باحتساب معامل ألفا كرونباخ، باعتباره مؤشرًا على التجانس الداخلي، حيث يبلغ معامل الثبات (ألفا كرونباخ) الكلي (٠,٩٣٦) وهي نسبة عالية جدًّا، ويشير ذلك إلى ثبات الأداة وتم احتساب معامل الثبات وذلك بطريقة التجزئة النصفية، حيث يبلغ معامل الثبات (بطريقة التجزئة النصفية) الكلي (٠,٧٨٣).

جـــدول (٥)

معامل الاتساق الداخلي على حسب معادلة ألفا كرونباخ ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الارتباط بيرسون

الرقم	البُعـــد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط للبُعد بالأداة ككل
١	عوامل مادِّيَّة	١٠	٠,٨٧٢	٠,٨١٩	٨٦٨.**
٢	عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)	٩	٠,٨٧٦	٠,٧٨٧	٨٩٥.**
٣	طبيعة العمل	٩	٠,٨٩٨	٠,٨٢٢	٨٠٨.**
	الأداة ككل	٢٨	٠,٩٣٦	٠,٧٨٣	-

ملاحظة. **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير بيانات جدول(٥) إلى أنّ معاملات الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ للبُعد الأول عوامل مادِّيَّة بلغت (٠,٨٧٢)، وللبُعد الثاني عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة) (٠,٨٧٦)، وللبُعد الثالث طبيعة العمل (٠,٨٩٨)، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٣٦) وهي قيم مرتفعة دالة إحصائيًّا كما تجدر الإشارة إلى أنّ معاملات الارتباط تراوحت ما بين (.٨٠٨** - .٨٩٥**) وهي قيم دالة إحصائيًّا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن تحليل النتائج عرضًا للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، التي تهدف إلى التعرف على العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم، ولقد كان عرض نتائج الدراسة وذلك بالاعتماد على أسئلة الدراسة الحالية.

السؤال الأول: ما أبرز العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم؟

وللإجابة علي السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية وأيضاً الانحرافات المعيارية بمقياس العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم مع مراعاة ترتيبها تنازليًّا وفقًا لمتوسطاتها، وجدول 6 يوضح بذلك.

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة، مع مراعاة ترتيبها تنازليًّا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية (ن=١٠٠)

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣	طبيعة العمل	٣,٦٠	٠,٧٩	١	متوسط
٢	عوامل غير مادية (معنوية)	٣,٢١	٠,٩٨	٢	متوسط
١	عوامل مادية	٢,٦١	١,٠٩	٣	متوسط
الأداة ككل		٣,١٢	٠,٨٦	-	متوسط

من النتائج في جدول ٦ يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة بمنطقة القصيم تراوحت بين(٢,٦١-٣,٦٠) وجاء البُعد الثالث (طبيعة العمل) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٠) وبدرجة متوسطة وبالمرتبة الأولى، وثم تلاه البُعد الثاني (عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١) وبدرجة متوسطة وبالمرتبة الثانية، وثم تلاه البعد الأول (عوامل مادِّيَّة) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦١) وبدرجة متوسطة وبالمرتبة الثالثة، وبلغ المتوسط الحسابي الأداة ككل (٣,١٢) وبدرجة متوسطة. وبيان ذلك ما يلي:

١- عوامل مادِّيَّة:

وتم حساب المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "**عوامل مادِّيَّة**"، مع مراعاة ترتيبها تنازليًّا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول (٧).

جدول (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد عوامل مادِّيَّة (ن=١٠٠)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٨	أحصل على تأمين طبي جيد	٢,٨٩	١,٤٣	١	متوسط
٦	تحدد الحوافز في مجال العمل وفق معايير معينة	٢,٧٣	١,٤٥	٢	متوسط
٥	يتحصل على المكافآت في مجال العمل من يستحقها	٢,٦٩	١,٤١	٣	متوسط
٩	توفر إدارة المركز نقل أو بدل نقل مناسب	٢,٦٩	١,٤٥	٣	متوسط
٧	أشعر بالعدالة في تقديم الحوافز المادية	٢,٦١	١,٣٨	٥	متوسط
٢	تقدم إدارة المركز علاوات سنوية	٢,٥٧	١,٥١	٦	متوسط
١	يتناسب الراتب مع متطلبات العمل	٢,٥٤	١,٣٥	٧	متوسط
٤	تكافئ إدارة المركز المعلمين والمعلمات المشاركين في الدورات التدريبية	٢,٥٣	١,٤٠	٨	متوسط
١٠	توفر إدارة المركز سكنا أو بدل سكن مناسب	٢,٤٦	١,٤٢	٩	متوسط
٣	الحصول على مكافآت إضافية من الإدارة	٢,٣٥	١,٤٤	١٠	متوسط
البعد ككل		٢,٦١	١,٠٩	-	متوسط

يظهر من جدول ٧ أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد "عوامل مادِّيَّة" تراوحت بين (٢,٣٥-٢,٨٩)، كان أعلاها للفقرة رقم (٨) والتي نصت على "أحصل على تأمين طبي جيد" بمتوسط حسابي (٢,٨٩) ودرجة متوسطة، ثم يتليها الفقرة رقم (٦) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على "تحدد الحوافز في مجال العمل وفق معايير معينة" بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وبدرجة متوسطة، والفقرتين ذواتي الرقمين (٩،٥) بالمرتبة الثالثة، واللتان تنصان على الآتي "يتحصل على المكافآت في مجال العمل من يستحقها" و"توفر إدارة المركز نقل أو بدل نقل مناسب" بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وذلك بدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٣) والتي تنص على الآتي "الحصول على مكافآت إضافية من الإدارة" بمتوسط حسابي (٢,٣٥) وبدرجة متوسطة, وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (٢,٦١) وبدرجة متوسطة.

٣- عوامل غير مادِّيَّة (معنويّة)

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد " عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)"، مع مراعاة ترتيبها تنازليًّا وفق متوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول (٨).

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة) (ن=١٠٠)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٩	تشجيع الإدارة للمعلمين على تبادل الخبرات	٣,٥٦	١,١٩	١	مرتفع
٣	تشرك الإدارة المعلمين في الدورات أو المؤتمرات التي تعقد	٣,٥١	١,١٤	٢	مرتفع
١	تحرص الإدارة على تسليم شهادات شكر أو دروع تقديرية للمعلمين	٣,٣٥	١,٢٨	٣	مرتفع
٥	تشجع الإدارة المبادرات الإبداعية	٣,٢٦	١,٢٤	٤	مرتفع
٢	تسعى إدارة المركز إلى تعزيز انتماء المعلمين لمهنة التعليم	٣,٢٣	١,٢٠	٥	مرتفع
٧	يكلف المعلمون بعمل قيادي لكي يسهموا في تطوير الأداء	٣,٢١	١,٣٠	٦	مرتفع
٦	تشرك المعلمين في اتخاذ القرارات	٣,٠٤	١,٣٥	٧	متوسط
٨	أشعر بالعدالة في تقديم الحوافز المعنويَّة	٣,٠٢	١,٢٩	٨	متوسط
٤	تشجع الإدارة المعلمين على إجراء بحوث إجرائية	٢,٧٣	١,٢٢	٩	متوسط
البعد ككل		٣,٢١	٠,٩٨	-	متوسط

يظهر من جدول ٨ أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد "عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)" تراوحت بين (٢,٧٣-٣,٥٦)، كان بأعلاها للفقرة رقم (٩) والتي نصت على "تشجيع الإدارة للمعلمين على تبادل الخبرات" بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وبدرجة متوسطة، ثم تليها الفقرة رقم (٣) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على "تشرك الإدارة المعلمين في الدورات أو المؤتمرات التي تعقد" بمتوسط حسابي (٣,٥١) وبدرجة متوسطة، والفقرة رقم (١) بالمرتبة الثالثة، والتي تنص على الآتي "تحرص الإدارة على تسليم شهادات شكر أو دروع تقديرية للمعلمين" بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤) والتي تنص على الآتي "تشجع الإدارة المعلمين على إجراء بحوث إجرائية" بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وبدرجة متوسطة, وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (٣,٢١) وذلك بدرجة مرتفعة.

٣- طبيعـــة العمـــل:

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "طبيعة العمل"، مع مراعاة ترتيبها تنازليًّا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول (٩).

جـــدول(٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد طبيعة العمل (ن=١٠٠)

الرقم	الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	فترة الدوام كافية لإنجاز عملي	٤,٢٦	٠,٨١	١	مرتفع
٢	توزيع مهام العمل على الأوقات مناسب	٣,٨٦	٠,٩٢	٢	مرتفع
٤	أشعر بالمتعة في عملي	٣,٦٤	١,١١	٣	متوسط
٣	توزع الإدارة مهام العمل بشكل عادل	٣,٦١	١,٠٦	٤	متوسط
٥	تتاح لي فرصة القيام بالأعمال التي أتقنها	٣,٥٠	١,٠٩	٥	متوسط
٨	يتناسب العمل الذي أقوم به وهدفي في الحياة	٣,٥٠	١,٢١	٥	متوسط
٦	لديّ حرية كبيرة في أداء عملي بالطريقة التي أريدها	٣,٤٠	١,٢٠	٧	متوسط
٩	أشعر بالأمان والطمأنينة في عملي	٣,٣١	١,٢٧	٨	متوسط
٧	تتحقق طموحاتي بالعمل	٣,٢٨	١,١٤	٩	متوسط
البعد ككل		٣,٦٠	٠,٧٩	-	متوسط

يظهر من جدول ٩ أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد " طبيعة العمل " تراوحت بين (٣,٢٨-٤,٢٦)، كان أعلاها للفقرة رقم (١) والتي تنص على أنّ "فترة الدوام كافية لإنجاز عملي" بمتوسط حسابي (٤,٢٦) وذلك جاءت بدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (٢) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على أن "توزيع مهام العمل على الأوقات مناسب" بمتوسط حسابي (٣,٨٦) وبدرجة مرتفعة أيضاً، والفقرة رقم (٤) بالمرتبة الثالثة، والتي تنص على الآتي "أشعر بالمتعة في عملي" بمتوسط حسابي (٣,٦٤) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٧) والتي تنص على الآتي "تتحقق طموحاتي بالعمل" بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وبدرجة متوسطة, وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (٣,٦٠) وبدرجة متوسطة.

ونشير إلى أنها اتفقت مع دراسة الزويدي والزغول (٢٠٠٨) والتي أشارت بمستوى متوسط من الرضا الوظيفي لمعلمي التربة الخَاصَّة فما يتعلق ببعد ظروف العمل؛ والذي يدل على التأثير المتوسط لظروف العمل في مستوى الرضا الوظيفي لهؤلاء المعلمين. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة باوزير والعبد الجبار (٢٠١٦) والتي أشارت إلى مستوى مرتفع من تقييم معلمات التربية الخَاصَّة للرضا الوظيفي في بعد طبيعة العمل، واختلفت كذلك مع دراسة الثبيتي والعنزي (٢٠١٤)، والتي أشارت إلى مستوى مرتفع بالرضا الوظيفي في بعد بيئة عمل المعلم من وجهة نظر معلمي محافظة القريات، واختلفت كذلك مع دراسة الثبيتي والعنزي (٢٠١٤) والتي أِشارت إلى مستوى مرتفع من استجابات المعلمين في بعد بيئة العمل في تحديده للرضا الوظيفي لهم.

وتلاه البُعد الثاني "عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١) وبدرجة متوسطة وبالمرتبة الثانية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة يجدون مستوى متوسطًا من الدعم المعنوي الذي تقدمة المراكز النَّهَارِيَّة، من إشراكهم في اجتماعات تبادل الخبرات، وعقد دورات تدريبية والمؤتمرات الخَاصَّة بتحسين مستوى قدراتهم وكفاءاتهم في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وتقديم شهادات الشكر والتقدير لهم؛ والتي تؤدّي دورًا كبيرًا في تحسين الجانب المعنوي لديهم، وزيادة داعيتهم نحو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، حيث ترتبط هذه العوامل في الرضا الوظيفي للمعلمين، كما يفسر الباحث ذلك إلى إدراك المعلمين بأهمية تبادل الخبرات والدورات وحضور المؤتمرات وشهادات التشكر والدروع والتي يكتسب منها التقييم العالي من جهة العمل التي يعمل بها والتي تمكنه من الترقية الوظيفية وكسب العلاوة السنوية والاستفادة بالانتقال من منصبه

كمعلم إلى مشرف أو مدير؛ الأمر الذي يفسر هذا المستوى المتوسط من الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة والمرتبطة بالعوامل غير المادِّيَّة (المعنويَّة).

وتلاه البعد الأول "عوامل مادِّيَّة" بمتوسط حسابي قد بلغ (٢,٦١) وبدرجة متوسطة وجاء بالمرتبة الثالثة، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (٨) وتنص بأن "أحصل على تأمين طبي جيد" بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وبدرجة جاءت متوسطة، ثم تليها الفقرة رقم (٦) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على "تحدد الحوافز في مجال العمل وفق معايير معينة" بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وبدرجة متوسطة، والفقرتان ذواتا الرقمين (٩،٥) بالمرتبة الثالثة، واللتان تنصان على الآتي "يتحصل على المكافآت في مجال العمل من يستحقها" و"توفر إدارة المركز نقل أو بدل نقل مناسب" بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وبدرجة جاءت متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة للفقرة رقم (٣) والتي نصت بأن "الحصول على مكافآت إضافية من الإدارة" بمتوسط حسابي (٢,٣٥) وبدرجة متوسطة، حيث يعزو الباحث ذلك إلى عدم كفاية الدعم المادي المقدم لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة؛ حيث يشعر المعلمون والمعلمات أنه لا يتم تقديم الحوافز المادِّيَّة لهم والمكافآت التي يستحقونها وبدائل النقل المناسبة والمكافآت الإضافية من الإدارة؛ الأمر الذي يجعلهم يشعرون بمستوى متوسط من الرضا الوظيفي، علاوةً على ارتباط هذه العوامل بتقليل مستوي الضغوط والاحتراق النفسي لدى المعلمين؛ حيث إنه في حالة تقديم الرواتب المناسبة لهم والتي تتناسب مع ما يلقى على عاتقهم من مهام وظيفية، وتقديم الحوافز والمكافآت التي تتناسب ما يقدمونهم من إنجازات تعليمية من قبل إدارة المراكز النَّهَارِيَّة فإن ذلك يسهم في زيادة رضاهم الوظيفي، وهذا ما أكدته دراسة (Wangari،Orodho,2014)، والتي أشارت إلى أنه من العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخَاصَّة نقص الدعم الإداري والتقييم، وانخفاض الرواتب وكذلك شروط الخدمة السيئة.

واتفقت هذه النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة محمود (٢٠١١)، والتي أشارت إلى مستوى متوسط من الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخَاصَّة، واتفقت كذلك مع دراسة باوزير والعبد الجبار (٢٠١٦) والتي أشارت إلى مستوى متوسط من تقييم معلمات التربية الخَاصَّة للرضا الوظيفي في البعد المرتبط بالتدريب والتطوير والمكافآت والذي يعكس الجانب المادي. واتفقت كذلك مع دراسة الكناني والبشتاوه (٢٠١٤) والتي أشارت إلى مستوى متوسط من الرضا

الوظيفي لدى معلمي ومختص التربية الخَاصَّة فيما يتعلق بالرواتب والترقيات؛ والتي تعد من العوامل المادِّيَّة. وتتفق مع دراسة (السعودي،٢٠١٨) بأن تقدير مستوى الحوافز المادية لدى أفراد الدراسة كان متوسطا. واتفقت كذلك مع دراسة الثبيتي والعنزي (٢٠١٤)، والتي أشارت بأن وجود مستوى عالي من الرضا الوظيفي في بعد بيئة العمل من وجهة نظر معلمي محافظة القريات، واختلفت كذلك مع دراسة الثبيتي والعنزي (٢٠١٤) والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من استجابات المعلمين في بعد الجوانب المادِّيَّة والحوافز والتأهيل والتدريب في تحديده للرضا الوظيفي لهم، والتي تعد من العوامل المادِّيَّة.

السؤال الثاني: إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي حسب متغير الجنس (ذكر-أنثى)؟

للإجابة علي السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي حسب متغير (الجنس)، وتم حساب اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة المعيارية لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي تُعْزَى إلى أثر متغير الجنس. جدول ١٠ يوضح ذلك.

جـــدول (١٠)

نتائج اختبار (t) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة المعيارية لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمراكز الرعاية النهارية حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي تعزى إلى متغير (الجنس)

الأبعـــاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
عوامل مادِّيَّة	ذكر	٢,٧١	١,١١	١,٠٨٦	٩٨	٠,٢٨٠
	أنثى	٢,٤٧	١,٠٦			
عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)	ذكر	٣,٣٣	١,٠٤	١,٤٥٨	٩٨	٠,١٤٨
	أنثى	٣,٠٤	٠,٨٨			
طبيعة العمل	ذكر	٣,٦٥	٠,٨٣	٠,٧٧٣	٩٨	٠,٤٤١
	أنثى	٣,٥٢	٠,٧٢			
الدرجـة الكليَّـة على المقياس	ذكر	٣,٢١	٠,٩١	١,٢٥٤	٩٨	٠,٢١٣
	أنثى	٢,٩٩	٠,٧٨			

تشير نتائج جدول (١٠) إلى أنه لا يوجد فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha_{=}$ **0.05**) في الأبعاد (عوامل مادّيَّة، عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)، طبيعة العمل، والدرجة الكليَّة على المقياس) تبعًا لمتغير الجنس.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الكناني والبشتاوه (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخَاصَّة تُعْزَى إلى متغير الجنس.

السؤال الثالث: إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة بمراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي بحسب متغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من٥سنوات/ أقل من ١٠سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)؟

للإجابة علي السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي حسب متغير **(سنوات الخبرة)** جدول ١١ يوضح ذلك.

جـــدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي تُعْزَى إلى متغير (سنوات الخبرة)

الفئـــــــة		عوامل مادِّيَّة	عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)	طبيعة العمل	الدرجة الكليَّة على المقياس
أقل من ٥ سنوات	س	٢,٦٦	٣,٢٤	٣,٦٧	٣,١٧
	ع	١,١٣	١,٠٢	٠,٧٨	٠,٩٠
من ٥ إلى ١٠ سنوات	س	٢,٣٨	٣,٢٢	٣,٤١	٢,٩٨
	ع	١,٠٥	٠,٨٦	٠,٧٦	٠,٨١
أكثر من ١٠ سنوات	س	٢,٧١	٣,١٤	٣,٦١	٣,١٤
	ع	١,٠٧	١,٠٤	٠,٨٣	٠,٨٥

س المتوسط الحسابي ع الانحراف المعياري

يبين جدول (١١) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي تبعًا لمتغير الدراسة (سنوات الخبرة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي على الأبعاد والأداة ككل جدول (١٢) يوضح ذلك.

جـــدول (١٢)

تحليل التباين الأحادي لأثر (سنوات الخبرة) لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَاريَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي

الأبعـــــــاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عوامل مادِّيَّة	بين المجموعات	١,٦٠٩	٢	٠,٨٠٤	٠,٦٦٩	٠,٥١٥
	داخل المجموعات	١١٦,٦٤٨	٩٧	١,٢٠٣		
	الكلي	١١٨,٢٥٦	٩٩			
عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)	بين المجموعات	٠,١٦٧	٢	٠,٠٨٣	٠,٠٨٥	٠,٩١٩
	داخل المجموعات	٩٥,٢٤٣	٩٧	٠,٩٨٢		
	الكلي	٩٥,٤١٠	٩٩			
طبيعة العمل	بين المجموعات	١,١٩٢	٢	٠,٥٩٦	٠,٩٥٩	٠,٣٨٧
	داخل المجموعات	٦٠,٢٥٣	٩٧	٠,٦٢١		
	الكلي	٦١,٤٤٥	٩٩			
الدرجة الكليَّة على المقياس	بين المجموعات	٠,٦١١	٢	٠,٣٠٦	٠,٤٠٧	٠,٦٦٧
	داخل المجموعات	٧٢,٨١٧	٩٧	٠,٧٥١		
	الكلي	٧٣,٤٢٩	٩٩			

يتبين من جدول ١٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تُعْزَى إلى أثر سنوات الخبرة في جميع الأبعاد (عوامل مادِّيَّة، عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)، طبيعة العمل) والدرجة الكليَّة على المقياس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تُعْزَى إلى أثر سنوات الخبرة في جميع الأبعاد (عوامل مادِّيَّة، عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)، طبيعة العمل) والدرجة الكليَّة على المقياس. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة باختلاف سنوات خبرتهم تقدم لهم الحوافز المادِّيَّة والمكافآت على حد سواء، وعلاوةً على ما يتم تقديمه إليهم من برامج تدريبية خَاصَّة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة، كما أن الإدارة في مراكز التربية الخَاصَّة تتعامل مع المعلمين على أنهم سواسية باختلاف سنوات خبراتهم، الأمر الذي يضعهم في ظروف عمل ومتشابهة من ناحية طبيعة العمل والعوامل المادِّيَّة والمعنويَّة.

حيث اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة محمود (٢٠١١)، والتي تيشير بأنه لا توجد فروق بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخَاصَّة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، واتفقت كذلك مع دراسة باوزير والعبد الجبار (٢٠١٦) التي أشارت بأنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لدى المعلمات ببرامج صعوبات التعلم تُعْزَى إلى أثر متغير سنوات الخبرة.

في حين أنها اختلفت مع دراسة الثبيتي والعنزي (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تُعْزَى إلى متغير الخبرة لصالح الخبرة فوق عشر سنوات، واختلفت كذلك مع دراسة الكناني والبشتاوه (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخَاصَّة تُعْزَى إلى متغير الجنس.

السؤال الرابع: إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَاريَّة بمنطقة القصيم حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي على حسب متغير التخصص (اضطراب طيف التَّوَحُّد، الإعاقة العقلية، صعوبات تعلم)؟

للإجابة عن السؤال، لقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمراكز الرعاية النهارية حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي حسب متغير (مسار التخصص)، جدول ١٣ يوضح ذلك.

جـــدول(١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَاريَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي حسب متغير (مسار التخصص)

الفئة		عوامل ماديَّة	عوامل غير ماديَّة (معنويَّة)	طبيعة العمل	الدرجة الكليَّة على المقياس
اضـــــطراب طيف التَّوَحُّد	س	٢,٤٦	٣,٣٦	٣,٦٩	٣,١٤
	ع	١,٠٢	٠,٨٩	٠,٧٧	٠,٧٩
إعاقة عقلية	س	٢,٤٥	٢,٩٩	٣,٥٤	٢,٩٧
	ع	١,٠٩	٠,٩٦	٠,٧٠	٠,٨١
صـــــعوبات التعلم	س	٢,٨٤	٣,٣٨	٣,٦١	٣,٢٦
	ع	١,١١	١,٠٢	٠,٨٩	٠,٩٤

ملاحظة. س المتوسط الحسابيع الانحراف المعياري

يبين جدول ١٣ تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي حسب متغير (مسار التخصص) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي على الأبعاد والأداة ككل جدول ١٤ يوضح ذلك.

جـــدول(١٤)

تحليل التباين الأحادي لأثر (مسار التخصص) لـ استجابات معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في مراكز الرعاية النَّهَارِيَّة حول العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي

الأبعـــــاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عوامل مادِّيَّة	بين المجموعات	٣,٤٩٨	٢	١,٧٤٩	١,٤٧٨	٠,٢٣٣
	داخل المجموعات	١١٤,٧٥٩	٩٧	١,١٨٣		
	الكلي	١١٨,٢٥٦	٩٩			
عوامـــل غـــير مادِّيَّـــــة (معنويَّة)	بين المجموعات	٣,٦٨٩	٢	١,٨٤٤	١,٩٥٠	٠,١٤٨
	داخل المجموعات	٩١,٧٢١	٩٧	٠,٩٤٦		
	الكلي	٩٥,٤١٠	٩٩			
طبيعة العمل	بين المجموعات	٠,٣٠٦	٢	٠,١٥٣	٠,٢٤٣	٠,٧٨٥
	داخل المجموعات	٦١,١٣٩	٩٧	٠,٦٣٠		
	الكلي	٦١,٤٤٥	٩٩			
الدرجة الكليَّة على المقياس	بين المجموعات	١,٧١٣	٢	٠,٨٥٧	١,١٥٩	٠,٣١٨
	داخل المجموعات	٧١,٧١٦	٩٧	٠,٧٣٩		
	الكلي	٧٣,٤٢٩	٩٩			

يتبين من جدول ١٤ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تُعْزَى إلى أثر مسار التخصص في جميع الأبعاد (عوامل مادِّيَّة، عوامل غير مادِّيَّة (معنويَّة)، طبيعة العمل) والدرجة الكليَّة على المقياس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه ظروف العمل والأوضاع المادِّيَّة والمعنويَّة التي يعمل فيها جميع معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة، فكل منهم يخضع لنفس القوانين والأنظمة، ويتقاضون نفس الرواتب والعلاوات والحوافز المادِّيَّة، كذلك يعاني كل منهم من نفس المشكلات سواء مع الإدارة أو مع أولياء الأمور، وحتى مع الطلبة ذوي الإعاقة أنفسهم. حيث اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة محمود (٢٠١١)، والتي أشارت بأنه لا توجد فروق بالرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخَاصَّة تبعًا لمتغير مسار التخصص.

توصيات تربوية:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإنها توصي بما يلي:

أ) ضرورة الاهتمام بالجوانب المادِّيَّة لدى معلمي التربة الخَاصَّة من حيث الحوافز المادِّيَّة والترقيات، لما لها من دور في تحسين مستوى الرضا الوظيفي لديهم بصورة عَامَّة.

ب) إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول جانب التحديات التي تؤثر على مستوى الرضا الوظيفي والبحث عن حلول لها.

ج) الاهتمام بمعلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في المراكز النَّهَارِيَّة وتقديم الدعم المعنوي لهم.

د) إجراء المزيد من البرامج التدريبية لمديري المراكز النَّهَارِيَّة حول اتباع الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد معلمي ومعلمات التربية الخَاصَّة في الوصول إلى مستوى جيد من الرضا الوظيفي وتحسين ظروف العمل بما يضمن تحقيق الرضا الوظيفي لمعلمي ولمعلمات التربية الخَاصَّة وتحسين مستوى الراحة النفسية لهم وتوفير المستلزمات المهنية التي تساندهم أثناء تعليم الطلبة ذوي الإعاقة، وتقلل من الأعباء التدريسية عليهم.

المـــــراجـــــع

المـراجـع العـربيـة:

أبو اسلام، محمد فارس. (٢٠٠٨). *إدارة الموارد البشرية*. دارالقلم للنشر والتوزيع.

أبـو رحمـة، محمـد الحسـن خمـيس (٢٠١٢). *ضـغوط العمـل وعلاقتهـا بالرضـا الـوظيفي لـدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية (غزة) فلسطين.

البارودي، منـال (٢٠١٥). *الرضـا الـوظيفي وفن التعامل مـع الرؤساء والمرؤوسين*. المجموعـة العربية للتدريب والنشر.

بـاوزير، منـى والعبـد الجبـار، عبـد العزيـز (٢٠١٦). الرضـا الـوظيفي لـدى معلمـات برنـامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة البحوث التربية والنوعية*، ٣، ٦٥-٩٢.

البلوي، نادية صالح (٢٠١١). الرضا الوظيفي لدى العاملين مع الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة والتوحد في الأردن. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، (٢٨)، ٣٣٤-٣٦٤.

بورغدة، محمد مسعود، عبدالوهاب، ميروج (٢٠١٥). الرضـا الـوظيفي لأساتذة التربيـة البدنيـة والرياضية لمرحلة التعليم المتوسطة وعلاقتها بأدائهم. *الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية مجلة قسم العلوم الاجتماعية*، (١٣)، ٨٠-٨٨.

الثبيتي، محمد والعنزي، خالد (٢٠١٤)، عوامل الرضـا الـوظيفي لـدى معلمـي محافظـة القريـات من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣ (٦)، ٩٩-١١٨.

الحلايبـة، غـازي حسـن بـن عـودة (٢٠١٣). *أثـر الحـوافز فـي تحسـين الأداء لـدى العـاملين فـي مؤسسات القطاع العام في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الخطيب، عـاكف عبدالله (٢٠١٦). تقييم برامج التنمية المهنية لمعلمـي الطلبـة ذوي صـعوبات التعلم في اثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٣ (٢)، ١٠٣١-١٠٤٧.

الديكة، عهود سالم علي، خصاونه، رونزا راتب عبدالكريم (٢٠٢١). مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة الأردنية في عملية اتخاذ القرار وأثره على الرضا الوظيفي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٢ (٣٥)، ٩٩-١١١.

الزهراني، علي بن حسن، رشدى، سرى محمد (٢٠٠٩). الرضا المهني كمنبئ للذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة. *أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، العدد يناير، ٢-٤٧.

الزويدي، محمد والزغول، عماد (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة فيه بالمدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (١)، ١٥٩-١٧٧.

السرحاني، فائزة محمد (٢٠١٨). معوقات التنمية المهنية الذاتية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٤ (١٩)، ٤٩٧-٥٧١.

السعود، راتب سلامة، حسنين، إبراهيم (٢٠١٦). التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية- اتجاهات معاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشاعري، بدر جمعان (٢٠٢١). تطوير سياسة حوافز المعلمين في المملكة العربية السعودية على ضوء خبرتي فنلندا وسنغافوره وآراء بعض الخبراء: دراسة مستقبلية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، ٨٥(٨٥)، ٥٣٧-٦٠٠.

الشخشير، حلا محمود تيسير (٢٠١٠) *مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الشريف، عبدالفتاح عبدالمجيد. (٢٠١٢). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الشهراني، محمد مبارك مشيط (٢٠٢١). مستوى الرضا الوظيفي لدى اختصاصي النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*،٨٦ (٨٦)، ٦٦٩-٧٠٧.

الشياب، سفيان نظمي (٢٠١٥). *دور التعويضات في دافعية العاملين في الجامعات الخاصة الأردنية* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة جدارا.

عاشور، فيللى السيد الرفاعي (٢٠٠٦). *رؤية مستقبلية لتحديث برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوي عن بعد* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبدالجواد، عاطف سيد (٢٠١٩). التعاطف وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة. *المجلة العلمية بكلية الاداب*. (٣٤)، ٦٨٣-٧٣٠.

عثمان، محمد سعد حامد، (٢٠١٧). الضغوط المدركة اثناء التدريب الميداني لدى الطلاب المعلمين بتخصص التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا عن المهنة. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٣ (٥٠)، ٦٦-١٠٣.

العروي، نورا بنت سمر، قواسمة، كوثر عبدربه (٢٠٢٠). المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. ٤ (١١)، ٢٩٣-٢٤٥.

عسيري، مهدي بن مانع مهدي (٢٠١٧). أساليب التنمية المهنية لدى معلمي التربية الخاصة ومعوقات تنفيذها. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (٧)، ١٥١-١٦٨.

العشماوي، إيمان محمود (٢٠١٨). الاحتراق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، الجزء الثالث* (٤٢)، ١٥-٥٠.

فلمبان، إيناس فؤاد نواوي (٢٠٠٨). *الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة*[رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.

القرشى، أمير إبراهيم (٢٠١٢). *التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. عالم الكتاب.

القطان، وحيد عبدالله علي (٢٠٢٢). الحوافز المادية والمعنوية لدى المعلمين في المدارس الحكومية بدولة الكويت وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظرهم. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (٢٣٤)، ٦١-١٠٢.

الكناني، ريم عبدالله، بشاتوه، محمد عثمان (٢٠١٤). عوامل الرضا الوظيفي للعاملين في قطاع التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها في بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، (٤٢)، ١٦٥- ٢٠٤.

محمود، هويدة حنفي (٢٠١١). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته بقيم العمل في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (٣٧)، ٢٩٩-٣٥٠.

معاني، ناجح راضي علي (٢٠١٥). *درجة التحفيز والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة النجاح الوطنية.

المفيريج، نورة بنت سلطان بن عبدالرحمن، الغنيم، لولوة بنت إبراهيم بن عبدالرحمن (٢٠٢١). المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه المعلمات في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض وسبل مواجهتها. *مجلة كلية التربية*، *٣٧* (١)، ٣٣٥-٣٧١.

وزارة التعليم. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. البرنامج الوطني لتطوير المدارس.

وزارة التعليم. (١٤٣٨). *دليل التنمية المهنية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. شركة تطوير للخدمات الحكومية.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (١٤٤٠). *القواعد التنفيذية المعدلة للائحة التنظيمية لمراكز تأهيل ذوي الإعاقة غير الحكومية*.

يوسف، محمد الرشيد الشيخ (٢٠١٧). *أثر الحوافز في تحقيق الرضا الوظيفي* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

المـــراجـــع الأجنبية:

Horrison-Collier, A. (2013). *Special education teacher retention: The relationship between mentoring, job satisfaction and the retention of special education teachers*.

Judy, N (2017*). Effects of Incentives and Rewards on Employee Productivity in small Banks in Kenya*, Master Thesis in Business Administration (MBA), United States International University Africa.

Mishra, P. K. (2013). Job satisfaction. *IOSR journal of humanities and social science, 14*(5), 45-54.

Singh, J. K., & Jain, M. (2013). A study of employees' job satisfaction and its impact on their performance. *Journal of Indian research*, *1*(4).

Strydom, L., Nortjé, N., Beukes, R., Esterhuyse, K., & Van der Westhuizen, J. (2012). Job satisfaction amongst teachers at special needs schools. *South African Journal of Education*, *32*(3), 267-278.

Vance, C. , &Paik, Y. (2006). *Managing a global workforce: challenges and opportunities in international human resourse management. Armonk*. M.E. Sharpe.

Wangari, N. S., & Orodho, J. A. (2014). Determinants of job satisfaction and retention of special education teachers in primary schools in Nairobi County, Kenya. *Journal of Humanities and Social Science*, *19*(6), 126-133.

Watson, G. (2011). *Job satisfaction of secondary principals* [Ed. D.thesis]. University of laverne.

العـــدد (١٨)، مـــايـــو ٢٠٢٣، ص ص ٢٥٧ – ٣٠١

دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

إعداد

شريفه بنت عبدالله راشد العنزي

باحثة دكتوراه – قسم السياسات التربوية
جامعة الملك سعود

د/ وفاء بنت عبدالله السالم

أستاذ أصول التربية المشارك
قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود

دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

شريفة العنزي(*) & د/ وفاء السالم(**)

ملخـــــــص

إن من أكبر التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية في القرن الحادي والعشرين، تأكيد وتعميق مفاهيم التقارب والتضامن بين الأفراد والجماعات والشعوب وبلورة مهارات فاعلة تمكنهم من استشراف المستقبل وتبصر بدائل إدارة شؤونه" وأيضا الانفتاح وتحدي المؤسسة والإدارة التعليمية مما تجعل مهام المؤسسات التربوية هامه في وضع خطط لمواجهة التحديات المستقبلية، وبالتالي تتمثل مشكلة الدراسة في إبراز دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية لطالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

وتتضح أهداف الدراسة فيما يلي:

١-الكشف التحديات المستقبلية التي تواجه طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

٢-إبراز الدور المأمول للمؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية لطالبات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

٣-ويتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وللوصول لنتائج البحث تم استخدام أداة الاستبانة. وطُبقت الدراسة على عينة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة حائل.

ومن أبرز نتائج الدراسة:

تمثلت أبرز التحديات المستقبلية في التحديات الفكرية والثقافية لطالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة ومنها: قصور أساليب التربية الأسرية تجاه الانفتاح الرقمي، وغياب الانفتاح المعرفي الناقد لثقافتنا ومبادئنا، وضعف التوازن المعرفي وتحديد مجالات المعرفة الرقمية السليمة في ظل التطور المعرفي.

(*) باحثة دكتوراه – قسم السياسات التربوية - جامعة الملك سعود

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

يكمن الدور المأمول للمؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية الاجتماعية من وجهة نظر المعلمات في توفير ندوات توعوية في مواجهه التحديات المستقبلية، ومواكبة الشراكات المجتمعية الحديثة والتي تصب في التربية الرقمية للطالبة، ترسيخ قيم المسؤوليات والواجبات لدى الطالبة في ظل الانفتاح المعرفي.

من أبرز توصيات:

على واضعي السياسات التربوية تطوير المناهج الرقمية الدراسية بما يتناسب مع التحديات المستقبلية، وعلى الجهات التنفيذية الحرص على إنشاء المعامل التقنية والاهتمام بمجال التطور الرقمي.

توصي الدراسة المؤسسات التربوية ببناء جسور المشاركة المجتمعية في مواجهة التحديات الاجتماعية المستقبلية لدى الطالبات من خلال ندوات ولقاءات ونوادٍ واقعية ورقمية تشرف عليها المؤسسات التربوية.

من مقترحات الدراسة:

بناء تصور مقترح لمنهج تطوير التفكير الناقد لمواجهة التحديات المستقبلية للمرحلة الابتدائية.

The Role of Educational Institutions in Facing The Future Challenges Facing Primary School Students From The Teachers' Point of View

Abdullah Salem Fawaz Al-Malki& Ahmed Kamel Al-Hourani

Abstract

One of the biggest challenges facing educational institutions in the twenty-first century is affirming and deepening the concepts of rapprochement and solidarity between individuals, groups and peoples, and developing effective skills that enable them to anticipate the future and foresee alternatives to managing its affairs, as well as openness and challenging the institution and educational administration, which makes the tasks of educational institutions important in developing plans to confront Future challenges, and therefore the problem of the study is to highlight the role of educational institutions in facing the future challenges of primary school students from the point of view of female teachers.

The objectives of the study are as follows:

1- Identify the theoretical framework for future challenges.
2- Exploring the future challenges facing primary school students from the female teachers' point of view.
3- Highlighting the hoped-for role of educational institutions in facing the future challenges of primary school students from the point of view of female teachers.

The research follows the descriptive analytical approach, and to reach the results of the research, the questionnaire tool was used. The study was applied to a sample of primary school teachers in Hail.

Among the most prominent results of the study:

- The most prominent future challenges were represented in the intellectual and cultural challenges of primary school students from

the point of view of the study sample, including: the lack of family education methods towards digital openness, the absence of critical cognitive openness to our culture and principles, the weak knowledge balance and identifying areas of sound digital knowledge in light of cognitive development.

- The hoped-for role of educational institutions in facing future social challenges from the point of view of teachers lies in providing awareness seminars in facing future challenges, keeping pace with modern community partnerships that pour into the digital education of the student, consolidating the values of responsibilities and duties of the student in light of the openness of knowledge.

Among the most important recommendations:

- Educational policy makers should develop the digital curricula in line with future challenges, and the executive authorities should ensure the establishment of technical laboratories and pay attention to the field of digital development.
- The study recommends that educational institutions build bridges of community participation in facing future social challenges for female students through seminars, meetings, and virtual and digital clubs supervised by educational institutions.

Among the study proposals:

Constructing a proposal for a curriculum for developing critical thinking to meet future challenges for the primary stage.

□

المقـــدّمـــــة:

التربية هي غطاء المجتمع، ولا تقوم التربية بعملية التغيير إلا بإرادة أهلها، { إِنَّ اللّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ } [سورة الرعد:١١]، تلك هي القاعدة التي بها وعلى أساسها نصبح قادرين على إحداث التغيير، إنها تمثل دعوة صريحة إلى أن يمارس كل منا النظر العقلي في أمر ذاته، وفيما يحيط به من علاقات وممارسات سعيا نحو الإصلاح والتغيير. ولن يكون التغيير، ولن يدوم التغيير إلا إذا تحقق ذلك: تلك سنة الله، { فَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَبْدِيلاً وَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَحْوِيلاً} [سورة فاطر:٤٣].

إن ممارسة النظر العقلي – التنظير – تتطلب منا قدراً كبيراً من المكاشفة والمصارحة، فلا نتحايل على الأشياء والظواهر خوفاً أو طمعاً، وأن نسمي الأشياء بمسمّياتها دون وجل حتى لا نضل أو نُضل، شريطة أن تكون إرادة التغيير نابعةً من دواخلنا، وأن ندخل جميعاً في حوار، وأن تكون الغاية التي لا ينبغي عنها حِولا هي: تحقيق الإصلاح.

وللتعليم دورا أساسيا في توحيد جهود الأمة وتوجهاتها، والعمل على تقريب وجهات النظر بين شعوبها وأبنائها، والقضاء على ما يسبب الفرقة والشقاق من خلال مناهج تربوية مدروسة بكل موضوعية تراعى خصوصيات كل مجتمع، وحين تنهض الشعوب من تحت رماد الكوارث ينبغي أن تكون تربيتها الجديدة تجديداً للذات، ونبذاً للمفاهيم والممارسات المريضة التي سبقت الكارثة وربما أسهمت في صنعها، وتبنياً لمفاهيم ومقاصد تربوية مستقبلية مشتقة من حق الإنسان في التحرر من وهم المطلق وحق الشعب بمجمله في التقدم. (العسكري، ٢٠١٠، ص .٤).

لقد كان من تعاليم الفيلسوف الألماني كانت KANT أن " تربية الأطفال – وفقا للمفهوم الإنساني – يجب أن تشتق ليس من مقتضيات أحوالهم الراهنة، ولكن من مستلزمات الأحوال المستقبلية المتطورة للجنس البشرى، وبعبارة أخرى إن منهج التربية ترسمه حركة التاريخ العام وليس تجارب الماضي. إن كل خيار تربوي ينافي هذه الرؤية المستقبلية هو افتراء على مستقبل أجيالنا الجديدة، كما هو افتراء على مستقبل شعبنا. (الشيخ، ١٩٩٧، ص .٦٥).

وذكر (القيسي ،٢٠١١، ص .٤٧٩) أن المؤسسة التعليمية لها أثرها الكبير في تحويل الإنسانية من مرحلة الى مرحلة أفضل، والطفل في الحياة البدائية يتعلم من أبويه ومجتمعه كل شيء، بأسلوب غير مقصود وغير منظم، يسير بفطرته نحو ما يراه جيداً، ولكن المدارس والمساجد والمعاهد ودور التعليم الأخرى بين المعلومات الدينية وبين المعلومات التي تطلبها حاجات الناس في مجتمعهم، فكان المسلم واقعياً يفهم تعاليم دينه، ويعمل لكسب معاشه، وبذلك تمثّل المدارس بيئة اجتماعية مصغرة، تسعى لتحقيق هدف تربوي أو تعليمي، والمساعدة في عملية التربية والتعليم (الطيب، ٢٠٠٦، ص .٣).

وتعتبر المدرسة المؤسسة الثانية التي ينال منها الطفل نصيبه من التربية والتعلم، فيزداد تربية وثقافة، فهي العون إلى نهضة المجتمع وتقدمه، وأداة مهمة من أدوات الإصلاح والحفاظ على هويته الصحيحة، كما تزيد من خبرات ومهارات الطالب، ويصبح له الدور الكبير في المجتمع. أما الجامعة فوظيفتها لا تقل على أهمية المدرسة، حيث تُعِد المتعلم ليواصل تعليمه العملي في الحياة، وإعداده ليصبح على درجة عالية من الكفاءة والمسؤولية، فيؤدي عمله بكل اقتدار واخلاص، وهذه الصفات من شأنها ان تصل به إلى أعلى المناصب، وبذلك يرتقي المجتمع بأفراده إلى أعلى المستويات (خضر، ١٩٩٧، ص .٧).

ومن أكبر التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية في القرن الحادي والعشرين، تأكيد وتعميق مفاهيم التقارب والتضامن بين الأفراد والجماعات والشعوب وبلورة مهارات فاعلة تمكنهم من استشراف المستقبل وتبصر بدائل إدارة شؤونه، وأكد (Simon, 1992) أن تعليم المستقبل عملية تفاعلية بين البشر تستغرق سنوات طويلة، لذا فإنه عمل راق، ومركز، ومكلف للأفراد وذويهم ولا يستطيعون تحمله دون مشاركة المجتمع ككل، كما توقع (collis, 1996) في دراسته أن التعليم في المستقبل سيكون له إطاران: إطار داخلي ضمن المؤسسة التربوية، وإطار خارجي منفتح على المجتمع.

وهذه التحديات تجعل المؤسسات التربوية تضطلع بدور هام في وضع خطط لمواجهة التحديات المستقبلية ونتطرق في البحث الحالي الى دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

مشكلـــة الـــدراســـة:

يُعتبر التفكير المستقبلي من الأساليب المتميزة في المؤسسات التربوية وكذلك في فهم المشكلات، ومنع وقوعها والوقاية منها، ولا نحسب عملية التفكير المستقبلي مجرد تطبيق خطي متسلسل تدفع بعملية التخطيط في اتجاه دعم الحوار الإستراتيجي، وتحليل البيئة الخارجية والداخلية. حيث ذكر (الطيب، ٢٠٠٦، ص ٦٠) أن الحوار الاستراتيجي المستقبلي يسعى إلى تحديد التفاصيل الحيوية لصناعة التخطيط الإستراتيجي، وفي سبيل ذلك يبحث عن المعلومات المتوفرة حول الاتجاهات القائمة، والتّعرف على أساليب التفكير الصحيحة، والتطور العقلاني والتفكير التأملي، كما يسعى نحو التوصل إلى طرق أخرى لإيجاد الحلول والأفكار؛ من خلال طرح الأفكار، وتوليد أفكار أخرى مبتكرة، ووضع صورة افتراضية واستخدام المنهج المتحفظ الخالي من المخاطرة.

وتوصلت نتائج دراسات تناولت التحديات المستقبلية إلى أهمية دور المؤسسات في مواجهة التحديات المستقبلية، ومنها دراسة (سيد، ٢٠٢١) حيث أشار أن المجتمع يمر في الآونة الأخيرة بالعديد من التغيرات المتسارعة والمتلاحقة مثل: الثورة المعرفية والمعلوماتية، والتقدم العلمي والتكنولوجي المذهل، والثورة الديموقراطية، هذا بالاضافة إلى ثورة الاتصال والثورة الرقمية والإعلام، وهذا كله أدى إلى بروز ظاهرة العولمة بالاضافة إلى انتشار الأخذ بالمنهج العلمي، وتطور النظريات التربوية وتنامي الوعي بحقوق الإنسان، وأن المدرسة تلعب دور حاسم في مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع وأفراده، ودراسة (الصوفي وحميدي، ٢٠١٦) أشارت كذلك أن من أبرز التحديات المستقبلية هي العولمة وتتمثل مظاهرها الخارجية في التدخل في نظم التربية والتعليم في تغيير المناهج إلى جانب استهداف الهوية الثقافية، وأن أهم تأثيراتها التربوية والتعليمية تمثل في خصخصة التعليم، وتهميش اللغة العربية، وضعف الهوية الثقافية. وأشارت دراسة (القرشي، ٢٠١٢) إلى الدور الذي تضطلع به المؤسسات التربوية في تحقيق ضبط المفاهيم الإسلامية، وتأصيلها في نفوس الأجيال المسلمة حتى يمكنهم مواجهة التحديات المختلفة التي يتعرضون لها، كما أن المفاهيم الإسلامية في المجال العقدي والتعبدي والتشريعي والفكري تتعرض في الوقت الحاضر لتحديات كبيرة تستهدفها وتريد إلحاق الخلل في معانيها ومضامينها وتمييعها ودور المؤسسات التربوية في تجلية تلك المفاهيم. وذكرت دراسة (عبد القادرة والجوارنة، ٢٠١٩) عدة توصيات، من أبرزها:

دعوة المؤسسات التربوية والتعليمية إلى التركيز في مناهج التربية الوطنية والمدنية على إبراز التحديات المستقبلية بدرجة أكبر، وتنظيم دورات وندوات للمدرسين والمدرسات للتعريف بالتحديات المستقبلية. كما أوصت دراسة (القصيمي والجعد، ٢٠١٨) بتفعيل دور المدرسة الثانوية لمواجهة تحديات العولمة الثقافية والتطرف الفكري على الهوية الثقافية.

وبناء على ما سبق من نتائج الدراسات ذات الصلة، ومن توصيات البحوث نتبين مشكلة الدراسة حيث أن بناء مستقبل الأمة على أسس حضارية تستلزم تأسيس منهجية استراتيجية فاعلة لابراز الدور المأمول للمؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية بأكمل وجه في أداء مهامها والتفكير المستقبلي المتقن لمواجهه المشاكل المتوقعة خلال السنوات القادمة وتحديد التجهيزات اللازمة من وجهة نظر المعلمات.

وبالتالي تتمثل مشكلة الدراسة في إبراز دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية لطالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

أسئلـــة الـــدراســـة:

يجيب البحث عن السؤال الرئيس التالي: ما دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة على هذا السؤال يتطلب الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التحديات المستقبلية التي تواجه طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات ؟
- ما دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟

أهـــداف الـــدراســـة:

يهدف البحث إلى ما يلي:

- الكشف عن التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
- إبراز دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية لطالبات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

أهميـــــة الـدراســـــة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أولًا: الأهميـــة النظـــريـــة.

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من:

١- تبرز الأهمية النظرية من الدراسة الحالية في المراجعة الشاملة والدقيقة لأسس التعليم ونظمه، حيث لم يعد هدف التعليم هو تحصيل المعرفة لفترة زمنية محددة، بل هناك هدف أسمي يتمثل في إعادة تشكيل البنية المعرفية للفرد بغرض تحقيق النمو الشامل.

٢- محاولة جذب انتباه المؤسسات التربوية الى حتمية التصدي الى التحديات المستقبلية من وجهة نظر المعلمات.

٣- اضطلاع مؤسسات التربية وفي مقدمتها المدارس والكليات والمعاهد والجامعات بدورها المستقبلي.

٤- الاهتمام بدور المعلم وتدريبه في ضوء التحديات المستقبلية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة:

١- تبرز الأهمية التطبيقية في وقاية الطالبات من خلال المؤسسات التربوية من عوائق التنمية المستقبلية؛ كون المدرسة كمؤسسة تربوية لها دور بما تملكه من أدوات وآليات وكوادر بشرية قادرة على تشكيل الجانب القيمي والسلوكي للطالبات، وهي المسؤولة عن وضع أسس المواطنة وإعداد الأفراد تربوياً واجتماعياً وإمداد الطالبات بالقيم والسلوكيات المثلى.

٢- قد تفيد الدراسة عملية تطوير أدوار المعلم التربوية وتدريبه لمواجهة التحديات المستقبلية.

٣- قد تفيد هذه الدراسة واضعي السياسات التعليمية في تكييف وملائمة المناهج للتحديات المستقبلية.

حـــدود الـــدراســـة:

- **حدود موضوعية:** اقتصرت الدراسة على دور المؤسسات التربوية للمرحلة الابتدائية في مواجهة التحديات المستقبلية من وجهة نظر المعلمات.

- **حدود مكانية:** الدراسة الميدانية في البحث الحالي أقيمت على معلمات مدارس مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.
- **حدود بشرية:** معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة حائل.
- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤هـ-٢٠٢٣م

مصطلحات الدراسة:

تعريف الدور:

هي الوظائف والمهام والسلوكيات والنشاطات التربوية التي تقوم بها المؤسسات التربوية والتعليمية في مواجهة التأثيرات التربوية للعولمة. (الصوفي، ٢٠١٦، ص. ١١٤)

تعريف المؤسسات التربوية:Educational institutions

هي الحيز الذي يساعد المتعلم على طلب المزيد من العلم المفيد واكتساب السلوك الحسن والسير نحو الفضائل وتنوع المؤسسة التربوية بحسب المرحلة العمرية التي يكون فيها المتعلم. (القيسي،٢٠١١، ص .٤٧٧).

تعريف المؤسسات التربوية اجرائيا:

تعرفها الباحثة انها تلك المؤسسات المجتمعية المعنية بدراسة التوجهات المستقبلية والتي لها إثر كبير في تعديل وتطوير الكثير من المخرجات من وجهات نظر المعلمات.

تعريف التحديات المستقبلية:Future challenges

هي مجموعة من التغيرات التي يتوقع افراد البحث حدوثها في المستقبل والتي قد تواجه المؤسسات التربوية نتيجة للتحولات العالمية والمحلية المؤثرة على المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية وفق المجالات المحددة في البحث (القحطاني،٢٠١٦، ص .٤٧٩).

وتعرف التحديات المستقبلية إجرائيا:

بأنها الصعوبات والعوائق التي تواجه المؤسسات التربوية(المدرسة) وتؤثر على المدخلات التربوي لطلاب المرحلة الابتدائية، وفي حدود الدراسة الحالية، هي: العوائق والصعوبات الفكرية والثقافية والعلمية والتقنية والاجتماعية التي تكون عائقاً أمام التنمية المستدامة لطلاب المرحلة الابتدائية في ضوء ثقافة المجتمع المسلم.

إجـــراءات ومنهـــج البحـــث:

منهـــج البحـــث:

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمة هذا المنهج طبيعة البحث الحالي.

أداة البحـــث:

الاستبانة. تشتمل الاستبانة على محورين، وتحت كل محور رئيس ثلاث محاور فرعية تشمل ١٥ نقطة. المحور الأول: التحديات المستقبلية التي تواجه طلاب المرحلة الابتدائية.

- تحديات فكرية ثقافية.
- تحديات علمية تقنية.
- تحديات اجتماعية.

المحـــور الثـــانـــي: الـدور المـأمول للمؤسسـات التربويـة فـي مواجهـة التحـديات المستقبلية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

- دور المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات الفكرية والثقافية
- دور المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات الاجتماعية
- دور المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات العلمية والتقنية

مجتمـــع وعينـــة البحـــث:

معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة حائل.

الإطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــة:

تمهيـــد:

للمؤسسات التربوية دورها الفاعل في التنمية المستدامة والتربية الرقمية والمهنية والحياتية لدى طلابها، وتبرز الأدوار التربوية للمؤسسات من خلال التعرف على عوامل التجديد التربوي ووسائله، وأساليبه، والتعرف على التحديات التي يمكن أن تواجه الطلاب واستشراف المستقبل، مما يتيح لها وضع الخطط والحلول التربوية الوقائية والتنموية.

ويُعد استشراف المستقبل ضرورة لبناء الفرد والمجتمع معاً، وتطورهما في شتى القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعلمية، فالمجتمع غير القادر على رسم خطوات المستقبل سيغوص في هموم حاضره، وسينحصر في ثقافة الماضي ومن ثم يكون للتأخر رهينة، وهذا هو واقع كثير من المجتمعات. (أبو عزام، ٢٠٢١، ص. ٦٠)

وأمام هذه التحديات الكثيرة التي تفرض نفسها على المؤسسات التربوية، سواء تحديات داخلية تتعلق بالإسهام في تحقيق الإنتماء الحقيقي للوطن عن طريق تأكيد سمات الشخصية العربية الإسلامية لدى المتعلمين من أصالة وتدين وعمل واعتدال وغيرها من جهة، أو تحديات خارجية تتعلق بتحقيق الإنتماء للعصر من حيث الإسهام في مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي وحماية الأفراد من الغزو الفكري والتيارات المعادية وغيرها. (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٤، ص. ٥٤٥)

ونتبين في الفصل الحالي الإطار المفاهيمي والنظري لدور المؤسسة في مواجهة التحديات المستقبلية والتعرف على الدراسات السابقة في موضوع الدراسة.

أولا: الإطـــار النظـــري للـــدراســـة:

مفهوم المؤسسة التربوية ودورها التربوي:

تمثل التربية ضرورة اجتماعية، ومهمة أساسية من مهمات المجتمع للحفاظ على استقراره وتقدمه وتطوره. ويعتبر المنهج أداة التربية، ووسيلة المدرسة التربية الناشئة؛ فهو مضمون ومحتوى التربية وأداتها لتحقيق الأهداف التربوية؛ لذلك فإن المنهج يمثل ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية. (السر، ٢٠١٦، ص.١) والمنهج في المؤسسات التربوية يشمل كل عناصر العملية التعليمية التي لها دورها الفعال والموجه في عملية التربية.

فالدور يُقصد به : الوظائف والمهام والسلوكيات والنشاطات التربوية التي تقوم بها المؤسسات التربوية والتعليمية في مواجهة التأثيرات التربوية للعولمة.

والمؤسسات التربوية التعليمية: هي مؤسسة حكومية أو خاصة تعمل وفق هيكلة محددة، ووفق قوانين تحدد مجال عمل كل من المدرسين والإداريين والتلاميذ والمشرفين التربويين والاختصاصين الاجتماعيين، كما تحدد مسؤولية كل طرف من هذه الأطراف داخل المؤسسة. (الصوفي، ٢٠١٦، ص. ١١٤)

والمؤسسات التربوية باختلافها مسئولة عن تربية الأجيال المسلمة، وحمايتهم من الانحرافات الفكرية التي أوجدتها المتغيرات المعاصرة مثل: العولمة والغزو الثقافي والفكري، وغزارة النشر الإلكتروني غير المنضبط وغيرها، والتي كان لها تداعياتها على الثوابت وعلى العقيدة والأفراد. (القرشي، ٢٠١٢، ص.١٤٣) وبرز دور المدرسة كمؤسسة تربوية بما تملكه من أدوات وآليات وكوادر بشرية قادرة على تشكيل الجانب القيمي والسلوكي للطالب، وذلك لأن المدرسة هي المسؤولة عن وضع أسس المواطنة وإعداد الأفراد تربوياً واجتماعياً فقد كان لزاماً عليها القيام بدورها الحيوي في إمداد الطلاب بالقيم والسلوكيات المثلى. (سيد، ٢٠٢١، ص.١١٢)

مفهوم التحديات المستقبلية مجالاتها.

مفهوم التحديات المستقبلية:

يُقصد بالتحديات المستقبلية مجموعة الصعوبات والعوائق التي تقف حائلا دون تحقيق الأهداف في تنمية القدرات البشرية. تطورات، أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق نابعة من البيئة المحلية أو الاقليمية أو الدولية. (طنطاوي، ٢٠٢٢، ص. ٣٧) وتعرف ايضا بأن التحديات: ما تواجهه الأمة المسلمة من صعوبات وتحديات في المحافظة على عقيدتها ولغتها وأخلاقها وهويتها بسبب الحضارة الغربية ومحاولاتها طمس ما يمت للمسلمين من قيم واخلاق واستبدالها بقيم واخلاق وثقافة الغرب. (الحازمي، ٢٠١٧، ص. ٣٤٩)

وتعرف هذه التحديات المستقبلية على أنها ذلك الوضع الذي يمثل وجوده أو عدم وجوده تهديداً أو إضعافا، أو تشويها كليا أو جزئيًا، دائما كان أو مؤقتا، لوجود وضع آخر يراد له الثبات والقوة والاستمرار، فمثلاً التحدي الثقافي يمثل تهديدا أو خطرًا أو إضعافا أو تشويها، أو لوضع منظومة ثقافية معينة.فهي التهديدات الدائمة أو المؤقتة والتي تشكل عوائق وصعوبات تنتج عن أسباب سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وتربوية. (عبد القادر والجوارنة، ٢٠١٩، ص. ٣، ٦)

ويواجه العالم المعاصر بتحديات جسام صاحبت عصر المعلومات، كما أن المتغيرات التي تنطوي عليها تلك التحديات يترتب عليها ضرورة إجراء مراجعة شاملة ودقيقة لأسس التعليم ونظمه، حيث لم يعد هدف التعليم هو تحصيل المعرفة لفترة زمنية محددة، بل هناك هدف أسمي يتمثل في

إعادة تشكيل البنية المعرفية للفرد بغرض تحقيق النمو الشامل. ولقد اقتضي هذا أن يكون التجديد التربوي من أبرز غايات الإصلاح التعليمي في المجتمعات المعاصرة والمدرسة بحكم مسئوليتها في إعداد المواطن الصالح حسب فلسفة المجتمع وتضامنه فهي تحقق رؤية المجتمع التربوية، تلك الرؤية التي ترسم شكل ومضمون العملية التعليمية في المجتمع، من خلال تنفيذ البرامج والمقررات والمواد الدراسية والأنشطة التي تشتمل عليها الخطة الدراسية وتشكل في مجملها المنهج التعليمي الذي خطط له وفق أسس ومعايير عديدة. (الجميعابي، ٢٠١٥، ص. ٧٩)

المـــدخـــل النظـــري للـــدراســـة:

من النظريات التي يعتمد عليها المنهج والتطوير في المؤسسات التربوية والتي تخدم موضوع الدراسة مدخل –أو نظرية – المشكلات المعاصرة، ويُعد من مداخل التكامل، ويركز هذا المدخل على المشكلات الملحة القائمة في حياة الطالب ومجتمعة كذلك يفهم المشكلات المستقبلية المتوقعة له ولبيئته وبلده. ويعتبر هذا المدخل من المداخل المهمة في العلوم المتكاملة ويعرض للمشكلات في المنهج بشكل يدعو ويشجع المناقشة والبحث على أن تعرض بشكل مبسط ويختار منها تلك التي بها علاقة بالمواطن العادي، ومن المشكلات التي تهم المواطن العربي دراستها في الوقت الحاضر هي: التزايد السكاني، استغلال الموارد الطبيعية، التلوث، الغذاء، الصحة، التدخين، أزمة المواصلات، نقص مياه الأنهار، وغير ذلك.

ومن خلال هذا المدخل يتم تناول مشكلات محددة من البيئة المحلية أو غير المحلية ويجعل من تلك المشاكل محاور يبنى عليها المنهج بشكل يساعد الطالب على الإسهام في تحليلها والتوصل إلى أسبابها ومناقشة حلولها والتفكير مليا في نتائجها وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، ومن المحاور التي تعتبر مدخلا مهما من مداخل التكامل هو المشكلات التي يشعر بها التلاميذ ويلمسون أثرها في حياتهم ويرغبون في البحث عن حل لها ويستوي في ذلك أن تكون مشكلات خاصة بهم أو بيئتهم أو بمجتمعهم المهم أن تثير رغبتهم ودافعيتهم للبحث عن حل لها وبذلك يبدءون في البحث عن الحقائق والمعلومات والبيانات التي تحقق لهم هذا الهدف وتأتي كل هذه المعارف بصورة متكاملة، كذلك يمكن تضمين المنهج مشكلات من النوع الذي

يمكن توقع حدوثه مستقبلا في بيئة التلميذ ووطنه وفي هذه الحالة تعرض هذه المشكلات بشكل يشجع التلاميذ على الاشتراك في بحثها ومناقشتها وذلك من خلال ما يقومون بجمعه من معلومات وحقائق وبيانات عن هذه المشكلات والتي يتم صهرها في بوتقة واحدة وهي رغبة التلميذ في البحث عن حل سليم. (مهدي، د،ت، ص. ١٠)

مجالات التحديات المستقبلية:

إن دول العالم الإسلامي تواجه اليوم أكثر من أي وقت مضى الكثير من التحديات والعقبات التي تحاول أن تدفع بها بعيدا عن أداء دورها في الغطاء القيمي والثقافي، وتحول دون تحقيق رسالتها الخالدة ومشروعها الحضاري ذي الأبعاد الإسلامية والإنسانية، فالمشاكل والأزمات الخطيرة التي تواجهها المحدد وحدتها الوطنية، والثقافية والدينية والاجتماعية. (الحازمي، ٢٠١٧، ٣٤١)

ولقد فرض العصر الحالي بإيقاعه السريع تحديات عديدة يتوجب على المؤسسات التربوية أن تستجيب لها، في ضوء الوصول إلى مستقبل أفضل منشود. ومن أهم هذه التحديات ما يأتي:

أ) تحديات فكرية ثقافية.

وتتمثل التحديات المستقبلية الفكرية والثقافية فيما يلي:

الركود الفكري والتبعية الفكرية:

التفكير العلمي يُعد من التحديات المستقبلية حيث نجد أن عصرنا يتسم بعصر العلم والتكنولوجيا، ولا مكان لمجتمع يعيش في هذا العصر دون أن يأخذ التفكير العلمي أسلوباً لحياته، ومن ثم يفرض هذا النوع من التفكير تحدياً على النظام التعليمي بشكل عام والمنهج المدرسي على وجه الخصوص، بحيث تستجيب له بصورة جادة وعملية خاصة، وأن المناهج الحالية تسهم في تعطيل قوى الفكر لدى المتعلمين حيث يكون جل تركيزها على عملية الحفظ والاستظهار وإتخاذها معياراً للحكم على نجاح المتعلم وتفوقه. وهذا يكون المتفوق في ظل نظامنا التعليمي الحالي هو الأكثر قدرة على الحفظ. لذا، فإنه يجب إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بحيث تكون بشكل يستثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحة

تتطلب إعمال أو تشغيل الفكر فيها. كذلك يجب أن يبتعد المعلم في معالجته لمادته الدراسية عن طريق التلقين، وأن يفسح المجال الطرق أخرى مثل الاكتشاف والمناقشة وحل المشكلات والإستقصاء لأن مثل تلك الطرق تكسب المتعلم مهارات التفكير العلمي. ومن جهة أخرى، فإنه يجب أن يضع التقويم اعتبارا لقياس عمليات التفكير ومهاراته عند الحكم على مدى استفادة المتعلم من المواقف التعليمية التي يتفاعل معها. (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٤، ص. ٥٤٤)

والقصور في مناهجنا الحالية يتضح في أنها تكرس عقلية الخضوع والطاعة والتبعية ولا تشجع على النقد الحر، أما من ناحية المعرفة لابد لنا من بذل جهود جبارة فالتكوين العقلاني لدينا ضعيف وواجب علينا اليوم أن نتفادى هذا التأخر وأن نعطى اسية كبرى للعقل وذلك بتوجيه النظام التعليمي والتربوي على طرق وأساليب تحث على إعمال العقل يدعو للتفكير والتمحيص وتحليل الأمور ولأن لا تقبل المسلمات إلا بعد أن يقام دليل على لأن هذا الشيء صحيح كما يجب تغليب العقل على العاطفة لذلك لابد أن نعيد النظر في التصور العام للمناهج... فالمجتمعات العربية والإسلامية في أمس الحاجة إلى رؤي عقلية موضوعية نقدية شاملة وفاحصة إلى كل ما ستعلة بتراثنا وثقافتنا وبيننا ولغتنا فيجب أن تفكر وتحلل وتبتكر وتعتمد و نتفاعل مع أوضاعنا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية . .(بشير، ٢٠٠٧، ص. ٣٠٠)

اختلال الهوية الثقافية:

الهوية من أهم السمات المميزة للمجتمع، فهي التي تجسد الطموحات المستقبلية في المجتمع، وتبرز معالم التطور في سلوك الأفراد وإنجازاتهم في المجالات المختلفة، بل تنطوي علي المبادئ والقيم التي تدفع الإنسان إلى تحقيق عابيات معينة، وعلي ضوء ذلك فالهوية الثقافية لمجتمع ما لابد وأن تستند إلى أصول تستمد منها قوتها، وإلي معايير قيمية ومبادئ أخلاقية وضوابط اجتماعية وغايات سامية تجعلها مركزا للاستقطاب العالمي والإنساني، كما شغلت قضية الهوية الثقافية وهي جزء من الهوية الإسلامية بال المفكرين والعلماء والمثقفين والقادة في دول العالم، خاصة في عصر العولمة الذي ترك آثارا نفسية نتج عنها تحول في الهوية. (الحازمي، ٢٠١٧، ٣٤١)

غياب مظاهر الاعتزاز باللغة العربية:

من مظاهر انحلال الهوية الثقافية، غياب اللغة العربية من الوجه الحضاري، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية تزدهر بازدهارها وتنطفئ بانطفائها، وهي التي تمثل المجتمع وفكره وثقافته.

الغزو الثقافي والانفتاح الاعلامي:

محاولات الغزو الثقافي الخارجي الذي يسعى إلى تشويه الهوية الإسلامية والعربية عن طريق الوسائل الإعلامية المختلفة وأهمها الفضائيات المشكلات البيئية المحلية والعالمية التي يمتد تأثيرها على مجتمعاتنا الثورة المعرفية المتجددة باستمرار وكذلك الثورة التكنولوجية وهيمنة الشبكة العنكبوتية (الإنترنت). (الجميعابي، ٢٠١٥، ص. ٧٩)

والانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي في القرن الحالي أتاح لوسائل الاتصال الحديثة أن تعبر الحدود بلا قيود برسائلها ومضامينها من أي مجتمع إلى مجتمع آخر. وهذا الأمر يلقي على المناهج الجديدة عبنا آخر، هو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى ويتم ذلك عن طريق تنمية وعي المتعلمين بل والمعلمين والقيادات التعليمية وتزويد الطلاب بالمهارات والاتجهات والقيم التي تساعدهم على الفرز ودقة الاختبار والتمحيص مما يتساقط عليهم من ثقافات وافدة وهي مهمة تتجاوز قدرة وكفاءة المناهج الحالية، والوضع الراهن يفرض على مناهجنا الجديدة أن تعيد النظرة إلى الإنسان بحيث تجعله متعدد المهارات قادرًا على اكتساب المعرفة الوظيفية بنفسه وباستمرار متقبلاً لتدريبه تدريبًا جديدًا، وتأهيله عدة مرات في حياته العملية، قادرًا بعد ذلك كله على أن يستخدم المعلومات المتدفقة استخداما راشدًا، يحقق من خلاله الخير له ولأمته. (بشير، ٢٠٠٧، ص.٣٠٣)

تحديات تقنية علمية.

تتمثل التحديات المستقبلية التقنية العلمية فيما يلي:

النمو السريع للمعرفة والثورة التكنولوجية:

يشهد العصر الحالي الذي نعيشه تقدماً رهيباً في المعرفة، التي تضاعفت لأول مرة بعد ١٧٥٠ سنة، وتضاعفت في المرة الثانية بعد ١٥٠ سنة (أي عام ١٩٠٠م)، ثم للمرة الثالثة بعد ٥٠ سنة (أي عام ١٩٥٠م) ثم بعد عشر سنوات في المرة الرابعة (أي عام ١٩٦٠م) وأخذت تقل المدة الزمنية في التضاعفات القادمة للمعرفة بعد ذلك ولا سيما بعد ظهور الإنترنت والقنوات الفضائية الكثيرة جداً والمتنوعة منها والمتخصصة. (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٤، ص.٥٤٠)

كما إن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تأثيرات إيجابية على الأداء التعليمي بالمدارس الابتدائية، خاصة في مجال تعليم اللغة الأم، وفي تعليم العلوم، وأن المدارس التي تمتلك مصادر جيدة من هذه التكنولوجيا تحرز نتائج تعليمية أفضل من تلك التي تعاني من نقص في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (نصار، ٢٠١١، ص. ٢٥٤) هنا يجب أن تنهض مؤسسات التعليم فتطور مناهجها بشكل متكامل لتواكب تلك التحولات والتغيرات. (صبري، ٢٠٠٨، ص. ٣٢)

ونتيجة لهذا التجدد والتطور يتطلب الاهتمام بمبدأ الكيف في المعرفة المقدمة للمتعلمين بدلاً عن الكم والتركيز على المعرفة الحديثة والمعاصرة مع زيارة الأنشطة والتمارين والمشاريع البحثية المختلفة ومن ثم إعداد المعلم وتدريبه على كيفية التعامل مع قضية تحدي النمو الهائل للمعرفة من خلال التركيز والتأكيد على القيم الخلفية والروحية وجعلها إطاراً عاماً يستجيب له المنهج المدرسي تعالج من خلاله المواقف التعليمية. (الجميعابي، ٢٠١٥، ص. ٧٩٠)

وتكمن أهمية مواجهة التحديات التقنية والمعلوماتية في كونها وبصفة عامة تتنوع استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البيئة المدرسية، فهي تستخدم كمادة تعليمية أو موضوع للدراسة، وتستخدم في دعم التدريس أو كوسيلة تعليمية معينة على التدريس، كما أنها تستخدم كأداة إدارية لتسهيل المهام الإدارية لكل من المعلم والإدارة المدرسية. لذا هناك اهتماماً دولياً متنامياً بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، واشارت دراسة إلى حدوث ثورة تكنولوجية الإصلاح المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة، خاصة بعد صدور التقرير الشهير أمة في خطر الذي صدر في عهد الرئيس ريخان، فدخلت الحاسبات الآلية في أكثر من ٩٥% من المدارس الحكومية، وتراوح عدد الأجهزة في المدارس ما بين ١٢ ١,٧ مليون جهاز، غير أن التقارير التالية عن حالة التعليم الأمريكي أوضحت أن تكنولوجيا المعلومات وحدها لم تستطع إحداث إصلاح تعليمي دون تأهيل المعلمين لاستخدام هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية. (نصار، ٢٠١١، ص. ٢٥٥)

إضافة إلى أن المعارف التي تزودت بها أجيالنا في المؤسسات التعليمية لم تعد قابلة للإستخدام والتطبيق لفترة طويلة في المستقبل. وهنا يأتي دور المؤسسات التربوية في مواجهة

تلك التحديات وتحويلها إلى فرص تساهم في البناء المهاري الرقمي والمعرفي للطلاب. وتغيير الموقف الانتاجي نحو التقنيات والاجهزة. فقد أشار الرشيد (٢٠١٤) أن موقفنا من التقنيات والأجهزة المتقدمة هو موقف المستهلك والمستخدم في الغالب دون أن يكون لنا نور يُذكر في الابتكار والإبداع، أو حتى في الصيانة، وهذا مما يجب أن تقوم به المؤسسات التربوية لأنها الأقدر على القيام به وتحقيقه. (ص. ١٥)

ازداوجيـــة المعـــرفـــة:

فى المناهج الدراسية ظهر مفهوم الدمج كتحد يواجه التربية وهو محاولة لإرجاع الأمر إلى نصابه، وانتقاء المناهج التعليمية والقضاء على الازدواجية في المناهج، كما أن إدماج القيم التي حث عليها الإسلام فى المواد الدراسية فى مراحل التعليم، تتشكل شخصية الفرد ذهنيا ووجدانيا وسلوكيا. كما نادت بضرورة بناء منظومة ثقافية دينية للمتعلمين منذ الصغر لغرس القيم والعادات وتعزيز قيم الأخلاق والاعتدال وتعزيز الأمن. (ابو العلا، ٢٠١٨، ص. ٢١٤)

الأمن الالكتـــرونـــي:

يشهد العالم المعاصر ثورة معرفية وتكنولوجية هائلة، تلك الثورة التي نتج عنها ظهور العديد من التقنيات الحديثة التي وفرت علي الإنسان كثيرا من وقته و جهده. و علي الرغم مما حملته هذا التقنيات من إيجابيات فإنها مع ذلك أوجدت صورا عديدة من السلوكيات و الممارسات الغريبة، والتي ربما لم يكن لها وجود لولا ظهور مثل تلك التقنيات(محمد، ٢٠٢٠، ص. ٣٠) وسعي المؤسسات لتفعيل الأمن الالكتروني والرقمي مطلب مهم من مطالب التنمية لما له من تأثير على المستوى التربوي والأخلاقي والاجتماعي للطلاب.

تحـــديـــات اجتمـــاعيـــة:

وتتمثل التحديات المستقبلية الاجتماعية فيما يلي:

تغيـــر منظـــومـــة القيـــم:

مع تغير المجتمع العالمي سوف تتغير الأنساق ووظائفها وسوف يعاني الشباب من الضغوط الناجمة عن هذه التغيرات واضطراب القيم وسوف يزيد أهمية التدريب والتعليم اللذان

سوف يأخذان وقتا أطول عن ذي قبل. (النجار وبهاء الدين، ٢٠٠٨، ص. ١٩) حيث يتعرض عالمنا العربي والاسلامي من وقت لآخر إلى تيارات معادية تهدد قيمنا الروحية والأخلاقية. ويقصد بالتيار المعادي مجموعة القيم المتناقضة مع هوية الإنسان العربي والتي تسعى إلى تحطيم مجموعة القيم والتقاليد التي تحدد معالم الشخصية العربية الإسلامية وتمنحها طابعاً متميزاً له سماته الخاصة. (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٤، ص. ٥٤١)

العـــولمـــة:

أصبح للعولمة تأثيرها للمباشر على الأجيال الجديدة من أبناء المجتمع، حيث سرت مفاهيم جديدة ومفردات عربية لدينا، وصار الشباب العربي يردد تلك المفاهيم ويدافع عنها، واصبحت قيم الانتماء والاعتزاز بالوطن والعروبة والإسلام معرضة للتهديد؛ فوجب على مؤسسات التربية والتعليم أن تتحمل مسئولياتها الاستعادة التوازن والدفاع عن هويتنا وثقافتنا. (الحازمي، ٢٠١٧، ص. ٣٤٥)

وفي ظل الدعوات إلى عولمة المناهج المنهاج العالمي، هناك دعوات إلى مناهج تصمم على أسس ومحاور تتعدى حدود المحلية والإقليمية، وتنخرط في مواضيع تمثل القاسم المشترك في كل مكان ولجميع سكان العالم. والحقيقة أن هذه الإشكالية يمكن أن تجد حلا لها، في صياغة مناهج متطورة تراعي مبادئ التوازن والوسطية، ومن أوجه هذه الوسطية التوازن بين المحلي والعالمي، بمعنى أن يراعي المنهج متطلبات المجتمع المحلي واحتياجاته وثقافته، وفي نفس الوقت ينفتح على المستجدات العالمية، بما لا يتعارض مع متطلبات المجتمع المحلي. وكذلك التوازن بين الفردي والاجتماعي، بحيث يراعي المنهج ميول الطلاب واحتياجاتهم ومطالب نموهم ويحترم تطلعات المجتمع وقيمه ومبادئه، بشكل متوازن. .(السر، ٢٠١٦، ص.١٤١)

إن العولمة كظاهرة ذات أبعاد ومستويات متعددة تهدف إلى دمج العالم دمجا نمطيا من خلال تعميم نماذج معينة لذلك سعي منظروها إلى صنع آليات خاصة بها، وذلك من أجل تفعيل دورها المعرفي والثقافي، فانصب هذا الجهد على مجالي التربية والتعليم باعتبارهما الوسيلة التي يمكن من خلالها نشر الفكر العولمي، باعتبار أن هذا الشأن التربوي التعليمي" ليس شأنا وطنيًا أو محليا ضيقا هو شأن يتسم بـ "الانفتاح. .(بشير، ٢٠٠٧، ص. ٢٩٩)

فجـوة الأجيـــال:

من التحديات الاجتماعية أيضاً توسيع الفجوة بين الأجيال حيث ينجم عنه صراعاً يقوض جوانب التماسك الإجتماعي، وينمي الفردية، ويضعف الولاء الإجتماعي، ويدعو إلى التسيب والتطرف في الفكر والسلوك والعقيدة، ويشجع هجرة العقول المستنيرة والقوى العاملة المدربة التي انفق عليها المجتمع وأعدها من أجل الإسهام في خدمة قضايا التنمية، أضف إلى ذلك وجود المعيار المادي في حياتنا بشكل يجعل الأفراد يعملون على تقييم كل المواقف والمفاضلة بينها وفقاً لذلك المعيار في المقام الأول إن مثل تلك الاراء القيمية تفرض تحدياً يجب أن يستجيب المنهج المدرسي له وذلك من خلال التركيز والتأكيد على قيمنا الخلقية والروحية وجعلها إطاراً عاماً يتم تقديم المواقف التعليمية ومعالجتها من خلالها. (سعادة وإبراهيم، ٢٠١٤، ص.٥١٤)

التبعيـــة:

تفشى منذ زمن في الكثير من المجتمعات الإسلامية وعلى جميع المستويات تقليد المجتمعات الغربية في طرق حياتهم المختلفة، وهذا أمر مؤلم لأن الاستمرار في قبول هذه المؤثرات وعدم السعي إلى تغييرها، والاعتزاز بالهوية الإسلامية مما يجعل مجتمعاتنا في محل التابعية لغيرها من الأمم. (الحازمي، ٢٠١٧، ٣٤٣).

ثانيا/ الـدراسـات السـابقـة:

تتمثل الدراسات السابقة على محورين:

المحور الأول: دراسات حول التحديات المستقبلية للتربية.

دراسة العامودي والدسوقي والصاوي. (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى توضيح دور بعض المؤسسات التربوية منها (المسجد والاندية الثقافية) في مواجهة التحديات العالمية والمحلية المعاصرة التي يواجهها المجتمع السعودي وتقديم تصور مقترح لأدوار تلك المؤسسات، ولقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمته للبحث، واستخدم أداة الاستبانة. ومن أبرز نتائج الدراسة: أن للمسجد دور هام في مواجهة التحديات العالمية. وأن دور الأندية الثقافية له أثر فاعل في التأثير التربوي ومواجهة التحديات العالمية.

دراسة الناقة وابو ورد. (٢٠٠٩). تهدف الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا والتعرف على التحديات المستقبلية والاتجاهات التعليمية الحديثة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم هو عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة وقد اختمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيا بما يتناسب مع التحديات المستقبلية والاتجاهات المعاصرة.

دراسة القصيمي والجعد (٢٠١٨). هدفت الدراسة إلى الكشف عن الإسهامات التربوية للمدرسة الثانوية في مواجهة تحديات العولمة الثقافية، وتحديات التطرف الفكري على الهوية الثقافية، والكشف عن الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير نوع التعليم (عالم تحفيظ)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (١٢٥٨) طالبة من طالبات التعليم (عام، تحفيظ) في مدينة الرياض لعام ١٤٣٧-١٤٣٨هـ وأسفر البحث عن النتائج التالية: جاءت الاسهامات التربوية للمدرسة الثانوية في مواجهة تحديات الهوية الثقافية بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي حصلت عليها طالبات التعليم العام، وطالبات تحفيظ القرآن الكريم في مواجهة تحديات الهوية الثقافية وأوصت الدراسة بتفعيل دور المدرسة الثانوية لمواجهة تحديات العولمة الثقافية والتطرف الفكري على الهوية الثقافية.

دراسة العاني. (٢٠١٨). هدف البحث إلى الكشف العلاقة بين القيم التربوية ومهارات التفكير الناقد في القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي اعتمادا على عمليات التحليل والتنظيم المنهجي لمنظومة القيم والمهارات وكانت أداة الدراسة الاستبيان، ومن ابرز نتائج الدراسة ما يلي: هنالك دور مهم لمهارات القرن الحادي والعشرين في العملية التعليمية أن أهمية تكنولوجيا التعليم هي أهمية الوسائل التعليمية، ولكن هناك فرقا بينهما حيث أن الوسائل التعليمية هي جزء من تكنولوجيا التعليم وبالتالي فأهمية تكنولوجيا التعليم هي الأعم والأشمل، وايضا أن يكون المعلم هو المصمم والمقيم والمشارك في إنتاج تكنولوجيا التعليم، بما تشمله من استخدام شبكة الإنترنت والتعليم عن بعد، وإنتاج البرامج التعليمية وبرامج المحاكاة.

دراسة عبد القادر والجوارنة. (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى مراجعة ما تقدمه المناهج التربوية للأجيال والتعرف على ما تتضمنه من مفاهيم إنسانية، ومعارف، ومدى مواكبتها للتغيرات والتحولات الراهنة لجعلها قادرة على مواكبة متطلبات أفراد المجتمع بشكل ايجابي، كل ذلك نفع الباحثة للكشف عن درجة تضمين كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا للتحديات المستقبلية. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بأداة تحليل المحتوى. وتوصلت إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية يجب أن تحظى بعمليات تطوير على محتواها؛ وذلك انطلاقا من دورها الرئيسي الذي يتعلق بدراسة العلاقات البشرية والطبيعية، ودراسة التحديات خاصة السياسية منها والاقتصادية؛ لتواكب عصر العولمة والتغير السريع، ولتساهم في إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات المستقبلية بأنواعها، وقادر على التعامل مع مثل هذه التحديات. وبناء على النتائج، خرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها دعوة المؤسسات التربوية والتعليمية إلى التركيز في مناهج التربية الوطنية والمدنية على إبراز التحديات المستقبلية بدرجة أكبر، وتنظيم دورات وندوات للمدرسين والمدرسات للتعريف بالتحديات المستقبلية.

المحور الثاني: دور المؤسسة التربوية (المدرسة) نحو طلاب المرحلة الابتدائية.

دراسة: القرشي. (٢٠١٢) يهدف البحث إلى الوقوف على بعض المتغيرات المعاصرة وأثرها في ضبط المفاهيم الإسلامية، والوقوف على دور بعض المؤسسات التربوية في تحقيق ضبط المفاهيم الإسلامية، وتأصيلها في نفوس الأجيال المسلمة حتى يمكنهم مواجهة التحديات المختلفة التي يتعرضون لها، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن الإلمام بالمفاهيم الإسلامية وتحقيق ضبطها أمر في غاية الأهمية لما لها من أهمية كبيرة في وقايته من الانحرافات الفكرية المختلفة التي تفرضها عليه التحديات المعاصرة، كما أن المفاهيم الإسلامية في المجال العقدي والتعبدي والتشريعي والفكري تتعرض في الوقت الحاضر لتحديات كبيرة تستهدفها وتريد إلحاق الخلل في معانيها ومضامينها وتمييعها ودور المؤسسات التربوية في تجلية تلك المفاهيم.

دراسة: الصوفي وحميدي.(٢٠١٦). يهدف البحث إلى التعرف على دور المؤسسات التربوية والتعليمية ومواجهته لتأثيرات العولمة، وقد استعملت الباحثتان المنهج الوصفي في

التعرف على التحديات الداخلية والخارجية للعولمة.ومن أبرز نتائج الدراسة: أن ابرز تحديات العولمة الخارجية تتمثل في التدخل في نظم التربية والتعليم في تغيير المناهج إلى جانب استهداف الهوية الثقافية، وأن أهم تأثيراتها التربوية والتعليمية تمثل في خصخصة التعليم، وتهميش اللغة العربية، وضعف الهوية الثقافية.

دراسة: سيد (٢٠٢١). هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء مفهوم المواطنة الرقمية ومجالاتها، بيان التغيرات المعاصرة التي دعت إلى الإهتمام بالمواطنة الرقمية لدى التلاميذ الوقوف على الواقع الحالي الدور المدرسة الابتدئية في غرس قيم المواطنة الرقمية لدى التلاميذ تقديم تصور مقترح لتفعيل دور المدرس الإبتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية لدى التلاميذ، **و**فرضت طبيعة البحث على الباحثة استخدام المنهج الوصفي التحليلي في التعرف على مفهوم المواطنة الرقمية وعناصرها وأهميتها، وتحديد نواعي أهميتها لدى تلاميذ اليوم، وكذلك على التعرف على واقع دور المدرسة الإبتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية لدى التلاميذ، حتى يمكن الخروج بتصور مقترح لتحسين وتطوير دور المدرسة الإبتدائية في غرس المواطنة الرقمية لدى تلاميذها، واقتصر البحث الحالي على تناول دور المدرسة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن المجتمع يمرفي الأونة الأخيرة بالعديد من التغيرات المتسارعة والمتلاحقة مثل : الثورة المعرفية والمعلوماتية، والتقدم العلمي والتكنولوجي المذهل، والثورة الديموقراطية، هذا بالاضافة إلى ثورة الاتصال والثورة الرقمية والإعلام، وهذا كله أدى إلى بروز ظاهرة العولمة بالاضافة إلى انتشار الأخذ بالمنهج العلمي، وتطور النظريات التربوية وتنامي الوعي بحقوق الإنسان، وأن المدرسة تلعب دور حاسم في مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع وأفراده ومن أبرزها الغزو الرقمي وغرس قيم المواطنة الرقمية للطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

تم استعراض الدراسات السابقة على عدة محاور، منها ما تناول أداور المؤسسات التربوية، ومنها ما ألقى الضوء على التحديات المستقبلية والتأثيرات التربوية والاجتماعية المستقبلية، ومنها ما تناول المحورين بالدراسة.

فدراسة سيد (٢٠٢١) اتفقت مع الدراسة الحالية على دور المدرسة الابتدائية وفي استعراض التحديات الرقمية ودور المؤسسة في مواجهة تلك التحديات، وجاءت دراسة القصيمي (٢٠١٨) متفقة مع الدراسة الحالية في تحديد التحديات الثقافية التي تواجه الطلاب ودور المدرسة في مواجهة تلك التحديات. كما اتفقت دراسة العامودي (٢٠٠٦) مع الدراسة الحالية في تناولها لبعض المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات العالمية، واختلفت عن الدراسة الحالية في العينة وكون الدراسة الحالية تعتمد على دور المعلمات في المؤسسة التربوية(المدرسة)، وتتفق دراسة العاني (٢٠١٨) ودراسة الناقة (٢٠٠٩) مع الدراسة الحالية في محور التحديات المستقبلية في القيم الثقافية والحضارية والعلمية والاجتماعية، ودراسة العاني(٢٠١٩) اتفقت في محور الدراسة وهم تلاميذ المرحلة الابتدائية، أما دراسة الصوفي (٢٠١٦) فاتفقت مع الدراسة الحالية في محور الدور المؤسسي للمدرسة ومحور مجابهة التحديات الثقافية والاجتماعية نتيجة العولمة. وتنوعت الدراسات السابقة التي تناولت محور التحديات المستقبلية ومتغيرات العصر بين التحديات العلمية، أو التحديات التقنية أو التحديات التي تناولت محور الثقافة والهوية الثقافية.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية وفي الاطار النظري وأدوات الدراسة وبناء الدور المأمول للمؤسسة التربوية من حيث التعرف على التحديات المستقبلية وفي ضوئها يتم بناء الدور المأمول لمواجهة تلك التحديات العلمية والتقنية والفكرية والثقافية والاجتماعية.

إجراءات الدراسة الميدانية وتحليل البيانات.

صدق أدوات الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال:

صدق الاتساق الداخلي للأدوات:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson'sCorrelationCoefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

جـــــدول (١)

التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية.

التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية.			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٤٧٧	٩	**٠,٥٥٣
٢	**٠,٥٨٤	١٠	**٠,٦٣٤
٣	**٠,٦٨٤	١١	**٠,٧٢٤
٤	**٠,٤٤٥	١٢	**٠,٤٧٣
٥	**٠,٥٢٤	١٣	**٠,٦٤٨
٦	**٠,٦٥٤	١٤	**٠,٥٧٩
٧	**٠,٦٣٥	١٥	**٠,٦٧٤

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الاستبانة موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جـــــدول (٢)

الدور المأمول للمؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية لدى طالبات المدارس الابتدائية.

الدور المأمول للمؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية لدى طالبات المدارس الابتدائية.			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٥٨٩	٩	**٠,٥٧٧
٢	**٠,٥٧٥	١٠	**٠,٦٤٣
٣	**٠,٦٤٩	١١	**٠,٧٣٣
٤	**٠,٤٧٥	١٢	**٠,٤٣٧
٥	**٠,٥٩٢	١٣	**٠,٦٦٢
٦	**٠,٦٧٤	١٤	**٠,٥٨٦
٧	**٠,٦٩٢	١٥	**٠,٦٢٩
١٦	**٠,٤٨٣		

ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الاستبانة موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أدوات الدراسة:

استبانة المعلمات.

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach'sAlpha (α)).

جدول (٣)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	عدد العبارات	ثبات الاستبانة
الثبات العام	٣١	٠,٧٥٤

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٧٥٤)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول (٤)

استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
أولا : تحديات فكرية ثقافية											
١	القصور المعرفي والمهني للغة العربية.	ك	٧٠	٣٤٩	٣٥	٧٠	٣	٣,٧٨	٤,٨	كبيرة	١٤
		٪	١٣,٣	٦٦,٢	٦,٦	١٣,٣	٠,٦				
٢	ضعف ترسيخ الهوية الاسلامية في ظل الانفتاح الفكري الغربي.	ك	٣٠٠	١٢٢	٥	٥٠	٥٠	٤,٠٨	٤,٥	كبيرة	٨
		٪	٥٦,٩	٢٣,١	١,٢	٩,٤	٩,٤				
٣	صعوبة الحفاظ على التقاليد الشعبية في ظل الانفتاح الثقافي.	ك	١٥١	٣١٨	١٤	٢٤	٢٠	٤,٠٥	.٤,٦	كبيرة	١٠
		٪	٢٨,٠	٦٠,٠	٣,٠	٥,٠	٤,٠				
٤	ضعف الشخصية الاسلامية وتفشي التبعية الغربية.	ك	١٠٠	٣٥٠	٨	٤٠	٢٩	٣,٨٥	٤,٧	كبيرة	١٢
		٪	١٩,٣	٦٦,٤	١,٥	٨,٣	٥,٥				
٥	دخول العولمة في الخصوصيات الثقافية.	ك	٢٢٠	٢٢٢	٤	٥٠	٣١	٤,٠٤	٤,٦	كبيرة	١١
		٪	٤١,٦	٤٢,٠	١,٠	٩,٤	٦,٠				
٦	غياب الانفتاح المعرفي الناقد لثقافتنا ومبادئنا.	ك	٣٠٠	١٥٥	١٢	٢٠	٤٠	٤,٢٤	٤,٨	كبيرة جداً	٥
		٪	٥٦,٤	٢٩,٤	٢,٢	٥,٠	٧,٠				
٧	ضعف التوازن المعرفي وتحديد مجالات المعرفة الرقمية السليمة في ظل التطور المعرفي.	ك	٢٤٣	٢٠١	١٠	٤٣	٣٠	٤,١٠	٣,٤	كبيرة	٧
		٪	٤٦,٠	٣٨,٠	٢,٠	٨,٠	٦,٠				
٨	التثقيف بأساليب التربية الرقمية.	ك	١٩٩	٢١٠	٣	٥٣	٦٢	٣,٨١	٤,٦	كبيرة	١٣
		٪	٣٨,٠	٤٠,٠	٠,٠	١٠,٠	١٢,٠				

يتضح من الجدول رقم (٤) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية، بمتوسط حسابي بلغ(٤,٠٤ من ٥,٠٠) وانحراف معياري (١,٠١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤) أن أفراد عينة الدراسة (موافقون بشدة) على العبارات رقم (٦، ١٠، ١١، ١٤، ١٥) اللاتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة (كبيرة جدا)،كالتالي:

جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: " تفعيل الدور الارشادي التربوي النوعي في مراحل التعليم المختلفة." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٥٧)، وانحراف معياري(٤,٩).

وتفسر هذه النتيجة بأن تفعيل الدور الإرشادي التربوي النوعي في مراحل التعلم المختلفة قد يساهم في علاج التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية، لكون التوعية تنمي التفكير العلمي والناقد للطلاب.

جاءت العبارة رقم (١١) وهي: " شخصية الطالبة الاجتماعية وعلاقاتها بأسرتها وأقرانها في ظل الانفتاح الاجتماعي الافتراضي." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٥٥)، وانحراف معياري(٤,٧) .

وتفسر هذه النتيجة بأن تعزيز شخصية الطالبة في المدارس الابتدائية في المجال الاجتماعي يساهم في تحسين علاقة الطالبة مع أسرتها في ظل الانفتاح الاجتماعي والافتراضي.

جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: " التوازن بين الحقوق والواجبات الاجتماعية في ظل الانفتاح المعرفي للطالبة." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٣٢)، وانحراف معياري(٤,٨).

وتفسر هذه النتيجة بأن تحقيق التوازن بين الحقوق والواجبات الاجتماعية في ظل الانفتاح المعرفي يساهم في توجيه طالبات المدارس الابتدائية، وتحسين مستوياتهن السلوكية والاجتماعية.

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: " قصور أساليب التربية الاسرية تجاه الانفتاح الرقمي." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٢٥)، وانحراف معياري(٤,٨).

وتفسر هذه النتيجة بأن قصور أساليب التربية الأسرية تجاه الانفتاح الرقمي قد يولد سلوكيات سلبية بسبب ضعف تلك الأساليب، والعمل بها وتطويرها.

جاءت العبارة رقم (٦) وهي: " غياب الانفتاح المعرفي الناقد لثقافتنا ومبادئنا." بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٢٤)، وانحراف معياري(٤,٨).

وتفسر هذه النتيجة بأن غياب الانفتاح المعرفي الناقد للثقافة والمبادئ قد ينجم عنه مساوى سلبية لسلوكيات أفراد المجتمع و مساوى سلبية لطالبات المرحلة الابتدائية .

ويتضح من النتائج في الجدول (٤) أن أفراد عينة الدراسة (موافقون) على العبارات رقم(١٣، ١٢، ٩، ٨، ٧، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) اللاتي تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة (كبيرة) ،كالتالي:

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: " صعوبة التعامل مع وسائل التواصل العالمية." بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,١٦)، وانحراف معياري(٤,٧).

وتفسر هذه النتيجة بأن صعوبة التعامل مع وسائل التواصل العالمية قد يساهم في ضعف تطوير أداء، طالبات المرحلة الابتدائية.

جاءت العبارة رقم (٧) وهي: " ضعف التوازن المعرفي وتحديد مجالات المعرفة الرقمية السليمة في ظل التطور المعرفي." بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,١٠)، وانحراف معياري(٣,٤).

وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف التوازن المعرفي قد لايساهم في تحديد مجالات المعرفة الرقمية السليمة في التطور المعرفي، وقد ينمي لدى الطالبات التفكير العلمي لمجالات المعرفة.

جاءت العبارة رقم (٢) وهي: " ضعف ترسيخ الهوية الاسلامية في ظل الانفتاح الفكري الغربي." بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٠٨)، وانحراف معياري(٣,٥).

وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف ترسيخ الهوية الإسلامية في ظل الانفتاح الفكري الغربي يساهم في تدهور الهوية الإسلامية لدى الطالبات.

جاءت العبارة رقم (٩) وهي: " توفير المعامل التقنية في المؤسسات التربوية." بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٠٧)، وانحراف معياري(٤,٨).

وتفسر هذه النتيجة بأن توفير المعامل التقنية في المؤسسات التربوية ينمي المهارات الفكرية والمعرفية لدى الطالبات.

جاءت العبارة رقم (٣) وهي: " صعوبة الحفاظ على التقاليد الشعبية في ظل الانفتاح الثقافي." بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٠٥)، وانحراف معياري(٤,٦).

وتفسر هذه النتيجة بأن صعوبة الحفاظ على التقاليد الشعبية في ظل الانفتاح الثقافي يحد من الهوية الإسلامية والثقافية في البيئة الإسلامية.

جاءت العبارة رقم (٥) وهي: " دخول العولمة في الخصوصيات الثقافية." بالمرتبة الحادية عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٠٤)، وانحراف معياري(٤,٦).

وتفسر هذه النتيجة بأن دخول العولمة في الخصوصيات الثقافية قد يحد من تماسك الهوية الإسلامية لدى الطالبات، مما قد يذيب الهوية الوطنية الإسلامية.

جاءت العبارة رقم (٤) وهي: " ضعف الشخصية الإسلامية وتفشي التبعية الغربية." بالمرتبة الثانية عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٠٨)، وانحراف معياري(٤,٧).

وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف الشخصية الإسلامية وتفشي التبعية الغربية ،قد يؤدي إلى ذوبان الهوية الإسلامية لدى الطالبات ،وضعف الاتجاه النفسي لدى الطالبات ،والشعور بالدونية لدى الطالبات، مما يتطلب توعية عامة.

جاءت العبارة رقم (٨) وهي: " التثقيف بأساليب التربية الرقمية." بالمرتبة الثالثة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٨١)، وانحراف معياري(٤,٦).

وتفسر هذه النتيجة بأن التثقيف بأساليب التربية الرقمية، قد يساهم في تطوير مهارات الطالبات، وزيادة وعيهن بالبيئة المحيطة بهن.

جاءت العبارة رقم (١) وهي: " القصور المعرفي والمهني للغة العربية." بالمرتبة الرابعة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٧٨)، وانحراف معياري(٤,٨).

وتفسر هذه النتيجة بأن القصور المعرفي والمهني للغة العربية ،قد يساهم في ضعف شخصية الطالبات، وقد يؤدي إلى ضعف الهوية الإسلامية للطالبات، وضعف الاعتزاز بالهوية الإسلامية.

جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: تنمية الذكاء الاجتماعي للطالبة في ظل الانفتاح الاجتماعي الافتراضي." بالمرتبة الخامسة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٦٤)، وانحراف معياري(٤,٨).

وتفسر هذه النتيجة بأن تنمية الذكاء الاجتماعي للطالبة ،قد ساهم في تحقيق نتائج إيجابية في ظل الانفتاح الاجتماعي الافتراضي، وينمي لدى الطالبات مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي.

جـــــدول (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول الدور المأمول للمؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية لدى طالبات المدارس الابتدائية.

م	العبـــــــارات	التكرار	درجـــة المـــوافقـــة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
	أولا : دور المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات الفكرية والثقافية.										
١	تقـــوم المؤسســـة التربويـــة في التطـوير اللغـوي وبنـاء مشـاريع للحفاظ على هوية اللغة العربية.	ك	١٢١	٣٤٩	٣٦	١١	١٠	٤,٠٦	٤,١	كبيرة	١١
		٪	٢٣,٠	٦٦,٠	٧,٠	٢,٠	٢,٠				
٢	استخدام استراتيجيات لترسيخ الهوية الاسلامية للطالبات.	ك	٣٢٤	١٥٧	٣٣	٣	١٠	٤,٤٨	٣,٩	كبيرة جدًا	٤
		٪	٦١,٠	٣٠,٠	٦,٠	١,٠	٢,٠				
٣	التعامـل بإيجابيـة في ترسـيخ القيم والاخلاق في ظل مواجهة الانفتاح العالمي.	ك	١١٧	٣٥٤	٤	٢٩	٢٣	٣,٩٧	٤,٠	كبيرة	١٣
		٪	٢٢,٢	٦٧,٠	١,٠	٥,٥	٤,٣				
٤	تشـــارك المعلمـــة في تحقيـــق التـوازن الفكـري والاعتـدال بـين الحفاظ	ك	٣٣٠	١٠٠	٣	٥٢	٤٢	٤,١٨	٣,٢	كبيرة	٨
		٪	٦٣,٠	١٩,٠	٥,٠	٥,٠	٨,٠				
٥	تشـــارك المعلمـــة في تحقيـــق التـوازن الفكـري والاعتـدال بـين الحفـاظ على الهويـة الاسـلامية مع الانفتاح المعلوماتي.	ك	٣٩٤	١١٥	١	١٦	١	٤,٦٧	٤,٧	كبيرة جدًا	١
		٪	٧٥,٠	٢٢,٠	٠,٠	٣,٠	٠,٠				
٦	القـدرة على توظيـف الانفتـاح المعـرفي في خدمـة الطالبـة في الحفاظ على القيم والمبادئ.	ك	١٤٧	٢٧٠	١٣	٥٠	٤٧	٣,٧٩	٤,٩	كبيرة	١٦
		٪	٢٩,٠	٥١,٠	٢,٠	٩,٠	٩,٠				
	ثانياً/ دور المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات العلمية والتقنية										
٧	الانـدماج في مواكبـة التوسـع الرقمـي والمعلومـاتي بمـا يتفـق مـع مبـادئ التعـايش السـلمي في الاسلام بأساليب متنوعة.	ك	١٦٨	٢٧٧	١٢	٦٠	١٠	٤,٠٣	٤,٩	كبيرة	١٢
		٪	٣٢,٠	٥٣,٠	٢,٠	١١,٠	٢,٠				

م	العبـــــارات	التكرار	درجـــة المـــوافقـــة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
٨	الحـرص علـى تطـوير المنـاهج الرقمية الدراسية بما يتناسب مع التحديات المستقبلية.	ك	٣٧٤	١٠٥	١٤	١٨	١٦	٤,٥٢	٤,٢	كبيرة جداً	٣
		٪	٧١,٠	٢٠,٠	٣,٠	٣,٠	٣,٠				
٩	الحـرص علـى إنشـاء المعامـل التقنيـة والاهتمـام بمجـال التطور الرقمي.	ك	١٤٩	٢٦٤	٦١	٢٨	٢٥	٣,٩١	٣,٩	كبيرة	١٥
		٪	٢٨,٢	٥٠,٠	١٢,٠	٥,٠	٥,٠				
	دور المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات الاجتماعية										
١٠	توفير ندوات توعوية في مواجهه التحديات المستقبلية.	ك	٢٧٣	٢٢٨	٦	١٠	١٠	٤,٤١	٤,١	كبيرة جداً	٥
		٪	٥٢,٠	٤٣,٠	١,٠	٢,٠	٢,٠				
١١	توظيـف شـبكات التواصـل الاجتمـاعي بمـا يتفـق مـع الانفتاح الرقمي.	ك	٢٤٣	١٧٦	٥٦	٢٢	٣٠	٤,١٠	٣,٧	كبيرة	٩
		٪	٤٦,٠	٣٣,٠	١١,٠	٤,٠	٦,٠				
١٢	مواكبـة الشـراكات المجتمعيـة الحديثة والتي تصب في التربية الرقمية للطالبة.	ك	٣١١	٢٠٧	٦	٢	١	٤,٥٦	٤,٩	كبيرة جداً	٢
		٪	٥٩,٠	٤٠,٠	١,٠	٠,٠	٠,٠				
١٣	وضع خطة استراتيجية لدراسة التحـديات المسـتقبلية المتوقعـة والحلول المقترحة لمواجهتها.	ك	٢٠٢	٢٩٩	١٦	٦	٤	٤,٣٠	٤,٤	كبيرة جداً	٧
		٪	٣٨,٠	٥٧,٠	٣,٠	١,٠	١,٠				
١٤	تطـور أداء المعلمـة وتنميـة الأساليب التربوية الرقمية لديها.	ك	١٦٨	٢٩٨	١٣	٣٥	١٣	٤,٠٨	٣,١		١٠
		٪	٣٢,٠	٥٧,٠	٢,٠	٧,٠	٢,٠				
١٥	تنميـة الـذكاء الاجتمـاعي والتـوازن وبنـاء المشـاريع الشخصية التنموية للطالبة.	ك	٢٠٠	٢٠٤	٤٤	٦١	١٨	٣,٩٦		كبيرة	١٤
		٪	٣٨,٠	٣٩,٠	٨,٠	١٢,٠	٣,٠		٤,٧		
١٦	ترسـيخ قـيم المسـؤوليات والواجبات لدى الطالبة في ظل الانفتاح المعرفي.	ك	٢٨٧	١٧٣	٣٠	١٩	١٨	٤,٣١	٤,٢	كبيرة جداً	٦
		٪	٥٤,٠	٣٣,٠	٦,٠	٤,٠	٣,٠				
	المتوسط العام							٤,٢٠	١,١٠	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٥)أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية لدى طالبات المدارس الابتدائية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٠) من ٥,٠٠) وانحراف معياري (١,١٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤) أن أفراد عينة الدراسة (موافقون بشدة) على العبارات رقم (١٦، ١٣، ١٢، ٨، ٥) اللاتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة (كبيرة جدا)، كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٥) وهي: " تشارك المعلمة في تحقيق التوازن الفكري والاعتدال بين الحفاظ على الهوية الاسلامية مع الانفتاح المعلوماتي." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٦٧)، وانحراف معياري(٤,٧).

وتفسر هذه النتيجة بأن مشاركة المعلمة في تحقيق التوازن الفكري والاعتدال قد يحافظ على الهوية الإسلامية مع الانفتاح المعلوماتي الجديد، والتوازن قد يكون عنصر فعال في الحفاظ على الهوية.

جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: " مواكبة الشراكات المجتمعية الحديثة والتي تصب في التربية الرقمية للطالبة.

" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٥٦)، وانحراف معياري(٤,٩).

وتفسر هذه النتيجة بأن مواكبة الشراكات المجتمعية الحدثة قد تساهم في رفع مستوى الطالبات في تعليم التربية الرقمية، ويحقق دورا إيجابيا ومأمولا لدى المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية لدى طالبات المدارس الابتدائية.

جاءت العبارة رقم (٨) وهي: " الحرص على تطوير المناهج الرقمية الدراسية بما يتناسب مع التحديات المستقبلية." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٥٢)، وانحراف معياري(٤,٢).

وتفسر هذه النتيجة بأن الحرص على تطوير المناهج الرقمية الدراسية بما يتناسب مع التحدات المستقبلية، قد يشجع المعلمات على الإبداع والاستثمار الأمثل للتقنية، وتهذيب السلوكيات الأخلاقية لطالبات المدارس الابتدائية.

جاءت العبارة رقم (٢) وهي:" استخدام استراتيجيات لترسيخ الهوية الاسلامية للطالبات." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٤٨)، وانحراف معياري(٣,٩).

وتفسر هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجيات لترسيخ الهوية الإسلامية للطالبات قد ينمي لدى طالبات المدارس الابتدائية هويتهن الإسلامية والوطنية ،ويؤكد على الذات وأهميتها من خلال استراتيجيات ترسيخ الهوية الاسلامية.

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي:" توفير ندوات توعوية في مواجهه التحديات المستقبلية." بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٤١)، وانحراف معياري(٤,١).

وتفسر هذه النتيجة بأن توفر ندوات توعوية في مواجهة التحديات المستقبلية قد يساهم في مواجهة التحديات المستقبلية في المجتمعات الإسلامية، وينمي التفكير العلمي والناقد لطالبات المدارس الابتدائية لمواجهة أي تحديات تعصف بالمجتمع .

جاءت العبارة رقم (١٦) وهي:" ترسيخ قيم المسؤوليات والواجبات لدى الطالبة في ظل الانفتاح المعرفي." بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٣١)، وانحراف معياري(٤,٢).

وتفسر هذه النتيجة بأن ترسيخ قيم المسؤوليات والواجبات لدى الطالبة في ظل الانفتاح المعرفي قد يساهم في الحد من المشكلات الاجتماعية التي تطرأ بسبب الانفتاح المعرفي، وتنمي لدى الطالبة الاتجاه القيمي والمسؤوليات الاجتماعية لمواجهة المشكلات الفكرية والاجتماعية والنفسية التي قد تحدث.

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي:" وضع خطة استراتيجية لدراسة التحديات المستقبلية المتوقعة والحلول المقترحة لمواجهتها." بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة جدا) بمتوسط حساب بلغ (٤,٣٠)، وانحراف معياري(٤,٤).

وتفسر هذه النتيجة بأن وضع خطة استراتيجية لدراسة التحديات المستقبلية المتوقعة والحلول المقترحة لمواجهتها، قد يساهم في تفعيل دور المؤسسات التربوية، وينمي المهارات الإدارية لدى المعلمات، لتحقيق مخرجات إيجابية في العملية التعليمية.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤) أن أفراد عينة الدراسة (موافقون) على العبارات رقم (١٥، ١١، ٩، ٧، ٦، ٤، ٣، ١) اللاتي تم ترتيبهما تنازليا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بدرجة (كبيرة)، كالتالي:

جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" تشارك المعلمة في تحقيق التوازن الفكري والاعتدال بين الحفاظ على الهوية الاسلامية مع الانفتاح المعلوماتي." بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,١٨)، وانحراف معياري (٣,٢).

وتفسر هذه النتيجة بأن مشاركة المعلمة في تحقيق التوازن الفكري والاعتدال قد يحافظ على الهوية الإسلامية مع الانفتاح المعلوماتي، ينمي لدى المعلمة حس المسؤولية الذاتية وينمي المهارات العقلية والفكرية لديها .

جاءت العبارة رقم (١١) وهي:" توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بما يتفق مع الانفتاح الرقمي." بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,١٠)، وانحراف معياري(٣,٧).

وتفسر هذه النتيجة بأن توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بما يتفق مع الانفتاح الرقمي، قد يعزز لدى المعلمات المهارات التقنية، ومواجهة تحديات العولمة الثقافية، وينمي لديهن الابتكار التقني والمعرفي.

جاءت العبارة رقم (١٤) وهي:" تطور أداء المعلمة وتنمية الأساليب التربوية الرقمية لديها." بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٠٨)، وانحراف معياري(٣,١).

وتفسر هذه النتيجة بأن تطور أداء المعلمة وتنمية الأساليب التربوية الرقمية لديها قد يساهم في رفع القدرات المهارية والممارسات المهنية لدى المعلمة، مما قد ينمي لديها المهارات المهنية والذاتية، وعزز التعلم الذاتي المهم في التطوير المهني للمعلمات، لكونه تعليم ذاتي مستمر لكل ما هو جديد في عالم التقنية والتكنولوجيا.

جاءت العبارة رقم (١) وهي:" تقوم المؤسسة التربوية في التطوير اللغوي وبناء مشاريع للحفاظ على هوية اللغة العربية." بالمرتبة الحادية عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٠٦)، وانحراف معياري(٤,١).

وتفسر هذه النتيجة بأن قيام المؤسسة التربوية في التطوير اللغوي وبناء مشاريع للحفاظ على هوية اللغة العربية قد ينمي لدى المعلمات الجانب اللغوي، وتعزيز قواعد اللغة العربية لدى المعلمات، لتمكينهن من الحفاظ على هوية اللغة العربية وتعزيزها لدى طالباتهن.

جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" الاندماج في مواكبة التوسع الرقمي والمعلوماتي بما يتفق مع مبادئ التعايش السلمي في الاسلام بأساليب متنوعة." بالمرتبة الثانية عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٤,٠٣)، وانحراف معياري(٤,٩)

وتفسر هذه النتيجة بأن الاندماج في مواكبة التوسع الرقمي والمعلوماتي بما يتفق مع مبادئ التعايش السلمي في الإسلام بأساليب متنوعة قد يساهم في الحفاظ على المواطنة، وتقبل اختلافات الناس في الدين واللغة واللون ونحوه.

جاءت العبارة رقم (١٥) وهي:" تنمية الذكاء الاجتماعي والتوازن وبناء المشاريع الشخصية التنموية للطالبة." بالمرتبة الرابعة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٤,٧).

وتفسر هذه النتيجة بأن تنمية الذكاء الاجتماعي والتوازن وبناء المشاريع الشخصية التنموية للطالبة قد ينمي المهارات الاجتماعية لدى الطالبات، ويحقق لهن التوازن والشمولية في بناء المشاريع الشخصية التنموية.

جاءت العبارة رقم (٩) وهي:" الحرص على إنشاء المعامل التقنية والاهتمام بمجال التطور الرقمي." بالمرتبة الخامسة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٣,٩١)، وانحراف معياري(٣,٩).

وتفسر هذه النتيجة بأن الحرص على إنشاء المعامل التقنية والاهتمام بمجال التطور الرقمي قد يحقق التطور العلمي والتقني لدى المعلمات، كما ينمي لدى المعلمات المهارات النظرية والعملية في المعامل، ويساهم في تقدم حواس المعلمات وتركيزهن واتقانهن للتقنية، لتحقيق التطور الرقمي المنشود.

جاءت العبارة رقم (٦) وهي:" القدرة على توظيف الانفتاح المعرفي في خدمة الطالبة في الحفاظ على القيم والمبادئ." بالمرتبة السادسة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حساب بلغ (٣,٧٩)، وانحراف معياري(٤,٩).

وتفسر هذه النتيجة بأن القدرة على توظيف الانفتاح المعرفي في خدمة الطالبة في الحفاظ على القيم والمبادئ قد يحقق قد يساهم في تهذيب السلوكيات الجيدة لدى الطالبة، في ظل الانفتاح المعرفي الجديد، وقد يكون توظيف الانفتاح المعرفي من خلال المناهج الدراسية والأنشطة ووسائل التوعية والوسائل الإعلامية أيضا.

الإجابة على تساؤلات الدراسة:

نتائج السؤال الأول والإحصاء وتفسير الجدول.

ما التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية؟

يمكن تلخيص النتائج فيما يلي:

أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤ من ٥,٠٠) **وفيما يلي النتائج التفصيلية:**

أفراد عينة الدراسة (موافقون بشدة) على اثنين من التحديات الفكرية الثقافية المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية تتمثل في:

- قصور أساليب التربية الأسرية تجاه الانفتاح الرقمي.
- غياب الانفتاح المعرفي الناقد لثقافتنا ومبادئنا.
- أفراد عينة الدراسة (موافقون) على ثمانية من التحديات الفكرية الثقافية المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية تتمثل فيمايلي:

- ضعف التوازن المعرفي وتحديد مجالات المعرفة الرقمية السليمة في ظل التطور المعرفي.
- ضعف ترسيخ الهوية الاسلامية في ظل الانفتاح الفكري الغربي.
- توفير المعامل التقنية في المؤسسات التربوية.
- صعوبة الحفاظ على التقاليد الشعبية في ظل الانفتاح الثقافي.
- دخول العولمة في الخصوصيات الثقافية.
- ضعف الشخصية الاسلامية وتفشي التبعية الغربية.
- التثقيف بأساليب التربية الرقمية.
- القصور المعرفي والمهني للغة العربية.

نتائج السؤال الثاني والإحصاء وتفسير الجدول.

ما دور المؤسسات التربوية في مواجهة التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية؟

ويمكن تلخيص النتائج فيما يلي:

أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على التحديات المستقبلية التي تواجه طالبات المدارس الابتدائية، بمتوسط حسابي بلغ(٤,٢٠ من ٥,٠٠) **وفيما يلي النتائج التفصيلية:**

أفراد عينة الدراسة (موافقون بشدة) على اثنين من أدوار المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات الفكرية والثقافية تتمثلا في:

- تشارك المعلمة في تحقيق التوازن الفكري والاعتدال بين الحفاظ على الهوية الاسلامية مع الانفتاح المعلوماتي.
- استخدام استراتيجيات لترسيخ الهوية الاسلامية للطالبات.

أفراد عينة الدراسة (موافقون) على أربعة من أدوار المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات الفكرية والثقافية تتمثلا في:

- استخدام استراتيجيات لترسيخ الهوية الاسلامية للطالبات.
- تشارك المعلمة في تحقيق التوازن الفكري والاعتدال بين الحفاظ على الهوية الاسلامية مع الانفتاح المعلوماتي.

- تقوم المؤسسة التربوية في التطوير اللغوي وبناء مشاريع للحفاظ على هوية اللغة العربية.
- التعامل بإيجابية في ترسيخ القيم والاخلاق في ظل مواجهة الانفتاح العالمي.
- القدرة على توظيف الانفتاح المعرفي في خدمة الطالبة في الحفاظ على القيم والمبادئ.
- أفراد عينة الدراسة (موافقون بشدة) على واحدة من أدوار المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات العلمية والتقنية تتمثل في:

☜ الحرص على تطوير المناهج الرقمية الدراسية بما يتناسب مع التحديات المستقبلية.

أفراد عينة الدراسة (موافقون) على اثنين من أدوار المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات العلمية والتقنية تتمثل في:

- الحرص على إنشاء المعامل التقنية والاهتمام بمجال التطور الرقمي.
- الاندماج في مواكبة التوسع الرقمي والمعلوماتي بما يتفق مع مبادئ التعايش السلمي في الاسلام بأساليب متنوعة.

أفراد عينة الدراسة (موافقون بشدة) على أربعة من أدوار المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات الاجتماعية تتمثل في:

- توفير ندوات توعوية في مواجهه التحديات المستقبلية.
- مواكبة الشراكات المجتمعية الحديثة والتي تصب في التربية الرقمية للطالبة.
- ترسيخ قيم المسؤوليات والواجبات لدى الطالبة في ظل الانفتاح المعرفي.
- وضع خطة استراتيجية لدراسة التحديات المستقبلية المتوقعة والحلول المقترحة لمواجهتها.

أفراد عينة الدراسة (موافقون) على اثنين من أدوار المؤسسة التربوية في مواجهة التحديات الاجتماعية تتمثل في:

- توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بما يتفق مع الانفتاح الرقمي.
- تنمية الذكاء الاجتماعي والتوازن وبناء المشاريع الشخصية التنموية للطالبة.

توصيات الدراسة:

- توصي الدراسة بتطوير أساليب التربية الارقمية تجاه الانفتاح الرقمي، وتنمية التفكير الناقد للمدخلات المعرفية الفكري الثقافية من خلال.
- تطوير المناهج بما يتلائم مع التحديات المستقبلية لتواكب التوزان المعرفي، وتحدد مجالات المعرفة الرقمية السليمة، وتركز على ترسيخ الهوية الإسلامية الرقمية.
- على المؤسسات التربوية توفير المعامل التقنية في المؤسسات التربوية وتدريب المعلمات على الاستخدام الأمثل والتطوير المهني التقني بما يتلاءم مع التحديات المستقبلية.
- على واضعي السياسات التربوية تطوير المناهج الرقمية الدراسية بما يتناسب مع التحديات المستقبلية، وعلى الجهات التنفيذية الحرص على إنشاء المعامل التقنية والاهتمام بمجال التطور الرقمي.
- للمعلمة دور رئيس في مواجهة التحديات الفكرية الثقافية لدى الطالبات، مما يتطلب توفير بيئة ملائمة للتطوير المهني والعلمي للمعلمات من خلال تقديم برامج متخصصة في استشراف المستقبل، والتدريب على أساليب التربية الرقمية، والتعامل التربوي الأمثل مع المعطيات التقنية الحديثة.
- توصي الدراسة المؤسسات التربوية ببناء جسور المشاركة المجتمعية في مواجهة التحديات الاجتماعية المستقبلية لدى الطالبات من خلال ندوات ولقاءات ونوادٍ واقعية ورقمية تشرف عليها المؤسسات التربوية.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة ميدانية للتعرف على التحديات المستقبلية من وجهة نظر الطالبات.
- بناء تصور مقترح لمنهج تطوير التفكير الناقد لمواجهة التحديات المستقبلية للمرحلة الابتدائية.
- بناء دراسة تجريبية على طالبات المرحلة الابتدائية لقياس أثر أساليب التربية الرقمية في مواجهة التحديات الفكرية والثقافية.
- دراسة أساليب التربية الاسرية في مواجهة التحديات المستقبلية ودورها في البناء الإسلامي المعرفي والثقافي للطالبات.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم نصر الدين. (١٩٩٧). أزمة الاندماج الوطني في افريقيا: نيجريا نموذجاً. دراسات المستقبل الافريقي. الناشر جامعة القاهرة- معهد الدراسات الافريقية.

أبو العلا، هالة سعيد عبدالعاطي. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أبعاد الأمن الفكري والذكاء الأخلاقي لدى الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء تحديات التربية المستقبلية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية.(٢).

أبو عزام، محمد خالد محمد. (٢٠٢١). التربية المستقبلية بين الطموحات والتحديات.رسالة المعلم.٢(١). ٦٦ - ٥٩

أحمد أبو زيد. (٢٠٠٥). المعرفة وصناعة المستقبل الناشر. ط٢ وزارة الإعلام مجلة العربي: الكويت.

بشير، رباب عبدالخالق.(٢٠٠٧). فلسفة المنهج وتحديات العصر .مجلة الجمعية الفلسفية المصرية. ١٦ (١٦). .٣٠٤ - ٢٨٤

الجميعابي، جميلة نور الدائم الطيب. (٢٠١٥). آليات تطوير المناهج التعليمية لمواجهة التحديات المعاصرة. مجلة الدراسات العليا. ٢(٢).

الحازمي، محمد بن عبدالله بن حسين. (٢٠١٧). تعزيز الهوية الإسلامية لدى الشباب الجامعي في ضوء التحديات المعاصرة. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية. سيلانجور: جامعة المدينة العالمية. .٣٥١ – ٣٤٣

خضر، هشام محمد. (١٩٧٢). المعلم ودوره في المدرسة والمجتمع. ط١. بيروت: الجامعة اللبنانية.

الرشيد، محمد بن أحمد. (٢٠١٤). التحديات المعاصرة والمستقبلية في التعليم الجامعي في المملكة .الخميسية. (٦)..٣٤٠ - ١١

الزيدي، كاصد ياسر. (١٩٩٩). الوزن الحضاري للعربية والتحديات المستقبلية. التعريب. ٩(١٧). ٢٣ – ١١.

السر، خالد. (٢٠١٦). المنهج التربوي. ط٧. غزة: جامعة الأقصى.

سعادة، جودت أحمد. إبراهيم، عبدالله محمد. (٢٠١٤). المنهج المدرسي المعاصر. ط٧. عمان: دار الفكر ناشرون.

سيد، إيمان عبدالوهاب هاشم. (٢٠٢١). دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية: دراسة تحليلية .مجلة كلية التربية، ٦(٣٧).

السيد، عليوة. (١٩٨٧). اتجاهات حديثة في علم السياسة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشيخ، عبد الله محمد. (١٩٩٧). العملية التربوية في مواجهات التحديات المستقبلية المؤتمر التربوي الأول. مسقط: جامعة السلطان قابوس.

صبري، ماهر. (٢٠٠٨). مداخل مستجدة لبناء مناهج التعليم وتطويرها. مجلة دراسات عربية للتربية وعلم النفس. ٢(١).

الصوفي، ندوى عبدالله محمد، و حميدي، نوال جواد سالم. (٢٠١٦). دور المؤسسات التعليمية في مواجهة التأثيرات التربوية والتعليمية للعولمة: اليمن نموذجا. جامعة عدن. نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي.(٣٦)

طنطاوي، رباب حسن عبدالحكم. (٢٠٢٢). دور الجامعة في تنمية القدرات البشرية للطلاب وعلاقته بالتحديات المستقبلية في ضوء رؤية المملكة :٢٠٣٠ جامعة جازان كنموذج. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. (٢٩). ٢٩-٦٩.

الطيب، حسن احمد. (٢٠٠٣). الاستشراف المستقبلي. سلسلة قضايا مستقبلية. مركز دراسات المستقبل (١). الخرطوم: مطابع السودان للعملة المحدودة.

العامودي، محمد أحمد. الدسوقي، علي إبراهيم، الصاوي، محد وجيه. (٢٠٠٦). دور بعض المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية في مواجهة التحديات العالمية. رسالة دكتوراة. جامعة الأزهر.

العاني، زهراء صائب أحمد. (٢٠١٨). القيم التربوية ومهارات التفكير الناقد في القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالعراق. مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية. ٢٦ (٢).

عبد القادر، وفاء مشهور. والجوارنة، محمد سليمان. (٢٠١٩). درجة تضمين كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاساسية العليا للتحديات المستقبلية. رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية.

عبد القادر، وفاء مشهور. والجوارنة، محمد سليمان. (٢٠١٩) درجة تضمين كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الاساسية العليا للتحديات المستقبلية .

عبد المنعم، منصور أحمد. النجار، بهاء الدين.(٢٠٠٨). المنهج: النظرية والنموذج والتحديات. ط٢. القاهرة: الانجو المصرية.

عبد الهادي الجوهري، عبد الهادي. (١٩٨٤). مدخل لدراسة المجتمع. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.

العسكري، سليمان إبراهيم .(٢٠١٠). امتلاك المستقبل وإرادة التغير. الكتاب العربي.

القحطاني، مبارك فهيد سرحان. (٢٠١٦). أبرز التحديات المستقبلية التي تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وسبل مواجهتها. مجلة التربية. جامعة الأزهر. ١ (١٧٠).

القرشي، خلف سليم سليم. (٢٠١٢). دور بعض المؤسسات التربوية في تحقيق المفاهيم الاسلامية في ضوء بعض متغيرات العصر .الثقافة والتنمية، ٥٥ (١٢). ١٩٣ – ١٤٠.

القصيمي، والجعد، نوال حمد. (٢٠١٨). الإسهامات التربوية للمدرسة الثانوية في مواجهة تحديات الهوية الثقافية.مجلة العلوم التربوية. ٣٠ (٢). ٢٤٣ – ٢٦٩

القيسي، عبد هادي فريح .(٢٠١١). دور المؤسسات التربوية في تنمية المجتمع. الأردن: المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية.

مهنا، محمد نصر. (١٩٩٥). السياسة العالمية الإستراتيجية: دراسة تحليلية. دار المعارف.

مهدي، ياسر. (٢٠٠٨). مداخل مناهج العلوم بعض البحوث المهمة فيها. كلية التربية. جامعة عين شمس.

الناقة، صلاح أحمد عبدالهادي، وأبو ورد، ايهاب محمد مرزوق. (٢٠٠٩). إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية. أعمال مؤتمر: المعلم الفلسطيني: الواقع والمأمول، غزة: الجامعة الإسلامية.١-٢٩.

نصار، علي عبدالرؤوف محمد. (٢٠١١). واقع التجديد التربوي في التعليم الابتدائي على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة: دراسة ميدانية بمحافظة البحيرة. مجلة التربية. ٣٠٩ (١٤٦).

عارف، نصر محمد.(١٩٩٤). الحضارة والثقافة والمدنية: دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم. المعهد العالممي للفكر الإسلامي.

محمد، مديحة فخري محمود. (٢٠٢٠). دراسة مستقبلية لدور الجامعات المصرية في مواجهة الجرائم الإلكترونية لدى الطلاب.المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. (٥٨)..٧١ – ٢٨

هويدي، أمين. (١٩٩٧). فن إدارة الأزمات في ظل النظام العالمي الحالي. مجلة المستقبل العربي بيروت.٢٠ (١٣٥).

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Simon, Bian (1992): What Future of Education?, Laurence & Wishart, London.

Collis, Betty (1996): Tele-learning in a Digital World "The Future of Distance Learning, London International Thompson Pub. Com.

العـــدد (١٨)، مـــايـــــو ٢٠٢٣، ص ص ٢١٥ – ٢٥٥

الصـــلابـة النفسيـة وعـلاقتهـا بالـرضـا الـوظيفـي لـدى معلمي الطـلاب ذوي الاعـاقـة في مكـة المكرمـة

إعـــداد

سعيـــد عبـد الله مساعـد القـرشـــي

باحث ماجستير تربية خاصة – كلية التربية – جامعة أم القري

الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي الطلاب ذوي الاعاقة في مكة المكرمة

سعيد القرشي(*)

ملخص

هدفت الى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة، وما درجة كل من الصلابة النفسية، والرضا الوظيفي لدهم، وهل يوجد فروق دالة احصائياً ترجع لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة، وتم أخذ العينة من ادارات التعليم الخمسة بمدينة مكة وعددهم (٩٦) معلم، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات عن الصلابة النفسية، والرضا الوظيفي. ومن اهم نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمدارس مدينة مكة المكرمة، قد جاءت بدرجة مرتفعة، يوجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الصلابة النفسية والرضا الوظيفي، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات افراد العينة نحو استجاباتهم لمحاور الدراسة ترجع لمتغير (المؤهل العلمي)، عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة متوسطات افراد العينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في محور الصلابة النفسية تعزو لمتغير سنوات الخبرة. ومن أهم التوصيات توعية المعنيين بالعملية التعليمية بمجال معلمي طلاب التربية الخاصة بأهمية الرضا الوظيفي والصلابة النفسية لتحقيق الاهداف المنشودة، واعداد برامج تدريبية وإرشادية لرفع مستوى الصلابة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة وتأثيرها في الحد من الضغوط النفسية التي يتعرض لها هؤلاء المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، الرضا الوظيفي، معلم التربية الخاصة.

(*) باحث ماجستير تربية خاصة - كليَّة التربية – جامعة أمّ القرى

Psychological hardness and its relationship to job satisfaction among teachers of students with special needs in Makkah Al-Mukarramah

Abstract

The aim was to find out the relationship between psychological hardness and job satisfaction among special education teachers in Makkah Al-Mukarramah, and what are their related jobs in Makkah Al-Mukarramah, and their job satisfaction, and are there significant differences in the translator (educational qualification, quality of experience). The research used the descriptive analytical method, and the study population consisted of special education teachers, a quarter and a year. Among the results of the study, the level of job satisfaction for special education teachers in the schools of the city of Makkah Al-Mukarramah may rise by a high percentage, a high percentage, a high percentage, a high percentage, a high percentage, and differences were found. It is related to a function, and it found that individuals dominated towards their responses to the axes of the study due to the qualification (translations of the qualification (sciences), and there were no statistically significant differences in the degree of averages of individuals with special experience in the center of psychological hardness due to the variable of years of experience. It is due to the emergence of psychotherapy and the treatment of disease and its treatment.

Keywords: psychological hardiness, job satisfaction, special education teacher

مقـــدّمـــة الـــدراســـة:

يمر الانسان بالكثير من الضغوط النفسية والاجتماعية، حيث يتميز العصر الحديث بالتغير السريع والمستمر في جميع مناحي الحياة، مما جعل الإنسان يواجه العديد من التحديات في طريقة تحديد هدفه وتجميع احتياجاته للوصول إلى الشخصية والاجتماعية. الانسجام (دخان والحجر، ٢٠١٦) ومن خلال التفاعل البشري مع البيئة يجدها في حاجة دائمة لعملية مواءمة مستمرة بين مكوناتها وظروفها الخاصة، وهذا ما يسمى أساليب مواجهة الضغط.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى التركيز على المتغيرات التي تدعم قدرة الفرد على المواجهة الفعالة أو عوامل المقاومة، أي المتغيرات النفسية والبيئية التي ترتبط دائمًا بالسلامة النفسية في مواجهة الظروف المجهدة ومنها الصلابة النفسية وهي واحدة. من السمات التي تمثل مصدر مقاومة وثبات طورتها تجارب الفرد منذ الصغر، وهي تختلف من فرد لآخر، حسب مستوياتهم المختلفة، وشعور الفرد بالالتزام، وقدرة الفرد على الانخراط في أي مواقف قد يواجه، الاعتقاد بأن لديه القدرة على التحكم، وأن لديه القدرة على التأثير على ظروف بيئته، والتحدي والاستعداد لقبول التغيير (تايلور، ٢٠١٨). وتعد مهنة التدريس من أكثر المهن الضاغطة لما تذخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة يتعلق بعضها بشخصية المعلم التي تحدد قدرته على التكيف مع التغيرات السريعة في مجال التعليم، ويعود البعض الأخر إلى البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها ومدى تقديرها لدوره (فهيم، ٢٠٠٧)، ومما يدل على تلك الضغوط التي يتعرض لها المعلم بصفة عامة، وتعاظمها لدى معلمي التربية الخاصة بصفة خاصة، نظراً لطبيعة عملهم مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومتطلباتهم، فلهذه الفئة مشكلات كثيرة وهم في حاجة دائماً إلى التغلب عليها وتسويتها وعلاجها، والتي تجعل من تعليمهم والعمل معهم مهنة ذات طبيعة خاصة قد تكون مسببة للضغوط، كما يواجه المعلم العديد من الصعوبات والمشكلات المتواجدة في العملية التعليمية نفسها، وذلك قد يؤثر سلباً على الأداء الوظيفي للمعلم وكذلك عن الرضا الوظيفي لديه.

وحيث أن معلمي التربية الخاصة الذين يتمتعون بصلابة نفسية مناسبة قد يتمكنوا من مواجهة الضغوط المهنية المتعددة، فإنه قد يتكون لديهم رضا وظيفي عالٍ، وقد اشارت إلى ذلك دراسة (إبراهيم،والريدى، ٢٠١٢) إلى أن الصلابة النفسية تساعد في أن يشعر الإنسان بنوع من

الرضا، ويقوده هذا الأمر إلى النظر إلى مجريات ومواقف الحياة بنظرة مشبعة بالفضول والحماس والالتزام. كما تؤكد على ذلك دراسة (عسكر، ٢٠٠٠) إن الصلابة النفسية تقف كمقاوم ذو فعالية عالية للتقليل من حدة الاحتراق النفسي الذي يعاني منه المرء كما أنها تسهم في زيادة درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد وتقلل من التوتر الذي ينشأ بسبب ضغوط العمل. حيث تشير الصلابة النفسية إلى الفرد الذي يمتلك مجموعة من السمات تساعده على مواجهة مصادر الضغوط، فالفرد الذي يتميز بالصلابة النفسية لديه القدرة على توقع الأزمات والتغلب عليها.

وفيما يتعلق بردود فعل من يتصفون بالصلابة النفسية للمواقف الضاغطة، يبين الباحثون أن تلك الصلابة تعمل كمنطقة عازلة تخفف الآثار السلبية للضغوط النفسية مما تجعله راضي عن وظيفته، كما أن الضغوط بالنسبة لهم تمثل عامل إثارة في حياتهم وليس مصدراً مساهماً في زيادة الحمل (عسكر، ٢٠٠٠). حيث يتصف ذوو الشخصية الصلبة بالتفاؤل والهدوء الانفعالي، والتعامل الفعال والمباشر مع الضغوط، لذلك فإنهم يحققون النجاح في التعامل مع الضغوط ويستطيعون تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديداً (السيد، ٢٠٠٧)، حيث تلعب الصلابة دور الوسيط بين التقييم المعرفي للفرد للتجارب الضاغطة وبين الاستعداد والتجهيز باستراتيجيات المواجهة، فتلك الآلية يفترض أنها تخفض كمية الضغوط النفسية للتجارب التي يمر بها الفرد، كما تساعد الصلابة النفسية الفرد على التعامل بفاعلية (شريقي، ٢٠١٣)، وهنا اشار (عباس، ٢٠١٠) إلى أن الفرد الذي يتمتع بالصلابة النفسية يستخدم التقييم واستراتيجيات المواجهة بفاعلية، وهذا يشي إلى أن لدى الفرد مستوى عالياً من الثقة النفسية وهكذا فإن الفرد يقدر الموقف الضاغط بأنه أقل تهديداً، ثم يعيد بناءه إلى شئ أكثر إيجابية.

ويعد الرضا الوظيفي أحد أهم المتغيرات التي استحوذت على اهتما العديد من العلماء والباحثين ليس في مجال البحوث النفسية فقط، بل امتدت لتشمل مختلف مجالات العمل الإدارية والصناعية لما له من أثر فعال على زيادة دافعية الفرد للعمل والإنجاز، وزيادة وكفاءة الإنتاج. ويشير (الشرايدة، ٢٠١٧) أن الرضا الوظيفي من المفاهيم الإدارية التي لها أثر فعال في إنتاجية العمل وزيادة الولاء للمؤسسة، فهو الاساس الذي يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للعاملين، ويحسن من أدائهم، ويتوقف نجاح أي مؤسسة أو فشلها على مدى اهتمام الإدارة

بالعاملين، من خلال تنمية قدراتهم ومهاراتهم، وزيادة دافعيتهم للعمل والإنتاج من خلال إشباع حاجاتهم ورغباتهم ودوافعهم، وذلك لأن تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين يؤثر في نوعية أدائهم، ومن ثم يحقق نتائج إيجابية تخدم كافة عناصر العملية التعليمية، وتحقق أهداف المؤسسة بكفاءة. لذا يشير (حبايبة، ٢٠١٩) أن موضوع الرضا الوظيفي حظى بعناية كبيرة من علماء الإدارة والسلوك الإنساني، وذلك لاعتقادهم بأن هناك علاقة بين رضا العالمين الوظيفي عن عملهم وإنتاجيتهم، حيث أن مستوى إنتاجية الأفراد وقيامهم بواجباتهم المهنية يرتبط بدرجة ولائهم لمهنتهم ورضاهم عنها.

ولما للضغوط النفسية أنها تؤثر على الصلابة النفسية للفرد من عديد من النواحي مثلاً الرضا الوظيفي؛ وحيث أن الصلابة النفسية تساعد في الحد من الضغوط النفسية التي يعاني منها معلمي التربية الخاصة كما أشارت إلى ذلك دراسة (سالم، ٢٠١٩) ومن هذا تلعب الصلابة النفسية نفس الدور مع الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة، ومن هذا الاساس جاءت فكرة الدراسة للوقوف على العلاقة بين الصلابة النفسية والأداء الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة، والتعرف على الفروق في الصلابة النفسية والرضا والوظيفي لديهم.

مشكلة الدراسة:

من عوامل مقاومة الضغوط النفسية تمتع النفس البشرية بقدر كاف من الصلابة النفسية التي بلا شك تحتاج كغيرها من الخصائص والسمات الشخصية إلى دراسة وتحليل تساعدان في إيجاد البرامج والطرق التي تؤدي إلى دعمها وتقويتها كي تصل إلى درجة من القوة تؤهلها لمواجهة أحداث الحياة وتعقيداتها خصوصاً لدى معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لما يقوموا به من دور هام في تنمية تلك الفئة. وبالرغم من أهمية الرضا الوظيفي في مختلف مجالات ومؤسسات العمل، إلا أنه لم يحظ باهتمام من قبل الباحثين كثيراً على معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مدينة مكة المكرمة بصفة خاصة.

يعد معلم التربية الخاصة أحد أهم أركان العملية التعليمية وعنصراً فعالاً في نجاح العملية التعليمية على المستوى النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني، ومن خلال عدد من الدراسات منها دراسة أبو طير (٢٠١٩) التي اظهرت العلاقة بين ارتفاع الرضا الوظيفي وممارسة المهارات

للاخصائيين، كذلك دراسة عبد المطلب (٢٠١٨) اظهرت العلاقة بين الصلابة النفسية، والاضرابات الجسمية علاقة عكسية. كذلك دراسة الشمري (٢٠١٥) اشارت الى ان الصلابة النفسية تسهم في التنبؤ بالرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة.

مما سبق يتبين أن معلمي التربية الخاصة أكثر عرضة للاحتراق النفسي والضغوط النفسية، مما قد يؤدي إلى نوع من الشعور بعدم الرضا عن العمل، وعليه تحدد مشكلة هذه الدراسة في التعرف الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضى الوظيفي لدى معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مكة المكرمة.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة الصلابة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة؟
- ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة؟
- ما العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة؟
- هل تختلف الصلابة النفسية لدى معلمي ذوي الاعاقة باختلاف متغير المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة؟
- هل يختلف الاداء الوظيفي لدى معلمي ذوي الاعاقة باختلاف متغير المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة؟

اهداف الدراسة:

- التعرف على درجة الصلابة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة.
- التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة.
- معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة؟
- التعرف على وجود اختلاف في الصلابة النفسية لدى معلمي ذوي الاعاقة باختلاف متغير المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة.
- التعرف على وجود اختلاف في الاداء الوظيفي لدى معلمي ذوي الاعاقة باختلاف متغير المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة؟

أهميـــة الـــدراســـة:

يمكن ابراز اهمية الدراسة في كونها تلقي مزيداً من الضوء على مفهوم الصلابة النفسية الذي قد يعاني منة معلمي التربية الخاصة في مدينة مكة المكرمة. وندرة الدراسات التي تناولت موضوع الصلابة النفسية وخصوصاً لدى معلمي ذوي الاعاقة على المستوى العربي بشكل عام وعلى مستوى المملكة العربية السعودية بشكل خاص، فإن هذه الدراسة تسعى إلى إضافة شيء من الأطر النظرية فيما يتعلق بالصلابة النفسية وكيفية تنميتها لمواجهة الرضا الوظيفي والاستفادة منها في مجال رفع الرضا الوظيفي لدى المعلمين. ويعتبر موضوع الصلابة المهنية من المواضيع المهمة التي اثارت اهتمام العديد من الباحثين، بالإضافة الى ظهوره حديثا على الساحة العربية. ومن المتوقع ان تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي الطلاب ذوي الاعاقة في مدينة مكة المكرمة.

مصطلحـات الـدراســة:

الصـلابـة النفسيـة:

عرف (Skomorovsky&Sudom,2017:150) الصلابة النفسية بأنها مجموعة من سمات الشخصية التي تعمل كمصدر مقاومة في مواجهة أحداث الحياة. كما عرفها مخيمر (١٩٩٦) بأنها أحد خصائص الشخصية الإيجابية التي تؤدي إلى المحافظة على سلامة الأداء النفسي والجسمي في حالة التعرض للضغوط والمواقف الضاغطة

وإجرائياً: تعرف الصلابة النفسية في هذه الدراسة على أنها قدرة الفرد على معالجة المشكلات والأزمات والتغيرات التي تطرأ على حياته المهنية، وإيجاد الحلول المناسبة، أو الصمود في مواجهتها، دون حدوث اضطرابات نفسية أو إرهاق، بالإضافة إلى ذلك. لقدرة الفرد على التمسك بآرائه وأفكاره البناءة وإقناع الآخرين بها وقدرته على التخطيط الفعال لمسار حياته، ووضع أهداف جيدة قابلة للتحقيق.

الرضا الوظيفي:

عرف (Nestern,2019) الرضا الوظيفي بأنه " محصلة الشعور الذي يدركه الفرد من خلال عمله بالمؤسسة، والذي يتكون من مجموعة من الاتجاهات التي يكونها عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها، والأجر الذي يحصل عليه، وفرص الترقية المتاحة، وعلاقاته مع مجموعة العمل التي ينتمي إليها، والخدمات التي تقدمها له المؤسسة.

وإجرائياً: يُعرّف الرضا الوظيفي بأنه شعور معلم التربية الخاصة بالرضا أثناء عمله داخل المدرسة والاستعداد لها، وإحساسه بمكانته، وقبوله للعناصر المختلفة المتعلقة ببيئة العمل في المؤسسة التعليمية، وهي: سياسة الإدارة في تنظيم وتوجيه العمل والزملاء والراتب والحوافز وغيرها.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على دراسة العلاقة بين الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضى الوظيفي لدى معلمي الطلاب ذوي الاعاقة في مدينة مكة المكرمة.
- **الحدود البشرية:** جميع معلمي الطلاب ذوي الاعاقة في مدينة مكة المكرمة
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.
- **الحدود المكانية:** مدارس التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا : الإطار النظري:

المبحث الاول: مفهوم الصلابة النفسية

تعد الصلابة النفسية من الخصائص المهمة التي يتمتع الأفراد بها، حيث إنها مسألة إدراك ووعي وأسلوب وأسلوب تفكير في الحياة، وهذا لا يعني توازن الفرد طوال الوقت ولا يوجد ضمان لعدم تعرضه للمعاناة أثناء الضغوط المختلفة التي يتعرض لها الأفراد، سواء كانوا من أرباب العمل أم من العمال أو من عامة الناس (السعدون، ٢٠١١، ص٥٣)، إن الصلابة النفسية مركب مهم من مركبات الشخصية القاعدية، التي تقي الإنسان من آثار الضغوط الحياتية المختلفة، وتجعل الفرد أكثر مرونة وتفاؤلاً وقابلية للتغلب على مشاكله الضاغطة، كما وتعمل

الصلابة النفسية كعامل حماية من الأمراض النفسية. وللصلابة النفسية تأثير مهم على الصحة النفسية للفرد فهي تشكل الدرع الذي يخفف من وطأة الضغوط (مفتاح، ٢٠١٥). والصلابة النفسية كغيرها من المتغيرات والخصائص النفسية تنشأ وتعزز من خلال التنشئة الوالدية أو من خلال نماذج والدية محددة، حيث تشكل التنشئة الأسرية الصحة النفسية للطفل وذلك في سنوات عمره المتقدمة، فالسلوك الوالدي المدعم لقدرات الطفل على اتخاذ القرارات واستكشاف وفحص البيئة، وفرض القليل من القيود عليه تجعله أكثر كفاية وتحدي، أن شعور الابناء بالحب أي أن اعتقادهم بأنهم مقبولين واذا اقترن هذا بإعطائهم قدراً من الحرية في اتخاذ القرارات، فإن هذا يجعلهم اكثر التزاماً تجاه ذواتهم واهدافهم والآخرين وهو ما يطلق عليه (الالتزام) (طه، ٢٠٢٠)، واكثر ثقة وقدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات واكثر قدرة على المثابرة والتحدي وهو ما يطلق عليه (التحدي)؛ واكثر اعتقاداً بأنهم يستطيعون التأثير بإيجابية في الاحداث التي تلم بهم وهو ما يطلق عليه (الضبط أو التحكم)؛ مما يجعلهم يعتقدون أن المشكلات أو الازمات أو الضغوط التي يواجهونها ليست تهديداً فلهم بقدر ما هي إلا اختبار لمدى صلابتهم النفسية وقدرتهم على التحدي، وتلك تمثل أبعاد الصلابة النفسية الثلاثة (يوسفي، ٢٠١٧).

المبحث الثاني: الرضا الوظيفي

يعتبر الرضا الوظيفي أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من علماء النفس وذلك لأن معظم الأفراد يقضون جزءاً كبيراً من حياتهم في العمل وبالتالي من الأهمية بمكان أن يبحثوا عن الرضا الوظيفي في حياتهم الشخصية والمهنية، كما أن هنالك وجهة نظر مفادها أن الرضا الوظيفي قد يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ويترتب عليه الفائدة بالنسبة للمؤسسات والعاملين (الصبحي، ٢٠١٦).وقد أوضح راضي (٢٠١٠) أن الصلابة النفسية تنشئ جدار دفاع نفسي للفرد، يعينه على التكيف البناء مع أحداث الحياة الضاغطة والمؤلمة، وتخلق نمطاً من الشخصية شديدة الاحتمال تستطيع أن تقاوم الضغوط، وتخفف من آثارها السلبية، ليصل إلى مرحلة التوافق، وينظر إلى الحاضر والمستقبل بنظرة ملؤها الأمل والتفاؤل، وتخلو حياته من القلق والاكتئاب، وتصبح ردود أفعاله مثالاً للاستحسان. يتأثر الرضا الوظيفي بالعديد من العوامل التي تهتم بحالة

المعلمين النفسية والمادية، وتؤثر السياسة التعليمية وما تقدمه الإدارة التعليمية من إمكانات وحوافز مادية ومعنوية على أدائهم (الزارع،٢٠١١)، وتوجد عوامل ترتبط بطبيعة ظروف العمل مثل الاستقرار، والأمان، وتحديد المسؤوليات، والقدرة على الإنجاز، وكفاية الرواتب، وعدم تعارض المهام مع عدم توتر علاقات الفرد بالآخرين، كما تبين أهمية الثقة الممنوحة من الرؤساء نحو المعلمين تعد عاملاً من عوامل تحقيق الرضا الوظيفي (Khamisa,2015).

ثانياً: الـــدراســـات الســـابقـــة:

هدفت دراسة حليم (٢٠٢١) البحث في العلاقة بين المناعة النفسية والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد- ١٩"، وكذلك الكشف عن مستوى كل من المناعة النفسية والرضا عن الحياة في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد- ١٩" لطلبة الجامعة، بالإضافة إلي التعرف علي تأثير النوع (ذكور/ إناث). وتكونت العينة من (٦٤٦) طالبا وطالبة، كانت النتائج كالتالي: مستوى الدرجة الكلية للمناعة النفسية وأبعادها المختلفة، والرضا عن الحياة وأبعادها المختلفة كانت بالمستوى المرتفع. عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد النضج الانفعالي والدرجة الكلية للمناعة النفسية في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد، في حين توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدي (التكيف والصلابة النفسية) لصالح متوسط درجات الإناث، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدي (التفكير الإيجابي والرفاهية النفسية) لصالح متوسط درجات الذكور. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في (السعادة، العلاقات الاجتماعية، الطمأنينة، التقدير الاجتماعي) وفي الدرجة الكلية للرضا عن الحياة في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد، في حين توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد (الاستقرار الاجتماعي) لصالح متوسط درجات الذكور. كما أشارت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للمناعة النفسية وأبعادها المختلفة والدرجة الكلية للرضا عن الحياة وأبعادها المختلفة في (ظل انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد، لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجة بعد (التفكير الإيجابي) من أبعاد المناعة النفسية ودرجة بعد (التقدير الاجتماعي) من أبعاد الرضا عن الحياة.

وحاولت دراسة أحمد (٢٠٢٠) التعرف على الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية وفق متغيري (الجنس، المسمى الوظيفي) في التخفيف من الضغوط النفسية. وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٠) متطوعا من الهلال الأحمر العربي السوري في مدينة حمص (٥٠) من الذكور و(٥٠) من الإناث. وكانت اداة الدراسة مقياس الضغوط النفسية من إعداد الباحثة، ومقياس الصلابة النفسية من إعداد صفاء رسلان، وقامت الباحثة باستخراج الخصائص السيكومترية لتكون مناسبة لأفراد عينة البحث. وتوصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها:

- وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستوى الضغوط النفسية، والصلابة النفسية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بالنسبة للضغوط النفسية وبالنسبة للصلابة النفسية.
- يوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث بالنسبة للصلابة النفسية تبعا لمتغير المسمى الوظيفي.

وتناولت دراسة طه (٢٠٢٠) مستوى الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة بدولة الكويت، والكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي، والتعرف على إمكانية التنبؤ بدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة من خلال درجتهن على مقياس الصلابة النفسية، كانت العينة (١٦٥) معلمة من مدارس التربية الخاصة، وتمثل (٢٢,٥%) من مجتمع الدراسة، وتضمنت مستويات مختلفة من حيث المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وكانت الاداة مقياس الصلابة النفسية إعداد عماد مخيمر (٢٠٠٢) ومقياس الرضا الوظيفي إعداد (Cooper, 1988) وترجمه المشعان (١٩٩٤). توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي منخفض لدى معلمات التربية الخاصة، وأن مستوى الصلابة النفسية ككل والأبعاد كل على حده (الالتزام–التحكم–التحدي) متوسطة لديهن. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات التربية الخاصة في مستوى الرضا الوظيفي والصلابة النفسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما لم توجد فروق تعزى للمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بدرجة متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين الرضا الوظيفي والصلابة النفسية ككل وبعدي التحكم والتحدي، بينما لم توجد علاقة بين الرضا الوظيفي وبعد الالتزام.

وهدفت دراسة عبد الواحد (٢٠١٩) إلى التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي لدى معلمات رياض الأطفال في تحسين الصلابة النفسية؛ وتأثيره على الرضا الوظيفي لديهن في ظل نظام الدمج التربوي، ولقد استخدم في البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج شبه التجريبي ذات تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتمثلت عينة البحث الأساسية (٢٠) معلمة تم إجراء التجانس بينهم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الصلابة النفسية ومقياس الرضا الوظيفي؛ كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال.

وركزت دراسة سالم (٢٠١٩) علي مستوى الرضا الوظيفي ومستوى الصلابة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالمجتمع الليبي، وكذلك التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي والصلابة النفسية، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في هذه المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالمجتمع الليبي، بواقع (٨٦) ذكر، و(٤٤) أنثى، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢٨-٦٠) عاما، استخدم الباحث مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الصلابة النفسية، أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالمجتمع الليبي قد بلغ (٥٢,٨٧)، وأن مستوى الصلابة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالمجتمع الليبي قد بلغ (٥٣,٥٥)، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي والصلابة النفسية، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في كل من الرضا الوظيفي والصلابة النفسية لصالح الذكور.

وأجرى أبو طير (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي ومدى ممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين في مدارس القدس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) مرشدين، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي والمهارات الإرشادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الرضا

الـوظيفي وممارسـة المهـارات الإرشـادية، وأن مسـتوى الرضـا الـوظيفي ومـدى ممارسـة المهـارات الإرشادية كان متوسطاً. وأشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل لصالح الذكور والماجستير. ووجود فروق في مدى ممارسة المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي ومكان العمل لصالح الماجستير والمدينة.

وحاولـت دراسـة عبـد المطلـب (٢٠١٨) التعـرف عـن العلاقـة بـين الصـلابة النفسـية والاضطرابات الجسمية، والمتغيرات الديموغرافية لدى أفراد العينة من المعلمات، والمعلمين بالكويت، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي، وتمثلت العينة من (٢٤٠) معلماً ومعلمة بمحافظة الأحمدي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الصلابة النفسية، وقائمة كورنال للاضطرابات الجسمية. الجديدة, واهم نتائج الدراسة وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في بعض مكونات الاضطرابات الجسمية لصالح المعلمين، ووجود فروق بين المتزوجين والعزاب والمنفصلين في اضطرابات السمع والإبصار لصالح العزاب، وتوجد فروق بينهم في اضطرابات الجهازين الهضمي والعظمي لصالح المتزوجين، كما توجد فروق بين الكويتيين والوافدين في معظم مكونات الاضطرابات الجسمية لصالح الوافدين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الصلابة النفسية ومعظم مكونات الاضطرابات الجسمية، ويعتبر تكرار المرض منبئاً قوياً بالصلابة النفسية.

وقارنت دراسة أميري (٢٠١٨) بين الصلابة النفسية والمرونة مع الإرهاق بين معلمي المدارس العاديين والاستثنائيين في رفسنجان. وقد تم اختيار ١٦٠ معلماً بواقع (٨٠ معلماً عادياً و٨٠ معلماً استثنائياً) بطريقة عشوائية لأخذ، وأظهرت النتائج أن العلاقة بين المرونة والإرهاق الوظيفي تختلف بين المعلمين العاديين والاستثنائيين، وهي أقوى في مجموعة معلمي المدارس الاستثنائيين. وهناك العلاقة بين الصلابة النفسية والإرهاب الوظيفي تختلف بين المجموعتين من المعلمين العاديين والاستثنائيين، وهي أقوى في مجموعة معلمي المدارس الاستثنائيين وتوجد علاقة وثيقة بين المرونة والصلابة النفسية بين المجموعتين من المعلمين لكن هذه العلاقة هي الأقوى هذه المرة في مجموعة معلمي المدارس العاديين. تكشف نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود دلالة إحصائية لتأثير المدرسة في التحليل متعدد المتغيرات. ونتيجة لذلك، لم يكن هناك فرق كبير بين مكونات الإرهاق الوظيفي بين المجموعتين فالعلاقة بين الصلابة النفسية والمرونة مع الإرهاق الوظيفي أقوى في مدرسي المدارس الاستثنائيين، لكن تساوي كمية الإرهاق الوظيفي في المجموعتين.

وحاولت دراسة إسماعيل، وآخرون (٢٠١٧) الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، والكشف عن الفروق (إن وجدت) في المتوسطات على مقياس كل من الصلابة النفسية والاحتراق النفسي تبعًا للجنس. وقد أجريت الدراسة في مدرسة النور للمكفوفين ومدرسة التربية الفكرية للصم والبكم في جمهورية مصر العربية في جلستين طبق في الأولى مقياس الصلابة النفسية، وفي الثانية مقياس الاحتراق النفسي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمًا ومعلمة من مدرسة النور للمكفوفين ومدرسة التربية الفكرية للصم والبكم. وأما أدوات القياس فتمثلت في كل من: مقياس الصلابة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة من إعداد الباحث، ومقياس الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة من إعداد بو بكر دبابي (٢٠١٢). أما مكونات مقياس الصلابة النفسية فتحددت في كل من: الالتزام، والتحدي، والتحكم. وأما مكونات مقياس الاحتراق النفسي فتمثلت في كل من: الاجهاد البدني، ونقص تقدير الذات، وعدم الرضا الوظيفي، وانخفاض الدافعية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب ودال بين الصلابة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الصلابة النفسية لصالح الإناث مقارنة بالذكور المعلمين، وإلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق النفسي لصالح الذكور مقارنة بالمعلمات الإناث.

وهدفت دراسة مفضل (٢٠١٧) التعرف على طبيعة العلاقة بين الصلابة المهنية والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة من معلمى التربية الرياضية بمدارس التربية الخاصة بمحافظة قنا. وتكونت عينة الدراسة من معلمى التربية الرياضية بمدارس التربية الخاصة بمحافظة قنا وبلغ عددهم (٢١) معلم من العاملين بمدارس التربية الخاصة بمحافظة قنا. أدوات الدراسة : مقياس الصلابة المهنية " تعريب الباحِثَ" مقياس الرضا الوظيفي " اعداد الباحث وكانت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي، والدرجة الكلية للصلابة المهنية وأبعادها الفرعية، باستثناء دلالة العلاقة الارتباطية بين الرضا الوظيفي، والالتزام جاءت عند (٠,٠٥). وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الصلابة المهنية وابعادها، وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الرضا الوظيفى.

وحاولت دراسة بن سعيدان (٢٠١٧) الإجابة على التساؤل الرئيس التالي : هل هناك علاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى الموظفين في إمارة منطقة الرياض ؟ مجتمع وعينة الدراسة : تشكل مجتمع الدراسة من الموظفين في إمارة منطقة الرياض وعددهم (٢٢٤٠) موظفاً. وكان العدد النهائي (٣٣٨) موظفاً. منهج الدراسة وأدواتها : استخدم الباحث المنهج الارتباطي باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، مع مقياس الصلابة النفسية ومقياس الرضا الوظيفي. أهم النتائج : ارتفاع مستوى الصلابة النفسية للموظفين في إمارة منطقة الرياض. ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي للموظفين في إمارة منطقة الرياض. ضعف الارتباط بين مستوى الصلابة النفسية ومستوى الرضا الوظيفي. لدى أفراد مجتمع الدراسة رؤية متشابهة نحو مستوى الصلابة النفسية في أبعاد الالتزام، والتحكم، والتحدي مهما اختلفت مؤهلاتهم التعليمية. لدى أفراد مجتمع الدراسة رؤية متشابهة نحو مستوى الرضا الوظيفي في أبعاد الرضا عن الراتب (الأجر)، والرضا عن مهام العمل وواجباته، والرضا عن العلاقة مع الرؤساء، والرضا عن الحوافز والترقي، والرضا عن الزملاء، والرضا عن المكانة الاجتماعية للعمل مهما اختلفت مؤهلاتهم التعليمية.

وبحثت دراسة صيدم (٢٠١٥) الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية الصلابة النفسية وأثره على رفع مستوي الرضا عن الحياة لدي عينة من مدمني المخدرات. ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج التجريبي والمنهج الشبه التجريبي. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الصلابة النفسية، ومقياس الرضا عن الحياة، وبرنامج إرشادي نفسي لتنمية الصلابة النفسية لدي متعاطي المخدرات والذي تم تطبيقهم على عينة من مدمني المخدرات والبالغ عددهم (٣٠) مريضاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في جميع أبعاد مقياس الصلابة النفسية وكذلك في المقياس ككل.

وحاولت دراسة الشمري (٢٠١٥) الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل، وتحديد الفروق بين معلمي التربية الخاصة مرتفعي الصلابة النفسية ومنخفضي الصلابة النفسية في درجة الرضا الوظيفي، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي التربية

الخاصة على الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية ومتوسط درجاتهم على الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وتوجد فروق بين متوسط درجات معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين في بعد الالتزام فقط لصالح معلمي التربية الخاصة، وتوجد فروق بين مرتفعي الصلابة النفسية ومنخفضي الصلابة النفسية في الرضا الوظيفي لصالح مرتفعي الصلابة النفسية، وأوضحت كذلك أن الصلابة النفسية تسهم في التنبؤ بالرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة إبراهيم والريدى (٢٠١٢) إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى بعض معلمي التربية الخاصة. واستخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) معلمًا من معلمي التربية الخاصة (٢٣ معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ١٨ معلمي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، ٢١ معلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية)، واستخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية ومقياس الرضا الوظيفي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة (معلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية- معلمي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية- معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) في الصلابة النفسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الأكثر خبرة (أكثر من ٥ سنوات) والأقل خبرة (الأقل من ٥ سنوات) في الصلابة النفسية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة (معلمي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية- معلمي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية- معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) في الرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الأكثر خبرة (أكثر من ٥ سنوات) والأقل خبرة (الأقل من ٥ سنوات) في الرضا الوظيفي.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن بالأسلوب المسحي وذلك من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين الصلابة المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي

التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة. نظرا لملائمة هذا المنهج لأهداف البحث. والمنهج الوصفي التحليلي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر، يضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحث في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات في تصف وتحلل وتقيس وتقيم وتفسر (عباس وآخرون، ٢٠١٧: ١٦١)

عينـــة الـــدراســـة:

يعرف الجادري وآخرون (٢٠٠٦) العينة بأنها" جزء من المجتمع تتمثل فيه كافة خصائص المجتمع الأصلي وعادة تؤخذ لعدم القدرة في تناول كافة مفردات المجتمع لاعتبارات مادية وفنية وما تتطلب دراسته وقتاً وجهدًا"(ص.٢٠). طبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (٦٩) مفردة من معلمي التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة.

خصائص عينة الدارسة

جـــدول (١)

ادارة التعليم التابع لها افراد العينة

ادارة التعليم التابع لها افراد العينة	تكرار	النسبة
جنوب.مكة	٢٤	٣٤,٨
شرق.مكة	٦	٨,٧
شمال مكة	١٥	٢١,٧
وسط مكة	١٢	١٧,٤
غرب مكة	١٢	١٧,٤
Total	٦٩	١٠٠,٠

نرى من خلال الجدول رقم (١) ان مكتب جنوب مكة يمثل ٣٤,٨%، ومكتب شرق مكة يمثل ٨,٧%، ومكتب شمال مكة ٢١,٧%، ومكتب وسط مكة ١٧,٤%، وكذلك مكتب غرب مكة ١٧,٤%.

جـــدول (٢)

المؤهل العلمي لأفراد العينة

	تكرار	النسبة
بكالوريوس	٤٥	٦٥,٢
دراسات عليا	٢٤	٣٤,٨
Total	٦٩	١٠٠,٠

نرى من خلال الجدول رقم (٢) أن نسبة ٦٥٢% من عينة الدراسة من حملة شهادة البكالوريوس، نسبة ٣٤,٨% من حملة الدراسات العليا.

جـــدول (٣)

سنـــــــوات الخـــــــبرة

	تكرار	النسبة
اقل من خمس سنوات	٣٠	٤٣,٥
من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٤٧,٨
أكثر من ١١ سنة	٦	٨,٧
Total	٦٩	١٠٠,٠

نرى من خلال الجدول رقم (٣) أن نسبة ٤٧,٨% سنوات الخبرة لديهم من ٦ إلى ١٠ سنوات، ونسبة ٤٣,٥% خبراتهم أقل من خمس سنوات، بينما نسبة ٨,٧% خبراتهم اكثر من ١١ سنة.

ادوات الـــدراســـة :

قام الباحث بإعداد استبانتين بغرض جمع معلومات عن الصلابة المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة. وسوف تتكون من جزئين؛ الاول: بيانات اولية عن المعلمين بالمدارس الخاصة، والثاني محور لقياس درجة الصلابة النفسية، ومحور لقياس درجة الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة بمدينة مكة المكرمة.

صـدق وثبـات ادوات الـدراســة :

الصدق الظـاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة من المتخصصين في قسم علم النفس والاحصاء. واستنادا إلى الملاحظات والتوجيهات قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة.

صدق الاتساق الداخلي: الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبيان: تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل محور من المحاور الخمسة والدرجة الكلية للاستبانة.

الصدق الداخلي لمحور الصلابة النفسية:

جـــدول (٤)

ارتباط كل فقرة بمجموع محورها الصلابة النفسية

البعد الاول : الالتزام		البعد الثاني : التحكم		البعد الثالث : التحدي			
١ع	**٠,٧٨٣	١ع	**٠,٣٧٧	١ع	**٠,٥٠٠	٨	**٠,٨١٤
٢ع	**٠,٧٨٨	٢ع	**٠,٨٧٥	٢ع	**٠,٤٣٢	٩	**٠,٨٠٥
٣ع	**٠,٥٦٤	٣ع	**٠,٦٩٤	٣ع	**٠,٧١٥	١٠	**٠,٧٢٧
٤ع	**٠,٨٥٩	٤ع	**٠,٨٠٩	٤ع	**٠,٥٥٢	١١	**٠,٧٣٨
٥ع	**٠,٧٤٣	٥ع	**٠,٨٤٤	٥ع	**٠,٧٦٣		
٦ع	**٠,٨٠٧	٦ع	**٠,٨٢٠	٦ع	**٠,٧٠٥		
		٧ع	**٠,٨١٢	٧	**٠,٧١١		

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى ٠,٠١ لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبيان.

الصدق الداخلي لمحور الرضا الوظيفي:

جـــدول (٥)

ارتباط كل فقرة بمجموع محورها الرضا الوظيفي

البعد الاول : الحوافز المادية والمعنوية		البعد الثاني : العلاقات الاجتماعية		البعد الثالث : الرضا عن بيئة العمل		البعد الرابع : أساليب مدير المدرسة	
١ع	**٠,٦٩٠	١ع	**٠,٦٨٦	١ع	**٠,٩٧٧	١ع	**٠,٨٩٦
٢ع	**٠,٨٤٩	٢ع	**٠,٩٥١	٢ع	**٠,٩٧٣	٢ع	**٠,٩٨١
٣ع	**٠,٦٣٩	٣ع	**٠,٨٩٢	٣ع	**٠,٩٩٣	٣ع	**٠,٩٧١
٤ع	**٠,٩١٧	٤ع	**٠,٩٥٥	٤ع	**٠,٩٦٦	٤ع	**٠,٩٤٦
٥ع	**٠,٨٤١	٥ع	**٠,٨٦٥	٥ع	**٠,٩٢٧	٥ع	**٠,٩٦٢
٦ع	**٠,٨٤٨	٦ع	**٠,٨٧٨	٦ع	**٠,٩٦٢	٦ع	

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى ٠,٠١ لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور الاستبيان.

الثبـــــات:

يقصد بالثبات ratability دقة الاختبار في القياس والملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه، واستاقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص، وهو النسبة بين تباين الدرجة على المقياس التي تشير إلى الاداء الفعلي للمفحوص، وتم حساب الثبات عن طريق معامل الفا كرونباخ Alpha Crombach.

جـــدول (٦)

معامل الفاكرونباخ للثبات لمحاور الدراسة ومجموعها

المحـــــــــاور	العدد	الفاكرونباخ
البعد الاول: الالتزام	٦	٠,٨٣٤
البعد الثاني: التحكم	٧	٠,٨٦٢
البعد الثالث: التحدي	١١	٠,٨٥٨
مجموع محور الصلابة النفسية	٢٤	٠,٩٣٥
البعد الاول : الحوافز المادية والمعنوية	٦	٠,٩٣٢
البعد الثاني : العلاقات الاجتماعية	٦	٩١٥
البعد الثالث : الرضا عن بيئة العمل	٦	٠,٩٨٥
البعد الرابع : أساليب مدير المدرسة	٥	٠,٩٧٣
اجمالي محور الرضا الوظيفي	٢٣	٠,٩٦٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الفاكرونباخ دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات الاستبيان.

إجـراءات الـدراسـة الميـدانيـة:

بعد وضع أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية, والتأكد من صدقها وثباتها, قام الباحث باستكمال الإجراءات المتبعة نظامياً لتطبيقها وذلك بما يلي: بعد الانتهاء من تعبئة الاستبانات

تـم تنظيمهـا ومراجعتهـا تمهيـدا لإدخالهـا علـى برنـامج التحليـل الإحصـائي، اسـتخدام مقيـاس ليكـرت (Likert scale) الخماسي لقياس الاستبانة؛ حيث يُعد –كما أوضح (Croasmun & Ostrom, 2011)– مفيدًا فـي البحـوث المتعلقـة بـالعلوم الاجتماعيـة وقيـاس المواقـف، ولتحديـد دور الجامعـات السعودية فـي تعزيـز الوسطية لـدى طلابهـا لإجمـالي محـاور الدراسـة، ولكـل محـور علـى حِدة، ولكـل عبـارة مـن عبارتـه، تمَّ اسـتخدام المعيـار الإحصـائي بنـاءً علـى المتوسـطات الحسـابية. ولتحديـد طـول خلايا مقياس ليكرت الخماسي، تمَّ حساب المدى (٥–١=٤) وتقسيمه علـى أكبـر قيمـة فـي المقيـاس للحصـول علـى طـول الخليـة (٤/٥= ٠,٨٠)، ثم إضـافة هذه القيمـة إلـى أقل قيمـة فـي المقيـاس الواحـد الصحيح، والجدول (٧) يوضح المقياس المَستخدم في الاستبانة، ومعيار التصحيح لها.

جـــدول (٧)

مقياس ليكرت (Likert scale) الخماسي لقياس أداة الدراسة، ومعيار التصحيح

مستوى التقدير	الـــوزن		فئة الوسط الحسابي	
		مستوى التقدير	من	أقل من
دائما	٥	مرتفع جدا	٤,٢٠	٥
غالبا	٤	مرتفع	٣,٤٠	٤,١٩
محايد	٣	متوسط	٢,٦٠	٣,٣٩
نادرا	٢	منخفض	١,٨٠	٢,٥٩
ابدا	١	منخفض جدا	١	١,٧٩

المصدر: عبدالفتاح، عز بن حسن. (٢٠٠٨). *مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام* SPSS. دار خوارزم. (ص. ٥٤٠–٥٤١).

نتـائـج الـدراسـة ومنـاقشتهـا:

نتائج السؤال الاول: ما درجة الصلابة النفسية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس مدينة مكة المكرمة؟

للإجابة على السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة استجابات افراد العينة نحو ابعاد محور الصلابة النفسية.

جـــــدول (٨)

درجة استجابات افراد العينة نحو مقياس الصلابة النفسية

	ابعاد وفقرات محور الصلابة النفسية	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
البعد الاول : الالتزام					
١	اسعى أن أحقق اهدافي	٤,٨٢٦١	٤٨٣٧٥.	مرتفع جدا	١
٣	أضع اهدافي من أجل تحقيقها	٤,٧٨٢٦	٥١٠٧٥.	مرتفع جدا	٢
٦	انفذ المهمات الموكلة لي	٤,٦٥٢٢	٥٦٤٢٨.	مرتفع جدا	٣
٤	اعمل على التقيد بالقوانين المعمول بها في المدرسة	٤,٥٢١٧	٩٣٣١٩.	مرتفع جدا	٤
٢	اتقبل ما يواجهني من صعوبات	٤,٤٣٤٨	٧١٦٩٨.	مرتفع جدا	٥
٥	اقضي وقتا طويلا في أنشطة لا فائدة منها	٤,١٧٣٩	٩٦٩٤٨.	مرتفع	٦
مجموع البعد الاول : الالتزام		٤,٥٦٥٢	٥٣٤٩١.	مرتفع جدا	
البعد الثاني : التحكم					
١	أدير وقتي بما يحققه أهدافي	٤,٦٠٨٧	٥٧٤٣٩.	مرتفع جدا	١
٢	أرى انني غير مؤثر في من حولي	٤,٣٩١٣	٩٧٣٤٣.	مرتفع جدا	٢
٦	اخطط لحياتي	٤,٣٠٤٣	٨٠٩٩٤.	مرتفع جدا	٣
٥	أحرص على أن انفذ ما أضعه من خطط لمستقبلي	٤,٢٦٠٩	٩٤٩٤٩.	مرتفع جدا	٤
٧	لدى القدرة على التحكم بمجريات حياتي	٤,١٧٣٩	١,٠١٣٩٧	مرتفع	٥
٤	استطيع ضبط نفسي عند الغضب	٣,٩١٣٠	١,٠٦٧٤٢	مرتفع	٦
٣	انزعج عندما يوجه لي المشرف سؤالا امام الآخرين	٣,٦٥٢٢	١,٤٧٣٥٥	مرتفع	٧
	مجموع البعد الثاني : التحكم	٤,١٨٦٣	٧٤٨٨٧.	مرتفع	
البعد الثالث : التحدي					
١	لدي رغبة قوية بالنجاح	٤,٦٩٥	٤٦٣٥.	مرتفع جدا	١
١١	لدى القدرة على النجاح	٤,٣٤٧	٩٢٠٧.	مرتفع جدا	٢
٦	استعد لمواجهة ما أتعرض له من مشكلات	٤,٣٠٤	١,٠٠٤٤	مرتفع جدا	٣
٩	اتقبل الازمات باعتبارها فرص للتعلم	٤,٣٠٤	٨٠٩٩.	مرتفع جدا	٤
٧	اتمتع بمواجهة الصعاب	٤,٢٦٠	٨٥١٥.	مرتفع جدا	٥
٨	احل مشكلاتي لوحدي	٤,٢٦٠	٧٩٨٠.	مرتفع جدا	٦
٣	اواجه العقبات التي تعترض طريقي	٤,٢١٧	١,٠٢٧١	مرتفع جدا	٧
٥	استعد لمواجهة ما أتعرض له من مشكلات	٤,٢١٧	٩٣٧٢.	مرتفع جدا	٨
١٠	اسعى لكسب فرص تعلم متنوعة تغني قدراتي	٤,٢١٧	٨٨٨٩.	مرتفع جدا	٩
٢	حياتي مملة	٢,٩٥٦	١,٢٤١٨	متوسط	١٠
٤	أتجنب حل المشكلات	٢,٧٨٢	١,٥٩٨٤	متوسط	١١
مجموع البعد الثالث : التحدي		٤,٠٥١	٦٤٠٠.	مرتفع	
	مجموع محور الصلابة النفسية	٤,٢٦٧	٥٨٩٧.	مرتفع جدا	

نرى من خلال الجدول رقم (٨) الخاص بقياس درجة الصلابة النفسية لمعلمي التربية الخاصة بمدارس مدينة مكة انها جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث كان المتوسط ٤,٢٦٧، والانحراف المعياري ٠,٥٨٩.

- **وجاء <u>البعد الاول</u>:** الالتزام بدرجة مرتفعة جداً حيث كان متوسطها٤,٥٦٥، وانحراف معياري قدره ٠,٥٣٧، وكان هو البعد الاعلى في الترتيب.
- **وجاء <u>البعد الثاني</u>** : التحكم في الترتيب الثاني بدرجة صلابة عالية حيث كان المتوسط ٤,١٨٦ وانحراف معياري قدره ٠,٧٤٨.
- **وجاء <u>البعد الثالث</u>:** التحدث في الترتيب الثالث بدرجة صلابة عالية حيث كان المتوسط ٤,٠٥١ وانحراف معياري قدره ٠,٩٤٠

ويرجع الباحث أن تمتع المعلمين بدرجة عالية من الصلابة النفسية يرجع إلى طبيعة العمل في مؤسسات التعليم لذوي الاعاقة التي يعملون بها، وكذلك طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تسود بين الافراد كما يرجع ذلك أيضاً إلى مستوى الولاء الذي يبديه المعلم تجاه عمله ومدرسته، وبذل قصارى جهده في تقدمها، كذلك يفسر ارتفاع الصلابة النفسية إلى مدى الإلتزام بالمبادئ الدينية والقيم الإسلامية التي تحثهم على الصبر والرضاء بالقضاء والقدر، وأن أمر المؤمن كله خير إذا أصابه خير شكر واذا اصابه شر صبر.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدارس مدينة مكة المكرمة؟.

للإجابة على السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة استجابات افراد العينة نحو ابعاد محور الرضا الوظيفي.

جـــــدول (٩)

درجة استجابات افراد العينة نحو مقياس الرضا الوظيفي وابعاده

	ابعـــاد محـــور الصـــلابـــــة النفسيـــــــة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
	البعد الاول : الحوافز المادية والمعنوية				
١	قيمة الراتب الذي تحصل عليه	٤,٠٤٣٥	١,١٦٨٦٤	مرتفع	١
٣	راتبك مقارنة براتب زملائي في العمل	٣,٦٥٢٢	١,٣١٥٣٦	مرتفع	٢
٥	فرص النمو المهني	٣,٦٠٨٧	١,٥٩٢٤٢	مرتفع	٣
٤	نظام الترقية في المدرسة	٣,٥٢١٧	١,٤٨١٣٤	مرتفع	٤
٦	التشجيع المادي مقابل الأداء الجيد	٣,٣٩١٣	١,٥٠٧٠٢	متوسط	٥
٢	راتبك يغطي متطلبات المعيشة العادية	٣,٢٦٠٩	١,٤٦١٧٩	متوسط	٦
	مجموع البعد الاول : الحوافز المادية والمعنوية	٣,٥٧٩٧	١,١٤٣٩٠	مرتفع	
	البعد الثاني : العلاقات الاجتماعية				
٦	علاقتك مع التلاميذ	٤,٣٠٤٣	١,٠٤٧٤٧	مرتفع جدا	١
٢	الاحترام المتبادل مع الزملاء	٤,١٧٣٩	١,٢١٢١٥	مرتفع	٢
٣	روح التعاون مع الزملاء	٤,١٣٠٤	١,١٦٢٠٦	مرتفع	٣
٤	تبادل المعلومات ومصادر البحث مع الزملاء	٤,١٣٠٤	١,١٢٣٤٥	مرتفع	٤
٥	علاقتك بأولياء الأمور	٤,٠٨٧٠	١,٢٢١٦١	مرتفع	٥
١	التشاور مع الزملاء في العمل	٤,٠٠٠٠	١,٣٢٨٤٢	مرتفع	٦
	مجموع البعد الثاني : العلاقات الاجتماعية	٤,١٣٧٧	١,٠٢٥٠٠	مرتفع	
	البعد الثالث : الرضا عن بيئة العمل				
٦	توعية الموظفين والعمل الإداريين	٤,٠٤٣٥	١,١٣٠٢٦	مرتفع	١
٢	قاعات التدريس التي تعمل بها	٣,٩٥٦٥	١,٢٤١٨٥	مرتفع	٢
٥	الامن والاستقرار في العمل	٣,٩١٣٠	١,٢٢١٦١	مرتفع	٣
٤	توفر الخدمات الاجتماعية	٣,٨٦٩٦	١,١٩٩٤٢	مرتفع	٤
١	وفرة الوسائل العلمية اللازمة للعمل	٣,٨٢٦١	١,٣٨٢٢٠	مرتفع	٥
٣	توفر المراجع اللازمة للعمل داخل المدرسة	٣,٨٢٦١	١,٣١٦٨٢	مرتفع	٦
	مجموع البعد الثالث : الرضا عن بيئة العمل	٣,٩٠٥٨	١,٢٠٧٤٤	مرتفع	
	البعد الرابع : أساليب مدير المدرسة				
٤	مساهمة المدير في اقتراح افكار جديدة لتطوير المناهج الدراسية	٤,٠٤٣٥	١,٢٧٦٨٨	مرتفع	
٥	مساهمة المدير في توفير المناخ المدرسي المناسب للعمل.	٤,٠٠٠٠	١,٢٦٠٢٥	مرتفع	
١	يحرص المدير على معرفة وجهات النظر المختلفة.	٣,٩٥٦٥	١,٣١٠٩٨	مرتفع	
٢	مشاركة المدير مع المعلمين في تحديد اهداف المدرسة	٣,٨٦٩٦	١,٣٠٥١١	مرتفع	
٣	تأكيد المدير على سيادة علاقات جيدة مع المعلمين	٣,٨٦٩٦	١,٢٣٥٦٦	مرتفع	
	مجموع البعد الرابع : اساليب مدير المدرسة	٣,٩٤٧٨	١,٢١٤٩٣	مرتفع	
	مجموع محور الرضا الوظيفي	٣,٨٩٢٨	١,٠٥٠٦٣	مرتفع	

يتضح من جدول رقم (٩) الخاص بقياس مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمدارس مدينة مكة المكرمة، قد جاءت بدرجة مرتفعة حيث كان المتوسط ٣,٨٩٢، وانحراف معياري ١,٠٥٠، وكانت درجات الابعاد كالتالي:

- **جاء البعد الأول**: الحوافز المادية والمعنوية بدرجة رضا مرتفعة حيث كان متوسطه ٣,٥٧٩، وانحراف معياري قدره ١,٤٦١. (بترتيب الرابع بين الابعاد).
- **وجاء البعد الثاني**: العلاقات الاجتماعية بمتوسط ٤,١٣٧، وانحراف معياري ١,٠٢٥، في الترتيب الاول من حيث الرضا الوظيفي.
- **وجاء البعد الثالث**: الرضا عن بيئة العمل بمتوسط ٣٠٩٠٥، وانحراف معياري ١,٢٠٧ وكانت درجة الرضا مرتفعة، وترتيبه الثالث في الابعاد.
- **وجاء البعد الرابع** : أساليب مدير المدرسة: بمتوسط قدره ٣,٩٤٧، وانحراف معياري قدره ١,٢١٤ وهو في الترتيب الثاني، وكانت درجة الرضا الوظيفي عالية.

يظهر من خلال النتائج السابقة الرضا ان الوظيفي هو شعور ذاتي إيجابي يحمله معلم ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء أدائه لعمله (الرضا العام عن الوظيفة) ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه الفرد من عمله ومقدار ما يحصل عليه فعلا في هذا العمل وذلك لإشباع احتياجاته وتوقعاته في بيئة عمله، ويرجع مستوى الرضا العام لما تقدمه المملكة مع دعم كبير لذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير جميع المستلزمات لإدماجهم في المجتمع. وكذلك اهمت رؤية ٢٠٣٠ بذوي الهمم، كي ينعكس ارتفاع شعور العلمين بالرضا الوظيفي بالإيجاب على المدرسة في صورة، ارتفاع معدلات النجاح للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتقبلهم لنفسهم، وارتفاع معدلات النمو والتطور للمجتمع. وتلك النتائج تشابهت مع دراسة حليم (٢٠٢١) التي اظهرت ان الصلابة النفسية جيدة عند الطلاب والطالبات والمعلمين اثناء جائحة كرونا. كذلك مع دراسة سالم (٢٠١٩) التي اظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالمجتمع الليبي جاءت متوسط، ويرجع ذلك ايضاً لاختلاف البيئات. ايضاً اختلفت مع دراسة ابوطير (٢٠١٩) التي اظهرت وأن مستوى الرضا الوظيفي ومدى ممارسة المهارات الإرشادية كان متوسطاً، كما واختلفت مع دراسة طه (٢٠٢٠) أن مستوى الرضا الوظيفي منخفض لدى معلمات التربية الخاصة، وأن مستوى الصلابة النفسية ككل والأبعاد كل على حده (الالتزام–التحكم–التحدي) متوسطة لديهن. ويرجع ذلك لاختلاف البيئات.

نتائج السؤال الثالث: ما العلاقة بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الاعاقة مدينة مكة المكرمة؟

جـــدول (١٠)

العلاقة Correlations بين ابعاد محور الصلابة النفسية ومحور الرضا الوظيفي

		البعد الاول: الحوافز المادية والمعنوية	البعد الثاني: العلاقات الاجتماعية	البعد الثالث: الرضا عن بيئة العمل	البعد الرابع: اساليب مدير المدرسة	مجموع محور الرضا الوظيفي
البعد الاول: الالتزام	ارتباط بيرسون	٤٣٢.**	٧٥٥.**	٥٠٩.**	٣٠٢.*	٥٣٥.**
	الدلالة	٠٠٠.	٠٠٠.	٠٠٠.	٠١٢.	٠٠٠.
البعد الثاني: التحكم	ارتباط بيرسون	٣٧١.**	٧٣٧.**	٥١٢.**	٣٦٣.**	٥٣٣.**
	الدلالة	٠٠٢.	٠٠٠.	٠٠٠.	٠٠٢.	٠٠٠.
البعد الثالث: التحدي	ارتباط بيرسون	٤٢٣.**	٦٤٦.**	٤٦٦.**	٣١٤.**	٤٩٧.**
	الدلالة	٠٠٠.	٠٠٠.	٠٠٠.	٠٠٩.	٠٠٠.
مجموع محور الصلابة النفسية	ارتباط بيرسون	٤٤١.**	٧٧٤.**	٥٣٩.**	٣٥٨.**	٥٦٧.**
	الدلالة	٠٠٠.	٠٠٠.	٠٠٠.	٠٠٢.	٠٠٠.

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٠) انه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس مدينة مكة المكرمة، على مقياس الصلابة النفسية ودرجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي، حيث جاء معامل الارتباط (٠,٥٦٧) وهو دال عند ٠,٠٥، وبهذا نقبل النتيجة أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الصلابة النفسية والرضا الوظيفي.

وتشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات معلمي مجموعة الدراسة على مقياس الصلابة النفسية، ودرجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي في جميع الابعاد، وقد يرجع وجود هذه العلاقة أن معلمي الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون صعوبات وضغوط يومياً كبيرة تنشأ من التعامل اليومي مع الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يحتاجون إلى بذل جهود كبيرة للتعامل معهم. مما يؤثر سلباً على اداء المعلم ورضاءه عن العمل؛ ويظهر هنا دور الصلابة النفسية في مساعدة المعلم على المواجهة الإيجابية لضغوط العمل، فهي تعجله قادراً على التصدي للمشكلات والضغوط باستخدام كل إمكاناته المتاحة لمواجهتها وتقليل التوتر الذي تسببه تلك الضغوط ومن ثم فهي تحسن أداءه ورضاءه عن العمل.

ومما يؤكد ذلك ما اشارت إليه نتائج بعض الدراسات من أن الصلابة النفسية تعمل على زيادة درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وتقلل التوتر الذي ينشأ نتيجة ضغوط العمل. ومنها دراسة حليم (٢٠٢١) التي اظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للمناعة النفسية وأبعادها المختلفة والدرجة الكلية للرضا عن الحياة، ودراسة أحمد (٢٠٢٠) التي اظهرت وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستوى الضغوط النفسية، والصلابة النفسية. كما اتفقت مع دراسة عبد المطلب (٢٠١٨) وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الصلابة النفسية ومعظم مكونات الاضطرابات الجسمية، ويعتبر تكرار المرض منبئاً قوياً بالصلابة النفسية. بينما اختلفت النتائج مع نتائج دراسة طه (٢٠٢٠) اظهرت علاقة متوسطة في وجود علاقة بدرجة متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين الرضا الوظيفي والصلابة النفسية.

نتائج السؤال الرابع :هل تختلف الصلابة النفسية لدى معلمي ذوي الاعاقة باختلاف متغير المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة؟

١- متغير المؤهل الدراسي

جـــدول (١١)

اختبار تي تست للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات افراد العينة حول الصلابة النفسية وفقا لمتغير (المؤهل الدراسي)

محاور الدراسة	المؤهل	العدد	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
البعد الاول :الالتزام	بكالوريوس	٤٥	٤,٥٧٧٨	٠,٢٦٥	٦٧	٠,٧٩٢
	دراسات عليا	٢٤	٤,٥٤١٧			
البعد الثاني : التحكم	بكالوريوس	٤٥	٤,٢١٩٠	٠,٤٩٤	٦٧	٠,٦٢٣
	دراسات عليا	٢٤	٤,١٢٥٠			
البعد الثالث : التحدي	بكالوريوس	٤٥	٣,٩٨٧٩	١,١٣١	٦٧	٠,٢٦٢
	دراسات عليا	٢٤	٤,١٧٠٥			
مجموع محور الصلابة النفسية	بكالوريوس	٤٥	٤,٢٦١٦	٠,١١٦	٦٧	٠,٩٠٨
	دراسات عليا	٢٤	٤,٢٧٩٠			

٠,٠٥

نرى من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات افراد العينة نحو استجاباتهم لمحاور الدراسة ترجع لمتغير (المؤهل العلمي) حيث جاءت جميع قيم اختبار ت غير دالة عند مستوى ٠,٠٥، وتفسر تلك النتائج أن جميع المعلمين لهم رأي واحد تجاه الصلابة النفسية، ويرجع ذلك لما يتحلون به من قوة الايمان والتراحم التي اوصى بها الدين الاسلامي. وقد يرجع إلى أن معلمي ذوي الاعاقة مع اختلاف المؤهلات التعليمية التي حصلوا عليها لديهم مستويات متقاربة من الصلابة النفسية، حيث يواجهون ضغوط العمل والضغوط النفسية التي يتعرضوا لها بطريقة متشابهة، وقد انعكس ذلك على مستوى الصلابة النفسيه لديهم.

٢- متغير سنوات الخبرة :

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور الصلابة النفسية ومتغير سنوات الخبرة

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد الاول: الالتزام	اقل من خمس سنوات	٣٠	٤,٧٣٣٣	٤٥٦١٢.
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٤,٣٩٣٩	٦٠٠٦٦.
	أكثر من ١١ سنة	٦	٤,٦٦٦٧	٠٠٠٠٠.
البعد الثاني: التحكم	اقل من خمس سنوات	٣٠	٤,٣٨٥٧	٧٩٣٣١.
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٤,٠٧٧٩	٧١٩٧٠.
	أكثر من ١١ سنة	٦	٣,٧٨٥٧	٣٩١٢٣.
البعد الثالث: التحدي	اقل من خمس سنوات	٣٠	٤,١٦٣٦	٧٩٠٨٧.
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٣,٩٥٨٧	٥٣٠١٣.
	أكثر من ١١ سنة	٦	٤,٠٠٠٠	٠٩٩٥٩.
مجموع محور الصلابة النفسية	اقل من خمس سنوات	٣٠	٤,٤٢٧٦	٦٦٤٥٧.
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٤,١٤٣٥	٥٤٠٦٠.
	أكثر من ١١ سنة	٦	٤,١٥٠٨	١٦٣٦١.

نرى من خلال الجدول رقم (١٢) أن هناك اخلاف في المتوسطات مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية مما يستدعي عمل اختبار تحليل التباين الاحادي.

جـــدول (١٣)

اختبار تحليل التباين الاحادي ANOVA للفروق في المتوسطات لعينة الدراسة نحو محور الصلابة النفسية ترجع لمتغير (سنوات الخبرة)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
البعد الاول: الالتزام	بين المجموعات	١,٨٧٨	٢	٩٣٩.	٣,٥٢٥	٠٣٥.
	داخل المجموعات	١٧,٥٧٩	٦٦	٢٦٦.		
	المجموع	١٩,٤٥٧	٦٨			
البعد الثاني: التحكم	بين المجموعات	٢,٥٤٣	٢	١,٢٧٢	٢,٣٥٨	١٠٣.
	داخل المجموعات	٣٥,٥٩١	٦٦	٥٣٩.		
	المجموع	٣٨,١٣٥	٦٨			
البعد الثالث: التحدي	بين المجموعات	٦٧٧.	٢	٣٣٩.	٨٢٢.	٤٤٤.
	داخل المجموعات	٢٧,١٨٢	٦٦	٤١٢.		
	المجموع	٢٧,٨٥٩	٦٨			
مجموع محور الصلابة النفسية	بين المجموعات	١,٣٥٨	٢	٦٧٩.	٢,٠١٠	١٤٢.
	داخل المجموعات	٢٢,٢٩٣	٦٦	٣٣٨.		
	المجموع	٢٣,٦٥١	٦٨			

يتضح من جدول رقم (١٣) عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة متوسطات افراد العينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في محور الصلابة النفسية تعزو لمتغير سنوات الخبرة. في كلا من مجموع محور الصلابة حيث كانت قيمة ف ٢,٠١٠ وهي غير دالة عند ٠,١٤٢، ايضاً لا توجد فروق في المحور الثاني: التحكم، وكذلك محور التحدي لا يوجد فروق حيث كانت قيمة ف ٠,٨٢٢ وهي غير دالة عند ٠,٤٤٤، ويرجع ذلك الى تشابه المعلمين في التحكم والتحدي في مهنتهم. ولا يوجد اختلاف بينهم ويرجع ذلك إلى نشأتهم الاسلامية السليمة. توجد فروق في البعد الاول: الالتزام حيث كانت قيمة في ٣,٥٢٥، وهي دالة عند ٠,٠٣,٥. وكانت الفروق بين من خبراتهم اقل من خمس سنوات، ومن ٦إلى ١٠سنوات، لصالح اقل من ٦الى١٠سنوات، كما هو موضح في جدول رقم (١٤)، ويرجع ذلك الى أن التزام ذوي الخبرة في العمل اكثر وذلك يرجع الى فهمهم لطبيعة العمل، والتعود على المهنة فجاء الالتزام.

جـــدول (١٤)

اختبار شيفيه البعدي للفروق في البعد الاول: الالتزام ومتغير سنوات الخبرة

	العدد	المتوسط	اقل من خمس سنوات	من ٦ الى ١٠ سنوات	أكثر من ١١ سنة
اقل من خمس سنوات	٣٠	٤,٣٩٣٩		*	
من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٤,٧٣٣٣			
أكثر من ١١ سنة	٦	٤,٦٦٦٧			

وقد أشار فاتح (٢٠١٥) إلى أن الصلابة النفسية تؤدي إلى أساليب مواجهة فعالة، وتقود إلى التغيير في الممارسات الصحية، وتحمي الإنسان من آثار الضغوط الحياتية المختلفة، وتجعل الفرد أكثر مرونة وتفاؤلاً وقابلية للتغلب على مشاكله الضاغطة.

نتائج السؤال الخامس: هل يختلف الاداء الوظيفي لدى معلمي ذوي الاعاقة باختلاف متغير المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة؟

٣- متغير المؤهل الدراسي:

جدول (١٥)

اختبار تي تست للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات افراد العينة حول الرضا الوظيفي وفقا لمتغير (المؤهل الدراسي)

محاور الدراسة	المؤهل	العدد	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
البعد الاول: حوافز	بكالوريوس	٤٥	٣,٢٢٢٢	٣,٩١٠	٦٧	٠,٠٠٠
	دراسات عليا	٢٤	٤,٢٥٠٠			
البعد الثاني: العلاقات	بكالوريوس	٤٥	٤,٠١١١	١,٤١٥	٦٧	٠,١٦٢
	دراسات عليا	٢٤	٤,٣٧٥٠			
البعد الثالث الرضا عن العمل	بكالوريوس	٤٥	٣,٥٦٦٧	٣,٤٤٠	٦٧	٠,٠٠١
	دراسات عليا	٢٤	٤,٥٤١٧			
البعد الرابع: اساليب المدير	بكالوريوس	٤٥	٣,٥٨٦٧	٣,٦٨٠	٦٧	٠,٠٠٠
	دراسات عليا	٢٤	٤,٦٢٥٠			
مجموع محور الرضا الوظيفي	بكالوريوس	٤٥	٣,٥٩٦٧	٣,٤٥٣	٦٧	٠,٠٠١
	دراسات عليا	٢٤	٤,٤٤٧٩			

٠,٠٥

يظهر لنا الجدول رقم (١٥) الخاص بالفروق بين استجابات افراد العينة نحو مقياس الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير (المؤهل الدراسي)، وجود فروق دالة إحصائياً اجمالي مقايس الرضا الوظيفي حيث كانت قيمة ف ٣,٤٥٣، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١، وكانت الفروق لصالح الدراسات العليا حيث كان متوسطها ٤,٤٤٧، وهو اعلى من متوسط البكالوريوس ٣,٥٩٦، كذلك يوجد فروق دالة احصائياً في البعد الأول: الحوافز حيث كانت قيمة ت ٣,٩١٠ وهي دالة عن مستوى ٠,٠٠٠، وظهرت الفروق لصالح الدراسات العليا حيث كان متوسطها ٤,٢٥٠،

وهو اعلى من متوسط البكالوريوس ٣,٢٢٢، ايضاً كان هناك فروق في البعد الثالث: الرضا عن العمل حيث كانت قيمة ف ٣,٤٤٠، وهي دالة عند ٠,٠٠١، وكان الفروق لصالح الدراسات العليا حيث كان متوسطها ٤,٥٤١، وهو اعلى من متوسط البكالوريوس ٣,٥٥٦، وكذلك يوجد فروق في البعد الرابع: أساليب المدير حيث كانت قيمة ت ٣,٦٨٠، وهي دالة عند ٠,٠٠٠ وكانت الفروق لصالح الدراسات العليا حيث كان متوسطها ٣,٦٢٥، وهي اعلى من متوسط البكالوريوس ٣,٥٨٦. بينما لا توجد فروق في محور العلاقات حيث كانت قيمة ت ١,٤١٥، وهي غير دالة عند ٠,١٦٢، ويعزو ذلك الباحث إلى جو الاخوة والتوافق بين فريق العمل داخل المدارس لذلك لا يظهر فروق بينهم في ذلك البعد.

٤- متغيـر سنـوات الخبـــرة:

جـــدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور الرضا الوظيفي وابعاده تعزو لسنوات الخبرة

		العدد	المتوسط	الانحراف
البعد الاول: الحوافز المادية والمعنوية	اقل من خمس سنوات	٣٠	٣,٩٦٦٧	١,٢٣١٣٠
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٣,١٦٦٧	١,٠٣٣٣٠
	أكثر من ١١ سنة	٦	٣,٩١٦٧	٠٩١٢٩.
البعد الثاني: العلاقات الاجتماعية	اقل من خمس سنوات	٣٠	٤,٣٨٣٣	٨٩٣٩٥.
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٣,٧٧٢٧	١,٠٩٥١٤
	أكثر من ١١ سنة	٦	٤,٩١٦٧	٠٩١٢٩.
البعد الثالث: الرضا عن بيئة العمل	اقل من خمس سنوات	٣٠	٤,٢٣٣٣	٩٩١٩٢.
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٣,٤٦٩٧	١,٣٣٤٢٨
	أكثر من ١١ سنة	٦	٤,٦٦٦٧	٣٦٥١٥.
البعد الرابع: اساليب مدير المدرسة	اقل من خمس سنوات	٣٠	٤,٢٦٠٠	١,٠٦١١٠
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٣,٤٧٢٧	١,٢٥٨٧٩
	أكثر من ١١ سنة	٦	٥,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.
	Total	٦٩	٣,٩٤٧٨	١,٢١٤٩٣
مجموع محور الرضا الوظيفي	اقل من خمس سنوات	٣٠	٤,٢١٠٨	٨٩٩٤٧.
	من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٣,٤٧٠٥	١,١٠٩٨٨
	أكثر من ١١ سنة	٦	٤,٦٢٥٠	٠٩١٢٩.

يتضح من جدول رقم (١٦) الخاص بالمتوسطات لمحور الرضا الوظيفي وابعاده وفقا لمتغير سنوات الخبرة، وجود فروق في المتوسطات ولإظهار الفروق تم عمل اختبار تحليل التباين الاحادي جدول رقم (١٧).

جـــدول (١٧)

اختبار تحليل التباين الاحادي ANOVA للفروق في المتوسطات لعينة الدراسة نحو محور الرضا الوظيفي ترجع لمتغير (سنوات الخبرة)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
البعد الاول: الحوافز المادية والمعنوية	بين المجموعات	١٠,٨٠٣	٢	٥,٤٠٢	٤,٥٦٠	٠١٤.
	داخل المجموعات	٧٨,١٧٥	٦٦	١,١٨٤		
	المجموع	٨٨,٩٧٨	٦٨			
البعد الثاني: العلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	٩,٨٤٧	٢	٤,٩٢٣	٥,٢٧٥	٠٠٧.
	داخل المجموعات	٦١,٥٩٥	٦٦	٩٣٣.		
	المجموع	٧١,٤٤٢	٦٨			
البعد الثالث: الرضا عن بيئة العمل	بين المجموعات	١٢,٩٦٨	٢	٦,٤٨٤	٤,٩٦٦	٠١٠.
	داخل المجموعات	٨٦,١٧٠	٦٦	١,٣٠٦		
	المجموع	٩٩,١٣٨	٦٨			
البعد الرابع: اساليب مدير المدرسة	بين المجموعات	١٧,٠١٥	٢	٨,٥٠٧	٦,٧٣٦	٠٠٢.
	داخل المجموعات	٨٣,٣٥٧	٦٦	١,٢٦٣		
	المجموع	١٠٠,٣٧٢	٦٨			
مجموع محور الرضا الوظيفي	بين المجموعات	١٢,١٣٧	٢	٦,٠٦٩	٦,٣٦٦	٠٠٣.
	داخل المجموعات	٦٢,٩٢٣	٦٦	٩٥٣.		
	المجموع	٧٥,٠٦٠	٦٨			

٠,٠٥

يتضح من جدول رقم (١٧) الخاص بإظهار الفروق بين استجابات افراد العينة في محور الرضا الوظيفي وابعاد وفقا لمتغير سنوات الخبرة، فجاء وجود فروق دالة احصائياً في مجموع محور الرضا الوظيفي حيث كانت قيمة ف ٦,٣٦٦، وهي دالة عند ٠,٠٠٣. ولمعرفة إتجاه الفروق تم عمل اختبار شيفيه البعدي جدول رقم (١٨)، ومن اهم نتائجة وجود فروق دالة احصائياً في البعد الأول: الحوافز المادية والحوافز المعنوية، حيث كانت قيمة ف ٤,٦٥٠،

وهي دالة عند ٠,٠١٤ ولمعرفة إتجاه الفروق تم عمل اختبار شيفيه البعدي. وجود فروق دالة احصائياً في البعد الثاني: العلاقات الاجتماعية، حيث كانت قيمة ف ٥,٢٧٥، وهي دالة عند ٠,٠٠٧ ولمعرفة إتجاه الفروق تم عمل اختبار شيفيه البعدي. وجود فروق دالة احصائياً في البعد الثالث: الرضا عن بيئة العمل، حيث كانت قيمة ف ٤,٩٦٦، وهي دالة عند ٠,٠١٠ ولمعرفة إتجاه الفروق تم عمل اختبار شيفيه البعدي. وجود فروق دالة احصائياً في البعد الرابع: اساليب مدير المدرسة، حيث كانت قيمة ف ٦,٧٣٦، وهي دالة عند ٠,٠٠٢ ولمعرفة إتجاه الفروق تم عمل اختبار شيفيه البعدي.

جـــدول (١٨)

اختبار شيفيه البعدي للفروق في استجابات عينة الدراسة نحو مجموع محور الرضا الوظيفي ومتغير سنوات الخبرة

	العدد	المتوسط	اقل من خمس سنوات	من ٦ الى ١٠ سنوات	أكثر من ١١ سنة
اقل من خمس سنوات	٣٠	٣,٢١٠٨		*	
من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٤,٤٧٠٥			
أكثر من ١١ سنة	٦	٤,٦٢٥٠			

يظهر من الجدول رقم (١٨) الخاص بالاختبار البعدي شيفيه لاستجابات عينة الدراسة نحو محور الرضا الوظيفي تعزو لمتغير سنوات الخبرة ان الفروق ظهرت بين من خبراتهم اقل من خمس سنوات؛ ومن خبراتهم من ٦الى١٠سنوات، لصالح من خبراتهم من ٦الى١٠سنوات حيث كان متوسطهم ٤,٤٧٠، اعلى من متوسط من خبراتهم اقل من خمس سنوات ومتوسطهم هو ٣,٢١٠.

جـــدول (١٩)

اختبار شيفيه للفروق البعدية لدرجة استجابات افراد العنية نحو البعد الاول: الالتزام ومتغير سنوات الخبرة

	العدد	المتوسط	اقل من خمس سنوات	من ٦ الى ١٠ سنوات	أكثر من ١١ سنة
اقل من خمس سنوات	٣٠	٣,١٦٦٧		*	
من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٣,٩٦٦٧			
أكثر من ١١ سنة	٦	٣,٩١٦٧			

يظهر من الجدول رقم (١٩) الخاص بالاختبار البعدي شيفيه لاستجابات عينة الدراسة نحو البعد الاول: الحوافز المادية والمعنوية تعزو لمتغير سنوات الخبرة ان الفروق ظهرت بين من خبراتهم اقل من خمس سنوات؛ ومن خبراتهم من ٦الى١٠سنوات، لصالح من خبراتهم من ٦الى١٠سنوات حيث كان متوسطهم ٣,٩٦٦، اعلى من متوسط من خبراتهم اقل من خمس سنوات ومتوسطهم هو ٣,١٦٦.

جـــدول (٢٠)

اختبار شيفيه للفروق البعدية لدرجة استجابات افراد العنية نحو البعد الثاني: العلاقات الاجتماعية ومتغير سنوات الخبرة

	العدد	المتوسط	اقل من خمس سنوات	من ٦ الى ١٠ سنوات	أكثر من ١١ سنة
اقل من خمس سنوات	٣٠	٣,٧٧٢٧		*	
من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٤,٣٨٣٣			*
أكثر من ١١ سنة	٦	٤,٩١٦٧			

يظهر من الجدول رقم (٢٠) الخاص بالاختبار البعدي شيفيه لاستجابات عينة الدراسة نحو البعد الثاني: العلاقات الاجتماعية ومتغير سنوات الخبرة تعزو لمتغير سنوات الخبرة ان الفروق ظهرت بين من خبراتهم اقل من خمس سنوات؛ ومن خبراتهم من ٦الى١٠سنوات، لصالح من خبراتهم من ٦الى١٠سنوات حيث كان متوسطهم ٤,٣٨٣، اعلى من متوسط من خبراتهم اقل من خمس سنوات ومتوسطهم هو ٣,٧٧٢.

جـــدول (٢١)

اختبار شيفيه للفروق البعدية لدرجة استجابات افراد العنية نحو البعد الثالث: الرضا عن البيئة ومتغير سنوات الخبرة

	العدد	المتوسط	اقل من خمس سنوات	من ٦ الى ١٠ سنوات	أكثر من ١١ سنة
اقل من خمس سنوات	٣٠	٣,٤٦٩٧		*	
من ٦ الى ١٠ سنوات	٣٣	٤,٢٣٣٣	*		
أكثر من ١١ سنة	٦	٤,٦٦٦٧			

يظهر من الجدول رقم (٢١) الخاص بالاختبار البعدي شيفيه لاستجابات عينة الدراسة نحو البعد الثالث: الرضا عن البيئة ومتغير سنوات الخبرة تعزو لمتغير سنوات الخبرة ان الفروق ظهرت بين من خبراتهم اقل من خمس سنوات؛ ومن خبراتهم من ٦الى١٠سنوات، لصالح من خبراتهم من ٦الى١٠سنوات حيث كان متوسطهم ٤,٢٣٣، اعلى من متوسط من خبراتهم اقل من خمس سنوات ومتوسطهم هو ٣,٤٦٩.

جـــدول (٢٢)

اختبار شيفيه للفروق البعدية لدرجة استجابات افراد العينة نحو البعد الرابع: اساليب مدير المدرسة ومتغير سنوات الخبرة

	العدد	المتوسط	اقل من خمس سنوات	من ٦ الى ١٠ سنوات	أكثر من ١١ سنة
اقل من خمس سنوات				*	
من ٦ الى ١٠ سنوات					*
أكثر من ١١ سنة					

يظهر من الجدول رقم (٢٢) الخاص بالاختبار البعدي شيفيه لاستجابات عينة الدراسة نحو البعد الرابع: اساليب مدير المدرسة تعزو لمتغير سنوات الخبرة ان الفروق ظهرت بين من خبراتهم اقل من خمس سنوات؛ ومن خبراتهم من ٦الى١٠سنوات، لصالح من خبراتهم من ٦الى١٠سنوات حيث كان متوسطهم ٤,٢٣٣، اعلى من متوسط من خبراتهم اقل من خمس سنوات ومتوسطهم هو ٣,٤٦٩.

التـــوصيـــــات:

- توعية المعنيين بالعملية التعليمية بمجال معلمي طلاب التربية الخاصة بأهمية الرضا الوظيفي والصلابة النفسية لتحقيق الاهداف المنشودة
- توجيه القائمين على التربية الخاصة للحد من الاعباء المهنية غير الضرورية التي تؤثر في مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة بمدينة مكة.
- توفير بيئة تعليمية إيجابية يمكن أن تسهم في تحسين الرضا الوظيفي.
- العمل على إعادة النظر في النظام الإداري السائد في مدارس التربية الخاصة بحيث يسمح النظام بأخذ واستشارة المعلمين في عدد من النقاط الهامة الخاصة بالأفراد غير العاديين من حيث كمية وحجم العمل المطلوب وتحديد المهام التي توكل إلى الافراد غير العاديين.

- العمل على عمل اختبارات للمعلمين التربية الخاصة لقياس الصلابة النفسية لديهم.
- اعداد برامج تدريبية وإرشادية لرفع مستوى الصلابة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة وتأثيرها في الحد من الضغوط النفسية التي يتعرض لها هؤلاء المعلمين.
- تخفيف أعباء العمل عن معلمات التربية الخاصة لتقليل الضغوط ومعدلات النهك النفسي التي يتعرضن لها.
- توفير المساندة الاجتماعية لمعلمات التربية الخاصة سواء من رفاق العمل أو من مديري المدارس.
- توفير المحفزات المادية والمعنوية لمعلمات التربية الخاصة مما يسهم في زيادة دافعيتهم نحو العمل وزيادة الرضا الوظيفي.
- توعية معلمات التربية الخاصة بأهمية مقاومة الضغوط التي يتعرضن لها، أو تغيير الأحداث التي يمكن أن تولد ضغوطاً، وعدم اتباع أسلوب المواجهة التراجعي.
- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات التربية لتعزيز الصلابة النفسية لديهن لدورها الهام في مواجهة الضغوط من ناحية وزيادة الرضا الوظيفي من ناحية أخرى.

□

المـــراجـــع

المـــراجع العـــربيـــة:

إبراهيم، جيهان احمد حلمي؛ والريدي، هويدة حنفي أحمد (٢٠١٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا والوظيفي لدى بعض معلمي التربية الخاصة، مجلة التربية، جامعة الأزهر كلية التربية، ٦(١٤٦)، ٣٢١-٣٥٩.

أبو طير، نداء علي.(٢٠١٩). الرضا الوظيفي وعلاقته بممارسة المهارات الإرشادية لدى المرشدين في مدارس مدينة القدس، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

أحمد، سلمى مبارك (٢٠٢٠). الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية: دراسة ميدانية على عينة من متطوعي الهلال الأحمر العربي السوري في مدينة حمص، مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، مج٤٢, ع٤٣، ٨١-١٢٣

إسماعيل، أحمد محمد علي، ومحمد، هدي رانيا ماهر، وشاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٧). الصلابة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، مجلة البحث العلمي في التربية – مصر، ٢٠١٧، ١٨(٦)، ٢٣٩-٢٥٤

أميري، فرزاد (٢٠١٨). العلاقة بين الصلابة النفسية والمرونة مع الإرهاق الوظيفي (معلمو المدارس العاديين والاستثنائيين في مدينة رفسنجان نموذجاً)، مجلة الكلية الإسلامية الجامعة الاسلامية، العدد٤٩، ٦٢-٤٩.

بن سعيدان, مسلط بن ناصر ملهي (٢٠١٧). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الموظفين، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس.

البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٢). النهك وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة. جامعة طنطا: مجلة كلية التربية، ١١(٢١)، ٣٨٣- ٤١٤.

تايلور، شيلي (٢٠١٨). علم النفس الصحي، ترجمة: فوزي شاكر داود ووسام درويش، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع .

الجادرى، عدنان واخرون (٢٠٠٦). اساسيات البحث العلمي، عمان : الوراق للنشر والتوزيع.

حكيم، عبد الحميد (٢٠٠٩). الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة ام القرى

حليم، شيري مسعد (٢٠٢١). المناعة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة الجامعة في ظل إنتشار جائحة كرونا المستجد "كوفيد١٩"، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، مجلد٤٥، العدد٢، ٢٥٩-٣٢٥.

حمادة، لولو؛ وعبد اللطيف، حسن (٢٠١٢). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، رابطة الاخصائيين النفسيين، القاهرة، المجلد(١٢)، العدد(٢)، ٢٢٩-٢٧٢.

دخان، نبيل؛ والحجار، بشير (٢٠٠٦). الضغوط النفسية وطبيعتها "نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها"، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

راضي، زينب نوفل احمد.(٢٠١٠). الصلابة النفسية لدى الأمهات شهداء انتفاضة الاقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات، الاردن، دار وائل للنشر.

الزارع، نايف عابد. (٢٠١١). الرضا الوظيفي وعلاقته بضغوط مهنة التدريس والاحتراق النفسي والاكتئاب لدى معلمي لطلاب ذوي الإعاقة في مصر والسعودية في ضوء متغيري السن، والخبرة. مجلة كلية التربية، ٦(١٨)، ٥١-٨٥

سالم، سالم قدر (٢٠١٩). الرضا الوظيفي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالمجتمع الليبي، مجلة جامعة سرت العلمية للعلوم الانسانية، مركز البحوث والاستشارات، المجلد٩، العدد٢، ٤٤-٦٦.

السعدون، فاطمة خلف (٢٠١١). الاحتراق الوظيفي لدى الأطباء والممرضين الكويتيين وعلاقته بكل من الصلابة النفسية وتقدير الذات والأعراض الجسمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الكويت.

السيد، عبد المنعم (٢٠٠٧). أبعاد الذكاء الإنفعالي وعلاقتها باستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية، مجلة الإرشاد النفسي، ٢(١٢)، ١٥٧-٢٠١.

الشمري، بدر بن عوده.(٢٠١٥). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية.

الصبحي، محمد علي (٢٠١٦). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة طيبة، مجلة كلية التربية، جامعة طيبة، ٣(٢)، ٣-١٩.

صيدم، محمد رشيد صالح (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية الصلابة النفسية وأثره على رفع مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من مدمني المخدرات، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط كلية التربية، مجلد٣١، العدد٥، ٣٢٢-٣٦١.

طـه، هبة حسين إسماعيل (٢٠٢٠). علاقة الصلابة النفسية بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة بدولة الكويت، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(١٠٧)، ٤٦٧-٥٠٣.

عباس، محمد وآخرون (٢٠١٧). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

عباس، مدحت (٢٠١٠). الصلابة النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمي المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، ١٦(١)، ١٦٨-٢٣٣.

عبد المطلب، عبد المطلب عبدالقادر.(٢٠١٨).الصلابة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات الجسمية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مجلة الطفولة العربية، الكويت، ١٩(٧٤). ١٠-٣٥.

عبد الواحد، هند إبراهيم عبد الرسول (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي لتحسين الصلابة النفسية لدى معلمات رياض الاطفال وتأثيره على الرضا الوظيفي لديهن في ظل نظام الدمج التربوي، مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة اسيوط كلية التربية للطفولة المبكرة، العدد٥، ٩١-١٣١.

عسكر، علي (٢٠٠٠). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، ط٢، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

فاتح، سعيدة.(٢٠١٥). الصلابة النفسية لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.

مخيمر، عماد محمد (١٩٩٦). إدراك القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية*، القاهرة (٢)، ٢٧٥-٢٩٩

مفتاح، محد عبد العزيز (٢٠١٠). مقدمة في علم النفس الصحة، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

مفضل، حمدي ابو المجد سليمان (٢٠١٧). الصلابه المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية بمدارس التربية الخاصة بمحافظة قنا، كلية التربية الرياضية للبنات، [رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. جمهورية مصر العربية.

يوسفي، حدة (٢٠١٧). الاستراتيجيات الارشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية، عمان الاردن، دار اسامة للنشر والتوزيع.

المـــراجع الاجنبيـــة:

Brown, Zimmerman, Johnson, (2005), Consequences of Individual's Fit at Work: A Meta- Analysis of Person- Job, Person- Organization, Person- Group, and Person- Supervisor Fit, Personnel Psychology, 58, 28-342.

Chathoth K., Mak B., Jauhari V., mnaktola K. (2007). Employees' Perceptions of Organizational Trust and SERVICE Climate: a structural Modle Combining Their Effects On Employee Satisfaction

Curral, Towler, Judge and Kohn (2005), Pay Satisfaction and Organizational Outcomes, Personnel Psychology, 58, 3.

Folkman,S., & R.S. (2011). If it changes it must be aprocess: stady of emotion coping during three of acollege examination. Journal of personality and social psychology, Vo.1,1,P.150.

Griffin, M. Hogan n., Lambert e., gail k., baker d. (2010) job involvement, job stress, job satisfaction, and organizational commitment and the burnout of correctional staff

Khamisa, N. Oldenburg, B. Peltzer, K. and Ilic, D. (2015), Work Related Stress, Burnout, Job Satisfaction and General Health of Nurses. Int. J. Environ, 12 (2): 652-666.

Lori, R, &Roger, C. (2016). Differemce in job sat is Faction between general education and special education teacher, remedial special education,23(5),PP:258-268.

Nestern, A.(2019). Strategic Planning in school An Oxymoron. School Leadership & management, V.18,N4,P.462

Skomorovsky,A. &Sudom,A,(2017):Role of Hardiness in the Psychological Well-Being of Canadian Forcer Candidates, Military Medicine, Vol.176,1:No.1:Pp.7-12

العـــدد (١٨)، مـــايـــو ٢٠٢٣، ص ص ١٥٩ – ٢١٤

درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي

إعـــداد

أ/أيمن بن أحمد بن محمد العصيمي

باحث ماجستير في تخصص مناهج وطرق التدريس
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د/ ركي بن عبدالرحمن بن ابراهيم ال محيميد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي

أ/ أيمن العصيمي(*) & د/ تركي ابن ابراهيم(**)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي، والمعوقات التي تواجههم وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم ومشرفيهم، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمحافظة (الزلفي) بالمملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٣هـ، وتشتمل الدراسة على كامل أفراد المجتمع وعددهم (١١٤) معلم/ة ومشرف/ة، وتتبنى الدراسة المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة وتستخدم الاستبانة كأداة للدراسة.

وقد كانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

- أن "مدى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.
- أن "المعوقات التي تواجه المعلمين وسبل التغلب عليها" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

وكانت أبرز توصيات الدراسة:

- ضرورة المواءمة بين الاحتياجات التدريبية والبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية لتطبيق التعلم الرقمي.
- وضرورة تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو تطبيق التعلم الرقمي.
- وضرورة تقوية شبكات الاتصال بالإنترنت داخل المدارس لتسهيل وصول المعلمين لبرامج تطبيق التعلم الرقمي.

الكلمات المفتاحية: التعلم الرقمي – الكفايات المهنية – المرحلة الثانوية.

(*) باحث ماجستير في تخصص مناهج وطرق التدريس - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(**) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Title of Thesis: The Degree of Secondary School EFL Teachers' Possession of Professional Competencies Necessary for Implementing Digital Learning, from the Perspectives of EFL Teachers and EFL Superintendents in the Zulfi Governorate

Abstract

The present study aims to investigate the extent to which secondary school English teachers possess the professional competencies necessary to implement digital learning, and the obstacles they encounter and ways to overcome them, from their perspectives and those of their supervisors. The population of the study consists of all secondary school English teachers in Az Zulfi Governorate in Saudi Arabia in 1443 H. The study sample includes the entire community, numbered at (114) teachers and supervisors. The study adopts the descriptive survey approach as the research methodology and uses the questionnaire as the research instrument.

Findings of the study include the following:

- "The extent to which secondary school English teachers possess the professional competencies necessary to implement digital learning" was rated (high) from the perspectives of sample members.
- "The obstacles that teachers face and ways to overcome them" was rated (high). Recommendations of the study include the following. Recommendations of the study include the following:
- The necessity of aligning between training needs and training programs provides to English teachers for implementing digital learning.
- The necessity of developing positive attitudes among teachers toward digital learning.
- The necessity of strengthening internet networks at schools in order to facilitate teachers' access to programs of implementing digital learning.

Keywords: digital learning - professional competencies - secondary stage.

تمهيـــــد:

يعيش العالم ثورة رقمية وتكنولوجية كبيرة حيث أثرت التكنولوجيا على كل المجالات أهمها مجال التعليم حيث جعل العملية التعليمية عملية تفاعلية وسهلة زادت من دافعية الطلاب للتعلم خاصة في المرحلة الثانوية حيث عملت المؤسسات التعليمية إتباع أساليب حديثة في التعليم لمواكبة التطورات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واعتمدت في ذلك على أهم عناصر العملية التعليمية وهو المعلم.

لذا يبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات ويعتبر التعلم الرقمي ممثل في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعدد من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية حيث يمكن للطلبة أن يطوروا معرفتهم ومهاراتهم واكتساب خبرات جديدة (الباروني، ٢٠١٥).

وفي ظل أنماط التعلم المتغيرة، يتم الاستثمار في البحث وتطوير التعليم الرقمي، ويتم تطوير البرامج والأجهزة، ويتم إنتاج مواد تعليمية رقمية متنوعة، وتبدأ المدارس في تقديم منصات تدريس رقمية مميزة لتعزيز نتائج تعلم الطلاب؛ وإنها المسؤولية المشتركة للمعلمين لجعل التدريس أكثر كفاءة، والسماح للطلاب بالاستمتاع بالتعلم، وتنمية الجيل الجديد من خلال التواصل الإبداعي والعقلاني والتفكير النقدي باستخدام تكنولوجيا المعلومات الحديثة، حيث يهدف التعليم الرقمي إلى مشاركة الطلاب بنشاط في التعلم لتحقيق نتائج التعلم المحددة (Lin et al., 2017).

فقد حظي التعلم الرقمي غير الرسمي للغة الإنجليزية (IDLE) بالكثير من الاهتمام البحثي في مجال تعلم اللغة الإنجليزية بمساعدة الكمبيوتر نظرًا لفوائده اللغوية والمعرفية والعاطفية لتعلم اللغة الثانية؛ وتلعب ممارسة التعلم الرقمي غير الرسمي للغة الإنجليزية المتنوعة–التي تشارك في تعلم اللغة الإنجليزية الذي يركز على الشكل والمعنى– دورًا حيويًا في تعزيز المتغيرات العاطفية للطلاب (مثل القلق والدافعية) والاستعداد للتواصل باللغة الإنجليزية (Lee & Drajati, 2019).

وترتبط الكفايات عادةً بالأداء الاحترافي العالي وهناك ارتباط مباشر في مجال التعليم بين الكفايات المهنية للمعلم وأداء الطالب؛ ويوجد معنيان متميزان للكفايات في التعليم، من

المنظور النظري، الكفايات هي بنية معرفية تسهل سلوكيات محددة، ومن المنظور التشغيلي، تغطي الكفايات مجموعة واسعة من المهارات والسلوكيات العليا التي تمثل القدرة على التعامل مع المواقف المعقدة التي لا يمكن التنبؤ بها (Kulshrestha & Pandey, 2013).

وتعد مادة اللغة الإنجليزية خاصة لطلبة المرحلة الثانوية من أهم المواد الدراسية في سلم التعليم العام حيث أصبحت اللغة العالمية الأولى والأوسع انتشارا فهي لغة العصر الحديث، وفي ظل التعلم الرقمي أصبح لمعلمي اللغة الإنجليزية الدور الرئيسي في عملية التعليم والتعلم الجديدة، حيث يوفر التعلم الرقمي لمعلم اللغة الإنجليزية طرائق تدريس حديثة في تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية (حمدان، ٢٠١٩).

وفي ضوء ما سبق يتبين أهمية امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية الكفايات المهنية اللازمة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية بأن يكون لديه القدرة على التعامل مع أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها ويكون الموجه والمرشد للطلاب والارتقاء بمستوى الطلاب التعليمي مما يساعد على مواكبة التعليم لمستحدثات العصر الرقمي وتطبيق الأساليب الحديثة في التعليم.

مشكلة الدراسة:

أصبح التوجه نحو التعلم الرقمي ضرورة ملحة في تعليم مختلف المواد الدراسية اليوم، بما في ذلك مادة اللغة الإنجليزية، وذلك خاصةً في ظل استمرار جائحة فيروس كورونا العالمية، والتي جعلت من التوجه نحو دمج التقنيات الرقمية في التعليم ضرورة ملحة وليس ضرباً من الرفاهية أو مجرد وسيلة للتحسين من جودة تجارب التعلم المقدمة للطلاب؛ وقد أشارت عدة دراسات حديثة إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية يتجهون على نحو متزايد نحو اكتساب الكفايات الضرورية لتطبيق أساليب التعلم الرقمي بفاعلية.

حيثْ أكدت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م) على الدور الذي تُكسبه التقنية في التنمية وتحقيق الأهداف التي خُطط لها على المستوى القريب والبعيد. لِذلك فإنَّ دور التقنية لن يكون مقتصرًا على توفير الأجهزة وإنما الأهم هو توجيه العُنصر البشري لِيكون له الدور الكبير والأساسي في توجيه التقنية وبرمجياتها لِتحقيق ما تسعى إليه رؤية (٢٠٣٠م).

وبالإضافة إلى ذلك أوصى المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية (٢٠٢٠م) بالتركيز على تحسين نظم التعلم الرقمي واستراتيجياته المختلفة وتطوير استخداماتها في تقديم المحتوى العلمي والعملي داخل الصفوف الدراسية، وذلك من خلال العمل على تطوير كفايات المعلم في ضوء معطيات العصر التقني والاتجاهات العالمية المعاصرة في بناء المناهج وتطويرها. وأوصى مؤتمر التعليم الرقمي (٢٠١٨م) توجيه الاهتمام نحو اهمية التدريب على استخدام تطبيقات القياس والتقويم الإلكتروني والعمل على تطوير تطبيقات أو برمجيات متطورة تتوافق مع عملية التقويم والقياس التربوي في المؤسسات التعليم المختلفة.

وقد استعرضت دراسة علي (Ally, 2019) عددًا من الكفايات الرئيسية الواجب توافرها لدى معلمي اللغة الإنجليزية في إطار تطبيق التعلم الرقمي؛ والتي تتضمن الكفايات العامة مثل الارتياح في العمل في ظل بيئات التعلم الافتراضية وتوفير الدعم للطلاب بغض النظر عن قيود المكان والزمان؛ وهناك أيضاً كفايات التواصل والتي تتضمن استخدام أساليب التواصل غير اللفظي المناسبة والتواصل باللغة المناسبة للطالب.

وكما أشارت دراسة الغصاب (٢٠١٧م) يتمتع معلمو اللغة الإنجليزية باتجاهات إيجابية نحو اكتساب مهارات التعلم الرقمي؛ وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة نوجروهو وموتيارا نينجروم (Nugroho and Mutiaraningrum, 2020) والتي أشارت إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية يتمتعون بالجاهزية والدراية بأهمية والهدف من تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الأجهزة والمكونات الرقمية.

ومع ذلك، فإن ما أشارت إليه الدراسات الحديثة حول امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات الضرورية لتطبيق التعلم الرقمي تتسم بالتباين؛ فهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية يعانون من قصور في امتلاك الكفايات الضرورية لتطبيق التعلم الرقمي؛ وتتضمن تلك الدراسات دراسة الحاسري (٢٠١٢م) ودراسة الحاج (٢٠١٨م) ودراسة دراسة أبو قويدر (٢٠١٩م)، والتي أشارت إلى حاجة معلمي اللغة الإنجليزية إلى اكتساب المزيد من المهارات من أجل التمكن من تطبيق التعلم الرقمي على نحو فعال.

وقد أشارت دراسة قدح (٢٠١٥م) إلى أنَّ الصعوبات المسؤولة عن أوجه القصور في امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية لكفايات تطبيق التعلم الرقمي نابعة من عدة مصادر، مثل المعلم نفسه والمدرسة والجهات القائمة على توفير التدريب على تطبيق التعلم الرقمي للمعلمين.

ومن هنا يمكن القول بأن هناك فجوة فيما يتعلق بدرجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي؛ وتستهدف الدراسة الحالية المساهمة في سد تلك الفجوة، وذلك مع التركيز على وجه التحديد على معلمي المرحلة الثانوية، ويمكن إبراز مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الرئيس التالي: ما درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي؟

أسئلـــة الـــدراســـة:

- ما الكفايات المهنية الواجب توافرها لتطبيق التعليم الرقمي لمعلمي اللغة الإنجليزية؟
- ما درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي؟
- ما معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي؟
- ما سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي؟

أهـــداف الـــدراســـة:

- التعرف على الكفايات المهنية الواجب توافرها لتطبيق التعليم الرقمي لمعلمي اللغة الإنجليزية.
- التعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي.
- التعرف على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي.
- التعرف على سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي.

أهميـــة الـــدراســـــة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية التطوير في أساليب واستراتيجيات التدريس واتباع الأسس الحديثة واهمها التعلم الرقمي ويمكن ابراز أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهميـــة النظـــريـــة:

- قد تساعد الدراسة الحالية في تحديد مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي وتعزيزها لديهم.
- قد تساهم الدراسة الحالية في لفت انتباه المسؤولين التربويين لتوفير الإمكانات المادية والتقنية والبشرية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي بمدارس التعليم العام بالمملكة.
- قد تساهم الدراسة الحالية في الكشف عن أساليب وطرائق التغلب على المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق التعلم الرقمي.

ثانياً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

- قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في وضع التوصيات المناسبة لتعزيز مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بتطبيق التعلم الرقمي.
- قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن أهم المعوقات التي تحول دون تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بتطبيق التعلم الرقمي والحد منها.
- قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في تعميم الاقتراحات التي سيخرج بها البحث لإنجاح تطبيق عملية التعلم الرقمي على جميع مدارس التعليم العام بالمملكة.

حـــدود الـــدراســـة:

أولاً: الحـدود المـوضـوعيـة:

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظر معلمي الإنجليزية بالمرحلة الثانوية ومشرفيهم بمحافظة الزلفي .

ثانياً: الحـدود الـزمـانيـة:

تم تطبيق هذهِ الدِراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

ثالثاً: الحدود المكانية:

اقتصرت هذهِ الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الزلفي في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات المهنية:

تُعرف الكفايات المهنية بأنها "المعارف والمهارات والمعلومات والاتجاهات والقيم الأساسية الضرورية التي تمكن المعلم من القيام بأداء مهامه بشكل مقبول وبما يؤدي إلى أن ينجح في تحقيق التكيف مع المتغيرات المستجدة بتحدياتها المختلفة" (دهشان، ٢٠١٤).

وتعرف الكفايات المهنية بأنها مزيج من المعرفة العلمية والنظرية والمهارات المعرفية والسلوك والقيم المستخدمة لتحسين الأداء، أو المستخدمة كمؤشر على أداء وظيفة معينة (Mohamed, 2020, p. 66).

ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها: الكفاءات الأساسية المستخدمة للحصول على أي درجة مهنية من التدريب وترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمعرفة الخاصة اللازمة لتنفيذ الأنشطة المهنية الأساسية لمعلمي اللغة الإنجليزية.

التعلم الرقمي:

يُعرف التعلم الرقمي بأنه "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الإلكترونية وبوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي" (يسن، ٢٠١٢).

ويمكن تعريفه بأنه "عملية تحويل التعلم التقليدي إلى شكل رقمي للاستخدام عن بعد، ويعتمد على تقنيات الاتصالات الإلكترونية وتقنيات الخدمة الذاتية" (الشبول وعليان، ٢٠١٤).

ويعرف التعلم الرقمي على أنه أي ممارسة تعليمية تستخدم التكنولوجيا بشكل فعال لتقوية تجربة تعلم الطلاب (McDowell Jr., 2013).

ويمكن تعريفه إجرائياً على أنه العملية التي يتم من خلالها تعزيز التعلم بالمرحلة الثانوية وتوسيع نطاقه من خلال استخدام التكنولوجيا بمدارس التعليم العام بالمملكة لتوضيح العمليات المعقدة، وتوفير الوقت، وتعزيز التعاون، وزيادة المشاركة بين الطلاب والمعلمين.

الإطـــار النظـــري والدراســـات الســـابقـــة:

أولاً: الإطـــار النظـــري

المحـور الاول : الكفـايـات المهنيـة

تعرف الكفايات المهنية على أنها مزيج من الصفات الشخصية المتصلة، والمعرفة، والقدرات، والمهارات، وطرق التصرف والعمليات المحددة فيما يتعلق بالدائرة المهنية والضرورية للنشاط المهني عالي الجودة (Karimova et al., 2016).

ويمكن تعريف الكفايات المهنية أيضاً على أنها الخصائص المميزة المتعلقة بمهنة المعلمين، حيث يقومون بتدريب الطلاب على اكتساب المعرفة بشكل مستقل من مجال معين أو مادة دراسية (Nikodinovska- Bancotovska, 2018).

كما يعرفها كبها (٢٠٢١: ص٤٣) بأنها "مجموعة من الصفات والخصائص والمهارات والاتجاهات والمعارف والمعلومات الضرورية للمعلم لتحقيق أهداف العملية التعليمية بفاعلية وأداء وإتقان".

وتعرفها أحمد وآخرون (Ahmed et al., 2019) على أنها الإجراءات المطلوبة لإكمال المهام المرتبطة بالمنصب الوظيفي، والقدرة على العمل ضمن فريق (عند الحاجة)، ومهارات التفكير النقدي، والابتكار والسلوك الذي يركز على الحلول.

أهمية الكفايات المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية:

إن مهنة المعلم مهنة معقدة يلتقي فيها المعلمون بخلفيات اجتماعية وفكرية مختلفة من الطلاب، ولا يتحمل المعلمون الناجحون مسؤولية نقل المعرفة فقط، ولكن يجب عليهم أيضًا نقلها بشكل فعال وناجح، ولهذا السبب وحده، يجب عليهم تنظيم الفصول، وتنفيذ طرق التدريس الفعالة في الفصل، والعمل بشكل تعاوني مع مجموعة متنوعة من الطلاب والزملاء لنقل المعرفة بشكل فعال وبنجاح.

وقد أصبحت الكفايات المهنية هاجس المهتمين والتربويين وفيما يخص المعلم أصبحت محوراً رئيسياً باعتباره هو القاعدة الرئيسية التي تقوم عليه المنظومة التعليمية، ولا تستقيم إلا به،

وذلك يتطلب منه التأهيل التربوي والتخصصي والمهني، فيقع على عاتقه مسئولية تهيئة الكفايات المهنية التي تؤدي دوراً مهماً في فاعلية وكفاءة العملية التعليمة، وتشكل أحد أهم المداخل التربوية التي تؤثر في الناتج التحصيلي للطلاب (الثقفي، ٢٠١٩).

فإذا كان معلمو اللغة الإنجليزية يتمتعون بكفايات مهنية، فسيأخذون في الاعتبار النقاط التالية (Ilanlou & Zand, 2011): التأكيد على العلاقة الإنسانية والتعاون في تحسين ظروف التعلم، والتركيز على عواقب التعلم أكثر من التركيز على نواتجه، والتركيز على التقييم الذاتي للمتعلمين، ومسؤوليتهم عن تعلمهم وكذلك تعلم الطلاب الآخرين، وإتاحة الفرص لتنمية الدافعية الداخلية، وإعطاء التغذية الراجعة الوصفية لتحقيق التحسين وتطوير الأداء، وتعديل نظام التقويم مع النظام الاجتماعي للمدارس.

ويلعب المعلمون المهنيون أدوارًا رئيسية في التعليم؛ بالإضافة إلى الأنظمة والسياسات، فإن المعلمين، بصفتهم شخصيات مسؤولة عن نقل المعرفة والمهارات والمواقف إلى الطلاب، لهم تأثير كبير في توفير المتعلمين المؤهلين؛ ولإكمال هذه المهمة، يجب أن يكون المعلمون مجهزين بالكفايات المهنية لتبادل المعرفة ذات الصلة بالمطالب المتزايدة للعلم والتكنولوجيا في العالم (Nurhadi & Lyau, 2017).

وتساعد الكفايات المهنية المعلم على فهم وتنفيذ الأسس التربوية الجيدة من النواحي الفلسفية والنفسية وما إلى ذلك؛ وفهم وتطبيق نظرية التعلم وفقًا للمستوى التنموي لسلوك الطالب؛ وأن يكون قادرًا على التعامل مع مجال الدراسة المخصصة له، وفهم طريقة التدريس المناسبة وتطبيقها؛ وقادر على استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات بالإضافة إلى مرافق التعلم الأخرى؛ وقادر على تنظيم وتنفيذ البرامج؛ وقادر على تقييم التعلم؛ وقادر على تحفيز الطلاب (Jabri, 2017).

فالمعلمون المحترفون أو ذوو الكفاءة يقومون بالتركيز على الممارسة، أي محاولة إظهار معرفتهم، وإظهار نتائج تعليمية جيدة، وتجربة طرق جديدة في التدريس والقيام بالمخاطرة والابتكار، أو بعبارة أخرى، يمكن للمعلمين الذين يتمتعون بالكفايات المهنية تأسيس تعليم جيد للطلاب؛ وبذلك تعد الكفايات التربوية والمهنية للمعلم مفيدة جدًا لإحياء حماس الطلاب، فيمكن القول أن نجاح المعلم الفريد يرجع إلى القدرة على إدارة الصف بشكل جيد (Rusilowati & Wahyudi, 2019).

وتؤدي كفايات المعلم المهنية إلى تحقيق ممارسة التدريس الفعالة من خلال إشراك ودعم جميع الطلاب في التعلم، حيث يربط المعلمون الطلاب بالمعرفة السابقة والخبرة الحياتية واهتماماتهم بأهداف التعلم، ويسهلون خبرات التعلم التي تعزز الاستقلالية والتفاعل والاختيار؛ وابتكار والحفاظ على بيئة فعالة لتعلم الطلاب من خلال تهيئة مناخ يعزز المساواة والاحترام، كما يقوم المعلمون أيضًا باستخدام وقت التدريس بشكل فعال؛ بالإضافة إلى فهم وتنظيم مواضيع الدراسة من أجل تعلم الطلاب (Philip & Ramya, 2017).

وتجعل الكفايات المهنية المعلم قادراً على توظيف التكنولوجيا في عمليات التعلم ومستخدماً للمستحدثات التكنولوجية ومتمكنا من تخصصه ومدركا للعلاقة بين تخصصه والتخصصات الأخرى، وواعياً ومتابعاً لقضايا العصر ومشكلاته والتطورات الحادثة في المجتمع على اختلاف أنماطها وأن يكون لديه الرأي في كل ذلك، كذلك تجعل الكفايات المهنية المعلم لديه مرونة في إدارة جميع المواقف التعليمية (زيدان وآخرون، ٢٠١٨).

نستخلص مما سبق أن الكفايات المهنية للمعلم تعد الأساس الفعال في نجاح أداء مهمته، فالمعلم ليس عبارة عن شهادة فقط ولكن شخصية ذات معالم خاصة تتطلب كفايات ذات بعد أخلاقي، وتربوي، وكفايات ذات بعد أكاديمي ترتبط بالمادة الدراسية وكيفية تقديمها، ومن هنا تظهر أهمية وجود الكفايات المهنية للمعلم تساعده أن يكون فعالاً في مهنة التدريس (فتيحة، ٢٠١٢).

وبذلك يتبين أنه فيما يتعلق بكفاية معلمي اللغة الإنجليزية، فإن نجاح المواد التعليمية فيما يتعلق بتدريس المحتوى يتأثر بالكفاية، ومن الناحية المهنية، يجب أن يتمتع المعلمون المحترفون بالقدرة على تخطيط وتنفيذ أنشطة التعلم لأهداف التعلم، ولتحقيق هذه الأهداف، يجب على المعلمين ألا ينقلوا المواد التعليمية فحسب، بل يجب عليهم أيضًا تحديث وإتقان المواد التعليمية التي يقدمونها للطلاب، وفي هذه الحالة يجب على المعلمين التمتع بالكفايات المهنية وتطويرها.

الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة الإنجليزية ومتطلبات تنميتها في ضوء العصر الرقمي:

الكفايات المهنية هي مزيج من المعرفة العلمية والنظرية والمهارات المعرفية والسلوك والقيم المستخدمة لتحسين الأداء، أو تستخدم كمؤشر على أداء وظيفة معينة، ولكل مهنة

مجموعة من الكفايات التي يجب أن يتمتع بها أعضائها لتقييم أدائهم؛ وتتضمن الكفايات المهنية القدرة على دمج وتطبيق معرفة العمل الاجتماعي وقيمه ومهاراته لممارسة المواقف بطريقة هادفة ومتعمدة ومهنية لتعزيز رفاهية الإنسان والمجتمع (Mohamed, 2020).

فتعد الكفايات المهنية للمعلم وغيرها من أنواع الكفايات إحدى نتاجات التطور الذي تشهده التربية الحديثة، وبدأ ظهروها في النصف الثاني من القرن العشرين بمساعدة التقنيات التربوية التي كان لها دور في إبراز أساليب جديدة للتعليم، تقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي خطوة بخطوة حسب قدراته المتعلم، كما ساعدت على تطور وسائل التقويم التي تدعو إلى تقويم المعلم للطلاب في ضوء أدائه وكفاياته (الراوي، ٢٠١٨).

ويتشابه معلم اللغة الإنجليزية مع غيره من المعلمين في الكفايات المهنية اللازمة للقيام بعمله، ويحقق تحديد هذه الكفايات فائدة للمعلم حيث تشكل المعايير التي تحدد مدى إتقان المعلم لعمله وتساعده على تقويم نفسه ذاتياً، وتضم تلك الكفايات المهنية: **كفايات اللغة**، تشير البحوث إلى أهمية هذه الكفايات لمعلمي اللغة الإنجليزية، فإذا كان المعلم متمكناً من اللغة ازدادت ثقته بنفسه بحيث يستطيع استخدام أمثلة وأساليب تسهل فهم الطلاب للمادة، فتقييم الكفايات اللغوية لها أهمية كبيرة في قياس أداء المعلم ومقدرته على مقارنة اللغة الإنجليزية باللغة الأم التي يمتلكها الطالب، ومن هنا تبرز أهمية إعداد معلم اللغة الإنجليزية على استخدام كفايات اللغة (باصره، ٢٠١٥). و**كفايات التدريس**، فالمعلم الكفء هو الذي يستخدم طرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم لتحسين تعلم التلاميذ ويوفر طرائق متنوعة لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات لتحسين تفاعلهم وتعلمهم كما يساعدهم في اتخاذ القرارات وإدارة الوقت وحسن استخدام المواد التعليمية من خلال أنشطة التعلم (الكولي، ٢٠١٥).**وكفايات إدارة الصف**، وتتعدد كفايات إدارة الموقف التعليمي داخل الصف من حيث الأسلوب وطبيعة العمل ونوعية الطلاب وخبراتهم وقدراتهم والوقت المتاح لإنجاز الأعمال، ومن هنا فكان التنظيم الجيد لبيئة التعلم بعد من المهام المهنية للمعلم لما له من تأثير على إحداث تعلم فعال، وعلي هذا فلابد أن يتمتع المعلم بمجموعة من الكفايات منها: فهم طبيعة الطالب، وحاجاته النفسية والاجتماعية، وحسن التخطيط للأنشطة التعليمة التي تُثري اللغة (إبراهيم، ٢٠١٤).

وتشمل كفايات إدارة الصف ما يلي: (جذب انتباه الطلاب وتحفيزهم طوال الحصة- ربط موضوع الدرس بالبيئة والحياة العلمية- ربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة- تنوع أساليب الدرس- تنوع أوجه النشاط داخل الفصل- استخدام الوسائل التعليمية بشكل جيد- إشراك التلاميذ في عملية التعليم- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ- صياغة وتوجيه الأسئلة المرتبطة بالدرس- استخدام أدوات وأساليب التقويم المناسبة للدرس) (دفع الله وحامد، ٢٠١٨). **وكفاية التقويم**، وتعد كفاية التقويم من أهم الكفايات التي ينبغي للمعلم الجيد الإلمام بها والتمكن منها، حيث تعد من المرتكزات الأساسية في العلمية التعليمية لما لها من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المهنية، علاوة على كونها المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف، وأداة فاعلة للتثبت من نجاح الأهداف التربوية (حمداوي، ٢٠١٧).وأخيراً فيما يتعلق بالتقويم كأحد المتطلبات التربوية لتعليم اللغات الأجنبية، فيجب أن يقوم المعلم بإعداد الاختبارات الشفهية وليست التحريرية فقط، لكي يختبر مدى تحصيل الطالب في اللغة الإنجليزية وقياس مهارات القراءة والكتابة لديه. **وكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن** أهم المجالات الرئيسية لاستخدام المعلمين لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي: التواصل مع المعلمين الزملاء عبر الإنترنت؛ وإعداد المواد الصفية باستخدام مصادر الويب والمواد الاستهلاكية والبرمجيات وما إلى ذلك؛ والإدارة (Vitanova et al., 2015).مما يبين أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تلعب دورًا أساسيًا مثبتًا في تحسين جودة التعليم، وأنها مهمة بشكل خاص في مساعدة المعلمين والطلاب على الأداء بشكل أكثر فعالية، وأنه لتحقيق أفضل استخدام لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يجب أن يكون المعلمون مجهزين بكفايات كافية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ وفي عملية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، تلعب كفايات المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكيفية إدراكهم لدور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التدريس/التعلم الخاصة بهم أدوارًا رئيسية.

وحتى تتحقق تنمية الكفايات المهنية المرجوة في العصر الرقمي فلابد من مراعاة المتطلبات الآتية (خليل وآخرون، ٢٠١٧): تشجيع وتبادل الأفكار وطرق التدريس بين المعلمين ومنحهم الفرص للتفكير والتأمل حول ممارساتهم التربوية إلى جانب القدرة على تقبل التغذية

الراجعة، وربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وتدريبه على كفايات التخطيط لتوثيق الصلة بينهم، وكفايات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط، وتشجيع المعلم على القراءة الحرة والاطلاع وتنمية معلوماتهم ومتابعة كل ما هو جديد في مجال مهنته، وتنمية مهارات المعلم في استخدام تكنولوجيا التعليم والاتصال والمعلومات الحديثة وتوظيفها في إثراء بيئة التعليم، وتحسين وتحديث وتطوير معارف المعلم الأكاديمية ومهاراته التدريسية.

كما تتطلب تنمية الكفايات المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية أيضاً تعزيز التفاعل الإيجابي المتبادل والمشاركة الفعالة؛ وهو ما يمكن تسميته بحلقات النقاش التي تعد من أساليب التنمية المهنية إذا ما توفر لها التخطيط والإعداد الفعال، ويعتمد هذا الأسلوب على الحوار والنقاش ما بين مجموعة من المعلمين يتم جمعهم في حلقة نقاشية وتتم المناقشة بطريقتين (عسيري، ٢٠١٧):

١- **الأولي:** أن يقوم المعلم بطرح الموضوع المراد مناقشته ويسمح بعد ذلك بالنقاش فيه لإبداء الآراء والحلول من خلال كل الطلاب المشاركين.

٢- **والثانية:** يتم فيها الحوار والنقاش بطريقة محددة ومنظمة إذ يقوم أحد المعلمين بإدارة حلقة النقاش وطرح المشكلة المراد مناقشتها ثم يعطي بعد ذلك المجال للطلاب لمناقشة هذه المشكلة لإبداء الآراء المختلفة وصولا إلى أفضل حل.

فيلاحظ أن الكفايات المهنية يمكن تنميتها من خلال برامج التدريب، كما بينت البحوث أن توظيف الأدوات الرقمية في التعليم يعزز القدرة على تحسين جودة الكفايات المهنية للمعلم، حيث تعمل الأدوات الرقمية على توسيع خبرات كل من المعلم والطلاب، وتدعم النمو المهني والمعرفي والاجتماعي، وتجميع بين الأنشطة التعاونية والفردية في تدريس وتعلم المادة (محمد، ٢٠٢٠).

المحور الثاني : التعلم الرقمي

يعرف التعلم الرقمي على أنه أي "مجموعة من الأساليب القائمة على التكنولوجيا والتي يتم تطبيقها في سبيل دعم عمليات التعلم "(Ifenthaler, 2018, 3).

ويمكن تعريف التعلم الرقمي بأنه "استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتيا وجماعيا وجعله محور المحاضرة، بدءا من التقنيات المستخدمة

للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة وأجهزة إلكترونية، وانتهاء بالخروج عن المكونات المادية للتعليم: كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية التي من خلالها يتم التفاعل بين أفراد العملية التعليمية عبر شبكة الإنترنت وتقنيات الفيديو التفاعلي (مركون ولموشي، ٢٠١٩: ص ١٩٢).

مميـزات التعلـم الـرقمـي:

يعد التعلم الرقمي من أهم أساليب التعليم الحديثة التي تعود بالنفع على كل من المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية لما له من مميزات عديدة إذ ينمي لدى المتعلم مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر واكتساب المعرفة وتوظيفها وإنتاجها فيجعل التعليم أكثر إثارة وجاذبية لهم، كذلك يتميز التعلم الرقمي بسهولة تحديث المحتوى المعلوماتي وسرعته (حامد وأبشر، ٢٠١٩: ص ٥٥- ٥٦).

ويساهم التعلم الرقمي في تعزيز قدرة الطلاب على التعلم على نحو مرن وغير ورسمي؛ كما يمكن تطبيق التعلم الرقمي في أي مكان وأي وقت؛ ويعد التعلم الرقمي متفوقاً على التعلم التقليدي فيما يتعلق بتعزيز الدافع للتعلم لدى الطلاب وتحقيق المخرجات التعلمية المنشودة؛ ويعد الدافع للتعلم من العوامل المهمة المساعدة على التحسين من جودة العملية التعليمية نظراً لدوره في تعزيز مخرجات التعلم وتنمية قدرة الطلاب على اكتساب المعرفة الجديدة (Finanti & Marzuki, 2021).

فيتميز التعلم الرقمي بتقديم محتوى إلكتروني حر ومتجدد، لأنه يعتمد أسلوباً مختلفاً عن أساليب التعليم التقليدية، حيث يعتمد التعلم الرقمي على التقنيات والبرمجيات التي تعطي مساحة أكبر من الحرية في تغيير وتعديل وتحديث المحتويات الإلكترونية، فالمدرسون يمكنهم التحكم بنوعية المحتوى وكميته كما يمكنهم إجراء التعديلات عليه، مما يجعل الطلبة على اتصال دائم بكل ما هو جديد حولهم في المجالات التي يدرسونها (العمري، ٢٠١٥).

حيث يساعد التعلم الرقمي على توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بجميع محاورها، وإعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعليم والتعلم بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي، ويعمل على إيجاد وتشجيع التواصل بين المنظومة العلمية التعليمية كالتواصل بين البيت والمدرسة، والمدرسة والبيئة المحيطة، وإعداد جيل من المعلمين والمتعلمين فادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات التي يشهدها العالم (دباب وبرويس، ٢٠١٩).

وتبرز أهم مميزات التعلم الرقمي في الآتي (خميسة وآخرون، ٢٠١٩: ص٦٦): يوفر التعليم الرقمي بيئة تعليمية تفاعلية بين عناصر البيئة الصفية، والتعليم الرقمي تعلم ذاتي أي أنه يعتمد على مجهدات المتعلم في تعليم ذاته، وتعلم يمتاز بالمرونة من حيث الوقت والمكان، وعن طريق التعليم الرقمي يسهل علينا تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية، وكما يقود هذا النوع من التعليم إلى تحويل فلسفة التعليم من التعلم المعتمد على المجموعة إلى التعليم المعتمد على الفرد.

والتشجيع على التعلم الذاتي، والتقييم الفوري والسريع، والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء بالإضافة إلى أنه يتيح للطلبة الحرية في البدء بتعلم الموضوعات التي يرغب في دراستها، وفق ميوله واتجاهاته، وسهولة التواصل مع المعلم في أسرع وقت، وتنمية قدرة الطالب على اكتساب المعرفة، وتوظيفها وإنتاجها وتبادلها، كما يتميز التعلم الرقمي بالمرونة بحيث لا يشعر الطالب بالملل، ويساعد على زيادة اعتماد الطلبة على أنفسهم، وتعدد مصادر المعرفة والاستفادة من مختلف مصادر التعليم والتعلم المتاحة على شبكة الإنترنت (محمد، ٢٠١٧: ص ٧– ٨).

المصدر: (إيديو، ٢٠١٩: ص ٣٦).

الشكـــل (١)

يـوضـح مميـزات التعلـم الـرقمـي

كما يؤكد المهتمون بالتعلم الرقمي وخاصة في المجال التعليمي على أهمية التعلم الرقمي ودوره في عملية التدريس وإسهامه في التطور المهني للمعلمين، كذلك إسهامه في نمذجة عملية التعلم وتقديمها في صورة معيارية، وإعداده لجيل تقني يملك أحدث مهارات العصر، حيث إن استخدام الإنترنت في التعليم يزيد من فاعليته وقوته (الشهري، ٢٠١٧).

وبالنظر إلى ما تم استعراضه آنفاً، يمكن القول بأن مميزات التعلم الرقمي تتمحور حول دوره في إيجاد بيئات تعلم متمركزة حول الطالب؛ فباستخدام تقنيات التعلم الرقمي يمكن خلق بيئات تعلم محفزة للطلاب تمكنهم من التعلم بصورة نشطة وعلى نحو مخصص وبالوتيرة المناسبة لهم؛ كما يتميز التعلم الرقمي بالمرونة وعدم الجمود كما هو الحال مع أساليب التعليم والتعلم التقليدية؛ لذلك يعد التعلم الرقمي من الوسائل الفعالة لتعزيز التعلم الذاتي لدى الطلاب.

معوقات التعلم الرقمي:

رغم أهمية التعليم الرقمي في العملية التعليمية إلا أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون بلوغ التعليم الرقمي لأهدافه على أكمل وجه، منها ما يعود إلى حداثته ومنها ما يعود إلى ارتباطه بعوامل متعددة بشرية معلمين، ومتعلمين، ومادية، وأجهزة ومعامل وبرمجيات وبنية تحتية من اتصالات وغيرها من المعوقات (العواودة، ٢٠١٢: ص ٢٥).

حيث إن تطبيق التعلم الرقمي في مجال التعليم أقل من المتوقع ويرجع ذلك إلى عزوف بعض المعلمين عن تطبيق التعلم الرقمي، والتقيد بنفس القواعد الروتينية للتعليم التقليدي, وعدم الاهتمام بنشر ثقافة التعلم الرقمي لدى المتعلمين وأولياء الأمور, فضلاً عن ضعف قدرة بعض المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة, وضعف وعي المعلم بأهمية استخدام المقررات الإلكترونية (العتيبي, ٢٠١٤: ص ٤٠٢).

ومن المعوقات البارزة للتعلم الرقمي أيضاً عدم امتلاك العديد من الطلاب للمعدات المناسبة لتطبيق التعلم الرقمي، مثل الهواتف الذكية والحواسيب والأجهزة اللاسلكية للاتصال بالإنترنت (Finanti & Marzuki, 2021, 36).

كما إن بعض الطلاب لديهم قدرات ضعيفة في مجالات استخدام الكمبيوتر والأنترنت، ويحجم بعضهم عن دخول المواقع وحل التمارين وإرسالها للأستاذ من خلال الموقع نظرا لعدم

الفهم الكامل لكيفية التعامل مع الموقع، ونقص مهارات التعلم الرقمي لديهم، وعدم وجود وعي كافي لدى الطلاب بأهمية التعلم الرقمي وبالتالي عدم تفاعلهم معه وعدم إقبالهم عليه، بل ومقاومتهم لهذا النمط الجديد للتعلم في بعض الأحيان (علي وآخرون، ٢٠١٧: ص ٧٩٠).

كذلك كثرة أعداد الطلاب في الصف الدراسي وافتقارهم إلى الدعم والتحفيز المباشر من قبل المدرسة على استخدام التعلم الرقمي، وضعف وعي الطلاب بأهمية استخدام أدوات التعلم الرقمي، وعدم قدرة أدوات التعلم الرقمي على تلبية الحاجات التعليمية للطلاب (العصيمي والحسن، ٢٠١٦: ص ٢٥- ٢٦).

والافتقار لوجود دورات تدريبية سواء للمعلمين أو الطلاب حول كيفية توظيف تكنولوجيا التعلم الرقمي في المجالات التعليمية وعدم وضوح التعليمات الخاصة بتنظيم المنهج الأمر الذي يؤدي إلى تعثر متابعة الطالب للمادة، والافتقار إلى وجود معلمين وفنيين وإداريين مؤهلين تأهيلا عاليا للتعامل مع نظام التعلم الرقمي، كما يعد بطء شبكة الاتصال أو قدم جهاز الحاسوب أحد أهم معوقات التعلم الرقمي (البلوي، ٢٠١١: ص ١٢- ١٣).

حيث تعاني بعض المدارس من ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت، ونقص تجهيزات المختبرات بالأدوات والأجهزة الحديثة اللازمة للتعلم الرقمي، وعدم توفر الدعم الفني، وأجهزة الحاسوب الكافية، وعدم مناسبة بنية المختبرات ومكوناتها للإدخال أية وسيلة تكنولوجية حديثة (بني ياسين وملحم، ٢٠١١: ص ١٢٩- ١٣٠).

كما تعد المعوقات المالية من أكثر المعوقات التي تسهم في الحد من تطبيق التعلم الرقمي وذلك بسبب قلة الحوافز التي تعطى للمعلمين جراء إقامة دورات تدريبية لهم, بالإضافة إلى كلفة إنشاء البرنامج الدراسي, فضلاً عن كلفة تصميم المناهج التعليمية وفق حاجات المتعلمين (العبادي وزكريا, ٢٠١٤: ص ٢٢٠).

حيث يُلاحظ أن أغلب التجارب الرائدة في التعلم الرقمي تكاد تقتصر على البلاد ذات الموارد الاقتصادية الأعلى، وذلك لما يحتاجه هذا النوع من التعلم إلى تكلفة مادية مرتفعة، حيث تتطلب خطوط هواتف وشبكات بمواصفات خاصة، علاوة على أجهزة إلكترونية حديثة ونظرا

للتطور السريع للبرامج والأجهزة فإن الأمر يزداد صعوبة إذ تحتاج هذه الأجهزة والشبكات إلى تطوير وتجديد مستمرين، الأمر الذي يجعل من ضعف الإمكانيات المادية إحدى العقبات الكبرى في تطبيق التعلم الرقمي (هاشم، ٢٠١٧: ص ١٢٣).

إضافة إلى إشكالية الإدارة حيث تعد عائقاً أمام التعلم الرقمي ويظهر ذلك من خلال عدم تشجيعها لاستخدام منظومة التعلم الرقمي في المدرسة, وعدم توفر مشرف حاسوب لكل مختبر, الصيانة غير متوفرة للأجهزة التعليمية مما يحد من استخدام التقنيات والحاسوب، كما تضع الإدارة العقبات أمام المدرسين في التعامل, فالإدارة المدرسية غير قادرة على توظيف منظومة التعلم الرقمي في العمليات الإدارية (الحمران وآخرون, ٢٠١٥: ص ٦٦٣).

ومن خلال ما سبق يتضح بأن معوقات تطبيق التعلم الرقمي متعددة الجوانب والأبعاد؛ فمنها ما يتعلق بالطالب والمعلم والإدارة المدرسية والموارد؛ لذلك فإن التغلب على معوقات التعلم الرقمي يتطلب تبني وتطبيق خطط ذات منظور شامل تأخذ بعين الاعتبار كيفية معالجة المعوقات في جميع تلك الجوانب على نحو ملائم.

سبل التغلب على معوقات التعلم الرقمي:

إن نجاح تطبيق نمط التعلم الرقمي والتغلب على معوقاته يرتبط بكل ما له علاقه من المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية المسئولة، ولذلك لابد لمؤسسات التعليم الاهتمام بالمعلم الذي هو عنصر من عناصر هذه البيئة الرقمية، وبناء سياسة واضحة حول ماهية التعلم الرقمي التي ترغب في تبنيها والكفايات الواجب توافرها لدى المعلم والطلاب (عبد القادر وذياب، ٢٠١٢: ص ١٣٤) .

ومن أجل مواكبة الاحتياجات التعليمية المعقدة للطلاب في القرن الحادي والعشرين، من المهم إعداد المعلمين بالقدر الكافي لتطبيق مبادئ وأساليب التعلم الرقمي في الدروس؛ فالمعلمون اليوم يعملون في صفوف تتضمن طلاب يتسمون بالتنوع من حيث القدرات ومدى وجود المواهب أو الإعاقات؛ ومن خلال إعداد المعلمين لتطبيق التعلم الرقمي، من الممكن توفير تجارب التعلم الفردية والمخصصة بحسب احتياجات تلك الفئات المختلفة (Hawthorn, 2017, 127).

ويمكن التغلب على معوقات التعلم الرقمي عن طريق ما يلي (هاشم، ٢٠١٧: ص ١٢٦- ١٢٧):

١- جعل الاهتمام بمسألة التعلم الرقمي في سلم أولويات القيادات التربوية، وإيجاد الدعم اللازم لنشره.

٢- تقديم الحوافز المادية للمعلمين الذين يستخدمون وسائل التقنية الحديثة واستبعاد من لا يستجيبون للتطور التكنولوجي من حقل التدريس.

٣- الحرص على توفير مشرفين متخصصين يعملون في المدارس والهيئات التعليمية لمساعدة المعلمين وتسهيل مهامهم وللقيام بالصيانة الدورية لتقنيات التعلم الرقمي، والحفاظ عليها من التلف.

٤- تطوير كافة المناهج التعليمية لمواكبة أساليب التعلم الرقمي.

٥- وإبراز مدى أهمية التعلم الرقمي في التربية والتعليم وذلك من خلال تحقيق التوعية اللازمة لأفراد المجتمع عن طريق وسائل الإعلام المختلفة والمؤتمرات والمحاضرات.

وتحسين أساليب التدريس ودعمها بالمستحدثات التكنولوجية، والبعد عن الطرق المعتادة مما يساعد على نمو الاتجاهات الإيجابية نحو المستحدثات، والتوعية الشاملة لجميع العاملين في المؤسسات التعليمية بالتعلم الرقمي وأهميته من خلال وسائل الإعلام المختلفة، ودمج التعلم الرقمي في التعليم العام كجزء من مشروع الإصلاح التربوي الشامل (قحوان وهذيلي، ٢٠١٢: ص ٣١٦- ٣١٧).

كذلك توفير الإمكانات لإعداد المتخصصات في مجال التعلم الرقمي، وزيادة عدد مختبرات الإنترنت المخصصة للتعلم الرقمي، وتنظيم أوقاتها لتتلاءم مع ظروف الطلاب، وتهيئة الظروف لتشجيع المعلمين على تنفيذ وتطبيق المنهج على نمط التعلم الرقمي تدريجيا، وإقامة الندوات والمحاضرات والنشرات عن أهمية التعلم الرقمي واستخداماته لزيادة إقبال الطلاب عليه (مندورة، ٢٠١١: ص ٤٨١).

هذا بالإضافة إلى توفير البنية التحتية للتعلم الرقمي والتي تتمثل في إعداد الكوادر البشرية المدربة وكذلك توفير خطوط الاتصالات المطلوبة التي تساعد على نقل التعلم الرقمي

من مكان لآخر، ووضع برامج لتدريب الطلاب والمدرسين والإداريين للاستفادة القصوى من التقنية، وتبني وضع خطط تربوية وتكنولوجية للاستفادة من التحولات العلمية في مشاريع التنمية البشرية الشاملة (الطاهر وبوعمامة، ٢٠١١: ص ٤٦٨).

كذلك نشر ثقافة التعلم الرقمي بين المعلمين والطلبة خلال إقامة ندوات تعريفية بالتعلم الرقمي، والتخطيط الجيد لاستخدام التعلم الرقمي، وتدريب المعلمين والطلاب على استخدام هذا النمط من التعلم في العملية التعليمية، وإدخال التقنيات التربوية الحديثة في التدريس (عبد الله، ٢٠١٤: ص ١٠٤).

والعمل على توفير كافة الاحتياجات والتجهيزات اللازمة، وإزالة العقبات المادية والإدارية من أجل تفعيل التعلم الرقمي في التدريس، وتوفير الحوافز المادية التي تساهم في دفع المعلمين لاستخدام التعلم الرقمي في التدريس، وتخفيف العبء التدريسي للمعلين الذي يقومون بالتدريس من خلال التعلم الرقمي (العريني، ٢٠١٥: ص ٢٩٠).

كما يجب إلزام جميع المديرين الإتقان في تطبيق نظام إدارة التعلم الرقمي، وتوظيف الكفاءات العلمية الجدية والمدركة والواعية لأهمية التعلم الرقمي، مع تصميم محتويات ومقررات برنامج التعلم الرقمي وفق معايير عالمية، وتجهيز ودعم البنية التحتية للنظام بما يحتاج من أجهزة إلكترونية وشبكات اتصال وغيرها (حواس، ٢٠١٩: ص ٢٦).

وتوفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لتأسيس البنية التحتية للتعلم الرقمي كي لا يحدث توقف مفاجئ نتيجة نقص في الأجهزة والمعدات، وإعداد البرامج والمقررات الرقمية المناسبة إعداداً سليماً باستخدام نماذج التطوير التعليمي بالإضافة إلى تدريب عناصر المنظومة التعليمية على التعامل مع تلك البيئة الرقمية (الدوسري، ٢٠١٤: ص ٣٠).

وبالتالي فإن التغلب على معوقات التعلم الرقمي يتطلب وضع الحلول بمنظور كلي وشمولي يأخذ بعين الاعتبار الجوانب المختلفة لتلك المعوقات والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة فيها؛ فمن المهم أن تتناول استراتيجيات التغلب مختلف المعوقات المرتبطة بالمعلم والطالب والإدارة المدرسية وجاهزية المدرسة من حيث توافر البنية التحتية والموارد اللازمة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة الشمري (٢٠١١) بعنوان "درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في مدينة القريات بالمملكة العربية السعودية لمهارات التعلم الإلكتروني"

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمهارات التعلم الإلكتروني، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني تعزي لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) معلم ومعلمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة والأسئلة شبة المفتوحة كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: جاءت درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمهارات التعلم الإلكتروني بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني تعزي لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي) بدرجة متقاربة.وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة الاستمرار في عقد الدورات التدريبية المتخصصة لمعلمي اللغة الإنجليزية على استخدام التعلم الإلكتروني.

دراسة الحاسري (٢٠١٢) بعنوان "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لكفايات تكنولوجيا التعليم واحتياجاتهم التدريبية"

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لكفايات تكنولوجيا التعليم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية لكفايات تكنولوجيا التعليم تعزي لمتغير (الخبرة)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بالمدينة

المنورة، واشتملت عينة الدراسة على (١٤٢) معلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: جاءت درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية لكفايات تكنولوجيا التعليم بدرجة متوسطة، وإن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في كفايات تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية لكفايات تكنولوجيا التعليم تعزي لمتغير (الخبرة) في مجالي التقويم والتقييم والإنتاجية والممارسة المهنية لصالح فئة الخبرة ١٠ سنوات فما دون بدرجة كبيرة.وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: توعية المعلمين بأهمية تكنولوجيا التعليم، وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية لتدريبهم على كفايات تكنولوجيا التعليم حسب المعايير الوطنية لتكنولوجيا التعليم.

دراسة قدح (٢٠١٥) بعنوان "أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية لدى عينة من معلمي اللغة الإنجليزية في مدينة مكة المكرمة عبر التدريب عن بعد"

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي عن بعد في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي اللغة الإنجليزية، والتعرف على مدى الصعوبات التي تواجه تطبيق برامج التدريب عن بعد، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية بمدينة مكة المكرمة، واشتملت عينة الدراسة على (٦٢٠) معلما، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي كمناهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة والاختبار كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي عن بعد في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي اللغة الإنجليزية بدرجة كبيرة، و جاءت درجة استفادة معلمي اللغة الإنجليزية في مدينة مكة المكرمة من البرنامج التدريبي عن بعد في تنمية جميع مهارات تدريس اللغة الإنجليزية بدرجة كبيرة، وجاءت درجة الصعوبات التي تخص المعلم والمدرسة وإدارة التدريب التي تواجه تطبيق برامج التدريب عن بعد لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية بدرجة كبيرة. وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة إنشاء مركز للتدريب عن بعد لمعلمي اللغة الإنجليزية، وتجهيزه بكامل تقنيات التدريب عن بعد وتعزيز البنية التحتية لشبكة الاتصالات.

دراسة الغصاب (٢٠١٧) بعنوان "درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوها في دولة الكويت.

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني في دولة الكويت، والكشف عن الفروق ذات الدلال الإحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوها تعزي لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الأحمدي التعليمية بالكويت، واشتملت عينة الدراسة على (١٥٠) معلم ومعلمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها:جاءت درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني في دولة الكويت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني تعزي لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) بدرجة متقاربة، وجاءت درجة اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو مهارات التعلم الإلكتروني بدرجة كبيرة.وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة توفير متخصصين في مجالات التقنية ومجالات الإنترنت لمساعدة المعلمين على ممارسة مهارات التعلم الإلكتروني، وتزويد المدارس بالمختبرات وأجهزة الحاسب الآلي وربطها بشبكة الإنترنت.

دراسة الحاج (٢٠١٨) بعنوان "درجة امتلاك معلمي اللغتين العربية والإنجليزية لطرق وتقنيات التدريس بالحاسوب من وجه نظرهم في الصف الثالث الأساسي في الأردن"

هدفت تلك الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغتين العربية والإنجليزية لدى معلمي الصف الثالث الأساسي لطرق وتقنيات التدريس بالحاسوب من وجهة نظرهم في مديريتي التعليم الأولى والثانية في محافظة الزرقاء، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة امتلاك معلمي اللغتين العربية والإنجليزية لدى معلمي الصف الثالث الأساسي لطرق وتقنيات التدريس بالحاسوب من وجهة نظرهم في مديريتي التعليم الأولى والثانية في محافظة الزرقاء تعزي لمتغيرات (الجنس، والخبرة)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات

اللغتين العربية والإنجليزية في الصف الثالث الأساسي في محافظة الزرقاء في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية في محافظة الزرقاء، واشتملت عينة الدراسة على (٦٣) معلما ومعلمة للغة العربية و(٣٤) معلما ومعلمة للغة الإنجليزية، واعتمدت الدراسة علة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: جاءت درجة امتلاك معلمي اللغتين العربية والإنجليزية لدى معلمي الصف الثالث الأساسي لطرق وتقنيات التدريس بالحاسوب من وجهة نظرهم في مديريتي التعليم الأولى والثانية في محافظة الزرقاء بدرجة متوسطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة امتلاك معلمي اللغتين العربية والإنجليزية لدى معلمي الصف الثالث الأساسي لطرق وتقنيات التدريس بالحاسوب من وجهة نظرهم في مديريتي التعليم الأولى والثانية في محافظة الزرقاء تعزي لمتغير (الجنس) لصالح الإناث بدرجة كبيرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة امتلاك معلمي اللغتين العربية والإنجليزية لدى معلمي الصف الثالث الأساسي لطرق وتقنيات التدريس بالحاسوب من وجهة نظرهم في مديريتي التعليم الأولى والثانية في محافظة الزرقاء تعزي لمتغير (الخبرة) لصالح الخبرة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات بدرجة كبيرة.وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: عقد دورات تدريبية متخصصة في طرق وتقنيات التدريس بالحاسوب، ودمج الحاسوب في برامج إعداد المعلمين للحصول على مزيد من القدرات في تدريس اللغة الإنجليزية.

دراسة أبو قويدر (٢٠١٩) بعنوان "الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة"

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على احتياجات معلمي اللغة الإنجليزية التدريبية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم تعزي لمتغيري الجنس والخبرة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في لواء القويسمة، واشتملت عينة الدراسة على (٧٠) معلم ومعلمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج لدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها:حاجة معلمي اللغة

الإنجليزية إلى التدريب في مجال توظيف التكنولوجيا في التعليم بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم تعزي لمتغيري الجنس والخبرة بدرجة متقاربة.وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: العمل على زيادة وعي معلمي اللغة الإنجليزية بأهمية دمج التكنولوجيا في التعليم، وعقد الدورات التدريبية للمعلمين تتعلق بدمج التكنولوجيا في التعليم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة بن إدواردز (Penn-Edwards, 2010) بعنوان: "كفايات معلم اللغة الإنجليزية: تصورات المعلمين الطلاب المبتدئين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية إدراك المعلمين الطلاب للحاجة إلى كفاية المعلم في مجموعة من مهارات القراءة والكتابة ومستوى مهاراتهم المقارن في نفس المجالات وكيف يسعون إلى تطوير هذه المهارات أثناء تدريب المعلمين؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين في السنة الأولى في جامعة في كوينزلاند بأستراليا؛ واشتملت العينة على (٣٠٩) طالب؛ واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستبانة؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها ما يلي: توجد علاقة إيجابية بين وعي الطلاب بأهمية المعرفة السياقية التي تقوم عليها الكفايات والتمكن من مهارات القراءة والكتابة، وتوجد علاقة إيجابية بين مشاركة الطلاب بحماس في الدعم والخدمات المقدمة لهم وتنمية كفايات القراءة والكتابة. ويتمتع الطلاب بنظرة ساذجة وبسيطة حول اكتساب الكفاية على أنه نشاط يتطلب القليل من التخطيط المنظم. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، كان أهمها: يجب إدخال إطار جديد لعلم أصول التدريس في دورات تدريب المعلمين؛ ويجب معالجة آلية التعلم الذاتي المحفز بشكل أكثر فعالية.

دراسة جيليك وأيتون (Çelik & Aytun, 2014) بعنوان: "آراء المعلمين حول الأدوات التعليمية الرقمية في تعلم اللغة الإنجليزية: الفوائد والتحديات في السياق التركي".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء المعلمين الأتراك حول استخدام الأدوات التعليمية الرقمية في تعلم اللغة الإنجليزية؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المراحل الابتدائية والثانوية في تركيا؛ واشتملت العينة على (٦)

معلمين؛ واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي القائم على المقابلات الشخصية؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها ما يلي: يتمتع المعلمون بالثقة في مستوى مهارتهم في تطبيق الأدوات التعليمية الرقمية بدرجة كبيرة، وتوجد علاقة إيجابية بين الأدوات التعليمية الرقمية ودافعية الطلاب ومواقفهم نحو تعلم اللغة الأجنبية، وتوجد علاقة إيجابية بين الأدوات التعليمية الرقمية وزيادة براعة الطلاب في تعلم اللغة الأجنبية، و توجد علاقة سلبية بين الوصول المحدود إلى أجهزة الحاسوب والانترنت واستفادة المعلمين من الوسائل الرقمية في التدريس. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، كان أهمها: يجب إجراء المزيد من البحث حول فرص التدريب المقدمة للمعلمين من أجل دعم المعلمين في تطبيق الوسائل الرقمية والتكنولوجية الحديثة، واستخدام الأدوات الحالية بشكل أكثر فعالية.

دراسة هويل (Howell, 2017) بعنوان: "تحليل العلاقة بين مبادرة فردية مع التنمية المهنية المتكاملة لمعلم التعلم الرقمي وفاعلية الذات للمعلم".

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين مبادرة ١:١ مع التنمية المهنية المتكاملة لمعلم التعلم الرقمي وفاعلية الذات للمعلم؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصف السابع والثامن في تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية؛ واشتملت العينة على (٣٨) معلم؛ واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي القائم على الاختبارات واستبانة مؤشر تشخيص التغيير؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في نتائج الاختبارات القبلية والبعدية لفاعلية الذات لدى المعلم ، وتوجد علاقة إيجابية بين استراتيجيات ما قبل التنفيذ واستقرار التنمية المهنية والتمهيد لفاعلية الذات للمعلم، وتوجد علاقة إيجابية بين التنمية المهنية المتكاملة والمخططة جيدًا لمعلم التعلم الرقمي وإعداد المعلم للمبادرة الفردية، وتوجد علاقة إيجابية بين التنمية المهنية المتكاملة ومنع انخفاض فاعلية الذات لدى المعلم. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، كان أهمها: يجب على الدراسات المستقبلية استخدام حجم عينة أكبر، ومعلمين للرقابة والمعالجة، ومستويات تعليمية متعددة؛ ويجب على الدراسات أيضًا فحص المهارات التكنولوجية للطلاب.

دراسة بلاكلي (Blakeley, 2017) بعنوان: "آثار أنشطة التعلم الرقمي في فصل تقليدي لتعلم لغة أجنبية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير أنشطة التعلم الرقمي في فصل تقليدي لتعلم لغة أجنبية؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المسجلين في مدرسة ثانوية عامة في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية؛ واشتملت العينة على عدد منهم منقسمين إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة؛ واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي القائم على الاختبارات؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة في الاختبارات البعدية للتحدث، و لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة في الاختبارات البعدية للاستماع، ولا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين أنشطة التعلم الرقمي وأداء الطلاب في تعلم اللغة الأجنبية. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، كان أهمها: يمكن استخدام أنشطة التعلم الرقمي كتعزيز للدرس، أو كوسيلة لتنويع التعليم أو كوسيلة للتقييم خارج البيئة التقليدية؛ وينبغي إجراء دراسات مستقبلية باستخدام إصدارات هادفة للربح من برمجيات تعلم اللغة بحيث لا يكون المنهج والبحث من مسؤولية الباحث وحده.

دراسة علي (Ally, 2019) بعنوان: "توصيف كفاية المعلم الرقمي وعبر الانترنت في تعليم المستقبل".

هدفت هذه الدراسة إلى وضع توصيف لكفاية المعلم الرقمي للمستقبل؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع خبراء التعليم في ست دول (النمسا، وكندا، والصين، واليونان، وماليزيا، والسويد)؛ واشتملت العينة على (٣٤) خبير؛ واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على المقابلات الشخصية ومجموعات التركيز؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها ما يلي: توجد علاقة دالة إحصائيًا بين العولمة والتكنولوجيا الناشئة والموارد التعليمية المفتوحة والذكاء الاصطناعي، من بين عوامل أخرى، والمهارات المطلوبة من قبل معلمي المستقبل لتوفير تعليم ودعم جيد للمتعلمين، و تشتمل كفايات التواصل اللازمة لمعلم المستقبل الرقمي على: التواصل على مستوى المتعلم، واستخدام تواصل غير لفظي مناسب، وإظهار مواطنة رقمية جيدة، والتواصل بلغة المتعلم، وتشتمل بعض الكفايات العامة اللازمة لمعلم

المستقبل الرقمي على: الارتياح في العمل في بيئة افتراضية، وتوفير الدعم للمتعلمين بغض النظر عن المكان والزمان، وتعليم مهارات الحياة للطلاب، والتمتع بالمعرفة الأساسية في الذكاء الاصطناعي. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، كان أهمها: في المستقبل، مع الذكاء الاصطناعي والروبوتات وإنترنت الأشياء في الثورة الصناعية الرابعة، قد يشارك المعلمون البشريون في التدريس مع معلمين آليين، لذلك يجب على البحث المستقبلي تحديد دور المعلم البشري في مثل هذه العلاقة.

دراسة نوجروهو وموتيارا نينجروم (Nugroho & Mutiaraningrum, 2020) بعنوان: "معتقدات وممارسات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول التعلم الرقمي للغة الإنجليزية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معتقدات وممارسات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول التعلم الرقمي للغة الإنجليزية؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية العاملين في قسم اللغة الإنجليزية ومركز تطوير اللغة في جامعة عامة في جاوة الوسطى بإندونيسيا؛ واشتملت العينة على (١٥) معلم؛ واعتمد الباحثان على منهج دراسة الحالة القائم على المقابلات الشخصية؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها ما يلي: توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الدعم المؤسسي وفاعلية المعلمين في استخدام التعلم الرقمي للغة الإنجليزية، وتوجد علاقة دالة إحصائيًا بين الاستعداد البيئي والدعم المؤسسي لمعلمي اللغة الإنجليزية لتطبيق التعلم الرقمي، ويتمتع المعلمون بالجاهزية والدراية بأهمية وهدف تدريس اللغة الإنجليزية من خلال الأجهزة الرقمية بدرجة كبيرة، وتوجد علاقة سلبية بين نقص إعداد المعلمين وانخفاض موارد ومرافق الانترنت ومعتقدات وممارسات المعلمين في التعلم الرقمي. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، كان أهمها: يجب على الدراسات المستقبلية إشراك عدد أكبر من المشاركين من مختلف الجامعات والخلفيات؛ ويجب أيضًا فحص العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم بانتظام من خلال دمج أسئلة أخرى، لم يتم فحصها في هذه الدراسة، مثل طول خبرة المعلمين، والحاجة الملحة لاستخدام التكنولوجيا، وكيفية تحسين تنميتهم المهنية.

أوجة الاستفادة من الدراسات السابقة:

- ساعدت الدراسات السابقة الباحث في توضيح بعض المفاهيم الأساسية للدراسة، مما كان له دور جيد في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة في التعرف إلى المفاهيم الإجرائية للدراسة.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحث في التعرف إلى الأساليب الإحصائية المناسبة المراد استخدامها في الدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحث في التعرف على نتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، لما سوف يكون له دور في تدعيم ومناقشة النتائج التي سوف تتوصل إليها الدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحث في التعرف على بعض المجلات والدوريات العلمية المختلفة والدراسات والأبحاث ذات صلة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة وهو "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد المؤمن، ٢٠٠٨: ص٢٨٧)

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية والمشرفون التربويون بمحافظة (الزلفي) بالمملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٣هـ، وستشمل عينة الدراسة على كامل أفراد المجتمع وعددهم (١١٤) معلم/ة ومشرف/ة وفقا لإحصائية قسم شؤون المعلمين في إدارة تعليم الزلفي.

إجـــراءات الـــدراســـــة:

بما أن هذه الدِّراسَةَ تهدُف إلى معرفة التعرف على مدى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي، والمعوقات التي تواجههم وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم ومشرفيهم؛ فقد مر تصميمها وتحديد خطواتها الإجرائية وَفْقًا للخطوات التالية:

أ) تحديدُ الهدف من الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة التعرف على مدى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي، والمعوقات التي تواجههم وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم ومشرفيهم.

ب) الاطِّلاعُ على الأدبيَّات التربوية، والدِّراسَات التي استطاع الباحث توفيرها والمرتبطة بموضوع ومتغيرات الدراسة

ج) بناء الاستبانة في صورتها الأوَّليَّة، ووضع محاورها المتعلِّقة بموضوع الدراسة.

د) التأكد من الصدق الخارجي للاستبانة بعرضها في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين والبالغ عددهم (١١) محكما من المختصِّين في (المناهج وطرق التدريس)، من أجل الاسترشاد بآرائهم حول الآتي: الوضوح وإمكانية القياس، ودرجة اتساق العبارة، وملائمتها للبعد الذي تنتمي له، وسلامة الصياغة اللغوية للعبارات، وتعديل بعض العبارات أو حذفها، وإبداء ملاحظاتهم على الاستبيان، وإضافة ما يرونه مناسبا من عبارات.

وفي ضوء التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء الآتي:

١- إعادة صياغة بعض العبارات في كل محور

٢- صياغة الاستبانة في صورتها النهائية في ضوء تعديلات وتوجيهات المحكِّمين، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين هما:

- **الجزء الأول:** واشتمل على المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والتعليمية لمفردات مجتمع الدراسة ممثلة في الآتي: (الجنس – الوظيفة – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة – الدورات التدريبية).
- **الجزء الثاني:** واشتمل على (٣٥) عبارة موزعة على ثلاث محاور رئيسية هي:

١- **المحـور الأول:** "درجـة امـتلاك معلمـي اللغـة الإنجليزيـة للكفايـات المهنيـة اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" ويتكون من (١٥) عبارة.

٢- **المحور الثاني:** "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" ويتكون من (١٠) عبارات.

٣- **المحـور الثالـث:** "سـبل التغلـب علـى معوقـات امـتلاك معلمـي اللغـة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" ويتكون من (١٠) عبارات.

واستخدم الباحث في إعداد محاور هذه الاستبانة مقياس ليكارت الخماسي (لا أوافق بشدة – لا أوافق – محايد – أوافق – أوافق بشدة)؛ وتم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائياً، ويتطلب من أفراد المجتمع وضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة المختارة.

أ) كتابة التعليمات الخاصة بتطبيق الاستبانة: حيث بين الباحث لأفراد المجتمع الهدف من هذه الدراسة، وأهمية إجابتهم عليها، موضحا لهم ما هو المطلوب منهم للإجابة عنه؟ مع إعطاء مثال على طريقة الإجابة على فقرات الاستبانة، ثم بين لهم أن هذه الدراسة سوف تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي ولن تستخدم لأي غرض آخر.

ب) تجريب الاستبانة على عيّنة استطلاعية من مجتمَع الدراسة والبالغ عددهم (٣٠) فرداً؛ وذلك للتحقُّق مما يأتي:

- التحقُّق من درجة وضوح عبارات الاستبانة، وتعليماتها.
- حساب درجة ثبات الاستبانة.
- حساب الاتساق الداخلي للاستبانة.
- حساب الصدق الذاتي للاستبانة.

التحقق من درجة وضوح عبارات الاستبانة وتعليماتها:

من أهداف تطبيق الاستبانة على العيِّنة الاستطلاعية: التأكُّد من مناسبة فِقَراتها وتعليماتها لعينة الدراسة، ومدى وضوحها، وفَهمهم إيَّاها، بأن يحدِّدوا الكلمات أو العبارات التي يجدون صعوبة في فَهمهم إيَّاها، ثم قام الباحث بتسجيل تلك الملاحظات، وتعديل صياغتها ووضعها في صورتها النهائية.

التحقق من درجة ثبات الاستبانة:

لحساب درجة ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث معامل ثبات ألفاكرونباخ، Cronbach's Alpha (α) باستخدام برنامج SPSS، والجدول الآتي رقم (١) يوضح معامل الثبات لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل:

جـــــدول (١)

معامل ثبات محاور الاستبانة والاستبانة ككل باستخدام ألفا كرونباخ

م	المحـــــــــور	معامل الارتباط
١	المحور الأول: "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"	٩٧١.
٢	المحور الثاني: "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"	٩٢١.
٣	المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"	٩٦٩.
	المجموع	٩٥٨.

يتضح من الجدول (١) أن معامل ثبات الاستبانة لكل محور من محاور الدراسة مرتفعة حيث تراوحت ما بين (.٩٢١) و (.٩٧١)، كما يتضح أن معامل ثبات الاستبانة ككل عال حيث بلغ (.٩٥٨)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب الاتساق الداخلي للأداء من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح بالجدولين الآتيين:

جـــــدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول: "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.٥٧٠**	٦	.٤٩٦**	١١	.٦٨٢**
٢	.٥٣٣**	٧	.٦٧٥**	١٢	.٥٣٨**
٣	.٦٢٥**	٨	.٦٩١**	١٣	.٦٣١**
٤	.٦١٨**	٩	.٦٩٩**	١٤	.٦٥٢**
٥	.٧٤١**	١٠	.٧٣٣**	١٥	.٦٥١**
المحور الثاني: "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"					
١	.٣٧٨*	٥	.٥٩٠**	٩	.٨١٦**
٢	.٤٦٨**	٦	.٥٨٠**	١٠	.٦٧٧**
٣	.٥٢٩**	٧	.٦٩٧**		
٤	.٥٥٨**	٨	.٧٢٩**		
المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"					
١	.٥٠٩**	٥	.٦٦٦**	٩	.٧٧٦**
٢	.٣٥٦*	٦	.٧١٨**	١٠	.٨٧٩**
٣	.٥٩٧**	٧	.٨١٩**		
٤	.٥٧٩**	٨	.٨٢٥**		

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من جدول (٢) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعهاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في المحور الأول: "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" بين (.٤٩٦**-.٧٤١**)، أما في المحور الثاني: "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (.٣٧٨*-.٨١٦**)؛ بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" بين (.٣٥٦*-.٨٧٩**)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

الجـــدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

م	المحـــــــور	معامل الارتباط
١	**المحور الأول: "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"**	.٩٠٧**
٢	**المحور الثاني: "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"**	.٩٨٥**
٣	**المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"**	.٩٠٠**

يتضح من خلال الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المحاور الثلاثة للاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فأقل، وجميعها قيم موجبه، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للاستبانة.

حساب الصدق الذاتي للاستبانة:

لحساب الصدق الذاتي للأداة فقد تم حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ والجدول الآتي رقم (٤) يوضح معامل الصدق الذاتي لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل:

جدول (٤)

معامل الصدق الذاتي لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل

	المحور	معامل الثبات	الصدق الذاتي
	المحور الأول: "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"	٩٧١.	٩٠٧.**
	المحور الثاني: "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"	٩٢١.	٩٨٥.**
	المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"	٩٦٩.	٩٠٠.**

يتضح من الجدول (٤) أن معامل ثبات الصدق الذاتي لكل محور من محاور الدراسة مرتفعة حيث تراوحت ما بين (.٩٠٠**) و (.٩٨٥**)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق الذاتي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة؛ وفي ضوء ما تقدم من الخطوات أصحبت الاستبانة جاهزة للتطبيق على مجتمع الدراسة.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

أولا: الاستبانة:

لقد طبق الباحث الاستبانة بعد الانتهاء من تحكيمها ووضعها في صورتها النهائية في الفصل الدراسي الأول من العام (١٤٤٣هـ/ ٢٠٢١م) من خلال الإجراءات الآتية:

حصل الباحث على الخطابات الرسمية التي تسهل مهمته في الوصول إلى مجتمع الدراسة وتطبيقها عليهم، وهي كما يأتي:

- خطاب تسهيل المهمة من الجامعة .
- تم التواصل مع إدارة تعليم الزلفي ممثلة بمدير التعليم لأخذ الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية.

- خطاب موجه للأقسام المعنية لتطبيق الدراسة الميدانية.
- بعد حصول الباحث على الموافقة تم توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة من خلال التوزيع الإلكتروني، وتم رجوع (١١٤) استبانة من المجموع الكلي للاستبانات، وهي التي اعتمد الباحث على نتائجها في الدراسة.
- جمع الباحث الاستجابات من خلال أداة الدراسة – الاستبانة – ومعالجتها إحصائياً؛ ومن ثم تحليلها واستخراج النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

عرض ومناقشة السؤال الرئيس:

"ما مدى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي، والمعوقات التي تواجههم وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم ومشرفيهم؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٥) التالي:

جـــدول (٥)

ما مدى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي، والمعوقات التي تواجههم وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم ومشرفيهم

م	المحـــــور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	درجة الاستجابة
٣	المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"	٤,٠٨	٦٩٩.	١	عالية
١	المحور الأول: "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"	٤,٠٣	٥٣١.	٢	عالية
	المحور الثاني: "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"	٣,٨١	٧٢٧.	٣	عالية
الدرجة الكلية للاستبانة		٣,٩٨	٣٩٤.	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (٥) السابق أن ما مدى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي، والمعوقات التي تواجههم وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم ومشرفيهم جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للاستبانة (٣,٩٨) بانحراف معياري بلغ (.٣٩٤)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بين (.٥٣١-.٧٢٧) وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد المجتمع حول تلك المحاور.

وجاء في الترتيب الأول المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨)، وانحراف معياري بلغ (.٦٩٩)، يليه في الترتيب الثاني المحور الأول: "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٣)، وانحراف معياري بلغ (.٥٣١)، وجاء في الترتيب الأخير المحور الثاني: "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، وانحراف معياري بلغ (.٧٢٧).

ويعزو الباحث تلك النتيجة من وجهة نظر أفراد المجتمع من المشرفين والمعلمين إلى ضرورة الاسترشاد بآراء المهتمين بالعملية التعليمية في كيفية تطبيق التعلم الرقمي وتحقيق متطلباته، وتوفير حوافز مادية ومعنوية مناسبة تزيد من دافعية المعلمين لتطبيق التعلم الرقمي، وعقد مقارنات بين البرامج المختلفة المستخدمة في العملية التدريسية للوصول لأفضل محتوى ثم القيام بعرضه.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة الشمري (٢٠١١) التي توصلت إلى أن توظيف معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمهارات التعلم الرقمي جاء بدرجة كبيرة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل محور من محاور الاستبانة لمعرفة مدى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي، والمعوقات التي تواجههم وسبل التغلب عليها.

أولاً: "ما درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول: "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٦) التالي:

جـــــدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجتمع حول "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"

	العبـــــــارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
٢	يجيد المعلم توظيف المكتبات الإلكترونية المستقلة أو الملحقة بالجهات التعليمية في طرق التدريس الإثرائية	ك	٠,٠	٠,٠	٦	٤١	٦٧	٤,٥٤	٥٩٨.	١	عالية جدا
		٪	٠,٠٠	٠,٠	٥,٣	٣٦,٠	٥٨,٨				
٣	يحرص المعلم على استخدام وسائل التواصل المتعددة (بريد إلكتروني- واتس- تويتر) في التدريس	ك	٠,٠	٢	٣	٤٢	٦٧	٤,٥٣	٦٤١.	٢	عالية جدا
		٪	٠,٠٠	١,٨	٢,٦	٣٦,٨	٥٨,٨				
٤	يدعم المعلم المقرر بملفات وسائط متعددة حديثة (صور، صوت، فيديو).	ك	١	٠,٠	١٠	٣٥	٦٨	٤,٤٨	٧٣١.	٣	عالية جدا
		٪	٩٠.	٠,٠٠	٨,٨	٣٠,٧	٥٩,٦				
٩	يعرف المعلم الأجهزة الملحقة بالحاسوب (الطابعات، الماسحات، المودم (Modem) وغيرها	ك	٢	٦	١١	٣٩	٥٦	٤,٢٤	٩٥٣.	٤	عالية جدا
		٪	١,٨	٥,٣	٩,٦	٣٤,٢	٤٩,١				
٦	يستخدم المعلم طرق البحث الصحيحة على الإنترنت	ك	٠,٠	٢	٢٢	٤٥	٤٥	٤,١٧	٧٩٧.	٥	عالية
		٪	٠,٠٠	١,٨	١٩,٣	٣٩,٥	٣٩,٥				
١١	يعي المعلم مميزات توظيف برمجيات التعليم بمساعدة الحاسوب في التدريس	ك	٢	٠,٠	١٦	٥٦	٤٠	٤,١٦	٧٩٤.	٦	عالية
		٪	١,٨	٠,٠٠	١٤,٠	٤٩,١	٣٥,١				

	العبـــــــارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
٥	يستخدم المعلم الفيديو (كونفراس) والمؤتمرات لتطبيق التعلم الرقمي	ك	٢	٥	١٦	٤٨	٤٣	٤,١٠	٩٢١.	٧	عالية
		٪	١,٨	٤,٤	١٤,٠	٤٢,١	٣٧,٧				
٧	يستطيع المعلم تحويل محتوى المادة إلى دروس إلكترونية مبسطة وجذابة	ك	٤	٨	١٥	٤٤	٤٣	٤,٠٠	١,٠٥٦	٨	عالية
		٪	٣,٥	٧,٠	١٣,٢	٣٨,٦	٣٧,٧				
١٠	يعي المعلم أهمية التعامل مع الشبكة العالمية وفق القواعد والسلوك الواجب إتباعها مثل (قواعد الحماية الفكرية).	ك	٤	٥	٣٠	٣٣	٤٢	٣,٩١	١,٠٦١	٩	عالية
		٪	٣,٥	٤,٤	٢٦,٣	٢٨,٩	٣٦,٨				
١٤	يمتلك المعلم مهارات استخدام أدوات تعليق والملاحظات	ك	٤	٦	٢٢	٤٨	٣٤	٣,٨٩	١,٠٠٨	١٠	عالية
		٪	٣,٥	٥,٣	١٩,٣	٤٢,١	٢٩,٨				
١٣	يمتلك المعل مهارة التنقل بين البرامج المختلفة بسهولة لأداء أكثر من مهمة في نفس الوقت	ك	٤	٩	٢٥	٤٢	٣٤	٣,٨٢	١,٠٦١	١١	عالية
		٪	٣,٥	٧,٩	٢١,٩	٣٦,٨	٢٩,٨				
١	يتعامل المعلم مع برامج تحرير الرسوم والصور الرقمية كبرنامج الفوتوشوب (Photoshop) بمهارة	ك	٦	٦	٣٢	٣٢	٣٨	٣,٧٩	١,١٢٥	١٢	عالية
		٪	٥,٣	٥,٣	٢٨,١	٢٨,١	٣٣,٣				
١٢	يُلم المعلم بأساسيات الأمن على الشبكة المعلوماتية	ك	٥	٨	٢٩	٤٧	٢٥	٣,٦٩	١,٠٣٢	١٣	عالية
		٪	٤,٤	٧,٠	٢٥,٤	٤١,٢	٢١,٩				
١٥	يوظف المعلم البريد الإلكتروني في التواصل مع الطلبة وتدريسهم	ك	٣	١٢	٣١	٤٠	٢٨	٣,٦٨	١,٠٤٢	١٤	عالية
		٪	٢,٦	١٠,٥	٢٧,٢	٣٥,١	٢٤,٦				
٨	يسجل المعلم في المدونات التعليمية والتخصصية عبر شبكة الإنترنت للمشاركة والاستفادة من التطبيقات المتجددة في طرق التدريس	ك	٦	١٣	٣١	٣٧	٢٧	٣,٥٨	١,١٢٨	١٥	عالية
		٪	٥,٣	١١,٤	٢٧,٢	٣٢,٥	٢٣,٧				
المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول: "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"								٤,٠٣	٥٣١.	--	عالية

يتبين من الجدول رقم (٦) السابق أن "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (٤,٠٣) بانحراف معياري بلغ (.٥٣١)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول بين (.٥٩٨-١,١٢٨).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٢) (يجيد المعلم توظيف المكتبات الإلكترونية المستقلة أو الملحقة بالجهات التعليمية في طرق التدريس الإثرائية) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٤)، وانحراف معياري بلغ (.٥٩٨)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٣) (يحرص المعلم على استخدام وسائل التواصل المتعددة (بريد إلكتروني- واتس- تويتر) في التدريس) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣)، وانحراف معياري بلغ (.٦٤١)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٨) (يسجل المعلم في المدونات التعليمية والتخصصية عبر شبكة الإنترنت للمشاركة والاستفادة من التطبيقات المتجددة في طرق التدريس) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٨)، وانحراف معياري بلغ (١,١٢٨).

ويعزو الباحث حصول "درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" على درجة استجابة (عالية)؛ قد يعزي إلى حرص وزارة التعليم ومتابعتها مع إدارات المدارس ومكاتب الإشراف التربوي في كل مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية على تطوير أداء المعلمين وإقامة الكثير من الدورات التدريبية وورش العمل والندوات التثقيفية حول امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي بمدارس التعليم العام بالمملكة.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة الغصاب (٢٠١٧) التي توصلت إلى ان درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني في جاءت بدرجة كبيرة.

ثانياً: "ما معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني: "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٧) التالي:

جـــــدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجتمع حول "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"

	العبـــــــارة		درجـــة الاستجـــابـــة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
٧	عدم توفير الدعم الفني للأجهزة والبرمجيات الشبكية بداخل المدرسة	ك	٠,٠	٧	٢٢	٢٦	٥٩	٤,٢٠	٩٦١.	١	عالية جدا
		٪	٠,٠	٦,١	١٩,٣	٢٢,٨	٥١,٨				
٦	عدم توافر برمجيات إلكترونية قابلة للتطوير والتعديل فيها بسهولة من قبل المعلمين	ك	٠,٠	١٤	١٥	٣٠	٥٥	٤,١١	١,٠٥١	٢	عالية
		٪	٠,٠	١٢,٣	١٣,٢	٢٦,٣	٤٨,٢				
١	ضعف البرامج التدريبية أو ارتفاع مستواها عن قدرات المعلمين المتدربين	ك	٢	٨	٢٢	٣٠	٥٢	٤,٠٧	١,٠٤٥	٣	عالية
		٪	١,٨	٧,٠	١٩,٣	٢٦,٣	٤٥,٦				
٩	قلة الوعي بأساليب وطرائق التعامل مع التقنية والبرامج المستخدمة في تطبيق التعلم الرقمي	ك	٤	١٢	٢٠	٢٧	٥١	٣,٩٦	١,١٧٠	٤	عالية
		٪	٣,٥	١٠,٥	١٧,٥	٢٣,٧	٤٤,٧				
١٠	نقص الأجهزة والوسائل والتقنيات اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي	ك	٢	١٤	١٨	٣٥	٤٥	٣,٩٤	١,٠٩٩	٥	عالية
		٪	١,٨	١٢,٣	١٥,٨	٣٠,٧	٣٩,٥				
٥	عدم الاهتمام بالتعرف على جوانب القوى والضعف في التدريبات المقدمة للمعلمين	ك	٠,٠	١٣	٢٤	٣٦	٤١	٣,٩٢	١,٠١٤	٦	عالية
		٪	٠,٠	١١,٤	٢١,١	٣١,٦	٣٦,٠				
٤	ضعف قدرة المعلمين على التنويع في أساليب وأنماط تطبيق التعلم الرقمي	ك	٠,٠	١٧	٣٢	٣٤	٣١	٣,٦٩	١,٠٣٢	٧	
		٪	٠,٠	١٤,٩	٢٨,١	٢٩,٨	٢٧,٢				
٨	قلة المخصصات والاعتمادات المالية اللازمة لتدريب المعلمين على تطبيق التعلم الرقمي	ك	٠,٠	٢٧	٢٥	٣١	٣١	٣,٥٨	١,١٢٨	٨	عالية
		٪	٠,٠	٢٣,٧	٢١,٩	٢٧,٢	٢٧,٢				
٢	ضعف التعاون ما بين وزارة التعليم ووزارة الاتصالات لدعم اتصال المعلمين بالإنترنت	ك	٦	٢١	٢٦	٢٩	٣٢	٣,٥٣	١,٢٢٨	٩	عالية
		٪	٥,٣	١٨,٤	٢٢,٨	٢٥,٤	٢٨,١				
٣	ضعف الروح المعنوية لدى المعلمين لتطبيق التعلم الرقمي	ك	٨	٣١	٢٧	٣٥	١٣	٣,١٢	١,١٤٦	١٠	متوسطة
		٪	٧,٠	٢٧,٢	٢٣,٧	٣٠,٧	١١,٤				
المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني: "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"								٣,٨١	٧٢٧٠	-- -	عالية

يتبين من الجدول رقم (٧) السابق أن "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" جاءت بدرجة

(عالية) من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثاني (٣,٨١) بانحراف معياري بلغ (١,١٤٦)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني بين (.٩٦١-١,٢٢٨).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٧) (عدم توفير الدعم الفني للأجهزة والبرمجيات الشبكية بداخل المدرسة) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٠)، وانحراف معياري بلغ (.٩٦١)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٦) (عدم توافر برمجيات إلكترونية قابلة للتطوير والتعديل فيها بسهولة من قبل المعلمين) بمتوسط حسابي بلغ (٤,١١)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٥١)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٣) (ضعف الروح المعنوية لدى المعلمين لتطبيق التعلم الرقمي) بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٢)، وانحراف معياري بلغ (١,١٤٦).

ويعزو الباحث حصول "معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" على درجة استجابة (عالية)؛ قد يعزي إلى عدم توفير قلة الدعم الفني للأجهزة والبرمجيات الشبكية بداخل المدرسة وعدم توافر تقنيين على مستوى عالي لمساعدة المعلمين في حال أعطال الأجهزة والوسائل التكنولوجية بالصورة المناسبة وربما كان السبب في ذلك هو عدم توافر برمجيات إلكترونية قابلة للتطوير والتعديل فيها بسهولة من قبل المعلمين، وقلة الوعي بأساليب وطرائق التعامل مع التقنية والبرامج المستخدمة في تطبيق التعلم الرقمي.

وتختلف تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة نوجروهو وموتيارا نينجروم (Nugroho & Mutiaraningrum, 2020) التي توصلت إلى تمتع المعلمين بالجاهزية والدراية بأهمية وهدف تدريس اللغة الإنجليزية من خلال الأجهزة الرقمية بدرجة كبيرة.

ثالثاً: "ما سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي؟":

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (٨) التالي:

جـــــدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجتمع حول "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"

	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
١٠	المواءمة بين الاحتياجات التدريبية والبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية لتطبيق التعلم الرقمي	ك	٢	٣	١٨	٢٨	٦٣	٤,٢٩	٩٤٨.	١	عالية جدا
		٪	١,٨	٢,٦	١٥,٨	٢٤,٦	٥٥,٣				
٧	تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو تطبيق التعلم الرقمي	ك	١	٥	١٥	٣٤	٥٩	٤,٢٧	٩١٥.	٢	عالية جدا
		٪	٩.	٤,٤	١٣,٢	٢٩,٨	٥١,٨				
٦	تقوية شبكات الاتصال بالإنترنت داخل المدارس لتسهيل وصول المعلمين لبرامج تطبيق التعلم الرقمي	ك	٧	٣	٩	٣٠	٦٥	٤,٢٥	١,١٢٠	٣	عالية جدا
		٪	٦,١	٢,٦	٧,٩	٢٦,٣	٥٧,٠				
٨	توفير حوافز مادية ومعنوية مناسبة تزيد من دافعية المعلمين لتطبيق التعلم الرقمي	ك	٧	٤	١٦	١٤	٧٣	٤,٢٥	١,١٩٤	٤	عالية جدا
		٪	٦,١	٣,٥	١٤,٠	١٢,٣	٦٤,٠				
١	الاسترشاد بآراء المهتمين بالعملية التعليمية في كيفية تطبيق التعلم الرقمي وتحقيق متطلباته	ك	٠,٠	٣	٢٤	٤٠	٤٧	٤,١٥	٨٤٤.	٥	عالية
		٪	٠,٠	٢,٦	٢١,١	٣٥,١	٤١,٢				
٩	عقد مقارنات بين البرامج المختلفة المستخدمة في العملية التدريسية للوصول لأفضل محتوى ثم القيام بعرضه	ك	٢	٧	٢٢	٢٥	٥٨	٤,١٤	١,٠٤٧	٦	عالية
		٪	١,٨	٦,١	١٩,٣	٢١,٩	٥٠,٩				
٤	تحليل واقع التدريب وواقع حاجة المعلمين لتطوير كفاياتهم المهنية لتطبيق التعلم الرقمي	ك	١	٤	٢٦	٤١	٤٢	٤,٠٤	٩٠٦.	٧	عالية
		٪	٩.	٣,٥	٢٢,٨	٣٦,٠	٣٦,٨				
٥	التطوير المستمر لمحتوى تدريب المعلمين على تطبيق التعلم الرقمي وفق المستحدثات التربوية	ك	٠,٠	٦	٢٥	٤٣	٤٠	٤,٠٣	٨٨٧.	٨	عالية
		٪	٠,٠	٥,٣	٢١,٩	٣٧,٧	٣٥,١				
٣	الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة التي تقوم بتطبيق التعلم الرقمي ومحاكاتها	ك	٣	١٠	٣١	٣٠	٤٠	٣,٨٢	١,٠٩١	٩	عالية
		٪	٢,٦	٨,٨	٢٧,٢	٢٦,٣	٣٥,١				
٢	الاستعانة بهيئات التدريس بكليات التربية بالجامعات لتخطيط واختيار محتوى برامج التعلم الرقمي	ك	٦	٢٠	٢٣	٢٩	٣٦	٣,٦١	١,٢٤٥	١٠	عالية
		٪	٥,٣	١٧,٥	٢٠,٢	٢٥,٤	٣١,٦				
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث: "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي"							٤,٠٨	٦٩٩.	----	عالية

يتبين من الجدول رقم (٨) السابق أن "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثالث (٤,٠٨) بانحراف معياري بلغ (.٦٩٩)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث بين (.٨٤٤-١,٢٤٥).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (١٠) (المواءمة بين الاحتياجات التدريبية والبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية لتطبيق التعلم الرقمي) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٩)، وانحراف معياري بلغ (.٩٤٨)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٧) (تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو تطبيق التعلم الرقمي) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٧)، وانحراف معياري بلغ (.٩١٥)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٢) (الاستعانة بهيئات التدريس بكليات التربية بالجامعات لتخطيط واختيار محتوى برامج التعلم الرقمي) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦١)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٤٥).

ويعزو الباحث حصول "سبل التغلب على معوقات امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم الرقمي من وجهة نظرهم ومشرفيهم بمحافظة الزلفي" على درجة استجابة (عالية)؛ قد يعزي إلى كثرة المعوقات التي يتعرض لها معلمي اللغة الإنجليزية بمدارس التعليم العام في المملكة بشكل عام وفي منطقة الزلفي بشكل خاص فيما يتعلق باستخدام أدوات ووسائل التعليم الرقمي مما ساهم في حصول هذا المحور على درجة استجابة عالية وهو بهدف التغلب على تلك المعوقات التي يواجهها المعلمين.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة الحاسري (٢٠١٢) التي أكدت على أن درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية لكفايات تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة متوسطة.

بينما تختلف تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة الشمري (٢٠١١) التي أكدت على أن درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمهارات التعلم الإلكتروني جاءت بدرجة كبيرة.

توصيات الدراسة:

- ضرورة المواءمة بين الاحتياجات التدريبية والبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية لتطبيق التعلم الرقمي.
- ضرورة تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو تطبيق التعلم الرقمي.
- ضرورة تقوية شبكات الاتصال بالإنترنت داخل المدارس لتسهيل وصول المعلمين لبرامج تطبيق التعلم الرقمي.
- ضرورة توفير حوافز مادية ومعنوية مناسبة تزيد من دافعية المعلمين لتطبيق التعلم الرقمي.
- ضرورة الاسترشاد بآراء المهتمين بالعملية التعليمية في كيفية تطبيق التعلم الرقمي وتحقيق متطلباته.
- ضرورة عقد مقارنات بين البرامج المختلفة المستخدمة في العملية التدريسية للوصول لأفضل محتوى ثم القيام بعرضه.
- ضرورة تحليل واقع التدريب وواقع حاجة المعلمين لتطوير كفاياتهم المهنية لتطبيق التعلم الرقمي.
- ضرورة التطوير المستمر لمحتوى تدريب المعلمين على تطبيق التعلم الرقمي وفق المستحدثات التربوية.
- ضرورة الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة التي تقوم بتطبيق التعلم الرقمي ومحاكاتها.
- ضرورة الاستعانة بهيئات التدريس بكليات التربية بالجامعات لتخطيط واختيار محتوى برامج التعلم الرقمي.

رابعاً: مقترحات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، فإن الباحث يقترح القيام بالدراسات الآتية:

- إجراء المزيد من الدراسات المماثلة في مناطق تعليمية أخرى في المملكة العربية السعودية ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية
- إجراء المزيد من الدراسات المقارنة التي تهدف إلى المقارنة بين مدى استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لوسائل وأدوات التعليم الرقمي في مدارس المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمحافظة الزلفي.
- إجراء المزيد من الدراسات المقارنة التي تهدف إلى التعرف على احتياجات المشرفين التربويين في اللغة الإنجليزية لتطبيق الإشراف الإلكتروني بمدارس التعليم العام بالمملكة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، رماز حمدي محمد (٢٠١٤). الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، **مجلة الطفولة والتربية**، ٦ (١٩): ١٧١- ٢١٣.

أبو قويدر، سلام عزام (٢٠١٩م). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

إيديو، ليلى (٢٠١٩). تقنية التعليم الرقمي وتطبيقاتها في العملية التعليمية: (القصص الرقمية والألعاب الحاسوبية نماذجا)، **مجلة الإناسة وعلوم المجتمع**، (٥): ٢٨- ٥١.

الباروني، فتحية عبد الله (٢٠١٥م). التعليم الإلكتروني، **مجلة جامعة الزيتونة**، (١٣): ١٧٩- ١٩٤.

باصره، انتصار علي عمر (٢٠١٥). الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية كما يعكسها تقويم الأداء الصفي لمعلمي هذه المرحلة، **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١١ (٧): ١٠٧- ١٤٥.

البلوي، ريم جبر (٢٠١١). مشكلات التعلم الإلكتروني لبرامج الانتساب المطور في جامعة تبوك من وجهة نظر الطلبة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

بني ياسين، بسام محمود؛ ملحم، محمد أمين (٢٠١١). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، ٣ (٥): ١١٥- ١٣٦.

الثقفي، مهدية بنت صالح بن خلف (٢٠١٩). الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بتخصص المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في ضوء الإطار التنفيذي لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، **مجلة كلية التربية ببنها**، ٣(١٣٠): ٢٨١- ٣٢١.

الحاج، مأمون حسين (٢٠١٨م). درجة امتلاك معلمي اللغتين العربية والإنجليزية لطرق وتقنيات التدريس بالحاسوب من وجهة نظرهم في الصف الثالث الأساسي في الأردن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الحاسرى، أيمن أحمد صالح (٢٠١٢). درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لكفايات تكنولوجيا التعليم واحتياجاتهم التدريبية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

حامد، نهلة حامد؛ أبشر، أسامة محمد (٢٠١٩). انعكاسات التعليم الرقمي وأثره على النمو المعرفي وقدرات الإنسان، **المجلة العربية للتربية النوعية**، (٧): ٥١- ٧٤.

حمداوي، جميل (٢٠١٧). **كفايات المدرس الناجح**، ط١، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.

الحمران, محمد خالد؛ حمادنة، عبد الرؤوف ساري؛ جروان، أحمد علي (٢٠١٥). آراء معلمي المدارس الحكومية الأردنية نحو تفعيل منظومة التعلم الإلكتروني في التعليم والتحديات التي تواجههم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم, **مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس**, ٣ (١٦): ٦٥١- ٦٦٦.

حواس، نجلاء يوسف (٢٠١٩). متطلبات التعليم الإلكتروني الفعال لبرنامج الدبلوم العام تخصص اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة بكلية التربية جامعة تبوك، **مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد**، (٢٧): ١- ٢٩.

خليل، ميسر يوسف؛ أحمد، أحمد إبراهيم؛ أبو الوفا، جمال محمد (٢٠١٧). محددات التنمية المهنية للمعلمين في ظل الألفية الثالثة دراسة تحليلية ورؤية عصرية، **مجلة كلية التربية ببنها**، ١ (١١٠): ٢١١- ٢٦٢.

خميسة، كباهم؛ طيايبة، نادية؛ سعد الله، أبو القاسم؛ بوضياف، نحمد (٢٠١٩). التعليم الإلكتروني وتقنياته التكنولوجية المعاصرة، **مجلة البيداغوجيا**، ١ (١): ٦٠- ٧٢.

دباب، زهية؛ برويس، وردة (٢٠١٩). معوقات التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية، **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، (٧): ١٥٣- ١٦٨.

دفع الله، عمار محمد الزبير؛ حامد، صباح الحاج محمد (٢٠١٨). واقع الإشراف التربوي ودوره في تطوير بعض الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بمحلية القرشي، **مجلة العلوم التربوية**، ١٩ (١): ٦٢- ٧٧.

دهشان، محسن (٢٠١٤م). **الكفايات المهنية للتعليم قبل الجامعي**، دار الإبداع للنشر: القاهرة.

الدوسري، نوف بنت محمد هضيبان (٢٠١٤). إعداد معلم التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٣ (٩): ٢٣- ٣٩.

الراوي، جميلة مشبب (٢٠١٨). تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير فير ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، (٥١): ٤٨٢- ٥١٤.

زيدان، السيد محمد؛ جورج، جورجيت دميان؛ القصبي، راشد صبري؛ مرجان، رانيا قدري (٢٠١٨). التنمية المهنية للمعلم واتجاهاتها الحديثة سبيلنا لتطوير التعليم قبل الجامعي، **مجلة كلية التربية جامع بور سعيد**، (٢٤): ٣٧٠- ٤١٠.

الشبول، مهند أنور؛ عليان، ربحي مصطفى (٢٠١٤). **التعليم الإلكتروني e-Learning**، ط ١، دار صفاء للنشر، عمان.

الشمري، وليد صالح (٢٠١١م). درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في مدينة القريات بالمملكة العربية السعودية لمهارات التعلم الإلكتروني، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.

الشهري، خالد عبد الله فايز (٢٠١٧). تقويم أداء معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات النوعية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٨٧): ٤٥٣- ٤٧٥.

الطاهر، خامرة؛ بوعمامة، خامرة (٢٠١١). التعليم الإلكتروني في قطاع التعليم العالي: الدوافع والمعوقات، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة**، (٦): ٤٥٩- ٤٧٠.

العبادي, علي حازم؛ زكريا، عبد العزيز بشار (٢٠١٤). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني: دراسة تحليلية في كلية الحدباء الجامعة, **مجلة تنمية الرافدين جامعة الموصل**, ٣٦(١١٦): ٣٦(١١٦).

عبد القادر، نادية محمد شريف؛ ذياب، منى على سيف (٢٠١٢). متطلبات تفعيل التعلم الإلكتروني في ضوء اتجاهات وكفايات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، **مجلة التربية، جامعة الأزهر**، ١ (١٤٨): ١٣٣- ١٧٣.

عبد الله، آمنة هاشم (٢٠١٤). مدى توافر متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، **مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث**، (٤): ٨٥- ١٠٥.

العتيبي, وضحي شبيب (٢٠١٤). معوقات استخدام المقررات الإلكترونية في التعليم عن بعد في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني, **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**, (٢٧): ٣٨٨-٤٢٥.

العريني، عبد اللطيف بن سليمان (٢٠١٥). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٦٥): ٢٦٩- ٢٩٢.

عسيري، مهدي مانع (٢٠١٧). أساليب التنمية المهنية للمعلم ومعوقات تنفيذها، **مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس**، ٧ (١٨): ١٥١- ١٦٨.

العصيمي، سلطان محمد؛ الحسن، رياض عبد الرحمن (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في استخدام أدوات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم، **مجلة القراءة والمعرفة**، (١٨١): ١- ٣٠.

علي، بسمة كامل؛ جورج، جورجيت دميان؛ مرجان، رانيا قدري؛ حنفي، محمد ماهر (٢٠١٧). متطلبات تفعيل التعليم الإلكتروني بمرحلة التعليم الثانوي العام لمواجهة الدروس الخصوصية بمحافظة بور سعيد، **مجلة كلية التربية**، (٢٢): ٧٧٤- ٨٠٣.

العمري، عمر حسن سالم (٢٠١٥). تطبيقات التعلم الإلكتروني في تدريس مقررات الحاسب الآلي المطورة بمدارس المرحلة الثانوية في منطقة الباحة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القري، المملكة العربية السعودية.

العواودة، طارق فرحان (٢٠١٢). صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة، فلسطين.

الغصاب، غزيل بدر (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوها في دولة الكويت، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

فتيحة، مهدي بلعسلة (٢٠١٢). البرامج التدريبية القائمة على الكفايات ودورها في تطوير الكفايات المهنية للمعلم رؤية مستقبلية لإعداد وتكوين طلبة المدارس العليا للأساتذة، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، (١): ٢٧٧- ٢٩٦.

قحوان، محمد علي؛ هذيلي، صباح يحيى (٢٠١٢). معوقات التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي باليمن، **المؤتمر العلمي السنوي العشرين: التعليم والتقدم في دول آسيا وأستراليا**، (٢٠): ٢٨٩- ٣٢٦.

قدح، عبد الرحمن بن محمد بن سعد (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية لدى عينة من معلمي اللغة الإنجليزية في مدينة مكة المكرمة عبر التدريب عن بعد، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

كبها، يحيي حمزة محفوظ (٢٠٢١). الكفايات المهنية للمعلم عند الإمام الغزالي: دراسة تأصيلية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية**، (٥٦): ٣٦- ٤٨.

الكولي، جبر محمد (٢٠١٥). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة من وجهة نظر المشرفين بمحافظة ذمار الجمهورية اليمنية، **جرش للبحوث والدراسات جامعة الجرش**، ١٦ (١): ٥٢٥- ٥٤٧.

محمد، إيمان السعيد إبراهيم (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الثقافة الرقمية في تنمية الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، (١٤): ٢٥٧- ٣١٧.

محمد، براءة طالب (٢٠١٧). أثر استخدام الأيباد في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

مركون، هبة؛ لموشي، زينب (٢٠١٩). التعليم الرقمي ومدرسة المستقبل، **المجلة العربية للآداب**

مندورة، رقية عبد اللطيف (٢٠١١). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، **مجلة التربية جامعة الأزهر**، ١ (١٤٦): ٤٥٧- ٤٨٤.

هاشم، مجدي يونس (٢٠١٧). **التعليم الإلكتروني**، ط ١، دار زهور المعرفة والبركة للنشر، القاهرة.

يسن، أيمن (٢٠١٢). **التعليم الإلكتروني والإعلام الجديد**، ط ١، مؤسسة طيبة للنشر، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmed, H. A. E., Abou Shosha, A. A. E. F., & El Sherbini, H. H. (2019). The Effect of Nursing Interns Career Preparation Educational Workshop on their Professional Competencies and Career Development Readiness. *International Journal of Novel Research in Healthcare and Nursing*, *6*(2), 1370-1382.

Ally, M. (2019). Competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *20*(2), 302-318.

Blakeley, B. (2017). *The Effects Of Digital Learning Activities In A Traditional Foreign Language Classroom* (Unpublished Doctoral dissertation). Trevecca Nazarene University.

Çelik, S., & Aytun, K. (2014). Teachers' Views on Digital Educational Tools in English Language Learning: Benefits and Challenges in the Turkish Context. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *18*(2), 1-18.

Finanti, E. D., & Marzuki, M. (2021). Cooperative Learning Strategies in Citizenship Education Subject in Elementary Schools during the Pandemic Covid-19. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, *27*(1), 34-40. https://doi.org/10.17977/jip

Hawthorn, S. L. (2017). *Exploring the Benefits of Digital Learning Opportunities in the Elementary Classroom to Support Intervention, Challenge, and Personalized Instruction* [Unpublished doctoral dissertation]. Lamar University.

Ifenthaler, D. (2018). How We Learn at the Digital Workplace. In D. Ifenthaler (eds.), *Digital Workplace Learning: Bridging Formal and Informal Learning with Digital Technologies* (pp. 3-8). Springer International Publishing AG.

Illanlou, M., & Zand, M. (2011). Professional Competencies of Teachers and the Qualitative Evaluation. *Procedia –Social and Behavioral Sciences, 29*, 1143-1150.

Jabri, U. (2017). The Profile Of English Teachers' Professional Competence And Students' Achievement At SMA Negeri 1 Enrekang. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, *1*(1), 61-77.

Karimova, A. E., Amanova, A. S., Sadykova, A. M., Kuzembaev, N. E., Makisheva, A. T., Kurmangazina, G. ZH., & Sakenov, J. (2016). Theoretical model of professional competence development in dual-specialty students (On the example of the "History, Religious Studies" specialty). *International Journal of Environmental & Science Education, 11*(17), 10683-10693.

Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers Training And Professional Competencies. *Voice of Research, 1*(4), 29-33.

Lee, J. S., & Drajati, N. A. (2019). Affective variables and informal digital learning of English: Keys to willingness to communicate in a second language. *Australasian Journal of Educational Technology, 35*(5), 168-182.

Lin, M. H., Chn, H. C., & Liu, K. S. (2017). A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(7), 3553-3564.

McDowell Jr., F. H. (2013). *Technology's Impact On Student Engagement In Urban Schools: Administrators', Teachers', And Students' Perspectives In Urban High Schools* (Unpublished Doctoral dissertation). Northeastern University.

Mohamed, G. A. R. (2020). Applying a Preparatory Program for Developing the Professional Competencies of Field Practicum Female Students Within the Framework of the Generalist Practice of Social Work. *Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research*, (21), 55-86.

Mohammed, O. Y., Tesfahun, E., Ahmed, A. M., & Bayleyegn, A. D. (2020).

Nikodinovska-Bancotovska, S. (2018). *The Need and the Ways of Realizing the Educational Competencies of the Teachers*. A paper presented at the 13th International Balkan Education and Science Congress, Trakya University, Edrine, Turkey.

Nugroho, A., & Mutiaraningrum, I. (2020). EFL teachers' beliefs and practices about digital learning of English. *Journal of English Education, Literature, and Culture, 5*(2), 304-321.

Nurhadi, D., & Lyau, N. M. (2017). A Conceptual Framework for the Development of Twenty-First Century Vocational Teachers' Professional Competencies. *International Forum of Teaching and Studies, 13*(2), 8-

Penn-Edwards, S. (2010). The Competencies of an English Teacher: Beginning Student Teachers' Perceptions. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(2), 49-66.

Philip, M. P., & Ramya, K. (2017). Professional Competencies for Effective Teaching Learning Process. *International Journal of Trend in Research and Development*, 25-29.

Rusilowati, U., & Wahyudi, W. (2019). *The Significance of Educator Certification in Developing Pedagogy, Personality, Social and Professional Competencies*. A paper presented at the 2nd Social and Humaniora Research Symposium, Institute of Research and Community Service, Bandung, Indonesia.

Vitanova, V., Atanasova-Pachemska, T., Iliev, D., & Pachemska, S. (2015). Factors Affecting the Development of ICT Competencies of Teachers in Primary Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191*, 1087-1094.

العـــدد (١٨)، مـــايـــو ٢٠٢٣، ص ص ٩٩ – ١٥٧

معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها

إعداد

أمـــانـــي ثـــابـــت القحطـــانـــي

باحثة دكتوراه – قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود

د/وفـــاء عبـــدالله الســـالـــم

أستاذ أصول التربية المشارك – قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود

معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها

أماني القحطاني(*) & وفاء السالم(**)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) فرد من ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: أن معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا والتي تمثلت في مهارات التفكير الناقد والتأملي والإبداعي من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة جاءت بدرجة متوسطة ، بينما جاء محور سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة بدرجة استجابة مرتفعة جداً من وجهة نظر عينة الدراسة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول الدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل ماجستير، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وأوصت الباحثتان بالعديد من التوصيات أهمها: تعزيز وتدعيم ممارسات تنمية مهارات التفكير العليا وذلك من خلال توفير الدورات والمساقات والندوات التدريبية وتوفير صور الدعم للمدربين وأيضًا تهيئة البيئات المحفزة للتعلم، وضرورة التعاون مع كليات التربية مما يسهم في تجويد الممارسة وتأهيل المتدربين بشكل أفضل.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير العليا – ميسري التفكير الفلسفي – مؤسسة بصيرة.

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

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

Obstacles to Imparting Children with Higher-Order Thinking Skills, from the Perspectives of Facilitators of Philosophical Thinking at Baseera Institution, and Ways of Overcoming Them

Amani Thabit Alqahtani & Dr.Wafa Abdullah Alsalem

Abstract

The current study aimed to identify the obstacles to equipping children with higher-order thinking skills from the point of view of philosophical thinking facilitators at Baseera Foundation, and the ways to overcome those obstacles. The researcher relied on the descriptive design as the study approach and the used the questionnaire as the study instrument. The study sample consisted of (70) philosophical thinking facilitators at Baseera Foundation. The study reached several findings, the most important were: the obstacles to equipping children with higher-order thinking skills, represented in (critical thinking skills, reflective thinking skills, and creative thinking skills), from the point of view of philosophical thinking facilitators at Baseera Foundation had a medium response, while the axis of "ways to overcome the obstacles to equipping children with higher-order thinking skills from the point of view of philosophical thinking facilitators at Baseera Foundation from the point of view of the respondents; There are statistically significant differences at significance level (0.05) regarding the total response to the questionnaire according to the educational qualification variable, in favor of those with a master's degree; There are no statistically significant differences at significance level (0.05) regarding the questionnaire axes and the total response according to the years-of-experience variable. The researcher recommended the following: enhancing and supporting the practices of developing higher-order thinking skills through providing training courses, pathways and seminars, providing support for trainers, creating stimulating environments for learning, and the need to cooperate with colleges of education, which contributes to improving practice and better qualifying trainees.

Key words: higher-order thinking skills – philosophical thinking facilitators – Baseera Foundation.

المقـــدّمـــــة:

بات هناك إجماع في مجال العمل التربوي في القرن الحادي والعشرين على ضرورة إيلاء الأولوية والأهمية لتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وذلك بدلًا من مجرد تشجيعهم على تذكر الحقائق؛ وقد حظيت تلك المهارات بقدر كبير من الاهتمام في عدة مجالات بحثية مختلفة؛ ويمكن وصف تلك المهارات بأنها مهارات تقوم على التوليد والاستقراء وإعادة التفسير وذلك من أجل سد الفجوات في المعرفة السابقة لدى المتعلم.

وذلك حيث أن ما يميز الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى هو رحلة البحث عن المعرفة والحقيقة، ومع هذه الرحلة الطويلة يتطور منهج التفكير من طور البداوة إلى التحضر إلى الوصول إلى الفضاء، إذ أن تطور العقل الإنساني فريضة فرضها الله على الكائنات البشرية، وقد يكون منهج التفكير هذا في صالح البشرية مثل الاكتشافات العلمية، والاختراعات التي تنقل الشعوب، والمجتمعات من حالة التخلف إلى التقدم، وقد يكون منهج التفكير مدمر كالذي يتفنن في تطويع العلوم لأغراض غير أخلاقية مثل الحروب البيولوجية، والنووية، والحروب الجينية (محمود، ٢٠٢١: ص٤٥٠).

ويعد تعليم مهارات التفكير وعملياته أحد أهم أهداف التربية، وبالتالي فإنه يستوجب على المناهج الدراسية أن تترجم هذا الهدف وتسعى إلى تحقيقه من خلال تعليم الطالب كيف يتعلم وكيف يفكر أيضا على حد سواء، وتزويده بما يحتاجه من أدوات للتعامل بفاعلية مع كل أشكال المعلومات التي قد يواجهها في المستقبل حتى يتكيف مع هذا العصر ومستجداته (عز الدين، ٢٠١٤: ص١٣١).

لذلك فمن المهم تطبيق الممارسات التربوية المناسبة من أجل تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ ولعل من الممكن تنمية مهارات التفكير العليا من خلال تطبيق مهارات التفكير الفلسفي؛ ففي واقع الأمر، فإن الفلسفة في حد ذاتها مجال يتركز حول التفكير؛ وينطوي تطبيق التفكير الفلسفي بالضرورة على تطبيق وتفعيل مهارات التفكير العليا، فالتفكير الفلسفي يتضمن عددًا من العمليات المعرفية مثل التحليل وتوليف وتركيب المعرفة الجديدة؛ كما أن التفكير الفلسفي ينطوي على ممارسة التفكير المتعمق والشامل وأيضًا طرح التساؤلات (Erdol, 2020, 231).

وتكمن أهمية التفكير الفلسفي في تنمية مهارات التفكير العليا في أنه ليس من الناجع التركيز على نوع ما من مهارات التفكير في تعزيز مهارات التفكير العليا؛ فعلى سبيل المثال، لا يمكن تنمية مهارات التفكير العليا من خلال التركيز على مهارات التفكير الناقد، ولكن من المهم العمل تنمية مهارات تفكير أخرى مثل مهارات التفكير الإبداعي والتفكير بالمفعم بالاهتمام؛ ومن خلال تطبيق التفكير الفلسفي من الممكن تنمية جميع جوانب التفكير تلك لدى المتعلم (Fard et al., 2016, 1155).

ومن هنا ترى الباحثتان أن التفكير الفلسفي يمثل وسيلة مهمة لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، وبذلك يمكن وضع أساس متين لتنمية تلك المهارات منذ مرحلة عمرية مبكرة؛ ولكن التمكن من تحقيق ذلك يتطلب معالجة المعوقات التي قد تواجه من يناط بهم تعليم مهارات التفكير الفلسفي لدى الأطفال، وعلى وجه الخصوص ميسري التفكير الفلسفي؛ فمن خلال ذلك يمكن لميسري التفكير الفلسفي تبني الممارسات المثلى لتنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى الأطفال وذلك بما يؤدي بدوره إلى تعزيز مهارات التفكير العليا.

مشكلـــة الـدراســـة:

ما عاد من الناجع في ظل ما يتسم به العالم في القرن الحادي والعشرين الاعتماد على الأساليب التعليمية التقليدية القائمة على التذكر والحفظ والتلقين؛ وفي ظل تلك التحولات أضحى من الضروري العمل على إكساب المتعلمين منذ مراحل عمرية مبكرة مهارات التفكير العليا؛ ولعل من الوسائل البارزة لتنمية تلك المهارات تيسير التفكير الفلسفي، فالتفكير الفلسفي مرتبط بتطبيق العديد من مهارات التفكير المتنوعة.

وقد تناولت بعض الدراسات الآثار الإيجابية لتيسير التفكير الفلسفي على مهارات التفكير العليا؛ فكما أشارت دراسة هاشم وألياس (Hashim & Alias, 2020)، يرتبط تطبيق التفكير الفلسفي بتعزيز عدد من مهارات التفكير العليا مثل مهارات الاستقصاء ومهارات التفكير المنطقي؛ وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة كاراداغ وديميتراش (Karadağ & Demirtaş, 2018)، والتي أشارت إلى أن تيسير استخدام مهارات التفكير الفلسفي مرتبط بتعزيز مهارات التفكير العليا لدى الأطفال.

وعلى الرغم من أهمية تيسير التفكير الفلسفي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، لا يزال تفعيل ذلك في رياض الأطفال أمرًا يتسم بالتحدي والتعقيد؛ فكما أشارت دراسة الحربي (٢٠٢٢)، هناك ندرة في أعداد ميسري التفكير الفلسفي في سياقات تعليم الطفولة المبكرة، وذلك مقارنة ببقية السياقات التعليمية والتدريبية الأخرى؛ ويعني ذلك ندرة الكفاءات المؤهلة لتنمية هذا النوع من المهارات لدى الطلاب.

ويرى ميسري التفكير الفلسفي أن من أهم التحديات التي تواجه إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا: الاعتماد على سياسة التلقين، وضعف الاهتمام ببناء القدرات العقلية والمهارات العلمية التي يحتاج إليها الأطفال، وأهمها التحليل والنقد والاستنتاج وحل المشكلات واتخاذ القرار وفهم الآخر، فضلا عن محدودية الاستفادة من التوجهات والنظريات الحديثة في التعلم، وفي بناء وتنظيم المناهج الدراسية وتصميم المواد التعليمية، بالإضافة إلى قلة المواد التعليمية المساندة للطالب والمعلم في عملية التعلم، واقتصار المتوافر منها على المطبوع، دون الاستفادة من مصادر المعرفة الإلكترونية وشبكات الإنترنت (عبد القادر، ٢٠١٤: ص٣٣).

وقد قدمت دراسة ناتشيابان وآخرين (Nachiappan et al., 2019) نتائج مماثلة؛ فكما أشارت الدراسة، تفتقر العديد من معلمات رياض الأطفال إلى المهارات الضرورية لتطبيق أساليب تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ ويرجع ذلك بدرجة كبيرة إلى عوامل مثل إخفاق المؤسسات التربوية المعنية في توفير الفرص الكافية لتدريب المعلمات حول تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثتان أن المشكلة البحثية التي سعت الدراسة الحالية إلى تناولها؛ حيث أن الأدبيات الحديثة لم تتناول بقدر كبير من التفصيل المعوقات التي تحول دون تعزيز مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، وبشكل خاص المعوقات التي يواجهها ميسرو التفكير الفلسفي؛ وتسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في معالجة تلك المشكلة البحثية من خلال تسليط الضوء على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا وسبل التغلب عليها، وذلك مع كون السياق المستهدف هو مؤسسة بصيرة؛ ويمكن إبراز مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الرئيس التالي **(ما معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها)؟**

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير (الناقد / التأملي / الإبداعي) من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة؟
- ما سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- تحديد أكثر معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير الناقد من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة.
- استقصاء معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة.
- تناول أهم معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة.
- الكشف عن سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة.

أهمية الدراسة:

تنبع اهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو ضرورة إكساب الاطفال لمهارات التفكير العليا من خلال ميسري التفكير الفلسفي في مؤسسات المجتمع المدني السعودي ويمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- قد تساهم الدراسة الحالية في التعرف على واقع ممارسات ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة لإكساب الأطفال مهارات التفكير العليا والعمل على تعزيزها.

- قد تساهم الدراسة الحالية في لفت انتباه المتخصصين لإقامة المزيد من الدورات التدريبية وورش العمل لتوعية ميسري التفكير الفلسفي بكيفية إكساب الاطفال لمهارات التفكير العليا وفق الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت كفاءتها.
- تأمل الباحثتان في إثراء المزيد من الدراسات والأبحاث للمكتبات العربية حول معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي وسبل التغلب عليها في ظل ندرة الدراسات والأبحاث في هذا السياق –على حد علم الباحثتان.

ثانياً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في طرح التوصيات المناسبة التي من شأنها التغلب على المعوقات التي تواجه ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة لإكساب الأطفال مهارات التفكير العليا.
- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في إبراز أكثر المهارات أهمية لإكسابها للأطفال والعمل على تعميمها وتعزيزها لمرحلة رياض الاطفال بالمملكة.

حـــدود الـــدراســـة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- **أولاً: الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها .
- **ثانياً: الحدود المكانية:** اقتصرت هذا البحث على النطاق الجغرافي المحدد للدراسة الميدانية بمؤسسة بصيرة.
- **ثالثاً الحدود البشرية:** مجتمع الدراسة تكون من جميع العاملين بمؤسسة بصيرة في المملكة العربية السعودية للعام ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م ؛ وحددت الباحثتان عدداً منهم كعينة عشوائية للدراسة الميدانية.
- **رابعاً: الحدود الزمانية :** تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة للتحقق من صحة الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها والدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير (المؤهل العلمي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها والدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

مصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير العليا:

تُعرّف مهارات التفكير العليا بأنها: "مهارات التفكير الجيد الذي يجمع في مكوناته بين: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي، أي أنه مكافئ لاندماج عدد من أنماط التفكير ذات المستويات العالية في هرمية بلوم من التفكير الإبداعي والناقد بالإضافة إلى التفكير التأملي، حيث يتضمن التفكير الناقد المحاكمة المنطقية، في حين يتضمن التفكير الإبداعي المحاكمة العقلية، أما التفكير التأملي فهو المرتبط بالوعي الذاتي، والتأمل الذاتي، والتبصر في المواقف التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف" (العدل؛ وآخرون، ٢٠٢١: ص٣٠).

كما تعرف مهارات التفكير العليا على أنها عمليات معرفية تنطوي على تحليل وتفسير والمعلومات، وتقييم قيمة المعلومات، ووضع وانتقاد الحلول الموضوعة للمشكلات الواقعية (Wegerif, 2019, 4).

وتعرفها الباحثتان إجرائياً على أنها مجموعة من المهارات تتضمن التفكير الناقد والتفكير الابداعي والتفكير التأملي والتي تساعد الاطفال على فهم وتحليل وتقييم المعلومات والمفاهيم بشكل أفضل.

ميسري التفكير الفلسفي:

ميسري التفكير الفلسفي هم الأشخاص الذين حصلوا على الاعتماد كممارس من مؤسسة بصيرة للاستشارات التربوية والتعليمية، وذلك بعد تطبيق ستة ورش عمل مع الأطفال من سن (٦- ١٢) سنة، سواء داخل مؤسسة بصيرة، أو خارجها (الحربي، ٢٠٢٢: ص٧).

ويمكن تعريف ميسر التفكير الفلسفي على أنه دور يقوم به المعلم ويتطلب منه تشجيع المتعلمين على إجراء الحوارات المتركزة حول المفاهيم والتي تكون مدفوعة بتساؤلات تستهدف إبراز أو توضيح أو الربط بين ما تم التوصل إليه سابقًا (Robinson, 2016, 45).

وتُعرف الباحثتان ميسري التفكير الفلسفي إجرائياً على أنهم الأشخاص الحاصلين على الاعتماد من مؤسسة بصيرة، كميسري للتفكير الفلسفي سواء في المستوى التأسيسي (ميسر ممارس) أو في المستوى المتقدم (ميسر متقدم).

مؤسسة بصيرة:

مؤسسة "بصيرة الأفكار" الرائدة في الاستشارات التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية تستخدم برامج معتمدة دوليا لتقديم التفكير الفلسفي بمنهجية P4C (Philosophy for Children and Communities) (تعليم التفكير الفلسفي للأطفال والمجتمعات) وهو منهج وأسلوب تعليمي ذو طابع عملي يتجاوز بالطلاب ما يمكن تحقيقه بالتعليم التقليدي فهو يعزز التحصيل الأكاديمي لكن ليس من خلال محتوى محدد وكتاب منهجي يدرس الفلسفة ،بل عن طريق دعم مهارات التفكير والتواصل التي تعزز التعلم الذاتي وتنمي احترام الطلاب لذواتهم وللآخرين من خلال التعليم والتعلم الحواري. تم تأسيسه قبل أكثر من خمسين عامًا من قبل البروفيسور ماثيو ليبمان من جامعة ولاية مونتكلير في الولايات المتحدة ويمارس الآن في جميع أنحاء العالم في أكثر من ٦٠ دولة. (مؤسسة بصيرة،٢٠٢٣، فقرة١)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

مقدمة:

في ظل ما يُتوقع أن يتسم به العالم المستقبلي من تغيرات مستمرة ومتسارعة وأحداث لا يمكن التنبؤ بها، أضحى من الضروري إعداد النشء لمواجهة تحديات المستقبل؛ ويتطلب ذلك العمل على إكساب الأطفال ليس فقط المعرفة ولكن أيضًا المهارات التي يمكنها مساعدتهم على التكيف مع الظروف المحيطة والاستجابة لها على نحو فعال؛ ومن هنا تبرز أهمية تنمية مهارات التفكير المتكلفة لدى الأطفال، ومن أهمها مهارات التفكير العليا.

فإكساب الأطفال مهارات التفكير العليا يعد أمرًا مسعى ملائمًا لاحتياجات العملية التعليمية في العالم المعاصر نظرًا ما يشهده العالم من نمو اقتصادي وتطور مستمر لتقنيات المعلومات والاتصالات وظهور اقتصادات المعرفة وسرعة وتيرة ما يشهده العالم من تغيرات وتحولات؛ وفي واقع الأمر، فإن التمتع بمهارات التفكير العليا ضرورة ملحة لأي فرد في أي سياق تعليمي، كما أنها من المقومات الأساسية للتعلم مدى الحياة؛ بعبارة أخرى، فقد أصبح تعليم الأطفال مهارات التفكير العليا ضرورة ملحة نظرًا لأن المجتمعات أصبحت تحتاج إلى أفراد مفكرين يستطيعون الاستجابة لمتطلبات العالم الواقعي (Yen & Halili, 2015, 42).

ومن هنا يجدر البحث عن الوسائل والأساليب التربوية المناسبة التي يمكن باستخدامها تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال على نحو فعال؛ وخلال السنوات الأخيرة، برزت أهمية عدة أساليب تربوية في هذا الصدد، ولعل من أهم تلك الوسائل تيسير التفكير الفلسفي.

وفقًا لما أظهرته نتائج الممارسة التربوية المعاصرة، يرتبط تيسير التفكير الفلسفي ارتباطًا إيجابيًا بتنمية مهارات التفكير العليا كما أنه يساهم في التحسين من مستويات التحصيل الدراسي لدى الأطفال في مختلف المواد الدراسية؛ وبذلك فإن تيسير الفلسفي يدحض الفكرة التربوية التقليدية السائدة والتي تنص على أن الأطفال غير قادرين على استخدام مهارات التفكير العليا المجردة؛ ومن هنا تبرز أهمية تعليم مهارات التفكير الفلسفي للأطفال في مراحل عمرية وتعليمية مبكرة (Cullen, 2016, 24).

ومن هنا يمكن القول بأن تيسير التفكير الفلسفي قد يمثل منهجًا واعدًا لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ فالتفكير الفلسفي ينطوي على استخدام مهارات تفكير تتسم بالتعقيد والتكلف وتنطوي على التعامل مع أفكار ومعلومات مجردة؛ وبالتالي فإن استخدام مهارات التفكير الفلسفي من شأنه أن يؤثر بالإيجاب على مستوى مهارات التفكير العليا لدى الطفل؛ لذلك فمن المهم توجيه الانتباه إلى المعوقات والإشكاليات التي تواجه ميسري التفكير الفلسفي في هذا الصدد من أجل معالجتها وتمكين الميسرين من مساعدة الأطفال على تنمية مهارات التفكير العليا لديهم على نحو فعال.

أهميـة إكسـاب الأطفـال مهـارات التفكـير العليـا :

أصبح مجال العمل التربوي أكثر تركيزًا على إكساب المتعلمين المهارات بدلًا من مجرد تقديم المعرفة الجديدة لهم؛ ومن أبرز المهارات التي يسعى التربويون إلى إكسابها للمتعلمين، ولا سيما الأطفال، مهارات التفكير العليا؛ وهنا يجدر التساؤل هو الأسباب التي تُكسب عملية إكساب الأطفال مهارات التفكير العليا أهمية خاصة؛ وفيما يلي استعراض موجز لأهم تلك الأسباب.

ففي ظل ما يشهده العالم المعاصر من تغيرات وتحولات مستمرة، أضحى إكساب وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال ضرورة تعليمية ملحة؛ فاكتساب تلك المهارات من مقومات التعلم مدى الحياة؛ كما أن إكساب الأطفال تلك المهارات يأتي متماشيًا مع ما يشهده العالم من طفرات اقتصادية وتغيرات تكنولوجية وأيضًا قابلية الوظائف للتسويق في الأسواق الاقتصادية العالمية؛ وفي واقع الأمر، فإن إعداد رأس مال بشري عالي الجودة هدف يعد إنجازًا مهمًا لأي نظام تعليمي في أي بلد؛ ومن أجل تحقيق ذلك، من المهم تطبيق الأساليب التعليمية الحديثة التي تساهم في ترسيخ مهارات التفكير لدى الأطفال وإعدادهم لكي يصبحون أفرادًا مبتكرين (Nachiappan et al., 2019, 41).

ومن هنا يتبين بأن إكساب الأطفال مهارات التفكير العليا قد أصبح ضرورة ملحة وليس مجرد تحسين أو إضافة إلى العملية التعليمية؛ فما عاد من الناجع الاعتماد على التعليم التلقيني، وذلك في ظل ما يشهده العالم من تغيرات وتقلبات سريعة لا يمكن التنبؤ بها، ولا تتطلب معالجتها وجود أفراد مبدعين ومبتكرين قادرين على توليد الحلول الجديدة للمشكلات الناشئة؛ وبالتالي فإن تنمية المهارات التفكير العليا قد تكون وسيلة مناسبة لإعداد الأطفال لكي يصبحوا جيلًا قادرًا على مواجهة والتكيف مع التحديات العالمية المستقبلية.

أنـواع مهـارات التفكـير العليـا :

وتتنوع مهارات التفكير العليا المستخدمة في عمليات التعليم والتعلم؛ وفيما يلي استعراض لأهم وأبرز تلك المهارات التفكير العليا؛ وتتضمن مهارات التفكير العليا كلًا من التفكير الناقد والتفكير التأملي والتفكير الإبداعي.

التفكـــير النـــاقـــد:

تعد مهارة التفكير الناقد من أكثر المهارات المطلوبة في مختلف المجالات والصناعات؛ والتفكير الناقد هو القدرة على تحليل المعلومات على نحو موضوعي وإطلاق الأحكام حولها؛ وهو ينطوي على تحليل معلومات مثل البيانات والحقائق والظواهر القابلة للملاحظة ونتائج الدراسات؛ ويمكن لمن يتمتعون بمستوى مرتفع من مهارات التفكير الناقد التوصل إلى استنتاجات عقلانية في ضوء مجموعة من المعلومات وأيضًا التمييز بين التفاصيل المفيدة وغير المفيدة من أجل التوصل إلى حل مشكلة أو اتخاذ قرار ما (Sada, 2019, 229).

ومن الممكن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال من خلال التعلم والتقييم في الصفوف؛ ويتطلب تنمية تلك المهارات عن طريق استخدام نماذج التعلم التي تشرك الأطفال على نحو نشط في عمليات التعلم وذلك بدلًا من مجرد الاعتماد على التلقي والتذكر وتدوين الملاحظات، وجعل الدروس أكثر تركيزًا على عملية التعلم نفسها وليس على المحتوى التعليمي، واستخدام أساليب التقييم والاختبار التي تعتمد على مهارات التفكير العليا، وذلك من أجل إعطاء الأطفال تحديات فكرية وذلك إلى جانب التقليل من الاختبارات القائمة على التذكر (Widana et al., 2018, 25).

التفكـــير التـــأملـــي:

يعد التفكير التأملي هو قلب ولبّ مهارات التفكير العليا، وهو ينطوي على الاستخدام المنظم للمعرفة والمهارات والسمات الشخصية مثل الفضول والانفتاح الذهني؛ ومن خلال التفكير التأملي يتمكن الفرد من فحص الأفكار في ضوء المعلومات التي تدعمها والاستنتاجات التي تؤدي إليها؛ وفي واقع الأمر، فإن مهارات التفكير العليا ذات طبيعة تأملية؛ والتأمل عملية للاستقصاء الذهني تنطوي على التحليل وإيجاد السبل التي تؤدي إلى توليد معرفة وتجارب جديدة بالاعتماد على المعرفة المسبقة ووضع البدائل (Mitana et al., 2021, 613).

وتتطلب تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الأطفال أن تحتوي أنشطة التعلم الصفية على تجارب واقعية مستوحاة من الحياة الواقعية وتتطلب من الأطفال التعلم من عدة مصادر

للمعلومات؛ فمثل تلك التجارب التعلمية من شأنها أن تساعد الأطفال على التفكير على نحو تأملي عن طريق تزويد الأطفال بمواقف تعلمية واقعية ووضع المعلومات الجديدة التي يكتسبها الأطفال في سياقات محددة وواضحة المعالم (Ghanizadeh, 2017, 104).

التفكير الإبداعي:

يعد التفكير الإبداعي من أعلى مهارات التفكير العليا من حيث درجة التكلف؛ فهو ينطوي على توليد حلول جديدة ومبتكرة؛ ومن يمتلكون مهارات التفكير الإبداعي يميلون نحو السعي إلى ابتكار الأفكار الجديدة واقتراح الحلول الفريدة؛ وتتضمن عمليات التفكير الإبداعي التعامل مع المواقف الجديدة من خلال اختيار المعلومات ذات الصلة بالمشكلة محل الاهتمام والربط بين تلك المعلومات والمعرفة المسبقة من أجل توليد المعلومات الجديدة (Hidajat, 2021, 1248).

وتلعب الأساليب التعليمية دورًا مهمًا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال؛ فعلى المعلمة أن تؤدي دور المرشدة حتى يتمكن الأطفال من استخدام وتفعيل مهارات التفكير العليا لديهم، بما في ذلك مهارات التفكير الإبداعي؛ فمن المهم منح الأطفال الفرص لكي يحلوا المشكلات التي يواجهونها، وينطوي ذلك على عدم تزويد الأطفال بالمساعدة بسهولة وذلك من أجل تشجيعهم على معالجة ومواجهة المشكلات (Munar et al., 2022, 4616).

وفي ضوء ما تم استعراضه، يتبين بأن مهارات التفكير العليا تنطوي على عدة مهارات معقدة تنطوي على النظر إلى الأمور من منظور شمولي يربط بين الأشياء والأحداث ويسعى إلى تفسير الأسباب وطرح الحلول؛ ويمكن القول بأن هذه المهارات تتسم بالتكامل والترابط، فمعالجة المشكلات المعقدة والتعامل معها لا تتحقق بمجرد استخدام نوع واحد من تلك المهارات، فمدخلات ومخرجات تلك المهارات مترابطة ومعتمدة على بعضها البعض؛ لذلك فإن تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال على نحو فعال تتطلب تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير التأملي والتفكير الإبداعي على نحو متكامل.

أساليب تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال:

التفكير هو نشاط عقلي يقوم به الفرد لدراسة أبعاد المشكلة، وتحليلها، وإدراك العلاقة بين عناصرها، ثم يقوم بدراسة المعلومات أو الإمكانات المتاحة وتنظيمها ومحاولة إدراك العلاقة

بينها وبين خبراته السابقة من جهة، وبين هذا كله والهدف الذي يريد الوصول إليه من جهة أخرى، وتتكرر المحاولة إلى أن يدرك الفرد هذه العلاقة فيتخطى العائق ويصل إلى الهدف وبالتالي يحل المشكلة (موسى، ٢٠٢١: ص١٦١).

وحتى يتم تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال يجب استخدام الأساليب المناسبة وكذلك توفير المناخ المناسب، وإن المناخ المناسب للتفكير يحتاج إلى متطلبات وخصوصاً للأطفال منها: الأمن النفسي ويتحقق عن طريق توفير جو تغيب فيه التهديدات والتأثيرات الخارجية مع توفير القبول والفهم للأفكار الناتجة وطريقة التفكير، والحرية النفسية وتتحقق بتوفير جو يسمح فيه للطفل بالتعبير؛ فالأمن النفسي والحرية في إبداء الراي وتقبله كلها عوامل تلعب دوراً في تشجيع التفكير عن الطفل لأنه سيشعر بالراحة ولن يحتاج للدفاع عن نفسه (معمار؛ وآخرون، ٢٠٠٩: ص١٦).

كما أن من أساليب تنمية مهارات التفكير عند الأطفال هي بناء احترام الذات، والتواصل مع جميع الأطفال باهتمام، وكذلك الإيجابية، والوضوح، والرغبة في التعلم، وهناك اتفاق عند التربويين علي أن التفكير الفعال عامل مهم للنجاح في المدرسة والحياة، وهذا يتطلب تعليم الطفل المهارات التي تمكنه من السيطرة علي أمور حياته مثل مهارات التفكير العليا (ريان، ٢٠٠٦: ص١٣٠).

وتتنوع الأساليب التي يمكن للمعلمات تطبيقها لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ وفيما يلي استعراض لأهم تلك الأساليب؛ وتتضمن تلك الأساليب كلًا من طرح الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة وتنظيم البيئة الصفية.

طـــرح الأسئلـــــة:

لا يمكن إنكار أهمية طرح الأسئلة في تحقيق التدريس الفعال الذي ينمي مهارات التفكير العليا؛ فمن خلال طرح الأسئلة المصممة على نحو هادف وذي مغزى، يستطيع الأطفال اكتساب القدرة على تكوين الروابط بين ما يتعلمونه وما تعلموه سابقًا وأيضًا تفسير العالم المحيط بهم؛ ومن خلال تخطيط وتطبيق طرح الأسئلة التي تتطلب التفكير مرتفع المستوى، يمكن للمعلمات تعزيز المشاركة ومهارات التفكير الناقد التي يحتاجها الأطفال من معالجة والتعامل مع المواقف الجديدة (Nappi, 2017, 30).

ويمكن تحديد الشروط التي ينبغي توافراها في الأسئلة التي تستخدم لتنمية مهارات التفكير عند الأطفال، وهي كما يلي(قطامي، ٢٠٠٧: ص٣٦٢):

١- أن يكون السؤال واضحاً دقيقاً، مختصراً، محدد الألفاظ والمعاني، واضح الأهداف.

٢- أن تطُرح الأسئلة بطريقة منطقية.

٣- أن تناسب الأسئلة مستوي ودرجة التحليل لدي الأطفال، ودرجة نضجهم الذهني.

٤- أن ترتبط الأسئلة بنقطة أو موضوع معين.

٥- أن تلائم الأسئلة الأغراض التي وضعت من أجلها.

٦- أن يتأنى المعلم في إلقاء الأسئلة.

٧- أن تصاغ الأسئلة بلغة عربية دقيقة، وفصيحة، ومحددة.

٨- أن توجه الأسئلة غلي جميع الطلاب في الصف لا إلي مجموعة معينة دون غيرها أو إلي طفل بعينه.

٩- أن تلقي الأسئلة في وقت يتفق مع خطوات الدرس ومراحله.

ومن أنواع الأسئلة التفكيرية التي يجب أن يكون هدفها تنمية التفكير عن الأطفال ما يلي(معمار؛ وآخرون، ٢٠٠٩: ص٣٢):

١- **أسئلة المقارنة:** وتختص بما يؤدي إلي فهم من الصفات المتشابهة والصفات المختلفة للأشياء.

٢- **أسئلة التقييم:** وتختص بما يهدف لتقييم النتائج أو الأفكار.

٣- **أسئلة الاستفسار:** وتختص بما يهدف إلى الوصول إلي حقائق من خلال تفسير هذه الأفكار وتلك الحقائق.

٤- **أسئلة التحليل:** وتختص بما يهدف إلي تحليل المواقف والأفكار.

٥- **الأسئلة الإخبارية:** وتختص بما يمكن عن طريقها ترجمة خبرة معينة تستخدم في حل مشكلة ما.

٦- **الأسئلة التلخيصية:** أي تختص بإبراز حقائق أساسية هامة عن طريق تلخيص أفكار وردت.

٧- **الأسئلة التشخيصية:** وهي ما يختص بالأسئلة عن تحديد الصعوبات.

٨- **الأسئلة العمومية:** وهي ما يجتمع بين الأسئلة التذكيرية والتفكيرية مما يساعد علي استرجاع المعلومات وتبيان مستوي الفهم.

النقـــاش والحـــوار:

تعتبر المناقشة ركيزة رئيسية لعملية الفهم إذ تعتبر نشاطاً متمركزاً نحو المتعلم، يتم فيها تبادل الأفكار والخبرات بين الأطفال في الموضوع المحدد، كما ويتم من خلالها كذلك تعزيز المشاركة، والتفاعل بين مجموع الأطفال وإذا ما استثمرت بطريقة فاعلة فإنها تجعل نشاط الأطفال الذهني المعرفي والاجتماعي يحقق دافعية عالية وبالتالي إنجازًا عالياً(قطامي، ٢٠٠٧: ص٣٨١).

والحوار والمناقشة هو شكل من أشكال التواصل الشفوي، حيث تبادل المعارف والأحاديث والمعتقدات والأحاسيس والخبرات السابقة بين المعلم والأطفال بطريقة منظمة هادفة لتحقيق أكبر قدر من الفهم وتقوم علي إبداء الرأي، وتقبل وجهات النظر ومعارضتها بصراحة وموضوعية وأن توليد أفكار جديدة عبر الحوارات والنقاشات يؤدي غلي تطوير المهارات العقلية العليا(حميدان، ٢٠٢٠: ص٢٥٢٣).

يهدف أسلوب النقاش والحوار إلى تنمية مهارات التفكير عن طريق تطبيق مفهوم التعليم بالتفكير؛ والمقصود بالتعليم بالتفكير أن تعطي المعلمة الأطفال قدرًا كافيًا من الوقت للتفكير وإعداد الاستجابات على الأسئلة، وذلك إلى جانب تشجيع الأطفال تبادل الأفكار مع بعضهم البعض والانخراط بنشاط وفاعلية في المناقشات والحوارات (Retnawati et al., 2018, 77-78).

تتميز طريقة لمناقشة والحوار بعدة خصائص يمكن إجمالها بالنقاط التالية، إذا ما أحسن استخدام هذه الطريقة مع الأطفال (معمار؛ وآخرون، ٢٠٠٩: ص٣٣):

١- تبعث في الطفل الشوق المستمر للكلام وتعوده على سرعة الخاطر وحضور البديهة.

٢- تتيح للأطفال الفرصة للاسترشاد بتوجيهات الكبار.

٣- تعطي للكبار الفرصة للكشف عن الفروق الفردية بين الأطفال ومعرفة مستوياتهم.

٤- تعطي الأطفال الفرصة في إبداء الرأي واحترامه.

٥- وسيلة لتدريب الأطفال علي الأساليب القيادية.

٦- تعود الأطفال علي عمليات البحث والكشف والتنقيب والاعتماد علي النفس في التحري والتفكير والقراءة والعرض والتفكير والتحليل والنقد في المواقف الحياتية والمواقف التعليمية.

٧- تنمي طرق المناقشة والحوار، وروح التعان عند والمسؤولية عند الاطفال وتشجيعهم علي المبادرة.

تقديم التغذية الراجعة:

إن التغذية الراجعة هي جزء من استراتيجية يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم من خلال تعريف الطفل بمدي تقدمه في المسار الصحيح من خلال تزويده بمعلومات بشكل منظم ومستمر حول استجاباته ومساعدته علي تثبيت الاستجابات الصحيحة وتعديل الاستجابات الخاطئة، وعلي الرغم من الاتفاق علي غرض التغذية الراجعة وأثرها في التعلم إلا أنه يميز عادة بين أشكال التغذية الراجعة حسب اتجاهها ومصدره ووسيلة الحصول عليها وطبيعتها وزمن تقديمها ووظيفتها(الحباشنة، ٢٠١٤: ص٢٤).

كما أن للتغذية الراجعة مجموعة من الأنماط منها: التغذية الراجعة حسب التزامن مع عملية التعلم وهي المعلومات التي تقدمها المعلمة للطفل بشكل لفظي ومتزامن مع عملية التعلم أثناء النشاط أو من خلال رسائل مكتوبة بعد انتهاء النشاط، والتغذية الراجعة حسب صحتها وهي رد الفعل الذي يصدر من المعلمة تجاه الطفل حول استجابته الصحيحة من خلال الثناء عليه أو من خلال اللوم والاستياء عند استجابته الخاطئة، التغذية الراجعة حسب الدور الوظيفي وهي الطريقة التي تتبعها المعلمة في تزويد الأطفال بالمعلومات والملاحظات حول مدى صحة إجاباتهم، وكذلك التغذية الراجعة الذاتية ومن خلال الأقران، والتغذية الراجعة حسب الشكل (ص٢٣١- ٢٣٢).

ويساعد تطبيق التغذية الراجعة بشكل صحيح على تعزيز أداء المتعلم، وتساعد الطلبة علي معرفة أخطائهم وتصحيحها وتمكينهم من المهارات المطلوبة منهم، كما تبني ثقة لديهم حول نتائج التعلم، كما أن لها دور كبير في رفع مستوي التحفيز لدي الطلبة، وتعزيز نواتج تعلمهم، وتسهم في تدعيم عملية التعلم، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوها، وإكسابهم المهارات المطلوبة في المقرر، وعلي المعلم معرفة دور التغذية الراجعة الفورية والمستمرة من خلال النظام في تعزيز نواتج تعلم الطلبة(الخالدي؛ التركي، ٢٠١٨: ص١١٦).

وللتغذية الراجعة أهداف أساسية تتركز في مساعدة الطلبة من خلال توضيح الأداء المطلوب الوصول إليه ويتم ذلك من خلال التعرف علي الأهداف ومعايير الأداء والأداء المتوقع، توفير المعلومات ذات جودة عالية للطلبة حول تعلمهم، إعطائهم الفرصة لسد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المطلوبة، وتحليل طبيعة أخطاء الطلبة، وللتغذية الراجعة أهمية كبيرة في عملية التعلم، لأنها ضرورية في عمليات الضبط والتحكم والتعديل التي تعقبه (إبراهيم، ٢٠٢٠: ص٩٦).

ويمكن من خلال أسلوب التغذية الراجعة المساهمة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال وذلك لأن هذا الأسلوب ينطوي على تقييم قدرة الأطفال على التحليل والتقييم والتفكير على نحو إبداعي وناقد وحل المشكلات وغير ذلك؛ وحتى تتمكن من المعلمة من تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، يجب عليها ليس مجرد الاكتفاء بتقييم مهارات الأطفال ولكن أيضًا الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة لهم، وينطوي ذلك على التحليل والتوضيح والتناقش مع الأطفال حول الفروق بين نتائج تفكيرهم ونتائج تفكير المعلمة (Hadzhikoleva et al., 2019, 246).

تنظيم البيئة الصفية:

إن البيئة الصفية هي البيئة التي تحرص علي تفاعل الطفل الإيجابي مع معلمته ورفاقه، وامتلاكه مهارات اجتماعية كاللعب الجماعي، والسلوك المرغوب فيه اجتماعياً إلي جانب المبادرة والاستقلالية والتحلي بروح الجماعة بعيداً عن الملل والضجر، والقسر والإجبار، وحتي تكون البيئة الصفية منظمة وآمنة لعملية التعلم يجب أن تشمل علي جميع المتطلبات النفسية والاجتماعية والمادية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة (بركات، ٢٠١٥: ص١٢).

وللبيئة الصفية تأثير كبير في تماسك أفراد الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم لبعض من ناحية وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخري، وللمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمة دور كبير في إدارته لصفه بما يتيح لطلابه تعليماً أفضل وتعلماً أكثر فاعلية، لذلك يتوقع أن يقوم المعلم بما يلي (النابلسي، ٢٠١٤: ص٦٥):

١- إعداد الأطفال إعداداً اجتماعياً يحبب إليهم التعاون والتكافل والعدل والنظام والتقدم، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم.

٢- تلبية حاجات الأطفال النفسية والنظرية.

٣- قبول واحترام مشاعر الأطفال والتعبير عن ذلك من خلال الكلام والأفعال.

٤- العمل علي إحساس الطفل بالأمن والأمان والحرية في السلوك والتعبير وغياب مظاهر العنف بينه وبين المعلم.

٥- إتاحة فرص تعليمية متكافئة لجميع طلاب الصف.

ويمكن أن يؤثر الجو أو المناخ النفسي الذي يسود غرفة الصف سلباً أو إيجاباً علي إفراز كيماويات الدماغ، فالمدرس الذي لا يعترف بمجهود الطالب ولا يثني عليه، ولا يقدر إنجازه ولا يهتم بشعوره يحدث بسبب ذلك في عقل الطالب أن يتوقف الدماغ عن إنتاج السروتونين فيقل مستواه مما يقلل من مستويات النوربينفرين، ويعيق انتقال الرسائل بين العصبونات مما يضعف عملية التفكير، وإن الطالب الذي يشعر بالظلم وعدم الاعتراف بجهوده من قبل زملائه، أو من قبل المعلم وعدم الأمن والتهديد في البيئة الصفية، يزداد عنده إفراز الكوريستول مما يجعله في حالة تأهب للهرب أو للضرب ويصبح عدوانياً في سلوكه، ولا يكون قادراً علي التفكير السليم (ريان، ٢٠٠٦: ص٣٨).

ويلعب تنظيم البيئة الصفية دورًا بالغ الأهمية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ حيث يؤثر تنظيم المقاعد على طبيعة الأنشطة التعليمية وكيفية تأثيرها على الأطفال، فبدلًا من تنظيم مقاعد الأطفال بصورة رسمية تقليدية (أي صفوف من المقاعد أمام السبورة) ينبغي على المعلمة تنظيم المقاعد على نحو يساعد الأطفال على تبادل الأفكار وممارسة التفكير العميق؛ والجانب الآخر من تنظيم البيئة الصفية هو طبيعة الأساليب التعليمية المستخدمة، فبدلًا من الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والتعلم الخامل، ينبغي على المعلم تشجيع الأطفال على التعليم النشط الفعال (Juhansar et al., 2016, 88).

وبالنظر إلى ما تم استعراضه، يتبين بأنه يمكن للميسرين تطبيق عدة أساليب لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ وتتميز تلك الأساليب بأنها تبتعد عن الأساليب التقليدية للتعليم والتعلم والتي تقتصر على التلقين والتعلم الخطي الخامل، وبدلًا من ذلك تركز تلك الأساليب على تشجيع التعلم النشط والفعال والذي يجعل الطفل هو محور عملية التعلم وليس المعلمة؛ ومن خلال تلك الأساليب من الممكن تهيئة بيئات التعلم بحيث تيسر على الأطفال ممارسات مختلف مهارات التفكير، بما في ذلك مهارات التفكير العليا.

أهمية تيسير التفكير الفلسفي في تعليم الأطفال:

ازداد مؤخرًا في مجال العمل التربوي الحديث عن فكرة تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال؛ وهنا يجدر التساؤل حول الأسباب التي تجعل تلك الفكرة تسترعي الاهتمام والانتباه في مجال تعليم الطفولة المبكرة؛ وفيما يلي استعراض لبعض من أبرز تلك الأسباب.

ولتيسير التفكير الفلسفي في تعليم الأطفال أهمية كبيرة حيث أنه يوفر البيئة المادة والفيزيقية التي تسمح للطفل أن يعلب ويجري تخمينات من خلال الأنشطة الاجتماعية والترويجية التي يمارسها في الروضة ووجود الحجرات المتسعة الكافية والملاعب تسمح للطفل بإجراء ذلك، تهيئة الفرص أمام كل طفل كي ينمو باستخدام أساليب التفكير وذلك عن طريق عرض تخميناته وخطط وحلول لما يواجه من مواقف كما أن توفير الكتب والقصص والألعاب التركيبية والتحليلية أمامه يسهم في تطوير التفكير لديه، تجعل الطفل قادر علي القرار حيث يشترك في الأنشطة حسب تفضيله (قطامي، ٢٠٠٧: ص٤٢٩- ٤٣٠).

ومهارات التفكير العليا لا بد أن تقدم للأطفال منذ الطفولة المبكرة لتنمو معهم، ويشبوا عليها ليتعودوا على الاستماع للرأي الآخر ومناقشته، والتخلي عن الرأي إذا ظهر خطؤه، والبحث عن الآراء البديلة وعدم الجمود علي رأي واحد في المسائل التي تتقبل آراء متعددة وليس لها حل واحد، ولا يخفي أن عدم تشجيع الطلاب علي التفكير منذ الصغر يجعلهم يتوقفون عن التفكير الخلاق الإبداعي، ويجعلهم لا ينجزون ما له شأن في مستقبل حياتهم وحياة أمنهم (ريان، ٢٠٠٦م: ص١٠٢- ١٠٣).

وتكمن أهمية تيسير التفكير الفلسفي في تعليم الأطفال في أنها تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا للأطفال وذلك من خلال البحث عن استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتحقيق هذا الغرض والتي من أبرزها: العصف الذهني، المناقشة والحوار، التفكير المتشعب، الخرائط الذهنية، التعلم التعاوني، وكذلك استخدام الوسائل التعليمية ومصادر التعلم المختلفة، وجعل الأطفال يشتركون في الأنشطة التعليمية حيث أنها تساعد في تنمية قدرات الأطفال علي التخطيط والابتكار وكذلك تساعد علي تدريبهم علي العمل في فريق وكذلك أيضًا علي الإبداع في الربط بين النظرية والتطبيق وعرض أفكارهم بطريقة منظمة ومترابطة (جميل؛ السنيدي، ٢٠١٦: ص٧١- ٧٢).

لذلك يعد تيسير التفكير الفلسفي من المقومات المهمة لتنمية القدرة على ممارسة التفكير الفلسفي لدى الأطفال؛ والتفكير الفلسفي في حد ذاته ذو أهمية كبيرة وذلك نظرًا لأنه يساعدهم على الإجابة عن العديد من التساؤلات الفلسفية حول الأمور الكونية والحياتية؛ ومن خلال التأمل الفلسفي حول تلك الأمور، ينفتح ذهن الطفل مبكرًا على المفاهيم الوجودية والمعرفية والقيمية؛ فالأطفال بفطرتهم فلاسفة، حيث أنهم دائمًا ما يطرحون التساؤلات ويسعون إلى اكتشاف الحقيقة وراءها بأنفسهم (Fard et al., 2016, 1154-1155).

كما أن تيسير التفكير الفلسفي يساعد الأطفال على التفكير بصورة ناقدة حول الأفكار المسلم بها ويمكنهم من التأمل حول إمكانية انتقال العالم نحو الأفضل ويشجعهم على المبادرة في إحداث التغيير (Petropoulos, 2021, 5).

ومن خلال ما تم استعراضه، يمكن القول بأن تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال قد أصبح ذات أهمية في مجال تعليم الطفولة المبكرة؛ حيث يضع لدى الأطفال الأسس الضرورية لكي يصبحوا مفكرين ناقدين وواعين في حياتهم المستقبلية، كما أنه يجعلهم دائمي التفكير حول الكون المحيط بهم والبحث عن الإجابات لما يحيط بهم من أمور غامضة تحتاج إلى التفسير.

أهــداف تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال:

ما عاد تيسير التفكير الفلسفي مفهومًا مقصورًا على سياقات تعليم الطلاب من البالغين، بل أصبح من الضروري تطبيق ذلك مع الأطفال وذلك من أجل تنمية مهارات التفكير الفلسفي لديهم مبكرًا؛ وهنا من المهم استعراض الأهداف الرئيسية التي يهدف التربويون إلى تحقيقها من خلال تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال.

ويستهدف تيسير التفكير الفلسفي إكساب الأطفال مهارات التفكير من خلال الحوار الفلسفي؛ ويسعى هذا الأسلوب إلى تعزيز التفكير متعدد الأبعاد لدى الأطفال، وبشكل خاص أنماط التفكير الناقد والإبداعي والرعائي، وذلك إلى جانب دعم تنمية القيم الوجدانية لديهم (Reid, 2021, 15).

كما يهدف تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال إلى جعل ممارسة الأطفال لمهارات التحدث والحوار والعصف الذهني، وامتلاك مهارة المناقشة والحوار والقدرة علي حل الصراعات، وجعل الطفل يمتلك مهارة اتخاذ القرار ومهارة حل المشكلات، وكذلك من أهداف تيسير التفكير للأطفال هي تحسين التحصيل المعرفي لديهم، وتنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدي الأطفال، وتحقيق أهداف تعليمية تعد طفلاً مفكراً ومبدعاً (عمارة، ٢٠١٦: ص٧٤١).

ويضاف إلى ذلك أن تيسير التفكير الفلسفي يهدف إلى تنمية مهارات الطفل والوصول به إلى أن يكون متفتح الذهن لتقبل الأفكار الجديدة، وأن يناقش مستنداً في آرائه إلي حقائق علمية، وأن يتقن مهارات جمع معلومات صحيحة من مصادرها الأصلية، وأن يتقن التمييز بين المعلومات الصحيحة والخاطئة، وبين الحقائق العلمية والخرافات، وأن يتقبل ويتعامل مع الاختلافات في الآراء والأفكار والقيم بينه وبين الآخرين، وأن تكون له رؤية ووجهة نظر محددة تجاه الموضوعات والأحداث المعاصرة، وأن يدرك قدرته الذهنية ومهاراته العقلية، وأن يكون واعياً باستراتيجيات تفكيره قادراً علي تقييمها (الناجم، ٢٠١٣: ص٤٦):.

ولتيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال أهداف أخرى تتضمن الآتي (جميل؛ السنيدي، ٢٠١٦: ص٢٤).

١- إيجاد البيئة التعليمية المناسبة والتي تبعث علي التفكير.

٢- إثارة تفكير الأطفال بما يجذب انتباههم وتركيزهم.

٣- تدريبهم علي كيفية الإلمام بجميع جوانب المواضيع المطروحة للتفكير.

٤- التأكيد علي جميع المعلومات ومعالجتها بشكل عميق، واعتبار أن كل المعلومات مهمة وضرورية وأن بدت ثانوية.

٥- تحديد اتجاهات الأطفال الإيجابية وتوجيههم بما يتناسب وقدراتهم وعدم إهمال وجهات نظرهم وأراءهم وان اختلفت ووجهات نظر المعلم.

٦- تحديد الهدف بمعني الرغبة في مساعدة الطفل علي تعرفه علي نقاط القوة وجوانب الضعف في عملية تفكيره.

وبالنظر إلى ما تم تناوله، يتضح بأن تيسير التفكير الفلسفي يستهدف تنمية العديد من مهارات التفكير المختلفة التي يمكن الطفل من مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين؛ فمن أجل التمكن من التكيف مع تحديات العصر ومواجهتها، من المهم إكساب الطلاب عدة مهارات تفكير تمكن الطفل من التأمل حول ما يحيط به من ظروف وتحديات ومن ثم الاستجابة لها على النحو الأمثل؛ ويتطلب تحقيق ذلك تيسير ممارسة التفكير الفلسفي لدى الأطفال.

معوقات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال بمؤسسة بصيرة:

وفيما يلي استعراض لأبرز أنواع معوقات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ ومن المهم توجيه القدر الكافي من الانتباه والاهتمام إلى تلك المعوقات من أجل معالجتها على النحو الأمثل؛ وتتضمن تلك المعوقات كلًا من المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية (المادية والتقنية والإدارية)، والمعوقات المتعلقة بميسري التفكير الفلسفي (مثل المعوقات الشخصية لدى الميسرين) والمعوقات المتعلقة بالأطفال أنفسهم (مثل إهمال الأسرة ونحو ذلك).

معوقات تتعلق بالبيئة الصفية:

ووفقًا لسيمان وآخرين (Seman et al., 2017, 538-540)، تتضمن أبرز معوقات تنمية مهارات التفكير العليا والمتعلقة بالبيئة الصفية ما يتعلق بالجوانب الآتية:

١- **الجانب التخطيطي:** تنشأ صعوبات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال عند حدوث إخفاقات من جانب المعلمة في تخطيط الدروس بما يتوافق مع متطلبات جميع جوانب التعليم والإطار الزمني المحدد للمنهج الدراسي وتغطية محتوى المقرر التعليمي؛ فالإخفاق في وضع خطط تراعي تلك المتطلبات يؤدي إلى صعوبات في إكساب الطلاب مهارات التفكير العليا.

٢- **تحقيق الأهداف أو النتائج:** تواجه المعلمات عادةً صعوبات في تحقيق أهداف ونتائج التعلم المرجوة والمرتبطة بتعزيز مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، وخاصة وأن تحقيق تلك الأهداف والنتائج قد يتعارض مع الهدف الأساسي المتمثلة في تغطية محتويات المقرر التعليمي بالوتيرة المطلوبة.

٣- **الوقت:** تواجه العديد من المعلمات صعوبات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال نظرًا لعدم تمكنهن من إيجاد القدر الكافي من الوقت لتعليم الأطفال تلك المهارات على نحو فعال.

٤- **تعطيل عمليات التعليم والتعلم:** بالنسبة للعديد من المعلمات، يمثل تعليم مهارات التفكير العليا تعطيلًا لعمليات التعليم والتعلم؛ ومن هنا تواجه المعلمات صعوبات في الجمع وإحداث التوازن بين تعليم محتوى المقرر التعليمي وتعليم مهارات التفكير العليا.

٥- **المحتويات:** قد تواجه المعلمة صعوبات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال نظرًا لغزارة وضخامة المحتوى التعليمي الخاص بذلك من حيث حجم المعلومات وعدد المهارات المراد تنميتها لدى الأطفال.

٦- **البيئة الصفية:** قد تواجه المعلمات تحديات في إيجاد بيئات التعليمية مساعدة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ فإيجاد تلك البيئات يتطلب العديد من المتطلبات المعقدة مثل توفير بيئة تعلم آمنة وتهيئة المناخ الفكري وبناء وتنظيم البيئة الصفية بحسب اتجاه التفكير.

معوقات تتعلق بميسري التفكير الفلسفي:

ووفقًا لسيمان وآخرين (Seman et al., 2017, 536-537)، تتضمن أبرز معوقات تنمية مهارات التفكير العليا والمتعلقة بميسري التفكير الفلسفي ما يتعلق بالجوانب الآتية:

١- **تصورات الميسرين:** لدى بعض ميسري التفكير الفلسفي تصورات سلبية حول تعليم مهارات التفكير العليا وذلك باعتبارها تتداخل بل وتعرقل عمليات التعليم والتعلم.

٢- **المعرفة لدى الميسرين:** من أكبر المعوقات التي تكتنف تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال عدم تمتع الميسرين بالقدر الكافي من المعرفة والفهم حول مهارات التفكير العليا.

٣- **مهارات الميسرين:** يفتقر العديد من الميسرين إلى المهارات والكفايات الضرورية لتصميم أنشطة التعليم والتعلم بما يتوافق مع متطلبات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال.

معـوقـات تتعلـق بالأطفـال أنفسهـم:

ووفقًا لسيمان وآخرين (Seman et al., 2017, 541-542)، تتضمن أبرز معوقات تنمية مهارات التفكير العليا والمتعلقة بالأطفال أنفسهم ما يتعلق بالجوانب الآتية:

١- **قدرة التعلم:** يعاني العديد من الأطفال من صعوبات في اكتساب مهارات التفكير العليا نظرًا لافتقارهم إلى القدرة على التعلم حول التفكير والتعلم من أجل التفكير؛ وتتفاقم تلك الصعوبات لدى الطلاب منخفضي الأداء نظرًا لوجود عوامل نفسية وعاطفية أخرى مؤثرة بالسلب على قدراتهم؛ ويعني ذلك بأن العديد من الطلاب يكونون معتمدين على الميسر في جميع جوانب عملية التعلم.

٢- **الإتقان:** والمقصود بالإتقان هنا التمتع بالتمكن من المهارات المعرفية الأساسية؛ فهناك تفاوت بين الأطفال في درجة إتقان والتمكن من تلك المهارات المعرفية، ويؤدي ذلك إلى صعوبات في تعلم الأطفال لمهارات التفكير العليا.

٣- **التركيز:** قد يواجه الميسرين صعوبات في الحفاظ على تركيز الطلاب في عمليات التعلم، الأمر الذي قد يؤدي إلى صعوبات لدى الطلاب في تعلم مهارات التفكير العليا.

٤- **طبيعة الطفل وأسلوب التعلم لديه:** قد تتأثر قدرة الطفل على تعلم مهارات التفكير العليا بالسلب بمواقف الأطفال وأساليب التعلم لديهم؛ فتعليم وإكساب مهارات التفكير العليا يتسم بالصعوبة بالنسبة للأطفال المعتمدين بدرجة مرتفعة على الميسر في التعلم.

وبالنظر إلى ما تم تناوله سابقًا، يتضح بأن هناك العديد من الجوانب التي قد تنشأ منها معوقات لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ وتتسم هذه الجوانب بالتعدد والترابط في الآن نفسه؛ لذلك فإن معالجة معوقات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال تتطلب وضع استراتيجيات تتسم بالتكامل والشمول؛ ومن هنا من الممكن التركيز على جوانب متعددة من متطلبات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال.

سبل التغلب على معوقات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال بمؤسسة بصيرة:

كما تمت الإشارة سابقًا فإن هناك عدة معوقات تكتنف تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال؛ ومن أجل التمكن من إكساب الأطفال مهارات التفكير العليا على نحو فعال، من المهم

العمل على معالجة تلك المشكلات من خلال الوقاية منها أو التقليل من إمكانية حدوثها؛ وفيما يلي استعراض لعدد من السبل الممكنة للتغلب على معوقات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، والتي يمكن لميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة تطبيقها.

فمن أهم المقومات للتغلب على معوقات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال تحديد وفهم تلك المعوقات بصورة جيدة وكافية؛ ومن ثم يجب وضع الاستراتيجيات التعليمية وفقًا لخطط مناسبة، وتعزيز التنمية الذاتية الميسرين، وإكساب الميسرين الإيمان والتصميم على تحقيق الأهداف المنشودة في تعليم مهارات التفكير العليا؛ فمن خلال كل ذلك، يمكن للميسرين التعامل مع التحديات التي تكتنف تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال (Yen & Halili, 2015, 42).

ويتطلب التغلب على معوقات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال بمؤسسة بصيرة أيضًا الانتقال في تعليم الأطفال من تبني النماذج المعرفية التي تركز على معالجة الذاكرة إلى نماذج معرفية تركز على التفكير حول الأمور المتشابهة والمتناظرة؛ ومن خلال ذلك يمكن إعداد الأطفال لاستخدام مهارات التفكير العليا في التعليم الفعال لعدة موضوعات ومواد دراسية متنوعة فيما بعد، مثل الرياضيات والعلوم وغير ذلك (Richland & Simms, 2015, 188).

ومن خلال ما تم استعراضه، يمكن القول بأن التغلب على معوقات تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال بمؤسسة بصيرة يتطلب بالمقام الأول تبني نماذج تعلم تركز على تعزيز عمليات التفكير لدى الأطفال؛ فتنمية مهارات التفكير العليا تتطلب استخدام الطفل لمختلف العمليات والإمكانات الذهنية لديه حتى يتمكن من التدرج من استخدام المهارات المعرفية البسيطة وصولًا إلى المهارات الأكثر تعقيدًا مثل مهارات التفكير العليا.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

دراسة سليمان (٢٠١٥) بعنوان "تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب الدارسين لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية باستخدام نموذج التعلم التوليدي".

هدفت تلك الدراسة إلى: الكشف عن مدى فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الأول الثانوي العام في مادة الفلسفة، والتقدم ببعض

المقترحات التي يمكن أن تساعد في عملية تطوير تدريس المواد الفلسفية في واقعنا التعليمي بالمرحلة الثانوية العامة، وقد تكون مجتمع الدراسة من: طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة السادات الثانوية بمحافظة الجيزة للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، واشتملت العينة على (٥٠) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٢٥) طالب، ومجموعة ضابطة (٢٥) طالب، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي التربوي كمنهج لها، واستعانت باختبار مهارات التفكير العليا كأداة للراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١- يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير العليا لصالح المجموعة التجريبية.

٢- ثبت وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير العليا لصالح التطبيق البعدي.

٣- ضعف الأهداف المرتبطة بتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب هذه المرحلة.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: تنويع استراتيجيات التدريس بما يساعد المتعلم على رفع مستوى التحصيل الدراسي واكتساب وتنمية مهارات التفكير العليا، وضرورة القيام بعملية التقويم الشامل للمتعلم أثناء التنفيذ بالمدرسة، وأن تتضمن أهداف مناهج الفلسفة في المرحلة الثانوية ما يتعلق بتنمية معارف المتعلمين ومهارات التفكير العليا مع النص عليها والتأكيد على تحقيقها من خلال دليل المعلم، وأن تتضمن مناهج الفلسفة أنشطة متنوعة لتحقيق تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

دراسة محرم (٢٠١٧) بعنوان "برنامج قائم على نموذج الأيدي والعقول لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طفل الروضة".

هدفت تلك الدراسة إلى: إعداد برنامج قائم على نموذج الأيدي والعقول لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طفل الروضة، وإعداد اختبار مهارات التفكير العليا لدى طفل الروضة، ومعرفة أثر البرنامج القائم على نموذج الأيدي والعقول لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طفل الروضة، وقد تكون مجتمع الدراسة من أطفال بالمستوى الثاني برياض الأطفال التابعة لإدارة

بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، واشتملت العينة على (٤٦) طفل تم تقسيمهم إلى (٢٣) طفل مجموعة تجريبية، و(٢٣) طفل مجموعة ضابطة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، واستعانت باختبار مهارات التفكير العليا لطفل الروضة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١- وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختيار مهارات التفكير العليا لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣- أدّى البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير العليا لطفل الروضة المتمثلة في (التحليل- التركيب- التقويم).

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة أن يتضمن منهج الروضة محتوى ينمي مهارات التفكير العليا للطفل مثل (التطبيق- التركيب- التقويم)، وعقد ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمات لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الطفولة عن مراعاة مستويات بلوم المعرفية عند تقييم الطالبات، وعقد ورش ودورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال تهدف إلى زيادة وعيهن بطرق التعلم المختلفة لتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات.

دراسة الزهراني (٢٠١٨) بعنوان "أثر توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة".

هدفت تلك الدراسة إلى معرفة أثر تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة، كما هدفت إلى معرفة درجة توظيف المعلمات لتكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير العليا (التفكير الناقد- والتفكير الإبداعي) عند طالبات المرحلة المتوسطة، وما هي الصعوبات التي تواجه المعلم في استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في العملية التعليمية، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة في المملكة

العربية السعودية بمدينة الطائف، واشتملت العينة على (١٣٥) معلمة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج لها، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١- ندرة المتخصصين في مجال الواقع المعزز وعدم إلمامهم الكافي بتفاصيل تقنيات تكنولوجيا الواقع المعزز.

٢- استخدام تقنيات الواقع المعزز لا تراعي الفروق الفردية بين الطالبات.

٣- عرض المواد الدراسية باستخدام تقنيات الواقع المعزز أدّى إلى ارتفاع مهارات التفكير عند الطالبات.

٤- صعوبة توفير أعداد كبيرة من الأجهزة التي تدعم تقنيات الواقع المعزز في المملكة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: إقامة دورات تدريبية للمعلمات في جميع المراحل حول استخدام تقنيات تكنولوجيا الواقع المعزز، وطرق تصميمها، وإعدادها، والعمل على تجهيز المدارس بقاعات تعليمية مزودة بكافة الأجهزة والشاشات التي تمكّن المعلمة من استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس مع ربطها بخدمة الإنترنت، والابتعاد عن طرق التدريس التقليدية أثناء التدريس، لما تتصف به هذه الطريقة من محدودية الفائدة، ولعدم توفر عنصر التشويق فيها.

دراسة الحربي (٢٠٢٢) بعنوان "واقع ممارسة "الفلسفة مع الأطفال" من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة".

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال، والكشف عن المعوقات التي تحد منها، والمقترحات التي من شأنها أن تطورها مستقبلا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي الذين تدربوا لدى مؤسسة بصيرة، وقد تكون مجتمع الدراسة من ميسري التفكير الفلسفي الحاصلين على شهادة الممارسة من مؤسسة بصيرة، وقد اشتملت العينة على (١٠) ميسرين، وقد اعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي كمنهج لها، وقد استعانت بالمقابلة وتحليل الوثائق كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

١- صعوبة إيجاد العدد الكافي من الأطفال لذا حصرت الممارسة على الميسرين العاملين في المدارس، أو مراكز التدريب.

٢- هناك تفاوت بين الميسرين في تطبيق الخطوات العشر للجلسة الفلسفية يمكن إرجاعه إلى خبرة الميسر والطفل.

٣- أظهرت الدراسة العديد من أشكال التفكير والحوار التي مارسها الأطفال والميسر، وكان التفكير الرعائي أكثر هذه المهارات ظهورا.

٤- رصدت الدراسة مجموعة من المكتسبات التي ظهرت على الأطفال، مثل: التحسن بمهارات التفكير والحوار، وكذلك الشعور بالأمان، ومعالجة بعض المشاكل السلوكية.

٥- ظهرت على الميسر بعض المكتسبات مثل تقبل الآراء والتحسن في اتخاذ القرارات وبعض المكتسبات الوظيفية.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة التعاون مع كليات التربية، مما يسهم في تجويد الممارسة وتأهيل المتدربين بشكل أفضل، كما أوصت بضرورة مواكبة الحراك الفلسفي من خلال عمل الجامعات على إقامة المؤتمرات وافتتاح بعض الأقسام المعنية بالفلسفة.

ثانياً: الـــدراســـات الأجنبيـــة

دراسة كاراداغ وديميتراش (Karadağ & Demirtaş, 2018) بعنوان: "تأثير منهج 'الفلسفة مع الأطفال' على مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة".

هدفت هذه الدراسة إلى تكوين الفهم حول أثر منهج "الفلسفة مع الأطفال" على مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال والمعلمات برياض الأطفال بتركيا؛ واشتملت عينة الدراسة على (٣) معلمات و(٣٠) طفلًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، وهما مجموعة رياض الأطفال الخاصة وبها (١٤) طفلًا ومجموعة رياض الأطفال العامة وبها (١٦) طفلًا؛ واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتم جمع البيانات عن طريق الاختبارات؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد، وذلك لصالح نتائج الاختبار البعدي؛ وينطبق ذلك على كلتي مجموعتي الدراسة.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد بالنسبة لمجموعتي الدراسة.

٣- كانت لدى المعلمات انطباعات إيجابية حول تطبيق منهج "الفلسفة مع الأطفال".

وتضمنت توصيات الدراسة الآتي: إجراء دراسات طولية من أجل التعرف على الآثار بعيدة المدى لتطبيق منهج "الفلسفة مع الأطفال" مع أطفال الروضة؛ وتدشين برامج تدريبية للمعلمات أثناء الخدمة من أجل إعدادهن لتطبيق منهج "الفلسفة مع الأطفال".

دراسة ناتشيابان وآخرين (Nachiappan et al., 2019) بعنوان: "وضع نماذج تدريس لمهارات التفكير العليا لدى أطفال الروضة في سبيل تحسين جودة التدريس".

هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج تدريسي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى أطفال الروضة؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الروضة بولاية بيراك بماليزيا؛ واشتملت عينة الدراسة على (١٥٥) معلمة (١٢٥ معلمة في الاستبانة و٣٠ معلمة في الملاحظة)؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة والملاحظة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي:

١- جاء تطبيق أساليب تنمية مهارات التفكير العليا في رياض الأطفال بدرجة (متوسطة)، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٢- افتقار العديد من أفراد عينة الدراسة إلى المهارات الضرورية لتطبيق أساليب تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال.

٣- ما زالت السلطات التربوية المعنية تواجه عدة أوجه قصور في تفعيل ممارسات تنمية مهارات التفكير العليا، حيث لا تمتلك جميع المعلمات الفرصة لحضور الدورات والمساقات والندوات التدريبية حول تنمية مهارات التفكير العليا، خاصة المعلمات في المناطق الريفية.

وتضمنت توصيات الدراسة الآتي: قيام السلطات التربوية المعنية، مثل وزارة التعليم وقطاع التعليم بولاية بيراك ومكتب التعليم المناطقي ومديري رياض الأطفال، بتعزيز وتدعيم ممارسات تنمية مهارات التفكير العليا وذلك من خلال توفير الدورات والمساقات والندوات التدريبية وتوفير صور الدعم للمعلمات وأيضًا تهيئة البيئات المحفزة للتعلم.

دراسة هاشم وألياس (Hashim & Alias, 2020) بعنوان: "تنمية التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الابتدائية من خلال القصص القرءانية وأسلوب 'حكمة' التربوي للاستقصاء الفلسفي".

هدفت هذه الدراسة إلى المساهمة في سد الفجوة البحثية حول أثر تطبيق أسلوب "حكمة" التربوي على مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، وأسلوب "حكمة" عبارة لتعليم مهارات التفكير الناقد والإبداعي والخيِّر بالاعتماد على الاستقصاء الفلسفي؛ واشتملت عينة الدراسة على (١٢) من الأطفال بالمرحلة الابتدائية بماليزيا؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات عن طريق مجموعات التركيز والملاحظة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي:

١- ساهم أسلوب "حكمة" التربوي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى أفراد عينة الدراسة، وبشكل خاص مهارات الاستقصاء والتفكير المنطقي.

٢- أدى تطبيق أسلوب "حكمة" التربوي في تنمية السلوكيات العامة لدى أفراد عينة الدراسة وتعزيز اهتمامهم بمادة التربية الإسلامية.

٣- أفاد أفراد عينة الدراسة بأنهم شعروا بأنه قد أصبح لهم صوت في عملية التعلم وأن آراءهم مسموعة ومقبولة.

٤- عبر أفراد عينة الدراسة عن استمتاعهم بتطبيق أسلوب "حكمة" التربوي ورحبوا به بصفته تغييرًا إيجابيًا في كيفية تعلم مادة التربية الإسلامية.

وتضمنت توصيات الدراسة الآتي: تطبيق أسلوب "حكمة" التربوي من أجل جعل مادة التربية الإسلامية أكثر إمتاعًا وتشويقًا وإثارة للاهتمام بالنسبة للطلاب.

دراسة صمد وآخرين (Samad et al., 2021) بعنوان: "مهارات التفكير العليا لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسادسة في التعلم المبكر للغة وذلك بالاعتماد على دراسة الدرس".

هدفت هذه الدراسة إلى وصف مهارات التفكير العليا لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسادسة في التعلم المبكر للغة وذلك بالاعتماد على أسلوب بحث أو دراسة الدرس؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة والسادسة والمعلمات بروضة أطفال (Telkom Preschool Ternate) بإندونيسيا؛ واشتملت عينة

الدراسة على (٢٤) طفلًا وعدد من المعلمات؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي، وتم جمع البيانات بالاعتماد على الملاحظة والمقابلة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي:

١- وجود علاقة إيجابية بين تطبيق أسلوب دراسة الدرس لتعزيز التعلم المبكر للغة من ناحية ومستوى قدرات التفكير الناقد لدى الأطفال من ناحية أخرى، فقد تمكن (١٨) من الأطفال من الإجابة عن الأسئلة وتمكن (٤) منهم من تفسير القصص.

٢- وجود علاقة إيجابية بين تطبيق أسلوب دراسة الدرس لتعزيز التعلم المبكر للغة من ناحية ومستوى قدرات التفكير الإبداعي لدى الأطفال من ناحية أخرى، حيث تمكن (١٠) من الالتزام بمعايير إتمام المهام الموضوعة لهم من قبل المعلمة.

٣- ساعد أسلوب دراسة الدرس الأطفال على تحديد المشكلات وتقديم إجابات وتعليقات متنوعة عليها وممارسة التعلم النشط على نحو تعاوني.

وتضمنت توصيات الدراسة الآتي: تبني المعلمين لمواقف إيجابية تجاه تطبيق أنشطة دراسة الدرس والتي يمكن بواسطتها تعزيز مهارات التفكير العليا لدى الأطفال منذ عمر مبكرة.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع استعرضت الباحثتان عدداً من الدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين البحث الحالي، والدراسات السابقة، وأوجه استفادت البحث الحالي من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية.

أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

١- من حيث الهدف:

- اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية منها في أهدافها مع الدراسة الحالية منها دراسة سليمان (٢٠١٥)، ودراسة محرم (٢٠١٧)، ودراسة الزهراني (٢٠١٨)، ودراسة الحربي (٢٠٢٢)، ودراسة كاراداغ وديميتراش (Karadağ & Demirtaş, 2018)، ودراسة ناتشيابان وآخرين (Nachiappan et al., 2019)، ودراسة هاشم وألياس (Hashim & Alias, 2020).

- بينما اختلفت بعض من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف وهي دراسة صمد وآخرين (Samad et al., 2021) التي سعت إلى وصف مهارات التفكير العليا لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسادسة في التعلم المبكر للغة وذلك بالاعتماد على أسلوب بحث أو دراسة الدرس.

٢- مـن حيـث المنهـــج:

- اتفقت كل الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية استخدام منهج الدراسة التي اعتمدت على المنهج (الوصفي) لتحقيق أهداف الدراسة كدراسة الزهراني (٢٠١٨)، و دراسة الحربي (٢٠٢٢)، ودراسة ناتشيابان وآخرين (Nachiappan et al., 2019)، ودراسة هاشم وألياس (Hashim & Alias, 2020)، ودراسة صمد وآخرين (Samad et al., 2021).
- بينما اختلفت بعض من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المنهج منها دراسة سليمان (٢٠١٥)، ودراسة محرم (٢٠١٧)، ودراسة كاراداغ وديميتراش (Karadağ & Demirtaş, 2018) التي اعتمدت جميعها على المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة.

٣- مـــن حيـــث الأدوات:

- اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام (الاستبانات) كأداة للدراسة وهي دراسة الزهراني (٢٠١٨)، ودراسة ناتشيابان وآخرين (Nachiappan et al., 2019).
- اختلفت بعض من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مع الدراسة الحالية مثل دراسة سليمان (٢٠١٥)، و دراسة محرم (٢٠١٧)، ودراسة كاراداغ وديميتراش (Karadağ & Demirtaş, 2018) التي اعتمدت على الاختبارات كأداة للدراسة، دراسة الحربي (٢٠٢٢) التي اعتمدت على المقابلة وتحليل الوثائق كأداة للدراسة، ودراسة هاشم وألياس (Hashim & Alias, 2020) وتم جمع البيانات بها عن طريق مجموعات التركيز والملاحظة، دراسة صمد وآخرين (Samad et al., 2021) التي اعتمدت على الملاحظة والمقابلة كأدوات للدراسة.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- ساعدت الدراسات السابقة الباحثتان في توضيح بعض المفاهيم الأساسية للدراسة، مما كان له دور جيد في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة في التعرف إلى المفاهيم الإجرائية للدراسة.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحثتان في التعرف إلى الأساليب الإحصائية المناسبة المراد استخدامها في الدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحثتان في التعرف على نتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، لما سوف يكون له دور في تدعيم ومناقشة النتائج التي سوف يتوصل إليها الدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة الباحثتان في التعرف على بعض المجلات والدوريات العلمية المختلفة والدراسات والأبحاث ذات صلة.
- من خلال عرض الدراسات السابقة وعرض أبرز المحاور يتضح أن كل دراسة قد تختلف مع الدراسة الحالية في جوانب وأيضًا قد تتفق في جوانب أخرى، وذلك من ناحية أهدافها، وأدواتها، والمنهج المتبع فيها، وعينتها، ونتائجها.

ثالثاً: ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

رغم الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية، والاستدلال على الكتب والمراجع التي قام بالاستعانة بها الباحثون في دراساتهم السابقة، ولكن تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، على النحو التالي:

- عدم إجماع الباحثون في النتائج التي توصلوا في الدراسات المشابهة لهذه الدراسة إليها في دراساتهم مما فتح المجال للبحث في الموضوع ذات السياق والخروج بنتائج جديدة.
- تميزت الدراسة الحالية باستخدام مراجع أجنبية وعربية حديثة في الإطار النظري مما يزيد من موثوقية وحداثة البيانات والمعلومات التي تم إيرادها في الإطار النظري.
- كما تميزت الدراسة الحالية بالحدود المكانية والزمانية المختلفة عن جميع الدراسات السابقة.

الاجراءات المنهجية للبحث:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف البحث؛ سوف يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة وهو "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد المؤمن، ٢٠٠٨: ص٢٨٧)

مجتمع الدراسة وعينته:

يشتمل مجتمع البحث الدراسة الحالي على جميع ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة بمؤسسة بصيرة في المملكة العربية السعودية للعام ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م ، وقد حددت الباحثتان عينة عشوائية منهم لتمثيل مجتمع الدراسة قوامها (٧٠) فرد من ميسري التفكير الفلسفي لتمثيل مجتمع الدراسة.

خصائص عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً (المؤهل العلمي – المؤهل التربوي– عدد سنوات الخبرة في العمل مع الأطفال – مستوى الاعتماد لدى مؤسسة بصيرة – عدد سنوات الخبرة في تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال – عدد ورش العمل المقدمة للأطفال في تيسير التفكير الفلسفي– الفئة العمرية التي تعمل معها).

١- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

جـــــدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقا للمؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
١	ثانوي / دبلوم	٥	٧,١٪
٢	بكالوريوس	٢٩	٤١,٤٪
٣	ماجستير	٣١	٤٤,٣٪
٤	دكتوراه	٥	٧,١٪
المجموع		٧٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة (٧,١%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل ثانوي / دبلوم، بينما نسبة (٤١,٤%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل بكالوريوس، بينما نسبة (٤٤,٣%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل ماجستير، بينما نسبة (٧,١%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل دكتوراه.

٢- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل التربوي:

جـــــدول (٢)

توزيع أفراد العينة وفقا للمؤهل التربوي

م	المؤهل التربوي	التكرار	النسبة المئوية
١	نعم	٣٢	٤٥,٧٪
٢	لا	٣٨	٥٤,٣٪
المجمـــوع		٧٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة (٤٥,٧%) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل تربوي، بينما نسبة (٥٤,٣%) من أفراد العينة غير حاصلين على مؤهل تربوي.

٣- توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة في العمل مع الأطفال:

جـــــدول (٣)

توزيع أفراد العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة في العمل مع الأطفال

م	عدد سنوات الخبرة في العمل مع الأطفال	التكرار	النسبة المئوية
١	أقل من ٥ سنوات	٢٧	٣٨,٦٪
٢	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٧	٢٤,٣٪
٣	١٠ سنوات فأكثر	٢٦	٣٧,١٪
المجموع		٧٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن نسبة (٣٨,٦%) من أفراد العينة لديهم خبرة في العمل مع الأطفال لفترة أقل من ٥ سنوات، بينما نسبة (٢٤,٣%) من أفراد العينة لديهم خبرة في العمل مع الأطفال لفترة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، بينما نسبة (٣٧,١%) من أفراد العينة لديهم خبرة في العمل مع الأطفال لفترة من ١٠ سنوات فأكثر.

٤- توزيع أفراد العينة حسب مستوى الاعتماد لدى مؤسسة بصيرة:

جـــــدول (٤)

توزيع أفراد العينة وفقا لمستوى الاعتماد لدى مؤسسة بصيرة

م	مستوى الاعتماد لدى مؤسسة بصيرة	التكرار	النسبة المئوية
١	ميسر ممارس	٤٨	٦٨,٦٪
٢	ميسر متقدم	٢٢	٣١,٤٪
المجموع		٧٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) أن نسبة (٦٨,٦%) من أفراد العينة ميسر ممارس، بينما نسبة (٣١,٤%) من أفراد العينة ميسر متقدم.

٥- توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة في تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال:

جـــــدول (٥)

توزيع أفراد العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة في تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال

م	عدد سنوات الخبرة في تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال	التكرار	النسبة المئوية
١	أقل من سنة	٢٨	٤٠,٠٪
٢	من سنة إلى سنتين	١٤	٢٠,٠٪
٣	من سنتين إلى ثلاث سنوات	١٥	٢١,٤٪
٤	أكثر من ٣ سنوات	١٣	١٨,٦٪
المجموع		٧٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٥) أن نسبة (٤٠,٠%) من أفراد العينة لديهم خبرة في تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال لفترة أقل من سنة، بينما نسبة (٢٠,٠%) من أفراد العينة لديهم خبرة في تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال لفترة من سنة إلى سنتين، بينما نسبة (٢١,٤%) من أفراد العينة لديهم خبرة في تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال لفترة من سنتين إلى ثلاث سنوات، بينما نسبة (١٨,٦%) من أفراد العينة لديهم خبرة في تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال لفترة أكثر من ٣ سنوات.

٦- توزيع أفراد العينة حسب عدد ورش العمل المقدمة للأطفال في تيسير التفكير الفلسفي:

جـــــدول (٦)

توزيع أفراد العينة وفقا لعدد عدد ورش العمل المقدمة للأطفال في تيسير التفكير الفلسفي

م	عدد ورش العمل المقدمة للأطفال في تيسير التفكير الفلسفي	التكرار	النسبة المئوية
١	أقل من خمس ورش عمل	١١	١٥,٧٪
٢	من خمسة إلى ١٠ ورش عمل	٣٢	٤٥,٧٪
٣	من ١٠ إلى ٢٠ ورشة عمل	١٩	٢٧,١٪
٤	أكثر من ٢٠ ورشة عمل	٨	١١,٤٪
المجموع		٧٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٦) أن نسبة (١٥,٧%) من أفراد العينة حضروا أقل من خمس ورش عمل، بينما نسبة (٤٥,٧%) من أفراد العينة حضروا من خمسة إلى ١٠ ورش عمل ، بينما نسبة (٢٧,١%) من أفراد العينة حضروا من ١٠ إلى ٢٠ ورشة عمل ، بينما نسبة (١١,٤%) من أفراد العينة حضروا أكثر من ٢٠ ورشة عمل.

٧- توزيع أفراد العينة حسب الفئة العمرية التي تعمل معها:

جـــــدول (٧)

توزيع أفراد العينة وفقا للفئة العمرية التي تعمل معها

م	الفئة العمرية التي تعمل معها	التكرار	النسبة المئوية
١	أصغر من أربع سنوات	٦	٨,٦٪
٢	من ٤ إلى ٧ سنوات	٢	٢,٩٪
٣	من ٨ إلى ١١ سنوات	٣٣	٤٧,١٪
٤	أكبر من ١١ سنة	٦	٨,٦٪
٥	جميع الفئات العمرية	٢٣	٣٢,٩٪
المجموع		٧٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٧) أن نسبة (٨,٦%) من أفراد العينة يعملون مع الأطفال أصغر من أربع سنوات، بينما نسبة (٢,٩%) من أفراد العينة يعملون مع الأطفال من ٤ إلى ٧ سنوات، بينما نسبة (٤٧,١%) من أفراد العينة يعملون مع الأطفال من ٨ إلى ١١ سنوات، بينما نسبة (٨,٦%) من أفراد العينة يعملون مع الأطفال أكبر من ١١ سنة، بينما نسبة (٣٢,٩%) من أفراد العينة يعملون مع الأطفال.

أداة البحـــــث:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، قامت الباحثتان ببناء وتطوير استبانة ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة عالية جداً – بدرجة عالية– بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – بدرجة ضعيفة جداً)، (أوافق بشدة –أوافق – أوافق إلى حد ما – لا أوافق – لا أوافق بشدة) بهدف التعرف على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها.

وصف أداة البحث (الاستبانة):

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين:

الجـــزء الأول:

ويشتمل على البيانات الأولية والخاصة لأفراد العينة وهي (المؤهل العلمي – المؤهل التربوي– عدد سنوات الخبرة في العمل مع الأطفال – مستوى الاعتماد لدى مؤسسة بصيرة – عدد سنوات الخبرة في تيسير التفكير الفلسفي لدى الأطفال – عدد ورش العمل المقدمة للأطفال في تيسير التفكير الفلسفي– الفئة العمرية التي تعمل معها).

الجـــزء الثـــانـــي:

ويشتمل على محاور الاستبانة وقد تكونت الاستبانة في نسختها النهائية من (٢٥) عبارة موزعة على محورين رئيسيين هما:

- **المحور الأول**: "معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة" ويتكون من (١٥) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد فرعية.
- **المحور الثاني**: "سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة " ويتكون من (١٠) عبارات.

صـــدق أداة البحـــث:

١- صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث

أ) صدق الاتساق الداخلي لمحاور البحث

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٣٠)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما يوضح نتائجها جدول رقم (٨) التالي:

جـــــدول (٨)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

"معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	*٣٨٧.	٦	**٤٨٨.	١١	**٤٩١.
٢	**٧٥٧.	٧	**٧٧٧.	١٢	**٧٥٧.
٣	**٦٩٧.	٨	**٧٠١.	١٣	**٧١٥.
٤	**٨٠٨.	٩	**٧٧٣.	١٤	**٨٠٨.
٥	**٧٣٢.	١٠	**٧١٤.	١٥	**٧٥٦.
"سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"					
١	**٥٩٥.	٥	**٨١٧.	٩	**٨٥٧.
٢	**٨٣٨.	٦	**٥٢٨.	١٠	**٧٥٤.
٣	**٧٨٢.	٧	**٨٣٥.		
٤	**٦٩٥.	٨	**٨١٠.		

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من جدول (٨) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في المحور الأول: "معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة" بين (.٣٨٧*-.٨٠٨**)؛ بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثاني:

""سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة " بين (.٥٢٨**-.٨٥٧**)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

ب) الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة":

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جـــــدول (٩)

معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

م	المحـــــــــور	معامل الارتباط
١	"معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"	.٩٤٩**
٢	"سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"	.٩١٩**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول رقم (٩) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (.٩١٩**-.٩٤٩**)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

جـــــدول (١٠)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحـــــــــور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	"معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"	١٥	٩٥١.
٢	"سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"	١٠	٩٧٤.
المجموع		٢٥	٩٤٨.

يتضح من الجدول رقم (١٠) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.٩٥١-.٩٧٤) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (.٩٤٨)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

عرض ومناقشة أسئلة الدراسة:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة؟

للإجابة على السؤال الأول، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المحور الأول ثم ترتيب تلك الأبعاد ترتيب تنازلي بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (١١) التالي:

جـــــدول (١١)

التكرارات والمتوسطات الحسابية لتوضيح معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة

م	البعـــــــــد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	درجة الاستجابة
١	البعد الأول: معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير الناقد	٢,٩٩	٥٩٣.	٢	متوسطة
٢	البعد الثاني: معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير التأملي	٣,٠٥	٥١٠.	١	متوسطة
٣	البعد الثالث: معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير الابداعي	٢,٧٩	٧٠٦.	٣	ضعيفة
	الدرجة الكلية للمحور الأول	٢,٩٤	٤٩٧.	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (١١) السابق أن معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (٢,٩٤) بانحراف معياري بلغ (٤٩٧.)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول بين (.٥١٠-.٧٠٦).

وجاء في الترتيب الأول البعد الثاني: معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير التأملي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥)، وانحراف معياري بلغ (.٥١٠)، يليه في الترتيب الثاني البعد الأول: معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير الناقد بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٩)، وانحراف معياري بلغ (.٥٩٣)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثالث: معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير الابداعي بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٩)، وانحراف معياري بلغ (.٧٠٦).

وترى الباحثتان أن حصول معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة على درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة قد يعزى إلى وجود العديد من الأسباب أهمها حرص إدارة مؤسسة بصيرة على اتباع الأساليب الإدارية والقيادية الحديثة التي تُساعد المُدربين على التفكير الفلسفي في تحقيق الأهداف المنشودة، وربما كان السبب في ذلك يرجع إلى محاولة ميسري التفكير الفلسفي للتغلب على المعوقات التي تواجههم أثناء العمل مع الاطفال مما ساهم في حصول المحور الاول الخاص بالمعوقات على درجة استجابة متوسطة.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة ناتشيابان وآخرين (Nachiappan et al., 2019) التي أكدت على أن تطبيق أساليب تنمية مهارات التفكير العليا جاء بدرجة (متوسطة)، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة؛ ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (١٢) التالي:

جـــدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة

	العبـــــارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق	أوافق بشدة				
٥	تحفيز الأطفال على توليد أفكار جديدة من أفكار عادية	ك	٠,٠	٠,٠	٣	٢٧	٤٠	٤,٥٣	٥٨٣.	١	عالية جداً
		٪	٠,٠	٠,٠	٤,٣	٣٨,٦	٥٧,١				
١٠	ضرورة مساعدة الاطفال على ابتكار أساليب جديدة لمعالجة المشكلات	ك	٠,٠	٠,٠	٥	٢٥	٤٠	٤,٥٠	٦٣١.	٢	عالية جداً
		٪	٠,٠	٠,٠	٧,١	٣٥,٧	٥٧,١				
٧	ضرورة الإصغاء الى أفكار الأطفال باهتمام	ك	٠,٠	٠,٠	٢	٣٦	٣٢	٤,٤٣	٥٥٤.	٣	عالية جداً
		٪	٠,٠	٠,٠	٢,٩	٥١,٤	٤٥,٧				
٨	ضرورة تزويد الأطفال بموضوعات جديدة تشجعهم على البحث عن الأفكار الأصيلة	ك	٠,٠	٠,٠	٦	٢٨	٣٦	٤,٤٣	٦٥٠.	٤	عالية جداً
		٪	٠,٠	٠,٠	٨,٦	٤٠,٠	٥١,٤				
٢	تشجيع الأطفال على إثارة نقاش حول موضوع ما	ك	٠,٠	٠,٠	٥	٣١	٣٤	٤,٤١	٦٢٥.	٥	عالية جداً
		٪	٠,٠	٠,٠	٧,١	٤٤,٣	٤٨,٦				
١	ضرورة الاهتمام بطرح أسئلة تكون مقدمة لفتح آفاق وأفكار جديدة للأطفال	ك	٢	٣	٦	١٨	٤١	٤,٣٣	١,٠٠٣	٦	عالية جداً
		٪	٢,٩	٤,٣	٨,٦	٢٥,٧	٥٨,٦				
٣	حثّ الأطفال على إعطاء استخدامات جديدة لشيء مألوف	ك	٠,٠	٠,٠	١٠	٢٨	٣٢	٤,٣١	٧١٣.	٧	عالية جداً
		٪	٠,٠	٠,٠	١٤,٣	٤٠,٠	٤٥,٧				
٩	ضرورة مراعاة الفروق الفردية في قدرات الأطفال ومستوياتهم العقلية والاستيعابية	ك	٠,٠	٠,٠	١١	٣٢	٢٧	٤,٢٣	٧٠٥.	٨	عالية جداً
		٪	٠,٠	٠,٠	١٥,٧	٤٥,٧	٣٨,٦				
٦	الاهتمام بتكليف الأطفال بنشاطات تظهر قدراتهم الإبداعية	ك	٠,٠	٠,٠	١٥	٢٦	٢٩	٤,٢٠	٧٧٣.	٩	عالية جداً
		٪	٠,٠	٠,٠	٢١,٤	٣٧,١	٤١,٤				
٤	تشجيع الأطفال على التفكير بطريقة مستقلة عن آراء أقرانهم	ك	٠,٠	٠,٠	١٦	٢٩	٢٥	٤,١٣	٧٦٠.	١٠	عالية
		٪	٠,٠	٠,٠	٢٢,٩	٤١,٤	٣٥,٧				
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة							٤,٣٥	٤٦٥.	--	عالية جداً

يتبين من الجدول رقم (١٢) السابق أن "سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة" جاءت بدرجة (عالية جدا) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثاني (٤,٣٥) بانحراف معياري بلغ (.٤٦٥)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني بين (.٥٥٤-١,٠٠٣).

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٥) (تحفيز الأطفال على توليد أفكار جديدة من أفكار عادية) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣)، وانحراف معياري بلغ (.٥٨٣)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (١٠) (ضرورة مساعدة الاطفال على ابتكار أساليب جديدة لمعالجة المشكلات) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٠)، وانحراف معياري بلغ (.٦٣١)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٤) (تشجيع الأطفال على التفكير بطريقة مستقلة عن آراء أقرانهم) بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٣)، وانحراف معياري بلغ (.٧٦٠)، وجاءت باقي عبارات المحور الثاني بدرجات استجابة عالية.

وترى الباحثتان أن حصول سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة على درجة استجابة (عالية)؛ قد يعزي إلى وجود الكثير من المعوقات التي يلمسها أغلب أفراد العينة من ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وقناعتهم بضرورة التغلب على تلك المعوقات من خلال ابتكار أفكار واستراتيجيات تدريسية وتربوية حديثة وحرصهم على ممارسة عمليات (التحليل- التركيب- التقويم) لزيادة فرص إكساب الأطفال بمهارات التفكير العليا بالشكل المطلوب.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الحربي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى ان الدراسة أظهرت العديد من أشكال التفكير والحوار التي مارسها الأطفال والميسر، وكان التفكير الرعائي أكثر هذه المهارات ظهورا، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة التعاون مع كليات التربية، مما يسهم في تجويد الممارسة وتأهيل المتدربين بشكل أفضل، كما أوصت بضرورة مواكبة الحراك الفلسفي من خلال عمل الجامعات على إقامة المؤتمرات وافتتاح بعض الأقسام المعنية بالفلسفة للتغلب على المعوقات التي قد تواجه عمل ميسري التفكير بمؤسسة بصيرة.

عرض ومناقشة نتائج فرضيات البحث:

الفـــرضيـــة الأولـــى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها والدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير (المؤهل العلمي).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي"(One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير طبقاً (المؤهل العلمي)؛ وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول (١٣) التالي:

الجـــــدول (١٣)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

المحـــــــــور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوي الدلالة
المحور الأول: "معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"	بين المجموعات	٥,٢٩٧	٣	١,٧٦٦	٩,٨٩٤	.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥>
	داخل المجموعات	١١,٧٧٨	٦٦	١٧٨.	---		
	المجموع	١٧,٠٧٥	٦٩	---	---		
المحور الثاني: "سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"	بين المجموعات	٨٦٨.	٣	٢٨٩.	١,٣٥٥	٢٦٤.	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥>
	داخل المجموعات	١٤,٠٨٧	٦٦	٢١٣.	---		
	المجموع	١٤,٩٥٥	٦٩	---	---		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢,٩٤٨	٣	٩٨٣.	٨,٠٣٥	.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥>
	داخل المجموعات	٨,٠٧٠	٦٦	١٢٢.	---		
	المجموع	١١,٠١٨	٦٩	---	---		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (١٣)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول: "معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة" وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني: " سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة " وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي.

ولتحديد الفروق في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح أي فئة من فئات متغير المؤهل العلمي استخدام اختبار Kruskal-Wallis Test وكانت نتيجة الاختبار كما يلي:

الجـــــــدول (١٤)

نتائج "تحليل" (Kruskal-Wallis Test) لتحديد اتجاه الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المحـــــور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوي الدلالة
المحـور الأول: "معوقـات إكسـاب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهـة نظـر ميسـري الـتفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"	ثانوي / دبلوم	٥	٩,٠٠	٢٠,٨٧١	٣	٠٠٠.
	بكالوريوس	٢٩	٢٩,٦٤			
	ماجستير	٣١	٤٦,٥٣			
	دكتوراه	٥	٢٧,٦٠			
	المجموع	٧٠				
الدرجة الكلية	ثانوي / دبلوم	٥	١٠,٩٠	١٢,٨٠٦	٣	٠٠٥.
	بكالوريوس	٢٩	٣٣,٦٦			
	ماجستير	٣١	٤٢,٨١			
	دكتوراه	٥	٢٥,٥٠			
	المجموع	٧٠				

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه من الجدول (١٤) ما يلي

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول: "معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة" وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل ماجستير بمتوسط رتب قيمته (٤٦,٥٣).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول الدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل ماجستير بمتوسط رتب قيمته (٤٢,٨١).

وترى الباحثتان أن تلك النتيجة قد ترجع إلى أنه كلما زاد الاطلاع والبحث حول كيفية تيسير التفكير وإكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا أثناء الدراسات العليا التي تتطلب الاطلاع على كل ما هو جديد وحديث في هذا المجال، والاطلاع على اخر وأحدث الأبحاث العلمية ذات الصلة كلما زاد من فرص ميسري التفكير اللذين مروا بمراحل الدراسات العليا مثل الماجستير في تأدية مهامهم الوظيفية أفضل من أقرانهم من الحاصلين على مؤهلات علمية أقل.

الفـرضيـة الثـانيـة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة والدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي"(One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير طبقاً (**عدد سنوات الخبرة**)؛ وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول (١٥) التالي:

الجـــــدول (١٥)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحـــــــور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوي الدلالة
المحور الأول: "معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"	بين المجموعات	٩٩٠.	٢	٤٩٥.	٢,٠٦٢	١٣٥.	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥>
	داخل المجموعات	١٦,٠٨٥	٦٧	٢٤٠.	---		
	المجموع	١٧,٠٧٥	٦٩	---	---		
المحور الثاني: " سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة"	بين المجموعات	١,٥٩٢	٢	٧٩٦.	٣,٩٩٢	٢٢٣.	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥>
	داخل المجموعات	١٣,٣٦٣	٦٧	١٩٩.	---		
	المجموع	١٤,٩٥٥	٦٩	---	---		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٨٤.	٢	٣٤٢.	٢,٢١٦	١١٧.	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥>
	داخل المجموعات	١٠,٣٣٤	٦٧	١٥٤.	---		
	المجموع	١١,٠١٨	٦٩	---	---		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (١٣)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول: "معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة" وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني: " سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة " وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

وترى الباحثتان أن تلك النتيجة قد ترجع إلى كثرة الاحتكاك بين أغلب أفراد العينة أثناء العمل ووعيهم بما يمارسون من أعمال تتعلق بإكساب الأطفال مهارات التفكير العليا وكذلك مواجهتهم لنفس المعوقات التي تحول دون تأدية مهامهم الوظيفية بشكل مناسب سواء كانت ظروف مادية أو بشرية أو تقنية؛ مما قارب بين إجاباتهم حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

ملخص نتائج الدراسة:

- أن معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- جاء في الترتيب الأول البعد الثاني: معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير التأملي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥)، وانحراف معياري بلغ (.٥١٠)، يليه في الترتيب الثاني البعد الأول: معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير الناقد بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٩)، وانحراف معياري بلغ (.٥٩٣)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثالث: معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير الابداعي بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٩)، وانحراف معياري بلغ (.٧٠٦).
- أن "سبل التغلب على معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة" جاءت بدرجة (عالية جدا) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- جاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٥) (تحفيز الأطفال على توليد أفكار جديدة من أفكار عادية) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣)، وانحراف معياري بلغ (.٥٨٣)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (١٠) (ضرورة مساعدة الاطفال على ابتكار أساليب جديدة لمعالجة المشكلات) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٠)، وانحراف معياري بلغ (.٦٣١)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٤) (تشجيع الأطفال على التفكير بطريقة مستقلة عن آراء أقرانهم) بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٣)، وانحراف معياري بلغ (.٧٦٠)، وجاءت باقي عبارات المحور الثاني بدرجات استجابة عالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول الدرجة الكلية للاستبانة وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل ماجستير بمتوسط رتب قيمته (٤٢,٨١).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

- إجراء الدراسات المستقبلية من خلال توسيع نطاق الدراسة الحالية لكي تشمل مؤسسات أخرى تهتم بإكساب الاطفال لمهارات التفكير العليا ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي.
- إجراء المزيد من البحث للاطلاع على تصورات ميسري التفكير الفلسفي بالمملكة للمعوقات التي تحول دون تأدية مهامهم الوظيفية.
- تعزيز وتدعيم ممارسات تنمية مهارات التفكير العليا وذلك من خلال توفير الدورات والمساقات والندوات التدريبية وتوفير صور الدعم للمدربين وأيضًا تهيئة البيئات المحفزة للتعلم.
- ضرورة الابتعاد عن طرق التدريس التقليدية أثناء التدريس لأطفال الروضة، لما تتصف به هذه الطريقة من محدودية الفائدة، ولعدم توفر عنصر التشويق فيها.
- ضرورة التعاون مع كليات التربية مما يسهم في تجويد الممارسة وتأهيل المتدربين بشكل أفضل.

- ضرورة أن يتضمن منهج الروضة محتوى ينمي مهارات التفكير العليا للطفل مثل (التطبيق- التركيب- التقويم).
- ضرورة تدشين برامج تدريبية للمعلمات أثناء الخدمة من أجل إعدادهن لتطبيق منهج "الفلسفة مع الأطفال" في رياض الاطفال وإكسابهم مهارات التفكير العليا.
- ضرورة مواكبة الحراك الفلسفي من خلال عمل الجامعات على إقامة المؤتمرات وافتتاح بعض الأقسام المعنية بالفلسفة وتدريب خريجي كلية التربية عليها.

قـــائمـــة المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

إبـراهيم، إيمـان شـعبان(٢٠٢٠). أثـر مسـتوي التغذيـة الراجعـة المـوجزة والتفصـيلية فـي بيئـة الـتعلم المصغر عبر الويب النقال علي تنمية مهارات برمجة مواقع الانترنت التعليمية لدي طلاب معلمي الحاسب الآلي، *المجلة التربوية*، كلية التربية– جامعة سوهاج، (٧٣)٧٠– ١٣٧.

بركـات، سـناء أيـوب(٢٠١٥). دور المعلمـة فـي تـوفير البيئـة الصـفية الآمنـة اجتماعيـاً لطفـل الروضـة فـي ضـوء كفاياتهـا المهنيـة: دراسـة ميدانيـة علـي معلمـات ريـاض الأطفـال الرسمية في مدينـة دمشق للفئـة العمريـة الثانيـة من (٤– ٥ سنوات)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

جميل، عبد الله عبد الخـالق عبد الهادي؛ السنيدي، سامي بن فهد راشد(٢٠١٦). أثر استخدام دليل إثرائي مقترح قائم علي الخرائط الذهنية في تدريس الاجتماعيات علي تنمية بعض مهارات التفكير العليا والقيم الإسلامية لدي طـلاب المرحلـة الثانويـة بمنطقـة القصـيم، *عالم المؤسسة*، ١٧(٥٤) ١٣– ١٢٠.

الحباشنة، ميسر خليل(٢٠١٤). *التغذية الراجعة وأثرها فـي التحصيل الدراسـي*، ط١، عمان: دار جليس الزمان.

الحربي، تركـي بن فـلاح (٢٠٢٢). واقـع ممارسـة "الفلسفة مـع الأطفال" من وجهـة نظـر ميسري التفكيـر الفلسـفي لـدى مؤسسـة بصـيرة، *رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة*، كليـة التربيـة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

حميدان، رولا محمد محمود(٢٠٢٠). أثر استراتيجية الحوار والمناقشة لتدريس التحدث باللغة الإنجليزيـة فـي تحسين مهـارات التفكيـر العليـا لـدي طالبـات الصـف الأول الثـانوي فـي الأردن، *المجلة التربوية*، كلية التربية– جامعة سوهاج، (٧٨) ٢٥١٤– ٢٥٤١.

الخالدي، حصة عزام العزام؛ التركي، عثمان تركي سليمان(٢٠١٨). أثر تقديم التغذية الراجعة الفعالـة فـي نظـم إدارة الـتعلم علـي تعزيـز نـواتج تعلـم الطلبـة، المجلـة الدوليـة التربويـة المتخصصة، ٧ (٧) ١١٥– ١٢٩.

ريان، محمد هاشم(٢٠٠٦). *مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبية*، ط١، الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.

الزهراني، هيفاء علي (٢٠١٨). أثر توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (٢٦)٧٠- ٩٠.

سليمان، سليم عبد الرحمن سيد (٢٠١٥). تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب الدارسين لمادة الفلسفة في المرحلة الثانوية باستخدام نموذج التعلم التوليدي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (٦٠) ٥٧٢- ٦٥٥.

عبد القادر، خالد فايز (٢٠١٤). مهارات التفكير العليا المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٢ (١)٣١- ٥٤.

عبد الله، هيام مصطفي(٢٠١٩). مستوي ممارسة معلمات رياض الأطفال لأنماط التغذية الراجعة ومتطلبات نجاحها، *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية- كلية رياض الأطفال، ١١(٣٨) ٢٢٣- ٢٧٠.

العدل، عادل محمد محمود؛ الفورية، سعاد بنت مبارك؛ عامر، طلال شعبان أحمد؛ الخروصي، حسين بن علي بن طالب؛ كاظم، علي مهدي؛ الظفري، سعيد بن سليمان (٢٠٢١). تنمية مهارات التفكير العليا للطالب العماني باستخدام استراتيجيات تعلم فعالة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٣٠)٢٣- ٦٥.

عز الدين، سحر محمد يوسف (٢٠١٤). برنامج إثرائي قائم على التكامل وفق الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو التعاون في العلوم للفائقين بالمرحلة الابتدائية، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٧ (٥)١٣١- ١٧٤.

عمارة، جيهان السيد عبد الحميد(٢٠١٦). فاعلية نموذج مارزانو لتعليم التفكير في تنمية بعض مهارات الحياة الجامعية لدي عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٧٠) ٦٩٧- ٧٤٥.

قطامي، يوسف(٢٠٠٧). *تعليم التفكير لجميع الأطفال*، ط١، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محرم، أمل عبيد مصطفى محمد (٢٠١٧). برنامج قائم على نموذج الأيدي والعقول لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طفل الروضة، *مجلة رعاية وتنمية الطفولة*، جامعة المنصورة، (١٥) ٢ – ٦٨.

محمود، فاطمة الزهراء سالم (٢٠٢١). مهارات التفكير العليا في مجتمع المعرفة: منظور مستقبلي في عالم التربية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج– كلية التربية، (٨٦) ٤٤٥– ٤٥٩.

معمار، صلاح صالح؛ الجبهان، إبراهيم؛ أبو حجر، محمد؛ المزيد، محمد؛ الدلقان، سطام؛ العرفج، عبد الحكيم؛ القهيدان، عبد الرحمن(٢٠٠٩). *6 طرق لتنمية تفكير طفلك*، ط١، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

موسى، مبراك (٢٠٢١). التفكير الناقد والممارسات التعليمية، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، ١٠ (٢) ١٥٩– ص١٧٤.

النابلسي، أسماء ياسين(٢٠١٤). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة: دراسة ميدانية لدي عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق.

الناجم، محمد عبد العزيز عبد المحسن(٢٠١٣). أثر استخدام التدريس التبادلي لتنمية مهارات التفكير لدي طلاب المرحلة المتوسطة في العلوم الشرعية، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس– كلية التربية– الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٣٥)٢١– ٦٨.

عن بصيرة. (٢٠٢٣). في *مؤسسة بصيرة* استرجع في ١٦ مارس، ٢٠٢٣ من الرابط https://baseera.com.sa

ثانياً: المراجع الأجنبية

Cullen, J. (2016). Using philosophy for children as a means of fostering high quality learning and teaching: can using a 'Question Quadrant'help children at Key Stage 1 ask higher-order questions?. *The STEP Journal: Student Teacher Perspectives*, *3*(2), 24-34.

Erdol, T. A. (2020). Analysis of the questions in 11th Grade Philosophy Coursebook in terms of higher-order thinking skills. *Turkish Journal of Education*, *9*(3), 222-245. https://doi.org/10.19128/turje.695928

Fard, F. A. M., Nasrabadi, H. A. B., & Heidari, M. H. (2016). Philosophy for children: Capacity evaluation of humorous stories in *Masnavi* based on "Lipman's views on philosophical thinking components". Educational Research and Reviews, 11(2), 1154-1160. https://doi.org/10.5897/ERR2016.2649

Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, *74*(1), 101-114. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y

Hadzhikoleva, S., Hadzhikolev, E., & Kasakliev, N. (2019). Using peer assessment to enhance higher order thinking skills. *Tem Journal*, *8*(1), 242-247. https://doi.org/10.18421/TEM81-34

Hashim, R., & Alias, H. (2020). Developing High-Order Thinking in Primary School Students through Qur'anic Stories and the Hikmah Pedagogy of Philosophical Inquiry. *IIUM Journal of Educational Studies*, *8*(1), 89-111.

Hidajat, F. A. (2021). Students Creative Thinking Profile as a High Order Thinking in the Improvement of Mathematics Learning. *European Journal of Educational Research*, *10*(3), 1247-1258. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.1247

Juhansar, J., Pabbajah, M., & Abdul Karim, S. (2016, December 18). *The implementation of higher order thinking skills at Universitas Teknologi Yogyakarta in Indonesia: Opportunities and challenges*. A paper presented International Conference on Education and Higher Order Thinking Skills (ICE-HOTS), Malaysia.

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 43(195), 1-22. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 43(195), 1-22. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268

Mitana, J. M. V., Giacomazzi, M., & Abad, M. F. (2021). The role of assessment practices in fostering higher order thinking skills: The case of Uganda certificate of education. *American Journal of Educational Research*, *9*(10), 612-620. https://doi.org/10.12691/education-9-10-2

Munar, A., Winarti, W., Rezieka, D. G., & Aulia, A. (2022). Improving Higher Order Thinking Skill (Hots) in Early Children Using Picture Story Book. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, *14*(3), 4611-4618. https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i3.2224

Nachiappan, S., Osman, R., Masnan, A. H., Mustafa, M. C., Hussein, H., & Suffian, S. (2019). The development of preschools' higher order thinking skills (HOTs) teaching model towards improving the quality of teaching. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *8*(2), 39-53. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i2/5601

Nappi, J. S. (2017). The importance of questioning in developing critical thinking skills. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *84*(1), 30-64.

Petropoulos, G. (2021). Fink's notion of play in the context of philosophical inquiry with children. *Childhood and Philosophy*, *17*, 1-24. https://doi.org/10.12597/childphilo.2021.56494

Reid, M. (2021). *Navigating Diverse Perspectives: The Longitudinal Development of Children's Intellectual Humility in Philosophical Dialogues* [Unpublished master's thesis]. Concordia University.

Retnawati, H., Djidu, H., Kartianom, A., & Anazifa, R. D. (2018). Teachers' knowledge about higher-order thinking skills and its learning strategy. *Problems of Education in the 21st Century*, *76*(2), 75-84.

Richland, L. E., & Simms, N. (2015). Analogy, higher order thinking, and education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *6*(2), 177-192.

Robinson, G. (2016). Feeling the pull: Ethical enquiry and the tension it creates for teachers. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *36*(1), 44-54.

Sada, C. (2019). Exploring Teaching Learning Process in Developing Higher Order Thinking Skill (HOTS) to Higher Secondary School (SMA) Students in Pontianak. *Journal of Education, Teaching and Learning*, *4*(1), 228-232.

Samad, F., Samad, R., & Sasmayunita, S. (2021). Higher Order Thinking Skills of Children Aged 4-6 Years in Early Language Learning Based on Lesson Study. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, *7*(4), 876-885. https://doi.org/10.33394/jk.v7i4.4368

Seman, S. C., Yusoff, W. M. W., & Embong, R. (2017). Teachers challenges in teaching and learning for higher order thinking skills (HOTS) in primary school. *International Journal of Asian Social Science*, *7*(7), 534-545. https://doi.org/10.18488/journal.1.2017.77.534.545

Wegerif, E. (2019). *The impact of a professional development training on primary school teachers' knowledge, attitude and behavioral intention towards teaching higher-order thinking skills* [Unpublished master's thesis]. University of Twente.

Widana, I. W., Parwata, I., & Sukendra, I. K. (2018). Higher order thinking skills assessment towards critical thinking on mathematics lesson. *International journal of social sciences and humanities*, *2*(1), 24-32. http://dx.doi.org/10.29332/ijssh.v2n1.74

Yen, T. S., & Halili, S. H. (2015). Effective teaching of higher order thinking (HOT) in education. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3(2), 41-47.

العـــدد (١٨)، مـــايـــو ٢٠٢٣، ص ص ٤٩ – ٩٨

دور الشراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي في مـدارس البنـات فـي المرحلـة الثـانـويـــة

إعـــداد

أروى بنـــت محمـــد السلطـــان

باحثة ماجستير- كلية التربية- قسم السياسات التربوية

تخصص أصول تربية- جامعة الملك سعود

دور الشراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدار البنات في المرحلة الثانوية

أروى بنت محمد السلطان(*)

ملخـــــــص

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرُّف على دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، وإلى التَّعرُّف على دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، وإلى الكشف عن مُعوِّقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، وإلى الكشف على الحلول المقترحة لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من عيِّنة عشوائية بسيطة من معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض وبلغ عدد العيِّنة (٣٦٣) معلمةً، وتوصلت النتائج إلى موافقةٌ المعلمات على دور الشَّراكة المجتمعية من خلال وسائل الإعلام في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وموافقةٌ المعلمات على دور الشَّراكة المجتمعية من خلال الجهات الحكومية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وموافقةٌ المعلمات على معوقات الشَّراكة المجتمعية في تعزيزها للضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وموافقةٌ المعلمات على مقترحات لتفعيل الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الشراكة المجتمعية، الضبط الاجتماعية، المرحلة الثانوية.

(*) أروى بنت محمد السلطان طالبة ماجستير، بكلية التربية، قسم السياسات التربوية، تخصص أصول تربية، جامعة الملك سعود.

(بحث مستل من رسالة ماجستير: بعنوان دور الشراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية، أصول تربية، جامعة الملك سعود) تحت إشراف أ.د نورة بنت سعد القحطاني- أستاذ دكتور بقسم السياسات التربوية)

The Role of Community Partnership in Promoting Social Control in Girls' Schools at the Secondary Level

Arwa Muhammad Al Sultan

Abstract

The current study aims to identify the role of community partnership in promoting social control through the media for secondary school students from the teachers' point of view. and to identify the role of community partnership in promoting social control through government agencies for secondary school students from the teachers' point of view, and to reveal the obstacles to enable community partnership with the school in promoting social control among secondary school students from the teachers' point of view, and to reveal the proposed solutions to activate The role of community partnership in promoting social control for secondary school students from the point of view of teachers, The study used the descriptive survey method, and the study sample was randomly distributed and consisted of secondary school teachers in government schools in the city of Riyadh, and the sample number was (363) female teachers, teachers' approval of the role of community partnership through the media in promoting social control among female secondary school students, teachers' approval of the role of community partnership through government agencies in promoting social control among secondary school students, teachers' approval of the obstacles to community partnership in its promotion of social control among female secondary school students, teachers' approval teachers of proposals to activate the community partnership in promoting social control among female secondary school students.

Keywords: Community Partnership - Social Control - Secondary Students.

المقـــدّمـــــة:

تُعد التربية عملية مُعقَّدة ومُتشعِّبة، لما لها من دورٍ كبيرٍ وفعّالٍ في حياة الإنسان من جميع الجوانب، فهي تعمل كأداةٍ لقيادة المجتمعات، والمحافظة عليها، وتنشِئة أفرادها؛ ولكون المدرسة من المؤسسات التربوية الهامة في قيادتها لعملية التربية والتعليم، وجب عليها أنْ تعمل كشريكٍ مع مؤسسات المجتمع المحلي، لتعزيز عمليات التربية والتَّنشِئة الاجتماعية السليمة لأفراده، حيث إنَّ دور المدرسة لا يقتصر على التعليم فقط، بل يتعداه إلى تهذيب وضبط سلوكيات الطلبة، بأساليب وطرق متنوعة داخل وخارج المدرسة، ويتأتَّى ذلك من خلال عقْد شراكاتٍ مجتمعيةٍ تَسهُم في تعزيز الضبط الاجتماعي، ليكون أفراده قادرين على الانخراط في المجتمع بأسلوب يعكِس أخلاق الفرد المسلم.

تعتبر الشَّراكة المجتمعية رغبة واستعداد الأفراد وهيئات المجتمع المدني في المشاركة الفعَّالة في جهود تحسين التَّعليم وزيادة فعِالية المدرسة في تحقيق وظيفتها (جاد، ٢٠١٧)، ومن الجهود التي تقدمها الشَّراكة المجتمعية للمدرسة دعم عملية الضبط الاجتماعي للمتعلم، فقد أشارت الشايجي (٢٠١٥) أنَّ للشراكة المجتمعية دوراً مهماً في تفعيل التَّنشِئة الاجتماعية، من حيث تحقيق التَّنشِئة السوية، والضبط الاجتماعي، وإكساب النَّشءِ المعايير الاجتماعية المرغوبة.

كما وسَعَت رؤية المملكة العربية السَّعودية ٢٠٣٠ إلى تضمين برنامج (ارتقاء) الذي يهدِف إلى قياس مدى إشراك المدارس لأولياء الأمور في عملية تعليم أبنائهم، وإلى زيادة وعي المعلمين بأهمية مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، والتَّعاوُن كذلك مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشَّراكة التعليمية (رؤية المملكة العربية السَّعودية، ١٤٤٢، ص٣٣).

كذلك بيَّنت الرحيلي والسيسي (٢٠١٩) أنَّ هناك موافقةٌ كبيرةٌ حول تفعيل الشَّراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقاً لرؤية المملكة العربية السَّعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المعلمين، وأولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي.

وهذا يُؤكِّد على اهتمام وزارة التعليم بمجال الشَّراكة المجتمعية، فمن الأهداف الاستراتيجية لتطوير التعليم بالوزارة، هو تعزيز مشاركة المجتمع في التعلم والتعليم (وزارة التعليم، ١٤٤٢).

وأشارت خوجة والمنقاش (٢٠١٩) إلى اللوائِح والتنظيمات المتعلِّقة بالشَّراكة المجتمعية، وهي صلاحية الشَّراكة المجتمعية لمدراء المدرسة، وإصدار دليلاً للشراكة الأسرية والمجتمعية التي يتضمَّن مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، وكذلك اعتماد برنامج (ارتقاء)، وهو أحد برامج رؤية المملكة العربية السَّعودية ٢٠٣٠.

وقد حَظِي موضوع الضبط الاجتماعي باهتمامٍ كبيرٍ في العصر الحديث، خاصة من جانب علماء الاجتماع والتربويين، حيث أُتُّخِذ لتحقيقه بعض الأساليب لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وتُعدُّ التربية أهم هذه الوسائل التي اهتم بها العلماء في مجال التربية وحرصوا على تحقيقها، لحفظ كيان المجتمع واستقراره من خلال المقرَّرات والأنشطة المدرسية المتنوعة، إذ تُعدُّ بذلك الأساس في غرس الاتِّجاهات والقيم المجتمعية، سعياً منها لتحقيق التَّكيُّف الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها. (بن جامع، ٢٠١٧)، فالضبط الاجتماعي ضروريٌ لحفظ الحياة الاجتماعية وبقاء الإنسان، ومن خلال التَّنشِئة الاجتماعية يتعلم الفرد ضوابط السلوك؛ لكي يتوافقَ مع مجتمعه الذي يعيش فيه (الحمدان، ٢٠٢٠).

وتُعدُّ المدرسة هي المشرِّفة على التَّنشِئة الاجتماعية، فهي نظامٌ متكاملٌ يتكوَّن من عناصرٍ محددةٍ، ومتفاعلةٍ، وتمارِس أدواراً ووظائفَ اجتماعيةٍ محددةٍ، وتتحمَّل العبءَ الأكبر في عملية التربية والتعليم، وأحد أهداف المدرسة الاهتمام بالضبط الاجتماعي والحفاظ على العادات والتَّقاليد والقيم الاجتماعية وتدريب التلاميذ على الطَّاعة والامتثال لقواعد المجتمع وأخلاقيته وإعدادهم للتَّكيُّف الاجتماعي والأُسري والبيئي (بقادة، ٢٠١٣).

البرامج التطويرية، ونجاحها يؤثِّر على التعليم الجامعي، وعلى المجتمع؛ لأنهَّا تعتبر همزةُ وصلٍ بين التعليم الأساسي والجامعي والمجتمع. (المنيع، ٢٠١٨)، ونظراً لما سبق فإنَّ الضبط الاجتماعي هدفٌ يُحظَى باهتمام المدرسة، والمرحلة الثانوية من أهم مراحلها التَّعليمية، فالمدرسة تُلقِي اهتماماً أكبر لهذه المرحلة من ناحية الضبط الاجتماعي للطالبات، فقد أشارت لطفي (٢٠١٦) إلى أنَّ للمدرسة الثانوية دوراً في تحقيق الضبط الاجتماعي للطالبات، كما أظهرت الذيباني (٢٠١٧) أنَّ هناك اهتمام من قبل وزارة التعليم بموضوع السلوك والضبط الاجتماعي، وذلك من خلال اللوائِح والتعاميم والبرامج التي تقوم الوزارة بتنفيذها، وتأكيد معلمات وطالبات المرحلة الثانوية على أنَّ الضبط الاجتماعي ضروريٌ لنظام المدرسة.

وتُعتبَر المدرسة أداةَ المجتمع في تنشِئة الأبناء بما يتكيَّف مع قيمة واحتياجاته، وهي التنظيم الذي يعمل على إعداد الطلاب لمواجهة احتياجاتهم، ومتطلبات المجتمع، ولا تستطيع أنْ تقوم بوظيفتها، وتحقق أهدافها بكفاءةٍ إلا إذا كانت المشاركة الفاعِلة من المجتمع والتي تشكِّل مدخلاً هاماً لتطوير أداء المدرسة، فانفتاح المدرسة على المجتمع يساعد على حلّ الكثير من الصعوبات التي تواجه (خليفات، ٢٠١٨).

وقد تعدَّدت أدوار المدرسة بتعدُّد وظائفها، وقد أشارت دراسة الخطيب والجعنيني (٢٠٠٦) أنَّ للمدرسة دوراً في مواجهة تحديات المعاصرة، وبيَّنت دراسة المطيري والخريشة (٢٠١٠) إلى أنَّ المعلمين والطلاب أكَّدُوا على دور المدرسة في الحد من السلوك الانحرافي، وكشفت دراسة التويم والأحمد (٢٠١٩) إلى أنَّ للمدرسة الثانوية دوراً في وقاية الطالبات من السلوكيات الشَّاذَّة في ضوء مبادئ التربية الإسلامية.

وقد بذلت المدرسة والقائمون على إدارتها جهوداً للمشاركة المجتمعية في سبيل التَّعاوُن والتَّلاحُم مع قوى المجتمع والبيئة المحيطة بالمدرسة، والعملية التعليمية؛ وذلك لبناء جسور من العلاقات والثقافات والمفاهيم المشتركة والتبادلية التي تهتم بالارتقاء والنُّهوض بالتعليم كمؤسسةٍ وكعملياتٍ مترابطةٍ وإجراءاتٍ بغرض تفعيل الدور الذي تقوم به المؤسسة التعليمية في المجتمع (القصاص والرشيدي، ٢٠١٧)، وفي ذلك أكَّدت الحربي والبكر (٢٠٢٠) أنَّ هناك دورٌ فعالٌ لبرنامج الشَّراكة في تحسين المناخ المدرسي، وتعزيز الاتِّجاهات الإيجابية بين منسوبي المدرسة وأولياء الأمور.

وفي ضوء ما سبق وتحقيقاً لدور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية، يمكن القول إنَّ السلوكيات التي يمارسها الأفراد في المدارس الثانوية تنعكِس على السلوكيات أيضاً في المجتمع، فعملية الضبط الاجتماعي داخل المدرسة تعكِس السلوك خارجها، إلا أنَّه يصعُب على المدرسة القيام بعملية الضبط الاجتماعي بعيداً عن مشاركة المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة، من خلال البرامج والخُطط المشتركة التي تسهُم في تحقيق الأهداف المرجُوَّة في مُسايَرة التطورات والتَّغيُرات المتلاحِقَة في هذا العصر.

مُشكِلة الدِّراسة:

تشير بعض الدِّراسات إلى قُصور في تحقيق الضبط الاجتماعي في مدارس الثانوية للطالبات، فقد كشفت الهذلي (٢٠١١) إلى هناك مظاهر عدم انضباط شائعة بين طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السَّعودية، وذكرت لطفي (٢٠١٦) أنَّ المدارس الثانوية تواجِه صعوباتٍ تَحدُّ من دورها في تحقيق الضبط الاجتماعي للطالبات، وأشارت الذيباني (٢٠١٧) إلى أنَّ الأساليب المتَّبَعة لتحقيق الضبط لا تُحقِّق الغرض منها داخل المدارس الثانوية للطالبات في المدينة المنورة.

ويأتي تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع في إطار العلاقة الوظيفية المتَزامنة لكون المدرسة نتاجَاً للبيئة الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والثقافية لمجتمعها، ولكونها الحضن الطبيعي للأفراد الذين تتشكَّل هويتهم وتتطوَّر مهاراتهم وخبراتهم، من خلال المدرسة ليصبحوا بعد تخرجهم قوةً بنَّاءة في المجتمعات التي نشأوا فيها (السلطان، ٢٠٠٨).

فجاءت الشَّراكة المجتمعية كجهودِ دعمٍ مختلفة من قِطاعَات المجتمع المحلي للتعليم، كأحد المرتَكَزات الأساسية لكافة التَّوجِيهات والإستراتيجيات التنمويَّة الفعَّالة والتي ركَّزت عليها رؤية المملكة العربية السَّعودية ٢٠٣٠ كدافعٍ رئيسٍ للتنمية، لتحقيق تعليم متميز يدفع بعجلة اقتصاد المملكة العربية السَّعودية للأمام، فالشَّراكة المجتمعية لها أهمية على المستوى الفردي، أو على المستوى المؤسسي، أو على المستوى المجتمعي، انطلاقاً من الدور الكبير الذي تلعبه في معالجة الكثير من القضايا التربوية والمجتمعية على حدٍ سواء (نصر، ٢٠١٨).

وعليه فإنَّ الشَّراكة المجتمعية تُعدُّ إحدى الأدوات التي تسهُم في تحسين العملية التعليمية، والنهوض بالمجتمع والارتقاء به، من خلال إسهام أفراد المجتمع ومؤسساته طوعاً في مسيرة التنمية، سواءً بالمشاركة في الرأي، أو العمل، أو التمويل (العمود، ٢٠٢١).

وأشارت بعض الدِّراسات السابقة إلى وجود علاقةٍ بين طرف من أطراف الشَّراكة المجتمعية المتمثِّل في الأسرة وبين المدرسة في تحقيق الضبط الاجتماعي، كدراسة المطيري والخريشة (٢٠١٠) التي أشارت إلى أنَّ هناك دورٌ للمدرسة والأسرة في الحدّ من السلوك الانحرافي للطلاب، ودراسة عزب (٢٠١٥) التي أظهرت إلى أنَّ معظم الدول الأجنبية تهتم بالضبط مثل الولايات المتحدة، ويتحقَّق الضبط من خلال إفهام أولياء الأمور أنَّ التَّعليم شراكةٌ

بين الأسرة والمدرسة، ودراسة محمد (٢٠١٦) التي أشارت إلى أنَّ هناك ضعفٌ في العلاقة بين أساتذة التعليم الثانوي وبين أولياء أمور التلاميذ يُحدُّ من تحقيق عملية الضبط الاجتماعي، ودراسة ناصف ومحمد (٢٠٢٠) التي ذكرت أنَّ هناك متابعةُ الأسرة تحصيل أبنائها في المدرسة يُتعبَر عاملٌ مهمٌ في الرقابة وضبط سلوكهم.

وقد أشارت دراسةٌ الشنيفي (٢٠١٢) إلى طرف آخر من أطراف الشَّراكة المجتمعية المتمثِّل في الجهات الحكومية وعلاقتها مع المدرسة في تحقيق الضبط الاجتماعي وأظهرت أنَّ الانتهاكات التي يقوم بها الطلاب يرجع إلى ضعف المشاركة بين المدارس الثانوية وبين المؤسسات الأمنية لتوعِية الشباب، وعدم وجود إستراتيجية لتحقيق التَّكامُل بين المؤسستين التربوية والأمنية.

وحيث إنَّ الباحثة لم تجد دراساتٍ تجمع بين الأطراف الأخرى المجتمعية المتمثِّلة في وسائل الإعلام، وقلة الدِّراسات في الطرف المجتمعي المتمثِّل في الجهات الحكومية وعلاقتهم مع المدرسة في تحقيق الضبط الاجتماعي بخلاف الأسرة، فقد جاءت هذه الدِّراسة؛ لتسد ثغرةً بحثيةً، ويمكن تحديد مُشكِلة الدِّراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أسئلـــة الـــدّراســـة:

تسعى الدِّراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية، من خلال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟
- ما دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟
- ما مُعوِّقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟
- ما الحلول المقترحة لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟

أهداف الدّراسة:

تهدف الدِّراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس، ويتفرعَّ منه الأهداف التالية:

- التَّعرُّف على دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.
- التَّعرُّف على دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عن مُعوِّقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عن الحلول المقترحة لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.

أهمية الدّراسة:

تَبرِز أهميةُ هذه الدِّراسة في الجانبين: العلمي (النَّظري)، والعملي (التَّطبيقي)، وهي كالتالي:

الأهمية العلمية (النَّظرية):

من المتوقَّع أنْ تَبرز هذه الدِّراسة أهميةَ دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي، وهو ما يدعم التَّعاوُن والتَّواصُل بين أفراد ومؤسسات المجتمع المختلفة، والتي تؤدِّي إلى تحقيق التَّكامُل بين أفكار الأفراد ومؤسسات المجتمع المختلفة.

تُسهم هذه الدِّراسة في توفير الأدبيات ذات العلاقة بدور الشَّراكة المجتمعية، وأهميتها في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية؛ ممَّا يوجِّه الجهود نحو استثمار الطاقات، والعمل على التَّكامُل بين عمل وزارة التعليم، وبين عمل مؤسسات المجتمع المختلفة لتحقيق التَّقدُّم لدى أفراد المجتمع.

الأهمية العملية (التَّطبيقية):

من المحتمل أنْ تُساعد نتائِج الدِّراسة مدارس البنات الثانوية في إيجاد المعوِّقات التي تُعِيق عمل الشَّراكة المجتمعية في تعزيزها للضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية.

من المأمول أنْ تُسهِم نتائِج الدِّراسة في تفعيل أدوار الشَّراكة المجتمعية لتعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية.

من المأمول أنْ تُسهِم نتائِج الدِّراسة في تفعيل الشَّراكة المجتمعية لأساليب الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية.

حدود الدِّراسة:

ستقتصر الدِّراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدِّراسة على معرفة دور الشَّراكة بين المدرسة والأطراف المجتمعية المتمثلة في وسائل الإعلام مثل الانترنت، والجهات الحكومية مثل المؤسسات الأمنية، والثقافية، والموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والرئاسة العامة لهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية، ومعوِّقات الشَّراكة المجتمعية بين المدرسة وهذه الأطراف في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية، وإيجاد الحلول المقترحة لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية بين المدرسة وهذه الأطراف في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية.

الحدود البشرية:

تم تطبيق الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية.

الحدود المكانية:

تم تطبيق الدِّراسة على المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدِّراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدِّراسات:

الشَّراكة المجتمعية:

تُعرّف الشَّراكة المجتمعية بأنَّها: "مشاركة أعضاء المجتمع وتنظيماته ومؤسساته الاجتماعية للمدرسة في تقاسم الأدوار وتحمُّل المسؤولية؛ لدعم العملية التعليمية وتحقيق

الأهداف التربوية المنشودة وتلك الأطراف المشاركِة مع المدرسة هي: الأسرة والجمعيات الأهلية، والأندية، ووسائل الإعلام، ودور العبادة وغير ذلك من المؤسسات حتى من الأفراد والمتطوّعين أو المهتمين بالعملية التعليمية والتربوية" (جاد، ٢٠١٧، ص١٤).

وتُعرّف الشَّراكة المجتمعية إجرائياً بأنَّها: تعاوُن وتفاعُل بين مؤسسات المجتمع المحلي المتمثِّلة في وسائل الإعلام، والجهات الحكومية، وبين المدرسة الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض، بهدف تقديم الدَّعم لها عند تخطيطها وتنفيذها للعملية التعليمية، والإسهام في إثراء العملية التعليمية، والمحافظة على استقرار المدرسة من خلال وضع معايير وقواعد تنظم السلوك الاجتماعي للطالبات في المرحلة الثانوية.

الضبط الاجتماعي:

يُعرّف الضبط الاجتماعي بأنَّه: "مجموعة القواعد والمعايير الرسمية وغير الرسمية التي تنشَأ في البيئة الاجتماعية، نتيجة لمجموعة من العوامل الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تُنظِّم التَّعامُل بين الأفراد، وتُحدِّد نوع السلوك المرغوب لتحقيق تماسُك البناء الاجتماعي". (السالم، ٢٠٠٠، ص٣٠)

ويُعرف الضبط الاجتماعي إجرائياً بأنَّه: المحافظة على استقرار مجتمع المدرسة من خلال وضع مجموعة من المعايير والأنظمة والقوانين التي تحكُم المجتمع وتسيِّر سلوك طالبات المرحلة الثانوية في الطريق السوي، وتنفرهم من الانحراف والتَّمرُّد.

المرحلة الثانوية العامة:

"يكتمِل سُلَّم التعليم العام بالمملكة العربية السَّعودية بالمرحلة الثانوية، ويلتحق به الطلاب ذكوراً وإناثاً في سن ١٥ عاماً، والذين أكملوا المرحلة المتوسطة بنجاحٍ ليتمَّها في سن ١٨ عاماً تقريباً، ويدرس الطلاب في هذه المرحلة دراسةً أكثرَ تخصُّصاً تُتِيح لهم قدراً أوفى من الثقافة العامة، وتؤهلهم للالتحاق مؤسسات التَّعليم العالي المتعددة" (أبو عراد، الغفيرين، ٢٠١٧، ص١١٢).

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات إلى محورين وهما دراسات عن الشراكة المجتمعية في التعليم، ودراسات عن الضبط الاجتماعي وهي كما يلي:

الدراسات التي تناولت الشراكة المجتمعية في التعليم:

كشفت دراسة القرشي والقرشي (٢٠١١) عن المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء إدارات المدارس الحكومية، وتمويل المدارس الثانوية الحكومية، وتَتكوَّن عينة الدِّراسة من ٢٢٩ مديراً ومشرفاً، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائِج أنَّ المشاركة المجتمعية مطلوبة بدرجةٍ عاليةٍ لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية في مجالات تطوير إدارات المدارس الثانوية الحكومية، وفي التمويل، وفي رفع مستوى التَّحصيلي طلاب الثانوية، وفي ربط خريجي المدارس الثانوية بسوق العمل.

وأظهرت دِراسة كبر (٢٠١٥) تقدير حجم المشاركة المجتمعية في تطوير ودعم التعليم في مدينة الدويم، وتحديد أوجُه القصور في المشاركة المجتمعية التي تتطلب المعالجة، وحصر أنماط المشاركة المجتمعية الموجودة بغرض تعزيزها، وتَتَكوَّن عينة الدِّراسة من مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة الدويم، وتمثَّلت أداة الدِّراسة في الاستبانة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائِج أنَّ إدارات المدارس تحصر تعامُلها في مجال المشاركة المجتمعية مع مجلس الآباء فقط، وليس لها دور لمنظمات المجتمع الأخرى في دعم العملية التعليمية.

وهدفت دراسة ايريكا (Erica,2017) إلى التَّعرُّف على كيفية مشاركة الأسرة والمجتمع في الولايات المتحدة، وتأثير المدارس على الانحراف عن المدرسة، ودراسة قوة العلاقة بين الأسرة والمجتمع والمدارس، وتتَكوَّن عينة الدِّراسة من ٥٦٠ مدرسة في الولايات المتحدة، وتمثَّلت أداة الدِّراسة في مقابلات هاتفية، ودراسات استقصائية، وأظهرت النتائج أن تحفيز مشاركة الأسرة في المدارس، وتنمية أنواع معينة من المشاركة المجتمعية في المدرس قل تقلل حدوث الانحراف، والعمل كقوى وقائية ضد الانحراف المحتمل.

وتناولت دراسة دوف (Dove,2018) كيفية ارتباط شعور العائلات بارتباط المجتمع المدرسي بهم من خلال المشاركة بالأنشطة والفعالية المدرسي، وتَتَكوَّن عينة الدِّراسة من ٢١٨ ولي أمر طلاب رياض الأطفال إلى الصف الخامس، وتمثَّلت أدوات الدِّراسة في استطلاعات رأي العيِّنة من أولياء الأمور، وأظهرت النتائِج أنَّه كلَّما شعر أولياء الأمور بالارتباط بالمجتمع المدرسي لطفله زاد من احتمال أنْ يشاركوا بنشاطٍ في مجتمع المدرسة، وكان شعور الأسرة بالارتباط بمجتمع المدرسة تأثيراً كبيراً على مشاركة الأسرة.

وكشفت دراسة الكليب (٢٠١٩) عن دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الحوار بالمدارس الثانوية للبنات، وتَتَكوَّن عينة الدِّراسة من معلمات، وطالبات المرحلة الثانوية، ومنسوبي مؤسسات المجتمع المحلي، وتمثَّلت أداة الدِّراسة في الاستبانة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائِج أنَّ طالبات المرحلة الثانوية مُوافِقات على دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الحوار بالمدارس الثانوية للبنات ،وعدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية على آراء عيِّنة الدِّراسة نحو واقع الشَّراكة المجتمعية بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر الطالبات.

وركزت دراسة الطلال (٢٠٢٠) على تشخيص دور المشاركة المجتمعية في دعم ثقافة التَّعلُّم لدى طالبات التعليم العام في المملكة العربية السَّعودية وتحديد مستواها، ، وتَتَكوَّن عينة الدِّراسة من قائدات ووكيلات، ومرشدات المدارس، وتمثَّلت أداة الدِّراسة بتصميم استبانة وعمل مقابلات لجمع المعلومات، وأظهرت النتائِج أنَّ أكبر دور للمشاركة المجتمعية الحالي يتَّضِح في التوعية الصحية ودعم برامج الصحة المدرسية، ودراسة المشكلات التعليمية والمساهمة في وضع الحلول المناسبة لها، والاستفادة من التقنية لدعم التعليم، وأنَّ أقوى دور للمشاركة المجتمعية في دعم ثقافة التَّعلُّم في المجالات الثلاثة ظهر في مجال التَّعلُّم التَّعاونِي يليه استخدام التقنية وآخِر مجال كان التَّعلُّم الذَّاتِي.

الدراسات التي تناولت الضبط الاجتماعي:

هدفت دراسة الونين (Ellonen, 2008) إلى التعرف على الضبط الاجتماعي في المدارس كإجراءٍ وقائيٍّ ضد جنوح المراهقين، وتتكوَّن عينة الدِّراسة من طلاب مراهِقين التي تتراوح أعمارهم ما بين ١٥– ١٦ في ٥٥ مدرسة فنلندية، وتمثَّلت أداة الدِّراسة دراسة جنوح التقرير الذَّاتي الفنلندية (FSRD) من عام ٢٠٠٤، وإجراء استطلاع بين الطلاب التي تتراوح أعمارهم ١٥– ١٦ سنة، وأظهرت النتائِج أنَّ الضبط الاجتماعي في المدارس بوصفها سمة اجتماعية تساعد في الحد من جنوح المراهقين.

وكشفت دراسة الشنيفي (٢٠١٢)عن أهم أشكال الضبط ذات الطبيعة الأمنية داخل المدرسة وخارجها، والتَّعرُّف أسباب تلك الانتهاكات المتعلِّقة بالمدرسة الثانوية والمؤسسات الأمنية من وجهة نظر العاملين في المدارس الثانوية والمؤسسات الأمنية، وتَتَكوَّن عينة الدِّراسة

من المدارس الثانوية العامة النهارية الحكومية في مدينة الرياض، وتمثَّلت أداة الدِّراسة في الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائِج وجود مشاركة ضعيفة بين المدارس الثانوية والمؤسسات الأمنية في برامج التَّوعيَّة التي تنفذها المؤسسات الأمنية المتعلِّقة بالشباب، وهناك مُعوِّقات تُعيق التَّكامُل بين المدرسة الثانوية والمؤسسات الأمنية.

وأظهرت دراسة لطفي (٢٠١٦) دور المدرسة الثانوية في تحقيق الضبط الاجتماعي للطالبات، وتَتَكوَّن عينة الدِّراسة من جميع المديرات والمرشدات والمعلمات اللاتي يعملن في مدارس الثانوية التابعة لمحافظة عفيف والبالغ عددهن (٣٤٢٠)، وتمثَّلت أداة الدِّراسة باستخدام الاستبانة لجمع المعلومات، ومقياس لقياس الضبط الاجتماعي، وأظهرت النتائِج أنَّ المدرسة الثانوية تمارس دورها في تحقيق الضبط الاجتماعي للطالبات، من خلال العمل على غرس روح الانتماء والولاء للوطن وغرس العقيدة الإسلامية، وتعويد الطالبات على ممارسة قيم المجتمع وتوجيههن للاستفادة من التقنيات الحديثة وتشجيع الطالبات ذوي السلوك الجيد، وغرس حب الالتزام بالنظام في نفوسهن ومعاملتهن معاملة عادلة دون تمييز.

وكشفت دراسة آل بخات (٢٠١٧) عن دور المدرسة الثانوية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها في ضوء الخبرات العالمية، وتَتَكوَّن عينة الدِّراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية وجميع طلاب المرحلة الثانوية في منطقة الرياض وجميع أعضاء هيئة التدريس في كليات وأقسام التربية بجامعات السعودية، وتمثَّلت أداة الدِّراسة في الاستبانة والمراجع والوثائق، وأسلوب دلفي، وأظهرت النتائِج أنَّ من مُعوِّقات التي تحدُّ تطبيق الضبط الاجتماعي في المدرسة الثانوية مع الطلاب من وجهة نظر المعلمين هي إدمان استخدام وسائل التَّواصُل الاجتماعي بشكلٍ غير منضبط عند بعض الطلاب، وكثرة عدد الطلاب بالفصول، وتأثير رفقاء السوء على انحراف بعض طلاب المدرسة.

وتناولت دراسة الأحمد (٢٠٢٠) مهام جماعة الرفاق في تحقيق الضبط الاجتماعي لأعضائها من وجهة نظر طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، والكشف عن أساليب الضبط الاجتماعي التي تستخدمها جماعة الرفاق في تنظيم سلوكيات أعضائها، وتَتَكوَّن عينة الدِّراسة من جميع طلاب وطالبات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة سكاكا، وتمثَّلت أداة الدِّراسة في استبانة

لجمع المعلومات، وأظهرت النتائِج أنَّ هناك موافقة بدرجةٍ كبيرةٍ في استجابات أفراد العيِّنة حول مهام وأساليب جماعة الرفاق في تحقيق الضبط الاجتماعي لأعضائها، وتنظيم سلوكياتهم.

وهدفت دراسة الصرايرة (٢٠٢٠) إلى التَّعرُّف على الضبط الاجتماعي وأثَرُه في الحدّ من الانحراف السلوكي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة مؤتة، وتَتَكوَّن عينة الدِّراسة من طلبة جامعة مؤتة، واستخدمت الدِّراسة الاستبانة لجمع المعلومات وأظهرت النتائِج أنَّ أساليب الضبط الاجتماعي المتمثِّل بوسائل الإعلام، والأنظمة والقوانين وأثرها في الحدّ من الانحراف السلوكي لدى طلبة البكالوريوس جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، وأن أفضل أساليب الضبط الاجتماعي من وجهة نظر العينة تمثلت في الالتزام بالقوانين والأنظمة الجامعية، والالتزام بالتشريعات والتعاليم الدينية، ووضع أجهزة كاميرات في الأماكن الحساسية في الجامعة.

التَّعليــق على الدِّراســات الســابقــة:

مـن خـلال استعراض الدِّراسات السابقة اتَّضـح وجـود العديـد مـن أوجـه الشـبه وأوجـه الاختلاف بين الدِّراسة الحالية والدِّراسات السابقة، بالإضافة إلى أنَّ الاستعانة بهذه الدِّراسات كان بغرض تحقيق العديد من أوجه الاستفادة في الدِّراسة الحالية، وهي كما يلي:

أولاً: أوجه الاتفاق بين الدِّراسة الحالية والدِّراسات السابقة:

اتَّفقت الدِّراسات السابقة مع الدِّراسة الحالية في اهتمامهم بدور الشَّراكة المجتمعية وتفعيلها، واتفقت دراسة الونين (Ellonen, 2008)، ودراسة الشنيفي (٢٠١٢)، ودراسة لطفي (٢٠١٦)، ودراسة آل بخات (٢٠١٧)، ودراسة الأحمد (٢٠٢٠)، والصرايرة (٢٠٢٠)، مع الدِّراسة الحالية في اهتمامهم بموضوع الضبط الاجتماعي في المدارس، واتَّفقت دراسة الشنيفي (٢٠١٢)، ودراسة آل بخات (٢٠١٧)، ودراسة ايريكا (Erica,2017)، ودراسة الأحمد (٢٠٢٠) مع الدِّراسة الحالية في منهج الدِّراسة وهو المنهج الوصفي المسحي، واتَّفقت، ودراسة القرشي والقرشي (٢٠١١)، ودراسة الشنيفي (٢٠١٢)، ودراسة كبر (٢٠١٥)، ودراسة لطفي (٢٠١٦)، ودراسة آل بخات (٢٠١٧)، ودراسة الكليب (٢٠١٩)، ودراسة الطلال (٢٠٢٠)، ودراسة الأحمد (٢٠٢٠)، ودراسة الصرايرة(٢٠٢٠)، مع الدِّراسة الحالية في استخدامهم للاستبانة كأداة لجمع البيانات، واتَّفقت دراسة الشنيفي (٢٠١٢)، ودراسة آل بخات (٢٠١٧)، ودراسة لطفي (٢٠١٦)، مع الدِّراسة الحالية في مجتمع الدِّراسة وهي معلمات المرحلة الثانوية.

ثانيا: أوجه الاختلاف بين الدِّراسة الحالية والدِّراسات السابقة:

اختلفت دراسة لطفي (٢٠١٦)، ودراسة الكليب (٢٠١٩)، ودراسة الطلال (٢٠٢٠)، ودراسة الصرايرة (٢٠٢٠) في استخدامهم للمنهج الوصفي التحليلي، ودراسة كبر (٢٠١٥)، ودراسة دوف (Dove, 2018)، في استخدامهم للمنهج الوصفي، واختلفت الدِّراسات السابقة مع الدِّراسة الحالية في أداةِ جمع البيانات فاستخدمت دراسة الونين (Ellonen,2008)، ودراسة دوف (Dove, 2018)، ودراسة ايريكا (Erica,2017)، استخدموا استطلاعات الرأي، والمقابلة، واختلفت الدِّراسات السابقة مع الدِّراسة الحالية في اختيارهم لمجتمع الدِّراسة.

منهج الدِّراسة:

في ضوء طبيعة الدِّراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لأنَّه يعتمد على دراسة المُشكِلة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، وتحليلها وتفسيرها.

مجتمع الدِّراسة:

يتكوَّن مجتمع الدِّراسة معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٦٦٤٩) معلمةً، وفقاً للإحصاء الإلكتروني لإدارة التَّعليم بمنطقة الرياض للمدارس الحكومية للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

عيِّنة الدِّراسة:

تمَّ اختيار عيِّنة الدِّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدِّراسة، نظراً لتجانُس أفراد المجتمع، وتمَّ احتساب العيِّنة باستخدام جدول تحديد حجم العيِّنة، وبلغ عدد العينة (٣٦٣) معلمةً.

الإجراءات الميدانية للدراسة:

وطبقت الاستبانة على عيِّنة الدِّراسة معلمات المرحلة الثانوية في سنة (١٤٤٣هـ) من خلال إرسال الاستبانة إلكترونياً إلى المدارس البنات الثانوية الحكومية، ومن خلال إرسال الاستبانة إلكترونياً عبر الرسائل النصية إلى الهواتف المحمولة لمعلمات المرحلة الثانوية، وتمَّ إرسالها عن طريق تقنية المعلومات، ومن خلال زيارة الباحثة للمدارس الثانوية لتوزيع الاستبانة على المعلمات، وبلغ عدد الاستجابات بعد تطبيق الاستبانة (٣٦٣) استجابةً.

أداة الدّراسة:

انطلاقاً من موضوع الدِّراسة وأهدافها، ونظراً لطبيعة بياناتها، والمنهج المستخدَم فيها، فإنَّ الأداة الأكثر ملاءمةً لتحقيق أهدافها هي الاستبانة، حيث قامت الباحثة بإعداد استبانة وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات التربوية في إعداد الاستبانة المناسبة لأسئلة الدِّراسة وأهدافها، وتتكوَّن الاستبانة في صورتها النِّهائية من قسم واحد يتألَّف منه أربع محاور وهي كما يلي:

المحور الأول:

دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات ويتكوَّن من (١٠) فقرات.

المحور الثاني:

دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات ويتكوَّن من (١٠) فقرات.

المحور الثالث:

معوقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات ويتكوَّن من (١٠) فقرات.

المحور الرابع:

الحلول المقترحة لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات ويتكوَّن من (١٠) فقرات.

صدق أداة الدّراسة:

وتَعنِي صدق أداة الدِّراسة قياس الأسئلة التي وُضِعت لقياسه، وتمَّ التأكُّد من صدق أداة الدِّراسة من خلال الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق الاتِّساق الداخلي وهو كما ما يلي:

صدق المحكمين:

وللتَّعرُّف على مدى صدق أداة الدِّراسة عرضت الباحثة الاستبانة بصورتها الأولية ملحق رقم (٦) على عدد من المحكِّمين والمختصين بموضوع الدِّراسة من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات السَّعودية، والجامعات المصرية وبلغ عددهم (١٢) محكِّماً، للتأكُّد من مدى انتماء العبارة، وأهميتها، ومدى وضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وإبداء آرائهم في تعديل ما يحتاج

تعديل، أو حذف، وتمَّ إجراء التعديلات وفقاً لآرائهم ومقترحاتهم المتفق عليها، وإخراج الاستبانة بصورتها النِّهائية ملحق رقم (٧).

الاتِّســـاق الـــداخلـــي:

يقصد بصدق الاتِّساق الداخلي مدى اتِّساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تمَّ حساب الاتِّساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه:

أ) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور، واتضح أَّن معاملات الارتباط المبيِّنة دالة عند مستوى معنوية $\alpha = 0.01$ وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه انظر إلى الجدول (١):

جـــدول (١)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور الأول

رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوي الدلالة	رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوي الدلالة
١	٠,٧٦٠**	دالة عند ٠,٠١	٦	٠,٨٧١**	دالة عند ٠,٠١
٢	٠,٨٠٠**	دالة عند ٠,٠١	٧	٠,٨٦٣**	دالة عند ٠,٠١
٣	٠,٨٢٧**	دالة عند ٠,٠١	٨	٠,٨٠٤**	دالة عند ٠,٠١
٥	٠,٨٦١**	دالة عند ٠,٠١	٩	٠,٨٧٨**	دالة عند ٠,٠١
٦	٠,٥٩٢**	دالة عند ٠,٠١	١٠	٠,٧٩٩**	دالة عند ٠,٠١

ب) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور، وتبيِّن أنَّ معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha = 0.01$ وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه انظر إلى الجدول (٢):

جـــدول (٢)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية المحور الثاني

رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوي الدلالة	رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوي الدلالة
١	٠,٨٢٦**	دالة عند ٠,٠١	٦	٠,٨٨٨**	دالة عند ٠,٠١
٢	٠,٧٨٥**	دالة عند ٠,٠١	٧	٠,٨٥٨**	دالة عند ٠,٠١
٣	٠,٨٧٧**	دالة عند ٠,٠١	٨	٠,٨١٩**	دالة عند ٠,٠١
٤	٠,٨٤١**	دالة عند ٠,٠١	٩	٠,٩١٢**	دالة عند ٠,٠١
٥	٠,٧٩٨**	دالة عند ٠,٠١	١٠	٠,٨٤١**	دالة عند ٠,٠١

ج) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور ، ,اتضح أنَّ معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha = 0.05$ وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه انظر إلى الجدول (٣):

جـــدول (٣)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور الثالث

رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوي الدلالة	رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوي الدلالة
١	٠,٦٨٩**	دالة عند ٠,٠١	٦	٠,٦٩٨**	دالة عند ٠,٠١
٢	٠,٧٤٤**	دالة عند ٠,٠١	٧	٠,٦٩٩**	دالة عند ٠,٠١
٣	٠,٦٦١**	دالة عند ٠,٠١	٨	٠,٧٥٥**	دالة عند ٠,٠١
٤	٠,٦٦٤**	دالة عند ٠,٠١	٩	٠,٧٤٥**	دالة عند ٠,٠١
٥	٠,٦٨٤**	دالة عند ٠,٠١	١٠	٠,٧٧٥**	دالة عند ٠,٠١

د) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور ، وتبيِّن أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha = 0.01$ وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه انظر إلى الجدول (٤):

جـــدول (٤)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور الرابع

رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوي الدلالة	رقم الفقرة	معامل ارتباط	مستوي الدلالة
١	٠,٧٦٦**	دالة عند ٠,٠١	٦	٠,٩٠٩**	دالة عند ٠,٠١
٢	٠,٨٤٨**	دالة عند ٠,٠١	٧	٠,٨٨٥**	دالة عند ٠,٠١
٣	٠,٨٥٢**	دالة عند ٠,٠١	٨	٠,٨٨١**	دالة عند ٠,٠١
٤	٠,٩٠٦**	دالة عند ٠,٠١	٩	٠,٧٥٠**	دالة عند ٠,٠١
٥	٠,٩٠٤**	دالة عند ٠,٠١	١٠	٠,٨٢٨**	دالة عند ٠,٠١

الصـــدق البنـــائـــي:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدِّراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

ويبيِّن الجدول أنَّ جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha = 0.05$ وبذلك يعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه انظر إلى جدول (٥):

جـــدول (٥)

معامل ارتباط بيرسون لكل مجال مع الدرجة الكلية

المحـــــــــــاور	معامل ارتباط	مستوي الدلالة
دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام.	٠,٨٢٣**	دالة عند ٠,٠١
دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية.	٠,٨٢٨**	دالة عند ٠,٠١
معوقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي.	٠,٥٩٩**	دالة عند ٠,٠١
الحلول المقترحة لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي.	٠,٦٨٧**	دالة عند ٠,٠١

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

ويتَّضح من الجدول (٥) أنَّ قيمة معامل الارتباط عند الفقرات دالة إحصائياً حيث إنَّ جميع المجالات ترتبط ببعضهما البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة، حيث إنَّ هذا الارتباط ذو دلالةٍ إحصائيةٍ وهذا يؤكِّد أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجةٍ جيدةٍ من الصدق والاتِّساق الداخلي.

ثبـــات أداة الـــدّراســـة:

يقصد بثبات الاستبانة أنْ تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تمَّ إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو يعني ثبات الاستبانة الاستقرار في نتائِج الاستبانة، وعدم تغييرها بشكلٍ كبيرٍ فيما لو تمَّ إعادة توزيعها على أفراد العيِّنة عدة مرات خلال فترات زمنية معيِّنة، وللتأكُّد من ثبات أداة الدِّراسة قامت الباحثة باستخدام الاتِّساق الداخلي ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) والتجزئة النصفية للتأكُّد من اعتمادية وثبات محاور الاستبانة.

طـــريقـــة التَّجـــزِئـــة النصفيـــة:

وهي تجزِئة فقرات الاختبار إلى جزئين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثمَّ تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية، ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تمَّ تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون.

معامل الارتباط المعدل = $2r/1+r$ حيث rمعامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وتمَّ الحصول على النتائِج الموضحة في جدول (٦):

جـــدول (٦)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

المحـــــــــــــاور	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام	٠,٩٢٤**	٠,٩٥٤**
دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية	٠,٩١٥**	٠,٩٢٨**
معوقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي	٠,٨١٣**	٠,٨٨٤**
الحلول المقترحة لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي	٠,٨٩٧**	٠,٩٢٥**
الدرجة الكلية	٠,٩٤٥**	٠,٩٥٥**

يتَّضح من النتائِج الموضحة في جدول (٦) أنَّ قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان مقبول ودال Y إحصائياً)، وبذلك تكون قد تمَّ التأكُّد من ثبات استبانة الدِّراسة؛ ممَّا يجعلنا على ثقةٍ تامةٍ بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائِج والإجابة عن أسئلة الدِّراسة واختبار فرضياتها.

طـــريقـــة ألفـــا كـــرونبـــاخ:

تمَّ استخدام طريقة أخرى لحساب الثبات، وكانت النتائِج كما في الجدول الاتي، وهذا يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات.

جـــدول (٧)

معـــامـــل الفـــا كـــرونبـــاخ لقيـــاس ثبـــات الاستبـــانـــة

المحـــــــــــــاور	معامل الفا
دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام	٠,٩٢٤**
دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية	٠,٩٥٥**
مُعوِّقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي	٠,٨٨٥**
الحلول المقترحة لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي	٠,٩٥٨**
الدرجة الكلية	٠,٩٥٤**

الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ

يتَّضح من النتائِج الموضحة في جدول (٧) أنَّ قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت عالية لكل مجال من مجالات الاستبانة، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة كانت (٠,٩٥٤) وهذا يعنى أنَّ معامل الثبات مستقر، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية، وبذلك تكون قد تأكَّدت من صدق وثبات استبانة الدِّراسة ممَّا يجعله على ثقةٍ تامَّةٍ بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائِج والإجابة على أسئلة الدِّراسة واختبار فرضياتها.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

وبناءً على تحليل نتائِج الدراسية تمَّ اختبار أسئلة الدِّراسة ومناقشتها والتَّعليق عليها وتفسيرها بما يتناسَب مع مُشكِلة الدِّراسة حيث إنَّه قد استخدم مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدِّراسة، فقد تبنَّت الدِّراسة المعيار الموضح في الجدول رقم (٨)، للحُكْم على اتِّجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بالاعتماد بشكلٍ رئيسٍ على قيمة المتوسط الحسابي، والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات، ومحاور الدِّراسة.

جـــدول (٨)

سلم المقياس المستخدم في الدِّراسة

المستوى	غير موافق بشدة	غير مـــوافـــق	محايد	مـــوافـــق	موافق بشدة
المتوسط الحسابي	أقل من ١,٧٩	١,٨٠إلى٢,٥٩	٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	٣,٤٠ إلى ٤,١٩	أكثر من ٤,٢٠
الوزن النسبي	أقل من ٣٥,٩٪	٣٦٪ إلى ٥١,٩٪	٥٢٪ إلى ٦٧,٩٪	٦٨٪إلى ٨٣,٩٪	أكثر من ٨٤٪

وهذا يعطي دلالةً إحصائيةٍ على أنَّ:

- المتوسطات التي تقل عن (١,٧٩) تدل على وجود معارضة شديدة على الفقرة.
- المتوسطات المحصورة بين (١,٨٠ إلى ٢,٥٩) تدل على وجود معارضة على الفقرة.
- المتوسطات المحصورة بين (٢,٦٠ إلى ٣,٣٩) تدل على حيادية الإجابة على الفقرة.
- المتوسطات المحصورة بين (٣,٤٠ إلى ٤,١٩) تدل على الموافقة على الفقرة.
- المتوسطات التي تزيد عن (٤,٢٠) تدل على الموافقة الشديدة على الفقرة.

ثانياً: الإجـابـة عـلـى أسئلـة الـدِّراسـة:

السؤال الأول: ما دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟

حيث قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المحور الأول.

جـــدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى المرجح للمحور الأول

الرقم	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	تحذِّر وسائل الإعلام الطالبات من الأنماط السلوكية السيئة مثلاً التدخين.	٣,٩٢	١,١١	٧٨,٤٠	٢
٢	تحثُّ وسائل الإعلام الطالبات على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.	٣,٤٣	١,٢٧	٦٨,٦٨	١٠
٣	تُساعد وسائل الإعلام على تنمية القيم التي يقبلها المجتمع لدى الطالبات.	٣,٦٥	١,١٧	٧٣,٠٠	٩
٤	تحثُّ وسائل الإعلام الطالبات على السلوك الإيجابي مثل المشاركة البنَّاءة في الأنشطة المدرسية.	٣,٧٨	١,١٠	٧٥,٦٠	٤
٥	تُعزِّز وسائل الإعلام لدى الطالبات الانتماء الوطني.	٤,٤١	٧٩٠	٨٨,٢٠	١
٦	تحثُّ وسائل الإعلام الطالبات على استثمار أوقات الفراغ بما هو مفيد.	٣,٦٧	١,١٨	٧٣,٤٠	٨
٧	تعمل وسائل الإعلام بتوضيح قوانين المجتمع لدى الطالبات.	٣,٧٠	١,١٤	٧٤,٠٠	٦
٨	تُسهِم وسائل الإعلام في توضيح حقوق وواجبات الطالبات.	٣,٧٣	١,١٢	٧٤,٦٠	٥
٩	تُعزِّز وسائل الإعلام لدى الطالبات المسؤولية الاجتماعية.	٣,٦٨	١,١١	٧٣,٦٠	٧
١٠	تقدِّم وسائل الإعلام للطالبات برامج للتوعية الأمنية.	٣,٩٠	١,٠٣	٧٨,٠٠	٣
الدرجة الكلية للمحور الأول		٣,٧٩	٨٩٠	٧٥,٨٣	

تبيّن من خلال نتائِج الجدول أنَّ دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات جاءت بمتوسط حسابي ٣,٧٩ ووزن نسبي قدره ٧٥,٨٣% وهي درجة موافقة في الاستجابة على فقرات هذا المجال.

بلغ المتوسط الحسابي فقرات هذا المحور بين (٣,٤٣) و(٤,٤١) وهذا يعني أنَّ جميع الفقرات المتعلِّقة بمحور دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات متوفرة بدرجةِ موافقة وموافقة جداً.

وتبيَّن من خلال نتائِج الجدول أنَّ الفقرة (٥) التي نصَّها "تعزِّز وسائل الإعلام لدى الطالبات الانتماء الوطني " حصلت على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤١) بدرجة موافقة جداً، بينما حصل الفقرة (٢) التي نصَّها "تحثُّ وسائل الإعلام الطالبات على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر" على المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٣) بدرجة موافقة.

وبذلك تكون الفقرات التي حصلت على درجة موافقة جداً، وموافقة تمثل أدوار الشَّراكة المجتمعية المتمثِّلة بوسائل الإعلام في تعزيزها للضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالرياض، وتفسِّر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ الشَّراكة المجتمعية المتمثِّلة بوسائل الإعلام لها دورٌ في تعزيز الضبط الاجتماعي؛ لأنَّها تعمل على تنمية القيم الحسنة، والسلوكيات الإيجابية، والتَّأكيد على احترام الأنظمة القوانين، وهذه النتيجة تتَّفق مع ما توصلت إليه أغلب نظريات الضبط الاجتماعي التي فسَّرت الضبط الاجتماعي من منظورها، فيرى العالم (روس) أنَّ الضبط الاجتماعي لا بدَّ أنْ يتنوع أساليبه وآلياته بما يتناسب مع حاجات المجتمع، وبما أنَّ العصر الحالي عصر التقنيات الحديثة فوسائل الإعلام تعتبر جزء من هذه التقنيات، ووسيلة، وأسلوب للضبط الاجتماعي، ونظريات الشَّراكة المجتمعية التي فسَّرت الشَّراكة المجتمعية من منظورها، فتشير النظرية الوظيفية إلى اعتماد مؤسسات المجتمع بما فيها التربوية على بعضهم البعض للبقاء، ومساهمة كل مؤسسة بوظيفةٍ محددةٍ للعمل كمجموعةٍ متكاملةٍ للتحقيق النفعي الكلي للمجتمع، فوسائل الإعلام هي جزء من هذه الشَّراكة المجتمعية التي تعمل مع باقي المؤسسات لتحقيق التوزان، والحفاظ على المكتسبات المجتمعية.

وفيما يلي تفصيل لأدوار الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال وسائل الإعلام لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، حيث يتم ترتيب الفقرات تنازلياً، وفقاً للمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لها وهي كالتالي:

- **جاءت الفقرة (٥) التي تنص على:** "تُعزِّز وسائل الإعلام لدى الطالبات الانتماء الوطني" في المرتبة الأولى بدرجة موافقة جداً، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤١)، وانحراف معياري بلغ (.٧٩)، وتفسِّر الباحثة النتيجة بأنَّ وسائل الإعلام هي المصدر الأساسي لتكوين المعلومات والأفكار، والاتجاهات، فتعزِّز الانتماء الوطني سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال المواد الإعلانية، أو الدعايات، أو أفلام قصيره يعمل على تقوية العلاقة بين الطالبات والوطن؛ الذي يترتب عليه احترام الأنظمة والقوانين، وتعزو الباحثة النتيجة إلى نظرية الضبط الاجتماعي للعالم (تالكوت بارسونز) الذي يرى أنَّ الفعل الاجتماعي الذي يقوم به الفاعل محكوم بعدة من عوامل عدة منها قيمه، ومعايره، وأنَّه يحتاج إلى دعم ثابت ومستمر لكي لا يؤدي إلى الانحراف، فالانتماء الوطني

يعتبر قيمة تؤثِّر على معتقدات الطالبات، وتتمثَّل في سلوكهم، وهذه النتيجة تتَّفق مع دراسة عساف (٢٠١٠) التي توصلت إلى وسائل الإعلام تعزِّز الشعور الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعة في غزة، ودراسة العريفي (٢٠١٧) التي أظهرت أنَّ القنوات التابعة لوسائل الإعلام تعزز من الانتماء الوطني.

- **وجاءت الفقرة (١) التي تنص على:** "تحذِّر وسائل الإعلام الطالبات من الأنماط السلوكية السيئة مثل التدخين" في المرتبة الثانية بدرجة موافق، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)، وانحراف معياري (١,١١)، وتفسِّر الباحثة النتيجة بأنَّ معظم الطالبات يقضون أغلب الوقت على الهواتف المحمولة فسيكون لوسائل الإعلام دورٌ كبيرٌ في غرس السلوكيات الإيجابية والتنفير من السلوكيات السيئة، من خلال ما تقدِّمه من محتوى، ورسائل هادفة، وتعزو الباحثة النتيجة إلى نظرية الضبط الاجتماعي للعالم (روس) الذي اهتم بأساليب وآليات الضبط الاجتماعي التي تحكُم سلوك الفرد وتختلف بناءً على تقدُّم المجتمع، فالتحذير والتخويف من الفعل السلوكي يعتبر أسلوب من أساليب الغير رسمية في عملية الضبط الاجتماعي، وهذه النتيجة تتَّفق مع دراسة آل عيدان (٢٠١٤) التي توصَّلت إلى أن وسائل الإعلام تنفِّر من السلوكيات السيئة مثل التدخين، ودراسة الصرايرة (٢٠٢٠) التي أظهرت أنَّ وسائل الإعلام تعمل على الحدّ من الانحرافات السلوكية.
- **وجاءت الفقرة (١٠) التي تنص على:** "تقدِّم وسائل الإعلام للطالبات برامج للتوعية الأمنية" في المرتبة الثالثة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠)، وانحراف معياري (١,٠٣)، وتبرر الباحثة النتيجة بأنَّ وسائل الإعلام تعمل مع مؤسسات الأمن لتحقيق الأمن العام وسلامة المجتمع، والتأكِّيد على احترام الأنظمة، والقوانين، واتِّباع القواعد العامة من خلال ما تقدمة من منشورات توعوية، وتنسب الباحثة هذه النتيجة إلى (النظرية الوظيفية) وهي اعتماد مؤسسات المجتمع على بعضها البعض للبقاء، ومساهمة كل مؤسسة بوظيفةٍ محددةٍ تضمَن استمرارية وعمل المجتمع ككلٍ لتحقيق النفع، والتكامُل بينهم، فمن خلال عمل وسائل الإعلام، والمؤسسات الأمنية مع المدرسة يتحقَّق هذا التكامُل في التوعية الأمنية للطالبات، وهذه النتيجة تتَّفق مع دراسة العريفي (٢٠١٧) التي توصلت إلى أنَّ وسائل الإعلام تُساهِم في التوعية الأمنية لمحافظة على سلامة المجتمع.

- **وجاءت الفقرة (٤) التي تنص على:** "تحثُّ وسائل الإعلام الطالبات على السلوك الإيجابي مثل المشاركة البنَّاءة في الأنشطة المدرسية" في المرتبة الرابعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٧٨)، وانحراف معياري (١,١٠)، وتبرر الباحثة النتيجة بأنَّ وسائل الإعلام تقدِّم القوالب المتنوعة لتعزِّز من السلوك الإيجابي للطالبات من خلال المقاطع المتداولة التي المحفِّزة للسلوك الإيجابي، فالتحفِيز على السلوك الإيجابي يقلِّل من احتمالية حدوث السلوكيات السلبية، ويعزِّز من ثقة الطالبات، ويُحسِّن العلاقات بين الطالبات ببعضهم البعض، وبين المعلمات والطالبات، وهذه النتيجة تتَّفق مع دراسة السفياني (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أنَّ وسائل الإعلام تحثّ على السلوك الإيجابي لدى طالبات الجامعة وتجعل منهم أفراد طموحين ومثابرين.
- **وجاءت الفقرة (٨) التي تنص على:** "تُسهِم وسائل الإعلام في توضيح حقوق وواجبات الطالبات" في المرتبة الخامسة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وانحراف معياري (١,١٢)، وتؤول الباحثة النتيجة أنَّ الطالبات بما أنَّهم معظم الوقت يقضونه على الهواتف المحمولة فوسائل الإعلام تقدِّم العديد من المنشورات التي تأكِّد على حقوق، والواجبات التي يجب الطالبات الالتزام بها لمعرفة ما يجب على الطالبة عمله، وما يجب تركه من الأفعال، وتعزِّز أيضاً معرفة الحقوق والواجبات الشعور بالأمان داخل المدرسة، وتحقيق العدالة داخل المدرسة، وضمان عدم تعرُّض الطالبات للظلم، وتنسب الباحثة النتيجة إلى (نظرية الدور) التي ترى أنَّ سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية تعتمد على الأدوار الاجتماعية التي يشغلها المجتمع، وأنَّ مكانة الفرد ومنزلته الاجتماعية تعتمد على دوره الاجتماعي، وينطوِي الدور الاجتماعي على واجباتٍ وحقوقٍ اجتماعيةٍ وتكون علاقة الأدوار متكاملة فيما بينهم، فمعرفة الطالبة للحقوق والواجبات يوضِّح لها دورها الاجتماعي لتأدية السلوك المطلوب منها، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة آل عيدان (٢٠١٤) التي توصَّلت إلى أنَّ وسائل الإعلام تَسُهم في تكوين الفرد المدرك لحقوقه وواجباته.

- **وجاءت الفقرة (٧) التي تنص على:** "تعمل وسائل الإعلام بتوضيح قوانين المجتمع لدى الطالبات" في المرتبة السادسة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وانحراف معياري (١,١٤) وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ وسائل الإعلام توضِّح قوانين المجتمع للطالبات؛ لأنَّ المدرسة هي جزء من المجتمع، وتعمل على تحقيق أهدافه، فمعرفة الطالبات لقوانين المجتمع تعمل على تهيئتهم للانخراط بالمجتمع، واتِّباع قواعده، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة آل عيدان (٢٠١٤) التي أظهرت أنَّ وسائل الإعلام تعمل على توضيح القوانين أكثر لدى الأفراد.
- **وجاءت الفقرة (٩) التي تنص على:** "تعزِّز وسائل الإعلام لدى الطالبات المسؤولية الاجتماعية" في المرتبة السابعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، وانحراف معياري (١,١١)، وتبرر الباحثة النتيجة بأنَّ تعزيز وسائل الإعلام المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات تزيد من قوة ارتباطهم بالمجتمع، والانتماء إليه، والعمل على تطوير المجتمع والمحافظة عليه، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة عساف (٢٠١٠) التي أظهرت بأنَّ وسائل الإعلام يرسِّخ المسؤولية اتِّجاه المجتمع لدى طلبة جامعة غزة.

وتعزو الباحثة النتيجة فقرة (٧) و(٩) إلى (النظرية الوظيفية) التي ترى اعتماد مؤسسات المجتمع على بعضها البعض للبقاء، ومساهمة كل مؤسسة بوظيفةٍ محددةٍ تضمَن استمرارية وعمل المجتمع ككل لتحقيق النَّفع الكلي، فوسائل الإعلام تعمل مع المدرسة لتوضيح قوانين المجتمع، والمسؤولية الاجتماعية، فهذا يعتبر عمل تكاملي لتحقيق المنفعة للمجتمع كافة.

- وجاءت فقرة (٦) التي تنص على: "تحثّ وسائل الإعلام الطالبات على استثمار أوقات الفراغ بما هو مفيد" في المرتبة الثامنة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وانحراف معياري (١,١٨)، وتؤول الباحثة النتيجة إلى أنَّ وسائل الإعلام تتميز بتقديم المعرفة بقوالب متنوعة تناسِب جميع قدرات الطالبات المعرفية لتحثهم على استثمار الوقت، وتطوير الذات، واكتساب العديد من المهارات الإيجابية، التي تساعدهم في المواجهة الحياة، والتفاعُل الإيجابي مع الآخرين، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة السفياني (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أنَّ متابعة وسائل الإعلام تزيد من قيمة تقدير الوقت واستثماره.

- **وجاءت فقرة (٣) التي تنص على:** "تساعِد وسائل الإعلام على تنمية القيم التي يقبلها المجتمع لدى الطالبات" في المرتبة التاسعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وانحراف معياري (١,١٧)، وتفسر الباحثة النتيجة إلى أنَّ القيم الأخلاقية هي التي سوف تُنظِّم سلوك الطالبات وتوجِهها، وتهذِّب النفس، وتكسِبهم الأخلاق الحسنة الكريمة، والسلوك السليم، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة آل عيدان (٢٠١٤) التي توصلت إلى أنَّ وسائل الإعلام تساعد على غرس القيم والمبادئ التي يرتضيها المجتمع.

وتعزو الباحثة نتيجة فقرة (٦) و(٣) إلى نظرية الضبط الاجتماعي للعالم (تالكوت بارسونز) الذي يرى أنَّ الفعل الاجتماعي الذي يقوم به الفاعل محكوم بعدة من عوامل عدة منها أفكاره، ومشاعره، وقيمه، وأنَّه يحتاج إلى دعمٍ ثابتٍ ومستمرٍ؛ لكيلا يؤدِّي إلى الانحراف، وقد وضع نمطين من الميكانيزمات وهي الضبط الاجتماعي، والتَّنشِئة الاجتماعية، فاستثمار الوقت بما هو مفيد، وتنمية القيم السوية، هي أساليب للضبط الاجتماعي التي تعمل على خلق السلوكيات السوية الإيجابية.

- **وجاءت فقرة (٢) التي تنص على:** "تحثّ وسائل الإعلام الطالبات على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر" في المرتبة العاشرة والأخيرة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٤٣)، وانحراف معياري (١,٢٧)، وتبرر الباحثة النتيجة إلى من خلال وسائل الإعلام نحافظ على قيمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر التي تعمل على حفظ أحكام الشريعة الإسلامية، وتحصِّن المجتمع من الانحرافات الفكرية، والسلوكية، وتعزو الباحثة النتيجة إلى نظرية الضبط الاجتماعي للعالم (روس) الذي اهتمَّ بأساليب وآليات الضبط الاجتماعي التي تحكُم سلوك الفرد، وتختلف بناءً على تقدُّم المجتمع، فالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يعتبر أسلوب من أساليب الضبط الاجتماعي الذي يعمل على إصلاح المجتمع الإنساني، وتقويم سلوكه، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة عساف (٢٠١٠)، ودراسة آل عيدان (٢٠١٤) التي أظهرت أنَّ وسائل الإعلام تحث على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

وترى الباحثة أن الفقرة (٢) و(٣) و(٦) أخذت أقل متوسط حسابي وتعزو ذلك إلى أن وسائل الإعلام اهتمت بتنمية بعض من القيم اهتمام عالي أكثر القيم الأخرى التي تحتاجها الطالبات، وضعف تركيز وسائل الإعلام على تحفيز الطالبات وتشجيعهم لاغتنام أوقاتهم.

السؤال الثاني: ما دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟

حيث قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المحور الثاني.

جـــــدول(١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى المرجح للمحور الثاني

الرقم	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	تتعاون الجهات الحكومية مع المدرسة في معالجة بعض سلوكيات السيئة لدى الطالبات مثل التخريب.	٣,٥٧	١,١٦	٧١,٤٠	٥
٢	تستجيب الجهات الحكومية للمساعدة بسرعة عند طلب المدرسة.	٣,٦٧	١,٠٢	٧٣,٤٠	٤
٣	تقِيم المؤسسات الأمنية محاضرات وبرامج توعوية تعزِّز من قيمة الضبط الاجتماعي لدى الطالبات.	٣,٤٢	١,١٥	٦٨,٤٠	٧
٤	تساهِم الجهات الحكومية في غرس القيم الفاضلة لدى الطالبات.	٣,٧١	١,٠٥	٧٤,٢٠	٢
٥	توفِّر الجهات الحكومية خدمات الرعاية الاجتماعية للطالبات.	٣,٨٢	٩٦٠	٧٦,٤٠	١
٦	تدعم الجهات الحكومية المدرسة بالبحوث والكتب الأمنية.	٣,٣٧	١,١٣	٦٧,٤٠	٩
٧	تنظِّم الجهات الحكومية مع المدرسة زيارات ميدانية للطالبات للأجهزة الأمنية.	٣,١٨	١,٢٥	٦٣,٦٠	١٠
٨	تدعَم الجهات الحكومية المدرسة بوسائل تساعِد على الانتماء الوطني لدى الطالبات.	٣,٧٠	١,١٠	٧٤,٠٠	٣
٩	تشارِك الجهات الحكومية المدرسة في تحقيق نمو متكامل لدى الطالبات.	٣,٥٤	١,١١	٧٠,٨٠	٦
١٠	تساهِم الجهات الحكومية في متابعة استخدام المعلمين لنظام الثواب والعقاب للطالبات.	٣,٣٨	١,١٨	٦٧,٦٠	٨
الدرجة الكلية للمحور الثاني		٣,٥٤	٩٤٠	٧٠,٧٥	

تبيَّن من خلال نتائِج الجدول أنَّ دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات جاءت بمتوسط حسابي ٣,٥٤ ووزن نسبي قدره ٧٠,٧٥% ودرجة موافق على جميع استجابات فقرات هذا المجال.

بلغ المتوسط الحسابي فقرات هذا المحور بين (٣,١٨) و(٣,٨٢) وهذا يعني أنَّ جميع الفقرات المتعلِّقة بمحور دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات متوفرة بدرجة محايدة وموافقة.

وتبيَّن من خلال نتائِج الجدول أنَّ الفقرة (٥) التي نصها "توفِّر الجهات الحكومية خدمات الرعاية الاجتماعية للطالبات" حصلت على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٢)، بينما حصلت الفقرة (٧) التي نصها "تنظِّم الجهات الحكومية مع المدرسة زيارات ميدانية للطالبات للأجهزة الأمنية" على المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٨).

وبذلك تكون الفقرات التي حصلت على درجة موافقة تمثل أدوار الشَّراكة المجتمعية المتمثِّلة الجهات الحكومية في تعزيزها للضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالرياض، وتفسِّر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ الشَّراكة المجتمعية المتمثلة بالجهات الحكومية لها دور في تعزيز الضبط الاجتماعي؛ لأنَّها تعتبر الجهات الحكومية داعم للعملية التربوية داخل، وخارج المدرسة، من خلال ما تقدِّمه من آليات، وأساليب للضبط الاجتماعي المتمثلة بالندوات، والدورات، والزيارات الميدانية، والمنشورات؛ لأنَّ الطالباتِ جزءٌ من المجتمع الذي يؤثِّر فيه، ويتأثَّر به، وهذه النتيجة تتَّفق مع ما توصلت إليه أغلب نظريات الضبط الاجتماعي التي فسَّرت الضبط الاجتماعي من منظورها، فيرى العالم (روس) أنَّ الضبط الاجتماعي لا بدَّ أنَّ يتنوع أساليبه وآلياته بما يتناسب مع حاجات المجتمع، وبما أنَّ مؤسسات المجتمع تعمل مع المدرسة كطرفٍ أخرٍ لتحقيق أهدافها التربوية فتعبر أحد آليات، ووسيلة للضبط الاجتماعي، ونظريات الشَّراكة المجتمعية التي فسَّرت الشَّراكة المجتمعية من منظورها، فتشير (النظرية الوظيفية) إلى اعتماد مؤسسات المجتمع بما فيها التربوية على بعضهم البعض للبقاء، ومساهمة كل مؤسسةٍ بوظيفةٍ محددةٍ للعمل كمجموعةٍ متكامِلةٍ للتحقيق النفعي الكلي للمجتمع، فالجهات الحكومية تعتبر مؤسسة لها وظائف محدد تعمل مع المدرسة لتحقيق أهدافهم.

وفيما يلي تفصيل لأدوار الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال الجهات الحكومية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، حيث يتمَّ ترتيب الفقرات تنازلياً، وفقاً للمتوسط الحسابي لها، والانحراف المعياري وهي كالتالي:

- **جاءت الفقرة (٥) التي تنص على:** "توفِّر الجهات الحكومية خدمات الرعاية الاجتماعية للطالبات" في المرتبة الأولى بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري (.٩٦)، وتبرر الباحثة النتيجة أنَّ الرعاية الاجتماعية التي تقدِّمها الجهات الحكومية للطالبات تعزِّز من عملية الضبط الاجتماعي من خلال ما تقدِّمه من برامج دعم لتحسين المستوى الاقتصادي، والاجتماعي للطالبات التي تعمل على الحدّ من المشكلات الاجتماعية، والظواهر السلبية، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة بكر (٢٠١٥) التي توصَّلت إلى أنَّ المجتمع بمؤسساته يعمل على توفير الرعاية الاجتماعية للطالبات.
- **وجاءت فقرة (٤) التي تنص على:** "تُساهِم الجهات الحكومية في غرس القيم الفاضلة لدى الطالبات" في المرتبة الثانية بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وانحراف معياري (١,٠٥)، وتفسِّر الباحثة النتيجة أنَّ الجهات الحكومية تعمل على غرس القيم الفاضلة التي يرتضيها المجتمع لدى الطالبات مع خلال ما تقدِّمه من ندوات، ودورات، ومنشورات، داخل وخارج المدرسة، لتشكيل شخصيات متَّزنة، وتهذيب لسلوك الطالبات، وتتَّفق النتيجة مع بكر (٢٠١٥) التي توصَّلت إلى أنَّ مؤسسات المجتمع تساعد على غرس القيم الفاضلة.
- **وجاءت فقرة (٨) التي تنص على:** "تدعَم الجهات الحكومية المدرسة بوسائل تساعد على الانتماء الوطني لدى الطالبات" في المرتبة الثالثة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وانحراف معياري (١,١٠)، وتؤول الباحثة النتيجة إلى أنَّ دعم الجهات الحكومية لتعزيز الانتماء لدى الطالبات مهم للمحافظة على اتِّباع الأنظمة والقوانين والعمل لمصلحة الوطن؛ ولأنَّ تعزيز الانتماء الوطني مهمة المجتمع بأكمله؛ لأنَّه يعمل على تماسُك المجتمع وقوته، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٨) التي أظهرت أنَّ مؤسسات المجتمع تدعَم المدرسة بوسائل تساعد على تقوية الانتماء الوطني.

وتعزو الباحثة النتيجة فقرة و(٤) و(٨) إلى نظرية الضبط الاجتماعي للعالم (تالكوت بارسونز) الذي يرى أنَّ الفعل الاجتماعي الذي يقوم به الفاعِل محكوم بعدة من عوامل عدة منها أفكاره، ومشاعره، وقيمه، ومعايره، وأنَّه يحتاج إلى دعم ثابت ومستمر؛ لكيلا يؤدِّي إلى الانحراف، وقد وضع نمطين من الميكانيزمات وهي الضبط الاجتماعي، والتَّنشِئة الاجتماعية، فتنمية القيم، وتعزيز الانتماء الوطني لدى الطالبات تعتبر من العوامل التي تحكم الفعل الاجتماعي، وتسِّير السلوك وتوجِّهه.

- **وجاءت فقرة (٢) التي تنص على:** "تستجِيب الجهات الحكومية للمساعدة بسرعة عند طلب المدرسة" في المرتبة الرابعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وانحراف معياري (١,٠٢)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّ هناك بعض المشكلات التي تواجِه المدرسة تصعُب عليها التَّعامُل معها مثل: المشكلات السلوكية التي تستلزم الجهات الأمنية للتَّعامُل معها، وتتَّفق النتيجة مع دراسة الشنيفي (٢٠١٢) التي توصَّلت إلى الجهات الأمنية تتدخَّل بسرعةٍ عند طلب المدرسة منها ذلك.
- **وجاءت فقرة (١) التي تنص على:** "تتعاوَن الجهات الحكومية مع المدرسة في معالجة بعض سلوكيات السيئة لدى الطالبات مثل التخريب" في المرتبة الخامسة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وانحراف معياري (١,١٦) وتؤول الباحثة النتيجة إلى أنَّ تعاوُن الجهات الحكومية في معالجة سلوكيات والظواهر السيئة للطالبات لتخفيف العبْء عن المدرسة في تطبيق النظام، والمعايير الاجتماعية، ويكون هناك تكامُل، وتسانُد وظيفي بين مؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسة التربوية المدرسة، وتعزو الباحثة النتيجة إلى نظرية الضبط الاجتماعي للعالم (هومانز) الذي حدَّد الضبط الاجتماعي على أنَّه امتثالاً للمعايير، وأنَّها أحد الأمور التي تنظِّم السلوك، فتعاوُن الجهات الحكومية في عملية الضبط الاجتماعي من خلال معالجة سلوكيات الطالبات تعتبر أحد الأمور التي تنظِّم سلوك الطالبات وتقوِّمها، وتتَّفق هذه النَّتيجة مع دراسة الحرون (٢٠١٤) التي توصَّلت إلى أنَّ الشَّراكة المجتمعية بمؤسساتها تُساهِم في حل المشكلات السلوكية لبعض الطلاب.

- **جاءت الفقرة (٩) التي تنص على:** "تُشارِك الجهات الحكومية المدرسة في تحقيق نموٍّ متكامِلٍ لدى الطالبات" في المرتبة السادسة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٥٤)، وانحراف معياري (١,١١)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّ مشاركة الجهات الحكومية المدرسة في تحقيق النمو المتكامل لدى الطالبات ستساعد في تحقيق للوصول إلى جميع جوانب النمو المتعدِّدة الروحية، والنفسية، والاجتماعية، والعقلية، والوجدانية بسبب تنوُّع أشكال الدَّعم من الجهات التي ستقدِّمها للمدرسة، وتنسِب الباحثة النتيجة إلى نظرية الضبط الاجتماعي للعالم (تالكوت بارسونز) الذي يرى أنَّ الفعل الاجتماعي الذي يقوم به الفاعل محكوم بعدِّة من عوامل عدَّة منها أفكاره، ومشاعره، وقيمه، ومعايره، وأنَّه يحتاج إلى دعمٍ ثابتٍ ومستمرٍ؛ لكيلا يؤدِّي إلى الانحراف، وقد وضع نمطين من الميكانيزمات وهي الضبط الاجتماعي، والتَّنشِئة الاجتماعية، فالدَّعمُ المستمر من جميع النواحي يعمل على تحقيق النُّمو المتكامل الذي يؤدي إلى تكوِين الشخصية السَّويَّة للطالبة، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الصوافية والزيدان (٢٠٠٨) التي توصَّلت إلى أنَّ مؤسسات المجتمع تشارِك في المدرسة وإداراتها في تحقيق النمو المتكامل للطلاب.
- **وجاءت فقرة (٣) التي تنص على:** "تقِيم المؤسسات الأمنية محاضرات وبرامج توعوية تعزِّز من قيمة الضبط الاجتماعي لدى الطالبات" في المرتبة السابعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٤٢)، وانحراف معياري (١,١٥)، وتبرر الباحثة النتيجة إلى أنَّ إقامة المؤسسات الأمنية البرامج التوعوية عن الضبط الاجتماعي للطالبات لتوضيح الهدف من وضعه، ومدى أهميته، وأهمية اتِّباع الأنظمة والقوانين، والامتثال للقواعد، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة آل بخات (٢٠١٧) التي توصَّلت إلى أنَّ إلى حد ما تحرص المدرسة التَّعاوُن مع جهات حكومية مثل الجهات الأمنية لإقامة محاضرات تعزِّز من قيمة الضبط الاجتماعي داخل المدرسة.
- **وجاءت الفقرة (١٠) التي تنص على:** "تساهِم الجهات الحكومية في متابعة استخدام المعلمين لنظام الثواب والعقاب للطالبات" في المرتبة الثامنة بدرجة محايد، بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، وانحراف معياري (١,١٨)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى محدودية مساهمة الجهات الحكومية في متابعة استخدام المعلمين لنظام الثواب والعقاب؛ وذلك

لأنَّ عملية المتابعة تحتاج الكثير من الوقت لحصر المعلمين وتوجيههم، واختلفت النتيجة مع دراسة الصوافية وزيدان (٢٠٠٨) التي أظهرت إلى أنَّ هناك متابعة من قبل مؤسسات المجتمع لاستخدام المعلمين لنظام الثواب والعقاب.

- **وجاءت الفقرة (٦) التي تنص على:** "تدعَم الجهات الحكومية المدرسة بالبحوث والكتب الأمنية" في المرتبة التاسعة بدرجة محايد، بمتوسط حسابي (٣,٣٧)، وانحراف معياري (١,١٣)، وتبرر الباحثة النتيجة إلى أنَّ هناك دعم من قبل الجهات الحكومية للمدرسة بالبحوث، والكتب الأمنية من خلال موقع الإدارة العامة للأمن والسلامة المدرسية، لكن قلة وعلي بعض المدارس في كيفية الوصول إلى هذه الأبحاث، والكتب الأمنية، واتَّفقت هذه النتيجة مع دراسة الشنيفي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أنَّ الجهات الحكومية المتمثِّلة بالمؤسسة الأمنية تدعَم المدارس بالبحوث والكتب الأمنية.
- **وجاءت الفقرة (٧) الي تنص على:** "تُنظِّم الجهات الحكومية مع المدرسة زيارات ميدانية للطالبات للأجهزة الأمنية" في المرتبة العاشرة الأخيرة بدرجة محايد، بمتوسط حسابي (٣,١٨)، وانحراف معياري (١,٢٥)، وتؤول الباحثة النتيجة أنَّ الزيارات الميدانية ذات فَعَالية عالية لتوضيح أهمية الضبط الاجتماعي بأساليبه، فهي تُعتَبر خبراتٌ مباشرةٌ لتلقِّي المعلومات، وتعتبر الزيارات الميدانية محدودة؛ لأنَّها تتطلَّب من المدرسة تنظيمات للزيارة، وموافقة من قبل الجهات الحكومية، وتعزو الباحثة النتيجة إلى النَّظرية الوظيفية التي ترى اعتماد مؤسسات المجتمع على بعضها البعض للبقاء، ومساهمة كل مؤسسة بوظيفةٍ محددةٍ تضمَن استمرارية وعمل المجتمع ككلٍ لتحقيق النفع، واختلفت النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٨) التي أوضحت أنَّ هناك تعاوُن بين مؤسسات المجتمع مع المدرسة بتنظيم زيارات ميدانية للأجهزة الأمنية للطلاب.

السؤال الثالث: ما مُعوِّقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟

حيث قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المحور الثالث.

جـــدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى المرجح للمحور الثالث

الرقم	الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	ضعف العلاقة بين مؤسسات الضبط الاجتماعي والمدرسة.	٤,٠٠	.٨٦	٨٠,٠٠	٦
٢	ضعف الشَّراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والمدرسة.	٣,٩٥	.٨٩	٧٩,٠٠	٧
٣	الاكتفاء بمشاركات مؤسسات المجتمع المادية للمدرسة.	٣,٦٢	.٩٣	٧٢,٤٠	٨
٤	التأثير السلبي في استخدام وسائل الإعلام على الطالبات.	٤,٠٢	١,٠٠	٨٠,٤٠	٥
٥	ضعف اهتمام المدرسة في معالجة المشكلات لدى الطالبات.	٣,٢٦	١,١٧	٦٥,٢٠	١٠
٦	ضعف وعي بعض منسوبي المدرسة بمفهوم وأهمية الضبط الاجتماعي لدى الطالبات.	٣,٤٦	١,١٣	٦٩,٢٠	٩
٧	عدم جاهزية المباني المدرسية لإقامة الشَّراكة المجتمعية.	٤,٠٤	١,٠٠	٨٠,٨٠	٤
٨	قلة وعي بعض الطالبات بأهمية الضبط الاجتماعي.	٤,١٣	.٨٦	٨٢,٦٠	١
٩	قلة توفُّر الكوادر الإدارية المساندة المتخصصة في إقامة الشَّراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع.	٤,١١	.٩٢	٨٢,٢٠	٢
١٠	تقوم الشَّراكة المجتمعية عل الاجتهادات الشخصية في المدرسة.	٤,٠٧	.٩٦	٨١,٤٠	٣
الدرجة الكلية للمحور الثالث		٣,٨٧	.٦٨	٧٧,٣٩	

تبيّن من خلال نتائج الجدول أنَّ مُعوّقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات جاءت بمتوسط حسابي ٣,٨٧ ووزن نسبي قدره ٧٧,٣٩% ودرجة موافق على جميع استجابات فقرات هذا المجال.

بلغ المتوسط الحسابي الفقرات هذا المحور بين (٣,٢٦) و(٤,١٣) وهذا يعني أنَّ جميع الفقرات المتعلقة بمحور مُعوّقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات متوفرة بدرجة محايدة وموافقة.

جاءت الفقرة (٨) التي نصها "قلة وعي بعض الطالبات بأهمية الضبط الاجتماعي" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤,١٣).

جاءت الفقرة (٥) والتي نصها "ضعف اهتمام المدرسة في معالجة المشكلات لدى الطالبات" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٦).

وبذلك تكون الفقرات التي حصلت على درجة موافقة تمثِّل مُعوِّقات الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالرياض، وفيما يلي تفصيل لمعوِّقات التي تحُول دون عمل الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، حيث يتم ترتيب الفقرات تنازلياً، وفقاً للمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لها وهي كالتالي:

- **جاءت الفقرة (٨) التي تنص على:** "قلة وعي بعض الطالبات بأهمية الضبط الاجتماعي" في المرتبة الأولى بدرجة موافقٍ، بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وانحراف معياري (.٨٦)، وتبرر الباحثة النتيجة أنَّ قلة وعي الطالبات بأهمية الضبط الاجتماعي تجعلهم يقومون بالمخالفات السلوكية جاهلين بالقوانين والأنظمة، وتجعلهم يقلِّلون من قيمة الضبط الاجتماعي، وتأثيره على المجتمع، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أنَّ من المعوِّقات نقص وعي الطلاب بأهمية الضبط.
- **وجاءت الفقرة (٩) التي تنص على:** "قلة توفُّر الكوادر الإدارية المساندة المتخصصة في إقامة الشَّراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع" في المرتبة الثانية بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,١١)، وانحراف معياري (.٩٢) وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّ قلة الكوادر تؤثِّر في عملية المشاركة المجتمعية مع المدرسة؛ لأنَّها هي الرابط بينهم وهي التي تُشرِف على سير عملية الشَّراكة، من تطبيقها، ومتابعة سير عملها لتحقيق التكَّامُل بين المؤسسات، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٨) التي توصَّلت إلى أنَّ من المعوِّقات عدم توفُّر الكوادر الإدارية المتخصصة في إقامة الشَّراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع.
- **وجاءت الفقرة (١٠) التي تنص على:** "تقوم الشَّراكة المجتمعية على الاجتهادات الشخصية في المدرسة" في المرتبة الثالثة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وانحراف معياري (.٩٦) وتؤول الباحثة النتيجة إلى أنَّ مبادرة المدرسة بالشَّراكة المجتمعية وعدم تفاعُل الجهات الأخرى تُقلِّل من قيمة عملية تطبيق الشَّراكة المجتمعية، وتجعلها عبئاً على المدرسة، وتتَّفق النتيجة مع دراسة الكليب (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أنَّ من المعوِّقات قيام الشَّراكة المجتمعية على اجتهادات شخصية في المدارس الثانوية.

- **وجاءت الفقرة (٧) التي تنص على:** "عدم جاهزية المباني المدرسية لإقامة الشَّراكة المجتمعية" في المرتبة الرابعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، وانحراف معياري (١,٠٠)، وتفسِّر الباحثة النتيجة أنَّ الشَّراكة المجتمعية تتطلَّب زيارة بعض الجهات للمدارس لتقديم العديد من الدورات، أو ورشات العمل، أو محاضرات، وأنَّ عدم جهازية المباني المدرسة تحِدُّ من قيام بعض الجهات لإقامة الشَّراكة، وتتَّفق النتيجة مع دراسة الشهراني (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أنَّ من مُعوِّقات تطبيق الضبط عدم جهازية المبنى المدرسي.
- **وجاءت الفقرة (٤) التي تنص على:** "التأثير السلبي في استخدام وسائل الإعلام على الطالبات" في المرتبة الخامسة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,٠٢)، وانحراف معياري (١,٠٠)، وتبرر الباحثة النتيجة أنَّ تأثير وسائل الإعلام قوي على الطالبات؛ بسبب كثرة استخدامها من قبل الطالبات، فوسائل الإعلام تقدِّم العديد من الرسائل المتنوعة، والأفكار المتعدد البنَّاءة، والهادمة فمحتوى وسائل الإعلام غير مضبوط بأفكار معيّنة، وممكن أنْ تتأثَّر الطالبة بالأفكار السلبية بطريقةٍ مباشرة أو غير مباشرة عبر بعض الرسائل، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الهذلي (٢٠١١) التي توصَّلت إلى ضعف تطبيق الضبط المدرسي لطالبات المرحلة الثانوية بسبب التأثير سلبي لاستخدام المفرط لوسائل الإعلام، ومع دراسة آل بخات (٢٠١٧) التي أظهرت إلى أنَّ من مُعوِّقات تطبيق الضبط الاجتماعي في المدرسة الثانوية هو إدمان استخدام وسائل الإعلام بشكلٍ غير منضبطٍ عند بعض الطلاب.
- **وجاءت الفقرة (١) التي تنص على:** "ضعف العلاقة بين مؤسسات الضبط الاجتماعي والمدرسة" في المرتبة السادسة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، وانحراف معياري (.٨٥)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّه إذا كانت لا يوجَد علاقةٌ بين مؤسسات الضبط الاجتماعي مع المدرسة سيؤثِّر على سلامة المدرسة؛ لأنَّها تتحمَّل عبئاً كبيراً بضبطِ أعدادٍ كبيرةٍ من الطالبات من مختلف المستويات الاجتماعية؛ ممَّا سوف يُعيق المدرسة من تطبيق بعض أساليب الضبط الاجتماعي التي تتطلَّب مساندة من مؤسسات الضبط الاجتماعي، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة آل بخات (٢٠١٧) التي أظهرت إلى أنَّ من المعوِّقات تطبيق الضبط الاجتماعي ضعف العلاقة بين المدرسة ومؤسسات الضبط الاجتماعي.

- **وجاءت الفقرة (٢) التي تنص على:** "ضعف الشَّراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والمدرسة" في المرتبة السابعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وانحراف معياري (.٨٩)، وتبرر الباحثة النتيجة إلى أنَّ المدرسة أوجَدت لتخدم المجتمع، ويستفاد المجتمع منه، فإذا كانت هناك شراكة مجتمعية بين مؤسسات المجتمع والمدرسة لكن ضعيفة سوف تُسبِّب انفصال المدرسة عن المجتمع، وضعف أدائها كمؤسسة اجتماعية، وتكُون هناك فجوة بين مخرجات التعليم ومجتمعهم، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة لطفي (٢٠١٦) التي توصَّلت إلى أنَّ من المعوِّقات ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- **وجاءت الفقرة (٣) التي تنص على:** "الاكتفاء بمشاركات مؤسسات المجتمع المادية للمدرسة" في المرتبة الثامنة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، وانحراف معياري (.٩٣)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّ اعتقاد بعض المؤسسات المجتمع أن الشَّراكة المجتمعية هو الاكتفاء بالمشاركة المادية وتمويل المدرسة فقط دون المشاركة الفعلية معهم، فمشاركة المؤسسات الفعلية للمدرسة تعزِّز العلاقة، وتحقِّق التكامُل فيما بينهم، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الطلال (٢٠٢٠) التي توصَّلت إلى أنَّ من المعوِّقات الشَّراكة المجتمعية الاكتفاء بالمشاركات المادية للمدارس.
- **وجاءت الفقرة (٦) التي تنص على:** "ضعف وعي بعض منسوبي المدرسة بمفهوم وأهمية الضبط الاجتماعي لدى الطالبات" في المرتبة التاسعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٤٦)، وانحراف معياري (١,١٣)، وتؤول الباحثة النتيجة إلى ضعف وعي منسوبي المدرسة بمفهوم وأهمية الضبط الاجتماعي يجعلهم غير قادرين على تطبيق آليات، وأساليب الضبط الاجتماعي؛ ممَّا يُسبِّب بعض الصعوبات في ضبط الطالبات سلوكياً، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة آل بخات (٢٠١٧) التي أظهرت أنَّه إلى حد ما تعتبر من مُعوِّقات ضعف استيعاب بعض منسوبي المدرسة بمفهوم وأهمية الضبط الاجتماعي لأفراد المجتمع.
- **وجاءت الفقرة (٥) التي تنص على:** "ضعف اهتمام المدرسة في معالجة المشكلات لدى الطالبات" في المرتبة العاشرة والأخيرة بدرجة محايدٍ، بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، وانحراف معياري (١,١٧)، وتفسِّر الباحثة هذه النتيجة أنَّ أغلب المدارس مهتمة بمعالجة المشكلات

لدى الطالبات؛ حتى لا تُسبِّب من تفاقُم المشكلات داخل المدرسة ويصبح حلُّها يحتاج وقتاً، وجهداً أكثر، ووأخذت النتيجة أقل متوسط حسابي وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدرسة تحرص كل الحرص على تتبع مشكلات التي تحصل في المدرسة لكي يسير اليوم الدراسي بيسر وسهولة، واتَّفقت هذه النتيجة مع دراسة آل بخات (٢٠١٧) التي توصَّلت إلى أنَّه إلى حد ما تعتبر من مُعوِّقات قلة اهتمام المدرسة بمعالجة مشكلات طلابها.

السؤال الرابع: ما الحلول المقترحة لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟

حيث قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات المحور الرابع.

جـــــدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى المرجح للمحور الرابع

الرقم	الفقـــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	تبنِّي مفهوم الشَّراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع.	٤,٢٠	.٨٣	٨٤,٠٠	١
٢	تبنِّي وزارة التعليم قنوات اتصال فعَّالة يتم من خلالها الشَّراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع.	٤,١٥	.٨٧	٨٣,٠٠	٣
٣	وجود تبادُل ثقافي ما بين المدرسة وأجهزة الأمن حول ما تتعرَّض له الطالبات بسبب المخالفات السلوكية.	٤,١٢	.٩٥	٨٢,٤٠	٩
٤	تطوير اللوائح والأنظمة المرتبطة بالشَّراكة المجتمعية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع.	٤,١٥	.٨٩	٨٣,٠٠	٤
٥	التأكيد على تحقيق الأهداف المشتركة لكل من المدرسة ومؤسسات المجتمع.	٤,١٥	.٩٠	٨٣,٠٠	٥
٦	تعزيز التكامل بين أجهزة الإعلام والمدرسة ومؤسسات المجتمع في تحقيق الضبط الاجتماعي.	٤,١٥	.٩٢	٨٣,٠٠	٦
٧	تنظيم دورات تدريبية لتعليم أساليب الشَّراكة المجتمعية لدى الطالبات.	٤,١٣	.٩٨	٨٢,٦٠	٨
٨	وضع خطة إستراتيجية اجتماعية تعمل على الحد من معوقات الشَّراكة المجتمعية.	٤,١٥	.٩٠	٨٣,٠٠	٧
٩	التخفيف من قيود الإدارة المدرسية المركزية في التعامل مع مؤسسات المجتمع.	٤,٠٩	.٩٠	٨١,٨٠	١٠
١٠	توفير كوادر مدربة ومتخصصة في الشَّراكة المجتمعية.	٤,١٧	١,٠٢	٨٣,٤٠	٢
الدرجة الكلية للمحور الرابع		٤,١٥	.٧٨	٨٢,٩٨	

تبيَّن من خلال نتائِج الجدول أنَّ مقترحات لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات جاءت بمتوسط حسابي ٤,١٥ ووزن نسبي قدره ٨٢,٩٨% وهي درجة موافق على جميع استجابات فقرات هذا المجال. بلغ المتوسط الحسابي لفقرات هذا المحور بين (٤,٠٩) و(٤,٢٠) وهذا يعني أنَّ جميع الفقرات المتعلِّقة بمحور مقترحات لتفعيل دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات متوفرة بدرجة موافقة.

جاءت الفقرة (١) التي نصها "تبنِّي مفهوم الشَّراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٠).

جاءت الفقرة (٩) والتي نصها "التخفيف من قيود الإدارة المدرسية المركزية في التعامُل مع مؤسسات المجتمع" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٩).

وبذلك تكون جميع الفقرات حصلت على درجة موافقة تمثِّل المقترحات لتفعيل الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالرياض، وهذه النتيجة تتَّفق ما توصلت إلى بعض النظريات الضبط الاجتماعي، فيشير العالم (روس) للأساليب وآليات الضبط الاجتماعي التي تقوم بتنظيم العلاقات في المجتمع، وتختلف بناءً على تطوُّر المجتمع، فالمقترحات طرح لبعض أساليب وأدوار الشَّراكة في تعزيز الضبط الاجتماعي، وفيما يلي تفصيل لمقترحات تفعيل الشَّراكة المجتمعية مع المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطالبات، حيث يتمَّ ترتيب الفقرات تنازلياً، وفقاً للمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لها وهي كالتالي:

- **وجاءت الفقرة (١) التي تنص على:** "تبنِّي مفهوم الشَّراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع" في المرتبة الأولى بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,٢٠)، وانحراف معياري (.٨٤)، وتبرر الباحثة النتيجة إلى أنَّ تبنِّي مفهوم الشَّراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع سوف تُتِيح فرصاً أكبر لمساهمة مؤسسات المجتمع في مساندة المدرسة في تطوير العملية التربوية، والتعليمية، وتَعزُو الباحثة النتيجة إلى (النظرية الوظيفية) التي ترى اعتماد مؤسسات المجتمع على بعضها البعض للبقاء، ومساهمة كل مؤسسة

بوظيفةٍ محددةٍ تضمَن استمرارية وعمل المجتمع ككل للتحقيق النفع، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الطلال (٢٠٢٠) التي توصَّلت إلى من مقترحات لتفعيل دور الشَّراكة تبنِّي مفهوم الشَّراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي.

- **وجاء الفقرة (١٠) التي تنص على:** "توفير كوادر مدربة ومتخصصة في الشَّراكة المجتمعية" في المرتبة الثانية بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وانحراف معياري (١,٠٢)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّ توفير كوادر مدرَّبة ومتخصِّصة في الشَّراكة المجتمعية تعزِّز من تفعيل عملية الشَّراكة المجتمعية لتوضيح مفهوم الشَّراكة، وأدوارها، وأهدافها للمدارس والجهات المشاركة في العملية، ولتحقيق مشاركة فعَّالة بينهم، وتنسُب الباحثة النتيجة إلى (نظرية الدور) التي ترى أنَّ سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية تعتمد على الأدوار الاجتماعية التي يشغلها المجتمع، وأنَّ مكانة الفرد ومنزلته الاجتماعية تعتمد على دوره الاجتماعي، وينطوي الدور الاجتماعي على واجباتٍ وحقوقٍ اجتماعية ويعتبر حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع، فالكوادر دورها الاجتماعي، أو النشاط التي تشغله أنْ تكون متخصِّصة في الشَّراكة المجتمعية، وتعمل هذه الكوادر على تعزيز الشَّراكة بين مؤسسات المجتمع، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الطلال (٢٠٢٠) التي توصَّلت إلى أنَّ من مقترحات تفعيل الشَّراكة توفير كوادِر متخصصة في الشَّراكة المجتمعية.
- **وجاءت الفقرة (٢) التي تنص على:** "تبنِّي وزارة التعليم قنوات اتِّصال فعَّالة يتم من خلالها الشَّراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع" في المرتبة الثالثة بدرجة موافقٍ، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (.٨٧) وتؤول الباحثة النتيجة إلى أنَّ تبنِّي وزارة التعليم قنوات اتِّصال فعَّالة من خلال الاعتماد على التقنية الحديثة، واستحداث قنوات، سوف تُسهِّل من عملية تواصُل المدرسة بمؤسسات المجتمع وتُعزِّز العلاقة بين مؤسسات المجتمع والمدرسة، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة أيوب (٢٠١٣) التي توصَّلت إلى أنَّ من مقترحات تفعيل الشَّراكة خلق قنوات اتِّصال من خلالها تكون المشاركة إيجابية وليس شكلية، ومع دراسة الطلال (٢٠٢٠) التي أظهرت إلى أنَّ من المقترحات تفعيل الشَّراكة بناء قنوات اتِّصال فعَّالة مع مؤسسات المجتمع المحلي.

- **وجاءت الفقرة (٤) التي تنص على:** "تطوير اللوائِح والأنظمة المرتبطة بالشَّراكة المجتمعية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع" في المرتبة الرابعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (.٨٩)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّ الحياة الاجتماعية في تغير دائِم، وتَطرَأ العديد من المشاكلات جديدة مع هذا التغيير، وأيضاً التغيُّر في توجهات المدرسة ومؤسسات المجتمع، فلا بُدَّ من تطوير اللوائح والأنظمة بما يتناسَب مع الوقائع، والتوجِهات الحديثة، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٨) التي توصَّلت إلى أنَّ من مقترحات تفعيل الشَّراكة تطوير الأنظمة واللوائح المرتبطة بالشَّراكة المجتمعية مع منظمات المجتمع المحلي.
- **وجاءت الفقرة (٥) التي تنص على:** "التأكِيد على تحقيق الأهداف المشتركة لكل من المدرسة ومؤسسات المجتمع" في المرتبة الخامسة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (.٩٠)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّ إذا كان هناك خطةً، وأهدافاً واضحةً منذ بداية الشَّراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع، ومتابعة سير عملية الشَّراكة لتأكِيد على هذه الأهداف سوف تُساهِم في تحقيقها بكفاءة، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٨) التي توصَّلت إلى أنَّ من مقترحات تفعيل الشَّراكة التَّأكِيد على الأهداف المشتركة بين المدرسة ومنظمات المجتمع المحلي.
- **وجاءت الفقرة (٦) التي تنص على:** "تعزيز التَّكامُل بين أجهزة الإعلام والمدرسة ومؤسسات المجتمع في تحقيق الضبط الاجتماعي" في المرتبة السادس بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (.٩٢)، وتبرر الباحثة النتيجة إلى أنَّ التكامُل بين أجهزة الإعلام والمدرسة ومؤسسات المجتمع في تحقيق الضبط الاجتماعي يعزِّز من قيمة، وأهمية الضبط الاجتماعي؛ لأنَّه سوف تساهِم وسائل الإعلام التي تقضِي الطالبة أغلب الوقت عليه، والمدرسة، ومؤسسات المجتمع خارج المدرسة في عملية الضبط الاجتماعي، وتعزو الباحثة النتيجة إلى (النظرية الوظيفية) التي ترى اعتماد مؤسسات المجتمع على بعضها البعض للبقاء، ومساهمة كل مؤسسة بوظيفةٍ محددةٍ تضمَن استمرارية وعمل المجتمع ككل للتحقيق النفعي، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة أيوب (٢٠١٣) التي أظهرت إلى أنَّ من مقترحات تفعيل الشَّراكة التكامُل بين أجهزة الإعلام، والتعليم، والمجتمع المحلي.

- **وجاءت الفقرة (٨) التي تنص على:** "وضع خطة إستراتيجية اجتماعية تعمل على الحدّ من مُعوِّقات الشَّراكة المجتمعية" في المرتبة السابعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (.٩٥)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّ وضع خطة إستراتيجية اجتماعية تنظِّم سير عملية الشَّراكة المجتمعية، وتضع طرق للتَّعامُل مع المعوِّقات، والمشكلات المحتمل مواجهتها لتحقيق الهدف من عملية الشَّراكة المجتمعية، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة أيوب (٢٠١٣) التي توصلت إلى أنَّ من مقترحات تفعيل الشَّراكة وضع خطة إستراتيجية تعمل على إزالة مُعوِّقات الشَّراكة المجتمعية.
- **جاءت الفقرة (٧) التي تنص على:** "تنظيم دورات تدريبية لتعليم أساليب الشَّراكة المجتمعية لدى الطالبات" في المرتبة الثامنة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (.٩٨)، وتفسِّر الباحثة النتيجة إلى أنَّ تنظيم الدورات التدريبية لدى الطالبات توضِّح أساليب الشَّراكة للطالبات لتتَّضِح الرؤية لدى الطالبات لطبيعية الأساليب، وكيفية تطبيقها، وأهمية تحقيقها، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة أيوب (٢٠١٣) التي توصَّلت إلى من مقترحات تفعيل الشَّراكة تنظيم دورات تدريبية لتعلم أساليب الشَّراكة المجتمعية.
- **وجاءت الفقرة (٣) التي تنص على:** "وجود تبادُل ثقافي ما بين المدرسة وأجهزة الأمن حول ما تتعرَّض له الطالبات بسبب المخالفات السلوكية" في المرتبة التاسعة بدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,١٢)، وانحراف معياري (.٩٥) وتؤول الباحثة النتيجة إلى أنَّ وجود تبادُل ثقافي ما بين المدرسة وأجهزة الأمن، تجعل من أجهزة الأمن على اطِّلاع بالمخالفات السلوكية المنتشرة بين المدارس وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتوفِّر للمدارس الأساليبَ والآليات المناسبة للتعامُل معها، وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الهذلي (٢٠١١) التي توصَّلت إلى أنَّ من مقترحات تفعيل الشَّراكة ضرورة وجود تبادُل ثقافي بين المدرسة وأجهزة الأمن حول ما تتعرَّض له الناشِئة بسبب المخالفات السلوكية.
- **وجاءت الفقرة (٩) التي تنص على:** "التخفيف من قيود الإدارة المدرسية المركزية في التعامُل مع مؤسسات المجتمع" في المرتبة العاشرة والأخيرة بدرجة موافقٍ، بمتوسط حسابي (٤,٠٩)، وانحراف معياري (.٩٠)، وتبرر الباحثة النتيجة إلى أنَّ تخفيف قيود الإدارة المدرسية المركزية في التعامُل مع مؤسسات المجتمع تُسهِّل من تطبيق عملية الشَّراكة

المجتمعية، ويسهِّل التعاوُن بين الجهتين، وتتَّفق النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٨) التي توصَّلت إلى أنَّ من مقترحات تفعيل الشَّراكة التَّخفيف من القيود البيروقراطية في التعامُل مع منظمات المجتمع المحلي، ومع دراسة الطلال (٢٠٢٠) التي أظهرت أنَّ من المقترحات تفعيل دور الشَّراكة المجتمعية وإلغاء إدارات التعليم المركزية المشدَّدة.

توصيات الدِّراسة:

وفي ضوء ما توصَّلت إلية الدِّراسة من نتائِج توصِي الباحثة بما يلي:

أنْ تقوم مؤسسات الإعلام بالتعاوُن مع المدرسة بإنشاء منصات تفاعُلية لطالبات المرحلة الثانوية؛ لتعزيز القيم العُليا مثل القيم الفاضلة، والأخلاق الحسنة، من خلال تقديم البرامج والفعاليات بطريقةٍ ترفهيهٍ، تناسِب اهتمامات فئتهم العمرية، وتجذب انتباههم، بحيث تكون هذه البرامج موزَّعة على التطبيقات الأكثر استخدامها من قبل الطالبات.

أنْ تكون هناك مشاركة بين هيئة العامة لهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والمدرسة من خلال وسائل الإعلام في مكافحة السلوكيات المنحرفة لطالبات المرحلة الثانوية من خلال تقديم النُّصح والإرشاد الديني، وتقديم الحوافز عند القيام بالسلوكيات الإيجابية.

أنْ تقوم الجهات الحكومية المعنية بمتابعة المدارس للكشف عن الطالبات اللواتي يحتجن إلى رعاية في أي جانب من الجوانب النمو، وتقديم الرعاية اللازمة لهن بسرية تامة.

أنْ تقدِّم المدرسة دورات تثقيفية لمنسوبي المدرسة حول ما تقدِّمه الجهات الحكومية من إسهاماتٍ في العملية التربوية مثل الأبحاث، والكتب، ومنشورات، للاطلاع عليها والاستفادة منها في عملية الضبط الاجتماعي.

أنْ يكون هناك متابعة من قبل الجهات الحكومية المعنية، لأساليب العقاب التي تقوم به المدارس؛ حتى لا يكون هناك ضرر على الطالبات، أو إجحاف في حقوقهن، أو عدم تطبيقها بشكلٍ صحيحٍ بحيث لا يؤدي إلى نتيجة.

أنْ تقوم مؤسسات الإعلام بحملة توعوية بأهمية الضبط الاجتماعي للطالبات، وللمجتمع من خلال نشر أفلام قصيرة، والمنشورات، ونشرها بجميع التطبيقات الأكثر استخداماً من قبل الطالبات.

أنْ تقوم الجهات الحكومية بعملِ ورشاتِ عملٍ داخل المدارس لتوضح أهمية الضبط الاجتماعي للطالبات، ولباقي منسوبي المدرسة، ولتوضح النفع الذي يعود على المجتمع والفرد.

إنشاء منصة إلكترونية تربط الجهات الحكومية بالمدرسة؛ لكي يكون هناك تواصُل بين المدرسة والجهات الحكومية المعنية للمساهمة في حلّ بعض المشكلات التي تعاني منها المدرسة، والتي تجد صعوبة في حلّ بعضها، وأنْ تكون هذه المنصة تقدِّم للمدرسة الحلول المناسبة أو المشاركة الفعلية مع المدرسة.

تقوم وزارة التعليم بالعديد من الشَّراكة مع مؤسسات المجتمع، فتوصِي الباحثة بأنْ يكون هناك متابعة من قبل وزارة التعليم على المدارس لتطبيق وتفعيل الشَّراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي؛ للمساهمة في تعزيز للضبط الاجتماعي، فالمتابعة الدورية للجهات بما فيها المدرسة تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة للشراكة المجتمعية.

أنْ تعمل المدرسة على إعادة النظر بأنظمتها الإدارية سنوياً؛ للتعديل على بعض الأنظمة التي تُعيق من عملية الشَّراكة المجتمعية، والتخفيف من القيود لتسهيل سير هذه العملية.

مقترحات الدّراسة:

وفي ضوء النتائِج التي تمَّ التَّوصُّل لها، تقدِّم الباحثة بعض من المقترحات لدراسات مستقبلية وهي كما يلي:

- إجراء دراسة تتناول دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية.
- إجراء تصور مقترح لأهم أدوار الضبط الاجتماعي في تحقيق رؤية المملكة العربية السَّعودية ٢٠٣٠ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة تتطرَّق لدور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز القيم التنمية المستدامة لطالبات المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة تتناول دور الشَّراكة المجتمعية في تطوير الأنشطة الطلابية في المدارس.
- إجراء دراسة تتطرَّق إلى دور الشَّراكة المجتمعية في تقديم الدعم لجامعة الملك سعود للوصول إلى مرتبةٍ عاليةٍ في تصنيف التايمز العالمي للجامعات.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجع العـــربيـــة:

أبو عراد، صالح، والغفيري، أحمد. (٢٠١٧). *نظام التعليم في المملكة العربية السَّعودية*. مكتبة المتبني.

الأحمد، هند. (٢٠٢٠). *جماعة الرفاق والضبط الاجتماعي لأعضائها من وجهة نظر الطلاب والطالبات بالمدارس الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

آل بخات، مساعد. (٢٠١٧). *دور المدرسة الثانوية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها في ضوء الخبرات العالمية* [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

آل عيدان، ريما. (٢٠١٤). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على عملية الضبط الاجتماعي. *مركز رؤية للدراسات الاجتماعية*. (alhussainicharity.org)

أيوب، أماني. (٢٠١٣). التخطيط لتفعيل دور المدرسة في المشاركة المجتمعية" مجلة *دراسات في الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان – كلية الخدمة الاجتماعية، ٤(٣٥)*، ١٤٥٣-١٥٠٣. http://search.mandumah.com/Record/730841

بقادة، زينب. (٢٠١٣). دور المدرسة في عملية التَّنشِئة الاجتماعية .*مجلة التربية والأبستمولوجيا المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – مخبر التربية والأبستمولوجية، (٤)*، ٢١-٣٤. http://search.mandumah.com/Record/642382

بن جامع، صبرينه. (٢٠١٧). الضبط الاجتماعي: منظور نظري .*مجلة العلوم الإنسانية: جامعة محمد خيضر بسكرة*، (٤٧)، ٥٦٥-٤٧٤.
http://search.mandumah.com/Record/987054

التويم، سديم، والأحمد، هند. (٢٠١٩). دور *المدرسة الثانوية في وقاية الطالبات من السلوكيات الشاذة في ضوء مبادئ التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
http://search.mandumah.com/Record/1020871

الحربي، جميلة، والبكر، فوزية. (٢٠٢٠). واقع تطبيق برنامج شراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع "ارتقاء" من وجهة نظر رائد/ة البرنامج. المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٥)، ١٤٣- ١٦٨.
http://search.mandumah.com/Record/1082419
http://search.mandumah.com/Record/653750

الحمدان، خولة. (٢٠٢٠). مؤسسات التَّنشِئة الاجتماعية: أهدافها، وأهميتها، وتأثيرها. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية: شركة السنبلة للدراسات والتدريب والنشر، (٣)، ٢٨-٣٥. http://search.mandumah.com/Record/1071314

الخطيب، محمود، والجعنيني، نعيم. (٢٠٠٦). *دور المدرسة في مواجهة التحديات المعاصرة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء* [رسالة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة الأردنية. http://search.mandumah.com/Record/547653

خليفات، نجاح. (٢٠١٨). *الشَّراكة المجتمعية (مدرسة المجتمع)*. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

خوجة، هيفاء، والمنقاش، سارة. (٢٠١٩). تمويل مدارس التعليم العام من خلال الشَّراكة المجتمعية: دراسة حالة مدرسة حكومية للبنات في مدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٨(٢)، ١٦٤-١٧٧. http://search.mandumah.com/Record/1029527

الذيباني، سهى. (٢٠١٧). *واقع الضبط الاجتماعي بالمدارس الثانوية للبنات في المدينة المنورة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة.

الرحيلي، سمر، والسيسي، أريج. (٢٠١٩). آليات تفعيل الشَّراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السَّعودية (٢٠٣٠) *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٥(٣)، ٢٢١-٢٤٦. https://search-emarefa-net.sdl.idm.oclc.org/detail/BIM-903124

رؤية المملكة العربية السَّعودية، وثيقة الرؤية. Saudi_Vision2030_AR.pdf

السالم، خالد. (٢٠٠٠). *الضبط الاجتماعي والتماسُك الأسري*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

السفياني، صالحة. (٢٠٢٠) وسائل الضبط الاجتماعي ودورها في تحقيق القيم الإيجابية لدى طالبات جامعة الطائف. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية*، ٧٢، ٥٦٧-٦٠٠. http://search.mandumah.com/Record/1039309

السلطان، فهد. (٢٠٠٨) واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السَّعودية وأهم الآليات اللازمة لتطويرها. *رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود – الجمعية السَّعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (٣١)، ٨٣- ١٢٢. http://search.mandumah.com/Record/111199

السلطان، أروى. (٢٠٢٣). دور الشراكة المجتمعية في تعزيز الضبط الاجتماعي في مدارس البنات في المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الشايجي، عهود. (٢٠١٥). دور الشَّراكة المجتمعية في تنشئة الطفل داخل الأسرة السَّعودية في مدينة الرياض. *مجلة رابطة التربية الحديثة: رابطة التربية الحديثة*، ٧ (٢٢)، ١٦١-٢١٤. http://search.mandumah.com/Record/660449

الشجراوي، صباح. (٢٠١٧). أساليب الضبط الاجتماعي السائدة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، ١(٤)، ٢٦٣- ٢٨٠. http://search.mandumah.com/Record/819060

الشنيفي، علي. (٢٠١٢). *التكامُل بين المدرسة الثانوية والمؤسسات الأمنية لتحقيق الضبط الاجتماعي للطلاب* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الشهراني، مشرع. (٢٠١٩). *الضبط المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية كما يراه معلموها وطلابها* [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الصرايرة، إنصاف، والصرايرة، ولاء. (٢٠٢٠). *الضبط الاجتماعي وأثره في الحد من الانحراف السلوكي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة مؤتة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة. http://search.mandumah.com/Record/1127829

الصوافية، نصراء، وزيدان، همام. (2008). *تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي في بعض الجوانب الإدارية بمدارس التعليم الأساسي (١ - ٤) في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط. http://search.mandumah.com/Record/963867

الطلال، نجوى. (٢٠٢٠). *دور المشاركة المجتمعية في دعم ثقافة التَّعلُّم لدى طالبات التعليم العام في المملكة العربية السَّعودية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

العريفي، سلطان. (٢٠١٧). دور الشَّراكة المجتمعية في تحقيق الوعي الأمني لدى الطلاب في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة شقراء: جامعة شقراء*، (٧)، ١٣٩- ١٧٢. http://search.mandumah.com/Record/890066

عزب، محمد. (٢٠١٥). الضبط في العملية التعليمية: بعض الخبرات الأجنبية وتفعيل الواقع المصري. *دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق – كلية التربية، (٨٨)*، ٣١٣-٣٥١.
http://search.mandumah.com/Record/686021

عساف، محمود. (٢٠١٠). دور الإعلام في عملية الضبط الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة: دراسة حالة. *مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٠٥)*، ١٣٤- ١٦٧.
http://search.mandumah.com/Record/58618

العمود، مها، والمظفر، فاطمة. (٢٠٢١). درجة تفعيل القيادات المدرسية لمبادرة الشَّراكة المجتمعية بمدارس التعليم العام في ضوء معايير جائزة ارتقاء للتميز. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية: جامعة الملك فيصل، ٢٢(١)*، ١٢٩-١٣٦. http://search.mandumah.com/Record/1091258

الفالح. سليمان. (٢٠٢٠). الضبط الاجتماعي مفهومه وأبعاده والعوامل المحددة له. العبيكان للنشر.

القرشي، محسن، والقرشي، مسعود. (٢٠١١). *المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية: دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
http://search.mandumah.com/Record/610419

كبر، محمد. (٢٠١٥). دور المشاركة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية. *دراسات تربوية: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، ١٦(٣٠)*، ١-٢٨.
http://search.mandumah.com/Record/861745

الكليب، أمل، والعتيبي، بدر. (٢٠٢٠). دور الشَّراكة المجتمعية في تعزيز الحوار بالمدارس الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات: صيغة مقترحة". *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: جامعة الفيوم – كلية التربية*، ٣(١٤)، ٥١- ١٠٥.
http://search.mandumah.com/Record/1108517

لطفي، هناء. (٢٠١٦). دور المدرسة الثانوية في تحقيق الضبط الاجتماعي للطالبات في محافظة عفيف بالمملكة العربية السَّعودية. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا – كلية التربية*، ٦٤(٤)، ٢٦٣-٣٣١
http://search.mandumah.com/Record/844547

محمد، عصام. (٢٠١٨). الشَّراكة المجتمعية بين المدارس ومنظمات المجتمع المدني لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية. *مجلة الخدمة الاجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*، ٨(٥٩)، ٨٦-١٤٢.

http://search.mandumah.com/Record/919413

المطيري، عايش، والخريشة، رافع. (٢٠١٠. *دور الأسرة والمدرسة في الحد من السلوك الانحرافي في مدارس منطقة الرياض بالمملكة العربية السَّعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة. http://search.mandumah.com/Record/786119

المنيع، عثمان. (٢٠١٨). تفعيل المشاركة المجتمعية في المدرسة الثانوية بمدينة الرياض وفق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود – كلية التربية*، *٣٠(٣)*، ٥٠٩- ٥٣٥.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/926874

ناصف، سعيد، ومحمد، إنعام. (٢٠٢٠). دور الأسرة والمدرسة في الوقاية من الجريمة: دراسة تحليلية ميدانية في مجتمع الإمارات. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز – الآداب والعلوم الإنسانية: جامعة الملك عبد العزيز*، *٢٨(٧)*، ١٣٥-١٧٤ .

http://search.mandumah.com/Record/1057879

نصر، محمد، والقرني، عبد الله. (٢٠١٨). تصوُّر مقترح لتفعيل الشَّراكة المجتمعية بجامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠ م. *مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية*، ١٧٨(٢)، ٦٩٣- ٧٤٤.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/950837

الهذلي، هدى. (٢٠١١). *واقع الضبط المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السَّعودية من وجهة نظر المعلمات والمرشدات الطلابيات* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

وزارة التعليم، الرؤية والرسالة والأهداف. ٢٠٢٠. الرؤية والرسالة والأهداف moe.gov.sa

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Dove, M. K., Zorotovich, J., & Gregg, K. (2018). School Community Connectedness and Family Participation at School. *World Journal of Education,* 8(1), 49-57. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/school-community-connectedness-family/docview/2034276650/se-2?accountid=142908

Ellonen, N. (1,2). (n.d.). Adolescent delinquency and social control in finnish schools: A multilevel analysis. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention, 9*(1), 47–64. https://doi-org. sdl. Idm. oclc.org/10.1080/14043850801990357

Erica, N, B.(2017). Working together: examining the effects of parental and community involvement in schools on school delinquency. by ProQuest Working Together: Examining the Effects of Parental and Community Involvement in Schools on School Delinquency - ProQuest