مجـــلـة
البحـوث الـتربـويـة والـنـوعـيـة
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علميـة – دوريـة – محكمـة – متخصصـة"

تصـدر عـن
مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)
" أكـاديميـة – تـأهيليـة – تنمـويـة "

برعـاية أكاديميـة البحـث العلمي والتكنولـوجيـا وبنـك المعـرفـة المصـري

قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢٢
ومعـامـل تـأثـيـر عـربـي (١,٩) لعـام ٢٠٢١

الـتـرقـيـم الـدولـي للمجلـة
Print: ISSN: 2735- 4490
Online: ISSN: 2735-4504

العـــدد التاسع عشـر ، (يوليو ، ٢٠٢٣)

الهيئـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أمـاني حنفـي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بنـدر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمـال شفيـق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالـح الـزهـرانـي
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صـالـح الغـامـدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منـال الـديحـاني
أستاذ المناهج – الكويت

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

أ.د / عـاليـة الجنـدى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبـداللّه الشـريـف
جـامعـة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جـامعـة بنها – مصر

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

أ.د/ لـولـوه الـرشيـد
جامعة القصيـم – السعـوديـة

أ.د/ محمـد المـري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمـد ثـابـت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمـد فتيحـة
جامعة أبوظبي – الامارات

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

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

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

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي (جامعة الملك سعود- السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ رحاب يوسف (جامعة بني سويف- مصر)

أ.د / مريم علي سالم حربي (جامعة الازهر – مصر)

أ.د / منصورية دويلي عبدالقادر (جامعة عبدالحميد بن باديس - الجزائر)

أ.د/ ياسر سعد (جامعة القصيم- السعودية)

أ. د / محمد مصطفي عبدالرازق (جامعة عين شمس - مصر)

أ.د/ عاطف عبدالله بحراوي (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.م.د/ مني زايد عويس (جامعة القاهرة - مصر)

أمين المجلة

أ.م. د/ هالة أحمد سليمان (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي)

سكرتير المجلة

أ/ ايمان محمد عبدالنبي (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

شكـــر وتقـــديـــر

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير إلى سفراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية والباحثين الداعمين لأهداف المجلة ومنهم الســـادة:

د/ سليمـــان رحـب سيـــد أحمـــد	**(جـامعـــــة بنهـــــا - مصـــــر)**
أ/ ريم بنت إبراهيم بن عبدالله حُمّدي	**(باحثة دكتوراة ، قسم السياسات التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود)**
أ/ رحـــــاب محمـــــد الامـــــين	**(باحثة دكتوراة في الارشاد النفسي والتربوي - جامعـة الملـك عبـدالعزيز – السـعودية)**
أ/ مـــــــــي الصـــــــــياد	**(باحثة دكتوراة ، قسم السياسات التربوية ، كليـــة التربيـــة ، جامعـــة الملـــك ســـعود)**
أ / جـــــــــزاء المطـــــــــيري	**(باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)**
أ/ عبـداللـــــه الخليـــــــــف	**(وزارة التعلـــــيم – الســـــعودية)**

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.

قـــواعـــد النشـــر

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

أولاً: الشـــروط الفنيـــة

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

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

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

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

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

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ثانياً: شروط إدارية للنشر

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

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

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

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

https://jeor.journals.ekb.eg/

المـــــراســـــلات

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

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

journalofjser@gmail.com

البريد الالكتروني: *dralihanafe@hotmail.com*

أو واتس علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (01507505779)

للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج علي حساب الباحث).

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة

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

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

محتـــــويـــات العـــــدد

العنـــــوان	الصفحة
افتتـاحيـــة العـــــدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بـدر بـن جـويعـد العتيبـي	ل
الأبحـــــــاث	
فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية (تسلسلية/ تآزرية) في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية ..... أ/ هـاجـر صالـح فـلاح الحربـي & د/ فوزية بنت عبد الله المدهوني	١ – ٤٤
واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة ..... أبرار عدنان عبد الله بخاري & د/ زينـب الجنـــدي	٤٥ – ٦٧
دور المكتبـــات الـرقميـــة فـي تعـزيـز التعليـم المفتـوح في التعليم العـالـي ..... أ/ أروى محمـد السلطـان & د/وفـاء عبـد اللـه السـالـم	٦٩ – ١١٠
واقع استخدام الصور التشاركية لمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات ..... بشـايـر فيحـان العتيبـي & د/زينـــب الجنـــدي	١١١ – ١٣٥
الخصـائـص السيكـومتـريـة لمقيـاس السلـوك الإيجـابـي لـدى عينـة مـن تلميـذات الصـف الأول الابتـدائـي ..... أ/ رشـا إبراهيـم علـي الضلعـان & أ.د/ نشـوة كـرم أبـو بكـر	١٣٧ – ١٦٩
دور معلمـــات المـرحلـــة الثانويـــة في تنميـة مهـارات القـرن الحـادي والعشـرين لـــدى الطـــالبـــات ..... ريم بنت إبراهيم بن عبدالله حمُدي & د/ وفـاء عبـد اللـه السـالـم	١٧١ – ٢١٧
التنمـــــر والصحـــــة النفسيـــــة لأطفـــــال ذوي الإعـاقـــــة الفكـريـــــة مـن وجهـة نظـر الأمهـــات ..... أ/ سـاره خـالـد أحمـد ذيبـان عسيـري	٢١٩ – ٢٤٥
دور الـذكـاء الاصطناعـي في تطـويـر مهـارات البحث العلمـي لـدى طالبـات كليـة التـربيـة بجـامعـة الملك سعـود ..... أ/ مي محمـد يحيى الصيـادي & د/ وفـاء عبدالله السـالـم	٢٤٧ – ٢٨٨
مسـتوى الانتبـاه الانتقـائي للأطفـال ذوي الإعاقـة الفكريـة بمراكـز التربيـة الخاصـة في محافظة عنيزة ..... أ/ شـروق خـالـد العـــود	٢٨٩ – ٣١٢

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

العـــــدد (١٩)، يـــوليـــو ٢٠٢٣، ص ص ١٣٧ – ١٦٩

الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإيجابي لدى عينة من تلميذات الصف الأول الابتدائي

إعداد

أ/ رشا إبراهيم علي الضلعان

باحثة ماجستير في قسم علم النفس، تخصص التربية في الإرشاد النفسي، مسار الإرشاد المدرسي، كلية التربية، جامعة القصيم

أ.د/ نشوة كرم أبو بكر

أستاذ الارشاد النفسي، كلية التربية

جامعة القصيم

الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإيجابي لدى عينة من تلميذات الصف الأول الابتدائي

رشا الضلعان(*) & أ.د/ نشوة كرم(**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإيجابي بأبعاده الخمسة وهي احترام الآخر، النظام، حماية الذات، تحمّل المسؤولية، التعاون، وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي في الإجابة على تساؤلات الدراسة، وتم استخدام مقياس السلوك الإيجابي (إعداد الباحثة)، كما طُبّقت الدراسة على عينة استطلاعية قوامها ٣٩ تلميذة، وعينة أساسية تكونت من ١١٧ تلميذة من تلميذات الصف الأول الابتدائي بالقصيم/ محافظة الرس بمتوسط عمر ٦,٩٧ عاما، وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداة حيث تراوحت معاملات ثبات ألفا كورنباخ للأبعاد بين ٠,٥٣٨إلى ٠,٩١٥، كما أن معامل ثبات التجزئة النصفية للأبعاد جاء بقيم عالية تدل على ثبات المقياس، كما تم التحقق من الصدق من خلال صدق المحكمين وصدق المحك والتحليل العاملي.

وقد تم استخدام برنامج ليزريل LISREL لإجراء التحليل العاملي، كما تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، للتحقق من فروض البحث.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية– السلوك الإيجابي– احترام الآخر– النظام– حماية الذات– تحمّل المسؤولية– التعاون.

(*) باحثة ماجستير في قسم علم النفس، تخصص التربية في الإرشاد النفسي، مسار الإرشاد المدرسي، كلية التربية، جامعة القصيم

(**) أستاذ الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة القصيم (بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: فعالية الإرشاد باللعب في تنمية السلوك الإيجابي لدى عينة من تلميذات الصف الأول الابتدائي. قسم علم النفس، جامعة القصيم)

Psychometric characteristics of the positive behavior scale among a sample of first-grade Primary School female students

Rasha Ibrahim Aldalan. & Prof. Nashwa Karam Abu Bakr

Abstract

The current study aimed to validate the of Psychometric characteristics of the positive behavior scale with its five dimensions, which are Respect for others, Discipline, Self – Protection, Take Responsibility, Cooperation.

The study usd descriptive research approach to answer the study's questions. The positive behavior scale was prepared (by the Researcher), which was applied to a sample of 39 students and a basic sample of 117 first-grade primary school students from public schools in Al-Qassim region\ Al-Rass, the average age 6.97,

The validity and reliability of the tool were verified, as the stability coefficients of Cronbach's alpha ranges from 0.538 to 0.915, and the Split half reliability came with high values indicating the stability of the scale, The validity was also verified through the intra-rater reliability, the Factorial validity and the Criterion validity.

The LISREL program was used to perform the factor analysis, and the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used to verify the research hypotheses.

Key words: Psychometric characteristics- positive behaviors- Respect for others- Discipline - Self – Protection- Take Responsibility- Cooperation.

المقـــدّمـــــة:

السلوكيات الإيجابية تشمل جميع المهارات التي يمكن ملاحظتها والتي تزيد من احتمالية النجاح والرضا الشخصي في الأوساط الأكاديمية والاجتماعية والعمل، وتهدف هذه السلوكيات إلى تعزيز جودة حياة الفرد لضمان التفاعل المتناغم بينه وبين بيئته (Ben, Andrew, Daniel, 2011, P.1).

وفي الأصل، يقوم المنهج الإسلامي العظيم على تقويم السلوك البشري وتهذيبه وتوجيهه بما يُحقق المصلحة الفردية والجماعية، وذلك لأن الإنسان بطبعه خُلق ضعيفًا هلوعا، وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم أعظم الناس خُلُقًا وأحسنهم سلوكًا، وقد وصفه المولى عز وجل بقوله: ﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾ (القرآن الكريم، القلم: ٥).

والنبي الكريم صلى الله عليه وسلم جعل من الأخلاق الفاضلة والقيم النبيلة طريقًا فسيحًا لدعوته فقال: "إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، كما أن الله جل وعلا جعل تغيير أحوال الأمم رهينًا بتغير أخلاقها وسلوكها كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ (القرآن الكريم، الرعد: ١١)، لذا كان هناك عدد من الصفات الأخلاقية التي ينبغي على الفرد المسلم التحلي بها في التعامل مع الآخرين (المغربي، ٢٠١٨، ص.٥٠).

وعلى المستوى العلمي، في الآونة الأخيرة كثر الاهتمام بدراسة الجوانب النفسية الإيجابية للأفراد وخاصة بعد اسهامات Seligman (2000) بعلم النفس الإيجابي (Positive Psychology) فقد اهتم بالخبرات والسمات الإيجابية للأفراد، ويسعى علم النفس الإيجابي إلى إعادة معالجة اختلال الممارسات الحالية من خلال لفت الانتباه إلى الجوانب الإيجابية للأداء البشري وموازنة الآثار السلبية، كما يركّز علم النفس الإيجابي على تحسين الأداء النفسي الوظيفي العام للإنسان إلى ما هو أبعد من مفهوم الصحة النفسية بمعناه التقليدي، ويهتم بتحقيق هدف عام مفداه فهم وتحديد العوامل التي تمكّن الأفراد والمؤسسات والمجتمعات من الازدهار، وذلك بالتركيز على ما في الانسان من مكامن القوة والفضائل الإيجابية الإنسانية (أبو حلاوة، ٢٠١٤، ص.١٢).

وأطفالنا ليسوا بمنأى عن كل ذلك، بل هم أكثر احتياجًا لتنمية السلوكيات الإيجابية لديهم، خاصة في هذه المرحلة العمرية مع بداية دخولهم للمدرسة والتي تعد مرحلة هامة وخصبة يجب أن تُستَغّل بالتأثير الإيجابي وإرساء دعائم السلوك السوي لحياة الطفل المستقبلية،

وفي تأثير دعم السلوك الإيجابي والمناخ المدرسي على سلوك الطلاب كانت دراسة Boyd (2015)، التي تضمنت نتائجها أنّ تنمية السلوك الإيجابي أدّى إلى تحسين المناخ المدرسي وتقليل نسب الغياب كما أنّ له تأثيرات إيجابية كبيرة على سلوكيات الطلاب.

وتتنوع السلوكيات الإيجابية التي تصقل شخصية التلاميذ، وقد وقع الاختيار على خمسة أبعاد وهي احترام الآخر، النظام، حماية الذات، تحمل المسؤولية، التعاون.

والتركيز على موضوع السلوك الإيجابي جاء من عدة أسباب منها: أهميتها للتلاميذ، إذ أن أهم ما يعزز ذات الطفل وشخصيته هو أن يتعلّم مهارات التعامل مع الأشخاص والمواقف التي تواجهه، وليس ذلك فحسب، بل أن يتعلم بطريقة صحيحة إيجابية.

وأيضًا الاهتمام الحديث نسبياً لعلم النفس بالسلوكيات الإيجابية ودعمها تجسيداً لعلم النفس الإيجابي، وتمثُلاً بمقولة البناء والوقاية خيرٌ من العلاج؛ أكدّ ذلك Seligman(2002) حيث قال: إنّ ما تعلمناه خلال الخمسين عام أن نموذج المرض لا يقربنا من الوقاية من المشكلات الخطيرة، الواقع أن الخطوات الرئيسية في مجال الوقاية جاءت إلى حد كبير من منظور يركز على بناء الكفاءة بصورة منهجية وليس تصحيح الضعف، لقد اكتشفنا أن هناك نقاط قوة بشرية تعمل كمضادات حيوية وأمصال مناعة وتحصين شديدة الفعالية ضد المرض النفسي: الشجاعة، التفكير المستقبلي، التفاؤل، المهارة الشخصية، الإيمان، أخلاقيات العمل، الأمل، الصدق، المثابرة، القدرة على التدفق والبصيرة، من بين الكثير من الفضائل الأخرى، والمهمة الرئيسة للوقاية في هذا القرن الجديد خلق علم لمكامن القوة البشرية مهمته فهم وتعلم كيفية تعزيز هذه الفضائل لدى الصغار (P.3).

ومن خلال العرض السابق تتضح مكانة السلوك الإيجابي وضرورة الاهتمام به وأول ما يكون ذلك بتوفر أداة لقياسه تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وهذا ما يهتم به البحث الحالي.

وفي صدد أهمية السلوك الإيجابي أشارت نتائج دراسة (المغربي، ٢٠٢٠) إلى أهمية تنمية السلوك الإيجابي لدى الأبناء في مراحل العمر المبكرة لعدد من الاعتبارات المهمة منها: طواعية الشخصية الإنسانية في مراحل العمر المبكرة لاكتساب أشكال السلوك كافة، وأنّهُ يمكن اكتساب السلوك بطرق متعددة مثل المحاكاة والتدعيم.

المشكلـــــة:

إن تربية الأطفال تعد من أعظم وأسمى المهام وبلا شك فهي مسؤولية وجهد مبذول أولاً من الوالدين أو من يحل محلهما فكما ورد على النبي صلى الله عليه وسلم (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته).

وتشارك المدرسة في هذه المسؤولية باعتبارها ثاني أهم المؤسسات المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية فإنّهُ يقع على عاتقها مسؤولية كبيرة في توجيه سلوك الطلاب ليكون سلوكًا إيجابيًا، وتمارس المدرسة الفاعلة دورها في تعزيز مفهوم السلوك الإيجابي، حيث إن "تعزيز السلوكيات الجيدة يُوجد لدى الطالب مناعةً ذاتيةً من السلوكيات الخاطئة، إذ أنّ من أهداف المدرسة الفاعلة قانون تعزيز سلوك المتعلم بدلاً من معاقبته" (الادارة العامة للتعليم بجدة، ٢٠١٨).

وتناول العديد من الباحثين موضوع السلوك الإيجابي، ومن أحدث ما اطلّعت عليه الباحثة ربط السلوك الإيجابي بالبحث مع جائحة كورونا [١] كما في دراسة السعدي والمياحي (٢٠٢٢)، والتي كانت بعنوان الثقة بالنفس وعلاقتها بالسلوك الإيجابي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا، ودراسة Algarni (2022) بعنوان دور الشبكات الاجتماعية في تعزيز السلوك الإيجابي أثناء أزمة فيروس كورونا.

كما وأوصت الدراسات بالاهتمام بالسلوك الإيجابي وتفعيل البرامج القائمة عليه في المدارس، حيث أكّدت دراسة كلٌ من Foust(2020) ، Rebecca (2019)، (2019) Clarissa، و Boyd(2015) ، وآل عثيمين (٢٠١٤)، و Arnold(2012) ، على فعالية السلوك الإيجابي في خفض السلوكيات غير المرغوبة وتحسين السلوك بشكل عام.

---

(١) هي جائحة عالمية مستمرة حاليًا لمرض فيروس كورونا ٢٠١٩ (كوفيد-١٩) سببها فيروس كورونا ٢ المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة (سارس-كوف-٢)، تفشى المرض في المرة الأولى في مدينة ووهان الصينية في أوائل شهر ديسمبر عام ٢٠١٩، وأعلنت منظمة الصحة العالمية رسميًا في ٣٠ يناير أن تفشي الفيروس يشكّل حالة طوارئ صحية عامة تبعث على القلق الدولي، وأكدت تحول الفاشية إلى جائحة يوم ١١مارس.

وفي علاقة السلوك الايجابي بالناحية التحصيلية والأداء الأكاديمي أسفرت نتائج دراسة عثمان (٢٠٢١)، عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس السلوك الإيجابي ودرجات الأداء الأكاديمي، وفي دراسة

Wagner& Ruch (2015) التي كانت بعنوان السلوك الإيجابي في الفصل يتوسط العلاقة بين قوة الشخصية والإنجاز المدرسي، أسفرت نتائجها عن مساهمة نقاط القوة في الشخصية في السلوك الإيجابي بالفصل الدراسي، والذي بدوره عزز التحصيل الدراسي.

وقد اختلفت الدراسات في تحديد أبعاد السلوك الإيجابي ففي دراسة Terri(2018) ، تضمنت الأبعاد التالية (توجيه المهمة، مراقبة السلوك، الحزم، والمهارة الاجتماعية للأقران)، وفي دراسة الجناعي (٢٠١٥) تضمنت (التفهّم، التسامح، والمواساة)، وعند حسيب(٢٠١٤) تضمنت (التفاعل الاجتماعي، التواصل، خفض السلوك النمطي، وخفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية)، وأما في دراسة آل عثيمين(٢٠١٤) فتمثلت بـ (التعاطف، التعاون، والمسامحة)، وقد اتّفق عبد المقصود (٢٠١٢) مع آل عثيمين في تحديد بُعديّ (التعاون، والتعاطف) غير أن عبد المقصود أضاف (العطاء، والمساعدة)، ومن أهم ما أوصت به دراسة عبد المقصود ضرورة إقامة برامج تدريبية للطلاب والمعلمين لتوعيتهم بأهمية السلوك الإيجابي و أثره الفعّال في حياتهم.

وعلى المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية، سعت وزارة التعليم ممثلة بإدارة التوجيه والإرشاد إلى تطبيق برنامج المدارس المعززة للسلوك الإيجابي على جميع المراحل؛ وفي حدود ما اطلّعت عليه الباحثة هناك قلة في الإنتاج البحثي على المستوى المحلي، لذا دعت الحاجة للبحث في هذا الإطار لإثراء المحتوى العلمي بتوفير الأدوات الملائمة، لتدعيم تفعيل السلوك الإيجابي في المدارس بشكل فعّال.

وبناءًا على ما تقدّم فإن هناك حاجة لتصميم مقياس للسلوك الإيجابي يتوافق مع البيئة السعودية بالأبعاد المطروحة، ومن هنا تتركز مشكلة الدراسة في تحديد البنية العاملية لمقياس السلوك الإيجابي، وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

الأسئلـــــة:

- ما الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإيجابي؟
- ما البنية العاملية للسلوك الإيجابي؟

الأهـــــداف:

- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإيجابي.
- التحقق من البناء العاملي لمقياس السلوك الإيجابي.

الأهميـــــة:

أ) الأهميـة النظـريـة:

تكمن الأهمية النظرية بالحاجة إلى الاهتمام بالسلوك الإيجابي وإلقاء الضوء عليه، وذلك بإثراء المحتوى العلمي على المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية بتقديم أداء لقياس السلوك الإيجابي تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة، كما تكمن الأهمية النظرية بندرة الدراسات التي تناولت الأبعاد التالية (مجتمعة) للسلوك الإيجابي وهي: احترام الآخر، النظام، حماية الذات، تحمّل المسؤولية، التعاون.

ب) الأهميـة التطبيقيـة:

- الإسهام بتقديم مقياس للسلوك الإيجابي لتلاميذ المرحلة الابتدائية يتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة.
- التحقق من البناء العاملي لمقياس السلوك الإيجابي.
- تفعيل دور المدرسة في الجانب الوقائي التنموي في ظل بعض السلوكيات غير المرغوبة التي تصل إلى التلاميذ من الألعاب الالكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي، من خلال توفير أداء لقياس السلوك الإيجابي.

المفـــاهيـــم الإجـــرائيـــة:

السلوك الإيجابي Positive Behavior

"كل أداء أو نشاط مقبول اجتماعيًا يقوم به الفرد ويتم من خلاله تحقيق أهداف الفرد بفعالية ونجاح وتأسيس علاقات سليمة وفعّالة وهو يترك انطباعًا من احترام الذات والآخرين ويعكس ثقة بالنفس وثقة الآخرين وموازنة بين الرغبات الذاتية والغيرية وهو الأسلوب الطبيعي في التصرف" (حسونة، ٢٠٠٧، ص٧٧).

ويحدد اجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على فقرات مقياس السلوك الإيجابي بأبعاده الخمسة المُعد لأغراض هذا البحث.

تعـريفـات لأبعـاد السلـوك الإيجابـي:

احترام الآخر **Respect for others**"معاملة الآخرين بطريقة تعتبرهم جديرين بذلك، وتقود الفرد لمعاملة الآخرين بالطريقة التي يريد هو أن يُعامل بها" (بوربا، ٢٠٠٢/ ٢٠٠٧، ص١٦١).

ويعرّف اجرائيًا باكتساب التلميذ لسلوكيات الاحترام مثل (عدم المقاطعة، عدم الاستهزاء بالآخر) وألفاظه مثل قول (شكرا، لو سمحت، أعتذر)، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في بند احترام الآخر على مقياس السلوك الإيجابي المُعد لأغراض هذا البحث.

النظـــام Discipline

يعرّف النظام المدرسي على أنه "مجموع المبادئ والقواعد التي تحددها المؤسسة التعليمية وترى ضرورة المحافظة والالتزام بها والتعرف على حدودها من قبل المنتمين إليها" (الغويل، ٢٠١٥، ص.٢٨٥).

ويعرّف اجرائيًا بادراك التلميذ للقواعد التي يجب عليه اتباعها في المدرسة ثم التدرّب على ذلك، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في بند النظام على مقياس السلوك الإيجابي المُعد لأغراض هذا البحث.

حمـايـة الـذات Self - Protection

تعرفها منظمة اليونيسيف (٢٠٠٨) على أنها "أحد المهارات الحياتية اللازمة لحماية الفرد نفسه ضد الأخطار المحيطة به ومواجهة المشكلات الموجودة بالمجتمع والمرتبطة بأمنه وسلامته".

ويعرّف اجرائيًا بادراك التلميذ للمواقف التي قد تشكل خطرا على حمايته لذاته ضد خطر التحرش الجنسي، خطر العدوان الجسدي، واكتسابه لمهارة التصرف تجاه هذه المواقف، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في بند حماية الذات على مقياس السلوك الإيجابي المُعد لأغراض هذا البحث.

تحمـل المسؤوليـة Take Responsibility

"قدرة الفرد على التصرف في مواجهة كل مشكلة بثقة وتحمل نتائج هذا التصرف" (مشالي، ٢٠١١، ص.٥٠).

ويعرّف اجرائيًا بأن يؤدي التلميذ المهام الخاصة به وأن يتحمل نتيجة تصرفاته، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في بند تحمل المسؤولية على مقياس السلوك الإيجابي المُعد لأغراض هذا البحث.

التعـاون Cooperation

"قدرة الفرد على العمل مع الآخرين، لتحقيق أهداف مشتركة، وإشاعة روح الود بين أفراد الجماعة، وتنمية شخصية خاصة بها " (القطّان، ٢٠٠٦، ص.٣٢).

ويعرّف اجرائيًا بقدرة التلميذ على العمل سويًا مع غيره لتحقيق غاية مشتركة، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في بند التعاون على مقياس السلوك الإيجابي المُعد لأغراض هذا البحث.

الحـــــدود:

- **الحدود البشرية:** عينة من تلميذات الصف الأول الابتدائي.
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية– مدارس التعليم الابتدائي العام بمنطقة القصيم/إدارة محافظة الرس.
- **الحدود الزمانية:** تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثالث لعام ١٤٤٣هـ.

الـــدراســـات السابقـــة:

دراسات تناولت السلوك الإيجابي:

هدفت دراسة البلهان (٢٠١٧) التعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي جمعي قائم على اللعب في تنمية السلوكيات الإيجابية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة السلوكيات الإيجابية التي يتضمنها البرنامج الارشادي المستخدم التي تتمثل في المحاور التالية (ألتزم الهدوء، أخبر

الكبار، أتجاهله لا أفعل شيئا، أرفع اصبعي، أنتظر دوري، أنصت باهتمام، أقول شكرا)، وتم تطبيقها على ١٥٠ تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت وتم تقسيمهم إلى ١٣٢ تلميذ من تلاميذ المدارس الحكومية و١٧ تلميذ من تلاميذ المدارس الخاصة حيث بلغ عدد الذكور ٦١ وعدد الاناث ٨٧، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن الفرق الجوهري في تعديل أنواع السلوك الإيجابي للتلاميذ كان نتيجة للتدريب على لعبة السلوكيات المرغوبة بالمدرسة داخل وخارج الفصل ولم يكن للمتغيرات الأخرى وهي الجنس ونوع المدرسة والصف الدراسي والمنطقة التعليمية أي تأثير على تعديل أنواع السلوك الإيجابي لدى أفراد العينة من التلاميذ والتلميذات، وأوصت الدراسة بضرورة توعية المربين من معلمين ومعلمات وأباء وأمهات من خلال وسائل الإعلام والندوات ومجالس الأباء بأهمية اللعب للأطفال وإمكانية استثماره في تعديل السلوك غير المرغوب اجتماعيا.

كما هدفت دراسة Terri (2018) إلى تقييم فاعلية التدخلات السلوكية الإيجابية ودعمها في برامج ما بعد المدرسة حيث تم تطبيق البرنامج من الساعة الثالثة إلى السادسة مساءً من الاثنين إلى الجمعة وأثناء فترات الراحة المدرسية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وشملت العينة ٣٤طالب، كما عيّن الموظفون درجات الطلاب لنتائج السلوك في مجالات توجيه المهمة، ومراقبة السلوك، والحزم، والمهارة الاجتماعية للأقران من خلال مقياس تصنيف المعلم والطفل، وأسفرت النتائج عن عدم بلوغ اختلاف مهم إحصائيًا بين درجات الاختبار القبلي والبعدي، لذلك فإن المناقشة تقدم حججًا لتحسين عمليات التنفيذ، وزيادة التوسع في التدخلات السلوكية الإيجابية ودعمها.

واهتمت دراسة Rebecca (2019) بتقييم برنامج التدخلات السلوكية الإيجابية ودعمها في تقليل عدد حالات الإيقاف وتحقيق الانضباط في المدرسة، وتم تقديم البرنامج في مدرسة مترو أتلانتا المتوسطة، واستُخدمت بيانات المحفوظات لتحديد ما إذا كان قد حدث أي تغيير كبير في عدد الإحالات والإيقاف بين السنة الدراسية مع الحد الأدنى من التنفيذ والسنة الدراسية التالية مع التنفيذ الكامل، وأظهرت النتائج أن هناك انخفاضا عاما في عدد الإحالات المكتبية في تعليق المدرسة وإيقاف المدرسة بعد تنفيذ البرنامج بالكامل.

كما تناولت دراسة الدوري (٢٠١٩) التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تنمية السلوك الإيجابي لدى عينة تكونت من ٨٠ طالبا وطالبة من طلاب المرحلة المتوسطة في العراق من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس السلوك الايجابي واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي للتحقق من فرضيات البحث، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس السلوك الإيجابي الذي تم تحديده في ثلاثة أبعاد (المجال النفسي، المجال الاجتماعي، المجال المدرسي)، والبرنامج الارشادي التي قامت الباحثة ببناؤه وفق نظرية التعلم الاجتماعي، وقد تم التحقق من صلاحية البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المتخصصين ومن خلال التطبيق تبين أن البرنامج له فاعلية في تنمية السلوك الإيجابي.

وركزّت دراسة سيد (٢٠١٩) على الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية عادات العقل باستخدام اللعب في تحسين مظاهر السلوك الإيجابي لدى عينة من أطفال الروضة، وتكونت عينة البحث الأساسية من ٣٠ طفل وطفلة من أطفال حضانة التقوى بمدينة نصر تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بواقع (١٥ طفل لكل مجموعة)، وقد تكونت أدوات البحث من استمارة جمع البيانات الأولية، ومقياس عادات العقل لدى الأطفال كما تدركه الأمهات والمعلمات –إعداد الباحثة–، ومقياس السلوك الإيجابي لأطفال الروضة إعداد إيمان إبراهيم (٢٠١١) والبرنامج التدريبي إعداد الباحثة–، وقد جاء في أهم نتائج البحث فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم من خلال وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس عادات العقل وأبعاده، مقياس السلوك الإيجابي وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية (ماعدا ثلاثة أبعاد من مقياس السلوك الإيجابي لم توجد فيها فروق دالة بين المجموعتين هي: مهارات السلوك البيئي، مهارات التواصل، ومهارات العلاقات الشخصية).

أمّا دراسة الدلفي (٢٠٢٠) فهدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الفنية في تعزيز السلوك الإيجابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت العينة من ٥٠ طالب وطالبة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدرسة بغداد الثالثة للرصافة كما تمّ تصميم خمس أنشطة فنية لتطبيقها على الطلاب، بعد ذلك تم وضع بطاقة

ملاحظة تعزيز السلوك الإيجابي المكونة من ثلاثة أبعاد: البعد النفسي الذي يضم (التفكير الإيجابي، النظافة، الطموح، تقييم الذات) والبعد الاجتماعي الذي يضم ٦ محاور منها (احترام الآخرين، والتعاون) والبعد العملي الذي يضم ٥ أبعاد منها (تحمل المسؤولية، والإتقان والجودة)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح عينة البحث التي استخدمت الأنشطة الفنية لتعزيز سلوكهم الإيجابي، أي أن استخدام الأنشطة الفنية من شأنه أن يعزز ظهور السلوكيات الايجابية التي تكاد تكون غير واضحة في سلوك التلاميذ، كما وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الأنشطة الفنية بشكل مستمر في تدريس فن التربية لجميع الصفوف في المرحلة الابتدائية، حيث يقوم الباحث بإجراء دراسات لاستكمال البحث الحالي، بما في ذلك بناء برنامج باستخدام الأنشطة الفنية لتعزيز السلوك الإيجابي.

ودراسة المغربي (٢٠٢٠) هدفت إلى إعداد برنامج معرفي سلوكي لتنمية بعض مظاهر السلوك الإيجابي لدى الأطفال من عمر أربع إلى ست سنوات، وتضمنت مظاهر السلوك الإيجابي في البحث الراهن: التعاطف، التعاون، العفو، والصدق، ولقد أُجري البحث على ٢٤ طفل نصفهم إناث ونصفهم ذكور بمتوسط عمري (٤,٦٥± ٠,٦٢)، وقد بينت نتائج البحث ارتفاع متوسط الدرجة الكلية للسلوك الإيجابي ومظاهره الفرعية في القياس البعدي بشكل دال عن القياس القبلي، ولم تكن هناك فروق دالة بين القياس البعدي والقياس التتبعي في السلوك الإيجابي ومظاهره.

واستعملت دراسة خليل (٢٠٢٢) برنامج تدريبي بهدف تطوير السلوك الإيجابي والتفكير المنتج لدى المتفوقات عقليًا، وتبنت الباحثة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة التجريبية لاختبار قبلي وبعدي، وتمثلت العينة بالطالبات المتفوقات عقليا المتواجدات في الصف الثاني من المرحلة الثانوية المسجلين في مدارس المتميزات في محافظة بغداد/ الرصافة الأولى، إذ تكونت العينة من (٣٠) طالبة، واستخدم البحث عدة أدوات منها البرنامج التدريبي إعداد الباحثة، ومقياس السلوك الإيجابي إعداد (شقورة، ٢٠١٤)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم مع المجموعة التجريبية في تطوير السلوك الإيجابي والتفكير المنتج لدى المتفوقات عقليا.

الفـــروض:

- توجد معدلات صدق ملائمة لمقياس السلوك الإيجابي.
- توجد معدلات ثبات ملائمة لمقياس السلوك الإيجابي.
- توجد بنية عاملية لمقياس السلوك الإيجابي.

الاجـــراءات:

المنهج: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي، للإجابة على فروض الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمــع الــدراســة:

تلميذات الصف الأول الابتدائي في المدارس الحكومية في القصيم/الرس البالغ عددهم حوالي (٦٩٠) طالبة في العام الدراسي (١٤٤٣هـ).

عينــة الــدراســـة:

العينة الاستطلاعية:

تكونـت عينـة الدراسـة الاسـتطلاعية مـن (٣٩) تلميـذة مـن تلميـذات الصـف الأول الابتدائي، تم اختيارهن من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، عن طريق استخدام الموقع الإلكتروني منتقي الاسم العشوائي- Wheel of Names حيث يتم فيه كتابة جميع أسماء المدارس ثم الضغط على زر الاختيار فيقوم الموقع باختيار اسم بشكل عشوائي، وقد كان متوسط العمر الزمني للعينة (٧) أعوام، وانحراف معياري (٠,٣).

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١١٧) تلميذة من تلميذات الصف الأول الابتدائي من الابتدائية الثانية والابتدائية الثانية عشر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الذي شمل (٢٣) مدرسة ابتدائية في محافظة الرس، عن طريق استخدام الموقع الإلكتروني منتقي الاسم العشوائي- Wheel of Names، وقد بلغ العمر الزمني التقريبي للعينة الكلية (٧) أعوام، بمتوسط (٦,٩٧) عامًا وانحراف معياري (٠,١٧).

الأدوات:

مقياس السلوك الإيجابي لتلميذات المرحلة الابتدائية (إعداد: الباحثتان).

مبررات إعداد المقياس:

١- بحسب اطلاع الباحثة لم تجد مقياس للسلوك الإيجابي يقيس كل الأبعاد المختارة في الدراسة، توفرت مقاييس تقيس بعد التعاون، والنظام، وتحمّل المسؤولية، لكن لم تتوفر مقاييس لبعديّ حماية الذات، واحترام الآخر.

٢- رغبة الباحثة في إثراء المحتوى العلمي، وخاصة على الصعيد المحلي في المملكة العربية السعودية.

خطوات إعداد المقياس:

١- الاطلاع على الأطر النظرية فيما يخص السلوك الإيجابي وأبعاده.

٢- الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة منها:

المقاييس العربية:

- مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي إعداد د. أماني عبد المقصود (٢٠١٣).
- مقياس السلوك الإيجابي لأطفال الروضة من إعداد إيمان شفيق (٢٠١١).
- مقياس قدرات الاحترام إعداد د. أحمد أبو أسعد (٢٠١١).
- مقياس المسؤولية من إعداد جميل قاسم (٢٠٠٨).
- مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي من إعداد نسيمة داوود (١٩٩٩).
- مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد د. سيد أحمد (١٩٧٣).

المقاييس الأجنبية:

Respect for differences, by/ Sprachman, Caspe, and Atkins Burnett (2007).

١- تم صياغة التعريفات الإجرائية للسلوك الإيجابي ولأبعاده الخمسة.

٢- صياغة عبارات المقياس، حيث بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولية ٥٠ عبارة، لكل بعد عشر عبارات.

٣- عرض المقياس على السادة المحكمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، وقد تم عرضه على عشرة محكمين.

٤- بعد التحكيم تم الإبقاء على العبارات التي تلقت قبول بنسبة ٧٠% من السادة المحكمين، كما تم تعديل بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى ليصبح مجموع العبارات ٤٥ عبارة.

٥- بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية تم حذف العبارات غير الدالة إحصائيًا حيث خلُص المقياس في صورته النهائية إلى ٣٥ عبارة.

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة تقيس السلوك الإيجابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، موزعة على خمسة أبعاد، وشملت العبارات التالية:

جدول (١)

أبعاد مقياس السلوك الإيجابي وأرقام العبارات المتضمنة لكل بعد:

الأبعاد	العبارات
البعد الأول: احترام الآخر	تضمنتها العبارات [١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧]
البعد الثاني: النظام	تضمنتها العبارات [٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣]
البعد الثالث: حماية الذات	تضمنتها العبارات [١٤- ١٥- ١٦- ١٧- ١٨- ١٩]
البعد الرابع: تحمل المسؤولية	تضمنتها العبارات [٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٢٧]
البعد الخامس: التعاون	تضمنتها العبارات [٢٨- ٢٩- ٣٠- ٣١- ٣٢- ٣٣- ٣٤- ٣٥]

ويتم تصحيح المقياس بالأوزان التالية بحسب مدرج ليكرت الثلاثي، غالبًا (٣)، أحيانًا (٢)، أبدًا (١)، وتُقلب درجات الأوزان في العبارات العكسية فتأخذ غالبًا (١)، أحيانًا (٢)، أبدًا (٣)، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٥- ١٠٥).

نتائج البحث:

أولاً: النتائج المرتبطة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإيجابي؟"

ومن أجل الإجابة على السؤال السابق قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي وحساب الثبات والصدق، وفيما يلي بيان لهما:

١- الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس السلوك الإيجابي، للتأكد من تماسك وتجانس العبارات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين العبارة والبعد، وبين البعد والدرجة الكلية، كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (٢)

يوضح الاتساق الداخلي لبعد احترام الآخر (ن= ٣٩):

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد
١	٠,٧١٤**
٢	٠,٦٢١**
٣	٠,٣٠٦
٤	٠,٨٧٣**
٥	٠,٨٠٩**
٦	٠,٧٣٢**
٧	٠,٣٠٦
٨	٠,٦٦٥**
٩	٠,٤٦٣**
ارتباط البعد بالدرجة الكلية= ٠,٧٠٤**	

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد (احترام الآخر)، معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس عبارات البعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، ماعدا المفردتين رقم (٣، ٧)، فقد تم حذفهما من المقياس لأن معامل ارتباطهما ضعيف.

كما يلاحظ أن معاملات ارتباط البعد (احترام الآخر) بالدرجة الكلية معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس وتماسك البعد مع الأبعاد الأخرى للمقياس.

جـــــدول (٣)

يوضح الاتساق الداخلي لبعد النظام (ن= ٣٩) :

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد
١٠	٠,٨٢٧**
١١	٠,٢٨٣
١٢	٠,٤٣١**
١٣	٠,٩٠٢**
١٤	٠,٩١٣**
١٥	٠,٢٣٦
١٦	-٠,٠٢٤
١٧	٠,٦١٩**
١٨	٠,٧٦١**
ارتباط البعد بالدرجة الكلية= ٠,٩١٠**	

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد (النظام)، معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس عبارات البعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، ماعدا المفردات رقم (١١، ١٥، ١٦)، فقد تم حذفهم من المقياس لأن معامل ارتباطهم ضعيف.

كما يلاحظ أن معاملات ارتباط البعد (النظام) بالدرجة الكلية معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس وتماسك البعد مع الأبعاد الأخرى للمقياس.

جـــدول (٤)

يوضح الاتساق الداخلي لبعد حماية الذات (ن= ٣٩) :

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد
١٩	٠,٦٦٢**
٢٠	٠,٣٥١*
٢١	٠,٦٦٧**
٢٢	٠,٥٠٤**
٢٣	٠,٤٣٨**
٢٤	٠,٤٩٧**
٢٥	٠,٤٣٦*
٢٦	٠,٥٨٧**
٢٧	٠,٣٤٥*
ارتباط البعد بالدرجة الكلية= ٠,٦٥٥**	

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد (حماية الذات)، معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس عبارات البعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، ماعدا المفردات رقم (٢٠، ٢٥، ٢٧)، فقد تم حذفهم من المقياس لأن معامل ارتباطهم ضعيف.

كما يلاحظ أن معاملات ارتباط البعد (حماية الذات) بالدرجة الكلية معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس وتماسك البعد مع الأبعاد الأخرى للمقياس.

جـــدول (٥)

يوضح الاتساق الداخلي لبعد تحمل المسؤولية (ن= ٣٩) :

رقم البند	معامل الارتباط بالبعد
٢٨	٠,٥٧٦**
٢٩	٠,٨٠٧**
٣٠	٠,٩٢٨**
٣١	٠,٧٨٧**
٣٢	٠,٨٣٠**
	٠,٢٦٧
٣٤	٠,٧٦٧**
٣٥	٠,٨١٣**
٣٦	٠,٨٨٦**
ارتباط البعد بالدرجة الكلية= ٠,٩٥٥**	

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد (تحمل المسؤولية)، معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس عبارات البعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، ماعدا المفردة رقم (٣٣)، فقد تم حذفها من المقياس لأن معامل ارتباطها ضعيف.

كما يلاحظ أن معاملات ارتباط البعد (تحمل المسؤولية) بالدرجة الكلية معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس وتماسك البعد مع الأبعاد الأخرى للمقياس.

جـــــدول (٦)

يوضح الاتساق الداخلي لبعد التعاون (ن= ٣٩) :

رقـــم البنـــد	معامـــل الارتبـــاط بالبعد
٣٧	٠,٧٣٢**
٣٨	٠,٨٢٠**
٣٩	٠,٨٠٣**
٤٠	٠,٦٨٨**
٤١	٠,٨٦٤**
	٠,٣٩٣*
٤٣	٠,٨٩٢**
٤٤	٠,٩٦٢**
٤٥	٠,٦٨٣**
ارتباط البعد بالدرجة الكلية= ٠,٩٧٥**	

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد (التعاون)، معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس عبارات البعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، ماعدا المفردة رقم (٤٢)، فقد تم حذفها من المقياس لأن معامل ارتباطها ضعيف.

كما يلاحظ أن معاملات ارتباط البعد (التعاون) بالدرجة الكلية معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس وتماسك البعد مع الأبعاد الأخرى للمقياس.

ومن خلال العرض السابق للاتساق الداخلي، أشارت النتائج إلى أن الأداة تتمتع بمعدلات اتساق داخلي مناسبة وملائمة؛ حيث تراوحت قيم معدلات الارتباط بين المتوسطة والمرتفعة، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- الثبـــات:

تحققت الباحثة من ثبات المقياس من خلال معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وفيما يلي بيان لهما:

١- معـــامل ثبات ألفا كرونباخ:

تراوحت معاملات ثبات ألفا للأبعاد بين ٠,٥٣٨ إلى ٠,٩١٥ وكان ثبات ألفا لبعد حماية الذات متدنياً وهذا يرجع إلى تشابه استجابات أفراد العينة؛ حيث يعرّف معامل ألفا على أنه قدرة الاختبار على إظهار تغايرات استجابات الأفراد على نفس مفردات الاختبار، وتعزو

الباحثة ذلك إلى تشابه معرفة وخبرة أفراد العينة بما جاء بعبارات هذا البعد، وقد تم التحقق من ثبات الأداة من خلال معامل ثبات ألفا كرونباخ، وتم حذف العبارات المنخفضة من معاملات الارتباط ليصبح عدد العبارات الكلي ٣٥ عبارة:

جـــدول (٧)
يوضح معامل ثبات ألفا لكل عبارة:

رقم العبارة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	رقم العبارة	معامل الثبات
١	٠,٩٤٩	١٩	٠,٩٥١
٢	٠,٩٤٦	٢٠	٠,٩٤٦
٣	٠,٩٤٨	٢١	٠,٩٤٤
٤	٠,٩٤٥	٢٢	٠,٩٤٣
٥	٠,٩٤٦	٢٣	٠,٩٤٥
٦	٠,٩٤٦	٢٤	٠,٩٤٤
٧	٠,٩٤٧	٢٥	٠,٩٤٥
٨	٠,٩٤٤	٢٦	٠,٩٤٤
٩	٠,٩٤٧	٢٧	٠,٩٤٤
١٠	٠,٩٤٥	٢٨	٠,٩٤٥
١١	٠,٩٤٣	٢٩	٠,٩٤٥
١٢	٠,٩٤٦	٣٠	٠,٩٤٤
١٣	٠,٩٤٥	٣١	٠,٩٤٦
١٤	٠,٩٥٠	٣٢	٠,٩٤٤
١٥	٠,٩٤٨	٣٣	٠,٩٤٣
١٦	٠,٩٤٨	٣٤	٠,٩٤٢
١٧	٠,٩٤٧	٣٥	٠,٩٤٦
١٨	٠,٩٤٧		

جـــدول (٨)
يوضح معامل ثبات ألفا لكل بعد

البعد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا
احترام الآخر	٧	٠,٨١٣
النظام	٦	٠,٨٣٨
حماية الذات	٦	٠,٥٣٨
تحمل المسؤولية	٨	٠,٩١٥
التعاون	٨	٠,٩١٤
الـــدرجـــة الكليـــة : ٠,٩٤٧		

تم حساب معامل ثبات ألفا لكل بعد، حيث بلغ معامل ثبات ألفا لبعد احترام الآخر ٠,٨١٣، بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لبعد النظام ٠,٨٣٨، في حين بلغ معامل الفا لبعد حماية الذات ٠,٥٣٨، كما بلغ معامل ألفا كورنباخ لبعد تحمل المسؤولية ٠,٩١٥، وبلغ معامل ألفا لبعد التعاون ٠,٩١٤، وهذه القيم تعبّر عن قيم عالية تؤكد اتساق المقياس، كما تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل حيث وصل إلى ٠,٩٤٧، وبذلك تشير معدلات ثبات ألفا كرونباخ إلى تمتع الأداة بمعامل ثبات مقبول.

٢- معامل التجزئة النصفية:

تم استخدام اختبار التجزئة النصفية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بين القسمين وجاءت على النحو التالي:

جـــــدول (٩)

يوضح معامل ارتباط التجزئة النصفية لأبعاد المقياس:

البعـــــد	معامل ارتباط التجزئة النصفية
احترام الآخر	٠,٦٧٧
النظام	٠,٦٩١
حماية الذات	٠,٤٥٢
تحمّل المسؤولية	٠,٧١٣
التعاون	٠,٧٥٦

يبين الجدول السابق رقم (٩) نتائج معامل ارتباط التجزئة النصفية لأبعاد المقياس الخمسة حيث كان معامل ارتباط بعد احترام الآخر= ٠,٦٧٧، والنظام= ٠,٦٩١، وحماية الذات= ٠,٤٥٢، وتحمّل المسؤولية= ٠,٧١٣، والتعاون= ٠,٧٥٦، وهي قيم عالية وتدل على ثبات المقياس.

٣- الصـــــدق:

تحققت الباحثة من صدق المقياس من خلال الطرق التالية:

صـدق المحكميـن (الصدق المنطقي):

تم التأكد من صدق عبارات المقياس من خلال عرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (٥٠) عبارة على عشرة محكمين[٢]، وبناءًا على آراء السادة المحكمين تم الإبقاء على العبارات التي تلقت قبول بنسبة ٧٠%، كما تم تعديل بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى لم تتلقَ القبول بنسبة ٣٠%، وقد ساهمت آراء المحكمين الأفاضل في خروج الأداة بصورة جيدة.

(٢) ١) أ. د/ فاطمة خليفة أستاذ علم نفس بجامعة الملك عبد العزيز، ٢)د. ابتسام محمود أستاذ مساعد بجامعة القصيم، ٣)د. إبراهيم حكمي أستاذ مساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٤)د. أحمد المعمري أستاذ مشارك بجامعة القصيم، ٥) د. إيمان المحمدي أستاذ مساعد بجامعة الملك عبد العزيز، ٦)د. بدرا الغنامي أستاذ مساعد بجامعة الملك عبد العزيز، ٧)د. جيهان أحمد أستاذ مساعد بجامعة القصيم، ٨)د. فاطمة الغنامي أستاذ مساعد بجامعة الملك عبد العزيز، ٩)د. فتحي محمود أستاذ مشارك بجامعة القصيم، ١٠)د. علي الصبحيين أستاذ مشارك بجامعة الملك سعود.

جـــــدول (١٠)
يوضح تعديلات السادة المحكمين على المقياس :

العبـــارات التـــي تـــم تعـــديلهـــا :		
رقم	العبارة قبل التحكيم	العبارة بعد التحكيم وبعد تعديلها
البعد الأول: الاحترام		
١	تستمع إلى توجيهات المعلمة وتقدرها	تستمع إلى معلمتها عندما تتحدث إليها
٢	تعتذر عندما تخطئ	تعتذر عندما تخطئ على أحدهم
٣	تطلب من المعلمة بأسلوب مهذّب عند الحاجة للذهاب إلى الحمام	إذا أرادت شيء تَطلب من المعلمة بأسلوب مهذّب
٤	تقاطع حديث معلمتها وزميلاتها	تحاور زميلاتها بأسلوب مهذب
٥	تتجنب اللعب مع زميلاتها من الخلفيات المختلفة (عائلية "بدو/حضر"، مادية "أغنياء/فقراء"، شكلية "حسن المظهر الخارجي/ من لديهم احتياجات خاصة")	تتجنب اللعب مع زميلاتها من الخلفيات المختلفة (مادية "أغنياء/فقراء"، شكلية "حُسن المظهر الخارجي/لون البشرة/ من لديهم احتياجات خاصة")
البعد الثاني: النظام		
١	أدواتها المدرسية وكتبها منظمة على الطاولة	أدواتها المدرسية وكتبها منظمة في مكانها
٢	تكثر من الاستئذان للخروج من غير أسباب وجيهه	تخرج من الفصل بدون استئذان
٣	تتحرك في الفصل كثيرا أثناء الدرس	تلتزم بالجلوس بمقعدها المخصص أثناء الدرس
٤	تلتزم بلبس الزي الموحد للمدرسة	تلتزم بارتداء الزي الموحد للمدرسة
٥	تتأخر بالعودة إلى الصف بعد انتهاء الفسحة	تعود إلى الصف بعد انتهاء الفسحة بالوقت المناسب
البعد الثالث: حماية الذات		
١	تعرف قاعدة الحفاظ والخصوصية للمناطق الشخصية في جسدها	تحترم خصوصية جسدها
٢	تعرف كيف تتصرف عندما تتعرض للمسة سيئة في جسدها	تعرف كيف تتصرف عندما يتعدى شخص ما على خصوصية جسدها
٣	تحرص على خصوصيتها في الحمام	تحافظ على خصوصيتها في الحمام
٤	تخبر الكبار حين تتعرض لأذى جسدي من زميلاتها أو الآخرين (ضرب، بصق، شد شعر)	تخبر الكبار حين تتعرض لأذى جسدي من الآخرين (ضرب، بصق، شد شعر، خنق)
٥	تلعب مع زميلاتها ألعاب تتضمن العنف (مثال: مصارعة، مطاردة وشجار)	تلعب مع زميلاتها ألعاب تتضمن العنف (مثال: مصارعة، شجار)
البعد الرابع: تحمل المسؤولية		
١	تحافظ على مصروفها المدرسي ولا تضيعه	تحافظ على مصروفها المدرسي
٢	تحرص على نظافة ملابسها المدرسية	تحرص على نظافتها الشخصية
٣	تبذل قصارى جهدها لإنجاز أي عمل تكلف به	تبذل جهدها لإنجاز أي عمل تكلف به
٤	لديها وظائف تقوم بها يوميا دون تذكير مثال: (وضع الشنطة المدرسية بالمكان المخصص، اخراج كتاب كل مادة في وقتها)	تلتزم بأداء بعض الأعباء يوميا مثال: (وضع الشنطة المدرسية بالمكان المخصص، اخراج كتاب كل مادة في وقتها)
٥	تحرص على تكوين علاقات إيجابية مع زميلاتها	عند حدوث مشكلة تبادر بصلح زميلاتها
٦	تشارك زميلاتها عندما تطلب المعلمة من الطالبات تنظيف الصف	تحافظ على نظافة الصف
البعد الخامس: التعاون		
١	لديها قدرة جيدة للعمل مع زميلاتها	تتفاعل بشكل جيد مع زميلاتها
٢	تشعر بالضيق حين يطلب منها خدمة	ترفض خدمة الآخرين
٣	تفضل اللعب بمفردها دون مشاركة الآخرين	تفضل اللعب بمفردها
٤	تنقل الكلام السيء بين زميلاتها بغرض الإفساد	اتفاق ٣٠٪ من المحكمين على عدم مناسبتها
٥	تقف بانتظام أثناء الطابور المدرسي	الاجراءات الوقائية للوباء الحالي (كوفيد-١٩) تمنع اصطفاف الطالبات للطابور الصباحي
٦	لديها خلفية مناسبة عن مفهوم جسدي أمانة	بعد التواصل مع أصحاب الشأن (الاشراف التربوي، مرشدات طلابيات) تبين عدم تطبيق برنامج جسدي أمانة في الوقت الحالي
٧	تتدخل حين تتعرض أحد زميلاتها لتنمر	اتفاق ٢٠٪ من المحكمين على عدم مناسبتها
٨	تضايق زميلاتها وتزعجهم	اتفاق ٣٠٪ من المحكمين على عدم انتمائها للبعد

الصـــدق التجـــريبـــي (المحك الخارجي) :

قامت الباحثة بتطبيق المقياس الحالي مع مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي إعداد: د. أماني عبد المقصود (٢٠١٣)، على عينة قوامها ٣٩ تلميذة من تلميذات الصف الأول الابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين المقياسين حيث وصل إلى ٠,٦٢٨، وهي تعد نسبة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ثانيًا: نتائج البحث المرتبطة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "ما البنية العاملية لمقياس السلوك الإيجابي؟"

ومن أجل الإجابة على السؤال السابق تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة أقصى احتمال (ML) Maximum likelihood وذلك للتحقق من البنية العاملية للمقياس السلوك الايجابي على العوامل الخمسة، وذلك بعد استبعاد المفردة رقم ١٥ نتيجة لتساوي معامل التغاير لها صفر. وكانت مؤشرات حسن المطابقة على النحو التالي:

جـــــدول (١١)

يوضح مؤشرات حسن المطابقة للتحقق من البنية العاملية للمقياس:

المؤشر	RMSEA	X2/df	NNFI	GFI	SRMR	AGFI
القيمة	٠,١٣	٥,٥	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٠١٠	٠,٨٨

كما هو موضح من الجدول السابق رقم (١١) أسفرت النتائج عن سوء مطابقة في ضوء المؤشر RMSEA ومؤشر مربع كاي، وقد تضخمت قيمة مؤشر X2/df بينما كانت النتائج مقبولة المطابقة في ضوء المؤشرات NNFI و GFI و SRMR و AGFI. وكانت قيم التشبعات بعد حذف العبارات غير الدالة على النحو التالي:

جـــــدول (١٢)

قيم التشبعات على الأبعاد الخمسة :

البعد	م	العبارة	التشبع	الخطـأ المعياري	قيمة ت
احـــترام الآخر	١	تستخدم عبارات مهذبة مثل (شكرا، لو سمحت، آسف)	٠,٤٤	٠,٠٢٨	١٦,٠١
	٢	تستمع إلى معلمتها عندما تتحدث إليها	٠,٧٩	٠,٠٢٩	٢٧,٦٦
	٤	تعتذر عندما تخطئ على أحدهم	٠,٥٤	٠,٠٢٩	١٩,٠٦
	٥	إذا أرادت شيء تَطلب من المعلمة بأسلوب مهذّب	٠,٧٧	٠,٠٣٠	٢٦,٢٤
	٦	تحاور زميلاتها بأسلوب مهذب	٠,٥٤	٠,٠٢٨	١٩,٤٨
	٨	تتلفظ بألفاظ بذيئة	٠,٤١	٠,٠٢٧	١٥,٣١
	٩	تتجنب اللعب مع زميلاتها من الخلفيّات المختلفة (مادية "أغنياء/فقراء", شكلية "حُسن المظهر الخارجي/لون البشرة/ من لديهم احتياجات خاصة")	٠,٣١	٠,٠٢٦	١١,٩٥
النظام	١٠	أدواتها المدرسية وكتبها منظمة في مكانها	٠,٦٦	٠,٠٢٧	٢٤,٨٥
	١٢	تضع المخلفات الخاصة بها في سلة المهملات	٤٨.	٠,٠٢٥	٩,٢٥
	١٣	تخرج من الفصل بدون استئذان	٠,٧٨	٠,٠٢٧	٢٨,٩٣
	١٤	تلتزم بالجلوس بمقعدها المخصص أثناء الدرس	٠,٨٦	٠,٠٢٩	٢٩,٩٧
	١٧	تعبث بممتلكات المدرسة (مثال : الكتابة على الطاولة/الجدار)	٠,٦٩	٠,٠٢٧	٢٥,٨٩
	١٨	تعود إلى الصف بعد انتهاء الفسحة بالوقت المناسب	٠,٤٣	٠,٠٣٨	١١,٣٨
حمايـــة الذات	١٩	تلعب بطريقة آمنة عبر الأجهزة الالكترونية (مثال : لا تتحدث مع الغرباء، لا ترسل أي صور شخصية)	٠,٤٧	٠,٠٣٩	١٢,٢٠
	١	تفرق بين اللمسة الجيدة والسيئة	٠,٤٤	٠,٠٣٩	١١,٥١
	٢٢	تعرف كيف تتصرف عندما يتعدى شخص ما على خصوصية جسدها	٠,٣٤	٠,٠٣٧	٩,٢٩
	٢٣	تحافظ على خصوصيتها في الحمام	٠,٣٧	٠,٠٣٥	١٠,٧٢
	٢٤	تعرف الفرق بين جسد الأنثى والذكر	٠,٣٧	٠,٠٣٧	٩,٩٢
	٢٦	تخبر الكبار حين تتعرض لأذى جسدي من الآخرين (ضرب، بصق، شد شعر، خنق)	٠,٢٤	٠,٠٣١	٧,٥٧
تحمّـــل المسؤولية	٢٨	تحافظ على مصروفها المدرسي	٠,٦٦	٠,٠٢٣	٢٨,٠٨
	٢٩	تحرص على نظافتها الشخصية	٠,٧٩	٠,٠٢٤	٣٢,٧٤
	٣٠	تبذل جهدها لإنجاز أي عمل تكلف به	٠,٧١	٠,٠٢٤	٣٠,١٧
	٣١	تلتزم بأداء بعض الأعباء يومياً مثال : (وضع الشنطة المدرسية بالمكان المخصص، اخراج كتاب كل مادة في وقتها)	٠,٧٥	٠,٠٢٤	٣١,٦٧
	٣٢	تشعر بالضيق حين تقصّر في أداء الواجب	٠,٤٢	٠,٠٢٢	١٩
	٣٤	تعتني بأثاث المدرسة ولا تخرّبه	٠,٧٣	٠,٠٢٤	٣٠,٨٢
	٣٥	تعيد الأشياء التي استعارتها في الموعد المحدد	٠,٦٧	٠,٠٢٣	٢٨,٧٤
	٣٦	تحافظ على نظافة الصف	٠,٧٤	٠,٠٢٥	٢٩,٤٤
التعاون	٣٧	تتفاعل بشكل جيد مع زميلاتها	٠,٧٩	٠,٠٢٥	٣١,٤٦
	٣٨	تبادر لمساعدة المعلمة (مثال : ترتيب الفصل، مسح السبورة...)	٠,٦٧	٠,٠٢٤	٢٧,٤٩
	٣٩	تُعير بعض أدواتها لزميلاتها (مثل : قلم، ممحاة)	٠,٦٣	٠,٠٢٤	٢٥,٧٧
	٤٠	تشارك في الأنشطة الجماعية	٠,٧٢	٠,٠٢٥	٢٩,٣٦
	٤١	ترفض خدمة الآخرين، حتى وإن كان في مقدورها	٠,٤٠	٠,٠٢٤	١٧,٠٣
	٤٣	تُقدّم المساعدة للآخرين	٧٧.	٠,٠٢٣	٣٣,٧١
	٤٤	تجد صعوبة في التعاون مع الآخرين	٠,٨٩	٠,٠٢٤	٣٧,٦٥
	٤٥	تفضل اللعب بمفردها	٠,٥٦	٠,٠٢٢	٢٥,١١

كما هو موضح بالجدول السابق رقم (١٢) تراوحت تشبعات العامل الأول بين ٠,٣١ إلى ٠,٧٩ وكانت جميع تشبعات العامل الأول دالة احصائياً، بينما كانت تشبعات العامل الثاني تتراوح بين ٠,٤٣ إلى ٠,٨٦ وكانت جميع التشبعات دالة احصائياً. وتراوحت قيم تشبعات العامل الثالث بين ٠,٢٤ حتى ٠,٤٧، في حين تراوحت تشبعات العامل الرابع ٠,٤٢ حتى ٠,٧٩ وكانت جميع التشبعات دالة احصائياً، وتراوحت تشبعات العامل الخامس بين ٠,٤٠ حتى ٠,٨٩ وكانت جميعها دالة احصائياً، ومن خلال العرض السابق أكد التحليل العاملي التوكيدي أن الأبعاد التي تم تناولها للسلوك الإيجابي جيدة وملائمة للتلاميذ حيث نجد أن هناك خمسة أبعاد للسلوك الإيجابي أولاً: احترام الآخر، وقد تضمن العبارات من ١ إلى ٧، ولقد كان الاحترام كسلوك إيجابي اجتماعي منظور بارز في الأدبيات النفسية منذ أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حيث ربطت النظريات والأبحاث الاحترام بالتعاطف، والرعاية، والدعم، والحب (p.12) ، ويعرِّف الأدب النفسي المعاصر الاحترام على أنه الاعتراف بالصفات أو السلوكيات الجيدة للآخرين (Malti, 2020, p.14).

وقد اقترح بياجيه أن الاحترام المتبادل أو الثنائي يظهر في مرحلة الطفولة المتوسطة عندما يشكّل الأطفال علاقات بين الأقران، تم وضع نظرية الاحترام الثنائي ليكون متجذرًا في مبادئ الإنصاف وفهم القاعدة الذهبية (عامل الآخرين كما تريد أن يعاملوك)، افترض بياجيه أن هذا النوع من الاحترام يتطور بسبب زيادة تفاعلات الأقران، والتقدم في المهارات الاجتماعية المعرفية مثل مهارات تبني المنظور، وتطوير الاستقلالية (Malti, 2020, p.21).

ثانيًا: النظام، وقد تضمن العبارات من ٨ إلى ١٣، ويجب أن يكون النظام أمر ضروري في تربية الأطفال، ولا غنى عنه أبدًا في إدارة الصف، والنظام الجيد يجب أن يأخذ بعين الاعتبار مستوى نضج الأطفال ومستوى نموهم، وأخذ حاجاتهم بعين الاعتبار أفرادا وجماعات، والنظام هو العملية التي يتعلم بها الطفل التوفيق بين رغباته وأهوائه الخاصة وبين حاجات مجتمعه مدفوعًا في ذلك إلى ما يسمى الانضباط الذاتي، والأسلوب الذي يتم به ذلك يزيد من قدرة الأطفال على فهم ذواتهم، والنظام الفعّال هو ذلك النظام الذي يقوم على حث الأفراد على احترام هذا النظام، والعمل بمتطلباته، وهو أمر لا يتحقق دون الوصول إلى فهم

الإنسان لذاته، ولذلك يجب علينا أن نفهم الطفل وقدراته وخصائصه لنستطيع التعامل معه على هذا الأساس، وأن نشجع النواحي الإيجابية عنده (أبو ميزر وعدس، ٢٠٠١، ص.٩١).

ثالثًا: حماية الذات، وشملت العبارات من ١٤ إلى ١٩، وحماية الذات يعني "قدرة الطفل على حماية نفسه من الأخطار للحفاظ على سلامته وإدراكه للسلوكيات الصواب والخطأ المرتبطة بحماية ذاته من عوامل الخطر" (واصف، ٢٠١٦، ص.١٨٤).

وقد تضمن حماية الذات في هذه الدراسة جزأين أولاً: الحماية من خطر الاعتداء الجسدي: وهو أي أذى جسدي مقصود يمارس على الطفل، يشمل هذا الضرب، الرفس، الخض، جر الشعر، العض، القرص، الخنق، أو غيره من الاعتداءات سواء تركت آثار على جسم الطفل أم لم تترك، وثانيًا: الحماية من خطر الاعتداء الجنسي: وهي استخدام الطفل لإشباع الرغبات الجنسية لبالغ أو مراهق وهو يشمل تعريض الطفل لأي نشاط أو سلوك جنسي ويتضمن غالبا التحرش الجنسي بالطفل من قبيل ملامسته أو حمله على ملامسة المتحرش جنسيًا (الديب، ٢٠٠٧، ص.٨٧).

وقد كشفت المديرية العامة للشؤون الصحية في منطقة الرياض عن أن معدلات التحرش الجنسي في السعودية تتزايد وبخاصة ضد الأطفال، مشددة على ضرورة الاعتراف بوجودها سعيا إلى إيجاد الحلول المناسبة لهذه القضية، لافتة إلى عدم وجود نسب مئوية دقيقة في هذا الشأن وذلك بسبب تكتّم كثير من أفراد المجتمع السعودي عن القضية (صحيفة الحياة، ٢٠١٢، كما ورد في العجلان، ٢٠١٦).

رابعًا: تحمّل المسؤولية، وشملت العبارات من ٢٠ إلى ٢٧، ويقصد بتحمل المسؤولية "أن يُؤَدِّي الفرد ما يُناط به من مهام خاصة به أو بالجماعة التي يعيش معها على أكمل وجه من الأداء المناسب" (حامد، ٢٠١٩، ص.٣٥٩).

وتحمل المسؤولية أمر يتطلّب المران والخبرة "فالطفل محقّ حينما يلجأ إلينا لمساعدته في بعض الأمور فهو بحاجة إلى أن يتعلم كيف يسلك سلوك الراشدين، والمغالاة في منح الطفل حريته واستقلاله قد تصبح خبرة مفزعة، إذا لم يجد الأطفال قواعد يلتزمونها في المواقف التي يتعرضون لها "(بدير، ٢٠٠٤، ص.٢٧٧).

وقد أوصى نوفل (٢٠١٩) بضرورة اسهام المؤسسات التعليمية في تعلم كيفية الشعور بالمسؤولية وتحملها لدى التلاميذ من خلال الدروس والأنشطة المدرسية والتوجيه المباشر وغير المباشر من خلال القائمين على العملية التعليمية بالتعود على الاعتماد على النفس في التفكير وفي أداء الواجبات بأنفسهم والتدريب على تحمل المسؤولية في مواقف حياتية مختلفة (ص.٣٩٠).

واتفق مع ذلك الحارثي (٢٠٠١) حيث أبرز دور المدرسة في تنمية المسؤولية، حيث أوضح أن المدرسة تقوم بتعليم وتنمية المسؤولية الشخصية الاجتماعية في أشكال وأنماط مختلفة منها ما هو مباشر ومنها ما هو غير مباشر، في المواد والمقررات الدراسية (ص.٢٦).

وتضيف البسيوني (٢٠٢٠) في هذا الصدد، أن تحمل المسؤولية تعني الاعتماد على النفس، والمقدرة على اتخاذ القرارات بعد دراسة متأنية لأبعاد الموقف الذي يتطلب اتخاذ قرار ومواجهة نتائجه أيًّا كانت، وأشار علماء النفس والعديد من الدراسات إلى ضرورة تعويد الأبناء على تحمل المسؤولية منذ الصغر، وذلك بتكليفهم بمسؤوليات صغيرة ثم يتم توسيع نطاقها، فعلى سبيل المثال أعطي لابني مصروفا يكفيه لمدة أسبوع وأرسله لشراء شيء ما، ويعامل على أنه شخص له كيان وليس صغير ولا يعرف، شريطة أن يكون هناك متابعة من الوالدين لإرشاده إلى التصرف الصحيح، وعليهما أن يعلمانه كيف يستطيع اتخاذ قراراته بناءً على خطة مدروسة، وكيف يتحمل مسؤولية هذه القرارات؛ فتعلّم الطفل تحمل المسؤولية منذ الصغر يساهم في بلورة شخصيته، ويعطيه ثقة بالنفس، ويساعده على اتخاذ قراراته في المستقبل، ويجعله قادرًا على تشخيص الأمور ومواجهتها، فالطفل الذي لا يتعلم تحمل المسؤولية في الصغر؛ يَشبُّ شخصا اتكاليا، يعتمد على الآخرين ولا يستطيع اتخاذ قراراته (ص.٣٣٤).

خامسًا: التعاون، وقد تضمن العبارات من ٢٨ إلى ٣٥، ويشير التعاون إلى "أن يشترك شخصان أو أكثر في إنجاز هدف ما، بحيث يعود على الجميع بالمنفعة، ودون انتظار مقابل أو عائد خارجي" (عليّان والنواجحة، ٢٠١٤، ص.١٥٠).

كما عرفه جبر وآخرون (٢٠١٩) بأنه قابلية الشخص للعمل في جماعة وتقديم العون والمساعدة لهم (ص.١٦٨).

وتنمية السلوك التعاوني الايجابي مهم للأطفال خاصة في هذه المرحلة الدراسية التي تبدأ في عمر السادسة تقريباً؛ حيث يبدأ الأطفال بتكوين أصدقاء اللعب والتعاون معًا في الالتزام بقواعد اللعب التي يلعبونها، ومن ناحية التعاون لدى التلاميذ يذكر كوجك (١٩٩٢) أن التعاون المتبادل والاعتماد على بعضنا البعض في مجموعات يعني أن كلاً منّا يتأثر بأفعال الآخرين، وأن كل منا يؤثر بأفعاله في الآخرين، ويصدق في ذلك المثل القائل "يا نعيش سوا يا نموت سوا"، وعلى التلاميذ أن يفهموا أنهم مسؤولون مسؤولية اجتماعية عن النجاح أو الفشل، وهذه الفكرة تحتاج أن يخطط لها المعلم وأن يصمم الأنشطة ليتعرف كل تلميذ على هذه الحقيقة فعلاً، وفي دراسة حديثة قام بها سلافن Slavin تبين أن هناك مكونين أساسيين ينبغي توافرهما في العمل التعاوني لتحقيق الأهداف المنشودة: المكون الأول: هو الاعتماد المتبادل بإيجابية بين أفراد المجموعة، وهذا يتطلب تخصيص مكافأة –بطريقة أو بأخرى– تمنح على أسلوب العمل بين أفراد المجموعة وعلى تعاونهم مع بعضهم البعض في التعلم، ولا تكون المكافأة على العمل الفردي داخل المجموعة، المكون الثاني: هو المحاسبة الفردية بمعنى أن تقدير العمل النهائي للمجموعة يتم بناء على مدى جودة واتقان أداء فرد في المجموعة لما كلف به من عمل على حدة (ص.٢٤).

وفي نتائج دراسة العبادي (٢٠٠٤) على طلاب الصف الأول الأساسي في دور التعاون والتنافس والفردية أكّدَ أن التعلم التعاوني طريقة قوية التأثير في التعلّم الفعال، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الطريقة التعاونية تتضمن أن يتعلم التلاميذ بعضهم من بعض في المجموعات المتنوعة في مستويات التحصيل، وتؤكد الدراسات أن الموقف التعاوني يتسم بوجود علاقة إيجابية بين التلاميذ تتمثل في اليقظة والانتباه والصداقة والود، وهذا الموقف يخفض معدل القلق بين التلاميذ ويشعر الفرد بالأمان والألفة في الموقف التعاوني (ص.٧٩).

المـــراجـــع

المـــراجـــع العـــربيـــة:

أبو حلاوة، محمد (٢٠١٤). علم النفس الإيجابي ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية. مؤسسة العلوم النفسية العربية.

أبو ميزر، جميل، عدس، محمد (٢٠٠١). المرشد في منهاج رياض الأطفال. دار مجدلاوي.

آل عثيمين، خالد (٢٠١٤). مدى فاعلية برنامج ارشادي لتنمية بعض خصائص السلوك الإيجابي لدى عينة من الطلاب العدوانيين في الدمام [رسالة ماجستير منشورة، جامعة البحرين]. قاعدة معلومات رسائل الملحقيات الثقافية. https://drepo-sdl-edu-sa.sdl.idm.oclc.org/handle/20.500.14154/12253

البسيوني، مها (٢٠٢٠). الألعاب التربوية ودورها في تنمية تحمل المسؤولية لأطفال الرياض. مجلة كلية التربية، ٣٠ (٣)، ٣٢٥-٣٤٩.

البلهان، عيسى (٢٠١٧). فاعلية برنامج معرفي سلوكي جمعي قائم على اللعب في تنمية السلوكيات الإيجابية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية، ٦٨(٤)، ٣٦٥-٤٥٤.

بوربا، ميشيل (٢٠٠٧). بناء الذكاء الأخلاقي (سعد الحسني، مترجم). دار الكتاب الجامعي. (العمل الأصلي نشر ٢٠٠٢).

جبر، طه، خليفة، أسماء، أحمد، سارة (٢٠١٩). السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الروضة. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، ١ (١)، ١٦٢- ١٨٢.

الجناعي، منى (٢٠١٥). برنامج إرشادي لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، ٥٨، ٤٣٢-٤٨٨.

الحارثي، زايد (٢٠٠١). واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها. مركز الدراسات والبحوث – أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

حامد، أسماء (٢٠١٩). الوعي البيئي للطفل وعلاقته بتحمل المسؤولية لدى مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ١٣، ٣٤٥-٣٩٥.

حسونة، أمل (٢٠٠٧). فعالية برنامج إرشادي باستخدام الأنشطة الفنية التربوية في تنمية مفهوم الذات والسلوكيات الإيجابية لدى عينة من الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة دراسات الطفولة، ١٠(٣٥)، ٧٥-٩٣.

حسيب، حسيب (٢٠١٤). فاعلية برنامج دعم السلوك الإيجابي في تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال الأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥٥)، ١٧-٤٣. https://doi.org/10.12816/0022181

خليل، رشا (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي في تطويل السلوك الإيجابي والتفكير المنتج لدى المتفوقات عقليا. مجلة الفتح، ١٨(٩١)، 435-468. DOI:10.23813/FA/91/21

الدلفي، محمد (٢٠٢٠). دور الأنشطة الفنية في تعزيز السلوك الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. ٢٧(٩)، ٤٤٠-٤٦٣. http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.27.2020.22

الدوري، بان (٢٠١٩). أثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.٢٦(٨)، ٢٧٩-٣٠١. http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.26.2019.14

الديب، رندا (٢٠٠٧). التحرش الجنسي بالأطفال وطرق الوقاية منه. مجلة رعاية وتنمية الطفولة، ٢ (٥)، ٨٠- ١١٣.

السعدي، فاطمة، المياحي، ايثار (٢٠٢٢). الثقة بالنفس وعلاقتها بالسلوك الإيجابي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا. مجلة العلوم النفسية، ٣٣ (٢)، ١٧٣- ٢٠٨.

سيد، رشا (٢٠١٩). برنامج تدريبي لتنمية عادات العقل باستخدام اللعب في تحسين مظاهر السلوك الإيجابي لدى عينة من أطفال الروضة. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١٨٤(٣)، ٨٨١-٩٥١.

الضلعان، رشا (٢٠٢٣). فاعلية الإرشاد باللعب في تنمية السلوك الإيجابي لدى عينة من تلميذات الصف الأول الابتدائي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

العبادي، حامد (٢٠٠٤). دور التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند طلبة الصف الأول الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٤)، ٦٢- ٨٣.

عبد المقصود، عبير (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية بعض جوانب السلوك الإيجابي لدى عينة من المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١(١٣)، ٢٢١-٢٣٦.

عثمان، محمود (٢٠٢١). مهارات السلوك الإيجابي وعلاقته بالعنف والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة بحوث، ١ (٨)، ٢٠٩- ٢٣١. DOI: 10.21608/buhuth.2022.121866.1283

العجلان، أحمد (٢٠١٦). التحرش الجنسي ضد الأطفال والدور الإرشادي للخدمة الاجتماعية للحد منه: المملكة العربية السعودية نموذجًا. مجلة كلية الآداب، (٩)، ٢١١- ٢٣٨.

عليّان، محمد، النواجحة، زهير (٢٠١٤). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمحافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، ٢(٥)، ١٣٩- ١٧٥. http://doi.org/10.12816/0016259

الغويل، عبد المنعم (٢٠١٥). مؤشرات الاخلال بالنظام المدرسي في مدارس التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية، (٢٧)، ٢٩٩-٢٨٤.

القطّان، سامية (٢٠٠٦). تصور جديد للذكاء الوجداني. دار الكتب المصرية. http://doi.org/10.21608/jsrep.2019.95891

كوجك، كوثر (١٩٩٢). التعليم التعاوني. رابطة التربية الحديثة. ٧ (٤٣)، ٢٠- ٣٧.

مشالي، هناء (٢٠١١). الوعي بآداب السلوك كما يدركها الشباب وعلاقتها بتحمل المسؤولية الحياتية [رسالة ماجستير منشورة، جامعة المنوفية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

المغربي، الطاهرة (٢٠٢٠). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الأطفال من عمر ٤ إلى ٦ سنوات. دراسات نفسية، ٣٠ (١)، ٣٥-٩٦.

المغربي، محمد (٢٠١٨). السلوك التنظيمي. الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

منظمـــة اليونيســـيف (٢٠٠٨). مـــاهي المهـــارات التـــي تعتبـــر مهـــارات حياتيـــة. https://www.unicef.org/ar

نوفل، ربيـع (٢٠١٩). الـوعي البيئـي للطفل وعلاقتـه بتحمـل المسؤولية لـدى مرحلـة الطفولـة المتأخرة. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (١٣)، ٣٤٥- ٣٩٥.

واصف، سوزان (٢٠١٦). فاعلية استخدام بعض الأنشطة المفتوحة في تنمية بعض المهارات الحياتيـة المرتبطـة بحمايـة الـذات لـدى عينـة مـن أطفـال الروضـة المقيمـين بالمنـاطق العشوائية. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، ٨، ١٧٥-٢٢٠.

وزارة التعليم الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد (١٤٣٨). مشروع المدارس المعززة للسلوك الإيجابي (الدليل الإجرائي). الرياض.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Algarni, Abdullah (2022). The role of social networks in promoting positive behavior during covid19 crisis amongst a sample of users in Saudi society: twitter as a model. journal of interdisc iplinary research. Doi: 10.33543 / 1201716

Arnold, K. (2012). The effectiveness of school-wide positive behavior programs in Georgia middle schools [Doctoral Dissertation, Liberty University [. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Ben M. F. Law, Andrew M. H. Siu, and Daniel T. L. Shek (2011).

Boyd, J. (2015). An Examination of the Impact of Positive Behavior Support and School Climate on Student Behavior [Doctoral Dissertation, Missouri Baptist University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Clarissa, K. (2019). Longitudinal Analysis of Behavior Screening Data In a School District Implementing School-Wide Positive Behavior Interventions And Supports [Doctoral Dissertation, University of Nebraska at Omaha]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Foust, April (2020). Primary Grade Teachers' and Administrators' Perspectives of the Positive Behavior Interventions and Supports Program. [Doctoral Dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Malti, Peplak, J., & Zhang, L. (2020). The Development of Respect in Children and Adolescents. Monographs of the Society for Research in Child Development, 85(3), 7–99. https://doi.org/10.1111/mono.12417.

Rebecca, S. (2019). Evaluation Of Positive Behavior Interventions and Supports Program As Implemented In A Metro Atlanta Area Middle School [Doctoral Dissertation, Faculty of the University of West Georgia in Partial]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. in C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.) (2002). The Handbook of Positive Psychology (pp.3-9). New York: Oxford University Press.

Terri, M. (2018). Tier 1 Positive Behavior Interventions and Supports in After school Program [Doctoral Dissertation, Regent University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Wagner, Lisa & Ruch, Willibald (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. journal Frontiers in Psychology, 6 (610), 12pages. Doi: 10.3389/fpsyg.2015.00610

العـــــدد (١٩)، يـــوليـــو ٢٠٢٣، ص ص ١١١ – ١٣٥

واقـع استخـدام الصـور التشاركيـة لمرحلـة ريـاض الأطفـال مـن وجهـــة نظـــر المعلمـــات

إعـداد

بشـايـر فيحـان العتيبـي

باحثة ماجستير بقسم تقنيات التعليم

كلية التربيـة جامعـة جـدة

د/زينـــب الجنـــدي

استـاذ تقنيـات التعليـم المساعـد

كلية التربيـة جامعـة جـدة

واقع استخدام الصور التشاركية لمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات

بشاير فيحان العتيبي(*) & د/ زينب الجندي(**)

ملخص

هدف الدراسة الحالية على التعرف على واقع استخدام الصور التشاركية القائمة لمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمدينة مكة، وتكونت أداة البحث من استبيان مكون من (١٥) فقرة لمحور واحد وه وواقع استخدام الصور التشاركية، وقد اسفرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أفراد العينة للصور التشاركية في العملية التعليمية كان (٣,٩٠) مما يشير الى موافقة المعلمات على استخدام الصور التشاركية مع أطفال الروضة، وتوصل البحث الى العديد من التوصيات أهمها، الاستفادة من نتائج البحث الحالي في اجراء مزيد من الدراسات في مجال الصور التشاركية لخدمة العملية التعليمية، وتوفير البرامج المجانية لإنتاج وتصميم الصور التشاركية لتشجيع المعلمات على استخدامها، تنظيم ورش تدريبية للمعلمات على طريقة استخدام وتفعيل الصور التشاركية وأيضا التقنيات الحديثة.

كلمات مفتاحية: الصور التشاركية، واقع، مرحلة رياض الأطفال.

(*) باحثة ماجستير بقسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة جدة.
(**) استاذ تقنيات التعليم المساعد بكلية التربية - جامعة جدة.

The reality of the use of participatory photos for kindergarten stage from the point of view of female teachers

Bashayr Faihan Alotaibi & Zeinab El Gendy

Abstract

The current study aimed to identify the reality of the use of participatory photos with the kindergarten stage from the point of view of female teachers in Makkah. The researcher followed the descriptive and analytical approach, and the study sample consisted of (40) a kindergarten teacher. The researcher prepared a questionnaire consisting of (15) items distributed on one axis: which is the reality of the use of participatory photos. the results of the study showed that the arithmetic average of the degree to which the individuals of the sample used the participatory photos in the educational process was (3,90), This indicates teachers agree to use the participatory photos with students with kindergarten stage. The research reached many recommendations, the most important of which is benefiting from the results of the current research in conducting further studies in the field of participatory images to serve the educational process, providing free programs for the production and design of participatory images to encourage teachers to use them, organizing training workshops for teachers on the method of using and activating participatory images as well as techniques Modern.

Keywords: participatory photos, Reality, Kindergarten Stage.

المقـــدّمـــــة:

تشهد التكنولوجيا الحديثة يوما عن يوم تقدما سريعا في جميع المجالات وباتت جزء اساسي في حياتنا اليومية حيث إنه لا نستطيع الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال، وكشفت لنا جائحة كورونا (COVID-19) مدى تأثير التكنولوجيا الحديثة على حياتنا وأيضا شمل تأثيرها على العملية التعليمية ولجأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الى استخدام المستحدثات التكنولوجيا في التعليم سواء كان عن بعد ا وكان حضوري لمرحلة رياض الأطفال وذلك لأنها تتسم بمميزات ومنها مراعاتها للفروق الفردية وانماط تعلم الأطفال وتساعد أيضا الأطفال على التعلم بمستوى عالي من التفاعل بأقل وقت وجهد مع تخطيها لحاجز الزمان والمكان، فقد أكد (Kokkalia &Drigas,2014) ان للتكنولوجيا الحديثة دورًا كبيرًا في العملية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال من خلال استخدام الأدوات التعليمية المناسبة التي توفرها التكنولوجيا الحديثة.

وأسفر عن التطور في التكنولوجيا الحديثة إلى ظهور أساليب وطرق جديدة للتعليم، تعتمد على توظيف مستحدثات تكنولوجية لتحقيق التعلم المطلوب ومنها تقنية الصور التشاركية التي تعتمد على الوسائط المتعددة التي تعتبر تجميع لعناصر النض المكتوب، مع الصوت المسموع والصور الثابتة والمتحركة في العرض الواحد وتكون هذه الوسائط تفاعلية عندما يعطى المستخدم التحكم والحرية في أسلوب العرض وانتقاء المعلومات التي يرغب فيها، وتصبح هذه الوسائط فائقة عند توفير وصلات لربط العناصر داخل محتوى العرض، من خلالها يتمكن المستخدم من التصفح (احمد، ٢٠١٨).

وأكدت الدراسات الحديثة أنه مع استخدام الصور التشاركية المدعومة بالوسائط المتعددة التفاعلية تزيد قدرة المعلمة على ايصال المعلومة المطلوبة وتخفيف العبء على مساعدة المعلمة على تطوير مهارات وقدرات وتشجيع أهم عناصر التعليم ألا وه والفضول مما يجعل العملية التعليمية عملية متعة سواء للمعلمة أ والأطفال لأنها تقوم بشرح الدرس للأطفال من خلال عرض الرسومات والصور والصوت على شكل فيلم يجذب انتباه الاطفال ويجعلهم يتفاعلون مع محتوي الدرس بشكل أكبر مما امكانية استخدام الأطفال المادة التعليمية في المنزل مرة أخرى بحيث يعيد التركيز على المحتوي ويعمل على فهمه بشكل أفضل. (أحمد،٢٠٢٠).

كما أشارت العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة كوكاليا ودروجاس (Kokkalia &Drigas,2014) ودراسة سعد (٢٠١٥)، ودراسة براهيم (٢٠١٨)، ودراسة خليل (٢٠١٩)، ودراسة العنزي (٢٠١٩)، ودراسة غزالة (٢٠٢٠)، ودراسة الطيب (٢٠٢٠) على أهمية استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة والمعتمدة على الوسائط المتعددة المختلفة وتوظيفها ببيئة الطفل في علاج قصور بعص الجوانب الإدراكية لدى طفل ما قبل المدرسة، وتشجع الطفل على التمييز البصري للأشياء من حولهم بتوافر العديد من المثيرات البصرية وباستخدام الوسائل التي تخاطب حواسه.

وأشار الجبوري (٢٠١٩) ان الصور بأنواعها المختلفة أحد الأساليب التربوية الهامة والمشوقة في مرحلة الروضة، حيث إنها تتفق مع ميل الطفل الفكرية والحركية، كما أنها تحمل كثير من المعاني التي تمس وجدان وفكر الطفل، فمن خلالها يمكن غرس المفاهيم والقيم التي تمثل ثقافة المجتمع وكذلك التنشئة الاجتماعية والصحية ومواجهة احتياجات ومطالب النم والتطور للأطفال.

ومما سبق يتضح اهمية ان الصور التشاركية القائمة على الوسائط المتعددة في العملية التعليمية في جميع المراحل الدراسية المختلفة وأنها تقدم حلول للتغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمات، ولكن هل ستكون ذات أهمية في العملية التعليمية لمرحلة رياض الأطفال وهذا ما سوف يجيب عليه البحث الحالي، حيث يعمل البحث عن واقع استخدام الصور التشاركية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة.

مشكلة الدراسة:

ذكر العميري (٢٠٢٢) ان استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم الأطفال يساعد في تطوير مهاراتهم بشكل بالغ، فهي تساعدهم في تنمية مواهبهم أ ودعمهم بالمعلومات اللازمة والتوسع في القراءة عن مجالات يهتمون بها والتي بلا شك تقوم بتوسعة مداركهم واكتسابهم ثقافات أخرى ومعلومات في مجالات مختلفة خاصة عندما تقترن المعلومة بلقطات حية مصورة.

ويعد تعليم الأطفال في المراحل العمرية المبكرة من الأهداف الأساسية التي تسعى الى تحقيقها وزارة التعليم لذا انطلقت مشكلة البحث من أهمية استخدام التقنيات التعليمية لأطفال الروضة مثل تقنية الصور التشاركية كونها تنمي لديهم مهارات الادراك البصري بطريقة سهلة ومشوقة، وتحاول هذه الدراسة رصد واقع استخدام الصور التشاركية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة.

كما دعت الحاجة التربوية الى ضرورة القيام بهذه الدراسة، حيث لاحظ الباحثة الاولي من خلال خبرتها اثناء التدريب الميداني كمعلمة ما قبل الخدمة خل والفصل الدراسي من التقنيات التعليمية خاصة تقنية الصور التشاركية، وأيضا في حدود – علم الباحثة – يوجد هنالك ندرة للأبحاث والدراسات التي تتناول استخدام واقع استخدام الصور التشاركية مع أطفال الروضة.

أسئلـــة البحـــث:

تتحدد أسئلة البحث موضع الاهتمام في السؤال التالي:

- **ما واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة.**

أهـــداف البحـــث:

يهدف البحث التالي إلى:

١- التعرف على واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة.

أهميـــة البحـــث:

- يفيد المعلمات بأهمية استخدام الصور التشاركية في تحسين أساليب التعليم في مرحلة رياض أطفال.
- تفيد المسؤولين في معرفة واقع استخدام الصور التشاركية في العملية التعليمية، ومن ثم توفير الحلول والإمكانيات المادية والبشرية اللازم توافرها لاستخدام الصور التشاركية.

- قلة الدراسات والبحوث التي تناولت استخدام الصور التشاركية في التعليم لدى أطفال رياض الأطفال تعد دافعا لمثل هذه الدراسة.
- تساعد هذه الدراسة المختصين في مجال التدريب في اعداد دورات تدريبية فعالة في مجال استخدام الصور التشاركية في مرحلة رياض الأطفال.

حـــدود البحـــث:

تقتصر حدود هذا البحث على ما يأتي:

- **حدود مكانية:** مدارس رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة.
- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٥هـ.
- **حدود بشرية:** جميع معلمات رياض الأطفال بمدينة مكة.
- **حدود موضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

- **واقع:** عرفها احمد (٢٠١٩) على انها "حالة استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم في رياض الأطفال كما هو موجودة من حال ومجال، وكما وجد حولنا من حال محسوس ومدرك"
- ويعرف إجرائياً بأنه: "طبيعة استخدام معلمات رياض الأطفال لتقنية الصور التشاركية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بمرحلة رياض الأطفال"
- **الصور التشاركية:** عرفها بارعيده وبرناوي (٢٠٢٢) على انها "عبارة عن انشاء نقاط محددة على أجزاء معينة من الصور المرتبطة لتوضيح بعض الأجزاء المهمة"
- وتعرف إجرائياً بأنها: "بأنها تحويل أي وسيط بصري من خلال منصة لأطلاق جميع عناصر الوسائط المتعددة والفائقة من خلال انشاء مجموعة من النقاط النشطة عليه "
- **رياض الأطفال:** عرفها العتيبي (٢٠٢٢) "هي المرحلة التي تهتم بالطفل ما بين الرابعة حتى السادسة من العمر في مؤسسات تربوية اجتماعية تهدف الى تحقيق النم والمتوازن والمتكامل للطفل من مختلف النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية، بالإضافة الى تنمية قدراتهم من خلال ممارسة النشاط الحر واللعب. "

ويعرف إجرائياً بأنه: "هي المؤسسات التعليمية والحكومية التي تحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل المدرسة وتهيئتهم للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسي"

الإطـــار النظـــــري:

تناول الإطار النظري التالي:

مفهـوم الصـور التشـاركيـة:

يُعرف إسماعيل(٢٠١٦) الصور التشاركية على انها تحويل أي صورة ثابتة الى منصة لإطلاق الوسائط المتعددة من خلال انشاء مجموعة من النقاط على أجزاء معينة من الصورة بحيث تشمل الصوت والفيدي ووالرسوم البيانية والبومات الصور ويمكن ربطها بمواقع الانترنت المختلفة كالمدونات ومواقع التواصل الاجتماعي والموسوعة الحرة ويكبيديا وغيرها بهدف إضفاء الحيوية على الموضوعات الدراسية وربط الأفكار ببعضها البعض وتنمية مهارات التفكير المختلفة، بالإضافة الى زيادة حب الاستطلاع لدى التلاميذ ودفعهم الى مزيد من الاطلاع والقراءة حول الموضوعات التي تتناولها الصور المختلفة.

مميـــزات الصـــور التشـاركيـــة:

ان للصور التشاركية أهمية ملموسة لأطفال الروضة تتمثل في الاستمتاع وحب الاستطلاع والاكتشاف وذلك يعود بسب احتوائها الكثير من الوسائط المتعددة والفائقة، وأوضح كلا من (توفيق، والحلفاوي،٢٠٢٠) ان للصور التشاركية عدة مميزات منها:

١- إمكان عرض الصور عبر الهواتف والأجهزة النقالة.

٢- عدم فقدان الجودة أثناء نسخ ا ونقل البيانات.

٣- إمكانية تعديل الصور واجراء تعديلات متنوعة عليها.

٤- إمكانية مشاركة الصور بشكل مباشر من الجهاز النقال الى كافة تطبيقات المشاركة.

٥- وسائط التخزين الرقمية قابلة لإعادة الاستخدام، واجراء عمليات الحذف والاضافة مما يؤدي الى قلة التكاليف.

٦- إمكانية اجراء التعديلات الخلاقة والابداع الرقمي.

ويضيف الباحثان لهذه المميزات السابقة:

٧- تنمية مهارات التعلم المختلفة لدى الاطفال.

٨- تساعد الاطفال على تفسير وتذكر وربط المعلومات ببعضها.

٩- تزيد من دافعية الأطفال لدراسة الخبرات والمعارف الجديدة.

خصـــائـــص الصـــور التشـــاركيـــة:

تتميز الصور التشاركية كغيرها من المستحدثات التكنولوجيا بعدة خصائص كما أشار اليها (الشهاري،٢٠١٧، ص١٩٧-١٩٨) وهي كالاتي:

١- **التفاعلية:** عملية تصف نمط الاتصال في موقف التعلم.

٢- **الفرديـة:** تسمح بتفريد المواقف التعليمة لتناسب المتغيرات في شخصيات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة.

٣- **التنـوع:** توفر بيئة تعلم متنوعة جيد فيها كل متعلم ما يناسبه، عن طريق توفيق مجموعة من البدائل والخيارات التعليمية أمام المتعلم.

٤- **الكونية:** تتيح فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم.

٥- **التكاملية:** يراعي مصممي الصور مبدأ التكامل بني مكونات كل الصور حيث تشكل مكونات الصور نظام متكامل.

٦- **الإتاحـة:** يجب ان تتاح للمستخدم فرصة الحصول على الخيارات والبدائل التعليمية المختلفة في الوقت الذي يناسبه.

٧- **الجودة:** تتواجد نظم مراقبة الجودة في كافة مراحل تصميم الصور التشاركية وإنتاجها وإداراتها ومعرفة حجم الإفادة.

ويضيف الباحثان لهذه الخصائص السابقة:

٨- **التتـابع:** ان تسمح الصور التشاركية بتقديم المعرفة والخبرات للأطفال بصورة متدرجة تبدأ بالسهل فتزداد اتساع وتعقيد مع الانتقال من مستوى الى مستوى أعلى.

معـايـيـر تصميـم الصـور التشـاركيـة:

ان استخدام الصور التشاركية في العملية التعليمة ينطبق عليه عدة قواعد ومعايير ذكرها كلا من (Karolcik et al,2015) و(الشهاري،٢٠١٨):

- يجب أن تتصف بمستوى عالي من التقنية وسهلة الاستخدام.
- يجب أن تكون مجانية الاستخدام.
- يجب أن يكون المحتوى التعليمي شاملاً ومتنوع ومناسبًا للفئة المستهدفة وذا جودة عالية ومفصلًا حول الموضوع المحدد.
- يجب أن تدعم استخدام طرق تدريس متنوعة كالتعلم النشط وحل المشكلات والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، وغيرها.
- يجب أن تراعي الجوانب التربوية والنفسية للمتعلم وتشبع رغباتهم التعليمية.
- يجب ان تتميز بالمرونة من حيث التعديل، ا والتخزين، ا والمشاركة، ا والتصدير.
- يجب أن تقدم أنشطة تعليمية تفاعلية متنوعة تدعم التعلم، والاستكشاف، وتقديم الملاحظات، مع تنوع أدوات التقويم.
- يجب أن تستخدم الصور والوسائط التفاعلية على أوسع نطاق ممكن.
- يجب أن توفر التغذية الراجعة وبأشكالها المتعددة.
- يجب أن تكون مساحتها مناسبة لمدى الرؤية لدى المتعلمين.
- يجب أن تكون علمية ودقيقة وجديدة.
- يجب أن تحتوي على فكرة رئيسية وغير مزدحمة بالأفكار.
- يجب ألا يتعارض محتواها مع عقيدة المجتمع وقيمه.

الأسـس النظريـة التي تستنـد عليهـا الصـور التشـاركيـة:

ومن الأسس النظرية التي تستند عليها الصور التشاركية الاتي:

١- **النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة:** التي تعرف أيضا بمسمى "مبدأ الوسائط المتعددة " حيث أشارت النظرية الى أن التعلم بالكلمات والصور أكثر فاعلية من التعلم بإحداهما فقط، مع مراعاة تصميمها في ضوء كيفية عمل العقل البشري؛ لأن ذلك يسمح بإنشاء نماذج عقلية لفظية وبصرية وبناء روابط بينها. يعد التعلم بالوسائط

المتعددة عملية متطلبة تتطلب اختيار الكلمات والصور ذات الصلة، وتنظيمها في تمثيلات لفظية وتصويرية متماسكة، ودمج التمثيلات اللفظية والتصويرية مع بعضها البعض ومع المعرفة السابقة ذات الصلة (Mayerm ,٢٠١٤).

٢- **النظرية الاتصالية:** التي تفترض على أن التعلم يحدث عندما يقيم المتعلم اتصالات مع المتعلمين الآخرين والمجتمعات والبيانات والأفكار لإنشاء "شبكة"، وتحدث عملية التعلم عندما يوسع المتعلم هذه الشبكات لاكتساب المزيد من المعرف(Chetty,٢٠١٣).

٣- **النظرية البنائية:** التي تفترض على فكرة أن الطالب متعلم نشط بطبعه، وقادر على تكوين بنية معرفية تخصه من خلال ربط ما يتعلمه من معارف ومعلومات وخبرات جديدة بما لديه من معارف ومعلومات سابقة (النجدة، ٢٠٢٠).

أهمية مرحلة رياض الأطفال:

ذكر بياجيه ان الأطفال من سن ٢٠٧ سنوات هم في مرحلة ما قبل العمليات التي تمتاز بفرط النشاط والحركة وضعف التركيز ونسيان القوانين والأنظمة، كما انهم لا يستطيعون الجلوس والثبات في مكان واحد وهم بحاجة الى الحركة والانتقال وتغيير الأوضاع خلال عملية التعلم، كما ان عملية تعليم الأطفال في هذه المرحلة يتطلب طرق تدريس تركز على توظيف الحواس وادماج الأطفال في عملية التعلم التي تعتمد على اللعب والحركة والنشاط والمتعة، وهذا الواقع يمكن التعامل معه من خلال إدخال تكنولوجيا المعلومات في بيئة تعلم أطفال هذه المرحلة وتوظيفها بشكل مناسب حيث تصبح عملية التعلم ممتعة وذات فائدة وتحقق الأهداف المرجوة منها.(سليمان،٢٠١٨).

وانطلاقا لمرحلة الطفولة من أهمية كبرى في حياة الأطفال واكتشاف وتنمية قدراتهم، وإدراكا بأن التأثيرات المترتبة على الرعاية والاهتمام التي يلقاها الطفل في هذه المرحلة تستمر طوال حياته، فالسنوات الأولى هي مرحلة من مراحل حياة أي إنسان يمتد أثرها الى المراحل الأخرى، فهي تشكل أهم المراحل الحيوية لنماء الطفل وتطور قدرته على التعلم في فترة قصيرة وبشكل مكثف، فالسنوات الأولى في حياة الطفل تشكل أهمية كبرى في تشكيل شخصيته، خاصة وأن التعلم لا يقتصر على سن معينة أ وعلى بيئة دراسية رسمية، فقدرة الطفل على

التعلم تبدأ لحظة والدته، وتستمر في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال أنشطة التعليم المبكر في الأسرة (الدهشان، ٢٠١٨م)، تم تحديد أهمية مرحلة رياض الأطفال في النقاط التالية:

١- تحقيق التنمية الشاملة للأطفال حسياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً
٢- اكتشاف ميول الأطفال واستعداداتهم الخاصة والسماح لهم بالنمو والظهور في ج ويسوده الحرية والانطلاق بعيداً عن الكبت والإرهاق مع مراعاة الفروق الفردية
٣- تطوير النم والعقلي لدى الأطفال، بتشجيعهم على البحث والاكتشاف.
٤- إثراء حصيلة الأطفال اللغوية من خلال إكسابهم التعابير الصحيحة والتراكيب المناسبة لأعمارهم والمتصلة بحياتهم ومحيطهم الاجتماعي.
٥- إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات الأساسية في مجال الرياضيات والعلوم.
٦- اكتساب الأطفال للعادات السليمة والقيم الأخلاقية، والروحية، والجمالية، والصحية.
٧- تهيئة الأطفال لمرحلة التعليم النظامي، وتعويدهم على الج والمدرسي ونقلهم تدريجياً الى الحياة الاجتماعية في المدرسة.
٨- تنمية الحس بالمسؤولية والاعتماد على النفس والاستقلال الذاتي.
٩- تشجيع الأطفال على اتخاذ القرار وإبداء الرأي وتنمية روح المبادأة والتساؤل لديهم.
١٠- إطلاق قدرة الأطفال الإبداعية وتعزيزها.
١١- العناية بالأطفال الموهوبين.

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع ومراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية، وجد الباحثان عدد من الدراسات التي تناولت فاعلية الصور التشاركية في تنمية التفكير البصري وحب الاستطلاع الجغرافي، والتفكير المكاني بشكل عام للمراحل التعليمية، وبينت بعض الدراسات أهمية استخدامها في البيئة التعليمية، ويتم استعراض بعض الدراسات من الأحدث الى الاقدم:

١- دراسة (برناوي، وبارعيده،٢٠٢٢):

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر الصور التفاعلية في تنمية مهارات التفكير المكاني لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة، حيث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة تكونت من (٦٠) تلميذة وزعت الى

مجموعتين مجموعة ضابطة من (٣٠) تلميذة تعلمن بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة الثانية تجريبية من (٣٠) تلميذة تعلمن باستخدام الصور التفاعلية، ولتحقيق هذا الهدف أعد دليل ارشادي لتعليم وحدة الجغرافيا؛ من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي باستخدام منصة تعليمية الكترونية قائمة على الصور التفاعلية، وتم أيضا اعداد اختبار لمهارات التفكير المكاني، اشتمل على المهارات الاتية : الملاحظة، القراءة البصرية، التمييز. وبعد التحقق من صدقه وثباته، تم تطبيقه على عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج وجود فرق ذ ودلالة إحصائية هند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين في اختبار مهارات التفكير المكاني ككل في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر ايجابي للصور التفاعلية في تنمية مهارات التفكير المكاني لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، واوصت الباحثة على تأكيد استخدام المعلمات الصور التفاعلية بجميع أنواعها في اثناء تعليم التلميذات مقرر الدراسات الاجتماعية.

٢- دراســة (السيـــد، ٢٠٢٢):

هدفت الدراسة الى التعرف على تأثير برنامج تعليمي قائم على منصة للصور التفاعلية على أداء بعض وثبات التمرينات الفنية الايقاعية لدى طالبات كلية التربية الرياضية – جامعة طنطا، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية تكونت من (٦٠) طالبة وزعت الى مجموعتين مجموعة ضابطة من (٣٠) طالبة تخضع للأسلوب المتبع من الشرح وأداء النموذج، والمجموعة الثانية تجريبية من (٣٠) تجريبية تخضع للتعلم باستخدام منصة الصور التفاعلية، وتمثلت أدوات البحث في اختبار القدرات العقلية لعينة البحث، واختبار القدرات البدنية، واستمارة تقييم شكل الأداء الفني لبعض الوثبات في التمرينات الايقاعية، واظهرت النتائج تفوق افراد المجموعة التجريبية والتي خضعت للتعلم باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الصور التفاعلية على افراد المجموعة الضابطة والتي خضعت للبرنامج التعليمي المتبع من شرح وأداء نموذج في تحسن مستوى أداء الوثبات في التمرينات الفنية الايقاعية قيد البحث، واوصت الباحثة في ضوء نتائج البحث على تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام الصور التفاعلية لما تتميز به من سهولة الانشاء والمشاركة واضافة محتوى تعليمي ثري وجاذب للانتباه وتشويق واثارة وتنوع مواقف التعلم المختلفة وأيضا اوصت باستخدامها في رياضات أخرى ومراحل سنية مختلفة.

٣- دراسة (باراسين ،٢٠٢١):

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر اختلاف نمط التذييلات (نصية – صوتية) عبر تطبيقات الصور التشاركية في تنمية بعض المفاهيم العلمية في مقرر العلوم لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية تكونت من (٥٣) تلميذة تم تقسيمهن الى مجموعتين تجريبيتين، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (٢٦) تلميذة درسن بنمط التذييل النصي من خلال الصور التشاركية، وتكونت المجموعة التجريبية الثانية من (٢٧) تلميذة درسن بمط التذييل الصوتي من خلال الصور التشاركية، وتكونت أداة البحث من اختبار تحصيلي موضوعي، وقد اسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها: اثراء محتوى المناهج الدراسية بمختلف المجالات بتطبيقات الصور التشاركية؛ لأثرها في تنمية التحصيل وزيادة الادراك الصحيح للمفاهيم المجردة عند التلميذات، وتشجيع المعلمات على استخدام تطبيقات الصور التشاركية في تدريس العلوم لتنمية المفاهيم العلمية.

٤ – دراسة (Sahrir & Roslan,2020) :

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الصور التشاركية لتعليم المفردات العربية للمبتدئين في اللغة في إحدى الجامعات الحكومية في ماليزيا. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي القبلي وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بلغ عددها (٣٠) طالباً مبتدئين في اللغة العربية. تمثلت أدوات الدراسة في استخدام مقياس معرفة المفردات (VKS)، واستبيان TAM المعدل لفحص فعالية الصور التشاركية في ثلاثة جوانب وهي: الفائدة المتصورة، سهولة الاستخدام، وإنجاز الطلاب لمفردات اللغة. تم تحليل البيانات وصفيًا وباستخدام اختبار t للعينات المزدوجة. أظهرت النتائج ان الصور التشاركية فعالة يستخدمها مدرس واللغة والطلاب قادرة على تلبية احتياجات وأهداف تعليم القرن الحادي والعشرين، وأنها مفيدة من ناحية انها تعزز اكتساب مفردات عربية جديدة. وأنها ممتعة وسهلة الاستخدام.

٥- دراســـة (إسماعيـــل،٢٠١٦):

هدفت الدراسة الى التعرف عن مدى فاعلية الصور التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري وحب الاستطلاع الجغرافي لدى تلميذات الصف الأول الاعدادي، وقد استخدمت الباحثة الوصفي والمنهج التجريبي لقياس أثر الوحدة التجريبية المصاغة باستخدام الصور التفاعلية على تنمية مهارات التفكير البصري وحب الاستطلاع الجغرافي، وقد بلغ عدد العينة (٧٠) تلميذة من طالبات الصف الأول الاعدادي، وقد تم تقسيمهم على مجموعتين متكافئتين، (٣٥) تلميذة لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية، وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات التلميذات في القياسين (قبلي – بعدي) للمجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس حب الاستطلاع الجغرافي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وقد أوصت الباحثة في ضوء نتائج البحث بتدريب معلمي ومعلمات الجغرافيا على استخدام بيئات التعلم التكنولوجية ومنها الصور التشاركية، وتوفير الأدوات التكنولوجية الحديثة وشبكات الانترنت في المدارس بما ييسر على المعلمين والمعلمات والتلاميذ استخدامها وتوظيفها.

التعليـــق على الـدراســات الســابقـــة:

١- من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة هدفت جميع الدراسات على فاعلية وأهمية استخدام الصور التشاركية في تنمية التفكير البصري وحب الاستطلاع الجغرافي، ووثبات التمرينات الفنية الايقاعية، والتفكير المكاني، وتختلف الدراسة الحالية بأنها تهدف الى معرفة واقع استخدام الصور التشاركية لمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات.

٢- أجريت جميع الدراسات السابقة للمراحل التعليمية المختلفة، مثل دراسة (برناوي، وبارعيده،٢٠٢٢) التي تم اجراؤها على تلميذات الصف الرابع الابتدائي، ودراسة (السيد، ٢٠٢٢) التي تم اجراؤها على طالبات كلية التربية الرياضية، ودراسة باراسين (٢٠٢١) التي تم اجراؤها على تلميذات الصف الثالث المتوسط، ودراسة (Roslan,2020 & Sahrir) التي تم اجراؤها على المبتدئين في تعليم اللغة العربية، ودراسة (إسماعيل،٢٠١٦) التي تم اجراؤها تلميذات الصف الأول الاعدادي، وتختلف الدراسة الحالية عنهم بأنها أجريت على معلمات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة.

٣- أتبعت الدراسات السابقة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي في تطبيق تجربة البحث، وتختلف الدراسة الحالية عنهم بأنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

الإجـراءات المنهجيـة للـدراسـة الميدانيـة:

تتناول الباحثان هنا الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي قامت باتباعها، وتشمل: منهج البحث المتبع، ومجتمع البحث، والأداة التي استخدم الباحثان لجمع البيانات وخطوات أعدادها، وطرق التحقق من الصدق الظاهري والاتساق الداخلي والثبات، والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثان في تحليل بيانات الدراسة الميدانية، وفيما يلي وصف مفصل لهذه الإجراءات.

منهـج البحـث:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي المسحي لكونه يناسب أهدافها وطبيعتها.

مجتمـع البحـث:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات رياض الأطفال بمدينة مكة، وقد بلغ عدد افراد العينة (٤٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال.

أداة البحـث:

تماشيا مع أهداف الدراسة وتساؤلاتها استخدم الباحثان الاستبانة، لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

بنـاء الاستبـانـة في صـورتهـا الأوليـة:

لبناء الاستبانة اتبع الباحثان الخطوات التالية:

- الاطلاع على المراجع الأدبية فيما يتعلق بكيفية بناء أ وتصميم الاستبانة، وما يجب مراعاته من أسس علمية في ذلك.
- المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة ا وجزء من مشكلة الدراسة.
- تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المشرف العلمي، ومجموعة من الأساتذة المحكمين، لأبداء رأيهم حول وضوح الاستبانة وإمكانية تحقيقها لأهداف الدراسة، مدى اتساق الفقرة وملاءمتها للمحور الذي تنتمي اليه، تعديل بعض الفقرات أ وحذفها، ابداء ملاحظاتهم على الاستبانة وإضافة ما يرونه مناسبا من فقرات.

صـدق وثبـات أداة البحـث:

أعد الباحثان " الاستبانة " كأداة للبحث في الاجابة عن أسئلة الدراسة بعد رجوعها الى الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة وتكونت الاستبانة من جزأين، الاول : بيانات أولية

للمستجيب، تشمل الاسم والمدينة، ومتغير الخبرة (اقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات الى ١٠سنة، اكثر من ١٠ سنة الى ١٥ سنة، أخرى) ومتغير المؤهل (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير)، والجزء الثاني تكون من فقرات الاستبانة حيث احتوى على (١٥) فقرة، وطُلب من عينة البحث تحديد واقع الاستخدام للدروس التفاعلية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج وفق مستويات موافق بشدة (٥)، موافق(٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١).

وتم تحديد المدى من خلال العَلاقة : المدى = (اكبر قيمة – اقل قيمة) =٤ وعلية تم تحديد طول الفترة كالتالي : طول الفترة = (المدى) ÷ ٤ أي : ٤ ÷٥ = ٠,٨ وفيما يلي الجدول التالي يوضح وصف درجة الاستخدام:

جـــدول (١)

وصـف درجـة الاستخـدام وفقـا لدرجـة المتوسـط

فـترة قيمـة المتـوسـط	وصـف واقـع الاستخـدام
١ -١,٨٠	منخفضة جدا
أكثر من ١,٨٠-٢,٦٠	منخفضة
أكثر من ٢,٦٠ -٣,٤٠	متوسطة
أكثر من ٣,٤٠ -٤,٢٠	عالية
أكثر من ٤,٢٠-٥	عالية جدا

صـــدق الأداة:

للتحقق من مدى صدق الأداة قام الباحثان بعرضها في صورتها الأولى على سعادة المشرف للاستشارة والتوجيه ثم عرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في تخصصي التربية الخاصة وتقنيات التعليم، للتأكد من (مدى وضوح العبارة، ومدى وملاءمتها للمحور المنتمية إليه، وصحة الصياغة اللغوية، والتأكد من أن الاستبانة تقيس ما وضع لقياسه). وفي ضوء تلك الملاحظات تم تعديل بعض عبارات الاستبانة، واستبعاد العبارات الغير مناسبة أ وتعديل موقعها، حتى تم الحصول على الصورة النهائية للاستبانة.

الاتســاق الــداخلــي:

تم التحقق من تجانس أداة البحث داخليا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكُلْيَة للمحور الذي تنتمي إليه الفِقْرة، والجدول (٢) يوضح نتائج ذلك:

جـــدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية

رقـم الفقرة	معـامـل الارتبـاط	رقـم الفقـرة	معـامـل الارتبـاط
١	٠,٦٧٤**	٩	٠,٥٨٧**
٢	٠,٤٨٨**	١٠	٠,٦٩٦**
٣	٠,٦١٦**	١١	٠,٦٦٤**
٤	٠,٤٩٣**	١٢	٠,٥٧٩**
٥	٠,٤٠٠**	١٣	٠,٥٩٩**
٦	٠,٦٧٠**	١٤	٠,٤١٨**
٧	٠,٦٨٦**	١٥	٠,٣١٩**
٨	٠,٥٢٤**		

** دالة عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (٠,٣١٩- ٠,٦٩٦) وهي معدلات مرتفعة وقد جاءت دالة عند مستوى دالة عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.01$)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لكافة عبارات الاستبانة.

ثبـــات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، كما تم التحقق أيضا من الثبات باستخدام معامل ألفا كر ونباخ (Cronbach's Alpha)، وحيث أن الدراسة تكونت من محور واحد مثل ضم فقرات الأداة، وتم حساب معامل الثبات له ليمثل معامل الثبات للأداة كليًا.

جـــدول (٣)

معـامـل ثبـات أداة الـدراسـة

محـاور الاستبـانـة	عدد الفقرات	إعادة التطبيق Test-Re Test	الفا كرونباخ Cronbach's Alpha
الثبات الكلي للأداة	١٥	٠,٨١٥	٠,٨٣٩

يظهر من الجدول السابق ان معاملات الثبات لأداة البحث، بطريقة إعادة التطبيق قد بلغ (٠,٨٤)، وبطريقة ألفا كر ونباخ (٠,٨٢)، مما يدل على ان الأداة تتمتع بثبات عالي، مما يعني صلاحيتها للتطبيق الميداني. كما اشار لذلك عودة (٢٠٠٢م، ص ٣٧٦) أن معاملات ثبات المقاييس المقننة يجب ألا تقل عن ٠,٧٠.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة البحث تم اجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وعلى النحو التالي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الاستجابة على الفقرة ودرجة للمحور ثم الدرجة الكلية للمقياس.
- للتحقق من ثبات أداة البحث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الاول والثاني للأداة.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً مفصلاً لنتائج البحث ومناقشتها في ضوء الاسئلة المطروحة التي هدفت للكشف عن واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة.

تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

- **نص هذا السؤال على" ما واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة".**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمحور الدراسة، وفقا لكل فقرة من فقرات الأداة، والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك:

جـــــدول (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال

م	فقرات الاستبانة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	مستوى الممارسة
١	هل استخدام الصور التشاركية مهم في العملية التعليمية الخاصة بأطفال الروضة	ت	١٨	١٩	٣	٠	٠	٤,٣٨	٠,٦٢٨	٢	عالية جدا
		٪	٤٥٪	٤٧,٥٪	٧,٥٪	٠	٠				
٢	هل الصور التشاركية تمكن أطفال الروضة من التعلم في وقت أقل من المعتاد؟	ت	١٣	٢٢	٤	١	٠	٤,١٨	٠,٧١٢	٤	عالية
		٪	٣٢,٥٪	٥٥٪	١٠٪	٢,٥٪	٠				
٣	هل الصور التشاركية تزيد من دافعية أطفال الروضة نح وعملية التعلم؟	ت	١٥	٢٠	٤	١	٠	٤,٢٣	٠,٧٣٣	٣	عالية جدا
		٪	٣٧,٥٪	٥٠٪	١٠٪	٢,٥٪	٠				
٤	هل حصلتي على دورات تدريبية في مجال تصميم وإنتاج الصور التشاركية؟	ت	٣	٦	٨	٢٠	٣	٢,٦٥	١,٠٨	١٥	متوسط
		٪	٧,٥٪	١٥٪	٢٠٪	٥٠٪	٧,٥٪				
٥	هل لديك خبرة في تصميم وإنتاج الصور التشاركية؟	ت	١	٨	١٥	١٤	٢	٢,٨٠	٠,٩١١	١٤	متوسط
		٪	٢,٥٪	٢٠٪	٣٧,٥٪	٣٥٪	٥٪				
٦	هل تساهم الصور التشاركية في ابقاء أثر التعلم لدى أطفال الروضة؟	ت	١١	٢٤	٥	٠	٠	٤,١٥	٠,٦٢٢	٥	عالية
		٪	٢٧,٥٪	٦٠٪	١٢,٥٪	٠	٠				
٧	هل استخدام الصور التشاركية يراعي الفروق الفردية بين أطفال الروضة؟	ت	١١	٢١	٨	٠	٠	٤,٠٨	٠,٦٩٤	٩	عالية
		٪	٢٧,٥٪	٥٢,٥٪	٢٠٪	٠	٠				
٨	هل يمكن تصميم الصور التشاركية وفق خصائص أطفال الروضة؟	ت	١٢	٢٣	٣	٢	٠	٤,١٣	٠,٧٥٧	٧	عالية
		٪	٣٠٪	٥٧,٥٪	٧,٥٪	٥٪	٠				
٩	هل المفردات في الصور التشاركية بسيطة ومفهومة لأطفال الروضة؟	ت	١٢	١٨	٩	١	٠	٤,٠٣	٠,٨٠٠	١١	عالية
		٪	٣٠٪	٤٥٪	٢٢,٥٪	٢,٥٪	٠				
١٠	هل الصور التشاركية تقدم المحتوى بشكل متسلسل ومترابط لأطفال الروضة؟	ت	١٢	٢١	٧	٠	٠	٤,١٣	٠,٦٨٦	٦	عالية
		٪	٣٠٪	٥٢,٥٪	١٧,٥٪	٠	٠				
١١	هل الصور التشاركية تراعي تحقيق الأهداف التعليمية لأطفال الروضة؟	ت	١٢	٢٠	٨	٠	٠	٤,١٠	٠,٧٠٩	٨	عالية
		٪	٣٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٠	٠				
١٢	هل تتوفر عناصر التشويق وجذب الانتباه في الصور التشاركية من وجهة نظرك؟	ت	١٩	١٩	٢	٠	٠	٤,٤٣	٠,٥٩٤	١	عالية جدا
		٪	٤٧,٥٪	٤٧,٥٪	٢,٥٪	٠	٠				
١٣	هل تتناسب الصور التشاركية مع وقت الحلقة التعليمية وتكفي لتنمية المهارة المطلوبة؟	ت	١٤	٨	٥	٣	٠	٤,٠٧	٠,٨٨٨	١٠	عالية
		٪	٣٥٪	٤٥٪	١٢,٥٪	٧,٥٪	٠				
١٤	هل تساعدك إدارة الروضة وتشجعك على استخدام الصور التشاركية؟	ت	٦	١٥	١٧	٢	٠	٣,٦٣	٠,٨٠٧	١٢	عالية
		٪	١٥٪	٣٧,٥٪	٤٢,٥٪	٥٪	٠				
١٥	هل تتطلب الصور التشاركية متطلبات تشغيلية أثناء العرض لا يمكن لك أن توفريها؟	ت	٤	١٢	١٨	٥	١	٣,٣٣	٠,٩١٧	١٣	متوسط
		٪	١٠٪	٣٠٪	٤٥٪	١٢,٥٪	٢,٥٪				
المتوسط الحسابي العام								٣,٩٠	٠,٤,٠١		عالية

- **أولا:** يتضح من خلال الجدول(٤) إن أفراد عينة الدراسة موافقون على استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال. بدرجة عالية بمتوسط موزون (٣,٩٠ من ٥,٠٠) للمحور العام وبانحراف معياري (٠,٤,٠١) وه ومتوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (أكثر من ٣,٤٠ –٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة الاستخدام (بدرجة عالية) بالنسبة لأداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.
- **ثانيا:** كما يتضح أيضا أن هناك تباين وتفاوت في استجابات أفزاد عينة الدراسة على واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرمة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٦٥ –٤,٤٣)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة والخامسة والتي تشير إلى واقع الاستخدام (بدرجة متوسطة، وعالية، وعالية جدا) من فئات المقياس الخماسي بالنسبة لأداة الدراسة المعدة للغرض. ومما يوضح التباين في تحديد درجة واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات ما يلي:

  - جاءت موافقت عينة الدراسة على واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بدرجة متوسطة على الفقرات (٤، ٥، ١٥) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٦٥–٣,٣٣) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات الخماسي والتي تتراوح بين (أكثر من٢,٦٠ –٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى واقع الاستخدام بدرجة متوسطة.
  - جاءت موافقت عينة الدراسة على واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بدرجة عالية على الفقرات (٢، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٦٣ –٤,١٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات الخماسي والتي تتراوح بين (أكثر ٣,٤٠ –٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى واقع الاستخدام بدرجة عالية.
  - جاءت موافقت عينة الدراسة على واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بدرجة عالية جداً على الفقرات (١، ٣، ١٢) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٤,٢٣–٤,٤٣) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات الخماسي والتي تتراوح بين (اكثر ٤,٢٠ –٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى واقع الاستخدام بدرجة عالية جداً.

وفيما يلي أعلى ثلاث فقرات وأدنى ثلاث فقرات جاءت بين الفقرات المتعلقة بواقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرمة وذلك وفقًا لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١- جاءت الفَقَرة رقم (١٢) وهي "هل تتوفر عناصر التشويق وجذب الأنتباه في الصور التشاركية من وجهة نظرك؟" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بواقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرمة بمتوسط حسابي موزون (٤,٤٣) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (٠,٥٩٤).

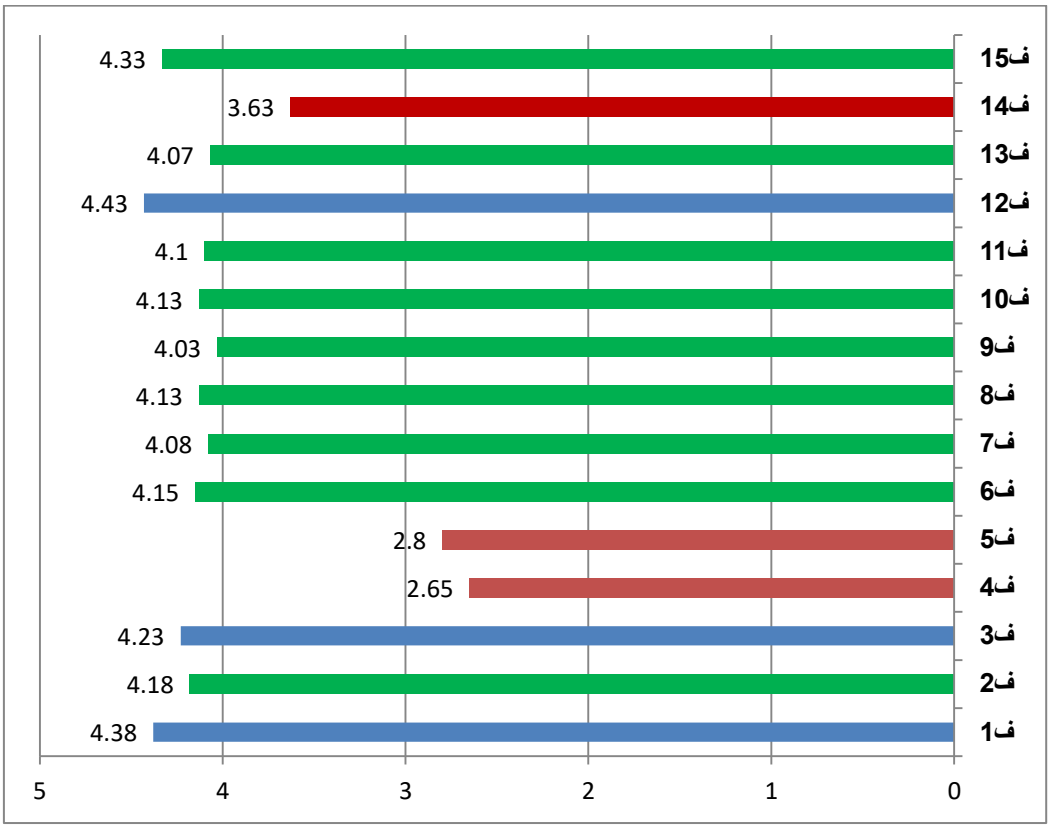
٢- جاءت الفَقَرة رقم (١) وهي " هل استخدام الصور التشاركية مهم في العملية التعليمية الخاصة بأطفال الروضة؟" بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرم بمتوسط حسابي موزون (٤,٣٨) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (٠,٦٢٨).

٣- جاءت الفَقَرة رقم (٣) وهي " هل الصور التشاركية تزيد من دافعية أطفال الروضة نح وعملية التعلم؟ " بالمرتبة الثالثة بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرمة بمتوسط حسابي موزون (٤,٢٣) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (٠,٧٣٣).

٤- جاءت الفَقَرة رقم (١٥) وهي" هل تتطلب الصور التشاركية متطلبات تشغيلية في أثناء العرض لا يمكن لك أن توفريها؟ " بالمرتبة الثالثة عشر من بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرمة بمتوسط حسابي موزون (٣,٣٣) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (٠,٩١٧).

٥- جاءت الفَقَرة رقم (٥) وهي" هل لديك خبرة في تصميم وإنتاج الصور التشاركية؟ " بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرمة بمتوسط حسابي موزون (٢,٨٠) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (٠,٩١١).

٦- جاءت الفَقَرة رقم (٤) وهي" هل حصلتي على دورات تدريبية في مجال تصميم وإنتاج الصور التشاركية؟ " بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرمة بمتوسط حسابي موزون (٢,٦٥) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (١,٠٨).



شكـــــل (٥)

يوضح التفاوت بين عينة الدراسة في واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرمة

تفسير نتائج البحث وفق الدراسات السابقة:

من النتائج السابقة يتضح أن الصورالتشاركية لها أثر إيجابي وفعال في مرحلة رياض الأطفال، وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة (برناوي، وبارعيده،٢٠٢٢)، ودراسة (السيد، ٢٠٢٢)، ودراسة (باراسين ،٢٠٢١)، ودراسة (Sahrir & Roslan,2020)، ودراسة (إسماعيل،٢٠١٦).

ملخص النتائج:

يتضح من النتائج أن أبرز العبارات التي مثلت واقع استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهن بمدينة مكة المكرمة هي:

١- أن استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال بشكل فعال يعني زيادة في عملية التحصيل العلمي للاطفال ودافعية أكثر نح وعملية التعلم.

٢- أن استخدام الصور التشاركية في رياض الأطفال توفر عناصر التشويق وجذب الانتباه للأطفال مما يعني تفاعل أكثر وفهم عميق للدرس.

٣- أن الصور التشاركية تقدم المحتوى بشكل متسلسل ومترابط لأطفال الروضة، مما يعني ربط أكثر للمفاهيم.

٤- يُساهم استخدام الصور التشاركية في أبقاء أثر التعلم لأطفال الروضة للتعلم، مما يساهم في نقل أثر التعلم.

٥- يُمكن استخدام الصور التشاركية أطفال الروضة من التعلم في وقت أقل من المعتاد، بمعنى انها تختصر الكثير من الوقت والجهد على معلمات رياض الأطفال.

التوصيات:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في اجراء مزيد من الدراسات في مجال الصور التشاركية لخدمة العملية التعليمية.
- توفير البرامج المجانية لإنتاج وتصميم الصور التشاركية لتشجيع المعلمات على استخدامها.
- تنظيم ورش تدريبية للمعلمات على طريقة استخدام وتفعيل الصور التشاركية وأيضا التقنيات الحديثة.
- مراعاة احتياجات معلمات رياض الأطفال عند عقد الورش التدريبية، وظروفهم من حيث الوقت والمكان الذي تعقد فيهما الدورات التدريبية والأخذ بمقترحاتهم.
- توفير المخصصات المالية اللازمة لإنتاج الصور التشاركية.
- تشجيع إدارة المدرسة وتقديم الحوافز للمعلمات لتشجيعهم على استخدام الصور التشاركية مع أطفال الروضة.

المراجع العربية:

أحمد، فخري محمد فريد أحمد. (٢٠٢٠). أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الالكترونية لدى تلاميذ الصف السادس. *مجلة كلية التربية بالغردقة- جامعة جنوب الوادي*، ٣ (٢)، ٢٠٢ – ٢٧٢.

أحمد، نافز أيوب محمد علي. (٢٠١٩). واقع استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم في رياض الأطفال في محافظة سلفيت في فلسطين من وجهة نظر المديرات والمربيات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ، ١١(٢٧)،٨٧-١٠٦.

أحمد، وسام محمد. (٢٠١٨). *الوسائط المتعددة في الصحافة: تصميمها وانتاجها*. العربي للنشر والتوزيع، القاهرة. إسماعيل، مروى حسين. (٢٠١٦). فاعلية استخدام منصة الصور التفاعلية Thinglink لتنمية مهارات التفكير البصري وحب الاستطلاع الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٩)،١- ٤٩.

الجبوري، فتحي طه مشعل. (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي قائم على سيميائية الصورة في الاستيعاب وتنمية التفكير البصري لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية جامعة سامراء*، ١٥ (٥٩)، ص ٣٩٢- ٤٢٩.

الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠١٨). تربية الطفل المصري في العصر الرقمي: بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل. المؤتمر الدولي الأول :بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة، أسيوط: جامعة أسيوط – كلية رياض الأطفال، ٨٩ – ١٠٨.

بارعيده، ايمان سالم أحمد، وبرناوي، مروج احمد بكر. (٢٠٢٢). أثر استخدام منصة تعليمية الكترونية قائمة على الصور التفاعلية في تنمية مهارات التفكير المكاني لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (٢٥)، ١٣-٣٤.

سليمان، سماح. (٢٠١٨). أهمية دمج الكمبيوتر بمرحلة رياض الأطفال. *مجلة خطوة* (٣٢)، ٢٨-٢٩.

الشهاري، محضار احمد حسن. (٢٠١٧). *مقدمة في الوسائل وتكنولوجيا التعليم*.

العتيبي، العنود عبدا لله عياد. (٢٠٢٢). واقع استخدام القصص الرقمية التفاعلية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة مكة المكرمة.

المجلة العربية للتربية النوعية, ٦ (٢٢) , ١٧٩-٢٢٤.

العميري، منى خزعل. (٢٠٢٢). أثر التكنولوجيا الحديثة على الأطفال. *المجلة الالكترونية الشاملة التخصصات*، (٤٦).

عودة، احمد سليمان. (٢٠٠٢). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، ط٢، دار الامل، عمان.

النجدة، محمد. (٢٠٢٠.) فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالب التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٦)٥٢-٧٠. https://cutt.us/nkmbA

المراجع الأجنبية:

Chetty, D. (2013). Connectivism: Probing Prospects for aTechnology- Centered Pedagogical Transition in Religious Studies 1. https://cutt.us/OQ1C7

Roslan, N, & Sahrir, m. (2020). Teaching New Vocabulary to Non- Native Beginners of the Arabic Language. IIUM Journal of Educational Studies, 8(1), 32-52.

Karolcik, S., & Cipkova, E., & HRUŠECKÝ, R., & Veselsky, M. (2015). The Comprehensive Evaluation of Electronic Learning Tools and Educational Software (CEELTES). Informatics in Education 14(2):243- 264.

Mayer, R. (2014). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.

العـــدد (١٩)، يـوليـو ٢٠٢٣، ص ص ٦٩ – ١١٠

دور المكتبـات الـرقمية في تعـزيز التعليم المفتوح في التعليم العـالي

إعـداد

أ/ أروى محمد السلطان

باحثة ماجستير بكلية التربية، قسم السياسات التربوية، تخصص أصول تربية، جامعة الملك سعود

د/وفـاء عبـد الله السـالـم

أستاذ مشارك بقسم السياسات التربية

بجـــامعـة المـلك سعـــود

دور المكتبات الرقمية

في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي

أروى السلطان(*)& د/ وفاء السالم(**)

ملخص

هدفت الدراسة الى التعرف إلى دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي، وإلى التعرف على واقع دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وإلى التعرف على الأساليب المكتبات الرقمية التي تعزز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وإلى بيان المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيزها للتعليم المفتوح من وجهة نظر طلبة الدراسات، واستخدمت الدراسة منهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا من جامعة الملك سعود، وبلغ عدد العينة (٣٦٢)، وتوصلت النتائج إلى أنه إلى حد ما يوجد دور للمكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح، وهناك موافقة على أساليب المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح، وهناك موافقة على صعوبات المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح.

الكلمات المفتاحية: المكتبات الرقمية– التعليم المفتوح

(*) باحثة ماجستير بكلية التربية، قسم السياسات التربوية، تخصص أصول تربية، جامعة الملك سعود.
(**) وفاء عبد الله السالم، أستاذ مشارك، بكلية التربية، قسم السياسات التربوية، تخصص أصول تربية، جامعة الملك سعود

The role of the digital libraries in promoting open education in high education

Arwa Mohammad al. sultan & Wafaa Abdu Allah al Salem

Abstract

The study aimed to identify the role of digital libraries in promoting open education in higher education and to identify the realities of the role of digital libraries in promoting open education in higher education from the perspective of postgraduate students, and to learn about the methods of digital libraries that promote open education in higher education from the perspective of postgraduate students and to describe the obstacles faced by digital libraries in promoting open education from the perspective of study students, The study used the descriptive survey method, the study sample consisted of graduate students from King Saud University, and the number of the sample reached (362), the findings found that, to some extent, digital libraries have a role to play in promoting open education, digital library methods have been approved in promoting open education, and the difficulties of digital libraries in promoting open education have been approved.

Keywords: Digital Libraries - Open Education

المقـــدّمـــــة:

في الزمن القديم كان طلب العلم من الأمور الشاقة على الفرد فكان يسافر لأجل علم يتعلمه أو كتاب يستفيد منه، ومع ظهور المكتبات في المدن ترسخت العلوم فيها وأصبحت من أماكن العلم يزورها المتعلمين والباحثين لنهل العلم منها.

ويشهد العصر الحالي تطورات تقنية ضخمة ومتسارعة في مجالات مختلفة، ومنها مجالات الاتصالات وتقنية المعلومات، مما جعل العالم وحدة واحدة تتأثر وتتفاعل مع الأحداث، فأصبح لزاماً على من يريد السير في هذا الركب الحضاري مواكبة الانفجار المعرفي الحاصل، والتقدم العلمي المتسارع وهذا يتطلب إلى كل الجهد وتسخير كل الإمكانات ونقل تقنيات ومعلومات تقود إلى إحداث نهضة علمية وتقنية شاملة (أبو الشيخ،٢٠٠٩، ص ٣٩).

وفرض الوقت الراهن لغة التواصل الإعلامي الرقمي في مختلف الشرائح الاجتماعية، بل تعدى الأمر إلى توظيفها في المؤسسات الرسمية بهدف تقريب المواطن إلى مصدر المعلومة الموثقة، وقد طبقت أمام الدول المتقدمة إستراتيجيتها في جوانب تقنيات الحديثة لمواكبة تطور المعرفي باستعمال تكنولوجيات الحديثة المؤسسة على تقديم الخدمة المرجعية الفاعلة في إطار ما يعرف بإنشاء بالمكتبات الرقمية (حوتية،٢٠٢٠، ص ١٨٨).

وتعتبر المكتبات الرقمية مؤسسة ونظم قواعد بيانات ضخمة تحتوي على مختلف مصادر المعلومات المخزنة ونظم الاسترجاع الشاملة التي تعالج ببراعة البيانات الرقمية بمختلف الوسائط التي تدعم المستفيد في تعامله مع المعلومات من خلال بنوك وشبكات المعلومات ومن بينها الأنترنت (المالكي،٢٠٠٦، ص١٨٣).

وتمثل المكتبة الرقمية نمطاً عصرياً جديداً في التعامل مع اختزان المعلومات واسترجاعها ووضعها في خدمة المستفيدين، فضلا عن تنوع احتياجات الباحثين وعموم المستفيدين في ظل عصر مجتمع المعلومات، ورغبتهم في الحصول على معلومات غزيرة ومتنوعة عبر مختلف الوسائل والقنوات الالكتروني، وتوافر الأنترنت كبنية تحتية يمكن بواسطتها الربط بين المستفيد والمكتبات الرقمية موفرة بذلك فضاءً معلوماتياً رحباً وشيقا (المالكي، ٢٠٠٥، ص ٣).

وأيضاً قد انتشرت منصات التعليم المفتوح كأحد هذه التقنيات مع بزوغ عصر الأنترنت ولاقت نجاحاً كبيراً بسبب سهولة نشر محتواها ومشاركته إلكترونياً، ويسمح التعليم المفتوح للأفراد بالمشاركة في دروس ودورات من دون أي شروط اكاديمية أو اقتصادية، بهدف الوصول إلى المعرفة التي كانت تقدم تاريخياً من جانب المؤسسات التربوية (الصبحي والعتيبي، ٢٠١٦، ص ٦٤)، فالتعليم المفتوح صيغة للحفاظ على كيان التعليم المتميز للجميع في ظل الزيادة الكبيرة في أعداد السكان وزيادة الطلب الاجتماعي عليه وفي ظل التوجه العالمي نحو إقامة مجتمع المعرفة (زايد، ٢٠١٢، ص ٣١)، وهذا ما أشار إلية الصبحي والعتيبي (٢٠١٦) أن هناك إقبال من الأفراد على منصات التعليم المفتوح لتجربتها والاستفادة منها.

ويعتبر التعليم المفتوح في جوهره نظاماً تربوي كاملا، يمكنه أن يزود الدارسين ببرامج تربوية كاملة، تختلف في بنيتها وأنشطتها وطرق إدارتها عن البرامج التي تقدمها النظم التربوية التقليدية، إذ يتميز بالانفتاح الذي يقوم على المرونة في متطلبات التحاق الطالب ببرنامج تعليمي، إضافة إلى تقديم المعرفة للبعيدين جغرافيا عن مؤسسة التعليم عبر وسائل حديثة ومتعددة (دردونة، ٢٠١٤، ص ٢٠٤).

كما إن التعليم المفتوح صيغة تعليمية جديدة تطلق على مؤسسات التعليم العالي التي نشأت لتوجب نظاما تعليميا جديداً يساهم في ديمقراطية التعليم باعتباره حقا من حقوق الإنسان متجاوزاً حدود التعليم التقليدي المحدود مستفيداً من التقدم التكنولوجي في مجال التعليم والتعلم، ليجعل المادة التعليمية في متناول الطالب حيث كان ومتى شاء، ويتيح التعليم المفتوح الفرصة لكل راغب في مواصلة دراسته العلمية أو المهنية سواء كان في دورات قصيرة أو طويلة أو شهادات مهنية أو دبلومات متوسطة وحتى الشهادات الجامعية وربما بعض برامج الدراسات العليا كالدبلومات العليا والماجستير (عامر، ٢٠١٣، ص ص ١١١-١١٢).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن عملية التعليم المفتوح تعمل على توفير تعليم للجميع بدون قيود، وتتيح الحرية للمتعلمين أن يختاروا من العلوم ما يناسب ميولهم واحتياجاتهم، وتعمل المكتبة الرقمية على دعم عملية التعليم المفتوح في التعليم العالي من خلال تقديم خدمات تخدم التعليم المفتوح، مثل توفير مصادر المعلومات الرقمية متنوعة تناسب جميع المتعلمين،

ويستطيع المتعلم الوصل إليها في جميع الأوقات، وتعطي المكتبة الرقمية المتعلم حرية التصرف في عملية تعلمه بما يتناسب مع ظروفه الزمانية والمكانية، ونظراً لما سبق أن عملية التعليم المفتوح للمتعلم عن طريق المكتبة الرقمية تعمل على دعم عملية التعلم مدى الحياة الذي يعتبر من متطلبات القرن الحادي والعشرين.

مشكلـــة البحـــث:

إن العملية الرقمية مهمة جداً للمكتبات في وقتنا الحاضر حيث تسهل عمليات كثيرة تقوم بها المكتبات في مجال حفظ المقتنيات ومصادر المعلومات بشكل عام، وهي تساعد في عملية إيصالها إلى أكبر عدد ممكن للمستفيدين (المرابط، ٢٠١٧، ص ٢٥٤).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى المميزات التي تبرز دور المكتبات الرقمية منها دراسة الحناوي (٢٠١٠) التي أظهرت أن سيطرة المكتبات الرقمية على أوعية المعلومات الالكترونية سهلة وأكثر دقة وفعالية من حيث تنظيم المعلومات والبيانات وتخزينها وحفظها وتحديثها، وقدرة الباحث على استرجاع هذه المعلومة، ويمكن البحث والاستعارة في كل الأوقات وعن بعد، وتساعد في نشر الوعي الثقافي الرقمي، وتشجيع الباحثين والمؤلفين على الاستفادة من الوسائط المتعددة، ودراسة حسنية (٢٠١٠) التي أشارت إلى أن المكتبة الرقمية أقل تكلفة وتوفر الوقت والجهد، ودراسة الكميشي (٢٠١٠) التي كشفت أن المكتبة الرقمية تعكس مفهوم الإتاحة عن بعد لمحتويات وخدمات المكتبات وغيرها من مصادر المعلومات بحيث تجمع بين الأوعية على المواقع والمواد الجارية والمستخدمة بكثرة سواء كانت مطبوعة أو الكترونية، ودراسة السعيد (٢٠١٥) التي بينت أن هناك أثر للمكتبات الرقمية في تنمية مهارات البحث عن مصادر المعلومات الالكترونية لدى الأفراد، ودراسة الأكلبي وعارف (٢٠١٧) التي أظهرت أن معظم أفراد العينة يستخدمون المكتبة الرقمية السعودية، وملائمة المصادر الالكترونية التي توفرها المكتبة الرقمية السعودية لحاجات المستفيدين.

وجاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من خلال التساؤل التالي:

- **ما دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي؟**

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

٢- ما الأساليب المناسبة لتعزيز التعليم المفتوح في المكتبات الرقمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

٣- ما المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيزها للتعليم المفتوح من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:

التعرف على دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي.

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

١- التعرف على واقع دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

٢- التعرف على الأساليب المكتبات الرقمية التي تعزز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

٣- بيان المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيزها للتعليم المفتوح من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من جانبين: أحدهما نظري، والآخر تطبيقي ويمكن توضحه على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١- من الممكن أن تسهم الدراسة في إبراز اسهامات المكتبة الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- من المتوقع أن تُسهم هذه الدراسة في توفير الأدبيات ذات العلاقة بدور المكتبات الرقمية، وأهميتها في تعزيز التعليم المفتوح، مما يوجه الجهود نحو التعاون والتكامل بين المكتبات الرقمية، والجامعات السعودية كجامعة الملك سعود، نحو تحقيق التعليم المفتوح في الدراسات العليا.

الأهمية التطبيقية:

١- من المحتمل أن تُسهم الدراسة في وضع خطة عملية مناسبة عن دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- من المحتمل أن تُساعد نتائج الدراسة جامعة الملك سعود في إيجاد الحلول لمعوقات المكتبات الرقمية في تعزيزها للتعليم المفتوح لدى طلبة الدراسات العليا.

٣- من المأمول أن تسهم نتائج الدراسة في تفعيل أدوار المكتبات الرقمية لتعزيز التعليم المفتوح لطلبة الدراسات العليا.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة دور المكتبات الرقمية السعودية في تعزيز التعليم المفتوح لدى طلبة الدراسات العليا، ومعرفة الأساليب، والمعوقات التي تواجه المكتبة الرقمية السعودية في تعزيزها للتعليم المفتوح لدى طلبة الدراسات العليا.
- **الحدود المكانية:** طبقت على جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

المكتبة الرقمية:

عرفت بأنها: هي المكتبة التي تشكل المصادر الإلكترونية الرقمية كل محتوياتها ولا تحتاج إلى مبنى وإنما لمجموعة من الخوادم وشبكة تربطها بالنهايات الطرفية للاستخدام، فهي

تمثل الوجه المتطور للمكتبة الإلكترونية من حيث تعاملها مع المعلومات كأرقام ليسهل تخزينها وتناقلها في تقنيات المعلومات والاتصالات واستثمارها وتداولها إلكترونياً بأشكال رقمية ونصوص ورسوم وصور متحركة بقدر عالٍ من الدقة والاستخدام عبر مختلف مدارات العالم (خضير، ٢٠١٤، ص ٢٥٧).

وعرفت بأنها: "هي المكتبة التي تشكل مصادر معلوماتها الرقمية محتوياتها كلَها وتحتاج أدوات ربط ولغات نص وإلى شبكة وبروتوكول ربط، وهي أوعية تقليدية يتم تحويها الى شكل إلكتروني باستخدام مجموعات من التجهيزات والتقنيات مثل الماسحات الضوئية ومجموعات من الخدمات المتنوعة" (حوتية،٢٠٢٠، ص ١٩٠).

وعرفها بورجمان Borgman بأنها: مجموعة من المصادر الالكترونية والإمكانات الفنية ذات العلاقة بإنتاج المعلومات والبحث عنها واستخدامها وان المكتبة الرقمية هي امتداد ودعم لنظم تخزين واسترجاع لمعلومات التي تدير المعلومات الرقمية بغض النظر عن الوعاء سواء كان نصاً أو صوتاً أو صوراً ثابتة أو متحركة وتكون متاحة على شبكة موزعة. (الدرهوبي، ٢٠١٩، ص. ٢٤٠).

وتعرف المكتبات الرقمية إجرائياً: بأنها مكتبات الكترونية ذات قواعد بيانات متعدد تقدم مصادر ومراجع كتب، ورسائل علمية، وبحوث، وأوراق علمية من مؤتمرات وندوات، ومقالات علمية، للمتعلمين عن طريق شبكة الإنترنت.

التعليم المفتوح:

هو تعليم يقوم على مرونة كل من المكان والوقت والبرامج الدراسية، وعلى التخطيط المشترك بين المعلمين والدارسين من أجل رسم الأهداف المطلوبة، والأنشطة التعليمية (عامر، ٢٠١٣، ص ١١٣).

ويعرف بأنه: تعليم مرن يحرر المتعلم من القيود الزمانية والمكانية والوظيفية والعمرية، وذلك من خلال تقديم الخدمة التعليمية لجميع الأفراد وفقاً لاحتياجاتهم وظروفهم الزمانية والمكانية بتكلفة أقل وبفعالية أكبر مستخدماً في ذلك أساليب ووسائل وطرائق التعليم أو التعلم أو هما معاً (الهندي وآخرون، ٢٠٢٠، ص ٢٤٠).

وعرف بأنه: نظام تعليمي يتخذ الترتيبات اللازمة لتخفيف القيود عن الراغبين في التعليم أو إزالتها على أن يكون من بين الترتيبات استخدام وسائط متعددة لنقل المعرفة (إبراهيم، ٢٠١١، ص. ٦٣).

ويعرف التعليم المفتوح إجرائياً: بأنه تعليم ذاتي يوفر للمتعلم الحرية في اختياره لمصادر المعلومات، والمحتوى التعليمي بما يناسب احتياجاته، وأهدافه التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المكتبات الرقمية:

خدمات المكتبات الرقمية:

ومن الخدمات التي تقدمها المكتبات الرقمية للمستفيدين المشاركة في تحليل ومعالجة المعلومات الرقمية، إعلام المستفيدين بالموضوعات الحديثة في قاعدة معلومات المكتبة، وتقدم خدمة البحث عن المعلومات واسترجاعها من جانب أمناء المكتبة الرقمية، وتقدم خدمات مرجعية وتجيب عن الاستفسارات عبر مختلف القنوات والوسائل، وتقدم خدمات تدريب للمستفيدين من خلال الجولات والبرامج التعليمية السمعية والبصرية والنشرات والكتيبات والأدلة، وتقدم خدمات استشارية التي تحتاجها المنظمات والمؤسسات والمكتبات بأنواعها، تسهم المكتبات الرقمية بدعم عملية اكتشاف الانتحال والتزوير من خلال بعض الأنظمة (المالكي،٢٠٠٦، ص ص ٢٠٣- ٢٠٤).

وترى الباحثتان أن هذه الخدمات التي تقدمها المكتبات الرقمية من برامج تعليمية سمعية وبصرية والاطلاع على المعلومات بسهولة، والإجابة عن أسئلة المتعلمين عبر القنوات وتقديم الاستشارات لهم تسهم في دعم عملية التعليم المفتوح الذي يعتمد على المعلومات المفتوحة، والبرامج التعليمية عبر القنوات والوسائل.

أنواع المكتبات الرقمية:

هناك بعض النماذج للمكتبات الرقمية الرائدة في مجال رقمنه المعرفة ووضعها في متناول المستفيدين في شكلها الإلكتروني ومن المكتبات الرقمية المكتبات الرقمية للجامعين وتقدم قواعد بيانات رقمية، والكتب الرقمية، والمجموعات الكتب الكترونية، والمكتبات الرقمية التراثية، والمكتبات الرقمية المعرفية الموسوعية (طاشور،٢٠٠٥، ص ص ٧٧-٨٠).

وتشير الباحثتان إلى المكتبات الرقمية للجامعيين التي تقدم قواعد بيانات رقمية هي من النماذج المناسبة لتقديم التعليم المفتوح لأنها تحتوي على العديد من المواد التعليمية، والدورات، وورش العمل الرقمية التي يمكن الاستفادة منها في أي وقت مفتوح للمستفيد، وجعلها مرجع تعليمي أساسي للمتعلم.

مميـــزات المكتبـــات الـــرقميـــة:

وتتميز المكتبات الرقمية بالعديد من المزايا أهمها توفير الوقت والجهد، والقدرة على سيطرة على أوعية المعلومات والمصادر الالكترونية وتنظيم المعلومات والبيانات وتخزينها وحفظها بطريقة دقيقة وبصورة فعالة، والاستفادة من الإمكانات الكبيرة للمكتبة الرقمية وتكنولوجياتها، وإمكانية المشاركة في المصادر الالكترونية بين المكتبات، وتسهيل عملية الإعارة بين المكتبات ومؤسسات المعلومات المختلفة، ومواكبة التقدم وثورة المعلومات واستغلالها في مجال المكتبات والمعلومات (نقرش، ٢٠١٠، ص ص ٦١- ٦٢).

وأشار الدرهوبي (٢٠١٩) إلى مميزات المكتبة الرقمية بأنها تمتاز:

- حداثة المعلومات التي تشكل محتويات مقتنياتها.
- إتاحة المعلومات في جميع الأوقات وإمكانية إنشاء أشكال جديدة من المعلومات.
- يمكن الاتصال واقتناء المعلومات في إي وقت ومن أي مكان ولمجتمع هائل من المستفيدين.
- المحافظة على مصادر المعلومات النادرة والسريعة التلف.
- استخدام البريد الالكتروني والاتصال بالزملاء وتبادل الرسائل والأفكار مع مجموعات الحوار والنقاش والمشاركة في المؤتمرات المرئية. (ص ص. ٢٤٤- ٢٤٥)

التعليم المفتوح:

خصـــائـــص التعليـــم المفتـــوح:

وذكر عامر (٢٠١٣) خصائص التعليم المفتوح الذي يتميز بها:

١- قدرته على تمكين المتعلم من المشاركة في برنامج التعليم والتدريس دون فرض متطلبات تقليدية للالتحاق ودون الحصول على درجة أكاديمية أو أي شهادة أخرى.

٢- قدرته على اكتشاف أهداف المتعلم، وقدراته، وتحليلها، وتفسيرها.

٣- استعداده لتكوين أهداف التعليم.

٤- قدرته على استيعاب متزايد من المتعلمين دون زيادة في كلفة التعليم.

٥- إمكان استخدام طرق تدريسية ووسائط تعليمية متنوعة.

٦- إمكان استخدام التقويم والاختبارات كأدوات تشخيصية لتحليل مدى تحقق أهداف التعلم.

٧- قدرته على إيجاد علاقات غير مباشرة بين هيئة التدريس والمصادر والمتعلم.

٨- قبوله للمتعلم وبيئته كبيئة للتعلم والتركيز على إثراء هذه البيئة.

٩- قدرته على التعاون الفعال مع المصادر المحلية والموجودة في بيئة المتعلم. (ص ص ١١٦- ١١٧).

ومن خصائص التعليم المفتوح التي تميزه عن غيره أنه يحقق مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، واستخدام الوسائط التكنولوجية، ويدعم مبدأ استمرارية التعليم، وارتباطه بالمجتمع ومطالبه المتغيرة، والاقتصاد في تمويل التعليم الجامعي (إبراهيم، ٢٠١١، ص ص ٧١- ٧٦).

مبـــادئ التعليـــم المفتـــوح:

من مبادئ التعليم المفتوح الذي ذكرها البوهي (٢٠١٠):

١- **التركيز حول المتعلم:** ويتمثل في لعب المتعلم دور نشط في اتخاذ القرار المتعلق بتعلمه واستقلالية تفكيره وتوظيف مهارات تحليله وخبراته السابق.

٢- **التعليم الذاتي:** ويهدف تشجيع التعلم باعتباره وسيلة وليس غاية في حد ذاته.

٣- **التعلم مدى الحياة:** بالاعتماد على الممارسة الدائمة وفق الحاجات المتغيرة فالتعليم يجب أن يكون مستمراً مدى الحياة.

٤- **الاعتراف بخبرات ومهارات المتعلمين السابقة:** لتحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، الاسهام في التنمية من خلال فتح تخصصات ومجالات جديدة لم يستطع التعليم التقليدي اتاحتها للدراسين، والتركيز على الخبرة العملية وليس التلقين، والإفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة بما يحقق جودة التعليم وتحسين كفاءته (ص ٢١٩).

وتعتبر هذه المبادئ هي الأساس أو القاعدة التي على ضوئها ظهر نظام التعليم المفتوح لتحقيق هذه المبادئ من خلال الأهداف الموضوعة.

أهداف التعليم المفتوح:

وتركز أهداف التعليم المفتوح على إعطاء فرصة إضافية للراغبين في متابعة دراستهم الجماعية في اختصاصات التعليم المفتوح وتوفير فرص للتعليم المستمر لمن يرغب بالحصول على مؤهل علمي عال، وتركز الأهداف على حق الفرد في الوصول إلى المعرفة، وتبني برامج ومناهج جديدة تساعد على الانخراط بسوق العمل، وإتاحة الفرص للأفراد الذي يرغبون في تغيير أو تطوير مهنتهم، ومساير التطورات المعرفية والتكنولوجية، والإسهام في محو الأمية، وضمان توافر كوادر بشرية متعلمة، وتوفير أساليب ووسائط تعليمية جديدة، وتوفير الفرص لمن فاتتهم فرصة إكمال تعليمهم مما يحقق مبدأ ديمقراطية التعليم، والحد من التفاوت الاجتماعي في التعليم بين الأفراد والمساواة بينهم (الصبحي والعتيبي، ٢٠١٦، ص ٧١).

مميزات التعليم المفتوح:

يتميز التعليم المفتوح بعدة مميزات كما ذكرها عامر (٢٠١٣) أهمها تزويد المتعلمين بالفرص التعليمية التي تساعد على استمرار تعلمهم، وتنمية النضج المطلوب لشخصية المتعلم، يعد استخداما أمثل للدراسة المستقلة المتحررة من القيود التي تحد من حرية المتعلم، يحدد الأهداف بما يناسب الفرد والعوامل الاجتماعية، لا تتطلب الدراسة في المؤسسات التعليمية إلى درجة علمية، يترك للمتعلم الحرية في اختيار الدراسة المتخصصة (ص ص ١١٧-١١٨).

وتشير الباحثتان أن التعليم المفتوح يمتاز أيضاً بأنه يوفر الوقت لطلبة التعليم العالي بتحديد مدة تعلمهم، والأوقات التي تناسبهم للتعلم، والتحكم بالجهد المبذول للعملية التعليم. كما سوف يساعد الموظفين على اكمال تعليمهم في جميع المراحل الدراسية.

النظريات المفسرة للمكتبة الرقمية والتعليم المفتوح:

نظرية التعليم الإلكتروني:

مفهوم نظرية التعليم الإلكتروني أنها أحد أشكال التعليم عن بعد التي تعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات الدولية والانترنت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدد عن طريق التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم والمحتوى، واشتقت هذه النظرية من النظرية البنائية التي تعود أصولها إلى الكثير من المربيين وعلماء النفس ومن أشهرهم جون ديوي،

وبياجه، وفايجوتسكي، وبرونو، بحيث ترى النظرية البنائية أن المتعلم يبني بنفسه فهمه الخاص عن العالم من حوله بدلا من أخذ هذا الفهم من الآخرين، وتضع المتعلم في مركز عملية التعلم، وتتألف نظرية التعلم الإلكتروني من عمليتين أساسية الأولى أنها عملية تدريسية تتعلق بتقديم محتوى إلكتروني للمتعلم عبر الوسائط المتعددة المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته، والثانية أنها عملية إدارية تنظيمية تتعلق بتوظيف مزيج من الوسائط التعليمية وفريق للعمل على إدارة المقرر من خلال نظام لإدارة المحتوى الإلكتروني، ومن مزاياها المرونة في التفاعل مع المحتوى، ورضا المتعلم، وقلة الانتقال لأماكن التعلم، سهولة والاقتصاد في تطوير المحتوى، اتساق المحتوى، والسرعة في التفاعل مع المحتوى، يأخذ المحتوى الالكتروني صورة رقمية تساعد في سرعة تطوره أو تغييره، و يوفر المحتوى الالكتروني تفاعل سريع مع المحتوى من قبل المستخدم وخاصة عن الانتقال بين الملفات والروابط (نصار، والشافعي، ٢٠١٢، ص ص ٢٩٣- ٣٠٥).

وترى الباحثتان أن نظرية التعليم الالكتروني بالتعليم المفتوح عن طريق المكتبة الرقمية فالتعليم المفتوح التي تقدمه المكتبة الرقمية يعتبر تعليم الكتروني لأنه تعليم عن طريق شبكة الانترنت، ويوفر محتوى تعليمي رقمي، ويوفر الوقت والجهد للمتعلم.

الدراسات السابقة:

وعرضت الدراسات السابقة وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وبعدها تعرض دراسات السابقة باللغة الأجنبية وتم ترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

اولاً: الدراسات باللغة العربية:

١- دراسة الطيار والأكلبي (٢٠١٠) بعنوان" المكتبة الرقمية السعودية".

وهدف الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام المصادر الرقمية في الجامعات السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ويتكون مجتمع الدراسة الجامعات السعودية، وتمثلت أداة الدراسة مهاتفة بعض منسقي أعمال المكتبة الرقمية وضباط الاتصال في المكتبات الجامعية السعودية، مراجعة وتحليل الإنتاج الفكري في مجال الدراسة، استخدام الإحصائيات الرسمية الواردة من الجامعات وما يرد للمكتبة الرقمية السعودية من تقارير الجامعات، مقابلة بعض عمداء شؤون

المكتبات، الملاحظة أثناء زيارة مواقع شؤون المكتبات في الجامعات على الانترنت، وأظهرت النتائج أن المكتبة الرقمية السعودية تمثل أكبر تجمع أكاديمي في الوطن العربي يعني بمصادر المعلومات الرقمية، قابلية إنشاء اتحاد أو مركز لمصادر المعلومات الرقمية تشترك فيه جميع الجهات المعنية بمصادر المعلومات، ومن إيجابيات العائدة على الاشتراك في المكتبة الرقمية السعودية هي توفر الحيز المكاني للمكتبة بفضل التحول إلى المحتوى الرقمي، والوصول لمصادر المعلومات واستخدامها بشكل غير محدود، والملكية الدائمة لمصادر المعلومات الإلكترونية التي تم اقتناؤها، وسهولة استخدام المصادر الالكترونية، وإمكانية بحث تتيح لك تحديد المعلومات التي تهمك بسرعة، وتحميل الكتب المفضلة من المكتب، وتعزيز ورفع جودة التعليم في الجامعات السعودية، وخفض تكاليف إدارة المصادر الرقمية وبنود التشغيل والصيانة، مساعدة الطلاب في تأمين الكتب والمصادر التي تلبي احتياجاتهم.

٢- دراسة العبد الجبار (٢٠١٠) بعنوان" المكتبة الرقمية السعودية دراسة للواقع ومقومات تحقيق تعاون".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع رقمنه المكتبات السعودية من خلال البحث في خطط وجهود التعاون في الرقمنه، وأهدافها، وتوجيهاتها المستقبلية في المجال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ويتكون مجتمع الدراسة من المكتبات الرقمية والتي تعمل على رقمنة مجموعاتها في المملكة العربية السعودية على اختلاف أنواعها، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم توزيعها على مختلف المكتبات السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعاون في التحول للرقمية أحد أهم الأهداف التي يجب أن تسعى المكتبات لتحقيقه وهو أهم الوسائل التي تساعد في التغلب على الصعوبات وتحقيق أهداف الرقمنة بأكثر احتمالات الجودة، وأن التعاون أحد الطرق التي تعين المكتبات في تحقيق أهدافها بدقة وسهولة وسرعة مقابل تخفيف كثير من الأعباء المادية والجهود البشرية.

٣- دراسة عبد المطلب (٢٠١٠) بعنوان" فلسفة ومبادئ وأهداف التعليم الجامعي المفتوح والطلب الاجتماعي للالتحاق بهذا التعليم: مدخل لتطوير التعليم الجامعي".

وهدفت الدراسة إلى معرفة فلسفة وصيغ التعليم الجامعي المفتوح، ومعرفة المبادئ التي يقوم عليها التعليم الجامعي المفتوح، ومعرفة أهداف التعليم الجامعي المفتوح، ومعرفة أسباب ودوافع تزايد الطلب الاجتماعي للالتحاق بالتعليم الجامعي المفتوح، واستشراف مستقبل هذا التعليم، ومعرفة المعوقات التي تؤثر على التعليم الجامعي المفتوح وتعرف سبل التغلب على هذه المعوقات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن من المعالم الفلسفية للتعليم المفتوح أنه تعليم ديموقراطي ومرن، وإنساني، كما أنه تعليم اقتصادي، وتعليم محور الاهتمام بالدارسين، وتعليم يهتم بالحرية خصوصا حرية المتعلم، وتعليم اليكتروني كما أنه تعليم يتنوع طلابه، من أهم مبادئ التعليم الجامعي المفتوح انه تعليم تتعدد فيه مصادر التعليم، واعتماد صيغه على التقدم في دنيا الاتصالات، كما أنه تعليم مرن يتنافس الدارسون فيه مع أنفسهم وفيما بينهم. ويعتمد هذا التعليم على كل من التقويم الشامل والتقويم المستمر، ويرتبط هذا التعليم ارتباطا وثيقاً بالمجتمع، وتعدد وتنوع أهداف التعليم الجامعي المفتوح حيث يشارك في إعداد القوى البشرية وتوفير فرص التعليم المستمر وتقديم الخدمة التعليمية للراغبين فيها في محل إقامتهم وبهدف أيضا غلى منح الملتحقين به شهادات عالية، تعددت وتتنوع أسباب ودوافع تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم المفتوح منها على سبيل المثال تحقيق التوافق الأسري، واحترام حقوق الإنسان خصوصا حقه في التعليم، ومواجهه انفجار المطامح والانفجار المعرفي.

٤- دراسة سليمان (٢٠١١) بعنوان" دور التعليم المفتوح في التنمية الشاملة للمجتمع".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم المفتوح في التنمية الشاملة للمجتمع من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريبية في نظام التعليم المفتوح قسم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة دمشق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في برنامج التعليم المفتوح قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف، وتمثلت

أداة الدراسة في تصميم استبانة لتعرف وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في دور التعليم المفتوح في التنمية الشاملة للمجتمع، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم المفتوح يسهم في التنمية الشاملة للمجتمع من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وقد يعود على ذلك إلى ما يتسم به التعليم المفتوح من خصائص تجعله أداة فعالة في التنمية الشاملة.

٥- دراسة التميمي (٢٠١٦) بعنوان" المكتبة الرقمية السعودية دراسة وصفية تقييمية ".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم موقع المكتبة الرقمية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب بجامعة الملك سعود، والتعرف إلى أهم الصعوبات التي قد تواجههم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ويتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بجامعة الملك سعود، وتمثلت أداة الدراسة في نموذج Zhang (2010) لتقييم فعالية المكتبة الرقمية السعودية، ويتكون هذا النموذج من (٣٥) معياراً مقسم إلى ست معايير، وأظهرت نتائج الدراسة سهولة وصول العينة إلى الموقع الالكتروني للمكتبة، وأن التقنية المستخدمة في تصميم الموقع الالكتروني للمكتبة الرقمية فعالة، كما أظهرت الدراسة مستوى مرتفع من رضا أفراد عينة الدراسة حول المكتبة الرقمية السعودية والخدمات التي تقدمها وهذا يدل على نجاح المكتبة في رسم سياستها وخططها الاستراتيجية على أسس علمية ومهنية صلبة، كما أظهرت الدراسة إلى أن الخدمة المقدمة من المكتبة الرقمية السعودية دقيقة ومتوافرة بشكل دائم وهذا ما يميز المكتبة الرقمية على المكتبة التقليدية، وأن المكتبة الرقمية السعودية لديها تأثير إيجابي في المحيط الذي تعمل به من خلال تعاونها مع جهات أخرى من أجل تقديم خدمات مميزة للمستفيدين.

٦- دراسة الصبحي والعتيبي (٢٠١٦) بعنوان" منصات التعليم الإلكتروني المفتوح: ماهيتها وعملها مع تصميم دليل لمنصات التعليم المفتوح على شبكة الإنترنت".

وهدفت الدراسة إلى تسهيل عملية الوصول إلى المواقع الرسمية الخاصة بمنصات التعليم المفتوح والاستفادة منها والتعرف عليها، وإبراز أهمية هذه المنصات، ومعرفة الصعوبات التي تواجه الأفراد عند استخدام منصات التعليم المفتوح، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

المسحي، ويتكون مجتمع الدراسة جميع طالبات جامعة أم القرى بعمادة الدراسات الجامعية للطالبات بالزاهر، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن التعليم المفتوح فرصة جيدة لتكافؤ الفرص التعليمية بين الذكور والإناث وتحقيق العدالة والمساواة، وأكدت الدراسة أن منصات التعليم المفتوح تسهم في رفع كفاءة وتنمية مهارات وقدرات الأفراد وتساعدهم في تطوير ذاتهم اولاً ثم المجتمع.

٧- دراسة الأكلبي وعارف (٢٠١٧) بعنوان" استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية بالمكتبة الرقمية السعودية ومدى ملاءمتها للمستفيدين بالجامعات السعودية الحكومية".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية الحكومية بمصادر المعلومات الإلكترونية بالمكتبة الرقمية السعودية، والتعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية الحكومية لهذه المصادر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ويتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية الحكومية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة باعتبارها الأداة الأنسب للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك معرفة بتوفر مصادر المعلومات الإلكترونية ولكن أيضا هناك حاجة لتقديم المزيد من التعريف بمصادر المعلومات والتدريب عليها، وأن معظم أفراد عينة الدراسة يستخدمون المكتبة الرقمية السعودية، ومعظم أفراد عينة الدراسة تدربوا على استخدام المصادر الإلكترونية بطرق ذاتية مما يدعوا إلى تقديم المزيد من الدورات التدريبية لتشمل عددا أكبر من منسوبي الجامعات، كما أظهرت النتائج ملائمة مصادر المعلومات الإلكترونية التي توفرها المكتبة الرقمية السعودية لاحتياجات المستفيدين منها، والحاجة إلى التشجيع على استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في الجامعات.

٨- دراسة الهندي وآخرون (٢٠٢٠) بعنوان" متطلبات تطبيق التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء الخبرات الدولية"

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية لنظام التعليم المفتوح، والتعرف على خبرات بعض الدول في تطبيقها لنظام التعليم المفتوح، والتعرف على درجة أهمية متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء خبرات بعض الدول عن طريق عينة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ويكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفروعها والبالغ عددهم ٤٦٦ عضو هيئة تدريس، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، مقابلة شخصية مع عميد عمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، وأظهرت النتائج أن اتفاقية افراد العينة على أهمية تطبيق نظام التعليم المفتوح في الجامعة، واتفاقية أفراد العينة على أهمية الوسائط التعليمية كمتطلب من متطلبات التعليم المفتوح، واتفاقية أفراد العينة على أهمية الشراكة مع الجامعات والمؤسسات الأخرى كمتطلب من متطلبات نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك.

ثانياً: الدراسات باللغة الأجنبية:

١- دراسة كريشنامورثي (**Krishnamurthy, 2008**) بعنوان "مكتبات الوصول المفتوح والمصادر المفتوحة والمكتبات الرقمية: أحد التوجهات الحالية بالمكتبات الجامعية حول العالم"

هدفت هذه الدراسة إلى وصف حركة الوصول المفتوح والمصدر المفتوح بعالم المكتبات الرقمية ومُراجعة أهم التطورات الرئيسية ذات الصلة بهذه الحركة، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي القائم على مراجعة الأدبيات السابقة التي تناولت الوصول المفتوح وبرامج الوصول المفتوح وبرامج المكتبات الرقمية وبرامج دي سبيس وإي برنت وجرين ستون، وأظهرت النتائج أن حركة المصدر المفتوح أسفرت عن عدد كبير من البرامج القَيمة التي ساهمت بدورها في تطوير أنظمة المكتبات الرقمية في جميع أنحاء العالم، وكان لحركة المصدر المفتوح دورًا فعالًا بزيادة الوعي العام بالموضوعات ذات الصلة بالوصول المفتوح والمحتوى المفتوح، وساهمت حركة

الوصول المفتوح بتوفير الأدبيات عبر الإنترنت والسماح لأي مُستخدم بقراءة النصوص وتحميلها ونسخها وتوزيعها وطباعتها والبحث عنها، بغض النظر عن أي عوائق مالية أو قانونية أو فنية، وأصبح استخدام البرامج المفتوحة المصدر بالمكتبات ومُجتمع المعلومات توجهًا مُتناميًا نظرًا لاستخدامها بأغراض مُتعددة مثل جمع المعلومات وفهرستها وتخزينها والبحث عنها وحمايتها واسترجاعها، وتوفيرها لنظامًا مُحكمًا ووصولًا مُناسبًا لكميات كبيرة من المعلومات الرقمية.

٢- دراسة هاتسيباناغوس (**Hatzipanagos, 2012**) بعنوان "موارد التعليم المفتوحة بالتعليم عن بعد: دراسة التعليم المفتوح في الممارسة الأكاديمية"

هدفت هذه الدراسة إلى مُناقشة مُشكلة تحديد موارد التعليم اللازمة للتدريس التي يُمكن للمُعلمين الاستفادة منها ببيئات موارد التعليم المفتوحة، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي القائم على مُراجعة الأدبيات السابقة التي تناولت موارد التعليم المفتوحة من خلفية تربوية والممارسات الأكاديمية ومشروع موارد التعليم المفتوح لممارسي التعليم عن بعد والتعليم المفتوح ومُوجز المشروع ومنهجيته، وأظهرت النتائج توفر موارد التعليم المفتوحة فرصًا جديدة للتعلم وتُعتبر بمثابة نقلة نوعية لتنمية مُعلمي التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد الذين يُعانون من التهميش وعدم إمكانية الوصول للموارد اللازمة للممارسات التعليمية.

٣- دراسة ألفيس وآخرون (**Alves et al, 2014**) بعنوان" المصادر التعليمية المفتوحة: الاستخدام والمعرفة لدى طلاب التعليم العالي"

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم خصائص المصادر التعليمية المفتوحة التي تلقى قبولًا كبيرًا لدى طلاب التعليم العالي والتحقق من مدى تأثير معرفة الطلاب بتكنولوجيا المعلومات على تقييمهم للمصادر التعليمية الرقمية وتحديد معارف طلاب التعليم العالي عن المصادر التعليمية المفتوحة وتقييم معرفة طلاب التعليم العالي بمنصات مصادر التعليم المفتوحة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب التعليم العالي باثنين من مؤسسات التعليم العالي البرتغالية خلال العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤)، وتألفت عينة الدراسة من (٣١٥) طالب، كما استعانت الدراسة بالاستبانة كأداة لها، وأظهرت النتائج أنه تبين عبر تحليل ميزات الموارد التعليمية الرقمية أن أكثر المزيات التي لاقت قبولًا لدى الطلاب هي

الوصول الحر وإمكانية الوصول بأي وقت، ووجود علاقات ارتباطية مُرتفعة بين المعرفة بتكنولوجيا المعلومات ومُتغيري الوصول الحر وإمكانية الوصول بأي وقت، بينما تتراوح العلاقة مع الميزات الأخرى ما بين مُتوسطة ومُنخفضة جدًا، و تبين أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة ليس لديهم علم بالمصادر التعليمية المفتوحة، بينما أفاد ما يقل عن عُشرهم باستخدامهم لمصادر التعليمية المفتوحة واعتبارها هامة.

٤- دراسة هاتزيباناجوس وجريجسون (**Hatzipanagos & Gregson, 2015**) بعنوان "دور الوصول المفتوح وموارد التعليم المفتوحة: منظور التعلم عن بعد"

هدفت هذه الدراسة إلى فهم كيفية استخدام أساليب الترخيص مفتوحة المصدر بكليات جامعة لندن المُشاركة بالبرامج الدولية بالجامعة ودراسة السياسات المُطبقة من أجل فهم الأوضاع الحالية، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وقد تكون مجتمع الدراسة من أمناء المكتبة ومُديري البرامج أو قادة الدورة التدريبية المُشاركين بالبرامج الدولية بجامعة لندن، وتألفت عينة الدراسة من (٢١) مُشارك، كما استعانت الدراسة بالاستطلاع عبر الإنترنت وورشة العمل (مجموعة التركيز)، وأظهرت النتائج أنه لم يكن الكثير من المشاركين على دراية بموارد التعليم المفتوحة ومُبادرات الوصول المفتوح، مما يؤكد على أهمية التنمية الأكاديمية لأنشطة المُشاركة، وتوجد بعض العلاقات غير الواضحة بين المُستودعات الرقمية والمعايير والجودة التي تتطلب التعاون وتنسيق العمل بين كلًا من أمناء المكتبات وأقسام تكنولوجيا المعلومات وقادة الدورة التدريبية والباحثين، وبتبني الوصول المفتوح، أصبح الطلاب أكثر دراية بالقراءة والكتابة الرقمية وأصبحت المكتبات تُقدم خدماتها لأشخاص غير مُتواجدين فعليًا، وتشمل مزايا الوصول المفتوح تعزيز الوصول والتوافر والاستخدام، وسهولة الحصول على تعليقات القراء ومُشاركتهم والاستفادة من أفكارهم ذات الصلة بالتطوير المُستمر للموارد والأفكار.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اهتمامهم بدور المكتبة الرقمية وتفعيلها، حيث أن جميع الدراسات تطبيقية، واتفقت دراسة الطيار والأكلبي (٢٠١٠)، ودراسة العبد الجبار (٢٠١٠)، ودراسة الصبحي والعتيبي (٢٠١٦)، ودراسة الأكلبي وعارف (٢٠١٧)، ودراسة الهندي وآخرون (٢٠٢٠) مع الدراسة الحالية في استخدامهم للمنهج الوصفي المسحي، واتفقت دراسة عبد المطلب (٢٠١٠)، ودراسة سليمان (٢٠١١)، ودراسة الصبحي والعتيبي (٢٠١٦)، ودراسة الهندي وآخرون، ودراسة كريشنامورثي (Krishnamurthy, 2008)، ودراسة هاتسيباناغوس (Hatzipanagos, 2012)، ودراسة ألفيس وآخرون (Alves et al, 2014)، ودراسة هاتزيباناجوس وجريجسون (Hatzipanagos & Gregson, 2015) مع الدراسة الحالية في اهتمامهم في دور التعليم المفتوح، واتفقت دراسة الأكلبي وعارف (٢٠١٧) مع الدراسة الحالية في استخدامها لمجتمع الدراسة وهم طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية، واتفقت دراسة العبد الجبار (٢٠١٠)، ودراسة سليمان (٢٠١١)، ودراسة الصبحي والعتيبي (٢٠١٦)، ودراسة الأكلبي وعارف (٢٠١٧)، ودراسة الهندي وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة ألفيس وآخرون (Alves et al, 2014)، مع الدراسة الحالية في استخدامهم للاستبانة كأداة لجمع البيانات.

ثانيا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلف دراسة العبد الجبار (٢٠١٠) مع الدراسة الحالية في استخدامها لمجتمع الدراسة وهي المكتبات الرقمية، ودراسة سليمان (٢٠١١) في استخدامها للمجتمع الدراسة أعضاء الهيئة التدريسية، ودراسة التميمي (٢٠١٦) في استخدامها للمجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة سعود، ودراسة الصبحي والعتيبي (٢٠١٦) في استخدامها للمجتمع الدراسة جميع طالبات جامعة أم القرى، ودراسة الهندي وآخرون (٢٠٢٠) في استخدامها للمجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، ودراسة هاتزيباناجوس وجريجسون (Hatzipanagos & Gregson, 2015) في استخدامها لمجتمع الدراسة أمناء المكتبة ومديري البرامج أو قادة الدورات التدريبية، واختلفت دراسة عبد المطلب (٢٠١٠)، ودراسة سليمان (٢٠١١)، ودراسة التميمي (٢٠١٦) مع

الدراسة الحالية في استخدامهم للمنهج الوصفي التحليلي، ألفيس وآخرون (Alves et al, 2014) في استخدامها للمنهج النوعي، ودراسة هاتزيباناجوس وجريجسون (Hatzipanagos & Gregson, 2015) في استخدامها للمنهج دراسة الحالة، واختلفت دراسة الطيار والأكلبي (٢٠١٠) مع الدراسة الحالية في استخدامها للأداة الدراسة وهي مهاتفة بعض منسقي أعمال المكتبة الرقمية ومراجعة وتحليل الإنتاج الفكري في مجال الدراسة ومقابلة بعض العمداء وملاحظة أثناء زيارة موقع شؤون المكتبات، ودراسة التميمي (٢٠١٦) في استخدام لنموذج Zhang (2010) لتقييم فعالية المكتبة الرقمية السعودية، ودراسة هاتزيباناجوس وجريجسون (Hatzipanagos & Gregson, 2015) في استخدامها لاستطلاع رأي عبر الانترنت.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

وقد تم الاستفادة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة في تحديد أهداف الدراسة، وإبراز أهمية الدراسة، وفي وضع الإطار النظري والنظريات للدراسة، وبناء محاور أداة الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية، وفي تحديد منهجية الدراسة، واختيار مجتمع وعينة الدراسة، والاستفادة من مراجع ومصادر الدراسات السابقة، ومن نتائج الدراسات السابقة، وكذلك البحث في بعض الجوانب التي لم تبحث فيها الدراسات.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، استخدم المنهج الوصفي المسحي، لأنه يعتمد على دراسة المشكلة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، وتحليلها وتفسيرها، ويقصد بالمنهج الوصفي المسحي: "هي دراسة شاملة مستعرضة تعتمد على التجميع المنظم للمعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع ما في بيئة محددة ووقت معين، ووصف ما يجري، وتشخيص المشكلة، ثم تحليلها وتفسيرها والوصول إلى نتائج وتوصيات لمعالجتها وتحسين أدائها" (أحمد وشحاتيت، ٢٠١٣، ص. ٤٣).

مجتمع الدراسة:

ويتكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك سعود الماجستير، والدكتوراه، والزمالة، والدبلوم العالي للعام الدراسي ١٤٤٤هـ حيث بلغ عددهم (٩٩٨٩).

عينـــة الـــدراســـة:

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، نظراً لتجانس أفراد المجتمع، وتم احتساب العينة باستخدام جدول تحديد حجم العينة (Krejcie & Morgan)، وكانت نتيجة الحساب عينة مقدراها (٣٦٨) من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، وبلغ عدد الردود (٩٩) رد.

أدوات الـــدراســـة:

انطلاقاً من موضوع الدراسة وأهدافها، ونظراً لطبيعة بياناتها، والمنهج المستخدم فيها، فإن الأداة التي استخدمت هي الاستبانة، من خلال الرجوع إلى الأدبيات التربوية في إعداد الاستبانة المناسبة لأسئلة الدراسة وأهدافها، وتم الاعتماد على نموذج Likert الخماسي في تصميمها، وقد أعدت وفق المراحل التالية:

- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية.
- عرض الاستبانة على المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- اختبار الصدق النظري للاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مجال التخصص.
- تعديل الاستبانة وفق تعديلات المحكمين.
- توزيع الاستبانة على العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

وقد تكونت الاستبانة من ٣ محاور هما:

- **المحور الأول:** واقع المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح لدى طلبة الدراسات العليا وتضم (١٠) فقرات.
- **المحور الثاني:** أساليب المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح لدى طلبة الدراسات العليا وتضم (١٠) فقرات.
- **المحور الثالث:** معوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح لدى طلبة الدراسات العليا وتضم (١٠) فقرات.

صدق وثبات الاستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه، وتم التأكد من صدق الاستبانة وذلك من خلال:

١- الصـــدق الظـــاهـــري للأداة

تم عرض على مجموعة اساتذة من المحكمين، لإبداء الرأي حول مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، من حيث وضوح المعنى وكفاية العبارات وإلمامها بمختلف متغيرات الدراسة.

٢- صـــدق الاتســـاق الـــداخلـــي

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد نفسه.

يبين الجدول أن جميع معاملات الارتباط في جميع فقرات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha = 0.01$ وبذلك تعتبر جميع فقرات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه .وقد كانت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جـــــدول (١)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه

رقم الفقرة	دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي	أساليب المكتبة الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي	المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيزها للتعليم المفتوح
١	**٠,٦٩٦	**٠,٥٩٤	**٠,٦٠٨
٢	**٠,٧٢٣	**٠,٥٦٥	**٠,٧٧٣
٣	**٠,٨٠٦	**٠,٦٦٥	**٠,٦٥٦
٤	**٠,٧٠٥	**٠,٦٤٢	**٠,٦١٩
٥	**٠,٨١٤	**٠,٧٠٤	**٠,٤٢٣
٦	**٠,٧٨٨	**٠,٧١٨	**٠,٥٦٩
٧	**٠,٧٢٩	**٠,٦٥٦	**٠,٥٩٤
٨	**٠,٧١٣	**٠,٧٣١	**٠,٥٤٢
٩	**٠,٧٣٧	**٠,٥٩٧	**٠,٥٨١
١٠	**٠,٧٨٩	**٠,٥١٥	**٠,٧٧٢

**** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)**

٣- 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 الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

يبين الجدول أن جميع معاملات الارتباط في جميع أبعاد الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha = 0.01$ وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه .

جـــــدول (٢)
معامل ارتباط بيرسون لكل مجال مع الدرجة الكلية

البعـــــد	معـــامـــل ارتبـــاط
دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي	**٠,٨٦٢
أساليب المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي	**٠,٨٠٧
المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيزها للتعليم المفتوح في التعليم العالي	**٠,٧٠٧

**** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)**

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط عند الفقرات دالة إحصائياً حيث إن جميع المحاور ترتبط ببعضهما البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة، حيث إن هذا الارتباط ذو دلالة إحصائية وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

تم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جـــــدول (٣)
معامل الفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

البعـــــد	معامل الفا كرونباخ
دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي	٠,٩١٦
أساليب المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي	٠,٨٢٣
المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيزها للتعليم المفتوح في ال تعليم العالي	٠,٧٠٣
الدرجة الكلية	٠,٩٠٩

الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (٣) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت عالية لكل محاور الاستبانة .كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة كانت (0.909) ، وهذا

يعنى أن معامل الثبات ممتاز، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية، وبذلك تكون قد تأكدت من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences).

١- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب وذلك لمعرفة تكرار فئات متغير ما وتفيد في وصف عينة الدراسة.

٢- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس صدق الاستبانة الداخلية.

٤- الانحراف المعياري (standard deviation).

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

المحك المعتمد بالدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في البحث فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الثلاثي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٤-١=٣) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣= ٠.٦٧) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح "١") وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح بالشكل التالي:

- المدى = ٤- ١= ٣ (أعلى قيمة - أقل قيمة)
- طول المدى= ٣÷ ٤= ٠.٦٧ (المدى / عدد الدرجات)
- وتم إضافة العدد ٠.٦٧ إلى أقل درجة في المقياس وهي واحد صحيح (١) من أجل وضع الحد الأعلى.

جدول (٤)
المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية(معيار الدرجة)	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر(الموافقة)	الوزن
من ١,٠٠- ١,٦٧	من ٣٣,٣٪ - ٥٥,٦ %	لا أوافق	١
أكبر من ١,٦٧- ٢,٣٤	أكبر من ٥٥,٦٪ - ٧٧,٩ %	أوافق الى حد ما	٢
أكبر من ٢,٣٤ – ٣	أكبر من ٧٧,٩% – ١٠٠٪	أوافق	٥

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثتان ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثتان درجة التوافر حسب المحك المعتمد في الدراسة.

الاجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا ؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما واقع المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الأول كما في الجدول (٥)

جـــــدول (٥)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الأول

	الفقـــــــــــــرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة
١	تقدم المكتبة الرقمية دليلاً ارشادياً للطلبة حول التعليم المفتوح التي تقدمه.	٢,٢٤	٧٤,٥٩	.٧٩٩	أوافق الى حد ما
٢	تشارك المكتبة الرقمية الجامعة في عملية التعليم المفتوح.	٢,٥٣	٨٤,٢٥	.٦٨٣	أوافق
٣	تقدم المكتبة الرقمية برامج تعليمية تناسب جميع الطلبة.	٢,٠٤	٦٧,٩٣	.٧٩٧	أوافق الى حد ما
٤	تقدم المكتبة الرقمية دورات تعليمية بشهادات معتمدة.	٢,٠٠	٦٦,٦٠	.٨٠٣	أوافق الى حد ما
٥	تقدم المكتبة الرقمية منصات تعليمية متنوعة.	٢,١٨	٧٢,٥٩	.٨٠٧	أوافق الى حد ما
٦	تقدم المكتبة الرقمية برامج تعليمية بلغات مختلفة.	٢,١٥	٧١,٥٩	.٧٧٩	أوافق الى حد ما
٧	تقدم المكتبة الرقمية اشتراكات مجانية للطلبة في التعليم المفتوح.	٢,٣١	٧٦,٩٢	.٧٨٠	أوافق الى حد ما

٨	البرامج التعليمية في المكتبة الرقمية متاحة في جميع الأوقات للطلبة.	٢,٥١	٨٣,٥٨	٦٨٧.	أوافق
٩	يقدم التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية لجميع الفئات العمرية.	٢,٢٣	٧٤,٢٦	٨٥٣.	أوافق الى حد ما
١٠	اتوفر المكتبة الرقمية تعليماً مفتوحاً في مختلف مجالات الحياة التنموية.	٢,٤١	٨٠,٢٥	٧٥٨.	أوافق
	الدرجة الكلية للمحور الأول	٢,٢٦٠٢	٧٥,٢٦	٥٧٩٤٣.	أوافق الى حد ما

وكانت النتائج كالتالي:

تبين من خلال النتائج في الجدول (٥) أن واقع المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا جاءت بمتوسط حسابي (٢.٢٦) ووزن نسبي قدره (٧٥.٢٦٪) وهي درجة موافقة الى حد ما في الاستجابة على فقرات هذا المحور.

وكما يتضح من نتائج المحور الأول أن الفقرة (٢) التي نصها " تشارك المكتبة الرقمية الجامعة في عملية التعليم المفتوح " حصلت على المرتبة الأولى حيث بلغ متوسط الحسابي (٢.٥٣) والوزن النسبي قدره (٨٤.٢٥٪) وبدرجة موافق ، وأن الفقرة (٤) التي نصها " تقدم المكتبة الرقمية دورات تعليمية بشهادات معتمدة " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٠٠) ووزن نسبي قدره (٦٦.٦٪) ودرجة أوافق إلى حد ما.

وبذلك تكون فقرات التي حصلت على درجة موافق تمثل واقع المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أن الجامعات تحاول أن تقلل من الضغط التعليمي الموجه إليها بمشاركتها للمكتبة الرقمية في تقديم محتوى تعليمي يناسب جميع الفئات المجتمع الذين يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم المعرفية، والمهنية في أي وقت يناسبهم من خلال جهة رسمية متمثلة بالجامعات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية نظريات التعلم، وهي نظرية التعليم الالكتروني التي ترى أن التعليم عن بعد أو الالكتروني الذي تعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات الدولية والانترنت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدد، وبما إن العصر الحالي عصر التقنيات الحديثة واعتمادنا الحالي أساس في التعليم والتعلم فالمكتبات الرقمية حل مثالي في كتعليم الكتروني.

وفيما يلي تفصيل لواقع المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا حيث يتم ترتيب الفقرات تنازليا وفق للمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري:

- جاءت فقرة (٢) التي تنص على: " تشارك المكتبة الرقمية الجامعة في عملية التعليم المفتوح"، على المرتبة الأولى بدرجة موافق، وتفسر الباحثتان النتيجة أن مواكبة الجامعات لتطورات العصر الحالي بإدخال التقنية في التعليم، وجعله أكثر مرونة بالنسبة للمتعلم من خلال توفير تعليم رسمي كالتعليم المفتوح في المكتبة الرقمية التي سوف تساعدها على تقديم هذا النوع من التعليم، وتعزو الباحثتان النتيجة إلى نظرية التعليم الالكتروني التي تعتمد على الشبكات المعلوماتية في تقديم المحتوى التعليمي.
- جاءت فقرة (٨) التي تنص على:" البرامج التعليمية في المكتبة الرقمية متاحة في جميع الأوقات للطلبة"، على المرتبة الثانية بدرجة موافق، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى أن التقنية الرقمية في الأساس ليس لها وقت معين لاستخدامها، وإدماج التعليم في التقنية لكي تسمح للطلبة الدخل، والاستفادة من المحتوى التعليمي الذي يحتاجون إليها في أي الوقت كان، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ألفيس وآخرون (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن أكثر ميزات الموارد التعليمية الرقمية التي لاقت قبولًا لدى الطلاب هي الوصول الحر وإمكانية الوصول بأي وقت، ودراسة التميمي (٢٠١٦) التي أظهرت أن الخدمات المقدمة من المكتبة الرقمية السعودية دقيقة ومتوفرة بشكل دائم، هم ما يميز المكتبة الرقمية عن التقليدية.
- جاءت فقرة (١٠) التي تنص على: " توفير المكتبات الرقمية تعليماً مفتوحاً في مختلف مجالات الحياة التنموية"، على المرتبة الثالثة بدرجة موافق، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى أن المكتبة الرقمية لا تقتصر على تقديم معرفة معينة، فهي تعمل على تقديم العديد من المعارف التي سوف تسهم في تطوير مجالات الحياة.
- جاءت فقرة (٧) التي تنص على:" تقدم المكتبة الرقمية اشتراكات مجانية للطلبة في التعليم المفتوح"، في المرتبة الرابعة، بدرجة أوافق إلى حد ما، وتبرر الباحثتان النتيجة

إلى أن المكتبة الرقمية تقدم بعض القوالب التعليمية مجانية، والبعض منها بأسعار معينة تضعها الجهة المقدمة.

- جاءت فقرة (١) التي تنص على:" تقدم المكتبة الرقمية دليلاً ارشاديا للطلبة حول التعليم المفتوح التي تقدم"، في المرتبة الخامسة بدرجة أوافق إلى حد ما، وتعلل الباحثتان النتيجة إلى أن المكتبة الرقمية تقدم دليل ارشادياً مختصر عن حول ما تقدمه المكتبة الرقمية من محتوى تعليمي ولم يكن هناك إشارة معينة إلى التعليم المفتوح.
- جاءت فقرة (٩) التي تنص على:" يقدم التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية لجميع الفئات العمرية"، في المرتبة السادسة بدرجة أوافق إلى حد ما، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى أن المكتبة الرقمية تركز على طلبة الجامعة في دوراتها ومحتوياتها التعليمية، لكن تعمل على تقديم قوالب تعليمية للفئات الأصغر لكن بشكل قليل.
- جاءت فقرة (٥) التي تنص على:" تقدم المكتبة الرقمية منصات تعليمية متنوعة"، في المرتبة السابعة بدرجة أوافق إلى حد ما، وتبرر الباحثتان النتيجة إلى أن المكتبة الرقمية تقدم العديد من المنصات التعليمية المتنوعة لكن غير متشعبة أكثر في تنوع المنصات المقدمة.
- وجاءت فقرة (٦) التي تنص على:" تقدم المكتبة الرقمية برامج تعليمية بلغات مختلفة"، في المرتبة الثامنة بدرجة أوافق إلى حد ما، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى أن أساس المحتوى التعليمي التي تقدمه المكتبة الرقمية بشكل أكبر هو باللغة العربية، لكن هناك بعض من المحتوى التي تقدمة باللغة الإنجليزية فقط.
- جاءت فقرة (٣) التي تنص على:" تقدم المكتبة الرقمية برامج تعليمية تناسب جميع الطلبة"، في المرتبة التاسعة بدرجة أوافق إلى حد ما، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى أن المكتبة تقدم برامج تعليمية تناسب الطلبة لكن المعرفة في تغير، وتجدد مستمر يحتاج ذلك إلى تغير ببعض البرامج التعليمية التي تقدمها المكتبة.
- جاءت فقرة (٤) التي تنص على:" تقدم المكتبة الرقمية دورات تعليمية بشهادات معتمدة"، في المرتبة الأخيرة بدرجة أوافق إلى حد ما، وتعلل الباحثتان النتيجة إلى أن المكتبة الرقمية

تعمل على تقديم دورات تعليمية لكن البعض منها يكون بشهادات معتمدة من جهة معينة، وليس كل الدورات بشهادات معتمدة، فذلك بحسب ما تقدمه الجهة.

٢- ما أساليب المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الثاني كما في الجدول (٦).

جـــــــدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الثاني

	الفقـــــــــرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة
١	تعمل المكتبة الرقمية على تطوير مهارات البحث عن المعلومات عند الطلبة.	٢,٨١	٩٣,٥٧	.٣٩	أوافق
٢	استعانة المكتبة الرقمية بأعضاء هيئة التدريس في تخطيط التعليم المفتوح.	٢,٦١	٨٦,٩١	.٤٩	أوافق
٣	تقدم المكتبة الرقمية تنوع في الدرجات العلمية للطلبة.	٢,٦٧	٨٨,٩١	.٤٧	أوافق
٤	تتيح المكتبة الرقمية للطلبة التحكم في عملية تعلمهم.	٢,٦٨	٨٩,٢٤	.٤٧	أوافق
٥	تعتمد المكتبة الرقمية على مقررات مرنة تسمح بالاختيار والتسجيل فيها	٢,٦٥	٨٨,٢٤	.٤٨	أوافق
٦	يتضمن التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية برامج تدريبية للانخراط في سوق العمل للطلبة.	٢,٥٨	٨٥,٩١	.٥٠	أوافق
٧	سنوات التعلم في التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية مفتوحة غير محددة.	٢,٦١	٨٦,٩١	.٤٩	أوافق
٨	تقدم المكتبة الرقمية وسائط حديثة.	٢,٦١	٨٦,٩١	.٤٩	أوافق
٩	يخفف التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية من حدة القيود المفروضة على الطلبة في التعليم التقليدي	٢,٨٢	٩٣,٩١	.٣٨	أوافق
١٠	تقدم المكتبة الرقمية تعليماً متساوياً بين الجنسين.	٢,٨٨	٩٥,٩٠	.٣٣	أوافق
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	٢,٦٧	٨٨,٧٥	.٣٠	أوافق

وكانت النتائج كالتالي:

تبين من خلال النتائج في الجدول (٦) أن الأساليب المناسبة لتعزيز التعليم المفتوح في المكتبات الرقمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا جاءت بمتوسط حسابي (٢.٦٧) ووزن نسبي قدره (٨٨.٧٥٪) وهي درجة موافقة في الاستجابة على فقرات هذا المحور.

وكما يتضح من نتائج المحور الثاني أن الفقرة (١٠) التي نصها " تقدم المكتبة الرقمية تعليماً متساوياً بين الجنسين " حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٨) ووزن

نسبي قدره (٩٥.٩٪) بدرجة موافق، وأن الفقرة (٦) التي نصها " يتضمن التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية برامج تدريبية للانخراط في سوق العمل للطلبة " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٨) ووزن نسبي قدره (٨٥.٩٪) ، وبدرجة موافق.

وبذلك تكون فقرات التي حصلت على درجة موافق تمثل أساليب المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أن المكتبة الرقمية تعمل على تقنين المهارات الحياتية، وقولبة المعرفة بقوالب رقمية لتقدمها للمتعلم بشكل يسهل التفاعل معه والتحكم به ذاتياً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية نظريات التعلم، وهي نظرية التعليم الالكتروني التي ترى أن التعليم عن بعد أو الالكتروني الذي تعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات الدولية والانترنت والحاسبات الآلية في دراسة محتوى تعليمي محدد، وقد أصبحت المعرفة الورقية متوفرة في كل جهاز الكتروني وفي كل منصة تعليمية مقدمة لجميع من أرد تلقي المعرفة.

وفيما يلي تفصيل لأساليب المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا حيث يتم ترتيب الفقرات تنازليا وفق للمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري:

- جاءت فقرة (١٠) التي تنص على: "تقدم المكتبة الرقمية تعليماً متساوياً بين الجنسين"، في المرتبة الأولى بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة أن المكتبة الرقمية متاحة للجميع لا يوجد حصر للمعرفة مهما كان عمر أو جنس المتعلم، فالتقنية لا تعرف من يستخدمها، ومن يتعامل معها.
- جاءت فقرة (٩) التي تنص على: " يخفف التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية من حدة القيود المفروضة على الطلبة في التعليم التقليدي، في المرتبة الثانية بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى أن التعليم التقليدي لديه العديد من القيود الذي تحكم على المتعلم الالتزام بها مثل الجلوس على الكرسي كل مدة المحاضرة، والاستماع لها من دون انقطاع، وأنها لمدة معينة، بخلاف التعليم عن طريق المكتبة الرقمية فهي تتيح للمتعلم التحكم في طريقة التعلم، وإيقافه، وإعادته، بما يناسب ظروف المتعلم.

- جاءت فقرة (١) التي تنص على:" تعمل المكتبة الرقمية على تطوير مهارات البحث عن المعلومات عن الطلبة"، في المرتبة الثالثة بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة أن التقنية تحتم على المتعلم اكتساب مهارات البحث عن المعلومات لأن التعامل معها ذاتياً لا يوجد موجه، أو مرشد معين يلقنه ذاتيا، فيتعلم عن الطريق الخطأ، والصواب، حتى يتقن اكتساب هذه المهارة.
- جاءت فقرة (٤) التي تنص على:" تتيح المكتبة الرقمية للطلبة التحكم في عملية تعلمهم"، في المرتبة الرابعة بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة أن المحتوى التعليمي في المكتبة الرقمية مرن يسهل التعامل معه بحيث يتحكم المتعلم في عملية تعلمه من خلال اختياره لنوع المعرفة، وطريقة تقديمها، ووسائلها.
- جاءت فقرة (٣) التي تنص على: " تقدم المكتبة الرقمية تنوع في الدرجة العلمية للطلبة"، في المرتبة الخامسة بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى أن كل مستويات المعرفة تختلف من شكل إلى أخر وجب ذلك الاختلاف إلى تنوع في الدرجات العلمية التي تناسب مستوى المتعلم.
- جاءت فقرة (٥) التي تنص على: "تعتمد المكتبة الرقمية على مقررات مرنة تسمح بالاختيار والتسجيل فيها"، في المرتبة السادسة بدرجة أوافق، وتبرر الباحثتان النتيجة أن التقنية أتت لتسهل على الجميع أمور حياتهم، وتجعلها أكثر بساطة، وجعل التعليم متاح في الأجهزة الالكترونية ما هو لتسهيله، وجعله متاحاً للجميع.
- جاءت الفقرات التالية (٢-٧-٨) التي تنص على:" استعانة المكتبة الرقمية بأعضاء هيئة التدريس في تخطيط التعليم المفتوح، " سنوات التعلم في التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية فتوحة غير محددة"، " تقدم المكتبة الرقمية وسائط حديثة"، في المرتبة السابعة بدرجة أوافق، وتبرر الباحثتان هذه النتائج أن التعليم المفتوح ليس تعليماً عشوائياً بل هناك أهداف لهذا التعليم لكي يصبح تعليماً ذات منهج محدد، وأيضا بديل للتعليم التقليدي في الجامعات لكن بما يناسب ظروف المتعلم، فأعضاء هيئة التدريس يخطط للتعليم المفتوح مثل ما يخطط للتعليم التقليدي، ويعتبر التعليم المفتوح المساحة الذي يستطيع المتعلم التحكم بسنوات تعليمه في أي وقت ينتهي من التعليم أو أي وقت من عمره يبدأ.

- جاءت فقرة (٦) التي تنص على:" يتضمن التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية برامج تدريبية للانخراط في سوق العمل للطلبة"، في المرتبة الأخيرة بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى أن التعليم المفتوح يقلل من تكلفة إقامة الدورات حضورياً للطلبة، وأيضاً أن متطلبات سوق العمل في تغير مستمر فيحتاج تغير في ورش العمل ومحتوى الدورات فمن خلال المكتبة الرقمية يسهل التعديل والإضافة للمحتوى التعليمي بما يحقق من الأهداف المنشودة.

٣- ما المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيزها للتعليم المفتوح من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الثالث كما في الجدول (٧).

جـــــدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الثالث

	الفقـــــــــــــرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة
١	غموض رؤية ورسالة التعليم المفتوح التي تقدمه المكتبة الرقمية	٢,٦٥	٨٨,٢٤	.٤٨	أوافق
٢	ضعف مواكبة المكتبة الرقمية التطورات السريعة في تقنية المعلومات.	٢,٦٢	٨٧,٢٥	.٤٩	أوافق
٣	صعوبة تطبيق المكتبة الرقمية لوسائل التقويم في التعليم المفتوح.	٢,٥٨	٨٥,٩١	.٥٠	أوافق
٤	صعوبة تحميل البرامج التعليمية من المكتبة الرقمية	٢,٦٧	٨٨,٩١	.٤٨	أوافق
٥	تأخر تقدم المكتبة الرقمية الدعم الفني الفوري إذا تعثرت عملية التعلم.	٢,٧٠	٨٩,٩١	.٤٦	أوافق
٦	انخفاض المكانة الاجتماعية للمتعلمين عن طريق التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية.	٢,٦٢	٨٧,٢٥	.٤٩	أوافق
٧	بطء محرك البحث خلال عملية التعلم في المكتبة الرقمية.	٢,٥٩	٨٦,٢٥	.٥٠	أوافق
٨	تفوق التعليم التقليدي على التعليم المفتوح في عملية التعلم	٢,٦٢	٨٧,٢٥	.٤٩	أوافق
٩	الاختلاف في اعتمادات الشهادات الصادرة من طريق التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية.	٢,٦٦	٨٨,٥٨	.٤٨	أوافق
١٠	محدودية الدعم المالي التي تقدمه الجامعة للتعليم المفتوح في المكتبة الرقمية.	٢,٧٢	٩٠,٥٨	.٤٥	أوافق
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	٢,٥٨	٨٦,٠٢	.٣٣	أوافق

وكانت النتائج كالتالي:

تبين من خلال النتائج في الجدول (٧) أن المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيزها للتعليم المفتوح من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا جاءت بمتوسط حسابي (٢.٥٨) ووزن نسبي قدره (٨٦.٠٢٪) وهي درجة موافقة في الاستجابة على فقرات هذا المحور.

وكما يتضح من نتائج المحور الثالث أن الفقرة (١٠) التي نصها " محدودية الدعم المالي التي تقدمه الجامعة للتعليم المفتوح في المكتبة الرقمية " حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٢) ووزن نسبي قدره (٩٠.٥٪) بدرجة أوافق ، وأن الفقرة (٣) التي نصها " صعوبة تطبيق المكتبة الرقمية لوسائل التقويم في التعليم المفتوح " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٨) ووزن نسبي قدره (٨٥.٩٪) بدرجة أوافق.

وبذلك تكون فقرات التي حصلت على درجة موافق تمثل المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أن التقنية لها سلبيات ولها إيجابيات تدعمها لكن هناك بعض من الصعوبات التي تطرأ تحول دون إتمام عملها، وهناك البعض من المعوقات التي تواجه المكتبة الرقمية تحول دون إتمام توصيل المحتوى التعليمي للمتعلم.

وفيما يلي تفصيل للمعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا حيث يتم ترتيب الفقرات تنازليا وفق للمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري:

- جاءت فقرة (١٠) التي تنص على: " محدودية الدعم المالي التي تقدمه الجامعة للتعليم المفتوح في المكتبة الرقمية"، في المرتبة الأولى بدرجة أوافق، وتبرر الباحثتان النتيجة إلى أن هناك قلة وعي بالنسبة للجامعة في تقديم الدعم المالي للتعليم المفتوح بحسب أنه يحتاج إلى فقط دعم معرفي، وتتفق النتيجة مع دراسة الطيار والأكلبي (٢٠١٠) التي أظهرت أن من صعوبات التي تواجه المكتبة الرقمية السعودية التكلفة الباهظة للبنية التحتية، وضعف التواصل مع عمادة الجامعات.
- جاءت فقرة (٥) التي تنص على:" تأخر تقدم المكتبة الرقمية الدعم الفني الفوري إذا تعثرت عملية التعلم"، في المرتبة الثانية بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة أن

التعليم الرقمي يحدث في أي وقت، لكن الدعم الفني للمكتبة الرقمية يتواجد بأوقات معينة للعمل، وبذلك سوف يتأخر تقديم الدعم الفني للمستفيد في أي وقت يواجه فيه بعض العثرات، وتتفق النتيجة مع دراسة الأكلبي وعارف (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن هناك حاجة إلى توفير الدعم الفني بشكل أفضل.

- جاءت فقرة (٤) الي تنص على: " صعوبة تحميل البرامج التعليمية من المكتبة الرقمية"، في المرتبة الثالثة بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى أن المكتبة الرقمية بحاجة أكثر إلى الدعم التقني، والفني، للسماح للمتعلمين بتحميل البرامج المسموحة لهم للاستفادة منها.
- جاءت فقرة (٩) الي تنص على:" الاختلاف في اعتمادات الشهادات الصادرة من طريق التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية"، في المرتبة الرابعة، وتعلل الباحثتان النتيجة إلى أن الشهادات المعتمدة للتعليم المفتوح قليلة، بقلة الوعي بالتعليم المفتوح في المجتمع، وعدم الاعتماد عليها أغلب مؤسسات المجتمع في التوظيف.
- جاءت فقرة (١) التي تنص على:" غموض رؤية ورسالة التعليم المفتوح التي تقدمه المكتبة الرقمية"، في المرتبة الخامسة بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى مازال هناك قلة وعي بشأن التعليم المفتوح وماذا يقدم وما هي أهدافه، التي من الواجب ان تقدمها المكتبة الرقمية لكي تتضح الرؤية للمستفيد فيستفيد.
- جاءت الفقرات (٢-٦-٨) التي تنص على: " ضعف مواكبة المكتبة الرقمية التطورات السريعة في تقنية المعلومات، وقد اتفقت مع دراسة الطيار والأكلبي (٢٠١٠) التي أظهرت أن من صعوبات المكتبة الرقمية السعودية نقص البنى التحتية فيما يخص تقنية المعلومات في بعض الجامعات، "انخفاض المكانة الاجتماعية للمتعلمين عن طريق التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية"، " تفوق التعليم التقليدي على التعليم المفتوح في عملية التعلم"، في المرتبة السادسة بدرجة أوافق، وتبرر الباحثتان النتائج إلى أن كما ذكر سابقا أن المكتبة الرقمية تحتاج إلى زيادة تقديم الدعم التقني لها لمواكبة تطورات

العصر الحالي المستمر، والعمل على زيادة وعي في المجتمع بأهمية التعليم المفتوح، وأن هناك فجوة بين التعليم التقليدي والتعليم المفتوح تحتاج إلى التقريب بينهم.

- جاءت فقرة (٧) التي تنص على:" بطء محرك البحث خلال عملية التعلم في المكتبة الرقمية"، في المرتبة السابعة بدرجة أوافق، وتبرر الباحثتان النتيجة أن عدم تحديث الموقع الالكتروني بشكل دوري يؤدي إلى بطء في محركات البحث داخل المكتبة الرقمية.
- جاءت فقرة (٣) التي تنص على:" صعوبة تطبيق المكتبة الرقمية لوسائل التقويم في التعليم المفتوح"، في المرتبة الأخيرة بدرجة أوافق، وتفسر الباحثتان النتيجة إلى مازال هناك بحث عن وسائل التقويم الكترونية التي تناسب التعليم عن بعد أو التعليم الالكتروني فهناك صعوبة تطبيق وسائل التقويم للتعليم التقليدي على التعليم المفتوح الرقمي.

ملخص نتائج الدراسة:

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها:

١- واقع المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي:

حصلت الفقرات التالية على درجة أوافق من قبل أفراد العينة وهي كالآتي:

- تشارك المكتبة الرقمية الجامعة في عملية التعليم المفتوح.
- البرامج التعليمية في المكتبة الرقمية متاحة في جميع الأوقات.
- توفر المكتبة الرقمية تعليماً مفتوحاً في مختلف مجالات الحياة التنموية.

٢- أساليب المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي:

حصلت جميع الفقرات التالية على درجة أوافق من قبل أفراد العينة وهي كالآتي:

- تعمل المكتبة الرقمية على تطوير مهارات البحث عن المعلومات عند الطلبة.
- استعانة المكتبة الرقمية بأعضاء هيئة التدريس في تخطيط التعليم المفتوح.
- تقدم المكتبة الرقمية تنوع في الدرجات العلمية للطلبة.
- تعتمد المكتبة الرقمية على مقررات مرنة تسمح بالاختيار والتسجيل فيها.
- يتضمن التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية برامج تدريبية للانخراط في سوق العمل للطلبة.
- سنوات التعلم في التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية مفتوحة غير محددة.

- تقدم المكتبة الرقمية وسائط حديثة.
- يخفف التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية من حدة القيود المفروضة على الطلبة في التعليم التقليدي.
- تقدم المكتبة الرقمية تعليماً متساوياً بين الجنسين.

٣- المعوقات التي تواجه المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي:

حصلت جميع الفقرات التالية على أوافق من قبل أفراد العينة وهي كالآتي:

- غموض رؤية ورسالة التعليم المفتوح التي تقدمه المكتبة الرقمية.
- ضعف مواكبة المكتبة الرقمية التطورات السريعة في تقنية المعلومات.
- صعوبة تطبيق المكتبة الرقمية لوسائل التقويم في التعليم المفتوح.
- صعوبة تحميل البرامج التعليمية من المكتبة الرقمية.
- تأخر تقدم المكتبة الرقمية الدعم الفني الفوري إذا تعثرت عملية التعلم.
- انخفاض المكانة الاجتماعية للمتعلمين عن طريق التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية.
- بطء محرك البحث خلال عملية التعلم في المكتبة الرقمية.
- تفوق التعليم التقليدي على التعليم المفتوح في عملية التعلم.
- الاختلاف في اعتمادات الشهادات الصادرة من طريق التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية.
- محدودية الدعم المالي التي تقدمه الجامعة للتعليم المفتوح في المكتبة الرقمية.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان ما يلي:

- العمل على زيادة البرامج التعليمية وتطويرها بشكل مستمر بحيث تناسب جميع مستويات الطلبة المستفيدين من المكتبة الرقمية.
- إضافة العديد من الدورات بشهادات معتمدة من قبل جهات حكومية أو الخاصة، وتكون أيضا معتمدة من قبل مؤسسات المجتمع الأخرى.
- ربط المحتوى التعليمي في المكتبات الرقمية بما يحتاجه سوق العمل الحالي لدعمه بالكوادر الذي يحتاجه.

- مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تخطيط التعليم في التعليم المفتوح في المكتبة الرقمية بحيث يحسب لهم تعاونهم على ذلك.
- العمل على تطوير الشبكات المتعلقة بالموقع الخاص بالمكتبات الرقمية ليسمح بالبحث بسهولة داخل الموقع.
- العمل مع أهل الاختصاص وتكوين فريق بحثي للكشف عن وسائل تقويم مناسبة للتعليم الإلكتروني.
- اعتماد التعليم المفتوح من خلال المكتبة الرقمية قبل مؤسسات المجتمع.

المقترحات:

- العمل على دراسة دور التعليم المفتوح في تعزيز المهارات المهنية لخريجي الجامعات.
- دور المكتبة الرقمية في تعزيز الإنتاج الفكري للباحث الحر.

المراجع:

أبو الشيخ، عطية. (٢٠٠٩). المكتبات الرقمية: واقع وطموح .رسالة المكتبة: جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية، ٤٤(٣)، ٣٩- ٦٦

http://search.mandumah.com/Record/89363

إبراهيم، السعيد. (٢٠١١). المكتبات والتعليم في البيئة الافتراضية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أحمد، عبد الغفور، وشحاتيت، محمد. (٢٠١٣). أساليب البحث العلمي. آمنة للنشر والتوزيع.

الأكلبي، علي، وعارف، محمد. (٢٠١٧). استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية بالمكتبة الرقمية السعودية ومدى ملاءمتها للمستفيدين بالجامعات السعودية الحكومية .مجلة دراسات المعلومات: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، (١٩)، ٨٩- ٢٠٢.

http://search.mandumah.com/Record/844198

البوهي، فاروق. (٢٠١٠). التعليم الجامعي المفتوح .المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الاول – معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي: جامعة بورسعيد – كلية التربية، ١ ، بورسعيد: كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٢١٦ – ٢٢٧.

http://search.mandumah.com/Record/59168

التميمي، فيصل. (٢٠١٦). المكتبة الرقمية السعودية: دراسة وصفية تقييمية .مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٢(١)، ٥-٣٨.
http://search.mandumah.com/Record/691541

الحناوي، منال. (٢٠١٠). مدى إفادة طلبة الجامعات السعودية من المكتبة الرقمية في البيئة الجديدة للويب .المؤتمر الحادي والعشرين: المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة ، الفرص والتحديات: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات وجمعية المكتبات اللبنانية، ٢، ١٣٣٠ - ١٣٨٧. http://search.mandumah.com/Record/125418

الدرهوبي، محمد. (٢٠١٩). دراسات في علم المكتبات والمعلومات. عالم الكتب الحديث.

السعيد، خليل. (٢٠١٥). أثر المكتبات الرقمية في تنمية مهارات البحث عن مصادر المعلومات الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية بجامعة طيبة .مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١ (١٦٥)، ٥٤٨- . ٥٨٣.
http://search.mandumah.com/Record/1115884

السلطان، أروى. (٢٠٢٣). دور المكتبات الرقمية في تعزيز التعليم المفتوح في التعليم العالي، جامعة الملك سعود

الشافعي، محمد؛ ونصار، وفاء.(٢٠١٢).نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. دار الزهراء.

الصبحي، حميدة، والعتيبي، سامية. (٢٠١٦). منصات التعليم الإلكتروني المفتوح: ماهيتها وعملها مع تصميم دليل لمنصات التعليم المفتوح على شبكة الإنترنت .مجلة دراسات المعلومات: جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، (١٧) ، ٦٣- ٨٠
http://search.mandumah.com/Record/834642

الطيار، مساعد، والأكلبي، علي. (٢٠١٠). المكتبة الرقمية السعودية .المؤتمر الحادي والعشرين: المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة، الفرص والتحديات: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات وجمعية المكتبات اللبنانية، ٢، ١٦٨٢ - ١٧١٠.
http://search.mandumah.com/Record/125505

العبد الجبار، الجوهرة. (٢٠١٠). المكتبات الرقمية السعودية: دارسة للواقع ومقومات تحقيق التعاون .المؤتمر الحادي والعشرين: المكتبة الرقمية العربية : عربي أنا : الضرورة ،

الفرص والتحديات: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات وجمعية المكتبات اللبنانية، ٢، ١٧٤٠ – ١٧٦٥. http://search.mandumah.com/Record/125519

الكميشي، لطفية. (٢٠١٠). المكتبات الرقمية نقلة نوعية لخدمات المعلومات .المؤتمر الحادي والعشرين: المكتبة الرقمية العربية : عربي أنا : الضرورة ، الفرص والتحديات: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات وجمعية المكتبات اللبنانية، ٢، ٢١٥٠ – ٢١٥١.
http://search.mandumah.com/Record/125688

المالكي، مجبل. (٢٠٠٦). المكتبات الرقمية: الواقع والمستقبل .مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٢(١)، ١٨٣– ٢١٤
http://search.mandumah.com/Record/87133

المالكي، مجبل. (٢٠٠٥). المكتبات الرقمية وتقنية الوسائط المتعددة. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

المرابط، ظافر، وعلي، زايد. (٢٠١٧). المكتبات الرقمية: دراسة نظرية في المفاهيم والأسس ومتطلبات إنشائها .مجلة جامعة الزيتونة: جامعة الزيتونة، (٢٤) ، ٢٤٨– ٢٧٧ .
http://search.mandumah.com/Record/894661

الهندي، عصام، والمغيدي، الحسن، ورخا، محمد. (٢٠٢٠). متطلبات تطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة تبوك في ضوء الخبرات الدولية .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (١٢٥)، ٢٣٣– ٢٥٤.
http://search.mandumah.com/Record/1083308

حسنية، زايدي. (٢٠١٠). المكتبة الرقمية العربية: الأسس الفلسفية والنظرية .المؤتمر الحادي والعشرين: المكتبة الرقمية العربية: عربي أنا: الضرورة ، الفرص والتحديات: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات وجمعية المكتبات اللبنانية، ١، ١٩٣ – ٢١٧.
http://search.mandumah.com/Record/124938

حوتية، فطيمة الزهراء، وحوتية، عفيفة. (٢٠٢٠). المكتبات الرقمية: مفاهيم وضوابط إستراتيجيتها المستقبلية في الوطن العربي .مجلة رماح لعلوم المكتبات والتكنولوجيا: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية – رماح، ٢(١)، ١٨٨– ١٩٩
http://search.mandumah.com/Record/1069825

خضير، مؤيد. (٢٠١٤). المكتبات الحديثة- الالكترونية الرقمية الافتراضية. دار دجلة ناشرون وموزعون.

دردونة، مدحت. (٢٠١٤). الجذور التاريخية للتعليم المفتوح (المفاهيم والاتجاهات) . المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح. ٤(٨). ٢٠٣-٢٢٦ search.shamaa.org .

زايد، أميرة. (٢٠١٢). التعليم المفتوح وإنماء مجتمع المعرفة: الفلسفة – التحديات – التصور المقترح .المجلة العربية للتربية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية، ٣٢(٢)، ٢٥- ٥١ http://search.mandumah.com/Record/510868

سليمان، جمال. (٢٠١١). دور التعليم المفتوح في التنمية الشاملة للمجتمع: دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة دمشق .المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية: التربية والمجتمع – الحاضر والمستقبل: جامعة جرش – كلية العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، ٣٠ – ٥١.
http://search.mandumah.com/Record/118772

طاشور، محمد. (٢٠٠٥). من المكتبة التقليدية الى المكتبة الرقمية .مجلة المكتبات والمعلومات: جامعة عبد الحميد مهري – قسنطينة ٢ – معهد علم المكتبات والتوثيق، ٢(٤)، ٧٤- ٨١. http://search.mandumah.com/Record/823284

عامر، طارق. (٢٠١٣). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد المطلب، أحمد. (٢٠١٠). فلسفة و مبادئ و أهداف التعليم الجامعي المفتوح و الطلب الاجتماعي للالتحاق بهذا التعليم: مدخل لتطوير التعليم الجامعي .المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الاول – معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي: جامعة بورسعيد – كلية التربية، ١، بورسعيد: كلية التربية ، جامعة بورسعيد، ١٧٠ – ١٩٨. http://search.mandumah.com/Record/85215

نقرش، محمد. (٢٠١٠). المكتبة الرقمية وقضاياها الفكرية .اعلم: الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، (٧)، ٥١-٨٧ http://search.mandumah.com/Record/74874 .

المـراجـع الأجنبيـة:

Alves, P., Miranda, L., & Morais, C. (2014, October 30-31). Open educational resources: higher education students' knowledge and use. Academic Conferences and Publishing International Limited, Copenhagen, Denmark.

Hatzipanagos, S. & Gregson, J. (2015). The role of open access and open educational resources: A distance learning perspective. The Electronic Journal of e-Learning, 13(2), 97-105.

Hatzipanagos, S. (2012, June). Open Educational Resources in Distance Education: Exploring Open Learning in Academic Practice. International Conference on e-Learning, Kidmore End.

Krishnamurthy, M. (2008). Open access, open source and digital libraries: A current trend in university libraries around the world. Program: electronic library and information systems, 42(1), 48-55.

العـــــدد (١٩)، يـــوليـــو ٢٠٢٣، ص ص ٤٥ – ٦٧

واقــع استخــدام الدروس التفاعليــة لدى طــلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة

إعـداد

أبرار عدنان عبد الله بخاري
باحثة ماجستير بقسم تقنيات التعليم
بجـــامعـــة جـــدة

د/زينـــب الجنـــدي
أستاذ تقنيات التعليم المساعد - قسم تقنيات التعليم
بجـــامعـــة جـــدة

واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة

أبرار بخاري(*) & د/ زينب الجندي(**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، وأتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلم ومعلمة من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة. وقامت الباحثة ببناء استبانة مكونه من (١٥) فقرة لمحور واحد وهو واقع استخدام الدروس التفاعلية، أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أفراد العينة للدروس التفاعلية في العملية التعليمية كان (٣,٩٨) مما يشير الى موافقة المعلمين على استخدام الدروس التفاعلية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصل البحث الى العديد من التوصيات أهمها، عقد دورات تدريبية على طريقة استخدام وتفعيل الدروس التفاعلية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، توفير البرامج المجانية لانتاجها وتصميمها لتشجيع المعلمين على استخدامها، نشر الوعي بين المعلمين بالجانب المعرفي للدروس التفاعلية مما يساعد على توظيفهم لها في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

كلمات مفتاحية: الدروس الالكترونية، ذوي الإعاقة الفكرية، معلمين الإعاقة الفكرية، الطلاب القابلين للتعلم.

(*) باحثة ماجستير بقسم تقنيات التعليم بجامعة جدة.
(**)أستاذ تقنيات التعليم المساعد - قسم تقنيات التعليم بجامعة جدة.

The reality of using interactive lessons for students with intellectual disabilities from the point of view of their teachers in Jeddah

Abrar Adnan Abdullah Bukhary& DR. Zeinab El Gendy

Abstract

The current study aimed to identify the reality of the use of interactive lessons among students with intellectual disabilities from the point of view of their teachers in Jeddah, and the researcher followed the descriptive analytical approach. The study sample consisted of (33) male and female teachers of students with intellectual disabilities in Jeddah. The researcher built a questionnaire consisting of (15) items for one axis, which is the reality of using interactive lessons. The results of the study showed that the arithmetic mean of the degree of use of interactive lessons by respondents in the educational process was (3.98), which indicates the agreement of teachers to use interactive lessons with students with disabilities. The research reached many recommendations, the most important of which are holding training courses on how to use and activate interactive lessons with students with intellectual disabilities, providing free programs to produce and design them to encourage teachers to use them, spreading awareness among teachers of the cognitive aspect of interactive lessons, which helps them employ them in teaching students with disabilities. Intellectual disability.

Keywords: Electronic lessons, people with mental disabilities, teachers with mental disabilities, learnable students.

المقـــدّمـــــة:

فرضت التغيرات الجذرية في تقنيات المعلومات والاتصالات على العملية التربوية افاقا جديدة تماما، ألزمتها بضرورة التغيير السريع لمواكبة التغيرات الحديثة ومنها ابتكار أساليب تدريس جديدة تقوم على توظيف مستحدثات تقنيات التعليم الحديثة، لأنه أصبح من الصعب جدا على نظم التعليم تحقيق أهداف ومتطلبات العملية التعليمية باستخدام الأساليب التدريسية القديمة.

لم تعد التقنيات التكنولوجية مجرد وسائل للتسلية والترفيه والتواصل الاجتماعي، بل أصبحت جزءا أساسيا في شتى مجالات الحياة وخاصة المجال التعليمي، حيث توجهت العديد من المؤسسات التعليمية لتوظيف هذه التقنيات ودمجها في عمليات التعليم وتدريب الطلبة لما لها من أثر كبير في إثارة دافعية الطلاب وزيادة كفاءة أشكال التعلم بمختلف صوره (أبو سيف وبني أحمد،٢٠٢٢).

وأصبح العالم الان يعيش انطلاقة كبيرة في تكنولوجيا التعليم، وأدى ظهور عدد كبير من المستحدثات التكنولوجية وتطبيقاتها في تطوير المنظومة التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بجميع عناصرها، وتوفير بيئات تعلم تفاعلية تجذب انتباههم وتحثهم على تبادل الآراء بينهم، وعند دمج المستحدثات التكنولوجية في عملية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يساعد ذلك على مواجهتهم للمشكلات والتحديات التي تواجههم في مجال تعليمهم أو في الحياة اليومية(عمار،٢٠٢١).

وتعتبر الدروس التفاعلية من أبرز الأساليب التدريسية الشائعة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية لأنها تنظم المعلومات والخبرات والمواقف التربوية التي تقدم للطلاب، حيث يقوم الطلاب فيها بالملاحظة والتقليد للوسائط التفاعلية المقدمة إليهم كمقاطع الفيديو او الصور المتحركة وغيرها، وتفيد هذه الطريقة في تقريب الأفكار المجردة الى أذهان الطلاب ومساعدتهم على استيعابها وتطبيقها (بدر الدين ومحمد، ٢٠٢٠).

كما أكدت (البدو،٢٠٢٠) على أن التعليم حق من حقوق الانسان دون النظر الى مواهبه وامكانياته، حيث أن التعليم لا ينحصر فقط على الطلبة العاديين، بل يشمل ذوي الاحتياجات الخاصة أيضا. فالتعليم سبب رئيسي في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة للعمل في

شتى مجالات الحياة الوظيفية، وتلبية متطلبات حياته اليومية، ومساعدته على الاعتماد على نفسه دون الحاجة للغير، لذلك كان ولا بد من إعداد برامج تربوية مدعومة بالوسائط المتعددة لتحفيز القدرة لديهم على التفكير. وتعتبر تكنولوجيا التعليم المساندة من الوسائل التعليمية الفعالة، حيث تعتمد على أساليب حديثة في التعليم تساعد المعلمين على إيجاد حلول للمشاكل التي تواجههم في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتترك لهم الحرية في التعبير عن أراءهم وتجربة الأساليب من وجهة نظرهم لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق ذاتهم ورفع الثقة بأنفسهم.

كما أشارت العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة عشماوي (٢٠١٥)، ودراسة فارجيس وراني(Varghese &Rani, 2019) ودراسة سرايا والزميلي وعلي (٢٠٢٢)، ودراسة فخري (٢٠٢٠)، ودراسة أبو الفضل ومحمد (٢٠٢٠) على أهمية استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة التي تعتمد على الوسائط المتعددة المختلفة وتوظيفها في البيئة التعليمية لعلاج وتنمية قصور بعض الجوانب والمهارات لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص.

وتكمن أهمية الدروس التفاعلية في أنها تقدم بيئة تعلم جذابة وشيقة، حيث يمكننا تقديم كمية كبيرة من المعلومات عن طريق استخدام عروض ووسائل متعددة تفاعلية، تدمج بين المواد المطبوعة والصوت والصور والرسوم الثابتة والمتحركة والفيديو بطريقة متكاملة. كما أنها تثير دافعية الطلاب نحو التعلم كونها تجذب انتباهه وتثير لدية التحدي والفضول كما انها تخاطب أكثر من حاسة لدى الطالب (أحمد،٢٠٢٠).

ومن هنا جاءت فكرة البحث في واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة.

مشكلـــة الـــدراســـة:

تنطلق مشكلة البحث من أهمية رعاية الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأهمية استخدام التقنيات التعليمية المناسبة لهم كالدروس التفاعلية كونها أحد طرق النمذجة التي يكتسب الطلاب من خلالها المهارات اليومية والأكاديمية بطريقة شيقة وجذابة وبسيطة، وتمتاز الدروس

التفاعلية بتحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم نحو التعلم. فمن خلال أجوبة المعلمين على الاستبيان الذي أعدته الباحثة، لاحظت الباحثة محدودية وقلة وعي المعلمين باستخدام الدروس التفاعلية في تدريس وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مختلف المواد والمراحل التعليمية. لذلك فإن دراسة وجهات نظر معلمين التربية الفكرية نحو استخدام الدروس التفاعلية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعد أمرا مهما وملحا لمعرفة مدى تقبلهم لاستخدامها. كما دعت الحاجة التربوية الى ضرورة القيام بهذه الدراسة. حيث لاحظت الباحثة من خلال خبرتها أثناء التدريب الميداني كمعلمة ما قبل الخدمة خلو الفصل الدراسي من التقنيات التعليمية وعدم معرفة المعلمين بكيفية إنشاءها وتوظيفها في العملية التعليمية، وأيضا خلو المجال وندرته في حدود – علم الباحثة – من هذه الدراسات التي تناولت واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية بحيث لم يسلط الضوء على كيفية استخدام الدروس التفاعلية وتوظيف المعلمين لها مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وبالرجوع الى الادبيات والدراسات السابقة، ذكر عشماوي (٢٠١٥) أن البرامج القائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية تسهم كثيرا في تنمية المهارات التعليمية لدى الطلاب المعاقين فكريا وأكد على أنه يجب انتاج برامج قائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية المخصصة للتلاميذ المعاقين فكريا. كما أشار Varghese and Rani (٢٠١٩) الى أن استخدام استراتيجيات قائمة على الوسائط المتعددة لها دور في زيادة معدل الاحتفاظ بالمعلومة.

أسئلة الدراسة:

تحدد أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

- التعرف على واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في كونها قد تبين للمعلمات أهمية استخدام الدروس التفاعلية في تلبية الاحتياجات التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية خاصة والفئات الخاصة الأخرى بشكل عام.
- تفيد المسؤولين في معرفة واقع استخدام الدروس التفاعلية وأهميتها في العملية التعليمية، ومن ثم توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازم توافرها لاستخدام الدروس التفاعلية.
- قلة الدراسات والبحوث التي تناولت استخدام الدروس التفاعلية في التعليم لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية تعد دافعا لمثل هذه الدراسة.
- تساعد هذه الدراسة المختصين في مجال التدريب في اعداد دورات تدريبية فعالة في مجال استخدام الدروس التفاعلية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة.
- **الحدود المكانية:** مدارس الدمج ومعاهد التربية الخاصة بمدينة جدة.
- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثالث من عام ١٤٤٤هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بالصفوف الملحقة بمدارس الدمج ومراكز ومعاهد التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

استخدام:

يعرف الاستخدام بأنه: "القدرة على تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة محسوسة مشتملا على تطبيق النظريات والقوانين والقواعد والطرق والمفاهيم" (القحطاني وأبا حسين، ٢٠٢٢)

ويعرف إجرائيا: "هي قدرة معلمين الإعاقة الفكرية على تفعيل الدروس التفاعلية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بصورة جذابه وفعالة وحصاد الفائدة المرجوة منها".

الـــدروس التفـــاعليـــة:

"فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية كل من المعلم والمتعلم في إنجاز المهام والأنشطة التدريسية المستهدفة، والمخطط لها تشاركيا مسبقا، وتتطلب من المتعلم الفهم والتركيز في العمل الفردي أو الجماعي من خلال البحث في محركات البحث، والاستقصاء للمعلومات، والتلخيص، والإعداد للدروس، والعرض بمهارة عالية أمام الطلاب أثناء المحاضرة، والحوار والمناقشة إن وجدت بينهم "(المقاطي، ٢٠٢١).

وتعرف إجرائيا: "هي دروس تعليمية تشتمل على دمج عدة وسائط كالنصوص المكتوبة والرسومات والصور والصوت ومقاطع الفيديو، كما تشتمل على التغذية الراجعة وأدوات التقويم وأدوات للإبحار، وأنماط التفاعل المختلفة داخل الدرس لتقديم محتوى جذاب ومشوق للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم".

الطـلاب ذوي الإعـاقـة الفكـريـــة:

بحسب تعريف الجمعية الأمريكية للصعوبات الفكرية والتطويرية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) الإعاقة الفكرية هي إعاقة تتصف بوجود قصور في كل من الأداء العقلي كالفهم والإدراك وحل المشكلات والسلوك التكيفي الذي يغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية وتظهر قبل سن ١٨ عاما (AAIDD, 2019).

ويعرف الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم الطلاب الذين لديهم انخفاض ملحوظ في القدرة الفكرية العامة ويصاحبها عجز واضح في مجالين على الأقل من مجالات التكيف والسلوك مثل: التواصل، الحياة المنزلية، العناية الذاتية، المهارات الأكاديمية الوظيفية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الاجتماعية، وقت الفراغ ومهارات العمل. (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

وتعرفهم إجرائيا: "هم فئة لديهم قصور واضحة في القدرة على التعلم مقارنة بالطلاب العاديين، وهم بحاجة شديدة إلى التقنيات التعليمية كالدروس التفاعلية والتي لديها القدرة على تنمية المهارات التعليمية المختلفة لحل مشكلاتهم التعليمية".

الإطـــــار النظـــــري:

يتناول الإطار النظري محورين وهي:

أولا: الـدروس التفـاعليـــة:

مفهوم الدروس التفاعلية:

تعتبر الدروس التفاعلية "نظام تفاعلي يعتمد على بيئة الكترونية متكاملة، تهدف الى بناء المقررات الدراسية بطريقة يسهل توصيلها للمتعلمين بواسطة الشبكات الالكترونية، وبالاعتماد على البرامج والتطبيقات التي توفر بيئة مثالية لدمج النص بالصورة والصوت، لإثراء المعلومات من خلال الروابط الى مصادر المعلومات المختلفة" (حرب ومحيسن، ٢٠٢١).

مميزات الدروس التفاعلية:

للدروس التفاعلية عدة مميزات كما ذكرها كلا من (Gherhes et al, 2021) و (حرب والمحيسن، ٢٠٢١):

١- **المرونة:** حيث يمكن للشخص أن يتعلم وقت ما يريد وأينما يريد

٢- الفاعلية: حيث أن الدروس التفاعلية تجعل من الطالب عنصر فعال مع أقرانه أو مع الوسائل التعليمية

٣- **فرصة التعلم للجميع:** حيث أنه يمكن للطلاب ذوات الاعداد الكبيرة أن تتعلم دون الحضور الى القاعات الدراسية

٤- **ترسيخ وتثبيت المعلومات:** حيث ان الدروس التفاعلية تساعد في إبقاء أثر التعلم

٥- **توفير الوقت والجهد والتكلفة المادية:** حيث لم يعد من الضروري التنقل ودفع المصاريف من أجل التعليم

٦- **جودة المواد التعليمية:** حيث يسهل تعديل وتحديث المعلومات والمناهج بسهولة ويسر.

عناصر الدروس التفاعلية:

لابد من توافر عدة عناصر مهمة في الدروس التفاعلية لتحقيق الهدف المراد منها، وهذه العناصر كما ذكرها كلا من (الزعبي، ٢٠٢٠) و (Abdulrahaman et al, 2020):

١- **النصوص المكتوبة:** وهي كل ما تعرض على المستخدم وتحتويه الشاشة من بيانات ونصوص مكتوبة

٢- **الصور الثابتة:** هي لقطات فوتوغرافية ساكنة لأشياء واشكال حقيقية يمكن عرضها لأي فترة زمنية من أجل ترك الحرية للمستخدم في تفحصها والتأمل فيها.

٣- **الرسوم المتحركة:** هي صور رسومات متشابهة متتابعة في تسلسلها يتم عرضها بصورة سريعة

٤- **الصوت:** هي كل ما تحتويه الدروس التفاعلية من أصوات وموسيقى وهمسات

ثانيا: الإعاقة الفكرية:

مفهوم الإعاقة الفكرية:

حسب الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (٢٠٢١) "AAIDD": فإن الإعاقة الفكرية تعرف بأنها" هي القصور الواضح في كل من الأداء الذهني والسلوك التكيفي، والذي يعبر عنه بالقصور من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن ٢٢".

تصنيف الإعاقة الفكرية:

يعد تصنيف المعاقين فكريا من المشكلات التي تواجه العلماء ويجون صعوبة في اتخاذ قواعد أساسية لتصنيفهم، وهذا يرجع الى كونهم يختلفون فيما بينهم في العوامل التي أدت الى اعاقتهم او صفاتهم او خصائصهم، ولكن أكثر التصنيفات شيوعا كما يلي: (مرسى، ٢٠٢٠)

أ) التصنيف حسب اختبارات الذكاء والسلوك التكيفي والقدرات المختلفة للتعلم:

١- الإعاقة الفكرية البسيطة: هم الأطفال الذين يتعلمون بسرعة أقل من غيرهم في نفس العمر الزمني، ولكن توجد لديهم مشاكل في تذكر التوجيهات والاشياء وفي اللغة والاتزان، وهؤلاء يطلق عليهم القابلين للتعلم.

٢- الإعاقة الفكرية المتوسطة: هم الأطفال المتأخرين في شتى أنماط التطور والنمو، فهو يتصرف مثل طفل في نصف عمره، حيث أنه يتأخر في الكلام ويجد مشكلة كبيرة في تذكر الأشياء، ويطلق على هؤلاء الأطفال القابلين للتدريب

٣- **الإعاقة الفكرية الشديدة:** هم الأطفال الذين لديهم اعاقات فكرية شديدة في عمر ما قبل المدرسة، حيث أنهم يتصرفون كالأطفال الرضع، ويعتمدون على غيرهم في تلبية جميع احتياجاتهم اليومية كالطعام والحركة، وهؤلاء الأطفال يطلق عليهم الاعتماديون

خصائص الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية:

١- **الخصائص الجسمية:** يختلف الأطفال المعاقين فكريا بصفة عامة عن الأطفال العاديين في عدة فروقات جسمية كنموهم الجسمي والحركي، فهم أقل وزنا، ومتأخرون في قدرتهم على المشي، وبعض الأحيان يعانون من قصر القامة وحالات كبر الجمجمة أو صغرها.

٢- **الخصائص الحسية:** تتأثر الحواس لدى الأطفال المعاقين نتيجة اعاقتهم، حيث توجد لديهم قصور في القدرات الحسية وقدرتهم على التعامل مع المعلومات الحسية التي يستقبلوها من أجهزة الحواس المختلفة.

٣- **الخصائص العقلية:** تختلف الخصائص العقلية عند الأطفال المعاقين فكريا نتيجة إعاقتهم، فهو يجد صعوبة في التكيف مع المواقف الجديدة، واستفادته من الخبرات السابقة، ولديه تأخر في النمو الكلامي واللغوي، كما يوجد لديه ضعف في عملية التعميم والتذكر للأشياء، كما توجد لديه مشاكل وصعوبة بالغة في الانتباه والتركيز، لذلك هو يحتاج الى مثيرات قوية لتجذب انتباهه.

٤- **الخصائص النفسية والانفعالية:** يعاني المعاقون فكريا من مجموعة من الخصائص النفسية والانفعالية كالتبلد الانفعالي والاندفاعية واللامبالاة والانعزال والسلوك المضاد للمجتمع وغيرها.

٥- **الخصائص الاجتماعية:** يعتبر المعاق فكريا أقل قدرة على التكيف الاجتماعي وحسن التصرف مع الاخرين، كما انه يجد صعوبة في تفاعله مع الخرين وبناء علاقات سليمه معهم.

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع ومراجعه الدراسات السابقة العربية والأجنبية، وجدت الباحثة عدد من الدراسات التي تناولت فاعلية الدروس التفاعلية في تنمية المهارات المختلفة لذوي الإعاقة العقلية خاصة والاعاقات المختلفة بشكل عام، وبينت بعض الدراسات أهمية استخدامها في البيئة التعليمية، ويتم استعراض بعض الدراسات من الأحدث للأقدم:

١- دراســـة (سرايا والزميلي وعلي، ٢٠٢٢):

هدف الدراسة الحالية للتعرف على فعالية برنامج تدريبي تفاعلي قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في خفض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى أطفال التوحد، واشتملت عينة الدراسة على (١٣) طفل من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي وتم اختيار طريقة المجموعة الواحدة التجريبية ذو القياس القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

٢- دراســـة (فخري،٢٠٢٠):

هدف البحث الى قياس أثر استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الالكترونية لدى تلاميذ الصف السادس حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية والتي تكونت من (٢٦) طالب وطالبة، تم تقسيمهم الى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست عن طريق الوسائط المتعددة التفاعلية.

٣- دراســـة (أبو الفضل ومحمد، ٢٠٢٠):

هدفت الدراسة الى تصميم برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة للأطفال المعاقين سمعيا والتعرف على تأثير البرنامج على تعلم بعض المهارات الأساسية والمتغيرات البدنية لدى الأطفال المعاقين سمعيا، واشتملت عينة الدراسة على الأطفال المعاقين سمعيا والبالغ عددهم (٥٠) طفلا، حيث استخدم الباحثان المنهج التدريبي ذا التقييم التجريبي لمجموعتين وتم تقسيمهم الى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح له تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- دراســـة (Varghese and Rani, 2019):

هدفت هذه الدراسة الى معرفة فعالية الاستراتيجيات التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المعتدلة لتنمية مهارة معرفة أجزاء الجسم ووظائفها، واشتملت عينة الدراسة على (٥٠) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتم تقسيم العينية الى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معدل الاحتفاظ بالمعلومة لصالح المجموعة التجريبية.

٥- دراســـة (عشماوي،٢٠١٥):

هدفت الدراسة الى التحقق من فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات التعرف القرائي لدى المعاقين فكريا" بدرجة خفيفة"، واشتملت عينة الدراسة على (١٤) طالب من طلاب الصف الرابع ابتدائي من المعاقين فكريا بدرجة خفيفة حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي وتم تقسيم العينة الى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، هدفت جميع الدراسات على فاعلية وأهمية استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية الجوانب الاكاديمية والحياتية لذوي الإعاقة العقلية بصفة خاصة وفئات التربية الخاصة بصفة عامة، وتختلف الدراسة الحالية بأنها تهدف الى معرفة واقع استخدام الدروس التفاعلية القائمة على الوسائط المتعددة لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

طبقت الدراسات السابقة على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ماعدا دراسة (فخري، ٢٠٢٠) التي طبقت على طلاب الصف السادس، وتختلف هذه الدراسة عنهم بأنها طبقت على معلمين الإعاقة العقلية في مدينة جدة.

اتبعت الدراسات السابقة المنهج التدريبي والشبه تجريبي في تطبيق تجربة البحث، وتختلف هذه الدراسة عنهم بأنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

الإجـراءات المنهجيـة للدراسـة الميـدانيـة:

تتنـاول الباحثـة فـي هـذا الفصـل الإجـراءات المنهجيـة للدراسـة الميدانيـة التـي قامـت باتباعها، وتشمل: منهج الدراسة المتبع، ومجتمع الدراسة، والأداة التي استخدمتها الباحثة لجمع البيانـات وخطـوات إعدادها، وطـرق التحقق مـن الصـدق الظـاهري والاتسـاق الـداخلي والثبـات، والأساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في تحليل بيانات الدراسة الميدانية، وفيما يلي وصف مفصل لهذه الإجراءات.

منهـج الـدراسـة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكونه يناسب أهدافها وطبيعتها.

مجتمـع الـدراسـة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمين الطلاب ذوي الإعاقة العقلية بمدينة جدة وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٣) معلم ومعلمة.

أداة الـدراسـة:

تماشيا مع أهداف الدراسة وتساؤلاتها استخدمت الباحثة الاستبانة، لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

بناء الاستبانة في صورتها الأولية:

لبناء الاستبانة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- الاطلاع على المراجع الأدبية فيما يتعلق بكيفية بناء أو تصميم الاستبانة، وما يجب مراعاته من أسس علمية في ذلك.
- المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة أو جزء من مشكلة الدراسة.
- تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المشرف العلمي، ومجموعة من الأساتذة المحكمين، لإبداء رأيهم حول وضوح الاستبانة وإمكانية تحقيقها لأهداف الدراسة، ومدى اتساق الفقرة وملاءمتها للمحور الذي تنتمي اليه، تعديل بعض الفقرات أو حذفها، إبداء ملاحظاتهم على الاستبانة وإضافة ما يرونه مناسبا من فقرات.

صدق وثبات أداة الدارسة:

أعدت الباحثتان " الاستبانة " كاداة للبحث في الاجابة عن اسئلة الدراسة بعد رجوعها الى الدراسات السابقة والادبيات ذات العلاقة وتكونت الاستبانة من جزأين، الاول : بيانات اولية للمستجيب، ومتغير الخبرة (اقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات الى ١٥سنة، اكثر من ١٥ سنة) ومتغير المؤهل (بكالوريوس، ماجستير، اخرى)، والجزء الثاني تكون من فقرات الاستبيان حيث احتوى على (١٥) فقرة، وطُلب من عينة البحث تحديد واقع الاستخدام للدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج وفق مستويات موافق بشدة (٥)، موافق(٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١).

وتم تحديد المدى من خلال العلاقة : المدى = (اكبر قيمة – اقل قيمة) =٤ وعلية تم تحديد طول الفترة كالتالي: طول الفترة = (المدى) ÷ ٤ أي : ٤ ÷٥ = ٠,٨ وفيما يلي الجدول التالي يوضح وصف درجة الاستخدام:

جـــــدول (١)

وصف درجة الاستخدام وفقا للدرجة المتوسط

فترة قيمة المتوسط	وصف واقع الاستخدام
١ -١,٨٠	منخفض جدا
أكثر من ١,٨٠-٢,٦٠	منخفض
أكثر من ٢,٦٠ -٣,٤٠	متوسط
أكثر من ٣,٤٠ -٤,٢٠	عالي
أكثر من ٤,٢٠ -٥	عالي جدا

صدق المحكميـــن للأداة:

للتحقق من مدى صدق الاداة قامت الباحثة بعرضها في صورتها الاوليه على سعادة المشرف للاستشارة والتوجيه ثم عرضها على مجموعة من المحكمين و المتخصصين في تخصصي التربية الخاصة وتقنيات التعليم، للتأكد من (مدى وضوح العبارة، ومدى ملائمتها للمحور المنتمية اليه، وصحة الصياغة اللغوية، والتأكد من ان الاستبيان يقيس ما وضع لقياسه) . وفي ضوء تلك الملاحظات تم تعديل بعض عبارات الاستبيان، واستبعاد العبارات الغير مناسبة او تعديل موقعها، حتى تم الحصول على الصورة النهائية للاستبانة.

صـدق الاتسـاق الـداخلـي للأداة:

تم التحقق من تجانس اداة البحث داخليا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وهي احدى طـرق صـدق التكـوين (Construct Validity)، حيـث تـم حسـاب معامـل الارتبـاط بيرسون(Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول (٢) يوضح نتائج ذلك:

جـــــدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معـامـل الارتبـاط	رقـم الفـقرة	معـامـل الارتبـاط
١	٠,٥٨٤**	٩	٠,٦٩٧**
٢	٠,٤٣٨**	١٠	٠,٦٠٢**
٣	٠,٤٨٧**	١١	٠,٦٥٢**
٤	٠,٤٧١**	١٢	٠,٦١٣**
٥	٠,٤٨٨**	١٣	٠,٥٨٢**
٦	٠,٤٠٢**	١٤	٠,٧٣٧**
٧	٠,٨٢٨**	١٥	٠,٥٢١**
٨	٠,٦٦٢**		

** دالة عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق ان جميع معاملات الارتباط لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (٠,٥٢١- ٠,٨٢٨) وهي معدلات مرتفعة وقد جاءت دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وهذا يعطـي دلالـة علـى ارتفـاع معـاملات الاتسـاق الـداخلي، كمـا يشـير إلـى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لكافة عبارات الاستبانة.

ثبـات أداة الـدارسـة:

للتحقق من ثبات الاداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، ثم اعادة التطبيـق علـى نفس العينـة، وحسـاب معامـل الارتبـاط بـين التطبيقين، كمـا تـم التحقـق ايضـا مـن الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وحيث ان الدراسة تكونت من محور واحد مثل ضم فقرات الاداة، و تم حساب معامل الثبات له ليمثل معامل الثبات للأداة ككل.

جـــــدول (٣)

معـامـل ثبـات اداة الـدراسـة

اداة البحث	عدد الفقرات	اعادة التطبيقTest-Re Test	الفا كرونباخCronbach's Alpha
الثبات الكلي للأداة	١٥	٠,٨٤٨	٠,٨٣٦

يظهر من الجدول السابق ان معاملات الثبات لأداة البحث، بطريقة اعادة التطبيق قد بلـغ (٠,٨٥)، وبطريقة الفا كرونبـاخ (٠,٨٤)، ممـا يـدل علـى ان الاداة تتمتـع بثبـات عـال، ممـا يعنـي صـلاحيتها للتطبيق الميداني. كمـا اشـار لـذلك عودة (٢٠٠٢م، ص ٣٧٦) ان معـاملات ثبات المقاييس المقننة يجب الا تقل عن ٠,٧٠.

الاستبانة بصورتها النهائية:

بعد الاخذ بتوصيات المحكمين وتوجيهات المشرف العلمي وإجراء التعديلات اللازمة، والتحقق من الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من محور واحد وهو:

- واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، ويشتمل هذا المحور على (١٥) فقرة.

المعالجات والاساليب الاحصائية المستخدمة:

للإجابة عن اسئلة البحث تم اجراء المعالجات الاحصائية باستخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وعلى النحو التالي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الاستجابة على الفقرة ودرجة للمحور ثم الدرجة الكلية للمقياس.
- للتحقق من ثبات اداة البحث تم استخدام معامل الفاكرونباخ، وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الاول والثاني للأداة.

لوصف خصائص عينة البحث تم استخراج التكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء من البحث عرضا مفصلا لنتائج البحث ومناقشتها في ضوء الاسئلة المطروحة التي هدفت للكشف عن واقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

نص هذا السؤال على " ما واقع استخدام الدروس التفاعلية لدى طلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمحور الدراسة، وفقا لكل فقرة من فقرات الأداة، والجدول (٣) يوضح نتائج ذلك:

جـــــدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

م	مهارة الوصول إلى المعلومات واستخدامها		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	مستوى الممارسة
١	هل استخدام الدروس التفاعلية مهمة في العملية التعليمية الخاصة بالطلاب ذوي الاعاقة الفكرية؟	ت	٢١	١١	٠	١	٠	٤,٥٨	٠,٦٦٣	١	عالية جدا
		٪	٦٣,٦٪	٣٣,٤٪	٠	٣٪	٠				
٢	هل الدروس التفاعلية تمكن ذوي الاعاقة الفكرية من التعلم في وقت أقل من المعتاد؟	ت	١٥	١٧	٠	١	٠	٤,٣٩	٠,٦٥٩	٤	عالية جدا
		٪	٤٥,٥٪	٥١,٥٪	٠	٣٪	٠				
٣	هل الدروس التفاعلية تزيد من دافعية ذوي الاعاقة الفكرية نحو عملية التعلم؟	ت	١٩	١١	٣	٠	٠	٤,٤٩	٠,٦٦٧	٢	عالية جدا
		٪	٥٧,٥٪	٣٣,٤٪	٩,١٪	٠	٠				
٤	هل حصلت/ي على دورات تدريبية في مجال تصميم وانتاج الدروس التفاعلية؟	ت	٦	٩	٤	١٣	١	٣,١٨	١,٣٦	١٤	متوسطة
		٪	١٨,٢٪	٢٧,٣٪	١٢,١٪	٣٩,٤٪	٣٪				
٥	هل لديك خبرة في تصميم وانتاج الدروس التفاعلية؟	ت	٥	٩	٨	٩	٢	٣,١٧	١,١٨	١٥	متوسطة
		٪	١٥,٢٪	٢٧,٣٪	٢٤,٢٪	٢٧,٣٪	٦,١٪				
٦	هل تساهم الدروس التفاعلية في ابقاء أثر التعلم لدى ذوي الاعاقة الفكرية؟	ت	١٤	١٧	١	١	٠	٤,٣٣	٠,٦٩٢	٥	عالية جدا
		٪	٤٢,٤٪	٥١,٥٪	٣٪	٣٪	٠				
٧	هل استخدام الدروس التفاعلية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب؟	ت	١٣	١٠	٦	٣	١	٣,٩٤	١,١٢	٩	عالية
		٪	٣٩,٤٪	٣٠,٣٪	١٨,٢٪	٩,١٪	٣٪				
٨	هل يمكن تصميم الدروس التفاعلية وفق خصائص ذوي الإعاقة الفكرية؟	ت	١٤	١٥	٤	٠	٠	٤,٣٠	٠,٦٨٤	٦	عالية جدا
		٪	٤٢,٤٪	٤٥,٥	١٢,١٪	٠	٠				
٩	هل المفردات في الدروس التفاعلية بسيطة ومفهومة لذوي الاعاقة الفكرية؟	ت	٨	١١	١١	٣	٠	٣,٧٣	٠,٩٤٤	١١	عالية
		٪	٢٤,٢٪	٣٣,٣٪	٣٣,٣٪	٩,١٪	٠				
١٠	هل الدروس التفاعلية تقدم المحتوى بشكل متسلسل ومترابط لذوي الاعاقة الفكرية؟	ت	٩	١٥	٨	١	٠	٣,٩٧	٠,٨١٠	٨	عالية
		٪	٢٧,٣٪	٤٥,٥٪	٢٤,٢٪	٣٪	٠				
١١	هل الدروس التفاعلية تراعي تحقيق الاهداف التعليمية لذوي الاعاقة الفكرية؟	ت	١٢	١٥	٥	١	٠	٤,١٥	٠,٧٩٥	٧	عالية
		٪	٣٦,٤٪	٤٥,٥٪	١٥,٢٪	٣٪	٠				
١٢	هل تتوفر عناصر التشويق وجذب الانتباه في الدروس التفاعلية من وجهة نظرك؟	ت	١٨	١٣	٢	٠	٠	٤,٤٨	٠,٦١٩	٣	عالية جدا
		٪	٥٤,٥٪	٣٩,٤٪	٦,١٪	٠	٠				
١٣	هل تتناسب الدروس التفاعلية مع وقت الحصة التعليمية وتكفي لتنمية المهارة المطلوبة؟	ت	٦	١٥	٨	٢	٢	٣,٦٤	١,٠٦	١٢	عالية
		٪	١٨,٢٪	٤٥,٥٪	٢٤,٢٪	٦,١٪	٦,١٪				
١٤	هل تساعدك إدارة المدرسة أو المركز وتشجعك على استخدام الدروس التفاعلية؟	ت	٧	٩	١٠	٧	٠	٣,٤٨	١,٠٦	١٣	عالية
		٪	٢١,٢٪	٢٧,٣٪	٣٠,٣٪	٢١,٢٪	٠				
١٥	هل تتطلب الدروس التفاعلية متطلبات تشغيلية أثناء العرض لا يمكن لك أن توفريها؟	ت	١٢	١٠	٧	٤	٠	٣,٩١	١,٠٤	١٠	عالية
		٪	٣٦,٤٪	٣٠,٣٪	٢١,٢٪	١٢,١٪	٠				
المتوسط الحسابي العام								٣,٩٨	٠,٤٩٩		عالية

- **أولا:** يتضح من خلال الجدول (٣) إن افراد عينة الدراسة موافقون على استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية . بدرجة عالية بمتوسط موزون (٣,٩٨ من ٥,٠٠) للمحور العام وبانحراف معياري (٠,٤٩٩) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (أكثر من ٣,٤٠ –٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير الى درجة الاستخدام (بدرجة كبيرة) بالنسبة لاداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.
- **ثانيا:** كما يتضح ايضا ان هناك تباين وتفاوت في استجابات افراد عينة الدراسة على واقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، .حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,١٧ –٤,٥٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة والخامسة والتي تشير الى واقع الاستخدام (بدرجة متوسطة، وعالية، وعالية جدا) من فئات المقياس الخماسي بالنسبة لأداة الدراسة المعدة للغرض . ومما يوضح التباين في تحديد درجة واقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ما يلي:

- جاءت موافقات عينة الدراسة على واقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بدرجة متوسطة على الفقرتين (٤، ٥) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,١٧–٣,١٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات الخماسي والتي تتراوح بين (أكثر من٢,٦٠ –٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير الى واقع الاستخدام بدرجة متوسطة.
- جاءت موافقات عينة الدراسة على واقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بدرجة عالية على الفقرات (٧، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٤٨ –٤,١٥) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات الخماسي والتي تتراوح بين (أكثر ٣,٤٠ – ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير الى واقع الاستخدام بدرجة عالية.
- جاءت موافقات عينة الدراسة على واقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بدرجة عالية جداً على الفقرات (١، ٢، ٣، ٦، ٨، ١٢) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٤,٣٠–٤,٥٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات الخماسي والتي تتراوح بين (اكثر ٤,٢٠ –٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير الى واقع الاستخدام بدرجة عالية جداً.

➢ وفيما يلي أعلى ثلاث فقرات وأدنى ثلاث فقرات جاءت بين الفقرات المتعلقة بواقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم وذلك وفقًا لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١- جاءت الفقرة رقم (١) وهي " هل استخدام الدروس التفاعلية مهمة في العملية التعليمية الخاصة بالطلاب ذوي الاعاقة الفكرية؟ " بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بواقع استخدام استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة بمتوسط حسابي موزون (٤,٥٨) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (٠,٦٦٣).

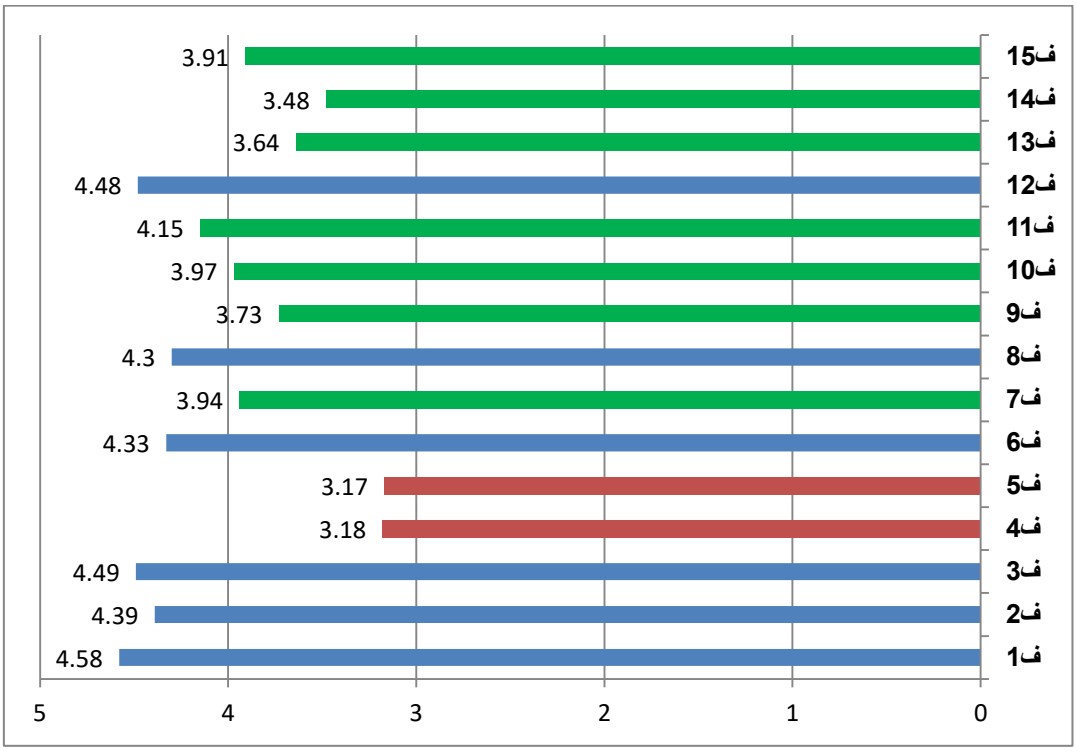
٢- جاءت الفقرة رقم (٣) وهي " هل الدروس التفاعلية تزيد من دافعية ذوي الاعاقة الفكرية نحو عملية التعلم؟" بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة بمتوسط حسابي موزون (٤,٤٩) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (٠,٦٦٧).

٣- جاءت الفقرة رقم (١٢) وهي " هل تتوفر عناصر التشويق وجذب الانتباه في الدروس التفاعلية من وجهة نظرك؟ "بالمرتبة الثالثة بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة بمتوسط حسابي موزون (٤,٤٨) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (٠,٦١٩).

٤- جاءت الفقرة رقم (١٤) وهي " هل تساعدك إدارة المدرسة أو المركز وتشجعك على استخدام الدروس التفاعلية؟" بالمرتبة الثالثة عشر من بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة بمتوسط حسابي موزون (٣,٤٨) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (١,٠٦).

٥- جاءت الفقرة رقم (٤) وهي " هل حصلت/ي على دورات تدريبية في مجال تصميم وانتاج الدروس التفاعلية؟ " بالمرتبة قبل الاخيرة بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة بمتوسط حسابي موزون (٣,١٨) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (١,٣٦).

٦- جاءت الفقرة رقم (٥) وهي "هل لديك خبرة في تصميم وانتاج الدروس التفاعلية؟" بالمرتبة قبل الاخيرة بين العبارات المُتعلقة بواقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة بمتوسط حسابي موزون (٣,١٧) من (٥,٠٠) وانحراف معياري (١,١٨).



شكـــل (١)

يوضح التفاوت بين عينة الدراسة في واقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة

تفسير نتائج البحث وفق الدراسات السابقة:

من النتائج السابقة يتضح أن الدروس التفاعلية لها أثر إيجابي وفعال عند استخدامها مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، وهذا ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة عشماوي (٢٠١٥)، ودراسة فارجيس وراني (Varghese& Rani, 2019)، ودراسة أبو الفضل ومحمد (٢٠٢٠)، ودراسة فخري (٢٠٢٠)، ودراسة سرايا والزميلي وعلي (٢٠٢٢).

خـلاصـة نتـائـج الـدراسـة:

يتضح من النتائج أن أبرز العبارات التي مثلت واقع استخدام الدروس التفاعلية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية وجهة نظرمعلميهم بمدينة جدة هي:

١- إن الدروس التفاعلية تزيد من دافعية الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية نحو عملية التعلم بشكل فعال مما يعني زيادة في عملية التحصيل العلمي لديهم.

٢- توفر عناصر التشويق وجذب الانتباه في الدروس التفاعلية مما يعني تفاعل اكثر من قبل الطلاب.

٣- اهمية استخدام الدروس التفاعلية المعدة بشكل مميز في تدريس الطلاب ذوي الاعاقة الفكرية.

٤- تمكن الدروس التفاعلية ذوي الاعاقة الفكرية من التعلم في وقت أقل من المعتاد، مما يعني انها تختصر الوقت والجهد.

٥- تساهم الدروس التفاعلية في ابقاء أثر التعلم لدى ذوي الاعاقة الفكرية، مما يساهم في نقل اثر التعلم.

التـــوصيـــات:

- عقد دورات تدريبية على طريقة استخدام وتفعيل الدروس التفاعلية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية
- توفير البرامج المجانية لانتاج وتصميم الدروس التفاعلية لتشجيع المعلمين على استخدامها.
- نشر الوعي بين المعلمين بالجانب المعرفي للدروس التفاعلية مما يساعد على توظيفهم لها في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- توفير المخصصات المالية اللازمة لانتاج الدروس التفاعلية.
- تشجيع إدارة المدرسة او المركز وتقديم الحوافز للمعلمين لتشجيعهم على استخدام الدروس التفاعلية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

المـــراجـــع العـــربيـــة:

أحمد، فخري محمد. (٢٠٢٠). أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الالكترونية لدى تلاميذ الصف السادس. مجلة العلوم التربوية،٣(٢)،٢٠٢-٢٧٢.

بدر الدين، أية عامر، محمد، أفراح ياسين. (٢٠٢٠). واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل المعلمين لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة بمحافظة أربيل. مجلة كلية التربية.

البدو، أمل محمد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية،٣(١)،٢٧٣-٣٠٤.

حرب، سليمان أحمد، محيسن، عبد الكريم علي. (٢٠٢١). فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تصميم الدروس التفاعلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى وتفكيرهم المنظومي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٣٠(١)، ٢٤٩-٢٧٦.

الزعبي، لؤي. (٢٠٢٠). الوسائط المتعددة. الجامعة الافتراضية السورية.

سرايا، عادل السيد، علي، عبد الحميد محمد، الزميلي، علاء الدين. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تعليمي تفاعلي قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في خفض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى أطفال التوحد. مجلة كلية التربية، ١٠(٣١)، ٣٠٣-٣٣١.

أبو سيف، رشا محمد، بني أحمد، فادي عبد الرحيم. (٢٠٢٢). فاعلية Nearpod في تنمية مهارات تصميم الدروس التفاعلية المعتمدة على الإنترنت لدى معلمي لواء ناعور [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عمار، سلوى. (٢٠٢١). استخدام بيئة التعلم الجوال في تنمية مهارات إنتاج الدروس التفاعلية لذوي الإعاقة السمعية وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لطلاب كلية التربية شعبة التاريخ. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،١٥(١٠)،٥٤٨-٦٦٣.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط.٢).عمان: دار الأمل.

أبو الفضل، عمرو محمود، محمد، جيهان سيد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة على مستوى المهارات الحركية لدى المعاقين سمعيا. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع١٤، ٨٥٣-٨٧٦.

القحطاني، دلال، أبا حسين، وداد. (٢٠٢٢). واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع٢٤، ١١٥-١٤٩.

مرسي، صفاء محمد. (٢٠٢٠). الإعاقة الذهنية: الماهية، الخصائص. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية – دراسات وبحوث تطبيقية، ١١(١)، ٨٩-١٠٥.

المقاطي، صالح إبراهيم. (٢٠٢١). أثر وفاعلية استراتيجية التدريس التفاعلي في التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الرابع في مقرر التقويم التربوي بكلية التربية بجامعة شقراء. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، ع١٥، ٢٧١-٢٩٦.

وزارة التعليم. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. ص١٠.

المراجع الأجنبية:

AAIDD. (2019). Retrieved from American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Abdulrahaman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V., Imam-Fulani, Y. O., Fahm, A. O., & Azeez, A. L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. Heliyon, 6(11).

Gherheş, V., Stoian, C. E., Fărcaşiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. Sustainability, 13(8), 4381.

varghese, g., & rani, k. (2019). efficacy of multimedia instructional strategies to children with moderate intellectual disability. international journal of multidisciplinary educational research, 8(7), 16-23.

العـــــدد (١٩)، يـــوليـــو ٢٠٢٣، ص ص ١ – ٤٤

فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية (تسلسلية/ تآزرية) في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية

إعداد

أ/ هاجر صالح فلاح الحربي د/ فوزية بنت عبد الله المدهوني

باحثة بقسم تقنيات التعليم، كلية التربية- جامعة القصيم

أستاذ تقنيات التعليم المشارك، كلية التربية – جامعة القصيم

فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية (تسلسلية/ تآزرية) في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية

أ/هاجر الحربي(*) & د/ فوزية المدهوني(**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية (تسلسلية/ تآزرية) في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية، تم استخدام المنهج التطويري، وبلغت عينة الدراسة (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين متكافئتين، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، وبطاقة ملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج لقياس الجانب الأدائي المرتبط بمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، التي درست بنمط التشارك التسلسلي، يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط التشارك، وعن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست بنمط التشارك التآزري، يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف نمط التشارك، كما أسفرت عن عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج، وفي ضوء النتائج تم تقديم عدد من التوصيات، منها: أنه يمكن الاستفادة من نمطي التشارك التسلسلي والتآزري إذا كان ناتج التعلم المستهدف هو التحصيل المعرفي أو تنمية المهارات الأدائية وذلك عند التعلم في بيئات التعلم الإلكترونية، كذلك الاستفادة من مواصفات تصميم بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية وإمكانات أدوات التشارك في إعداد بيئات التعلم الإلكترونية، والاستفادة من مواصفات تصميم النماذج ثلاثية الأبعاد في تصميم وطباعة النماذج ثلاثية الأبعاد، كما تم تقديم مقترحات لبحوث مستقبلية في مجال التعلم التشاركي.

الكلمات المفتاحية: بيئة تعلم إلكترونية تشاركية، التشارك التآزري، التشارك التسلسلي، الطباعة ثلاثية الأبعاد.

(*) باحثة بقسم تقنيات التعليم، كلية التربية- جامعة القصيم

(**)أستاذ تقنيات التعليم المشارك، كلية التربية – جامعة القصيم

(بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية (تسلسلية/ تآزرية) في تنمية مهارات التفكير التصميمي للطباعة ثلاثية الأبعاد في مقرر علم البيئة لدى طالبات المرحلة الثانوية. قسم تقنيات التعليم، جامعة القصيم)

The Effectiveness of Electronic Collaborative Learning Environment (Sequential / Synergistic) in the Developing for Three-Dimensional Printing Skills for Secondary School Student

Hajar Saleh Alharbi(*)& Dr. Fawzia Abdullah Almadhonie(**)

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of a participatory sequential and synergistic e-learning environment in developing three-dimensional printing (3D printing) skills for secondary school students, as the study followed the Developmental Research Method. The study tools were applied to a sample of 30 f girls in the second year of the secondary school of studies courses. The sample was divided into two equivalent experimental groups, where the study tools were an achievement test for the cognitive aspect associated with 3D printing skills, a note card, and a product evaluation card to measure the performance aspect associated with 3D printing skills. The search results showed a statistically significant difference at the level of ($0.05 \geq \alpha$) between the average grades of female students of the two experimental groups in the post-implementation of the achievement test for the benefit of the group The experimental method studied in the sequential sharing pattern is due to the main effect of the difference in the pattern of sharing. There is a statistically significant difference of ($0.05 \geq \alpha$) between the average scores of female students of the two experimental groups in the post-application of the note card in favor of the experimental group that studied the pattern of synergistic sharing due to

(*) Researcher of Educational Technology College of Education–Qassim University,

(**) Associate Professor of Educational Technology College of Education–Qassim.

the main effect of the difference in the pattern of sharing, and the absence of a statistically significant difference at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the average grades of female students of the two experimental groups in the post-application of the product evaluation card. In the light of the results, a number of recommendations were presented including It is possible to benefit from the sequential and synergistic sharing patterns if the target learning outcome is cognitive achievement or the development of performance skills when learning in e-learning environments. As well as benefiting from the specifications of designing participatory e-learning environments, the capabilities of sharing tools in preparing e-learning environments, and also can benefit from the design specifications of three-dimensional models in the design and printing of three-dimensional models. Proposals were also made for future research in the area of participatory learning.

Key Word: Electronic Collaborative Learning Environment, Sequential Collaboration, Synergistic Collaboration, Three-Dimensional Printing

المقـــدّمـــــة:

يشهد عصرنا الحاضر نموًّا متسارعًا في مجال التكنولوجيا مكّن منتوجاته من لعب أدوار مؤثرة في العملية التعليمية، ما جعل محو الأمية الرقمية غاية تسعى إليها المؤسسات التعليمية عبر بيئات التعلم المختلفة؛ وذلك لإعداد المتعلمين للتحديات والفرص المقبلين عليها في عالم سريع التطور؛ حيث تم توظيف التعلم الإلكتروني الذي يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز الروابط بين المتعلمين أنفسهم؛ وبينهم وبين المعلمين خلال بيئات تعلم إلكترونية ساعدت على بناء المعرفة وتشاركها بين أطراف العملية التعليمية.

وقد وظّف التربويون تكنولوجيا المعلومات في توفير بيئات تعليمية إلكترونية تفاعلية تُقدَّم من خلال الإنترنت، تُسهم في استخدام مجموعات التعلم، واستراتيجيات التعلم التشاركي والذي يُمكّن مجتمع المعرفة من إنتاج المعرفة، وتطبيقها، وتقويمها (الغامدي وعفاشي، ٢٠١٨)، وتوفر بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية، باعتبارها أسلوبًا للتعليم التفاعلي، ضمن مجموعة العمل عدة مزايا؛ حيث تتيح للمتعلمين الفرصة في التعلم والمشاركة من مصادر المعلومات، وتبادل الخبرات فيما بينهم، والتشارك في الأفكار، وتنمية المهارات(الزهراني، ٢٠١٩)، فالتعلم التشاركي يُراعي بُعدي التعلم الذين ركّزت عليهما النظرية البنائية، وهما: تحقيق الطلاب لأهدافهم الخاصة بأنفسهم، ودور التفاعلات الاجتماعية في العملية التعليمية(خميس، ٢٠٠٣).

وفي ذات الإطار تقوم بيئة التعلم التشاركية على النظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد على أن المعرفة يتم بناؤها اجتماعيًا من خلال الاندماج في العمل التشاركي الذي يؤدي إلى بناء معرفة جديدة لدى الأقران(الفار، ٢٠١٢)؛ حيث تشير نظرية فيجوتسكي البنائية الاجتماعية إلى أن التفاعل الاجتماعي هو الجانب الأساسي في تنمية الجانبين العاطفي والمعرفي، وتؤكد على أهمية الحوار والتفاعلات الاجتماعية الأخرى بين المتعلم والآخرين(زيتون و زيتون، ٢٠٠٣)، وفي ضوء نظرية المرونة المعرفية تتطلب بيئة التعلم التشاركي مرونة معرفية؛ إذ يجب تقديم المعارف في مجموعة متنوعة من الطرق والأغراض المختلفة كتقديم أساليب تعليمية مرنة تساعد على حل مشكلات غير محددة البنية، والتكيف مع محتوى المشكلات من وجهات نظر مختلفة (Spiro &Jehng, 1990) .

وقد أوضح Altinay & Paraskeras (2007) أنّ توافر نمط التشارك في بيئات التعلم الإلكترونية يُسهِم في توفير بيئة مناسبة لتبادل الموارد، والأفكار، والمعارف بين المشاركين، ما قد يُسهم في تحسين فهمهم للمعرفة ويزيد من قدرتهم على تطبيقها في مواقف جديدة؛ لتنمية المهارات المطلوبة لديهم.

وهناك عدة أنماط للتشارك يستخدمها المتعلمون عند أداء مهمة ضمن مجموعات العمل في بيئة التعلم التشاركي، منها: النمط التسلسلي، وفيه يتولى كل متعلم مهمة بالتوالي مع أفراد مجموعته؛ والنمط المتوازي وفيه يعمل المتعلمون على مهامهم الفرعية في الوقت نفسه؛ والنمط الانتقائي وفيه يؤدي كل متعلم، ضمن المجموعة، المهمة الرئيسة كاملة ليقرروا معًا اختيار المهمة الأفضل؛ والنمط التآزري، وفيه يعمل جميع المتعلمين على أداء نفس المهمة في الوقت نفسه (Bistrom, 2005).

وقد تباينت نتائج الدراسات حول تحديد نمط التشارك الأكثر فاعلية في عملية التعلّم؛ فقد كشفت دراسة شعبان وحمادة (٢٠١٣) عن فاعلية نمط التشارك التآزري والتسلسلي عن نمط التشارك المتوازي في تنمية التحصيل المعرفي، بينما تفوق نمط التشارك التآزري على نمطي التشارك التسلسلي والمتوازي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي. وأظهرت دراسة إبراهيم (٢٠١٦) تفوّق نمط التشارك التآزري على نمط التشارك المتوازي في تنمية التحصيل المعرفي، وتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي. في حين أظهرت دراسة محمد(٢٠١٨) تفوق نمط التشارك التآزري على نمطي التشارك التسلسلي والمتوزاي، وتفوّق نمط التشارك التسلسلي على نمط التشارك المتوازي في تنمية مهارات تطوير مهام الويب. وقد خلصت دراسة علي(٢٠١٩) إلى تفوق نمط التشارك الانتقائي في الجانب المعرفي، في حين تفوق نمط التشارك التآزري في الجانب الأدائي لإنتاج وحدات التعلم الرقمي. هذا التباين يدفع إلى مزيد من التحقق حول نمط التشارك الأكثر فاعلية في بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية عند توظيفها في تنمية المهارات.

ومن المهارات التي يمكن تنميتها لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، مهارات التصميم والطباعة ثلاثية الأبعاد؛ حيث يتطلب تعليم تصميم المنتجات ثلاثية الأبعاد عملًا تشاركيًا من قِبَل مجموعة التعلم؛ بحيث يُسهم كل متعلم بخبراته في عملية التصميم التشاركي باستخدام

الطباعة ثلاثية الأبعاد، لذلك يُعدّ تعليم التصميم التشاركي أمرًا ضروريًا لمهن المتعلمين المستقبلية(Muramatsu & Wangmo, 2019). وتكمُن القيمة التعليمية لإكساب المتعلمين القدرة على الإنتاج باستخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد– في تمكينهم من تصوُّر كائنات افتراضية وإنتاج نماذج ملموسة تمكنهم من الملاحظة والتجريب(Chien & Chu, 2018)؛ حيث أوضح Kostakis et al. (2015) أن الطباعة ثلاثية الأبعاد من شأنها أن تُحفِّز المتعلمين على التعبير عن أفكارهم، ما يجعلها واقعية وقابلة للمشاركة، ويرى شلتوت والعبد الله(٢٠١٩) أن إدراج حصص للنمذجة والطباعة ثلاثية الأبعاد في التعليم يمكن أن يُوجِد بيئة داعمة للابتكار والاختراع، كما يعزز التعلم بالممارسة، وذلك يسمح للمتعلمين بالانخراط في الأنشطة والممارسات الفكرية طويلة المدى وتجربة مستويات جديدة من التعلم التشاركي من خلال إشراك المتعلمين في الجمع بين النشاط البدني والتفكير (Blikstein, 2013).

في هذا الإطار أوضح كلٌ من(Ali & Khine, 2020: العبد الله وشلتوت، ٢٠١٩; Ford & Minshall, 2019) أن إكساب المتعلمين مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد يمكن أن يسهم في تبني ثقافة الابتكار والتي يمكن أن تدفع التعلم في جميع مستويات المتعلمين، ومساعدتهم على تطوير التفكير الإبداعي والبحث العلمي ومهارات حل المشكلات، ومنحهم فرصًا لإنشاء المشاريع الإبداعية والمبتكرة، ومساعدتهم على ترجمة المفاهيم المجردة إلى أشياء مادية تنمي لديهم القدرة على التصور ثلاثي الأبعاد؛ حيث أشارت دراسة Trust & (2017) Robert إلى أن المتعلمين طوروا عددًا من المهارات أثناء العمل في مشاريع الطباعة ثلاثية الأبعاد، بما في ذلك النمذجة ثلاثية الأبعاد، والإبداع، ومحو الأمية التكنولوجية، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي والتفكير النقدي والمثابرة، علاوة على تطوير مهارات استخدامهم للطباعة ثلاثية الأبعاد، وأسفرت دراسة Chien (2017) عن أن المتعلمين الذين استخدموا طابعة ثلاثية الأبعاد تفوقوا بشكل كبير على المتعلمين الذين مارسوا الهندسة يدويًا، من حيث كل من حداثة وتطور منتجاتهم. وخلصت الدراسة التي أجراها خليل وعلي(٢٠١٨) إلى فاعلية الرسومات المعلوماتية بنمطيها الثابت والمتحرك في إكساب مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد والثقافة البصرية، لطلاب تكنولوجيا التعليم.

ويمكن النظر إلى توظيف الطباعة ثلاثية الأبعاد في مجال التعليم وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين في ضوء البنائية وإطار اللعب؛ حيث تم بناء الإطار النظري على حجة ديوي 'التعلم بالممارسة (Dewey, 1952)؛ والتي تنعكس في البنائية على أن الأفراد يبنون المعرفة من خلال تفاعلاتهم مع بيئتهم، حيث يشير هذا المنظور إلى أن المتعلمين هم بناة لمعرفتهم الخاصة، ولذا من المحتمل أن يكون تزويدهم بالأدوات التي توازي عملية البناء مفيدًا في هذا السياق؛ لذا قد يكون بناء المنتجات باستخدام الطباعة ثلاثية الأبعاد أكثر تنظيمًا إذا تم في ضوء التعلم التشاركي؛ إذ إن إنشاء الحلول المصممة يعد نهجًا تعليميًا مرتبطًا بقدرات المتعلمين، ما يوفر وسيلة محتملة لتطوير مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد(Nemorin & Selwyn, 2017)، لذا فإن الدراسة الحالية تستهدف توظيف تقنيات التعلم الإلكترونية التشاركية في تنمية مهارات التفكير التصميمي.

مشكلة الدراسة:

إنّ دمج الطباعة ثلاثية الأبعاد في الفصول الدراسية وإكساب المتعلمين مهارات استخدامها يعود بفوائد إيجابية على المتعلمين؛ حيث يمكن أن تنمي دافعيتهم للتعلم، وتُشركهم في تجارب التعلم النشطة(Li Cheng et al., 2020)، وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة Ali & Khine (2020) والعبد الله وشلتوت(٢٠١٩) إلى أنه يجب دمج الطباعة ثلاثية الأبعاد في محتوى التعلم، وممارسات الفصل الدراسي، وربطها بمنهج تعليمي لتعزيز التعلم؛ كما أشارت دراسة كلٍ من(voogt et.al, 2013) و(Bakir,2015) إلى أن دمج التكنولوجيا في محتويات المنهج أكثر فاعلية من تقديمها كدورة مستقلة.

وقد أُقيمت عديد من المؤتمرات العلمية في مجال الطباعة ثلاثية الأبعاد، وقد خلصت إلى الفوائد المكتسبة من تعليم الطباعة ثلاثية الأبعاد؛ حيث عززت مشاركة المتعلمين، ونمّت لديهم القدرة على تصور المفاهيم النظرية وفهمها بشكل أفضل، كما ساهمت في دمج وتطوير المهارات العملية والنظرية، كمؤتمر الطباعة ثلاثية الأبعاد في التعليم Three-dimensional Printing in Education المنعقد عام(٢٠٢٠)، والمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني

المقام عبر الجامعة المصرية للتعلم الإلكتروني(٢٠١٨)، والمؤتمر الأول للطباعة ثلاثية الأبعاد في التعليم والعلوم والصناعة Three-dimensional printing in education, science and industry المنعقد عام(٢٠١٨).

ورغم المناقشات المكثفة حول أهمية إكساب المتعلمين مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، إلا إن تنمية تلك المهارات باستخدام التقنيات الحديثة لم يحظ بالاهتمام الكافي؛ حيث أسفرت نتائج الدراسة الاستكشافية المتمثلة في إجراء مقابلة غير مقننة مع عينة من طالبات المرحلة الثانوية مكونة من(٢٠) طالبة للوقوف على المشكلة وتحديدها؛ وأسفرت المقابلات عن أن (١٠٠%) من الطالبات لم يسبق لهنّ العمل في مجال الطباعة ثلاثية الأبعاد، وكذلك (٩٩%) من الطالبات لم يسبق لهن استخدام أي بيئة تعلم إلكترونية للتشارك في إنتاج مواد تعليمية؛ لذلك ظهرت الحاجة لمعالجة ذلك الضعف في مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، حيث إنه قد يمكن معالجة تلك المشكلة من خلال بيئة تعلم تشاركية قائمة على نمط التشارك(تآزري/ تسلسلي).

وفي ذات الإطار أثبت عدد من الدراسات فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية في مجالات التعلم المختلفة كدراسة عبد الرحمن(٢٠١٩)، ودراسة الزهراني(٢٠١٩) وغيرهما من الدراسات إلا إن هناك تباينًا حول نمط التشارك الأكثر فاعلية في بيئة التعلم، ورغم أن نمط التشارك التآزري قد تفوق على الأنماط الأخرى في عدد من الدراسات، كدراسة إبراهيم (٢٠١٦)، ودراسة محمد (٢٠١٨)؛ إلا إن هناك أنماطًا أظهرت تفوقها على نمط التشارك التآزري، منها نمط التشارك التسلسلي، كما في دراسة شعبان وحمادة (٢٠١٣)، لذا لازال هناك حاجة إلى دراسة تأثير بيئة التعلم التشاركية بنمطيها(التسلسلي/ التآزري) في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

وبناءً على ذلك سعت هذه الدراسة إلى توظيف بيئة تعلمية إلكترونية تشاركية (تسلسلية/ تآزرية) في سياق تعليمي مناسب لغرض بحث أثر نمط التشارك في بيئة تعلمية إلكترونية في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أسئلـــة الـــدراســـة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية بيئة تعلمية إلكترونية تشاركية (تسلسلية/ تآزرية) في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد المراد تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٢- ما مواصفات تصميم بيئة تعلم إلكترونية تشاركية لنمطي التشارك التسلسلي والتآزري؟

٣- ما نمط التشارك (التسلسلي/ التآزري) في بيئة تعلم إلكترونية تشاركية الأكثر فاعلية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٤- ما نمط التشارك (التسلسلي/ التآزري) في بيئة تعلم إلكترونية تشاركية الأكثر فاعلية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهـــداف الـــدراســـة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

٥- تحديد قائمة بمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، والتي يمكن تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٦- تحديد مواصفات تصميم بيئة تعلم إلكترونية تشاركية لنمطي التشارك(التسلسلي والتآزري).

٧- الكشف عن فاعلية بيئة تعلمية إلكترونية تشاركية(تسلسلية/ تآزرية) في تنمية الجانب المعرفي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٨- الكشف عن فاعلية بيئة تعلمية إلكترونية تشاركية(تسلسلية/ تآزرية) في تنمية الجانب الأدائي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهميـــة الـــدراســـة:

تحددت أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

١- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، التي ينبغي تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- تأتي هذا الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة التي تنادي بضرورة توظيف بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية في تنمية المهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- تزويد المهتمين في مجال الطباعة ثلاثية الأبعاد بقائمة مواصفات تصميم النماذج ثلاثية الأبعاد.

٤- قد توجه هذه الدراسة الباحثين نحو تطوير مقياس للمهارات المعرفية والأدائية للطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

حـــدود الـــدراســـة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

أ) حـــدود موضـوعيـــة:

- الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.
- توظيف بيئة تعلم إلكترونية تشاركية (تسلسلية/ تآزرية) عبر منصة Moodle.

ب) حـــدود زمـــانيـــة:

تم تطبيق التجربة الدراسية خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

ج) حـــدود بشـــريـــة:

- عينة قصدية من طالبات المرحلة الثانوية ممن يدرسن بنظام المقررات في منطقة القصيم.

د) حـــدود مكـــانيـــة:

إحدى مدارس الثانوية العامة – نظام المقررات–التابعة لإدارة التعليم بمنطقة القصيم.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية Electronic Collaborative Learning Environment:

يعرفها Popal & Kumar (2019, p.822) بأنها: "الموقف الذي يتعلم فيه شخصان أو أكثر في مجموعات تتيح لأعضاء المجموعة التفاعل معًا، بشكل متزامن أو غير متزامن، من خلال أدوات التقنية؛ لتحقيق هدف مشترك يفيد أعضاء المجموعة بأكملها ".

وتعرف إجرائيًا بأنها: مواقف منظمة ومتسلسلة ومخطط لها مسبقًا لتقديم محتوى تعليمي إلكتروني من خلال Moodle؛ لتنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتعتمد بشكل أساسي على نشاط الطالبات عبر مجموعات العمل، وتنفيذهن للمهام التعليمية المطلوبة منهن إلكترونيًا.

نمط التشارك التسلسلي Sequential Collaboration:

عرفه Bistrom (2005, p.2) بأنه: "توزيع المهام على المتعلمين بشكل متسلسل ومتتابع؛ بحيث إن كل مهمة معتمدة على المهمة السابقة لها، ليقوم المتعلم بأداء مهمته خلال مدة زمنية محددة، ثم تنتقل المهمة إلى المتعلم التالي، وفي النهاية يكون الناتج العمل الجماعي التشاركي لمجموعة العمل".

ويعرف إجرائيًا بأنه: نمط تؤدي فيه كل طالبة، من مجموعة العمل، مهمتها التصميمية للطباعة ثلاثية الأبعاد في بيئة التعلم الإلكترونية Moodle، بالتوالي.

نمط التشارك التآزري Synergistic Collaboration:

يعرفه Bistrom (2005, p.2) بأنه: "تفاعل المتعلمين مع جميع المهام ومناقشتهم حولها، وتأديتها معًا".

ويعرف إجرائيًا بأنه: نمطٌ تؤدي فيه جميع الطالبات، من مجموعة العمل، مهماتهن التصميمية للطباعة ثلاثية الأبعاد في بيئة التعلم الإلكترونية Moodle في ذات الوقت.

مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد Three-Dimensional Printing:

يعرفها Wisdom &Novak (2018, p.413) بأنها: "عملية إنشاء كائن صُمم باستخدام أحد برامج التصميم بمساعدة الكومبيوتر Computer Aided Design تم بناؤه طبقة تلو أخرى باستخدام آلة ميكانيكية".

وتعـــرف إجرائيًـــا بأنهـــا: سلسـلة الأداءات التشـاركية التـي تقـوم مـن خلالهـا الطالبـات ضـمن مجموعـات عملهـن ببنـاء نمـاذج ثلاثيـة الأبعـاد، صُـمِّمت عبـر برنـامج Tinkercad، وشُـرِحت عبـر برنـامج Cura لتُشـكّل فـي طبقـات مـن البلاسـتيك باسـتخدام جهاز ميكانيكي، حتى يتكون الشكل النهائي.

فـــرضيـــات الـــدراســـة:

١- لا يوجد فرق ذو دلالـة إحصـائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بـين متوسـطي درجـات طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار المعرفـي لمهـارات الطباعـة ثلاثيـة الأبعـاد يُعـزّى لبيئـة الـتعلم الإلكترونيـة التشـاركية (تآزريه/ تسلسلية).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالـة إحصـائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بـين متوسـطي درجـات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في بطاقـة الملاحظـة لمهـارات الطباعـة ثلاثيـة الأبعـاد يُعـزّى لبيئـة الـتعلم الإلكترونيـة التشاركية (تآزريه/ تسلسلية).

٣- لا يوجد فرق ذو دلالـة إحصـائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بـين متوسـطي درجـات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في بطاقـة تقيـيم المنـتج النهـائي لمهـارات الطباعـة ثلاثيـة الأبعـاد، تُعـزّى لبيئـة الـتعلم الإلكترونية التشاركية (تآزرية/ تسلسلية).

منهـــج الـــدراســـة:

انطلاقًا من طبيعة أسئلة الدراسة، وأهدافها المتمثلة بشكل رئيس في الكشف عن فاعلية بيئـة تعلم إلكترونيـة تشاركية(تسلسلية/ تآزريـة) فـي تنميـة مهـارات الطباعـة ثلاثيـة الأبعـاد لـدى طالبات المرحلة الثانوية- تم استخدام منهج البحث التطويري Developmental Research Method الذي يقوم على تكامل ثلاثة مناهج بحثية متتابعة، هي: منهج البحث الوصفي Descriptive Research Method والذي تم استخدامه في تحليل سياق المشكلة، وتحديد

الإطار النظري، وكذلك تحليل الدراسات السابقة، وإعداد قائمة مواصفات بيئة التعلّم الإلكترونية التشاركية. ومنهج تطوير المنظومات Systems development Research Method لتصميم مادة المعالجة التجريبية وفق نموذج الجزار للتصميم التعليمي(Elgazzar, 2014). والمنهج التجريبي Experimental Research Method ذو التصميم شبه التجريبي Quazi Experimental Design لقياس فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية(تسلسلية/ تآزرية) في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لمجموعتين تجريبيتين:

- **الأولى:** تتعلم وفق نمط التعلم التشاركي التسلسلي.
- **الثانية:** تتعلم وفق نمط التعلم التشاركي التآزري.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على متغير مستقل وآخر تابع، كما يأتي:

أ) المتغير المستقل:

بيئة تعلم إلكترونية تشاركية صُمِّمت عبر نظام إدارة التعلم Moodle، ولها مستويان:

- نمط التعلم التشاركي التسلسلي.
- نمط التعلم التشاركي التآزري.

ب) المتغير التابع:

تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية الدارِسات لمقرر علم البيئة – نظام المقررات في المدارس الثانوية التابعة لإدارة تعليم منطقة القصيم.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة الأساسية من(٣٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية الدارِسات لمقرر علم البيئة للعام الدراسي ١٤٤٣هـ في الثانوية الثالثة في محافظة البدائع في منطقة القصيم، وقد تم اختيارهنّ بطريقة قصدية مع مراعاة كونهنّ يدرسن في نفس المستوى الدراسي.

وتم توزيع طالبات عينة الدراسة الأساسية، بطريقة عشوائية، على مجموعتين تجريبيتين؛ حيث تألفت المجموعة التجريبية الأولى من (١٥) طالبة، درست بنمط التعلم التشاركي التسلسلي، موزعة على ثلاث مجموعات تشاركية. بينما تألفت المجموعة التجريبية الثانية من(١٥) طالبة، درست بنمط التعلم التشاركي التآزري، موزعة على ثلاث مجموعات تشاركية. وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لأداة الدراسة باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples T test. وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، ما يدل على تكافؤ المجموعتين، كما يوضحه الجدول الآتي:

جـــدول (١)

نتائج اختبار "ت" للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبيتين

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التآزريه	١٥	٣٥,٧٣	٣,٧٣١	١,٤٤٩	٠,١٥٩	غير دالة إحصائيًا
التسلسلية	١٥	٣٧,٨٠	٤,٠٧٤			

إعـداد أدوات الـدراسـة.

أولاً- إعداد الاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد:

تم اتباع الإجراءات التالية عند إعداد الاختبار التحصيلي:

أ) تحـديـد الهـدف مـن الاختبـار:

هدف الاختبار إلى قياس فاعلية المتغير المستقل ذي المستويين المختلفين لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ب) بنـــاء جـــدول المـــواصفـــات.

في ضوء الأهداف التعليمية للوحدات التعليمية لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية، تم إعداد جدول مواصفات الاختبار، مُشتملًا على دروس الوحدات التعليمية، ومستويات الأهداف، وعدد الأسئلة لكل درس، والأوزان النسبية للدروس، والأهداف، كما في جدول (٢).

جـــدول (٢)

مـــــواصفـــــات الاختبـــــار التحصيلـــي

الـــدروس	الأهـــداف			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبي للدروس
	التذكر	الفهم	التطبيق			
مفهـــوم الطباعـــة ثلاثيـــة الأبعـــاد والأدوات المستخدمة فيها.	٣	١	-	٤	٤	٪٧١,٨٧٥
الأدوات المســتخدمة في الطباعــة ثلاثيــة الأبعــاد (موقع التصميم ثلاثي الأبعاد TinkertCad)	٩	-	-	٩	٩	
الأدوات المستخدمة في الطباعة ثلاثية الأبعاد (برنامج التشريح Cura)	٢	٣	-	٥	٥	
الأدوات المستخدمة في الطباعة ثلاثية الأبعاد (الطابعة ثلاثية الأبعاد).	-	٥	-	٥	٥	
إنتاج تصميم ثلاثي الأبعاد للنموذج الأولي من خلال موقع TinkerCAD	-	-	٥	٥	٥	٪٢٨,١٢٥
تهيئة التصميم ثلاثي الأبعاد للطباعة ثلاثية الأبعاد باستخدام برنامج Cura.	-	-	٣	٣	٣	
طباعة التصميم ثلاثي الأبعاد بواسطة الطابعة ثلاثية الأبعاد	-	-	١	١	١	
مجموع الأسئلة	١٤	٩	٩	٣٢	-	٪١٠٠
مجموع الدرجات	١٤	٩	٩	-	٣٢	
الأوزان النسبية للأهداف	٪٤٣,٧٥	٪٢٨,١٢٥	٪٢٨,١٢٥	-	-	٪١٠٠

ج) تحـــديـــد نـــوع مفـــردات الاختبـــار:

تم صياغة مفردات الاختبار على شكل أسئلة موضوعية، من نوع الاختيار من متعدد، وأسئلة من نوع الصواب والخطأ، وكذلك أسئلة من نوع المزاوجة بين قائمتين، نظرًا لملاءمتها لخصائص المتعلمات وطبيعة بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية.

د) صيـــاغـــة أسئلـــة الاختبـــار.

رُوعي عند صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي تنوع الأسئلة، ووضوحها، وسلامتها اللغوية، وارتباطها بالأهداف التعليمية لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، ومناسبتها لطبيعة عينة الدراسة، وأن ترتبط بدائل الإجابة بجذر السؤال. وقد تكوّن الاختبار التحصيلي في صورته المبدئية من(٩) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، و(٩) أسئلة من نوع الصواب والخطأ، و(١٤) سؤالًا من نوع المزاوجة بين قائمتين.

ه) صيـــاغـــة تعليمـات الاختبـــار.

بمـا أن الاختبـار قُـدِّم إلكترونيًـا؛ فقـد روعـي أن تـتم صـياغة تعليماتـه بشـكل واضـح ومناسب للمتعلمات؛ بحيث تكون التوجيهات مباشرة وصريحة، ومعبرة عن الهدف المطلوب، وقد اشتملت التعليمات على توضيح الهدف من الاختبار، والأقسام التي يتكون منها، والزمن المحدد للإجابة عن أسئلته، وآلية الإجابة عنها، وكذلك توزيع الدرجات، مع التأكيد على ضرورة الإجابة عن جميع الأسئلة.

و) إعـــداد مفتـــاح الإجـــابـــة:

تم رصد درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي، والبالغ عددها(٣٢) سؤالًا، وعلى إثر ذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي(٣٢) درجة، وتم ضبط التصحيح للاختبار بطريقة آلية؛ لضمان الدقة والموضوعية في رصد النتائج.

ز) ضبـــط الخصائـــص السيكومـــتريـــة للاختبـــار:

صـــدق الاختبـــار

وقد اشتمل على نوعي الصدق الآتيين:

١- صـــدق المحتـــوى.

لتحقيق صدق المحتوى، روعي عند إعداد الاختبار أن تكون الأسئلة ممثلة للأهداف التعليمية التي يقيسها؛ للتأكد من أن الاختبار يشتمل على عينة ممثلة للمحتوى التعليمي، لذلك تم إعداد الأسئلة وِفقًا لجدول المواصفات الموضح في الجدول(٢).

٢-الصـــدق الظـــاهـــري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار بعرضه على عدد من المحكمين في مجال تقنيات التعليم؛ للتحقق من وضوح صياغة الأسئلة والبدائل ودقتها، ومدى مناسبة مفردات الاختبار لطبيعة عينة الدراسة، ومدى ارتباط بدائل الإجابة بجذر السؤال، وكذلك مدى صحة البديل الذي يمثل الإجابة الصحيحة، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الاختبار بعد إجراء

التعديلات المناسبة، والتي تعلّق معظمها بتعديل الصياغة اللغوية للأسئلة، وبعد إجراء التعديلات أصبح الاختبار في صورته النهائية، مشتملًا على(٣٢) سؤالًا، وتم رصد درجة واحدة لكل سؤال؛ بحيث تكون الدرجة الكلية للاختبار(٣٢) درجة، وأصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

ثبات الاختبار.

معامل الثبات:

تم استخدام معامل الاتفاق(معامل كوبر Cooper) لقياس ثبات الاختبار، وذلك من خلال الاعتماد على آراء المحكمين في مجال تقنيات التعليم، وقياس مدى اتفاقهم على أهمية وجودة أسئلته، وقد بلغت معامل الثبات(٩١%)، وهو معامل ثبات مرتفع، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣)

معامل ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام معامل كوبر Cooper

المهارة	عدد الفقرات	عدد الاتفاقات	عدد الاختلافات	معامل كوبر
تتعرف على عملية الطباعة ثلاثية الأبعاد	٤	٤	٠	١٠٠٪
تتعرف على الأدوات المستخدمة في الطباعة ثلاثية الأبعاد (موقع التصميم ثلاثي الأبعاد TinkerCAD)	٩	٩	٠	١٠٠٪
تتعرف على الأدوات المستخدمة في الطباعة ثلاثية الأبعاد (برنامج التشريح Cura)	٥	٥	٠	١٠٠٪
تتعرف على الأدوات المستخدمة في الطباعة ثلاثية الأبعاد (الطابعة ثلاثية الأبعاد)	٥	٥	٠	١٠٠٪
تنتج تصميمًا ثلاثيّ الأبعاد	٩	٦	٣	٦٧٪
الأداة ككل	٣٢	٢٩	٣	٩١٪

التجربة الاستطلاعية.

أُجريت التجربة الاستطلاعية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بلغ عددهن(٢٣) طالبة، من خارج العينة الأساسية، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين وفقًا لنمط التشارك في بيئة التعلم الإلكترونية، إحداهما عملت بنمط التشارك التسلسلي، وبلغ عددها(١٢) طالبة،

والأخرى عملت بنمط التشارك التآزري، وبلغ عددها(١١) طالبة. ومن ثمّ تعرضن للمعالجة التجريبية، ثم تطبيق الاختبار التحصيلي. وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية هو التعرف على الصعوبات والمعوقات التي من المحتمل أن تواجه العينة الأساسية أثناء الاستخدام، وحساب المدة الزمنية للاختبار التحصيلي، وعليه تم حساب ما يلي:

١- صدق الاتساق الداخلي.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه السؤال؛ حيث أظهرت أسئلة الاختبار التحصيلي معاملات ارتباط مرتفعة كما في جدول(٤)، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جـــــدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي

والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه السؤال

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	.٣٥٢*	١١	.٦٠٥**	٢١	.٣٧١*
٢	.٧٣١**	١٢	.٥٣١**	٢٢	.٣٨٣*
٣	.٦٤٧**	١٣	.٣٥٢*	٢٣	.٤٠١*
٤	.٣٩٢*	١٤	.٦٤٥**	٢٤	.٣٨٧*
٥	.٥١١**	١٥	.٤٩١**	٢٥	.٦١٢**
٦	.٤٨٤**	١٦	.٥٠٧**	٢٦	.٣٦٤*
٧	.٤٨٢**	١٧	.٧٥٨**	٢٧	.٥٢١**
٨	.٥٤٠**	١٨	.٤٣٧*	٢٨	.٤٤٧*
٩	.٤٧٩**	١٩	.٤٠٩*	٢٩	.٣٦٩*
١٠	.٣٥٩*	٢٠	.٤٨٠**	٣٠	.٤٥٢**
** معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١).				٣١	.٣٧٤*
* معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).				٣٢	.٣٦٩*

٢- ثبات التجزئة النصفية للاختبار التحصيلي.

تم استخدام معادلة معامل الثبات لسبيرمان- براون؛ حيث بلغ معامل ثبات سبيرمان- براون (٠,٧٤٦)؛ ما يُعدُّ مؤشرًا على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

٣-معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات الاختبار:

تم حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات الاختبار كما هو موضح في جدول (٥)؛ حيث تراوحت قيم معامل الصعوبة ما بين(٠,٢٠ – ٠,٨٣)؛ وتراوحت قيم معامل السهولة ما بين(٠,١٧ – ٠,٧٥)، بينما تراوحت معامل التمييز ما بين(٠,٢٥ – ٠,٧٥) وجميعها قيم مقبولة.

جـــــدول (٥)

معامل الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
١	,٦٦	,٣٤	,٧٥	١٢	,٤٦	,٥٤	,٥٠	٢٢	,٥٤	,٤٦	,٤٠
٢	,٥٦	,٤٤	,٣٥	١٣	,٤٣	,٥٧	,٣٥	٢٣	,٨٣	,١٧	,٣٥
٣	,٨٢	,١٨	,٥٠	١٤	,٤٢	,٥٨	,٢٥	٢٤	,٣٧	,٦٣	,٥٠
٤	,٦٧	,٣٣	,٣٥	١٥	,٦٤	,٣٦	,٧٥	٢٥	,٥٥	,٤٥	,٤٠
٥	,٣٢	,٦٨	,٢٥	١٦	,٦٠	,٤٠	,٤٠	٢٦	,٥٦	,٤٤	,٥٠
٧	,٤٠	,٦٠	,٥٠	١٧	,٣٤	,٦٦	,٤٠	٢٧	,٣٠	,٧٠	,٣٥
٨	,٦٣	,٣٧	,٧٥	١٨	,٥١	,٤٩	,٧٥	٢٨	,٢٠	,٨٠	,٧٥
٩	,٤٣	,٥٧	,٣٥	١٩	,٣٣	,٦٧	,٥٠	٢٩	,٣٦	,٦٤	,٥٠
١٠	,٤٣	,٥٧	,٤٠	٢٠	,٦٤	,٣٦	,٣٥	٣٠	,٦٧	,٣٣	,٥٠
١١	,٣٧	,٣٦	,٥٠	٢١	,٢٥	,٧٥	,٣٥	٣١	,٢٨	,٧٢	,٤٠
								٣٢	,٣٤	,٦٦	,٧٥

٤- تحـــديـــد زمن الاختبـــار:

تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقته طالبات عينة الدراسة الاستطلاعية للإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي، مع مراعاة متطلبات أداء الاختبار إلكترونيًا؛ وذلك بقياس الزمن المستغرَق عند انتهاء أول طالبة من الإجابة وآخر طالبة، وحساب المتوسط بينهما؛ واتضح أن الوقت المناسب لأداء الاختبار التحصيلي إلكترونيا هو(٥٠) دقيقة.

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقته أول طالبة} - \text{الزمن الذي استغرقته آخر طالبة}}{2}$$

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{80+20}{2} = 50$$

ج) الصـورة النهـائيـة للاختبـار التحصيلـي.

بعد الانتهاء من الإجراءات السابقة لإعداد الاختبار، والتأكد من صدقه وثبات درجاته، أصبح الاختبار جاهزاً في صورته النهائية مكونًا من(٣٢) سؤالاً، وتم تخصيص درجة واحدة لكل سؤال؛ لتصبح الدرجة الكلية للاختبار(٣٢) درجة.

ثانياً: إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

تم اتباع الإجراءات التالية عند إعداد بطاقة الملاحظة:

أ) تحـديـد الهـدف مـن بطـاقـة المـلاحظـة:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس الجانب الأدائي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد للمرحلة الثانوية.

ب) مصـــادر بنـــاء بطاقـــة المـــلاحظـــة:

تم إعداد قائمة بمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد؛ بحيث يتم الاعتماد عليها في إعداد بطاقة الملاحظة وفقًا للخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من قائمة مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد المهارات الرئيسة والفرعية الإجرائية لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد والتي يمكن تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٢- مصادر اشتقاق قائمة مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد والخبراء في هذا المجال؛ تم التوصل إلى قائمة مبدئية من مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

٤- قائمة مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد في صورتها الأولية:

تم إعداد قائمة أولية بمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد؛ حيث بلغ عدد المهارات الرئيسة(٤) مهارات يندرج تحتها مهارات فرعية بلغ عددها(٩٢) مهارة، ويوضح جدول(٦) القائمة الأولية لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

جـــــدول (٦)

مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد في صورتها الأولية

م	مهـــارات الطبـــاعـــة ثـــلاثيـــة الأبعـــاد	عدد المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	عدد المهارات الإجرائية
١	إعداد رسم تخطيطي للفكرة المختارة على ورق A4.	١	١	-
٢	إنتاج تصميم ثلاثي الأبعاد من خلال موقع TinkerCAD.	١	٧	٣١
٣	تهيئة التصميم ثلاثي الأبعاد للطباعة ثلاثية الأبعاد باستخدام برنامج Cura.	١	١٠	٣١
٤	طباعة التصميم ثلاثي الأبعاد بواسطة الطابعة ثلاثية الأبعاد.	١	٨	-
	المجمـــوع	٤	٢٦	٦٢
	المجموع الكلي	٩٢		

٥- التحقق من صلاحية قائمة مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

للتحقق من صلاحية قائمة المهارات تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، وتم استطلاع آرائهم، من حيث: بيان درجة أهمية المهارات الرئيسة والفرعية، ومدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات المندرجة أسفلها، ومدى السلامة اللغوية والعلمية للمهارات، وكذلك مدى صلاحية المهارات لاستخدامها في مجال التعليم، وإضافة أي مهارات يرون أهميتها، أو حذف المهارة التي لا تخدم الغرض المعدة من أجله.

وتم جمع قوائم المهارات من المحكمين مع مناقشتهم في الآراء التي قدموها، وقد أُخِذت هذه الآراء بعين الاعتبار، وتم إجراء التعديلات وفقًا لها، وتم التحقق من ثبات قائمة المهارات من خلال حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ؛ وذلك بقياس مدى اتفاقهم على أهمية عناصر قائمة

المهارات، وقد تراوحت القيم بين(٨٧ – ٩٢%) في المدى المقبول، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ(٠,٩)، وهذا يعني أن القائمة تتصف بنسبة ثبات جيدة، وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون؛ تكونت قائمة المهارات من(٤) مهارات رئيسة، اندرجت تحتها (٨٧) مهارة فرعية.

وقد تم الاعتماد على قائمة مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد في بناء بطاقة الملاحظة؛ حيث تم تحليل المهارات الفرعية إلى أداءات سلوكية يمكن ملاحظتها وتقديرها كمّيًا، ورُوعي عند صياغتها أن تكون العبارات واضحة ودقيقة ولا يُختلف في فهمها، وأن تكون موجزة مبدوءة بفعل سلوكي في زمن المضارع، ومرتبة ترتيبًا منطقيًا ومواتيًا لطبيعة الأداء الفعلي للمهارة.

ج) وضـــع تعليمـــات بطـــاقـــة المـــلاحظـــة.

تم صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة في الصفحة الأولى للبطاقة بشكل واضح ومحدد، واشتملت على التعريف بالهدف من استخدامها، والإجراءات المتبعة أثناء القيام بعملية الملاحظة، والتقدير الكمي لكل أداء.

د) وضـــع تقـــديـــر كمـــي لأداء المهـــارات:

تم استخدام أسلوب التقدير الكمي بالدرجات، بالاعتماد على التقدير الثلاثي لبطاقة الملاحظة؛ حيث تم تقدير مستويين للأداء، لكل مهارة فرعية، وهما:

١- أدت المهارة (بثلاثة درجات) يوضحها الجدول (٧) التالي:

جـــــدول (٧)

يوضح مستويات الأداء وتقديراتها الكمية لبطاقة الملاحظة

مستوى الأداء	التقدير الكمي (الدرجة)	التفســـــــير
جيد	٣	إذا أدت الطالبة المهارة بنجاح، أو أخطأت في أداء المهارة واكتشفت الخطأ بنفسها، ثم صححته.
متوسط	٢	أخطأت الطالبة في أداء المهارة، ولم تكتشف الخطأ بنفسها؛ بل اكتشفته القائمة بالملاحظة، وأوضحت لها أن الأداء خطأ، دون إعطائها توجيهًا شفويًا لكيفية أداء المهارة؛ ومن ثَم قامت الطالبة بتصحيح الخطأ بنفسها، وأداء المهارة بشكل صحيح بعد سماعها للقائمة بالملاحظة.
ضعيف	١	أخطأت الطالبة في أداء المهارة ولم تكتشف الخطأ بنفسها؛ بل اكتشفته القائمة بالملاحظة، وأوضحت لها أن الأداء خطأ، وأعطت الطالبة توجيهًا شفويًا لكيفية أداء المهارة؛ ومن ثَم قامت الطالبة بتصحيح الخطأ بنفسها وأداء المهارة بشكل صحيح بعد سماعها للقائمة بالملاحظة.

٢- لـم تـؤد المهـارة:

تحصل على الدرجة (صفر). فعندما تقوم الطالبة بأداء المهارة، أو لا تؤديها يتم الإشارة إلى مستوى الأداء أمام خانة التقدير المناسبة.

ه) الصـورة الأوليـة لبطـاقـة المـلاحظـة:

تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من(٧٠) مهارة سلوكية مفردة، مدرجة أسفل أربع مهارات أساسية تمثل مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

و) ضبـط الخصائـص السيكومتريـة لبطاقـة الملاحظـة:

١- صـدق بطاقـة المـلاحظـة:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، تم عرض البطاقة على مجموعة من المختصين في مجال تقنيات التعليم؛ وذلك لتقدير الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة؛ باستطلاع آرائهم فيها من حيث الدقة العلمية، ووضوح صياغة عناصرها، ومدى ارتباط البطاقة بالأهداف التعليمية لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية، ومدى كفاية عناصر البطاقة لتقييم أداء الطالبات لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، ومدى ملاءمة نظام تقدير الدرجات لعناصر البطاقة، وخلصت توجيهاتهم في إعادة صياغة بعض المهارات، وتم العمل بتوجيهاتهم بما يحقق صلاحية البطاقة، واشتمالها على جميع الجوانب المراد قياسها وملاحظتها.

بعد التأكد من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية قوامها(١٨) طالبة من مجتمع الدراسة؛ من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة؛ حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للبطاقة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عباراتها، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٩٢)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠,٠١)، ما يدل على صدق اتساق البطاقة مع محاورها.

٢- ثبات بطاقة الملاحظة.

تم حساب معامل الاتفاق عن طريق معادلة كوبر (Cooper)؛ حيث تحدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق؛ حيث إن نسبة الاتفاق الأقل من ٧٠% تعبر عن انخفاض ثبات بطاقة الملاحظة، أما إذا كانت نسبة الاتفاق أكثر من ٨٥% فذلك يدل على ارتفاع ثبات البطاقة، وقد بلغت قيمة معامل الاتفاق بين المحكمين على تقييم بطاقة الملاحظة ككل (٨٩%)، وهي درجة ثبات عالية، تؤكد أن بطاقة الملاحظة صالحة للقياس والتطبيق.

ز) الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.

بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وثبات درجاتها، أصبحت في صورتها النهائية صالحة لقياس الجانب الأدائي المرتبط بمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد؛ حيث تكونت في صورتها النهائية من(٧٠) مهارة فرعية.

ثالثاً: إعداد بطاقة تقييم المنتج لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

تم اتباع الإجراءات التالية عند إعداد بطاقة تقييم المنتج:

أ) تحديد الهدف من بطاقة تقييم المنتج:

هدفت بطاقة تقييم المنتج إلى تقييم النماذج التي تم تصميمها وطباعتها من قِبَل الطالبات.

ب) تحديد جوانب ومواصفات التقييم التي يتم في ضوئها الحكم على المنتجات:

يتطلب إنتاج النماذج ثلاثية الأبعاد، المعدة للطباعة ثلاثية الأبعاد في المجال التربوي، الرجوع إلى المواصفات التربوية والفنية التي تضبط عملية تصميمها وطباعتها، وقد تم بناء قائمة مواصفات تصميم النماذج ثلاثية الأبعاد، المعدة للطباعة ثلاثية الأبعاد، في ضوء الأدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت الطباعة ثلاثية الأبعاد في المجال التربوي، ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، لتعديلها وتنقيحها، وقد تم العمل بآرائهم وتوجيهاتهم حتى وصلت القائمة إلى صورتها النهائية، مشتملة على المواصفات التربوية والفنية لتصميم النماذج ثلاثية الأبعاد؛ وُصِفَت فيها الأداءات المتوقعة بشكل متدرج، روعي فيها دقة العبارات وسلامتها من الناحية اللغوية والعلمية، وعدم احتمالها لأكثر من معنى.

ج) مصـــادر بنـــاء بطـــاقـــة تقييـــم المنتـــج:

تم الاعتماد على القائمة السابقة في بناء بطاقة تقييم المنتج؛ حيث تم تحليل المواصفات– التي في ضوئها يتم تقييم منتج الطباعة ثلاثية الأبعاد– إلى عبارات يمكن ملاحظتها وتقديرها كمّيًا، وروعي عند صياغتها أن تكون العبارات واضحة ودقيقة ولا يُختلف في فهمها.

د) وضع تقدير كمي لتقدير مدى توافر عنصر الطباعة في منتج الطباعة ثلاثية الأبعاد:

تم استخدام أسلوب التقدير الكمي بالدرجات بالاعتماد على التقدير الثلاثي لبطاقة تقييم المنتج، حيث تم تقدير مستويين لمدى توافر عنصر الطباعة في منتج الطباعة ثلاثية الأبعاد هما:

متوفر (بثلاثة مستويات) يوضحها الجدول (٨) التالي:

جـــدول (٨)

يوضح مستويات الأداء وتقديراتها الكمية لبطاقة تقييم المنتج

مستوى الأداء	التقدير الكمي (الدرجة)	التفسير
بدرجة كبيرة	٣	إذا اتفق الإنتاج مع البند اتفاقًا كبيرًا، وروعي البند بالمستوى المطلوب.
بدرجة متوسطة	٢	إذا اتفق الإنتاج مع البند اتفاقًا متوسطًا.
بدرجة قليلة	١	التزمت الطالبة بتنفيذ البند، لكنها لم تنفذه بشكل كامل.

١- غـــير متـــوفـــر:

عندما لا تنفذ الطالبة البند وتتعثر فيه، تحصل على الدرجة (صفر).

فعندما تقوم الطالبة بتنفيذ البند، أو لا تنفذه، يتم الإشارة إلى مستوى الأداء أمام خانة التقدير المناسبة.

ه) ضبط الخصائص السيكومترية لبطاقة تقييم المنتج:

١- صدق بطاقة تقييم المنتج:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لبطاقة تقييم المنتج المرتبطة بتقييم النماذج ثلاثية الأبعاد التي تم تصميمها وطباعتها من قبل الطالبات، تم عرض البطاقة على مجموعة من المختصين في مجال تقنيات التعليم؛ لتقدير الصدق الظاهري للبطاقة باستطلاع آرائهم فيها، من حيث الدقة العلمية، ووضوح صياغة عناصرها، ومدى ارتباطها بالأهداف التعليمية لبيئة التعلم الإلكترونية

التشاركية، ومدى كفاية عناصر البطاقة لتقييم أداء الطالبات لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، ومدى ملاءمة نظام تقدير الدرجات لعناصر البطاقة، وخلصت توجيهاتهم في إعادة صياغة بعض المهارات، وتم العمل بتوجيهاتهم بما يحقق صلاحية البطاقة واشتمالها على جميع بنود تقييم منتج الطباعة ثلاثية الأبعاد المراد قياسها. ولحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوى(٠،٠٥ – ٠،٠١)؛ حيث تراوحت قيمتها بين(٧٠١،٠ – ٧٩٢،٠) ما يدل على قوة العلاقة بين درجة مفردات البطاقة والدرجة الكلية للمحاور التي تنتمي إليها.

٢- ثبات بطاقة تقييم المنتج:

تم حساب معامل الاتفاق عن طريق معادلة كوبر (Cooper)؛ حيث تحدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق؛ حيث إن نسبة الاتفاق الأقل من ٧٠% تعبر عن انخفاض ثبات بطاقة تقييم المنتج، أما إذا كانت نسبة الاتفاق أكثر من ٨٥% فذلك يدل على ارتفاع ثبات البطاقة، وقد جاءت نتائج التحكيم على بطاقة تقييم المنتج النهائي كما يلي:

جـــدول (٩)

معاملات اتفاق المحكمين لبطاقة تقييم المنتج النهائي

المجـــــال	مرات الاتفاق	مرات عدم الاتفاق	معامل الثبات
تقييم مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد الرقمي المعد للطباعة ثلاثية الأبعاد	٦	٢	٧٥٪
تقييم مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد المطبوع المعد للطباعة ثلاثية الأبعاد	٦	٢	٧٥٪
المجمـــــــــــــوع	١٢	٤	٧٥٪

يتضح من جدول (٩) أن معامل الاتفاق بين المحكمين على تقييم بطاقة تقييم مهارات التصميم ثلاثي الأبعاد، المعد للطباعة ثلاثية الأبعاد، ككل كان (٧٥%) وهذه درجة ثبات متوسطة تؤكد أن بطاقة تقييم منتج التصميم النهائي صالحة للقياس والتطبيق.

و) الصورة النهائية لبطاقة تقييم المنتج.

بعد التأكد من صدق بطاقة تقييم المنتج وثبات درجاتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية، مكوّنة من (١٦) بندًا، وصالحة لقياس منتج مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

رابعاً- تصميم بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية:

ينطوي إنتاج بيئة تعلم إلكترونية على مستوى عالٍ من التشاركية، يتطلب الرجوع إلى نماذج التصميم التعليمي التي توفر إطار عمل تعليمي منظم يوفر فرصًا ودعمًا بين المتعلمين والمجموعات التشاركية؛ وخاصة أن طبيعة الدراسة ترتكز على نمط التشارك كمتغير مؤثر في بيئة التعلم الإلكترونية؛ ما يستدعي التركيز على نماذج التصميم التعليمي المعنية ببيئات التعلم الإلكترونية بشكل عام، والتشاركية بشكل خاص؛ حيث تم اعتماد نموذج(الجزار، ٢٠١٤) الموجه لتصميم بيئات التعلم الإلكترونية، وتم في ضوئه تحديد بنية بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية في ضوء الأهداف التعليمية لبيئة التعلم، كما تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي لكل هدف من الأهداف التعليمية وتجميعها في وحدات تعليمية، وإعداد أدوات التقويم والقياس، كما يأتي:

أ) صياغة الأهداف التعليمية وِفقًا لتنسيق(ABCD).

تم تحديد الهدف التعليمي العام لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية، والمتمثل في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية، وبالرجوع إلى قائمة مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، تم صياغة الأهداف لكل مهارة بصورة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، والتي يتوقع أن تكون الطالبة قادرة على تحقيقها بعد دراستها خلال بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية، وقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حولها.

١- تحديد عناصر المحتوى التعليمي لكل هدف من الأهداف التعليمية وتجميعها في شكل وحدات تعليمية.

حُدِّدت الموضوعات الرئيسة للمحتوى التعليمي وفقًا للأهداف التعليمية المعدة مسبقًا، والتي ينبغي تحقيقها من خلال بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية في فترة زمنية محددة؛ حيث تم تنظيم المحتوى التعليمي في صورة وحدات تعليمية تدرجت موضوعاتها وفقًا لتسلسل الأهداف التعليمية، كذلك تم تنظيم المحتوى التعليمي بطريقة التسلسل الهرمي بدءًا بالمفاهيم العامة وانتهاءً بالمهمات التشاركية؛ وذلك في أربع وحدات تعليمية.

وقد روعي في صياغة المحتوى التعليمي الرجوع إلى المصادر العلمية، كالكتب والمراجع التي تناولت الطباعة ثلاثية الأبعاد في المجال التربوي؛ على أن يكون المحتوى مرتبطًا بالأهداف التعليمية، ودقيقًا علميًا، وخاليًا من الأخطاء العلمية واللغوية، وملائمًا لخبرات المتعلم وقدراته، وبعد الانتهاء من جمع المحتوى وتنظيمه تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، ومِن ثمّ تم إجراء التعديلات في المحتوى التعليمي وفقًا لآرائهم وتوجيهاتهم، حتى وصل إلى الصورة النهائية.

ج- تصميم خبرات وأنشطة التعلم:

تم اختيار وتصميم أنشطة التعلم وفق نمط التشارك المحدد لكل مجموعة دراسية؛ مع مراعاة ارتباط هذه الأنشطة التعليمية بالأهداف التعليمية لمحتوى التعلم في بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية. وتعددت الأنشطة التعليمية ما بين فردية وتشاركية في إطار متنوع، يدعم عملية التعلم التشاركي بنمطيها التسلسلي والتآزري. وتمثلت أهم التفاعلات التشاركية- التي اشتملت عليها بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية- في المهام التشاركية التي تؤديها الطالبات في مجموعات تشاركية وفقًا لنمط التشارك المحدد لكل مجموعة، وتم هذا عقِب الانتهاء من دراسة المحتوى التعليمي الخاص بكل مهارة أساسية من مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد؛ حيث تُكلّف الطالبات ضمن كل مجموعة بأداء هذه المهمة التعليمية المرتبطة بالهدف التعليمي من خلال أدوات التشارك عبر بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية.

د) اختيار عناصر الوسائط المتعددة البديلة لخبرات التعلم والمواد التعليمية.

تم اختيار وتصميم وسائط بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية بما يتناسب مع أهداف بيئة التعلم وحاجات موضوع التعلم والأنشطة التعليمية التشاركية، مع مراعاة معايير تصميم الوسائط التعليمية وخصائص المتعلمات، بما يحقق التنوع في عرض المحتوى التعليمي، وقد تنوعت الوسائط ما بين صور ورسوم وفيديوهات تعليمية وأدوات تفاعلية، تم إنتاجها باستخدام أدوات الإنتاج المناسبة.

هـ) تصميم نمطي التشارك وتتابع عرض مراحلهما :

تم تصميم نمطين للتشارك في بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية، كالآتي:

١- نمط التشارك التسلسلي:

وفيه يتم توزيع الطالبات في مجموعات متوسطة العدد، يبلغ عددهنّ(٥) طالبات، ويدخل أعضاء المجموعة إلى المحتوى التعليمي المتاح لنمط التشارك التسلسلي خلال بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية لدراسة هذا المحتوى- بشكل فردي، أما أداء الأنشطة فيتم بشكل تشاركي، وعند أداء المهمات التعليمية يُسند لكل طالبة دور تلتزم القيام به بشكل فردي حسب المهمة المكلف بها المجموعة، ثم تنتقل إلى الطالبة التي تليها في أداء المهمة بشكل متسلسل حتى إتمامها، وتتنوع الأدوار حسب المهام التعليمية، وتستخدم الطالبات خلال أداء المهمات أدوات التشارك لغرض الحوار ومناقشة نتائج المهمات ونشرها، والحصول على التغذية الراجعة.

٢- نمط التشارك التآزري:

وفيه يتم توزيع الطالبات في مجموعات متوسطة العدد؛ يبلغ عددهنّ(٥) طالبات، ويدخل أعضاء المجموعة إلى المحتوى التعليمي المتاح لنمط التشارك التآزري خلال بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية لدراسته- بشكل فردي، أما أداء الأنشطة فيتم بشكل تشاركي، وتشترك جميع طالبات المجموعة في أداء المهمات التعليمية في ذات الوقت، وتستخدم الطالبات خلال أداء المهمات أدوات التشارك لغرض الحوار ومناقشة نتائج المهمات ونشرها، والحصول على التغذية الراجعة.

و) إنتاج النموذج الأولي لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية :

تم إنتاج بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية وفقًا للهدف المحدد، وفي ضوء السيناريو المعدّ مسبقًا، وقد تضمنت البيئة الصفحات التالية:

- **صفحة البداية لبيئة التعلم:** تتضمن هذه الصفحة تعريف مبسط عن بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية والهدف العام لها، وبيانات الباحثة، وخانة لتسجيل الدخول إلى بيئة التعلم الإلكترونية، تُدْخِل فيها الطالبة بيانات تسجيل الدخول التي تم تزويدها بها.

- **الصفحة الرئيسة لبيئة التعلم:** تتضمن هذه الصفحة جميع أقسام البيئة التي يمكن الوصول إليها من خلال النقر على الأزرار الظاهرة فيها، كأهداف بيئة التعلم الإلكترونية، وتعليماتها، والمحتوى التعليمي، والاختبار القبلي والبعدي، وأدوات التواصل، وكذلك دليل استخدام بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية.
- **صفحة الوحدات التعليمية:** يمكن الوصول إليها عن طريق النقر على أيقونة المحتوى التعليمي في الصفحة الرئيسة؛ لتظهر قائمة بالوحدات التعليمية، وعند النقر على أي منها تنتقل الطالبة إلى محتويات الوحدة التعليمية، والتي تتكون من: مبررات دراسة الوحدة، وأهدافها التعليمية، ودروسها.
- أدوات **التشارك المتضمنة داخل بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية:** تم توظيف منصة Miro التشاركية عبر الإنترنت التي تتيح جمع الفرق التشاركية معًا في أي وقت، وفي أي مكان، من أجل أداء المهام التشاركية؛ حيث يمكن للمجموعات أن تقوم بالتواصل الكتابي أو التواصل المرئي المباشر أثناء أداء المهمات، كما تتيح لهن مشاركة شاشات العمل فيما بينهن، وكذلك أداء الأنشطة التي يوفرها نظام إدارة التعلم Moodle، ومنصة wizer.me والتي تتيح أداء الأنشطة بصورة تشاركية.

وبعد إنتاج النموذج الأولي لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية؛ تم إجراء عديد من المراجعات للتأكد من سلامة البيئة وخلوّها من الأخطاء الفنية أو العلمية، وللتأكد من قابلية استخدمها من قِبَل عينة الدراسة، وبعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية وإجراء التعديلات اللازمة في ضوئها، أصبحت بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية جاهزة لتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

بدء التجربة الدراسية:

تم إتاحة الدخول إلى بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية لطالبات العينة الأساسية، بحسب نمط التشارك لمجموعتها التجريبية، لدراسة الوحدات التعليمية، وقُسِّمت طالبات كل مجموعة تجريبية إلى ثلاث مجموعات متوسطة العدد؛ لأداء الأنشطة والمهمات التعليمية المدرجة ضمن كل وحدة تعليمية.

تطبيق أدوات الدراسة بعديًّا:

تم تطبيق أدوات الدراسة، المتمثلة في بطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج، على الطالبات عقِب الانتهاء من التفاعل مع الوحدات الدراسية، وأداء الأنشطة والمهام التعليمية المختلفة؛ وذلك بهدف الحصول على بيانات تتعلق بمتغيرات الدراسة تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة؛ وذلك للتحقق من صحة فرضيات الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

نتائج الدراسة وتفسيره:.

تم التوصل إلى نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

نصَّ السؤال الأول على: "ما مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد التي يمكن تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"

تم التوصل إلى قائمة بمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد بالرجوع إلى الدراسات والأدبيات السابقة، وتم تحكيمها وضبطها، حتى وصلت إلى صورتها النهائية، كما سبق الإشارة إلى ذلك في الإجراءات.

نصَّ السؤال الثاني على:"ما مواصفات تصميم بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية لنمطي التشارك التآزري والتسلسلي؟"

تم إعداد قائمة بمواصفات تصميم بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية لنمطي التشارك التآزري والتسلسلي، مستمدة من الأدبيات والدراسات والبحوث المعدة في المجال، وتم تحكيمها وتنقيحها حتى وصلت إلى صورتها النهائية، كما تم توضيح ذلك في الإجراءات.

نصَّ السؤال الثالث على: "ما نمط التشارك (التآزري / التسلسلي) في بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية الأكثر فاعلية في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد للجانب المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"

للإجابة عن السؤال تم اختبار صحة الفرضية الإحصائية والتي تنص على: **(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار المعرفي البعدي**

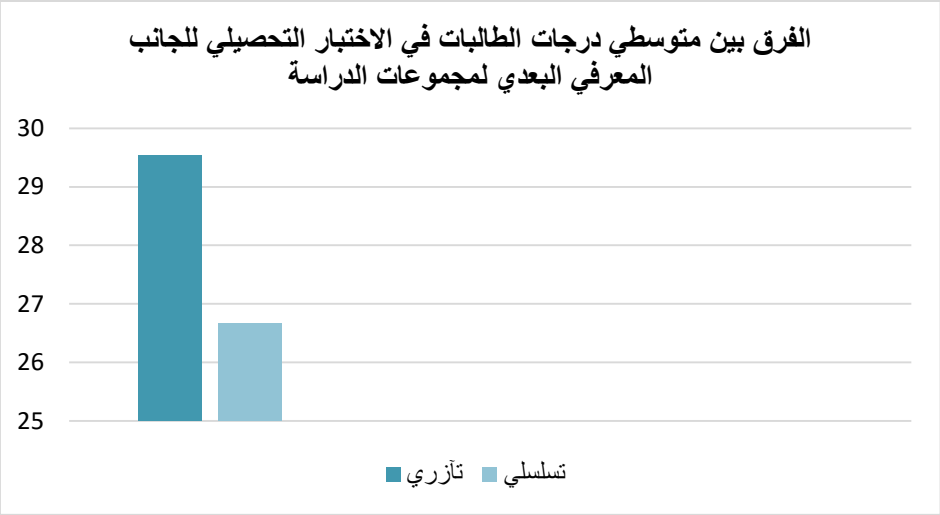
لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، لدى طالبات المرحلة الثانوية، تعزى لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية (تآزريه/ تسلسلية). وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية الخاصة بالمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي، تم إجراء اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة Independent Samples Test للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الجانب المعرفي، ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار"ت":

جـــدول (١٠)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي البعدي للجانب المعرفي.

المجمـوعـة التجريبيـة	العـدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم الأثر
"تآزريه"	١٥	٢٩,٥٣	١,٨٤	٤,٩٨٢	٠,٠٠٠ دالة إحصائيًا	٠,٤٧٦	تأثير كبير جدا
"تسلسلية"	١٥	٢٦,٦٧	٢,٠٩٧٦				

يتضح من جدول(١٠) قيمة "ت" ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين في الجانب المعرفي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد؛ حيث بلغت قيمة "ت" "٥,١٩٣" وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(٠,٠٥)، مما يدل على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد يعزى إلى اختلاف بيئة التعلم التشاركية (تآزرية – تسلسلية)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية "التسلسلية"، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى للدراسة وقبول الفرض البديل الذي ينص على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار المعرفي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد، لدى طالبات المرحلة الثانوية، تعزى لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية (تآزرية/تسلسلية) لصالح المجموعة التجريبية الثانية التسلسلية**"، ولتحديد حجم الأثر تم حساب قيمة مربع إيتاη^2، حيث بلغت قيمة مربع إيتا η^2 (٠,٤٩١) وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يدل على أنّ حجم تأثير بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية، سواءً كانت تآزرية أم تسلسلية، هو تأثيرٌ كبيرٌ جدًا في تنمية الجانب المعرفي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية.



شكـــــل (١)

يوضح التمثيل البياني لنتائج التحليل الوصفي لدرجات الطالبات في الاختبار التحصيلي البعدي لمجموعتي الدراسة

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن نمط التشارك التسلسلي مكّن الطالبات من تحقيق فردية المتعلم المشارك؛ حيث يدرك المتعلم ويبني المعرفة الجديدة، ويربطها بالمعرفة السابقة من خلال الأنشطة المعرفية التشاركية، وبالاستناد إلى ما أشار إليه(1993) .Jonassen et al: أن التطور المعرفي يحدث من خلال معالجة المفاهيم التي يتم اختبارها في السياقات الاجتماعية من خلال المفاوضات الاجتماعية للمعنى بالرغم من أن بناء المعنى يكون فرديًا، ويؤكد Johnson et al. (2007) أن إحداث ترابط اجتماعي قائم على تخصيص أدوار تسلسلية لأعضاء المجموعة– له أثرٌ في بناء المعرفة وتطويرها، وقد أوضح Peacock & Cowan(2017) أن المتعلم عندما يؤدي النشاط التشاركي عبر الإنترنت فإنّ بناءه للمعرفة يكون مستقلًا؛ ما يُسهم في البناء التشاركي المعرفي لمجموعته. وفي الإطار النظري يُناقِش Sfard (1998) نظرية التعلم من خلال عمليتين للتعلم هما: الاكتساب والمشاركة كوحدات أساسية للتطور المفاهيمي؛ حيث يُنظر إلى الاكتساب على أنه تراكم للمفاهيم التي هي وحدات أساسية للمعرفة والتي تَحْدُث تدريجيًا. ويُنظر إلى المشاركة على أنها عمل مستمر، يشارك المتعلم، خلالها، في الخطاب والتواصل وفي الأنشطة بدلًا من تراكم المعرفة، فالتعلم في سياق مجتمعي يجعل المتعلم جزءًا لا يتجزأ منه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شعبان وحمادة (٢٠١٣) والتي أسفرت عن تفوق نمط التشارك التسلسلي في تنمية الجانب المعرفي للتحصيل الدراسي؛ ودراسة Scager et al. (2020) والتي أكّدت على أثر تنظيم تفاعل المتعلمين في مجموعات التشارك الإيجابي في تعزيز التعلم. بينما تختلف مع دراستي إبراهيم (٢٠١٦) ومحمد (٢٠١٨) اللتين أشارتا إلى تفوق النمط التآزري في تنمية الجانب المعرفي، مقارنة بأنماط التشارك الأخرى.

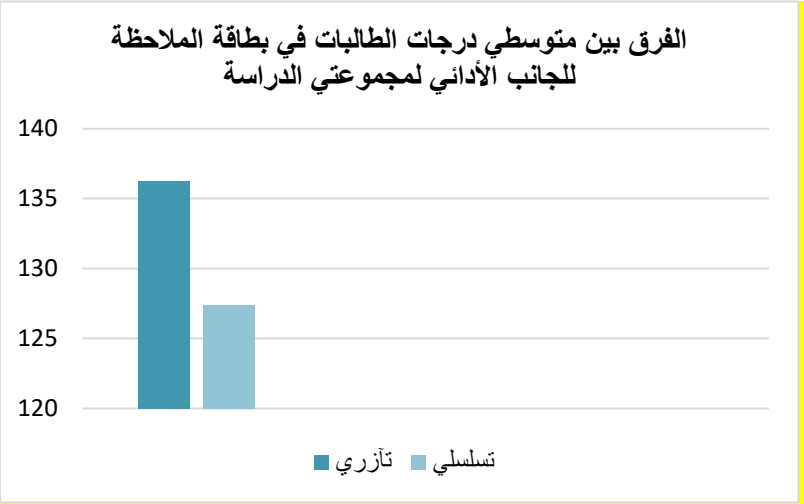
ونصَّ السؤال الرابع على: "ما نمط التشارك (التآزري / التسلسلي) في بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية، الأكثر فاعلية، في تنمية مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد للجانب الأدائي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من مدى صحة الفرضية الثانية الخاصة بالمقارنة بين التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين، وذلك بإجراء اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، ويوضح جدول (١١) نتائج هذا الاختبار؛ حيث بلغت قيمة "ت"(٩,١١٩) لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد؛ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠,٠٥)، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى "التآزرية"، ما دلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة الملاحظة للجانب الأدائي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد تعزى إلى اختلاف نمط بيئة التعلم التشاركية(تآزرية – تسلسلية)، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية للدراسة، وقبول الفرض البديل الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في بطاقة الملاحظة لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية تعزى لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية(تآزرية/ تسلسلية) لصالح المجموعة التجريبية الأولى التآزرية "، وتم تحديد حجم الأثر بحساب قيمة مربع إيتاη^2 والذي بلغت قيمته (٠,٧٤٨) وهو حجم تأثير كبير.

جـــــــدول (١١)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة الملاحظة للجانب الأدائي لمهارات التفكير التصميمي للطباعة ثلاثية الأبعاد

مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم الأثر
	"تآزريه"	١٥	١٣٦,٢٧	١,٨٣١	٩,١١٩	٠,٠٠٠ دالة إحصائيًا	٠,٧٤٨	تـأثير كبير
	"تسلسلية"	١٥	١٢٧,٤٠	٣,٢٩١				



شكـــل (٢)

يوضح التمثيل البياني لنتائج التحليل الوصفي لدرجات الطالبات في بطاقة الملاحظة للجانب الأدائي لمجموعتي الدراسة

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن نمط التشارك التآزري تميز عن نظيره التسلسلي من حيث إتاحة فرص أكبر للتفاعل والمشاركة بين الطالبات؛ وهذا ما أشارت إليه نظرية التعلم الاجتماعي لـ Bandura (1977) فقد أكدت على أنّ التفاعل الاجتماعي المتبادل أمرٌ مهمٌ لأنه يوفر سياقًا لا يكتفي الأفراد فيه بالملاحظة وحسب، بل يمثلون مواقف وردود فعل وسلوكيات الآخرين؛ فيتطور الفرد سلوكيًا وفكريًا، وقد أوضح Jorczak (2008) أن للتفاعل الاجتماعي دورًا مهمًا في اكتساب المهارات؛ حيث يرتكز المبدأ الأساسي في النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي على التعلم وتطبيق الدور الرئيس لعنصر المشاركة ما بين المتعلمين

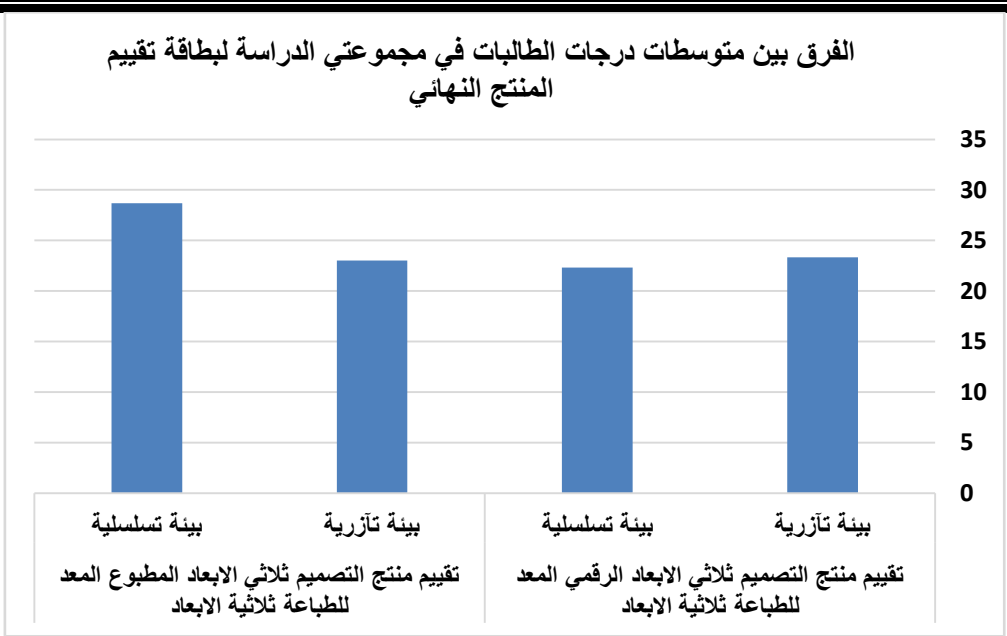
ممـا يحقـق تفاعـل الأعضـاء لإنتـاج منـتج مشـترك يعكـس عمليـة الـتعلم الناتجـة عـن التفاعـل الاجتمـاعي، كمـا أن نمـط التشـارك التـآزري يتوافـق مـع مضـمون نظريـة الإدراك الاجتمـاعي المشترك، والتـي تنظـر إلـى مجموعـة التشـارك علـى أنهـا نظـام معرفـي واحـد مـوزع علـى الأفـراد (Dillenbourg & Schneider, 1995)فنمط التشارك التآزري لا يركز على المساهمات الفردية، بل على التمثيل المشترك الذي أنتجته مجموعة التشارك في هذا المنظور، وتتفق هذه النتيجـة مـع نتـائج دراسـات كـلٍ مـن شـعبان وحمـادة (٢٠١٣)؛ وإبـراهيم (٢٠١٦)؛ ومحمـد (٢٠١٨)؛ وعبد العزيز وعبد الرؤف وعبد الفتاح (٢٠١٩)؛ وآدم (٢٠٢٠).

كما تم التحقق من مدى صحة الفرضية الثالثة والتي نصت على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في بطاقة تقييم المنتج النهائي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية". وبالمقارنة بين التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيتين باستخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة؛ حيث يتضح من الجدول (١٢) قيمة "ت" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في الجانب الأدائي "بطاقة تقييم المنتج النهائي" لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد؛ فعند المقارنة بين المجموعتين التجريبيتين بلغت قيمة "ت" لتقييم منتج التصميم ثلاثي الأبعاد الرقمي المعد للطباعة ثلاثية الأبعاد(١,٣٤٢)، كما بلغت قيمة "ت"(١,٦٧٥) لتقييم منتج التصميم ثلاثي الأبعاد المطبوع المعد للطباعة ثلاثية الأبعاد، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في الجانب الأدائي " بطاقة تقييم المنتج" لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد تعزى إلى اختلاف بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية (تآزريه – تسلسلية)، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة للدراسة والتي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في بطاقة تقييم المنتج النهائي لمهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد لدى طالبات المرحلة الثانوية تعزى لبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية (تآزريه\ تسلسلية)".

جـــــدول (١٢)

نتائج تحليل اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعتي الدراسة لبطاقة تقييم المنتج النهائي

عناصر التقييم	بيئة التعلم التشاركية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الدلالة
تقييم منتج التصميم ثلاثي الأبعاد الرقمي المعد للطباعة ثلاثية الأبعاد	تآزري	٣	٢٣,٣٣	١,١٥٥	١,٣٤٢	٠,٢٥١	غير دال إحصائيًا
	تسلسلي	٣	٢٢,٣٣	٠,٥٧٧			
تقييم منتج التصميم ثلاثي الأبعاد المطبوع المعد للطباعة ثلاثية الأبعاد	تآزري	٣	٢٣,٠٠	١,٠٠٠	١,٦٧٥	٠,١٦٩	غير دال إحصائيًا
	تسلسلي	٣	٢٨,٦٧	٥,٧٧٤			



شكـــــل (٣)

يوضح التمثيل البياني لنتائج التحليل الوصفي لدرجات الطالبات في مجموعتي الدراسة لبطاقة تقييم المنتج النهائي

ويمكـن تفسـير هـذه النتيجـة بالاسـتدلال بمـا أوضـحه Sonnenburg (2004) أن النموذج (المنتج) الناتج من عملية التشارك يكون قد استوفى جميع أنواع التشارك في المواقف أو الإجراءات التي مر بها أثناء عملية إنشاء المنتج، وأن التفرد والتآزر ضمن سياق المجموعة يتبلور منذ البداية كعملية اجتماعية يتخللها تواصل تبادلي إلى أن يتشكل في منتج أو كيان، وقد تُفسَّر النتيجة بعدم كفاية بنود بطاقة تقييم المنتج لتقييم منتجات مهارات الطباعة ثلاثية الأبعاد.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

وفقًا لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، يمكن أن توصي الدراسة بالتوصيات التالية التي قد تسهم في تيسير عملية التعلم:

- الاستفادة من نمط التشارك التآزري عند التعلم في بيئات التعلم الإلكترونية، إذا كان ناتج التعلم المستهدف هو تنمية المهارات الأدائية، وخاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتيجة.
- الاستفادة من نمط التشارك التسلسلي عند التعلم في بيئات التعلم الإلكترونية، إذا كان ناتج التعلم المستهدف هو التحصيل المعرفي، وخاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتيجة.
- ضرورة الاستفادة من إمكانات أدوات التشارك في بيئات التعلم الإلكترونية في تعزيز التعلم وحل المشكلات التعليمية، والمقدمة لطالب المرحلة الثانوية.
- الاهتمام بدراسة العناصر المرتبطة بأدوات التشارك بصفة عامة، وأنماط التشارك بصفة خاصة في بيئات التعلم الإلكترونية على اعتبار أنها لا تقل أهمية عن الجوانب العلمية المرتبطة بالمحتوى فيما يتعلق بتأثيرها في التعلم من البيئات الإلكترونية.
- الاستفادة من مواصفات تصميم النماذج ثلاثية الأبعاد التي تم التوصل إليها في تصميم وطباعة النماذج ثلاثية الأبعاد.

كما يمكن اقتراح البحوث والدراسات التالية:

- اقتصرت الدراسة الحالية على تناول فاعلية مستويين من نمط التشارك في بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية فقط، لذا من الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية إجراء دراسة لأنماط التشارك في بيئات إلكترونية أخرى.
- اقتصرت الدراسة الحالية على المرحلة الثانوية، لذلك فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية نفس المتغيرات في مراحل تعليمية أخرى؛ حيث قد تختلف النتائج باختلاف المرحلة التعليمية.
- اقتصرت الدراسة الحالية على تناول فاعلية مستويين فقط للمتغير المستقل، لذا فمن الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية المقارنة بين أنماط التشارك جميعها تحت الظروف المتماثلة.

المـــــراجـــــــــع

أولاً: المـراجـع العـربيـــة:

إبراهيم، زينب ياسين محمد. (٢٠١٦). التفاعل بين أنماط التشارك الإلكتروني (التوازي/التآزري) في بيئة الحوسبة السحابية ووجهة الضبط وأثره على تنمية مهارات إنتاج الكتب الإلكترونية والذكاء الاجتماعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، ٣ (٨)، ٥٩-١٣٢.

http://mu.menofia.edu.eg/edv/edv_SMag/View/122891/ar

آدم، جاد الله حامد جاد الله. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط التشارك وحجم المجموعات في المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs على تنمية مهارات الإنفوجرافيك والتفكير البصري لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأزهر.

خليل، شيماء سمير محمد، وعلي، محمد يوسف أحمد. (٢٠١٨). أثر التفاعل بين نمط تقديم الرسومات المعلوماتية (الثابت/ المتحرك) ومستوى التمثيل المعرفي للمعلومات(سطحي/ عميق) في إكساب مهارات الطباعة المجسمة والثقافة البصرية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ١٧* (٤)، ٣٧- ١٥٠.

خميس، محمد عطية. (٢٠٠٣): *منتوجات تكنولوجيا التعليم*. دار الكلمة.

الزهراني، صالح علي بخيت. (٢٠١٩). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية تشاركية في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية*، ٦٢ ، ٣٨٣ – ٤١٤.

زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. عالم الكتب.

شعبان، حمدي إسماعيل، وحمادة، أمل إبراهيم إبراهيم. (٢٠١٣). أثر اختلاف أنماط التشارك داخل المجموعات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية التحصيل ومهارات الذكاء الاجتماعي وتصميم المواقع التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٣ (٢)، ٥-٨١.

شلتوت، محمد والعبد الله، ديمه. (٢٠١٩). *الطباعة ثلاثية الأبعاد في التعليم أسس ومهارات النمذجة التعليمية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عبد الرحمن، حنان عبدالقادر محمد، سويدان، أمل عبدالفتاح أحمد، و خليفة، زينب محمد حسن. (٢٠١٩). فاعلية بيئة تعلم تشاركية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية والتقبل لاستخدامها لدى الهيئة المعاونة في كلية التربية .*دراسات في التعليم الجامعي*، ع٤٢ ، ٤٨٠ - ٤٩١.

عبد العزيز، محمود إبراهيم و عبد الفتاح، شادية بسيوني وعبد الرؤف، مصطفى محمد (٢٠١٩). تأثير نمط التشارك (التآزري–المتوازي) ببيئة تعلم إلكترونية في تنمية الجانب الأدائي لتصميم مواقع الويب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، ١٩* (٤)، ٥٦٥–٥٩٠.

علي، شيماء سمير. (٢٠١٩). *أثر التفاعل بين نمط التشارك والأسلوب المعرفي في بيئة تعلم إلكتروني تشاركي على تنمية مهارات إنتاج وحدات التعلم الرقمي والاندماج في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية –جامعة بني سويف.

الغامدي، منى بنت سعد، و عافشي، إبتسام بنت عباس محمد. (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة*، ٢٦ (٢)، ٨٣–١٠٥.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (٢٠١٢). *تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا ويب ٢* (ط.٣). الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

محمد، محمد مسعد (٢٠١٨). *أثر اختلاف أنماط التشارك داخل المجموعات في بيئة التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات تطوير مهام الويب لدى معلمي الحاسب الآلي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية النوعية –جامعة عين شمس.

المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني. (٢٠١٨). استراتيجيات وتطبيقات إبداعية. يونيو ٢٦–٢٨، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ali N. & Khine M. S. (2020). Integrating 3d printing into teaching and learning : practitioners' perspectives. Brill Sense.

Altinay,L. & Paraskevas, A. (2007). A computer-supported collaborative learning (CSCL) approach in teaching research methods. International Journal of Hospitality Management, 26(3), 623-644. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2006.05.005

Bakir, N. (2015). An exploration of contemporary realities of technology and teacher education: Lessons learned. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 31(3), 117–130.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. General Learning Press.

Bistrom, J. (2005). Peer to Peer Networks as collaborative Learning Enviroments, Helsinki University of Technology. HUT T-110.551 Seminar on Internetworking, 1-8. http://www.jrb.fi/collp2p.pdf

Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and 'making'in education: The democratization of invention. FabLabs: Of machines, makers and inventors, 1-21. https://tltl.stanford.edu/publications/papers-or-book-chapters/digital-fabrication-and-making-democratization-invention

Cheng, L., Antonenko, P. D., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., Miller, D., MacFadden, B. J., Grant, C., Sheppard, T. D., Ziegler, M. (2020). Exploring the influence of teachers' beliefs and 3D printing integrated STEM instruction on students' STEM. Computers & Education, 158, 1-40.

Chien, Y. & Chu, P. (2018). The Different Learning Outcomes of High School and College Students on a 3D-Printing STEAM Engineering Design Curriculum. Int J of Sci and Math Educ ,16, 1047–1064. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10763-017-9832-4.

Chien, Y.-H. (2017). Developing a Pre-engineering Curriculum for 3D Printing Skills for High School Technology Education. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(7), 2941-2958. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00729a

Dewey, J. (1952). Experience and nature (2nd ed.). Open Court Publishing Company.

Dillenbourg, P. & Schneider, D. (1995). Collaborative learning and the Internet. Procedings of the International Conference on Computer Assisted Instruction (ICCAI) (pp. S-10-6 - S-10-13). Hsinchu: Taiwan, 7-10.

Elgazzar, A.E. (2014) Developing E-Learning Environments for Field Practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of an ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations. Open Journal of Social Sciences, 2, 29-37. http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.22005

Ford, S. Minshall, T. (2019). Invited review article: Where and how 3D printing is used in teaching and education. Additive Manufacturing, 25, 131–150.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. Educational Psychology Review, 19, 15–29.

Jonassen D., Mayes T., McAleese R. (1993) A Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education. In: Duffy T.M., Lowyck J., Jonassen D.H., Welsh T.M. (eds) Designing Environments for Constructive Learning. NATO ASI Series (Series F: Computer and Systems Sciences), vol 105. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-78069-1_12

Jorczak, R. L. (2008). The effects of task characteristics on higher -order learning in online collaborative learning . ProQuest Dissertations & Theses Global.

Kostakis, V., Niaros, V. & Giotitsas, C. (2015). Open source 3D printing as a means of learning: An educational experiment in two high schools in Greece. Telematics and Informatics, 32(1), 118-128. https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.05.001

Muramatsu, K. & Wangmo, S. (2019). Collaborative Design Education Using 3D Printing. In I. Santos, N. Ali, & S. Areepattamannil (Eds.), Interdisciplinary and International Perspectives on 3D Printing in Education (pp. 286-305). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7018-9.ch014

Nemorin, S. & Selwyn, N. (2017). Making the best of it:Exploring the realities of 3D printing in school. Research Papers in Education, 32(5), 578-595. DOI: 10.1080/02671522.2016.1225802

Novak, E., &Wisdom, S. (2018). Effects of 3D Printing Project-based Learning on Preservice Elementary Teachers' Science Attitudes. Journal of Science Education and Technology, 27, 412–432 https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10956-018-9733-5

Peacock, S. & Cowan, J. (2017) Retreats for intramental thinking in collaborative online learning. Reflective Practice, 18(1), 1-13, DOI: 10.1080/14623943.2016.1206876

Popal, F. & Kumar, S. (2019). Collaborative Learning in e-Learning Environment. International Journal of Creative Research Thoughts. 7(2). 2320-2882.

Scager K., Boonstra J., Peeters T., Vulperhorst J., Wiegant F. (2020) Collaborative Learning in College Science: Evoking Positive Interdependence. In: Mintzes J., Walter E. (eds) Active Learning in College Science. Springer, Cham. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/978-3-030-33600-4_16

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers for choosing just one, Educational Researcher. American Educational Research Association. Retrieved, 27(2).

Sonnenburg, S. (2004) Creativity in Communication: A Theoretical Framework for Collaborative Product Creation. Creativity and Innovation Management, 13, 254-262. https://doi.org/10.1111/j.0963-1690.2004.00314.x

Spiro, R., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Nix, D. & Spiro, R. (eds.). Cognition, Education and Multimédia: Exploring Ideas in High Technology. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 163-205.

Three-dimensional printing in education, science and industry. (2018). May 18-19, Poland.

Three-dimensional Printing in Education. (2020). An European perspective. April 27-30, Porto, Portugal.

Trust T. & Robert W. Maloy (2017) Why 3D Print? The 21st-Century Skills Students Develop While Engaging in 3D Printing Projects. Computers in the Schools, 34(4), 253-266. DOI: 10.1080/07380569.2017.1384684

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) – A review of the literature. Journal of Computer Assisted Learning, 29, 109–121.

العـــــدد (١٩)، يـــوليـــو ٢٠٢٣، ص ص ٢٨٩ – ٣١٢

مستوى الانتباه الانتقائي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمراكز التربية الخاصة في محافظة عنيزة

إعـــداد

أ/ شـــروق خـــالـــد العـــود

باحثة بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية
كلية التربية، جامعة القصيم

مستوى الانتباه الانتقائي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمراكز التربية الخاصة في محافظة عنيزة

أ/ شـروق خـالـد العـود(*)

ملخـــــــص

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الانتباه الانتقائي لدى هذه الفئة من فئات التربية الخاصة في محافظة عنيزة لأنها فئة بحاجة لمن يهتم بها ويقدم لها الخدمات التي تحتاجها ويطور من قدراتها حتى يصل بها إلى اقصى درجة ممكنة من الاستفادة مما لديهم من قدرات وإمكانيات، وقد اشتملت العينة على (٥٠) طفلاً من أطفال الإعاقة الفكرية باختلاف مستوى الإعاقة (بسيط، متوسط)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وسوف يتم استخدام مقياسين وهما مقياس الانتباه الانتقائي السمعي والبصري. وأظهرت النتائج إن مستوى الانتباه الانتقائى مرتفع لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية : الانتباه الانتقائي، ذوي الإعاقة الفكرية، بسيط، متوسط.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، كلية التربية، جامعة القصيم.

(بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: (الانتباه الانتقائي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضذراب التوحد. قسم التربية الخاصة، جامعة القصيم).

The level of selective attention for children with intellectual disabilities in special education centers in Onaizah Governorate

Shrooh Kalid Aloud

Abstract

The study aimed to determine the level of selective attention of this category of special education in the province of Onaizah because it is a category that needs someone to take care of it and provide it with the services it needs and develop its capabilities in order to reach it to the maximum possible degree of benefiting from what they have of capabilities and capabilities, and the sample included On (50) children with intellectual disabilities, according to the level of disability (simple, moderate), the study relied on the descriptive approach, and two scales will be used, which are the auditory and visual selective attention scale. The results showed that the level of selective attention is high among the study sample.

Keywords: Selective attention, intellectual disabilities, simple, moderate.

مقـــدّمـــــة:

تستكشف هذه الدراسة إن المجتمعات العربية بحاجة ماسة إلى الاهتمام بالعمليات المعرفية التي يعد الانتباه الانتقائي أهم هذه العمليات، وبدون الانتباه الانتقائي ربما لا يكون هناك معظم العمليات المعرفية، وقد يسبب ذلك لأطفال الإعاقة حسب المستوى مشكلات كثيرة في قدرتهم على التعلم والتذكر فلابد من إهتمام المجتمعات العربية بالدراسات والبحوث بشكل عام وفي مجال التربية الخاصة بشكل خاص، فعندما تهتم المجتمعات العربية بالانتباه الانتقائي وكل ما يخصه سوف تستطيع تطوير قدرات الأطفال لأن الانتباه الانتقائي من أكبر المشكلات التي يعاني منها أطفال الإعاقة فكرية. وعند علاج هذه المشكلة سيترتب عليه علاج مشكلات أخرى ترتبط بها مثل: مشكلة عمليات الذاكرة وعلاقتها بالانتباه الانتقائي؛ فالأطفال ذوي الإعاقة فكرية لديهم اضطرابات نمائية حادة تؤثر في كافة جوانب العمليات المعرفية بشكل عام وفي الانتباه الانتقائي بشكل خاص.

وأشارت باظه (٢٠٠٤) إلى انخفاض القدرة العامة أو قصر مدة الانتباه وعدم القدرة على ربط الموضوعات ذات الصلة معا عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تجعلهم لا يستطيعون التعلم لقلة ما لديهم من معلومات مخزنة وعدم استطاعتهم إقامة التوازن بين المطلوب حسب الوقت والمعلومات المقدمة.

ويمثل الانتباه الانتقائي في رغبة الفرد في اختيار المثير الذي يرغب في الانتباه له والمثيرات التي نريد إهمالها كأن تختار أن تقرأ في صفحات هذا الكتاب بدلا من مشاهدة التلفاز، ويكون خاصا بالمثيرات البصرية أو السمعية. كما إن هناك عملية فلترة للمثيرات قبل الانتباه لها، ويتم ايضاً إعادة الانتباه للمثيرات ذات المعنى، ويمكن معالجة العديد من المثيرات الانتقائية معا (محمد وعبد الباقي، ٢٠١١).

فمن المعروف أن هناك مهارات مختلفة ذات مستويات متدرجة في الصعوبة الانتباهيه الموجهة نحو مثير معين ومنها الانتقال في تركيز الانتباه من مثير إلى آخر باختلاف المثيرات الحسية أو السمعية والبصرية أو اللمسية وغيرها والتعامل مع هذه المعطيات حسب القدرة بالمعنى الكلي الذي يحمله الموقف كما يحدث عند الانتقال من ملاحظة وسيلة تعليمية بصرية إلى وسيلة تعليمية أخرى سمعية فالتجول بالانتباه بين هذه المثيرات هو ما يكون في النهاية إدراك المعنى الكلي للموقف التعليمي (مارلي ،٢٠١٨).

ويعد تشخيص حالات نقص الانتباه من أصعب عمليات التشخيص، وذلك لتزامن أعراضه مع أعراض اضطرابات ومشكلات أخرى، فمراجعة الأدبيات تكشف إن حالات النقص أو القصور قد تتعرض في بعض الأحيان لأخطأ في التشخيص أو تجاهله في أوقات مبكرة، مما يؤدي إلى صعوبة التدخل في أوقات لاحقة على الوجه الأمثل(الدويني،٢٠٢١).

مشكلـــة الـــدراســـة:

يعد الانتباه الانتقائي ذات أهمية عالية لدى أطفال الإعاقة الفكرية لأن أطفال الإعاقة الفكرية يعانون من قصور واضح في مقدراتهم على الانتباه وأن عدم مقدراتهم على الانتباه سوف يتسبب في إعاقة مع اكتساب العديد من المهارات الأكاديمية والحياتية.

ولقد كشفت نتائج عديد من الدراسات عن وجود ضعف في القدرة على الانتباه والتركيز لدى ذوي الإعاقة العقلية، حيث يصعب على الطفل ذي الإعاقة العقلية تركيز انتباهه في نشاط معين عند مقارنته كماك بالدرجة التي استطيعها الطفل العادي، فهو يعاني من التشتت وضعف قصور الم القدرة على التركيز وقصور مدى الانتباه وضعف القدرة على التذكر الآخرين لفترة طويلة، فسرعان ما يتشتت انتباهه وينتقل من النشاط الذي البيئة الـ يقوم به إلي نشاط جديد يحاول القيام به أيضا، وتزداد درجه ضعف الآخرين الانتباه كلما زادت شدة الإعاقة العقلية، ويترتب على ذلك ضعف قدرة من معـ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على المثابرة في المواقف التعليمية المختلفة، وصعوبة تحديد تلك الأجزاء أو الأبعاد المرتبطة بالمهمة وبنا المطلوب منهم تعلمها أو المشكلة المعروضة عليهم، وعدم القدرة على الإعاقة الاحتفاظ بانتباههم لها لفترة كافية، ومن ثم في حاجة ماسة إلى توفير فان الح جو هادئ وإلى استخدام ما يثير أنتباههم من الخارج ويجذبهم إلى لتحسي التدريس(أحمد، ٢٠٠٥ ؛القريطي، ٢٠٠٥؛ محمد، ٢٠٠٣؛ مصطف ،٢٠١١).

ولذلك نجد أن معظم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يواجهون صعوبات تعليمية يكون السبب فيها وجود صعوبات في الانتباه، ما يؤدي إلى تأخرهم أكاديميا (الشمري، ٢٠١١).

إن معرفتنا لمستوى الانتباه الانتقائي عند فئة الإعاقة الفكرية بختلاف مستوياتها يساعد في تطوير قدرات الطفل وامكانياته الحياتية والأكاديمية.

أسئلـــة الـــدراســـــة:

١- ما مستوى الانتباه الانتقائي السمعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة)؟

٢- ما مستوى الانتباه الانتقائي البصري لدى ذوي الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة)؟

أهـــداف الـدراســـــة:

١- معرفـة مسـتوى الانتبـاه الانتقـائي السـمعي لـدى ذوي الإعاقـة الفكريـة (البسـيطة، المتوسطة).

٢- معرفـة مسـتوى الانتبـاه الانتقـائي البصـري لـدى ذوي الإعاقـة الفكريـة (البسـيطة، المتوسطة).

أهميـــة الـــدراســـــة:

أولاً: الأهميـــة النظـــريـــة:

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال أهمية الانتباه الانتقائي عند التعامل مع أطفال الإعاقة الفكرية باختلاف المستوى (بسيط، متوسط).

٢- تعرف المعلمين والاخصائيين على ضرورة الالتفات الى الانتباه الانتقائى عند أطفال الإعاقة الفكرية باختلاف المستوى (بسيط، متوسط).

٣- عندما يتم الاهتمام بجانب الانتباه الانتقائي سوفى يساعد ذألك على. تطوير قدرات وامكانيات أطفال الإعاقة الفكرية باختلاف المستوى (بسيط، متوسط).

ثانياً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في قيام المعلمين والاخصائيين بتوفير طرق تعليمية تساعد في جذب انتباه أطفال الإعاقة الفكرية باختلاف المستوى (بسيط، متوسط).

٢- وايضاً تشجيع المعلمين والاخصائيين لاختيار استراتيجيات تعمل على زيادة مستوى الانتباه الانتقائي عند أطفال الإعاقة الفكرية باختلاف المستوى (بسيط، متوسط).

حدود الدراسة:

- **حدود زمنية:** يتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٤هـ.
- **حدود موضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف على مستوى الانتباه الانتقائي لدى ذوي الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة)
- **حدود مكانية:** مركز التربية الخاصة "جمعية عنيزة للخدمات الإنسانية " تشمل: مركز الجفالي في منطقة القصيم "عنيزة".
- **حدود بشرية:** أطفال ذوي الإعاقة الفكرية (البسيط، المتوسط) في مركز الجفاليفي محافظة عنيزة.

مصطلحات الدراسة:

الانتباه الانتقائي (selective attention):

العملية المعرفية التي يتم فيها اختيار الفرد لمثيرات محددة، وتجاهل المثيرات الأخرى التي تنافسها، أو توجيه انتباهه إلى خصائص هذه المثيرات (Johnson & Amso,2006).

الإعاقة الفكرية (intellectual disability):

عرّفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنَّهُ يتسم ذوي الإعاقة الفكرية بإنخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في مرحلة النمو، ويصحبه عجزا واضحا في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك والتكيف الآتية: (التواصل، العناية الذاتية، الحياة الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل) (وزارة التعليم، ١٤٣٧، ١٠).

هي أحد الإعاقات التي تتمثل في وجود صعوبة أساسية في عملية التعلم، والقيام بمهارات الحياة اليومية، إضافة إلى وجود مشكلات في المهارات المفهومية، والتكيفية، والعملية، الأمر الذي يترتب عليه ظهور الكثير من التحديات الأخرى (Hatton, 2012).

الإعاقة الفكرية البسيطة (Mild intellectual disability):

أنها الحالات التي ينخفض فيها الأداء العقي عن المتوسط بانحرافين معيارين على الأقل فأصبحت تقع بن (٥٥-٦٩) درجة على مقياس وكسلر، وبن (٥٢-٦٧) درجة على مقياس ستانفورد-بينيه (الحازمي،٢٠١٠).

الإعـاقــة الفكريــة المتـوسطـة (Moderate intellectual disability) :

هم أطفال الإعاقة الفكرية الذين يتسمون بصعوبة في الانتباه والإدراك ولكن هذه الفئة يستطيعون التعلم والقراءة والكتابة والحساب بشكل بسيط ودرجة ذكائهم (٤٠ – ٥٥).

الإطـــــار النظـــــــري:

المحور الأول: الانتبـاه الانتقـــائـــي:

أولاً: مفـاهيـم الانتبـــاه الانتقـــائـــي:

إن للانتباه الانتقائي دورا مهما لارتباطه في العمليات المعرفية لأنه عندما ينتبه الطفل يدرك وعندما يدرك يتعلم ويعتبر الانتباه الانتقائي ليس فقط عملية تساعد الطفل من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد على الإدراك والوعي إنما ترتبط بي عمليات عقلية أخرى.

كما إن الانتباه الانتقائي يمثل مقدرة الطفل من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد على الانتباه إلى مثير معين من بين العديد من المثيرات في البيئة من حوله ولكن الأطفال من هذه الفئتين يعانون من قصور واضح في مقدراتهم على إنتقاء المثيرات المهمة وهذا ما يجعل هناك صعوبة في مقدراتهم على اكتساب العديد من المهارات الأكاديمية والمهارات الحياتية وغيرها.

هو القدرة على الانتباه للمثيرات المهمة المرتبطة بالأهداف والكف عن ماعاداها من المثيرات التي لا ترتبط بتلك الاهداف(Reuter et al.,2019).

وايضاً الانتباه الانتقائي هو القدرة على توجيه الاستجابة لمثير ما بشكل عمدي وتجاهل غيره من المثيرات غير المرتبطة بموضوع الانتباه، وهو يساعد الفرد على تنظيم وضبط سلوكياته وتنفيذ خططه، وبالتالي تحقيق ما يصبو إليه من أهداف، وذلك لما يلعبه من دور هام في تعزيز النمو لأنه يمثل خطوة سابقة على بعض العمليات المعرفية العليا كالفهم اللغوي، والاستدلال وحل المشكلات .(Karle et al., 2010)

وعملية الانتباه الانتقائي هي العملية التي يتم عن طريقها انتقاء المثيرات التي يخضعها الفرد لملاحظته، ويذكر أن عملية الانتباه هذه؛ تتضمن عادة التأهب لملاحظة شيء عن شيء

آخر، أي إن الفرد يمكن أن يكون متأهبا أو مستيقظا للمثيرات في البيئة الخارجية بصفة عامة، إذ تكون الحواس مستعدة لاستقبال هذه المثيرات؛ ولذلك يمكن أن نقول، إن الانتباه ليس بالشيء أو القوة التي تحقق عملية الانتقاء، ولكنه عملية الانتقاء نفسها.(Randal , et al , 2004)

وتعد عملية الانتباه الانتقائي من العمليات المهمة لاتصال الطفل بالبيئة المحيطة به، لوجود الكثير من المنبهات والمثيرات التي تجذب انتباه الطفل، ويتعرض الطفل يومياً إلى آلاف المثيرات الحسية من خلال حواسه ولا تسمح طاقته الجسمية والعقلية أن يتعامل مع كل هذه المثيرات كان يستمع إلى شخصين أو يدرك صورتين متباعدتين بنفس الوقت، وبالتالي فان الانتباه يساعد الطفل على انتقاء المثيرات التي يريدها ويعزل المثيرات الأخرى، (العتوم، ٢٠١٢، ٩٧)

ثانياً: طـــرق الانتبـــاه الانتقـــائـــي:

من أجل أن يتعلم الطفل اي مهارة لابد من ان يتم ذلك من خلال أحدى هذه الانواع الثلاثة من الانتباه الانتقائي:

- انتباه انتقائي في ضمن حاسة واحدة عن طريق استبعاد المثيرات غير المهمة والتركيز على المهمة فقط.
- انتباه انتقائي حسي ضمن مجموعة حواس: وتتم العملية الانتقائية عن طريق استقبال المعلومات عن طريق قناتين أو اكثر في الوقت نفسه.
- انتباه انتقائي الحسي المتعدد: ويكون عن طريق تركيز الانتباه في اثنين أو أكثر من المنبهات التي يتم استقبالها عن طريق قنوات حسية مختلفة أو متعددة في الوقت نفسه (مارلي ،٢٠١٨، ص١).

ثالثاً: مكـونـــات عمليـــة الانتبـــاه:

إن الانتباه الانتقائي ليس عبارة عن عملية واحدة يقوم بها الطفل لكي يحدث انتباه إنما ثلاث عمليات وهي:

العملية الأول: التـــوجـــه أو الانتقـــــاء:

الانتقاء هو اختيار الطفل المثير المطلوب عندما يحدث تنافس بين مثيرات أخرى مشتتة، ويصبح المطلوب من الطفل هو التوجه نحو المثير المطلوب، أو انتقائه من بين هذه العديد من المثيرات المختلفة، مع ضرورة أن يتم تجاهل باقي المثيرات الأخرى التي لا تؤثر على عملية الانتقاء أو التوجه. ويتم ذلك من خلال انتباه الطفل اما بصريا أو سمعيا، ويصبح مسمى الانتباه هنا الانتباه الانتقائي البصري، أو الانتباه الانتقائي السمعي. والانتقائية هي المكون الأكثر أهمية في عملية الانتباه: وهو الأكثر تناولا في دراسات الانتباه. (Parasuraman,1998)

العملية الثانية: التيقـــــظ:

عملية تجعل الفرد في حالة من الانتباه المستمر، بحيث يمكن لجميع المثيرات أن تصبح مع الفرد في حالة نشطة، تقل هذه الحالة كلما قام الفرد بانتقاء إحدى المثيرات، مما يدفع الفرد أن يقلل من حالة التيقظ حتى يسمح له بالتركيز والتوجه نحو المثير المستهدف. (Parasuraman,1998)

العملية الثالثة: الضبـــط التنفـــيذي :

هي العملية التي تجعل الطفل محتفظ بطريقة التوجه نحو الهدف المرغوب به، في الوقت الذي يحدث توقف أو الانشغال بأهداف أخرى أو تعلم اهداف جديدة، دون أن يؤثر ذلك على الطفل باستمرار طريقة التوجه السابقة نحو الهدف المرغوب به. ويتأثر الضبط التنفيذي لدى الأطفال بالانخفاض في مستوى الكفاءة بسبب ظهور مثيرات قوية وشديدة الدقة تجعل من الصعب على الطفل أن يستمر بنفس الكفاءة محتفظاً بطريقة التوجه نحو الهدف المرغوب به سابقا (Parasuraman, 1998).

يشكل الانتباه الانتقائي العملية الأولى التي تعمل على نقل المعلومات من الذاكرة الحسية من خلال السمع والبصر إلى الذاكرة طويلة المدى وأنها قد تتأثر عملية نقل المعلومات بعدة عوامل مختلفة كحجم المثيرات وحركاتها، لكن بالمقارنة بين الأكثر استخداما ما بين (الانتباه الانتقائي السمعي، والانتباه الانتقائي البصري) فإن البصري هو الأكثر لأن الطفل يستخدم بشكل كبير حاسة البصر ويستخدم البصر بمثابة المدخل في استخدام عدد من

العمليات العقلية وفي الوقت الحالي ازداد استخدام حاسة البصر عند الأطفال بسبب أننا نعيش في عصر يتطور وبسبب زيادة استخدام التكنولوجيا فمن خلال ذلك ازداد وجود الوسائل البصرية التي يستخدمها الطفل.

المحور الثاني: الإعـــاقـــة الفـــكريـــة :

أولاً: مفاهيم ذوي الإعاقة الفكرية :

إن ذوو الإعاقة الفكرية يتسمون بإنخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في مرحلة النمو، ويصحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك والتكيف الآتية: (التواصل، العناية الذاتية، الحياة الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل) (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ص١١).

إن الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية يمكنهم تعلم واستخدام استراتيجيات، مثل: التعليم الذاتي والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي، والاستراتيجيات لتعلم المحتوي الأكاديمي، مثل: مهارات القراءة أو الرياضيات أو لتحسين أداء في مجالات، مثل: التعليم المهني والمهارات المعيشية المستقلة (Wehmeyer, Palmer, Shogren,2013).

كما إن الإعاقة العقلية على أنها "صورة مما يعرف باسم الإعاقات النمائية التي تؤثر على القدرة العقلية على وجه الخصوص، أيضا للإعاقة العقلية تأثير على الحياة اليومية للشخص المعاق، وتتسم الإعاقة العقلية بصعوبات في حل المشكلات، والفهم،و صنع القرار، والتواصل. تختلف الإعاقة عن الاضطراب العقلي كونها تنشأ فطرياً بدون أمراض أوحالات مسببة(McDermott, S., Turk,2014) .

كما عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية الإعاقة الفكرية بأنها قصور وظيفي واضح في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية، ويتميز بأداء دون المتوسط للقدرات المعرفية، وقصور في المهارات التكيفية في أثنين أو أكثر من المهارات الآتية: الاتصال، والرعاية الذاتية، والمعيشة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من المجتمع، والتوجه الذاتي،

والصحة والأمان، والأداء الأكاديمي، والعمل وقضاء وقت الفراغ، ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشر (A.A.M.R, 2002: 37).

ثانياً: خصائص ذوي الإعاقة الفكرية :

إن من الخصائص العقلية التي يتميز بها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية هي كما يلي :

- القصور في الإدراك خاصة في عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات؛ بسبب صعوبات الانتباه والتذكر، فهو لا ينتبه إلى خصائص الأشياء ولا يدركها.
- القصور في الذاكرة العاملة؛ لأن ذوي الإعاقة الفكرية يصعب عليهم معرفة الأصوات التي سبق الاستماع إليها، وتحديدها، والتمييز بينها.
- ضعف الانتباه الانتقائي، وذلك ناتج عن نقص لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القدرة على التمييز بين المثيرات المختلفة. (عبد المعز، ٢٠١٣: ١٢).

ثالثاً: تصنيف ذوي الإعاقة الفكرية:

يصنف الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إلى أربعة مستويات هي:

- إعاقة فكرية بسيطة (عندما تتراوح درجة الذكاء بين ٦٩ – ٥٥)
- إعاقة فكرية متوسطة (عندما تتراوح درجة الذكاء بين ٥٤ – ٤٠)
- إعاقة فكرية شديدة (عندما تتراوح درجة الذكاء بين ٣٩ – ٢٥)
- إعاقة فكرية شديدة جداً (عندما تقل درجة الذكاء عن ٢٤).

(الخطيب والحديدي، ١٩٩٧)

رابعاً: خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

إن الجانب العقلي من نعم الله العظيمة التي يفتقدها أطفال ذوي الإعاقة الفكرية والتي تؤثر على مقدراتهم على الانتباه الانتقائي والتركيز، وتختلف هذه المقدرة حسب مستوى الإعاقة (بسيط، متوسط، شديد)، لذلك على العاملين مع أطفال الإعاقة الفكرية إدراك ومعرفة الطرق والاستراتيجيات التي تزيد من قدرات وامكانيات هذه الفئة والابتعاد عن طرق التعلم التقليدية التي لن تنتقل بالطفل إلى اقصى درجة من الاستفادة من القدرات والإمكانيات التي لديه.

١- الخصائص العقلية التي يتميز بها الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ما يلي:

- القصور في الإدراك خاصة في عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات؛ بسبب صعوبات الانتباه والتذكر، فهو لا ينتبه إلى خصائص الأشياء ولا يدركها.
- القصور في الذاكرة العاملة؛ لأن ذوي الإعاقة الفكرية يصعب عليهم معرفة الأصوات التي سبق الاستماع إليها، وتحديدها، والتمييز بينها.
- ضعف الانتباه الانتقائي، وذلك ناتج عن نقص لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القدرة على التمييز بين المثيرات المختلفة. (عبد المعز، ٢٠١٣: ١٢)

٢- الخصـــائـــص النفسيـــة:

تظهر لدى أطفال الإعاقة الفكرية مشكلات نفسية تتفاوت في شدتها حسب مستوى الإعاقة (بسيط، متوسط، شديد) فلديهم مشكلات انفعالية وعدوانية واضطرابات، وتدني واضح في تحمل المسؤولية ونقص في الرغبات والميول.

٣- الخصـــائـــص الجسميـــة:

إن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية خصائصهم الجسمية لا تختلف عن الأطفال العاديين من حيث الوزن والطول وغيرها إلا عندما يزداد مستوى الإعاقة، فأطفال الإعاقة الفكرية البسيطة مشابها خصائصهم الجسمية للأطفال العاديين، بعكس الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة تزداد فيها الاختلافات الجسمية عن الأطفال العاديين.

٤- الخصـــائـــص الاجتمـــاعيـــة:

إن أطفال الإعاقة الفكرية يعانون من صعوبة الاعتماد على أنفسهم ويجدون مشكلات في المقدرة على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية ويعانون من قصور في التفاعل الاجتماعي ولديهم سلوك انعزالي واضح.

إن الأطفال من هذه الفئة لديهم قصور واضح في القدرة على الإدراك وخاصة في مقدراتهم على التميز وأيضا يعانون من مشكلة قصور في الذاكرة مما يجعل عملية الانتباه الانتقائي لديهم بصعوبة لأنه لا يستطيع الانتباه إلى خصائص الأشياء وإدراكها ويجد صعوبة في تذكر المثيرات التي تم الانتباه إليها. إن مستوى الانتباه الانتقائي يتأثر بنسبة ذكاء الطفل كلما كان الطفل أكثر ذكاء كلما كان أكثر قدرة على الانتباه لأن يكون مستوى اليقظة العقلية لديه عالي.

الـــــدراســـــات الســـــابقـــــة:

دراسات تناولت الانتباه الانتقائي عند هذه الفئة ذوي الإعاقة الفكرية:

هدفت **دراسة هيوجين (٢٠٠٠) Hugunin** إلى تحسين مهارات الانتباه لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي لديهن مشكلات في الانتباه، وتكونت العينة من (٣) إناث مراهقات، تراوحت أعمارهن من (١٤: ١٦) سنة من ذوات الإعاقة الفكرية الشديدة، وتوصلت النتائج إلى أن الانتباه الانتقائي الشديد عند ذوي الإعاقة الفكرية لا يمثل خاصية إدراكية، وإنما يرجع إلى تداخل المثيرات المركبة.

بينما هدفت **دراسة ريتشارد وميشيل Richard & Michael (٢٠٠٢)** إلى البحث عن مشكلة حفظ المثير وأسباب ذلك، ثم متابعة العمليات البصرية عند الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وتكونت عينة الدراسة من افراد ذوي الإعاقة الفكرية وتوصلت النتائج إلى أهمية تركيب المثير في توجيه الاستجابة الأولية كما أن الانتباه الموجه من خلال العمليات البشرية والمعرفية يساعد بقدر كبير في حفظ المثير وأن العرض الطويل للمهام يؤدي إلى تحويل في حفظ المثير وتشتت الانتباه.

في حين هدفت **دراسة رينالد وبريزون (2004) Reginald & Bryon** إلى دراسة عمليات نقل الانتباه البصري لدى صغار الأطفال التوحديين، والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المصابين بمتلازمة داون، وتكونت العينة من (٢٠) طفلا توحديا، و(٢٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية المصابين بمتلازمة داون، و(٢٠) طفلا عاديا في العمر الزمني نفسه؛ إذ تم قياس الانتباه من خلال مثيرين يقدمان بالتناوب، حيث تتحرك العين تجاه المثير المفضل الذي يعمل كمعيار رئيسي؛ وتوصلت النتائج الي أن الأطفال التوحديين يعانون من قصور واضح في تركيز الانتباه، وتواصل الانتباه، وانتقال الانتباه، وظهر ذلك في ٢٠ % من الحالات.

بينما هدفت **دراسة ميريل(٢٠٠٦) Merril** إلى تقييم الانتباه الانتقائي وتحول حفظ المثير عند ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما (١٥) فردا من ذوي الإعاقة الفكرية، والمجموعة الثانية من (١٥) فردا من العاديين المساويين لهم في العمر العقلي وتوصلت النتائج أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أظهروا تداخلًا كبيرا في مهام الانتباه الانتقائي مقارنة بالعاديين، ويرجع ذلك إلى الاستقبال الأولي السلبي للمثيرات وذلك يرجع إلى الاستقبال الأولي السلبي للمؤثرات وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمثير لمدة طويلة.

دراسة **كـارين وآخـرين (٢٠٠٥):** بعنوان التوجه الاختياري لدى الأطفال والمراهقين المصابين بمتلازمة داون والعاديين، هدفت الدراسة إلى فحص الانتباه البصري الانتقائي عند ذوي الإعاقة الفكرية المصابين بمتلازمة داون والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات، الأولى من (٧) أطفال مصابين بمتلازمة داون، والثانية تكونت من (٧) أطفال مراهقين مصابين بمتلازمة داون، والثالثة (٧) أفراد عاديين، وأوضحت نتائج الدراسة أن زمن الرجع كان أسرع عند كل المجموعات، عندما كان المثير الهدف واضحا بين المنبهات الأخرى، كما وجدت علاقة ارتباطية بين العمر والانتباه، وذلك ظهر في تفوق المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المصابين بمتلازمة داون عن الأطفال المصابين بمتلازمة داون .

في حين سعت **دراسة فودة (٢٠١٢)** إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه السمعي والبصري، لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً مجموعة تجريبية من المعاقين عقليا في مدرسة التربية الفكرية في المنصوره . وتم تطبيق مقياس ستا نفورد بينيه ومقياس الانتباه السمعي والبصري للمعاقين عقليا القابلين للتعلم. وتوصلت النتائج إلى وجود تحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية في مستوى أداء الانتباه البصري والسمعي في اتجاه القياس البعدي.

بينما سعت **دراسة أسامة والأمين (٢٠٢٠)** إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت العينة من (٢٠) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١٢) عاماً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية، والثانية الضابطة، قوام كلا منهما (١٠) أطفالا، واشتملت أدوات البحث على مقياس الذكاء لـ ستانفورد – بينية (الصورة الخامسة) تقنين: محمود أبو النيل (٢٠١١)، وأسفرت النتائج عن وجود تحسن لدى المجموعة التجريبية في الذاكرة العاملة.

التعقيب على الدراســات الســابقــة:

تنوعت الدراسات من حيث الأهداف ما بين دراسات هدفت عن البحث في الانتباه الانتقائي عند المعاقين فكرياً (هيوجنين ،٢٠٠٠؛ ريتشارد وميشيل ،٢٠٠٢؛ ميريل،٢٠٠٦؛ كارين،٢٠٠٥) ودراسة هدفت البحث عن الانتباه الانتقائي عند أطفال اضطراب التوحد وأطفال

الاعاقة الفكرية (رينالد وبريزون،٢٠٠٤). واختلفت الدراسات في حجم العينة والفئة العمرية ولكن غالبية الدراسات استهدفت فئة من الإناث وفئة من الذكور وكانت العينات في المحور الأول تتراوح ما بين (٣) و(٦٠) من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد كالدراسات التالية: (هيوجنين، ٢٠٠٠؛ ريتشارد وميشيل، ٢٠٠٢؛ ميريل، ٢٠٠٦؛ كارين،٢٠٠٥). تنوعت الأدوات التي تم اعتمادها في تشخيص متغيرات الدراسات المختلفة في نطاق الانتباه الانتقائي هناك عدة دراسات عملت على قياس الانتباه الانتقائي فقط ومنها (هيوجنين ،٢٠٠٠).

منهـــج الـــدراســـــة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ؛لملاءمته لهدف الدراسة الحالية، حيث إنه يساعد في وصف الظاهرة المدروسة والبحث في أسبابها كما هي في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل تمنح الباحثة القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في معرفة نتائج البحث، ويعرف العساف (٢٠١٢) المنهج الوصفي بأنه هو كل منهج يرتبط بظاهرةمعاصرة بقصد وصفها وتفسيرها .ويعد المنهج الوصفي، هو نوع من انواع البحوث الذي يتم فيه جمع البيانات والمعلومات من جميع أفراد مج تمع البحث أو عينة كبيرة منهم تمثل المجتمع، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها وارتباطها ودرجة وجودها .

أدوات الـــدراســـــة:

بناءً على المنهج المستخدم ومشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها؛ تم استخدام مقياس الانتباه الانتقائي السمعي، البصري (إعداد خليفة ،٢٠١٠): يقيس هذا الاختبار مايلي:

قدرة الأطفال على الانتباه الانتقائي السمعي :

يتضمن الاختبار مجموعة من الحروف المزدوجة المسجلة علي الحاسوب بين كل حرف والثاني خمس ثواني، فمثلا: عندما يسمع الطفل حرفان متشابهان مثل (أ – أ) يقوم الطفل بنطق نفس الحرف (أ)، أما أذا كان الحرفان مختلفان مثل (ا – س) لا يبادر الطفل بأي استجابة ولا يقل شيئا. علما بأن زمن الاختبار (١٠٠) ثانية، فعلى الطفل الإنصات تماما لما يُقال من الحروف وأمامه (٥) ثواني بين كل حرف والثاني.

قدرة الطفل علي الانتباه الانتقائي البصري:

يتضمن هذا الاختبار متاهة بها (٨) خطوط ملونة ملتوية كل خط له نقطة بداية ونهاية، ونُبسط للطفل الموضوع في قصة صغيرة مثيرة يحكي انه كان هناك طفل اسمه أحمد اصطحبته امه الي السوق لشراء بعض الخضروات والفواكه فانشغل الطفل عن والدته ففقدها ويريد الرجوع إلى منزله والمطلوب من الطفل أن يضع القلم الرصاص أو ألاصبع علي بداية الخط الملتوي ويمثل هذا صورة الطفل التائه عن منزله حتى يصل إلي نهاية الخط ليصل الطفل إلي منزله بأمان، ويكون زمن الاختبار (٣) دقائق، وعلى الطفل ان لايمسك القلم حتى يئذن له بذلك، وأن يترك القلم عند انتهاء الوقت .

الصـــدق والثبـــات :

التحقق من جودة أداة القياس (الاختبار) بالنسبة لإطفال الإعاقة :

تم تتطبيق الاختبار على أفراد عينة استطلاعية مكونه من عشر أطفال من اطفال الأعاقة واستخدم أسلوب كرونباخ ألفا فى التحقق من ثبات الاختبار وفيما يلى جدول يوضح نتائج معامل الثبات .

أولاً :معامل ثبات كرونباخ الفا :

جدول(١) معـامـل ثبـات الفـا كـرونبـــاخ

	عدد العبارات	معامل الثبات
الاختبار لاطفال الاعاقه الفكريه	٤	٠,٩٦٩

وقد اظهرت نتائج الاختبار ان هناك تجانس بين بنود المتغيرات كلما اقتربت قيمة الفا كرنباخ من الواحد الصحيح ، وهى قيمة جيده جدا للثبات والثقة 0.969و حيث بلغت قيمة معامل كرنباخ الفا والاعتمادية مما يدل على مقياس(الاختبار) يتمتع بالدقة وانها قادرة على اعطاء نفس النتائج فى حالة تكرار المقياس مره أخرى.

ثانياً: معـــامـــل الصـــدق :

جـدول (٢) معـــامـــل الصـــدق

	عدد العبارات	معامل الصدق
الاختبار لاطفال الاعاقه الفكريه	٤	٠,٩٨٤٣

ومما يعنى إن هناك صدق عالي من قبل استجابة عينة الدراسة وهى قيمة جيده جدا للصدق 0.9843 وبلغت قيمة معامل الصدق.

وبناء عليه يمكن القول إن الاختبار ككل بالنسبه للعينة الاستطلاعيه لاطفال الاعاقة الفكرية يتمتع بمعدل صدق وثبات عالي.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

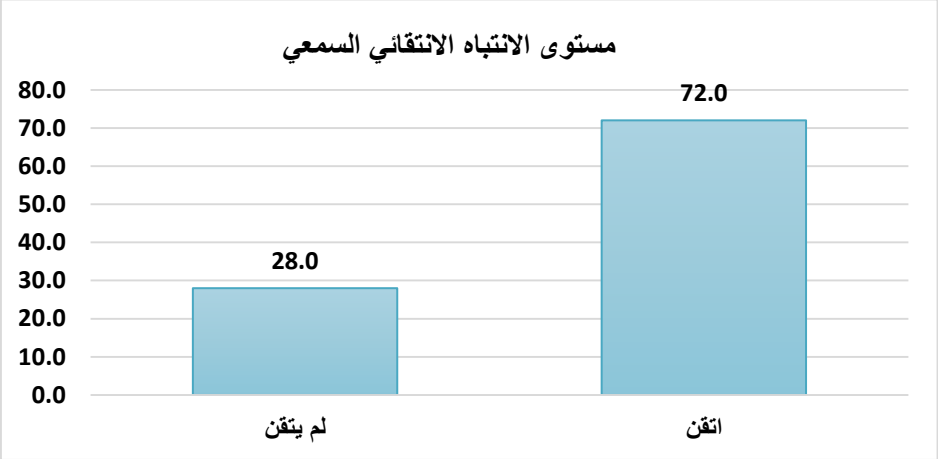
حساب التكرارات والنسب لمستوى الانتباه الانتقائي السمعي والبصري لدى ذوي الإعاقة الفكرية كما هو موضح في جدول (٣):

جدول (٣) : التكرارات والنسب لمستوى الانتباه الانتقائي لدى ذوي الإعاقة الفكرية

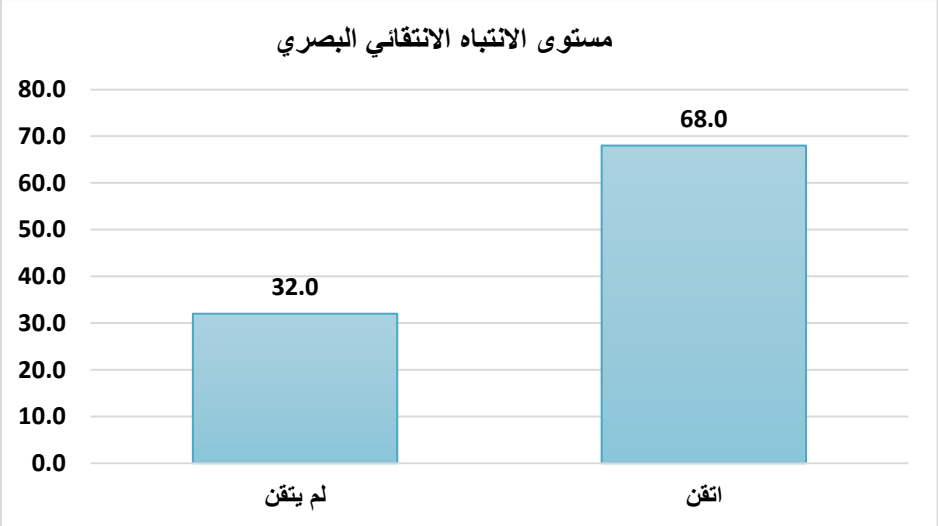
	الإختبار	التكرارت والنسب	الإتقان		التكرارت والنسب	درجة الانتباه		
			أتقن	لم يتقن		منخفض	متوسط	مرتفع
١	مستوى الانتباه السمعي	ك	٣٦	١٤	ك	١١	٨	٣١
		%	٧٢	٢٨				
٢	مستوى الانتباه البصري	ك	٣٤	١٦	%	٢٢	١٦	٦٢
		%	٦٨	٣٢				

يتبيّن من الجدول (٣) توزيع عينة الدراسة (الإعاقة الفكرية) تبعاً لمستوى الانتباه الانتقائي السمعي وقد اتضح أن (٧٢%) من عينة الدراسة اجتازوا اختبار الانتباه الانتقائي السمعي، وإن (٢٨%) من عينة الدراسة لم يجتازوا الاختبار؛ مما يعنى أن مستوى إتقان الانتباه الانتقائي السمعي أعلى لدى عينة الدراسة. ويوضح أيضاً توزيع عينة الدراسة تبعا لمستوى

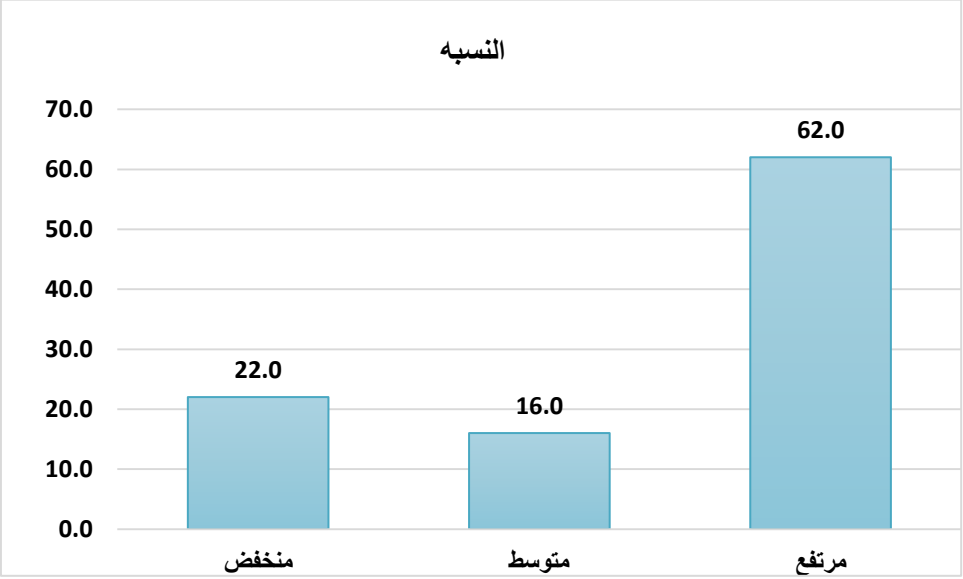
الانتباه الانتقائي البصري أن (٦٨%) من عينة الدراسة اجتازوا اختبار الانتباه الانتقائي البصري، وإن (٣٢%) منهم لم يجتازوا اختبار الانتباه الانتقائي البصري؛ مما يعنى أن مستوى إتقان الانتباه الانتقائي البصري أعلى لدى عينة الدراسة. كما يوضح توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير مستوى الانتباه الانتقائي (السمعي، البصري) أن (٢٢%) من عينة الدراسة مستوى الانتباه الانتقائي لديهم منخفض، و(١٦%) مستوى الانتباه الانتقائي لديهم متوسط، و(٦٢%) من عينة الدراسة مستوى الانتباه الانتقائي لديهم مرتفع، وبالتالي يتضح أن مستوى الانتباه الانتقائي مرتفع لدى عينة الدراسة.



شكل (١) توزيع عينة الدراسة (الإعاقة الفكرية) تبعا لمستوى الانتباه الانتقائي السمعي



شكل (٢) توزيع عينة الدراسة تبعا لمستوى الانتباه الانتقائي البصري



شكل (٣) توزيع عينة الدراسة (الإعاقة الفكرية) تبعا لمتغير مستوى الانتباه الانتقائي

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن مستوى الانتباه الانتقائي (السمعي، البصري) مرتفع لدى أطفال الإعاقة الفكرية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريتشارد وميشيل (٢٠٠٢) Richard & Michael التي أشارت إلى أن الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتأثر بالطرق التعليمية من خلال ترتيب المهام، بعكس عرض الكثير من المهام في الوقت نفسه يؤدي إلى تشتت الانتباه. وأيضاً اتفقت مع دراسة فودة (٢٠١٢) التي أوضحت تحسن أطفال المجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري. فيما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ميريل (٢٠٠٦)Merril من عدم قدرة أطفال الإعاقة الفكرية على الانتباه والاحتفاظ بالمثير لمدة أطول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة ومناقشتها على النحو الآتي: تُرجع الباحثة هذه النتيجة: ارتفاع مستوى الانتباه الانتقائي لدى ذوي الإعاقة الفكرية إلى ما يتم تقديمه لهم في مركز الجفالي من خدمات تربوية وتأهيلية ونفسية واجتماعية، ساعدت على تنمية الانتباه لديهم بشكل جيد وحسب ما يناسب قدراتهم وإمكانيتهم، ومراعاة الفروق الفردية لكل طفل ووضع خطط خاصة به وحدة، ولا تطبق على طفل آخر، ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة هيوجنين (٢٠٠٠) أن الانتباه الانتقائي لا يمثل مشكلة في إدراك الأطفال وإنما يتأثر بطريقة تقديم

المثيرات؛ أي عندما يقدم للأطفال المثيرات بطريقة جيدة؛ يُصبح إنتباه الأطفال بشكل أفضل مثل أن يكون للمثير: صوت معين أو لون معين أو ضوء. وهذا ما يتم تقديمه للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مركز الجفالي لتحفيز مقدرتهم على الانتباه لمدة أطول. كما اتفقت دراسة ريتشارد وميشيل (٢٠٠٢) Richard & Michael مع الدراسة الحالية في أن الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يتأثر بترتيب المهام، بعكس عرض الكثير من المهام في الوقت نفسه يؤدي إلى تشتت الانتباه.

التـــوصيـــات

في ضوء ما كشفت عنه النتائج عن مستوى الانتباه الانتقائي لدى ذوي الإعاقة الفكرية توصلت الباحثة إلى التوصيات التالية:

- تزويد الإخصائيين في مجال التربية الخاصة بالطرق التعليمية الحديثة لتتناسب مع ما يعيشه الطفل في المجتمع من تطور.
- تقديم الدورات التدريبية للأخصائيين بالمراكز وبرامج التربية الخاصة التي تعمل على زيادة امكانياتهم المعرفي

المـــراجـــع

المـراجـع العـربيـــة:

أسامة، عادل، الأمين، سماح مصطفى. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي كمبيوتري في تحسين الذاكرة العاملة وخفض حدة التلعثم لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. بقسم علم النفس والصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر.

احمد، حسن حمدي. (٢٠٠٥). برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات اليدوية والفنية للمعلمن وعلاقته بدافع الإنجاز لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة دكتوراه غر منشورة. كلية رياض الأطفال .جامعة القاهرة.

القريطى، عبد المطلب أ من (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط ٤.القاهرة: دار الفكر العربي .

العتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٢). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط٣، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

الخطيب ،جمال والحديد ،منى(١٩٩٧) المدخل إلى التربية الخاصة . الكويت ،مكتبة الفلاح .

الحازمي، عدنان ناصر. (٢٠١٠) . التدريس لذوي الاعاقة الفكرية. دار المسرة: عمان .

الشمري، شملان عناد صر. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي علاجي في تحسن مستوى الاداء الأكاديمي لأطفال المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه. رسالة دكتوراه غر منشورة. كلية الآداب جامعة بني سويف .

باظه، أمال عبد السميع (٢٠٠٤). سيكولوجية غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

خليفة، وليد السيد، فاروق، أسامة مصطفى، مطر، عبد الفتاح رجب (٢٠١٠). مقياس الانتباه الانتقائي السمعي والبصري للمعاقين عقليا ومضطربي الانتباه. الإسكندرية: دار الوفاء

عبد المعز، سامي (٢٠١٣). أثر توظيف استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية المفاهيم الرياضية والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المعاقين فكريا القابلين للتعلم لمرحلة الإعداد المهني، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة

محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٣). رعاية الموهوبن: إرشادات للآباء والمعلمن. القاهرة: دار الرشاد .

مصطفى، نوري القمش. (٢٠١١). الإعاقات المتعددة، الطبعة الأولى .عان: دار المسرة .

محمد عيسى، مصطفى، وعبد الباقي محمد، شذى. (٢٠١١). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. عمان،الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مـــارلي، بيـــولتين (٢٠١٨): الانتبـــاه الانتقـــائي ومســـتوياته عنـــد الطـــفـث التوحـــدي https://vb.shbab7.com/t203617

وزارة التعليم. (١٤٣٦-١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.

الدويني، سمر سعد محمد يوسف.(٢٠٢١). اضطراب الشخصية في الحساء كم عيار تشخيص إضافة إلى التراب نقص الانتباه مع فرط النشاط في الطفولة المبكرة علم نفس الطفل. قسم العلوم النفسية، كلية التربية الطفولة المبكرة، جامعة الإسكندرية،١١١-١٨٠.

وزارة التعليم. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. المملكة العربية السعودية،١٠.

فودة، ريم عبد الوهاب حسن علي. (٢٠١٢). فعالية برنامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين لتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

A.A.M.R. (2002). Mental Retardation College PublishingCompany - New York the University of Alabama. The Alabama

Hatton, C. (2012). Intellectual disabilities – classification, epidemiology and causes. in E Emerson, C Hatton, K Dickson, R Gone, A Caine., & J Bromley (eds.), Clinical psychology and people with intellectual disabilities. Wiley-Blackwell, Chichester, p. 3-22.

Huguenine, H. (2000). Employing computer technology to assess visual attention in young children and Adolescents with server Mental Retardation "Jornal of Experimental child Psychology, V.65, No.2,p.41- 70 May.

Johnson, S., & Amso, D (2006). Learning by selection visual search and perception in young infants, developmental psychology, V.42, p. 1236- .1295.

Johnson, S., & Amso, D (2006). Learning by selection visual search and perception in young infants, developmental psychology, V.42, p. 1236- .1295

Karen, J; Tara, F., & Cory, S (2005). Voluntary Orienting among Children and Mental Retardation matched typically developing children." American Jornal of Mental retardation, V.110, No. 3, p. 157-163.

Karle, J. W., Watter, S., & Shedden, J. M. (2010). Task switching in video game players: Benefits of selective attention but not resistance to proactive interference. Act psychological, 134(1), 70-78.

McDermott, S., Turk, M.A (2014), "The Myth And Reality Of .41 Disability Prevalence: Measuring Disability For Research And Service". Disability and Health Journal 4:5

Parasurman, (1998), Customer service in business - to - business markets: an agenda for research, Journal of Business & Industrial Marketing, p6

Randal, D, Jacob G., & Eldan, G (2004). May we have your attention Analysis of a selective Attention Task. Jornal of Adaptive Behaviour, LosAngelos, Conference on Simulation

Reginald, L., ; Bryon, S. (2004). Impaired Disengagement of Attention in Young Children with Autism . J. of Chigd Psychology and Psychiatry , Sep, 45 6 ,p. 1112-1115.

Reuter, E. M., Vieluf, S., Koutsandreou, F., Hübner, L., Budde, H., Godde, B., & Voelcker-Rehage, C. (2019). A non-linear relationship between selective attention and associated ERP markers across the lifespan. Frontiers in psychology, 10, 30.

Richard , W. , & Michael, T (2002) . Guiding Visual attention in individuals with Mental Retardation ,International Review of Research in Mental Retardation . V.24, p. 321 -357 .

Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). Self-determination: Getting students involved in leadership. In P. Wehman (Ed.), Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities (Fifth ed., pp. 41-68). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

العـــدد (١٩)، يـوليـو ٢٠٢٣، ص ص ٢٤٧ – ٢٨٨

دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود

إعداد

أ/ مي محمد يحيى الصياد

باحثة دكتوراه – قسم السياسات التربوية
جـــامعـــة المـــلك سعـــود

د/ وفـاء عبدالله السـالـم

أستاذ أصول التربية المشارك، قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود

دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود

مـــي الصيـــاد(*)& د/ وفـــاء الســـالـــم(**)

ملخـــــــص

هدفت الدراسـة الكشـف عن واقع اسـتخدام الذكاء الاصـطناعي، وآليات تطوير مهارات البحث العلمي، والتحديات التي تواجه دور الذكاء الاصـطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. وتمثلت عينة الدراسة في (٧٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي : ضعف تفاعل الذكاء الاصطناعي مع الأسئلة البحثية بشكل موضوعي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقلة الاعتماد على الذكاء الاصـطناعي في الترجمة الفورية اللازمة للبحث العلمي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، ونُدرة استخدام برامج الذكاء الاصـطناعي في الكشـف عن السرقات العلمية لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سـعود، وقلة توفير الذكاء الاصـطناعي المادة البحثية في أي وقت لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقلة استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل المعلومات والبيانات من مصـادر متنوعة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سـعود، وضـعف الاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي التي تُنمي مهارات إدارة الوقت المهمة للبحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، ونُدرة استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي الخاصة بجمع البيانات الخاصـــة بالدراســـة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك ســـعود، واحتمالية خروج الذكاء الاصـــطناعي عن أهدافه العلمية، وضـــعف الثقة في تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في البحث العلمي كونها غير إنســانية، وتطبيقات الذكاء الاصــطناعي تهديد لوظائف العنصــر البشــري، ووأوصـت الدراسـة بضـرورة توفير المزيد من البرامج الدراسـية المُتعلقة بالذكاء الاصـطناعي وأدواته التي يمكن اسـتخدامها في تطوير البحث العلمي، وتدريب الطالبات على اسـتخدام أدوات الذكاء الاصـــطناعي داخل الجامعة، وتوجيه الطالبات على المزيد من البحث والدراســة حول اســتخدام الذكاء الاصطناعي في خبرات بعض الدول الأجنبية والمُتقدمة في البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية : دور – الذكاء الاصـطناعي – تطوير – مهارات البحث العلمي – طالبات – كلية التربية – جامعة الملك سعود.

(*) مي محمـد يحيى الصيـاد ، باحثة دكتوراة بقسم السياسات التربوية مسار أصول التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود
(**)وفـــاء عبدالله الســـالـــم ، أستاذ أصول التربية المشارك، قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود

The Role Of Artificial Intelligence In Developing Scientific Research Skills The Female Students Of The College Of Education At King Saud University [Reality And Hope]

Abstract

The study aimed to reveal the reality of the use of artificial intelligence, mechanisms for developing scientific research skills, and the challenges facing the role of artificial intelligence in developing scientific research skills among students of the College of Education at King Saud University. The study sample consisted of (70) female students from the College of Education at King Saud University. The study used the descriptive approach. The study adopted a questionnaire to collect study data. The results of the study reached the following : Weak interaction of artificial intelligence with research questions objectively for students of the College of Education at King Saud University. Lack of reliance on artificial intelligence in the simultaneous translation necessary for scientific research for students of the College of Education at King Saud University. The scarcity of using artificial intelligence programs to detect plagiarism by female students of the College of Education at King Saud University. Lack of provision of artificial intelligence research material at any time for female students of the College of Education at King Saud University. The lack of use of artificial intelligence tools in analyzing information and data from various sources among students of the College of Education at King Saud University. Weak reliance on artificial intelligence tools that develop important time management skills for scientific research among female students of the College of Education at King Saud University. The scarcity of using artificial intelligence tools for collecting data for the study among female students of the College of Education at King Saud University. The possibility of artificial intelligence deviating from its scientific goals. Lack of confidence in the applications of artificial intelligence in scientific research, as it is inhumane. Applications of artificial intelligence threaten the jobs of the human element. The study recommended the necessity of providing more study programs related to artificial intelligence and its tools that can be used in the development of scientific research, training female students to use artificial intelligence tools within the university, and directing female students to further research and study on the use of artificial intelligence in the experiences of some foreign and advanced countries in scientific research.

Keywords: Role - Artificial Intelligence - Development - Scientific Research Skills - Female Students - College Of Education - King Saud University.

المقـــدّمـــــة:

أدت التطورات العلمية القائمة على تطبيقات الخاصـــة في المعلومات والاتصـــالات في نهاية القرن المنصـــرم وبداية الألفية الثالثة إلى إيجاد واقعًا مختلفًا في كل المجالات، حيث تراجعت الكثير من المفاهيم والمبادئ التي تنظم عمل هذه المجالات، والمجال التعليمي لم يكن بمنئ عن هذا التحول والتطور، فقد اتجهت الاساليب والطرائق الخاصـة بالعملية التعليمية نحو اعتماد كل ما هو حديث لتتواكب القرارات والمســؤوليات والأدوار التعليمية مع البيئة التفاعلية الحديثة، وشمل هذا البحث العلمي الذي يمثل التطور النوعي للسياقات والهياكل التعليمية.

ويعد البحث العلمي أساس التقدم البشري، فالتجارب والأبحاث القائمة على الموضوعية العلمية ساهمت بشكل رئيس في تحسين الحياة وشروط العيش فيها، ولم تقتصر مجالات البحث العلمي على جانب دون الآخر بل شـــملت كافة المجالات والتخصـــصـــات، وهو أحد اللبنات الأساسية للمؤسسات التعليمية، وأهم الأنشطة الهامة التي تقوم على تطوير وتحسين جودة أداء هذه المؤسسات عبر توفير بيئة تندمج فيها الطاقات العلمية ذات الخبرة اللازمة لإحداث التغيير المجتمعي (حمدان والعمري، ٢٠٢٢: ٣١٤).

ويمثل طلبة الجامعات من مختلف المستويات سواءً في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا محور التوجهات الحديثة في العملية التعليمية، فهي تمثل الشـــريحة التي يمكنها أن تتبنى أنماط قيادية مجتمعية، وقد أشـارت بسـيوني (٢٠١٩: ٢٩٥) أن برامج الدراسـة لطلبة الجامعة وخاصـــة الدراســـات العليا تتيح لهم مواكبة التطورات والتغيرات، وتســـاعدهم على بناء معرفي يتميز بجودة ابداعية في عمليات التفكير، واعداد الدراســـات العلمية التي توفر الحلول لمزيد من التنمية البشرية متنوعة الأبعاد.

وأكدت العمروســـي (٢٠٢٢: ٤٣٢) أن البحث يحســـن من قدرات الطالب على التفكير العميق والوصول إلى الحلول المناسبة، وهذا ينمي لديه الآثار الإيجابية في صقل قدراته العلمية، وتحمل ضـغوطات ونتائج العمل الذي يحقق ذاته من خلاله، ويعزز من قدراته الخاصـة، وزيادة الدافعية وبالتالي تحسين وتطوير النتاجات الذاتية.

ويلاحظ في بداية الأونه الأخيرة تزايد الاعتماد على التكنولوجيا داخل المؤسسات التعليمية، ليتم تقديم المحتوى التعليمي ضمن شروط ومتغيرات تتناسب مع الحالات الطارئة، أو مع التوجهات التي تهدف لتحقيق نمط تعليمي تعلمي في المجتمعات بشكل موسع، فالتكنولوجيا وأدواتها ووسائلها وبرامجها ومقرراتها، هي بديل مناسب لذلك، وخاصة أن جائحة كورونا وضعت المؤسسات التعليمية أمام خيار واحد هو التعلم عند بُعد أو التعليم الإلكتروني، أو التعليم المدمج، وعلى اثر ذلك اصبحت التكنولوجيا خيار تعليمي تحفيزي للانتقال من داخل الحيز المكاني (غرفة الصف)، إلى الحيز الأفتراضي (السردي، ٢٠٢٠: ٢٢٧).

ويرتبط التعليم العالي والبحث العلمي بشكل أساسي بالتقدم في التقنيات المبتكرة و القدرات الحسابية العالية للآلات الذكية. ومن هذه التقنيات يوفر الذكاء الاصطناعي فرصًا وتحديات جديدة للتدريس والتعلم في سياق التعليم العالي؛ علاوة على ذلك، يتمتع الذكاء الاصطناعي بإمكانية إيجاد تغييرات فعّالة في البناء الأساسي لمؤسسات التعليم العالي(Fahimirad & Kotamjani, 2018: 108).

يتقدم الذكاء الاصطناعي حاليًا بخطوات متسارعة، وهذا يؤثر بالفعل على الطبيعة العميقة للخدمات داخل التعليم العالي، فقد توجهت جامعة ديكين في أستراليا نحو تطبيق أحد أشكال الذكاء الاصطناعي من خلال الحاسوب العملاق Watson من شركة IBM لمساعدة الطلبة وأرشادهم (Moles & Wishart, 2016: 7)، وقد أدى هذا الابتكار إلى تعديل جودة الخدمات واستغلال الوقت بصورة عملية داخل الجامعة. فالذكاء الاصطناعي يعتمد الحلول القائمة على البرمجة ، في حين أن بعض هذه الحلول لها جزء لا يتجزأ من القدرة على عمل تنبؤات وتعلم الأنماط التعليمية المختلفة.

واليوم يُعد الذكاء الاصطناعي مدخلاً تربوياً هاماً يُعول عليه العديد من التربويين في تطوير البحث العلمي، وذلك لجذبه اهتمام العديد من العلماء والباحثين في المجالات المُتعددة، وذلك لما شهده هذا المجال من تطورات مستمرة حققت آثاراً هامة في مستقبل البشرية على جميع الأصعدة لتركيزه على مشاركة الإنسان، ومساعدته في شتى المهام اليومية التي تمس الإنسان في حياته العملية، والاجتماعية، والصحية، وغير ذلك، حيث أصبح الذكاء الاصطناعي أكثر تقدماً واستخدامًا في حياتنا اليومية. (المطيري، ٢٠١٩ : ٥٧٣).

مشكلـــة الـــدراســـة:

يؤثر الذكاء الاصـــطناعي في الجوانب التعليمية و الأكاديمية في ظل الصـــعوبات الي تواجه دراسـة الطلبة؛ و الاقتصـادية منها تحديدًا، وعليه فهو يمثل حلًا للجمع بين الآلة والقدرات البشرية بما يضمن تحقيق سياقات ونتاجات تعليمية وتدريسية، وكذلك المزيد من التحدي لأركان العملية التعليمية للبحث عن طرق واســاليب ووظائف تربوية حديثة تدفع نحو الحداثة في الدمج بين التنكولوجيا والتعليم.

وتفرض التحديات المســتقبلية ضــرورة أن يتجه البحث العلمي نحو الاســتفادة من كل التطورات الخاصـــة في التكنولوجيا، فالنظام الرقمي حاليًا هو الســـائد في كل مجالات الحياة، والمســـتقبل ينبؤ بالمزيد من التطورات المتســـارعة في التكنولوجيا، وعلية فالبحث العلمي والذي يمثل الحجر الأســـاس للعمل الأكاديمي الجامعي يتطلب أن يواكب كل محاور وأنماط المعرفة لاستثمار نتائجه العلمية لتحقيق مفهوم التنمية الشاملة والمستدامة (المطيري، ٢٠٢٢: ٢٩٦)

ويشير شلايشر (Schleicher, 2012: 45) إلى ضرورة تعزيز المهارات والقدرات من خلال التوسع السريع للتكنولوجيا لاستخدام وظائف الذكاء الاصطناعي في التعليم، فالابتكار في التعليم ليس مجرد مســألة دمج المزيد من التكنولوجيا في الفصـــول الدراســـية؛ بل يتعلق الأمر بتعديل مناهج التدريس حتى يكتسب الطلبة المهارات التي يحتاجون إليها للنجاح في الاقتصادات العالمية التنافسية.

ويؤكـــد فهيميراد وكوتـــامجـــاني (Fahimirad & Kotamjani, 2018: 114) أن مؤسسات التعليم العالي تعيد النظر في طرق التدريس والعمل على ربطها بالذكاء الاصطناعي، فهي تســـتطيع أن تتوقع الاحتمـالات والتحـديـات التي التي تواجـه فرص قبول لقبول الـذكـاء الاصطناعي في التدريس والتعلم، وعلية يمكن للطلبة أن يستفيدوا من الحلول التي يقدمها الذكاء الاصـــطناعي في الســـياق التعليمي، وهذا يزيد من الحصـــيلة المعرفية البشـــرية عبر الإبداع، والإبتكار، وتطوير المهارات.

وقد أوصـــت دراســـة (العتيبي، ٢٠٢٢: ١٤) بضـــرورة توظيف أنظمة وتقنيات الذكاء الاصطناعي في جميع المجالات والمنظمات التي تسعى إلى توظيف المعرفة لتحقيق الابداع والابتكار

البحثي، وتخصيص وحدات تقنية وكفاءات بشرية ، وإجراء العديد من الدراسات العملية والميدانية التي تربط بين تحسين المعرفة البحثية باستخدام مدخل الذكاء الاصطناعي، ودراسة (العمري، ٢٠٢٢ : ٩٠) التي أكدت أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين وتطوير البحث العلمي.

وعلى الرغم من التطورات النوعية التي حققتها الجامعات السعودية في البحث العلمي، الا انه يواجه الكثير من التحديات التي تؤثر على امكانياته في مواكبة التطورات العصرية التكنولوجية، ومنها الذكاء الاصطناعي، ويلاحظ في هذا الجانب أن الجامعات السعودية لم تأتي من ضمن تصنيف أفضل (٢٠٠) جامعة دولية حسب تقرير مجلة التايمز (٢٠٢١) للتعليم العالي، وعليه تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- **ما دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، الواقع والمأمول؟**

ويتفرع عنه عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

١- ما واقع استخدام الذكاء الاصطناعي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

٢- ما آليات تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود باستخدام مدخل الذكاء الاصطناعي؟

٣- ما التحديات التي تواجه دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

١- الكشف عن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢- التوصـــل لآليات تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود باستخدام مدخل الذكاء الاصطناعي.

٣- الكشـف عن التحديات التي تواجه دور الذكاء الاصـطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

أهميـة الـدراسـة :

تتلخص أهمية الدراسة في التالي:

١- الأهميـة النظريـة:

- تعتبر الدراســة إضــافة للمكتبة التربوية الســعودية، وذلك لقلة الدراســات التي تناولت موضوع الدراسة في حدودها الجغرافية.
- يُعد موضوع الدراسة من الموضوعات الخصبة التي تحتاج المزيد من البحث والدراسة.
- اهتمام الدراسة باستخدام المداخل الحديثة في تطوير البحث العلمي.
- الإطلاع على الآدبيات والدراســات الســابقة لبناء إطار نظري حول مُتغير الذكاء الاصطناعي للاستفادة منه في بناء آداة الدراسة.

٢- الأهميـة التطبيقيـة:

قد تفيد الدراسة الحالية على النحو التالي:

أ) صُنـــاع القـــرار :

- قد تُفيد الدراســة صُــناع القرار في الإطلاع على معوقات تطبيق الذكاء الاصــطناعي واستخدامه في تطوير مهارات البحث العلمي والعمل على تذليلها.
- الكشـف عن مُتطلبات تحسـين مهارات البحث العلمي وتوفيرها في ضـوء مدخل الذكاء الاصطناعي.

ب) طـــالبـــات الجـــامعـــة:

- مُشـــاركة طلاب الجامعة في عملية تطوير مهارات البحث العلمي باســـتخدام الذكاء الاصطناعي وذلك من وجهة نظرهم من النواحي التي تُمثل أوجه قصور لديهم.
- إكساب الطلاب مهارة المُشاركة في الإفصاح عن المُشكلات التربوية والعمل على كيفية وضع الحلول والمُقترحات.

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة عن اسئلتها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في وصف مشكلة الدراسة، وذلك للوصول لواقع تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير مهارات البحث العلمي في المملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، والتي اشتملت على ثلاثة محاور: المحور الأول (واقع استخدام الذكاء الاصطناعي)، والمحور الثاني: (تطوير مهارات البحث العلمي) والمحور الثالث: (التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي).

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة في حدودها على:

- **الحدود الموضوعية:** الذكاء الاصطناعي – مهارات البحث العلمي.
- **الحدود البشرية:** تتكون الحدود البشرية للدراسة من (١٥٠) طالبة.
- **الحدود المكانية:** كلية التربية – جامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة:

أ) الذكاء الاصطناعي:

يُعرفها (الحبيب، ٢٠٢٢) بأنها كيفية الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

ويعرفها (أحمد، ٢٠٢٢) بأنها أنظمة الحاسوب التي تُستخدم لمحاكاة عمل العقل البشري والتي تستخدم للتدريب على مهارات التعلم الذاتي والتعلم التشاركي.

وهو : "مجموعة من البرامج الحاسوبية التي تتميز بمقدرتها على محاكات المقدرات الذهنية والعقلية للبشر، كالنظم الخبيرة ومحركات البحث على الإنترنت، إذ تكون هذه البرامج قادرة على الاستنتاج والتعلم". (Popenici & Kerr, 2017)

ب) مهارات البحث العلمي:

تُعرف مهارات البحث العلمي بأنه : العديد من المهارات العامة والخاصة التي يجب أن تتوفر في الباحثين التي تبدأ بتحديد مشكلة البحث، ومن ثم جمع البيانات المتعلقة بها، وصياغتها بطريقة واضحة لاستنباط مسببات المشكلة، ثم الانتقال إلى اقتراح الحلول المناسبة لها. (الساعدي، ٢٠٢٢ : ٣٧)

الدراسات السابقة :

تعرض الدراسة لبعض الدراسات السابقة التي تناولت مُتغيرات الدراسة على محورين، المحور الأول الدراسات المُتعلقة بالذكاء الاصطناعي، والمحور الثاني: الدراسات المُتعلقة بتطوير البحث العلمي، وذلك حسب الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

المحور الأول: الذكاء الاصطناعي

١- دراسة (أحمد، عصام محمد سيد، ٢٠٢٢). بعنون: (برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى معلمي مادة الكيمياء).

هدفت الدراسة البحث في كيفية تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى مُعلمي مادة الكيمياء، وذلك من خلال إعداد برنامج تدريبي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتم بناء أدوات البحث وهي عبارة عن اختبار مهارات التعلم الذاتي، ومقياس الاتجاه نحو التعلم التشاركي، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٥) معلم ومعلمة بإدارة مصر الجديدة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو التعلم التشاركي ككل وكل بعد من أبعاده لصالح التطبيقي البعدي وهو ما يدل على فاعلية تطبيق البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي.

٢-دراسة (الحبيب، ماجد، ٢٠٢٢) بعنوان: (توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية : تصور مقترح)

هدفت الدراسة التعرف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، والمعوقات التي تحد

من توظيف هذه التطبيقات، ومن ثم قدمت تصـــوراً مقترحاً لتوظيف هذه التطبيقات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت عينة الدراسة في (٨٢) خبير من خبراء التربية في (١٨) جامعة من الجامعات السعودية، وتم بناء استبانة كأداة لجمع بيانات الدراســـة ، حيث تكونت من محورين، واشـــتمل على المحور الأول على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، وتضمنت على (١٠) عبارات، واشتمل المحور الثاني المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس واشتمل على (١٣) عبارة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

- عدم رضا أفراد عينة الدراسة التام على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
- قلة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة.
- قلة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تبادل المعلومات بين المتدربين.
- ضـــعف توظيف تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في تبادل المعلومات بين المدرب والمتدرب.
- ضعف توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريب على وظائف الجامعة الثلاث (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع).

٣- دراسة (الدمرداش، نانسي صابر ٢٠٢٢) بعنوان: (أثر تفاعل العناصر الافتراضية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وأدوات إدارة المعرفة في تنمية مهارات الأمن السيبراني وحل المشكلات لدى طلاب الحاسبات والذكاء الاصطناعي).

هدفت الدراسة البحث في أثر تفاعل العناصر الافتراضية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وأدوات إدارة المعرفة في تنمية مهارات الأمن السيبراني وحل المشكلات لدى طلاب الحاسبات والذكاء الاصـــطناعي، وتمثلت عينة الدراســـة في (٢٤) طالباً من بعض الجامعات الحكومية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، وتم تقديم العناصـــر الافتراضـــية المدعومة بالذكاء الاصـــطناعي بأداتين من أدوات إدارة المعرفة وهي

(العصـف الذهني، مجتمعات التعلم)، وأظهرت نتائج الدراسـة أثر تفاعل العناصـر الافتراضـية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وأدوات إدارة المعرفة على متغيرات البحث بشكل عام، والعناصر الافتراضية المدعومة بالذكاء الاصطناعي مع أداة العصف الذهني على غالبية متغيرات البحث.

٤- دراسة (الطراونة، هويدا نايف ٢٠٢٢) بعنوان: (دور القيادة في تفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المكتبات الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة).

هدفت الدراسـة الكشـف عن دور القيادة التربوية في تفعيل اسـتخدام تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في المكتبات الجامعية، ولتحقيق أهداف الدراسـة تم اسـتخدام المنهج الوصـفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسـة في (١٩٥) من أعضـاء هيئة التدريس، واسـتخدمت الدراسـة الاسـتبانة لجمع بيانات الدراسـة والتي تكونت من (٢٠) فقرة ، وتوصـلت نتائج الدراسـة إلى أن تصورات أفراد عينة الدراسة لدور القيادة التربوية في تفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المكتبات الجامعية جاءت بدرجة متوسطة، هذا بالإضافة إلى هناك ضعف في سعي القيادة التربوية لإثبات تميزها من خلال تفعيل أنظمة الذكاء الاصـطناعي في العمل المكتبي، وضـعف الأنظمة الخبيرة المسـتخدمة في المكتبة على درجة عالية من الفاعلية، وقلة تشـجيع القيادة التربوية على توفير نظام الرسائل الإلكترونية في مجال استعارة الكتب.

٥- دراسـة (العتيبي، شـروق زايد نافل ٢٠٢٢) بعنوان: (علاقة مجال الذكاء الاصـطناعي بمجال إدارة المعرفة: دراسة وصفية وثائقية).

هدفت الدراسـة البحث في العلاقة بين مجال الذكاء الاصـطناعي بمجال إدارة المعرفة، واعتمدت الدراسـة على المنهج الوصـفي الوثائقي والذي يقوم على الرجوع للوثائق والآدبيات من أبحاث ومقالات وكتب ونحوها، وتم تناولها بالوصـف والتحليل لاسـتخلال النتائج والدلالات التي لها علاقات بالإجابة على تسـاؤلات الدراسـة، وتوصـلت نتائج الدراسـة إلى أن أنظمة الذكاء الاصـطناعي كالنظم الخبيرة والوكلاء الأذكياء ونظم التعلم الذكية وتقنيات الذكاء الاصـطناعي لهما دور وتأثير إيجابيين على إدارة المعرفة وعملياتها.

٦- دراسة (بدوي، منال شوقي؛ رجب، وفاء محمود عبدالفتاح ٢٠٢٢) بعنوان: (التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة [موزعة/ مركزة] في بيئة الفصول الافتراضية ومستوى تجهيز المعلومات (سطحي / عميق) وأثره في تنمية مهارات برمجة الذكاء الاصطناعي وخفض التجول العقلي لدى طلاب تكنولوجيا المعلومات).

وتمثلت عينة الدراسة في (١٣٨) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين من خلال تطبيق مقياس مستوى تجهيز المعلومات الذي اعدته الباحثتان، ثم تم تقسيم كل مجموعة منهما إلى مجموعتين فكان عدد المجموعات التجريبية أربع مجموعات تجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الأربع في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، ومقياس التجول العقلي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعات الأربع.

٧- دراسة (العمري، زهور حسن ظافر ٢٠٢٢) بعنوان: (مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعلم النماص من وجهة نظر المعلمات).

هدفت الدراسة التعرف على مدى صلاحية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص من وجهة نظر المعلمات، وتمثلت عينة الدراسة في (٤١) معلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، واشتملت على ثلاث مجالات (تفاعل المعلمات مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، معيقات استخدام أسلوب تطبيقات الذكاء الاصطناعي، أسلوب تطبيقات الذكاء الاصطناعي)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- ضعف تفاعل الطلبة مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل مستمر.
- تأثر تفاعل الطلبة مع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ويرجع هذا بسبب ظروف معيشية صعبة نتج عن جائحة كورونا.
- يواجه الطلاب مشاكل ومعوقات مختلفة عند دراسة المادة باستخدام التطبيقات.

٨- دراسة (عبدالموجود، عبدالله موسى؛ غريب، سيد سيد أحمد (٢٠٢٢) بعنوان: فاعلية تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية والقابلية للاستخدام لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر بالقاهرة).

هدفت الدراسة قياس فاعلية تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية والقابلية للاستخدام لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر بالقاهرة، ولتحقيق هذا الغرض تم إعداد أدوات البحث المتمثلة في (اختبار تحصيلي – مقياس متدرج – مقياس القابلية للاستخدام)، وتم تصميم مادة المعالجة التجريبية مع مراعاة تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي، وتم اختيار عينة قوامها (٣٠) طالب من الطلاب الوافدين بكلية العلوم الإسلامية بجامعة الأزهر، ووفقاً لطبيعة العينة فقد استخدم التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق بيئة التعلم الإلكترونية المصممة وفق تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي على الطلاب عينة البحث بعد التأكد من صلاحيتها وجاهزيتها للتطبيق الفعلي، وبعد المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج، فقد جاء أهمها ليؤكد على فاعلية تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي على (التحصيل المعرفي – الأداء العملي – القابلية للاستخدام) لمنصات التعلم الإلكترونية لدى الطلاب الوافدين لصالح القياس البعدي.

٩- دراسة (السريحي، ضحى حسن ٢٠٢٢) بعنوان : (تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم عمليات وأساليب تكامل المعرفة).

هدفت الدراسة التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في دعم عمليات وأساليب تكامل المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج المكتبي، واستندت الدراسة على جمع بيانات الدراسة من خلال الآدبيات والدراسات السابقة والأطر النظرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك العديد من التحديات أمام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تكامل المعرفة يتمثل في نُدرة الكفاءة المطلوبة في إدارة المعرفة في مجالات بعينها على المستوى البشري في أمور تتعلق بمعالجة اللغة الطبيعية، والرؤية، وبرمجة الربوتات، والمعرفة الأساسية للمنطق والاحساس بالزمان والمكان والتحليل المنطقي والتفاعلات المادية والاستدلال والإدراك البشري.

١٠- دراسة (بكاري، مختار ٢٠٢٢) بعنوان: (تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم).

هدفت الدراسة البحث في التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمدت الدراسة على المصادر والمراجع المختلفة شملت الكتب، والمجلات، المذكرات، التقارير، وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

- هُناك ضعف في الاهتمام بتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنيات الحديثة.
- يرى المختصون بأن نظم الذكاء الاصطناعي يمكنها أن تقوم بالإدارة المدرسية بهدف تخفيف الأعباء الإدارية وتقديم خدمة أفضل وجودة عالية بالتعليم.
- تُساعد التطبيقات الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي المُتعلم على التحرر من التعليم بأسلوب واحد فمثلاً تطبيقات الدروس الخصوصية الذكية ومنصات التعليم المتنوعة أصبحت متوائمة مع كل طالب وفقاً لميوله واتجاهاته واحتياجاته.

المحور الثاني: مهارات البحث العلمي:

١- دراسة (إبراهيم، ريحاب عثمان محمد ٢٠٢٢) بعنوان: (درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية).

هدفت الدراسة الكشف عن درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة (١٢٥) طالب من طلبة الدراسات العليا للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ في الجامعات الأردنية، وتم إعداد استبيان لقياس درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، وتضمن المقياس (٣٠) فقرة في مجال واحد، وتوصلت نتائج الدراسة:

- غياب وجود مساقات دراسية لمهارات استخدام المكتبة ومصادر المعلومات بتقنية التحول الرقمي في الخطط الدراسية ، مما يوجد تحديات فنية مرتبطة بالتصميم والتشغيل لها.
- هناك قيود خاصة بالمساحات على منصات التحول الرقمي وخوادم تقنية الحوسبة السحابية، مما يعوق الاستفادة المثلى منها.
- ضعف استخدام تطبيقات التعلم الذكي بالتحول الرقمي التي تسمح للمستخدم بإدراك مدى تمكنه من أداء المهام التعليمية والبحثية بكفاءة.

٢- دراســـة (الســـاعدي، رويده ضـــاحي فرحان ٢٠٢٢) بعنوان : (دور المكتبة الرقمية السعودية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية الآداب جامعة الملك سعود).

هدفت الدراسة التعرف على دور المكتبة الرقمية السعودية في دعم عملية البحث العلمي لخدمة العملية التعليمية من خلال تنمية مهارات اللبحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية الآداب بجامعة الملك ســعود، ولتحقيق أهداف الدراســة قامت الباحثة باســتخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة ، وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج الهامة أبرزها: تســتخدم طالبات الدراســات العليا في كلية الآداب بجامعة الملك سعود المكتبة الرقمية السعودية بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى وجود درجة موافقة كبيرة جداً لدى أفراد عينة الدراسة تجاه فعالية الآليات المقترحة لتطوير المكتبة الرقمية السعودية بما يلبي احتياجات البحث العلمي، كما وجدت درجة رضــا كبيرة جداً لدى أفراد عينة الدراســة تجاه دور المكتبة ارقمية السعودية في تنمية مهارات البحث العلمي.

٣- دراسة (الصمصامي، راشد بن سليمان بن راشد ؛ الذهلي، بن شامس بن حمد ٢٠٢٢) بعنوان: (درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظرهم).

هدفت الدراســة التعرف على درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بســلطنة عمان من وجهة نظرهم، وأثر متغيري (الجنس ، وســنوات الخبرة) في إجاباتهم، ولتحقيق أهداف الدراســة اســتخدم الباحثون المنهج الوصــفي المسحي بتصميم استبانة مكونة من (٣٠) عبارة مقسمة على (٤) مجالات: طبقت على عينة طبقية عشــوائية بلغت (١٦٠) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراســة أن درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى المعلمين حصــلت على متوسـط كلي أي بتقدير متوسـطة، وعلى مسـتوى المجالات، وحصلت مهارات خطة البحث على أعلى متوسط بتقدير كبير، ثم مهارة عرض نتائج الدراسات السابقة ومناقشتها، وكتابة البحث وتوثيقه وأخيراً التحليل الإحصائي ، وجميعها جاءت بتقدير متوسط.

٤- دراسة (خواجي، محمد طاهر محمد؛ الحاذق، عبدالوهاب حسن محمد ٢٠٢٢) بعنوان: (الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات البحث العلمي لدى منسقي الموهوبين وفق معايير الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي من وجهة نظرهم).

هدفت الدراسة تحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات البحث العلمي لدى منسقي الموهوبين وفق معايير الأولمبياد الوطني للإبداع من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات النوع والخبرة والدرجة العلمية حول درجة أهمية تلك الاحتياجات ، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبانة لتحديد درجة أهمية الاحتياجات التدريبية لمنسقي الموهوبين، وتكونت من أربعة محاور رئيسة شملت (٤١) احتياجا فرعيا، وقد طبقت على عينة قدرها (١٢٠) من مجتمع اللبحث الذي بلغ (٦٠٠) فرداً وبنسبة (٢٠٪) ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية الاحتياجات التدريبية ككل، وللمحاور الأربعة للاستبيان (الاحتياجات البحثية ، والاحتياجات المعرفية، والاحتياجات المعرفية، والاحتياجات التقنية) ، وجاءت بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة أهمية الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر عينة البحث تعزى لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

٥- دراسة (قبقب، محمد أحمد علي ؛ المخلافي، فيصل سعيد حمود ٢٠٢٢) بعنوان : (درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ من وجهة نظر الطلبة ومشرفيهم).

هدفت الدراسة الكشف عن درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سبأ من وجهة نظر الطلبة ومشرفيهم، ولتحقيق أهدافها، فقد أعد الباحثان استبانة تكونت من خمسة مجالات هي : تحديد المشكلة ، إعداد خطة البحث، وأدبيات البحث، ومنهجية البحث وإجراءاته، وعرض تحليل نتائج البحث وتفسيرها، والمراجع والتوثيق، واشتملت على (٥٣) فقرة، وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، طبقت على عينة مكونة من (١٣٣) طالبا وطالبة من طلبة المستوى الرابع في أقسام كلية التربية، وعدد (٢٢) مشرفا ممن اشرفوا على بحوث تخرجهم ، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة توافر مهارات البحث لدى العينة كانت بدرجة قليلة على الاستبانة الكلية ومجالاتها الفرعية من وجهة نظر الطلبة ومشرفيهم، ما عدا مجال أدبيات البحث كان بدرجة قليلة جدا من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة.

٦- **دراسـة (عبدالرحمن، عائشـة بدوي؛ محمد، هبة الزبير ٢٠٢٢) بعنوان: (مهارات البحث العلمي في البيئة الرقمية: دراســـة حالة أعضـــاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد وجامعة الحدود الشمالية [المملكة العربية السعودية].**

هدفت الدراســة التعرف على السـبب الرئيس الذي يدفع أعضــاء هيئة التدريس للبحث عن المعلومات في البيئة الرقمية، واستخدمت الدراسة اللمنهج الوصفي التحليلي، وعليه تم تصميم استبانة وتم توزيعها على (٧٣) عضــو هيئة تدريس من منســوبي جامعتي الملك خالد والحدود الشــمالية، وتوصلت النتائج إلى أن إنجاز البحوث العلمي هو السبب الرئيس الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس للبحث عن المعلومات في الرقمية، وأن أعضــاء هيئة التدريس في الجامعات الســعودية يســتخدمون مصادر المعلومات الرقمية بالإضافة إلى اتقانهم لمهارات واستراتيجيات البحث العلمي.

الإطار النظري:

تعريف الذكاء الاصطناعي:

يُعرف الذكاء الاصــطناعي بأنه عملية محاكاة لعمل العقل البشــري باســتخدام أجهزة الكمبيوتر، وذلك من خلال استخدام السلوك البشري بإجراء تجارب على سلوك ومواقف مفتعلة، ومراقبة رد الفعل وأنماط التفكير للتعامل مع المواقف. (Holand, 2019 : 39).

وهي تقنية حديثة تهدف إلى إنشاء أنظمة كمبيوتر توفر سلوكيات ذكية قابلة للتكيف مع أنواع المشـــكلات حتى يتم مواجهتها، وذلك مع القدرة على التعلم باختلاف البيئات تماماً مثل الإنسان. (Zhao & Liu, 2019)

١- استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي:

يُعد الذكاء الاصطناعي فرع من علوم الحاسب الآلي مُتخصص في تصميم البرامج التي يُمكنها محاكاة القدرات العقلية والبشرية، وبعض أنماط العمل الخاصة بها كالتعلم وحل المشكلات والتخطيط والاستدلال واتخاذ القرار والادراك والتواصل، وتساعد هذه الأنماط الآلات الذكية على اتمام مهام جديدة لم تتم برمجتها دون تدخل من العنصر البشري. (أحمد وآخرون، ٢٠٢٠).

وهناك العديد من الأدوار التي يقوم بها الذكاء الاصطناعي وتُسهم في تطوير مهارات البحث العلمي مثل:

- **الروبوتات المستخدمة في العملية التعليمية:** وهي جزء هام في أنظمة الذكاء الاصطناعي، فهي برمجيات تُحاكي عمليات المُحادثة لأشخاص حقيقيين، بالإضافة إلى توفير التفاعل بين المتعلم، والبرنامج المُعد، وذلك باستخدام الرسائل النصية أو الصوتية حيث إنه مُبرمج لكي يعمل بشكل مُستقل دون تدخل بشري، ويهدف هذا استخدام هذا الروبوت الإجابة عن الاسئلة التي قد تطرح عليه، وتقديم الأجوبة من قواعد البيانات المُخزنة فيه، ويقوم باستدعائها والإجابة على أسئلة واستفسارات الآخرين كالشخص الحقيقي. (Fryer, et al., 2019 : 281)
- **نظم التدريس الذكية:** وتقوم هذه النظم بتوفير دروس تعليمية مُتخصصة للطلاب في موضوعات وعلوم مُختلفة، حيث تطبق هذه الأنظمة باستخدام الذكاء الاصطناعي لمماثلة عملية التدريس التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي بالإضافة إلى تقديم أنشطة صفية ولاصفية تتناسب مع احتياجات المتعلم، وما يُسهم في تقليل الأعباء التدريسية على المعلم داخل الفصل. (Siau, 2018)
- **المحتوى الذكي:** ويقصد به إنشاء محتوى رقمي بواسطة الروبوت بنفس مهارة الإنسان، ويمكن للذكاء الاصطناعي المساعدة في تحويل الكتب والمذكرات المدرسية المطبوعة إلى صيغة رقمية أو إنشاء منصات رقمية تعليمية للطلاب في جميع الأعمار ، وإتاحتها في أي زمان ومكان باستخدام شبكة الإنترنت، كما يتنوع هذا المحتوى في طرق العرض من الوسائط بما في ذلك الفيديو والصوت والمساعد التعليمي عبر الإنترنت وأضحى المحتوى الافتراضي مثل المحاضرات الرقمية والمؤتمرات الافتراضية حقيقة واقعة لاقت صداها أثناء أزمة كورونا. (Jin, 2019)
- **الأنظمة الخبيرة :** هي برامج مُتخصصة ومُصممة لمُماثلة السلوك أو المهارات البشرية ، وتتبع قدرات الأنظمة الخبيرة من حيث إنه يمكن استخدامها في أي وقت لدعم وتحسين وإثراء عمليات التعلم حيث إنه نوع من أنظمة برمجيات الحاسب الآلي والتي تحتوي على الكثير من جوانب التعلم المعرفية والمهارية في علم معين. (Subrahmanyam, 2018)

- **التقويم:** حيث يقوم على تقييم الطلاب بتقنيات الذكاء الاصـــطناعي من عدة جوانب مثل الواجبات المنزلية، ومســـتويات اللغة، ومقارنة بالتقييم التقليدي تتمثل ميزة الذكاء الاصـــطناعي في الأخذ بالاعتبار المزيد من جوانب التعلم في عمليات التقييم بالإضـــافة إلى أوجه القصور لدى الطلاب. (Lufeng, 2018)

٢- تطـويـر مهـارات البحـث العلمـي:

أحدثت التطورات التقنية والتكنولوجية الهائلة تغيرات شـــملت مجالات حياتية عدة في مختلف نواحيها، ومن أهمها مهارات البحث العلمي، حيث كان لزاماً على المؤسـسـات التعليمية أن تواكب تلك التطورات لمُســـايرة التطور التكنولوجي الحادث بفعل تطور تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي التي أكدت فاعليتها في العديد من المجالات. (عبدالفتاح، ٢٠١٨)

أ) مهـارات البحـث العلمـي:

تعكس المهارات البحثية قُدرة الباحثين على طرح أفكارهم ومناهجهم المُقترحة وخطواتهم، ومقارنتها بأفكار الباحثين الســـابقين لهم في الطرح، بالإضـــافة إلى اســـتعراض نقاط الاتفاق والاختلاف، وتبرير ذلك بكل موضـــوعية ومنطقية، كما يُقصـــد بها قُدرته على تحديد مشـــكلة البحث وصياغته بشكل واضح ودقيق للدراسة، واختيار لمنهج المُناسب، واستعراض الدراسات والآدبيات السابقة وربط نتائجها مع دراسته، والعمل على بناء أداة مناسبة تُسهم في الإجابة عن الأســـئلة البحثية. (القحطاني، ٢٠١٣).وتنوعت تصـــنيفات مهارات البحث العلمي حيث يرى البعض أن المهارات الضـــرورية الواجب على الباحث اكتســـابها جعله مكتشـــفا ومبتكرا بدلا أن يكون مســـتقبلا، ويتمتع بمهارات الملاحظة والقدرة على اســـتخدام الاقتباس بشـــكل علمي في ايصـــال المعلومة. (Shawman, 2103).وتُســـهم في مُســـاعدة الباحثين على اختيار تصـــميم مناسـب للبحث وكيفية تفحص مصـادر المعلومات، واختيار مشـكلة البحث، وتصـميم التجارب العلمية للوصول في النهاية إلى حل المُشكلات. (Brown, 2017)

ب) تعريف مهارات البحث العلمي:

يعرفها محمد (٢٠١٨) بأنها عمليات منهجية يتم اتباعها من أجل التحقق من صـــحة الحقائق وإثباتها.وعرفها محمود (٢٠١٩) بأنها دراسة ظاهرة ما وذلك من قبل علماء متخصصين

وذلك من خلال الاعتماد على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بتلك الظاهرة باستخدام أسلوب منظم ومنطقي للتأكد من حقيقة معينة والعمل على إثباتها.

ج) خصائص البحث العلمي:

تتلخص مهارات البحث العلمي في التالي: (ابن حفاف، ٢٠١٩)

- **الضبط والتنظيم:** فالبحث العلمي نشاط عقلي، مُنظم، منضبط، دقيق ومُخطط، والمشكلات، والفرضيات، والملاحظات، والتجارب، والنظريات والقوانين قد تتحقق وتكتشف بواسطة الجهود العقلية المُنظمة، لذا هي ليست وليدة الصدفة أو الارتجال.
- **التنظير:** البحث العلمي يقوم على النظرية لصياغة الفرضيات، وبناء المفاهيم.
- **التجريب** : يقوم البحث العلمي على إجراء التجارب واختبار صحة الفرضيات.
- **التجديد:** يطرح البحث العلمي الجديد والمُتجدد للمعرفة ومن خلاله تستبدل المعرفة القديمة بالمعرفة الأحدث والتي تتماشى مع المُتغير المُستحدثة.
- **التعميم:** يتيح البحث العلمي بتعميم النتائج، وذلك لأن المعارف والمعلومات لا تكتسب الصفة العلمية إلا إذا كانت بحوث معممة وفي متناول أي شخص.
- **الاستنباط:** حيث يؤدي التعميم إلى استنباط النظرية التي تفسر العلاقات القائمة على المتغيرات لتعود حلقة البحث إلى التنظير.

إجراءات الدراسة :

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية

سارت الدراسة على النحو التالي:

١- الهدف من الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى:

١- الكشف عن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢- التوصـــل لآليات تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود باستخدام مدخل الذكاء الاصطناعي.

٣- الكشـف عن التحديات التي تواجه دور الذكاء الاصـطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢- أدوات الـدراسـة الميـدانيـة:

اعتمدت الدراســـة في جمع البيانات من عينات من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود حيث استندت على:

أ) الاستبـــانـــة:

تعد الاســتبانة إحدى أدوات جمع المعلومات من أفراد العينة بهدف التحقق من صـــحة فروض البحث، وقد اسـتهدفت جمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة موضـوع الدراسـة، وذلك بسبب توافر مجموعة من المُبررات وهي:

- تتيح الاستبانة الفرصة لعينة الدراسة أن يعبروا بطلاقة عن آرائهم.
- يمكن توزيع الاستبانة على أكبر عدد من أفراد العينة في أماكن مختلفة.
- سهولة تحليل النتائج والبيانات إحصائيا.

وقد سار بناء الاستبانة على النحو التالي:

قام الباحثان بصـياغة مفردات الاسـتبانة في صـورتها الأولية في ضـوء الإطار النظري للبحث مستعينة ببعض أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة في مجال الذكاء الاصطناعي لتطوير مهارات البحث العلمي.

- **هدف الاســتبانة:** هدفت الاســتبانة التعرف على دور الذكاء الاصــطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- **مكونات الاستبانة:** تكونت الاستبانة في صـورتها المبدئية من (١٨) عبارة تم عرضـها على مجموعـة من المحكمين تمهيداً للنزول بها إلى الميدان وبـأخـذ ملاحظـاتهم على الصـورة المبدئية للاستبانة أصـبحت تتكون في صـورتها النهائية من (٢٥) عبارة تنقسم إلى (٣) أبعاد رئيسية وتدور حول الأبعاد التالية:

جـــــدول (١)

يوضح عدد العبارات في كل بعد من أبعاد الاستبانة

م	البعـــــــــــــــــد	عدد العبارات	العبـــارات	
			من	إلى
١	واقع استخدام الذكاء الاصطناعي	٩	١	٩
٢	تطوير مهارات البحث العلمي	٩	١	٩
٣	التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي	٧	١	٧
	المجمـــــــوع			

صـــدق الاستبـــانـــة:

تعتبر الاستبانة صادقة إذا استطاعت قياس الظاهرة التي وضعت من أجلها، أي أن الاستبانة الصادقة تقيس ما وضعت لقياسه، ويدل صدق الاستبانة على مدى تحقيقها للهدف الذى وضعت من أجله، فتكون وسيلة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما تدعي قياسه (عويس، ١٩٩٣: ١٦٦).

وصدق الاستبانة هو مقدرتها على قياس ما وضعت من أجله أو السمة المراد قياسها كما أن صدق الاستبانة يعني صحتها في قياس ما تدعي أنها تقيسه (حنا، ١٩٩١ : ١٩٣).

وللتأكد من صدق الاستبانة المستخدمة اتبع الباحثة الطرق التالية:

صـــدق المحتـــوى:

ويقصـــد به أن نقوم بفحص مضـــمون الاســـتبانة فحصـــاً دقيقاً منظماً لتحديد ما إذا كانت تشتمل على عينة ممثلة لميدان السلوك الذى تقيسه، ويعتمد على تحليل مجال الاستبانة تحليلاً دقيقاً منظماً للتأكد من أن جميع الجوانب الأساسية يمكن أن تغطيها عبارات الاستبانة تغطية كاملة.

صـــد ق المحكميـــن:

للتعرف على صـدق المحكمين تم عرض الاسـتبانة في صـورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المجال التربوي، بهدف التعرف على مدى ملائمة الاستبانة للهدف الذى وضعت من أجله، وتوضيح مدى أهمية الأبعاد التي تغطيها الاستبانة، ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذى تندرج تحته، ومدى ملائمة صـــياغة كل فقرة، والأخذ بآرائهم، ومقترحاتهم، وقد أخذت الباحثة بمعامل اتفاق ٨٠٪ على أبعاد وفقرات الاســتبانة، وكانت الاســتبانة تتكون في صــورتها المبدئية من (١٨) مفردة، وبعد إجراء بعض التعديلات عليها –وفقا لآراء المحكمين– من حذف

وتعديل وإضـافة للمفردات، أصـبحت تتكون من (٢٥) مفردة، على ثلاث محاور، حيث تم إضـافة محور يشتمل على التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي.

الصـــدق الـــذاتـــي:

قام الباحثان بحساب الصدق الذاتي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات أي أن معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

وبذلك يكون معامل الصـــدق الذاتي للاســـتبانة = $\sqrt{٠.٩٧٥}$ = ٠.٩٨، مما يعد مؤشراً على صدق الاستبانة.

ثبـــات الاستبـــانـــة:

ويقصـــد به أنها تعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها على نفس الأشـــخاص في فترتين مختلفتين وفى نفس الظروف، والاستبانة الصادقة تعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات مُتتالية. (حنا، ١٩٩١ : ١٠٨)

ويتم ذلك من خلال عدة طرق منها: (منسي، ١٩٩٧: ١٩٨)

- طريقة إعادة التطبيق على نفس العينة.
- طريقة التجزئة النصفية حيث يتم تطبيق الاستبيان مرة واحدة فقط ثم تقسم درجات عينة التقسيم في نصفين متكافئين تماما من حيث العدد ومستوى السهولة والصعوبة.
- طريقة التصـور المتكافئة: حيث يفترض مصـمم الاسـتبيان أنه يمكن تكوين صـورتين متكافئتين من الاختبار الواحد.
- طريقة تحليل التباين ويقصـد به هنا اتسـاق أداء العينة من فترة إلى أخرى في الاختيار حتى الصدق.

ولحساب ثبات الاستبانة، طبق الباحثان الاستبانة على عينة مكونة مـــن (٤٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثم أعيد تطبيق الاستبانة بعد فترة زمنية على نفس

العينة، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وباستخدام برنامج SPSS الإحصائي لمعامل الارتباط وجد أن ر = ٠.٩٧٥.

١- **عينة الدراسة:** لجأ الباحثان في إجرائها لبحثها إلى اختيار عينة محدودة العدد من المجتمع الأصلي لأن إجراء الدراسة الميدانية على المجتمع ككل يعتبر أمر في غاية الصعوبة، بشرط أن تكون تلك العينة تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً دقيقاً في جميع الخصائص، وقد تم اختيار عينة البحث من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد شملت عينة البحث (٧٠) طالبة.

٢- **تطبيق الاستبانة:** تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة البحث الموضحة سلفاً، وتصحيحها.

٣- **المعالجة الإحصائية:** تم رصد الدرجات الخام في جداول ثم معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS).

٤- **طريقة التصحيح:** نظراً لأن الهدف من الاستبانة هو التشخيص والتعرف على الواقع الحالي للمشكلات التي تواجه تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، فقد تم الاعتماد على طريقة ليكرت Likert للتصحيح بحيث كانت الدرجات المعطاة على النحو التالي:

- بدرجة كبيرة (٣)
- بدرجة متوسطة (٢)
- بدرجة ضعيفة (١)

ثانياً: تحليل نتائج الدراسة الميدانية

يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية على النحو التالي:

١- واقع استخدام الذكاء الاصطناعي :

ويندرج تحت هذا البعد (٩) عبارات تبدأ من (١- ٩) جاءت هذه العبارات لتوضح الواقع الحالي لاستخدام الذكاء الاصطناعي، ويوضح الجدول رقم (٣) استجابات عينة البحث حول واقع استخدام الذكاء الاصطناعي.

جدول (٢)
واقع استخدام الذكاء الاصطناعي

م	العبـــــارة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		كا ٢	مستوى الدلالة	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	الترتيب
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%					
١	يُساعد الذكاء الاصطناعي في تقليل من الاعباء البحثية.	١٢٨	٢٦.٧	٢٥٦	٥٣,٣	٩٦	٢٠	٨٩,٦	٠,٠٥	٩٩٢	٢٠٦.٦	٤
٢	يُوفر الذكاء الاصطناعي المادة البحثية بأي وقت.	٧٨	١٦.٢	٢٩٤	٦١,٢	١٠٨	٢٢.٥	١٧١.٢		٩٣٠	١٩٣.٧	٦
٣	يُقيم الذكاء الاصطناعي القدرات البحثية بصورة مباشرة.	٣٤٦	٧٢.١	١٠٠	٢٠,٨	٣٤	٧,١	٣٣٨.٠		١٢٧٢	٢٦٥	١
٤	يُنوع الذكاء الاصطناعي من المحركات البحثية التعليمية والتدريبية.	١٠٢	٢١.٢	٣٠٨	٦٤,٢	٧٠	١٤.٦	٢٠٨.٦		٩٩٢	٢٠٦.٦	٥
٥	يُقدم الذكاء الاصطناعي الترجمة الفورية اللازمة للبحث العلمي.	٧٢	١٥	١١٦	٢٤,٢	٢٩٢	٦٠.٨	١٦٩.٤	٠,٠١	٧٤٠	١٥٤.١	٨
٦	يتفاعل الذكاء الاصطناعي مع الاسئلة البحثية بشكل موضوعي.	٩٨	٢٠.٤	٦٤	١٣,٣	٣١٨	٦٦.٢	٢٣٧.٧		٧٤٠	١٥٤	٩
٧	يُساعد الذكاء الاصطناعي في دعم الاهتمامات البحثية لذوي الاحتياجات الخاصة.	١٣٤	٢٧.٩	٣٠٤	٦٣,٣	٤٢	٨,٧	٢٢٠.٩		١٠٥٢	٢١٩.١	٢
٨	يعمل الذكاء الاصطناعي على تقليل السرقات العلمية.	٦٦	١٣.٧	٢٩٥	٦١,٤	١١٩	٢٤.٨	١٧٩.٦		٩٠٧	١٨٨.٩	٧
٩	يُعزز الذكاء الاصطناعي من المهارات البحثية المختلفة.	١٠٩	٢٢.٧	٣٢٢	٦٧,١	٤٩	١٠.٢	٢٥٧.٣		١٠٢٠	٢١٢.٥	٣

تضح من الجدول السابق التالي:

أ) العبـــارات التالية في الترتيب الأول:

- **جاءت العبارة الثالثة:** " يُقيم الذكاء الاصـــطناعي القدرات البحثية بصـــورة مباشـــرة " جاءت في الترتيب الأول، حيث كان وزنها النسبي ٢٦٥، وتقديرها الرقمي ١٢٧٢، وهى دالة عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٧٢.١٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة كبيرة، بينما نسبة ٧.١٪ أجابوا أنها تتحقق بدرجة ضعيفة"، وهو ما يعنى أن الذكاء الاصطناعي يُسهم في تطوير القدرات البحثية.
- **جاءت العبارة السابعة:** " يُساعد الذكاء الاصطناعي في دعم الاهتمامات البحثية لذوي الاحتياجات الخاصـــة " في الترتيب الثاني، حيث كان وزنها النســـبي ٢٤٧، وتقديرها الرقمي ١١٨٦، وهى عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث أجابت نسبة ٦٧.٥٪ بأنها تتحقق بدرجة كبيرة، في حين أن نسـبة ٢٠.٤٪ أجابوا أنها تتحقق بدرجة ضـــعيفة، وهو ما يُبرز دور الذكاء الاصـــطناعي في دعم الاهتمامات البحثية لذوي الاحتياجات الخاصة.

- **جاءت العبارة التاسعة:** " يُعزز الذكاء الاصطناعي من المهارات البحثية المختلفة" في الترتيب الثالث، حيث كان وزنها النسبي ٢١٩.١، وتقديرها الرقمي ١٠٥٢، وهى عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٦٣.٣٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوسطة، بينما أجابت نسبة ٨.٧٪ بأنها تتحقق بدرجة ضعيفة، وهو ما يُبرز إسهام الذكاء الاصطناعي من المهارات البحثية المختلفة.

ب) العبارات التالية في الترتيب الأخير:

- **جاءت العبارة السادسة :** "يتفاعل الذكاء الاصطناعي مع الأسئلة البحثية بشكل موضوعي" جاءت في الترتيب الأخير، حيث كان وزنها النسبي ١٥٤، وتقديرها الرقمي ٧٤٠، وهى عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ١٣.٣٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوسطة، في حين أن نسبة ٦٠.٨٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة ضعيفة، وهو ما يُبرز ضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي مع الأسئلة البحثية بشكل موضوعي.
- **جاءت العبارة الخامسة:** "يُقدم الذكاء الاصطناعي الترجمة الفورية اللازمة للبحث العلمي" جاءت في الترتيب الثامن (قبل الأخير)، حيث كان وزنها النسبي ١٥٤.١، وتقديرها الرقمي ٧٤٠، وهى عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٢٤.٢٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوسطة، بينما نسبة ٦٠.٨٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة ضعيفة، وهو ما يوضح قلة الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في الترجمة الفورية اللازمة للبحث العلمي.
- **جاءت العبارة الثامنة:** "يعمل الذكاء الاصطناعي على تقليل السرقات العلمية" جاءت في الترتيب السابع، حيث كان وزنها النسبي ١٨٨.٩، وتقديرها الرقمي ٩٠٧، وهى عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٦١.٤٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوسطة، وإن نسبة ٢٤.٨٪ أجابوا أنها تتحقق بدرجة ضعيفة" وهو ما يعنى ضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي على تقليل السرقات العلمية.

ومن التحليل السابق لنتائج هذا البعد، يتضح أن نتائج هذا البعد تتفق مع ما توصلت إليه دراسة "(المطيري، ٢٠١٩)" والتي أكدت ضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في المؤسسات

التعليمية، والافتقار إلى ثقافة الاســـتخدام بشـــكل أمثل ، وما يتطلب الحاجة إلى تنظيم الدورات التدريبية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير البحث العلمي بالجامعات السعودية.

وقد أكدت الدراسـة الميدانية والإطار النظري للدراسـة على وجود بعض النتائج المرتبطة بواقع استخدام الذكاء الاصطناعي، **وتتضمن:**

أ) الـــواقـــــع :

ويتضمــن:

- ضـعف تفاعل الذكاء الاصـطناعي مع الأسـئلة البحثية بشـكل موضـوعي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- قلـة الاعتمـاد على الـذكـاء الاصـــــطنـاعي في الترجمـة الفوريـة اللازمـة للبحـث العلمي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- نُدرة استخدام برامج الذكاء الاصـطناعي في الكشـف عن السرقات العلمية لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- قلة توفير الذكاء الاصـــطناعي المادة البحثية في أي وقت لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ب) المـــأمـــول:

ويتضمــن:

- إســـهام الذكاء الاصـــطناعي على تقييم القدرات البحثية بصـــورة مباشـــرة لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- مُســاعدة الذكاء الاصــطناعي في دعم الاهتمامات البحثية لذوي الاحتياجات الخاصــة لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- إبراز الذكاء الاصـطناعي المهارات البحثية المختلفة لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- مُساعدة الذكاء الاصطناعي في التقليل من الأعباء البحثية لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢- تطوير مهارات البحث العلمي :

ويندرج تحت هذا البعد (٩) عبارات تبدأ من (١- ٩) جاءت هذه العبارات لتوضح كيفية تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر عينة الدراسة، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٣) على النحو التالي:

جدول (٣)
تطوير مهارات البحث العلمي

م	العبارة	توجد بدرجة كبيرة		توجد بدرجة متوسطة		توجد بدرجة ضعيفة		كا ٢	مستوى الدلالة	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	الترتيب
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%					
١	تُسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في تحديد الأهداف البحثية.	٣٣٦	٧٠	٥٢	١٠.٨	٩٢	١٩.٢	٢٩٥.٤		١٢٠٤	٢٥٠,٨	٢
٢	تعمل أدوات الذكاء الاصطناعي من جمع للبيانات الخاصة بالدراسة.	١٠٧	٢٢.٤	٢٨٣	٥٨.٩	٩٠	١٨.٧	١٤٢.٧		٩٧٧	٢٠٣,٥	٧
٣	تُساعد أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل المعلومات والبيانات من مصادر متنوعة.	٧٤	١٥.٤	٢٩٩	٦٢.٣	١٠٧	٢٢.٣	١٨٤.٥		٩٢٧	١٩٣,١	٩
٤	تنوع أدوات الذكاء الاصطناعي من مصادر المعلومات البحثية.	٣٣٠	٦٨.٧	٨٢	١٧.١	٦٨	١٤.٢	٢٧١.٦	٠,٠١	١٢٢٢	٢٥٤,٥	١
٥	تنمي أدوات الذكاء الاصطناعي من مهارات التفكير النقدي اللازمة للبحث العلمي.	٣٠٤	٦٣.٤	٦٧	١٣.٩	١٠٩	٢٢.٧	١٩٩.٩		١١٥٥	٢٤٠,٦	٤
٦	تُحسن أدوات الذكاء الاصطناعي من القدرة على إجراء المقابلات الخاصة بالبحث العلمي.	١١٥	٢٣.٩	٢٩٥	٦١.٥	٧٠	١٤.٦	١٧٧.٢		١٠٠٥	٢٠٩,٣	٦
٧	تُطور أدوات الذكاء الاصطناعي مهارات التخطيط والتنظيم والجدولة.	١٠٩	٢٢.٧	٣١٨	٦٦.٢	٥٣	١١	٢٤٣.٨		١٠١٦	٢١١,٦	٥
٨	تُسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في تدوين الملاحظات الهامة والفرعية اللازمة بالبحث العلمي.	٣١٦	٦٥.٨	٨٨	١٨.٤	٧٦	١٥.٨	٢٢٨.٦	٠,٠٥	١٢٠٠	٢٥٠	٣
٩	تُحسن أدوات الذكاء الاصطناعي من مهارات إدارة الوقت المهمة للبحث العلمي.	٥٥	١١.٤	٣٣٨	٧٠.٥	٨٧	١٨.١	٣٠٠.٢	٠,٠١	٩٢٨	١٩٣,٣	٨

يتضح من الجدول السابق التالي :

أ) العبــارات التالية في الترتيب الأول :

- **العبارة الرابعة: " تُحسن أدوات الذكاء الاصطناعي من القدرة على إجراء المقابلات الخاصة بالبحث العلمي "** جاءت في الترتيب الأول، حيث كان وزنها النســبي ٢٥٤.٥، وتقديرها الرقمي ١٢٢٢، وهى دالة عبارة دالة إحصــائياً عند مســتوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نســبة ٦٨.٧٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة كبيرة، بينما نســبة ١٤.٢٪ أجابوا أنها تتحقق بدرجة ضــعيفة" وهو ما يُبرز دور الذكاء الاصــطناعي في تطوير البحث العلمي من خلال قدرته على إجراء المقابلات الخاصـــة بالبحث العلمي، وذلك من خلال البرامج والتطبيقات الذكية مثل برنامج Zoom ، وتوزيع الاستبانات عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
- **العبارة الأولى: " تُسـهم أدوات الذكاء الاصـطناعي في تحديد الأهداف البحثية "** جاءت في الترتيب الثاني، حيث كان وزنها النســـبي ٢٥٠.٨، وتقديرها الرقمي ١٢٠٤، وهى عبارة دالة إحصـائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، إن نسبة ٧٠٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة كبيرة، وإن نسبة ١٩.٢٪ أجابوا أنها تتحقق بدرجة ضعيفة، وهو ما يدل على الدور الذي يلعبه الذكاء الاصـــطناعي في تطوير البحث العلمي وذلك من خلال تحديد الأهداف البحثية لطلاب الجامعة من خلال جمع البيانات والاستقصاء حول الموضوعات البحثية المُتعددة ، ومساهمته في توفير الأدوات اللازمة لتيسير العملية البحثية بشكل مُتطور.
- **العبارة الثامنة : " تُســـهم أدوات الذكاء الاصـــطناعي في تدوين الملاحظات الهامة والفرعية اللازمة بالبحث العلمي "** جاءت في الترتيب الثالث، حيث كان وزنها النســـبي ٢٥٠، وتقديرها الرقمي ١٢٠٠، وهى عبارة دالة إحصـــائياً عند مســـتوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٦٥.٨٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة كبيرة، بينما أجابت نسبة ١٥.٨٪ بأنها تتحقق بدرجة ضعيفة.

ب) العبـارات التـاليـة فـي الـترتيـب الأخـير :

- **العبارة الثالثة:** " تُســاعد أدوات الذكاء الاصــطناعي في تحليل المعلومات والبيانات من مصادر متنوعة " جاءت في الترتيب التاسع، حيث كان وزنها النسبي ١٩٣.١، وتقديرها

الرقمي ٩٢٧، وهى عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٦٢.٣٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوسطة، بينما نسبة ٢٢.٣٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة ضعيفة، وهو ما يؤكد ضعف استخدام الطلاب لأدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل المعلومات والبيانات من مصادر مُتعددة، وربما يُعزى ذلك إلى ضعف البرامج المُقدمة للطالبات في جمع البيانات باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وهو ما يُبرر الحاجة إلى تفعيل تلك البرامج وإدماجها في المناهج الدراسية بالجامعة.

- **العبارة التاسعة** : " تُحسن أدوات الذكاء الاصطناعي من مهارات إدارة الوقت المهمة للبحث العلمي " جاءت في الترتيب الثامن ، حيث كان وزنها النسبي ١٩٣.٣ وتقديرها الرقمي ٩٢٨ وهي عبارة دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، حيث إن نسبة من أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوسطة ٧٠.٥٪ ، بينما من أجابوا بأنها تتحقق بدرجة ضعيف كانوا ١٨.١٪ ، وهو ما يدل على أن هناك قصور لدى الطالبات في إدارة الوقت باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي مثل استخدام الجداول الإلكترونية، والتنبيهات المُنظمة لإدارة اليوم الدراسي لديهم على سبيل المثال.
- **العبارة الثانية:** " تعمل أدوات الذكاء الاصطناعي من جمع للبيانات الخاصة بالدراسة " جاءت في الترتيب السابع، حيث كان وزنها النسبي ٢٠٣.٥، وتقديرها الرقمي ٩٧٧، وهى عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، إن نسبة ٥٨.٩٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوسطة، بينما نسبة ١٨.٧٪ أجابوا أنها تتحقق بدرجة ضعيفة.
- مما سبق، يتضح أهمية تطوير مهارات البحث العلمي إلى تدعيم علاقتها بالتلاميذ، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة، ودعم الجوانب النفسية لديهم، بالإضافة إلى وضع نظام محدد لضبط سلوكياتهم، وتتفق نتائج هذا البعد مع دراسة (المطيري، ٢٠٢٢)، ودراسة (قبقب، ٢٠٢٢) واللتين أكدتا ضرورة استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير البحث العلمي بالجامعات.

كما أكدت الدراسة الميدانية والإطار النظري للدراسة على وجود بعض النتائج المرتبطة بالإيجابيات، والسلبيات التي تواجه تطوير مهارات البحث العلمي، وتتضمن:

أ) الـواقـــــع :

ويتضمـــن:

- قلة اســتخدام أدوات الذكاء الاصــطناعي في تحليل المعلومات والبيانات من مصـــادر متنوعة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- ضـعف الاعتماد على أدوات الذكاء الاصـطناعي التي تُنمي مهارات إدارة الوقت المهمة للبحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- نُدرة استخدام أدوات الذكاء الاصـطناعي الخاصـة بجمع البيانات الخاصـة بالدراسـة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

(ب) المـــأمـــول:

ويتضمـــن:

- اشتمال أدوات الذكاء الاصطناعي على مصادر من المعلومات البحثية المتنوعة.
- إســـهام أدوات الذكاء الاصـــطناعي على تحديد الأهداف البحثية لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- اشـــتمال أدوات الذكاء الاصـــطناعي على مُدونة خاصـــة بالملاحظات الهامة والفرعية اللازمة بالبحث العلمي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- مُســـاعدة أدوات الذكاء الاصـــطناعي على تنمية مهارات التفكير النقدي اللازمة للبحث العلمي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٣- التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي :

ويندرج تحت هذا البعد (٧) عبارات تبدأ من (١- ٧) جاءت هذه العبارات لتوضـح أهم التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصـطناعي لتطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر عينة الدراسة، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٤) على النحو التالي:

جـــــدول (٤)
التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي

م	العبارة	توجد بدرجة كبيرة		توجد بدرجة متوسطة	توجد بدرجة ضعيفة			كا ٢	مستوى الدلالة	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	الترتيب
		تكرار	%	تكرار	تكرار	%	%					
١	التكلفة العالية لبناء منظومات الذكاء الاصطناعي التي تخدم البحث العلمي.	٥٦	١١.٧	٣٤٢	٨٢	٧١,٢	١٧,١	٣١٢.٧	٠,٠٥	٩٣٤	١٩٤.٥	٤
٢	تحتاج أهداف الذكاء الاصطناعي الخاصة بالبحث العلمي للمزيد من التوضيح والفهم.	٣٢٦	٦٧.٩	١١٣	٤١	٢٣,٥	٨,٥	٢٧٤.٥		١٢٤٥	٢٥٩.٣	١
٣	ضعف الثقة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي كونها غير إنسانية.	٥٩	١٢.٣	٢٧٣	١٤٨	٥٦,٩	٣٠,٨	١٤٤.٥		٨٧١	١٨١.٤	٦
٤	عدم توفر عنصر الأمان والسرية الخاص بمعلومات الأفراد.	٣٢٥	٦٧.٧	٦٣	٩٢	١٣,١	١٩,٢	٢٥٧.٩		١١٩٣	٢٤٨.٥	٢
٥	ندرة البيانات الخاصة بالذكاء الاصطناعي الخاصة بالبحث العلمي.	١١٧	٢٤.٤	٣٠١	٥٣	٦٢,٦	١١	٢١١.٢		١٠٠٦	٢٠٩.٥	٣
٦	احتمالية خروج الذكاء الاصطناعي عن أهدافه العلمية.	٢٨٩	٦٠.٢	١٠٠	٩١	٢٠,٨	١٨,٩	١٥٦.٣		٧٦٢	١٥٨.٧	٧
٧	تطبيقات الذكاء الاصطناعي تهديد وظائف العنصر البشري	٦٨	١٤.٢	٢٧٦	١٣٦	٥٧,٥	٢٨,٣	١٤٠.٦	٠,٠١	٨٩٢	١٨٥.٨	٥

يتضح من الجدول السابق التالي :

أ) العبارات التالية في الترتيب الأول:

- **العبارة الثانية:** "تحتاج أهداف الذكاء الاصطناعي الخاصة بالبحث العلمي للمزيد من التوضيح والفهم "جاءت في الترتيب الأول، حيث كان وزنها النسبي ٢٥٩.٣، وتقديرها الرقمي ١٢٤٥، وهى دالة عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٦٧.٩٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة كبيرة، فى حين أن نسبة ٨.٥٪ أجابوا أنها تتحقق بدرجة ضعيفة وربما يُعزى ذلك إلى اهتمام الطلاب بتحديد المزيد من أهداف الذكاء الاصطناعي للاستيضاح والفهم المبني على درجة اهتمامهم باستخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير البحث العلمي.

- **العبارة الرابعة :** " عدم توفر عنصـر الأمان والسـرية الخاص بمعلومات الأفراد " جاءت في الترتيب الثاني، حيث كان وزنها النســـبي ٢٤٨.٥، وتقديرها الرقمي ١١٩٣، وهى عبارة دالة إحصـــائياً عند مســـتوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نســـبة ٦٧.٧٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوســـطة، وإن نســـبة ١٩.٢٪ أجابوا أنها تتحقق بدرجة ضـــعيفة، وربما يُعزى ذلك إلى القلق السيبراني حول عنصر الأمان والسرية الخاصـة بمعلومات الأفراد، وتخوف الطلاب من استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل موسع لشعورهم بأنهم مُخترقين وهناك تهديد دائم ينتظرهم على الشـــبكة للكشـــف عن ســـرية بياناتهم، وهو ما يتطلب الحاجة إلى المزيد من التأمين الشـــبكي، وتدريب الطلاب على كيفية حماية بياناتهم بشكل آمن أثناء التجول على شبكة الإنترنت، واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.
- **العبارة الخامسة:** "ندرة البيانات الخاصـة بالذكاء الاصـطناعي الخاصـة بالبحث العلمي" جاءت في الترتيب الثالث، حيث كان وزنها النســـبي ١٩٤.٥، وتقديرها الرقمي ٩٣٤، وهي عبارة دالة إحصـائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٧١.٢٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوسطة، بينما نسبة ١٧.١٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة ضـعيفة، وهو ما يؤكد قلة البيانات المُتاحة والخاصـــة بالذكاء الاصـــطناعي، وما يُبرر الحاجة إلى توفير البيانات الخاصة بالذكاء الاصطناعي لاستخدامها في تطوير البحث العلمي.

[ب] العبارات التالية في الترتيب الأخير :

- **العبارة السـادسـة:** " احتمالية خروج الذكاء الاصـطناعي عن أهدافه العلمية " جاءت في الترتيب الأخير، حيث كان وزنها النســـبي ١٨١.٤، وتقديرها الرقمي ٨٧١، وهى دالة عبارة دالة إحصـــائياً عند مســـتوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نســـبة ٥٦.٩٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة متوسـطة، بينما نسـبة ٣٠.٨٪ أجابوا أنها تتحقق بدرجة ضـعيفة، وهو ما يعنى ثقة وتأكيد عينة الدراســـة على احتمالية خروج الذكاء الاصـــطناعي عن أهدافه العلمية، وما يُبرر الحاجة إلى تدريب الطالبات على ضـرورة تحديد الأهداف العلمية عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.

- **العبارة الثالثة:** " ضعف الثقة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي كونها غير إنسانية " جاءت في الترتيب السادس، حيث كان وزنها النسبي ١٥٣.٣، وتقديرها الرقمي ٧٣٦، وهى عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٦٢.١٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة كبيرة، بينما أجابت نسبة ١٥.٤٪ بأنها تتحقق بدرجة ضعيفة، وهو ما يؤدي إلى ضعف ثقة عينة الدراسة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير البحث العلمي وذلك لشعورهم بإهمال الجزء الإنساني.
- **العبارة السابعة:** " تطبيقات الذكاء الاصطناعي تهديد وظائف العنصر البشري " جاءت في الترتيب الخامس، حيث كان وزنها النسبي ١٤٥.٢، وتقديرها الرقمي ٦٩٧، وهى عبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث إن نسبة ٦٣.٣٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة ضعيفة، بينما نسبة ٨.٥٪ أجابوا بأنها تتحقق بدرجة كبيرة، وهو ما يؤكد على شعور عينة الدراسة بأن الذكاء الاصطناعي يُمثل تهديد مُباشر للعنصر البشري، وذلك لإزاحته العديد من الوظائف التقليدية والاستعاضة عنها بالروبوتات الأكثر دقة وفاعلية من الناحية العملية.

وتتفق نتائج هذا البعد مع ما توصلت إليه دراسة **(العمري، ٢٠٢٢)** والتي أكدت على بعض نواحي الضعف في تطبيق الذكاء الاصطناعي.

وقد أكدت الدراسة الميدانية والإطار النظري للدراسة على وجود بعض النتائج المرتبطة بالتحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي وتتضمن:

الـــواقـــــع :

ويتضمـــن:

- احتمالية خروج الذكاء الاصطناعي عن أهدافه العلمية.
- ضعف الثقة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي كونها غير إنسانية.
- تطبيقات الذكاء الاصطناعي تهديد وظائف العنصر البشري.

ب) المـــأمـــول:

ويتضمـــن:

- الإفصاح عن أهداف الذكاء الاصطناعي الخاصة بالبحث العلمي للمزيد من التوضيح والفهم.
- الحاجة إلى توفر عنصر الأمان والسرية الخاص بمعلومات الأفراد لدى عينة الدراسة.
- توفير البيانات الخاصة بالذكاء الاصطناعي الخاصة بالبحث العلمي لطلاب الجامعة.

التـــوصيـــات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ، توصي الدراسة بالتالي:

- ضـرورة توفير المزيد البرامج الدراسـية المُتعلقة بالذكاء الاصـطناعي وأدواته التي يمكن استخدامها في تطوير البحث العلمي.
- تدريب الطالبات على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي داخل الجامعة.
- توجيه الطالبات على المزيد من البحث والدراسـة حول اسـتخدام الذكاء الاصـطناعي في خبرات بعض الدول الأجنبية والمُتقدمة في البحث العلمي.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، ريحاب عثمان محمد (٢٠٢٢). درجة استخدام التحول الرقمي في تطوير مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، ٧(١)، مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة عمان العربية، ٥٣٢-٥٥٣.

ابن حفاف، سارة (٢٠١٩). مفهوم البحث العلمي ومراحل إعداده ، مجلة الآداب واللغات ، (٢٤)٢٦، ١٠٨-١٢١.

أحمد، شيماء أحمد محمد؛ يونس، إيمان محمد محمود (٢٠٢٠). برنامج معد وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كلية التربية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (٢١)، ٤٧١-٥٠١.

أحمد، عصام محمد سيد (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى معلمي مادة الكيمياء، ٣٨(٣)، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر ، ١٠٦-١٥٥.

بدوي، منال شوقي ؛ رجب ، وفاء محمود عبدالفتاح (٢٠٢٢). التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة [موزعة/ مركزة] في بيئة الفصول الافتراضية ومستوى تجهيز المعلومات (سطحي / عميق] وأثره في تنمية مهارات برمجة الذكاء الاصطناعي وخفض التجول العقلي لدى طلاب تكنولوجيا المعلومات، ٣٢(٥)، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٦٥-٢٩٣.

بسيوني، آمال ضيف . (٢٠١٩).إطار مقترح لتطوير برامج الدراسات العليا لتحقيق التنمية الاقتصادية في الدول العربية مجلة التجارة والتمويل، (٣)، ٢٨٩-٣٤٢.

بكاري، مختار (٢٠٢٢). تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، ٦(١)، مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم العلوم الاقتصادية، ٢٨٦-٣٠٥.

الحبيب، ماجد، (٢٠٢٢). توظيف تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في تدريب أعضـــاء هيئة التدريس بالجامعات الســعودية من وجهة نظر خبراء التربية : تصــور مقترح، ٩(١٣)، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية بالمدينة المنورة، ٢٧٦-٣١٧.

حمدان، إســراء والعمري، بســام. (٢٠٢٢). واقع تمكين طلبة الدراســات العليا في الجامعات الأردنية من إجراءات البحث العلمي اســتنادًا لنموذج كونغر وكاننغو، المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسيوط، ٣٨(٧) ٣١٢-٣٢٨.

حنا، عزيز (١٩٩١) : مناهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٠٨

خواجي، محمد طاهر محمد؛ الحاذق، عبدالوهاب حســن محمد (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات البحث العلمي لدى منســقي الموهوبين وفق معايير الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي من وجهة نظرهم، ٦(٢٦)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، ١١٨-١٤٦.

الدمرداش، نانســي صــابر (٢٠٢٢). أثر تفاعل العناصــر الافتراضــية المدعومة بالذكاء الاصـطناعي وأدوات إدارة المعرفة في تنمية مهارات الأمن السـيبراني وحل المشـكلات لدى طلاب الحاسبات والذكاء الاصطناعي، ٤١(٤)، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، ١٣٣١-١٤٢٧.

الســاعدي، رويده ضــاحي فرحان (٢٠٢٢). دور المكتبة الرقمية الســعودية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراســات العليا في كلية الآداب جامعة الملك ســعود، ٩(١٧)، مجلة المركز العربي للبحوث والدراســات في علوم المكتبات والمعلومات، المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات، ٣٤-٧٢.

السردي، همام. (٢٠٢٠). واقع التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين بدولة فلسطين في ظل جائحة COVID-١٩. المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنســانية والاجتماعية، (٢) ٢٢٤- ٢٣٨.

السريحي، ضحى حسن (٢٠٢٢): تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم عمليات وأساليب تكامل المعرفة، كتاب أعمال الملتقى الافتراضي الثاني لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: مشاركة المعرفة بين المؤسسات ذات المصالح المشتركة – الفرص والتحديات والممارسات، جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، المنامة، البحرين، ٨٥-١٠٦.

الصمصامي، راشد بن سليمان بن راشد؛ الذهلي، بن شامس بن حمد (٢٠٢٢). درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، ٦(٥١)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، ١-٢٦.

الطراونة، هويدا نايف (٢٠٢٢). دور القيادة في تفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المكتبات الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، ٢(٧)، المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، ٢٢٥-٢٤٣.

عبدالرحمن، عائشة بدوي ؛ محمد، هبة الزبير (٢٠٢٢). مهارات البحث العلمي في البيئة الرقمية : دراسة حالة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد وجامعة الحدود الشمالية [المملكة العربية السعودية]، ٧١(٣)، مجلة رماح للبحوث والدراسات، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ٣١٧-٣٤٦.

عبدالفتاح، حسين (٢٠١٨). مقدمة في تكنولوجيا التعليم، ط٢، دار المعرفة.

عبدالموجود، عبدالله موسى؛ غريب، سيد سيد أحمد (٢٠٢٢). فاعلية تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية والقابلية للاستخدام لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر بالقاهرة، ١٤٢(٣)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٥٩-١٢٤.

العتيبي، شروق زايد نافل (٢٠٢٢). علاقة مجال الذكاء الاصطناعي بمجال إدارة المعرفة: دراسة وصفية وثائقية، ٩(١٧)، مجلة المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات، المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات، ١-١٥.

العمري، زهور حسـن ظافر (٢٠٢٢): مدى اسـتخدام تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في مدارس تعلم النمـاص من وجهـة نظر المعلمـات، ٨٦(٢)، مجلـة كليـة التربيـة، كليـة التربيـة، جامعة طنطا، ٦٦-٩٨.

عويس ، محمد محمود (١٩٩٣): قراءات في البحث العلمي والخدمة الاجتماعية، دار النهضـة العربية، القاهرة، ١٦٦.

قبقب، محمد أحمد علي؛ المخلافي، فيصـل سـعيد حمود (٢٠٢٢). درجة توافر مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة إقليم سـبأ من وجهة نظر الطلبة ومشـرفيهم، ٤(١)، المجلة العلمية لجامعة إقليم سبأ، جامعة إقليم سبأ، ١٥١-١٨٤.

القحطاني، نورة سـعد (٢٠١٣). المهارات البحثية لدى طالبات الدراسـات العليا بجامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية، (٣)٤٦، ٢٨٣-٣٣٣.

مجلة التايمز للتصنيف العالمي: https://www.timeshighereducation.com/world-

محمود، عبير (٢٠١٩). اسـتخدام اسـتراتيجتي التعلم الإلكتروني التشـاركي والحوسـبة السـحابية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسـات العليا بكلية الفنون الجميلة بجامعة أسيوط، المجلة العلمية، (٣٦)٣، ١-٤١.

المطيري، عادل مجبل (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي مدخلاً لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت، ٢٠(١١)، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٠٨٩-١١٤٧.

المطيري، هدى. (٢٠٢٢).تفعيل الاسـتثمار في الأبحاث العلمية في الجامعات السـعودية في ضـوء الخبرات العالمية: تصـور مقترح ، المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسـيوط، ٢٨(١) ٢٩١-٣٤٤.

منسي ، محمود عبد الحليم (١٩٩٧): التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Anusha, A., (2016): What Is Artificial Intelligence?, Https://Www.Quora.Com/What-Is-Artificial-Intelligence-15 (13/12/2022)

Bratu , Emilia., (2018) : A Short History Of Artificial Intelligence, Future Horizons Journal, Vol. (20), No. (11), Https://Www.Qualitance.Com/Blog/Short-History-Artificial-Intelligence/ (21/12/2022)

Brown, K., (2017). Teaching research and writing skills : Not just for introductory , International Journal of instruction, (19), 3-10.

Burns, Ed., & Laskowski , Nicole ., (2017) : Artificial Intelligence, This Content Is Part Of The Essential Guide: Predictive Storage Analytics, Ai Deliver Smarter Storage, Https://Searchenterpriseai.Techtarget.Com/Definition/Ai-Artificial-Intelligence (17/12/2022)

Fahimirad, M. & Kotamjani,S.(2018) A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts, International Journal of Learning and Development,8(4), 106-118.

Fryer, L, Nakao, K. Thopson, A. (2019). Chat Bot Learning Partners: connecting learning experiences, interests and competence, **Computers in human behaviors**, (93). 279-289.

Holland , H. (2019). Hidden order : How adaptation builds complexity, Addison wales, reading MA.

Jin, L. (2019). Investigation on Potential Application of Artificial Intelligence in Preschool Children's Education, **Journal of Physics: Conference Series**

Lufeng, H. (2018). Analysis of New Advances in the Application of Artificial Intelligence to Education, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 220, 3rd International Conference on Education, E-learning and Management Technology, Atlantis Press, 608- 611

Moles, J. & Wishart, L. (2016). Reading the Map: Locating and Navigating the Academic Skills Development of Pre-Service Teachers. Journal of University Teaching & Learning Practice

Popenici, A and Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Popenici and Kerr Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12(22). 11-17.

Reedy , Christianna , (2017) : Kurzweil Claims That The Singularity Will Happen By 2045, Https://Futurism.Com/Blockchain-Is-Helping-Thousands-Of-Migrants-Get-Paid-For-Their-Labor (14/12/2022)

Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World. OECD Education and Skills. https://doi.org/10.1787/9789264174559-en.

Shawman, A., (2013). Five essential skills for every undergraduate researcher. Council on undergraduate research , 33(3), 16-20.

Siau K. (2018). Artificial intelligence impacts on higher education. **Association for information systems conference**, 17-18.

Subrahmanyam, V. and Swathi, K. (2018). Artificial Intelligence and its Implications in Education, International Conference on Improved Access to Distance Higher Education Focus on Underserved Communities and Uncovered Regions, Kakatiya University, Warangal, Telangana, India .

Zhaoa, Y. Liu, G. (2019). How do teachers face educational changes in artificial intelligence era, advances in social science, education and humanities research (ASSEHR), (3), 47-65.

العـــــدد (١٩)، يـــوليـــو ٢٠٢٣، ص ص ٢١٩ – ٢٤٥

التنمـر والصحـة النفسيـة لأطفـال ذوي الإعـاقـة الفكـريـة مـن وجهـة نظـر الأمهـات

إعـداد

أ/ ساره خالد أحمد ذيبان عسيري

باحثة بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية
كليـة التـربيـة، جـامعـة المـلك خـالـد

التنمـر والصحـة النفسيـة لأطفـال ذوي الإعـاقـة الفكـريـة مـن وجهـة نظــر الأمهــات

ســـارة عســـيري(*)

ملخـــــــص

هدف البحث إلى معرفة تأثير التنمر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الأمهات ومعرفة الأساليب المتبعة من قِبلهن عند معرفتهن بالتنمر على أطفالهن. فاستخدمت الباحثة المنهج النوعي وطريقة تحليل الموضوعات للوصول إلى فهم أعمق لتجربة الأمهات، وقد اعتُمدَت على المقابلات بوصفها طريقةً لجمع البيانات من خمس أمهات لديهن أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير بمدينة أبها. وتوصل البحث إلى عددٍ من النتائج أبرزها:

أ) تأثير التنمر على الطفل ذي الإعاقة الفكرية وكيفية تعرُّف الأم على التنمر على طفلها.

ب) ماهية سلوكيات التنمر التي يتعرَّض لها الطفل ذو الإعاقة الفكرية والجهة التعليمية التي يلتحق بها الطفل ذو الإعاقة الفكرية.

ج) كيفية تعامل الأم مع هذه المواقف.

د) مناقشة المشكلة مع الأسرة.

هـ) أساليب تعامل الأم في حال رفض الإفصاح.

وكشفت النتائج عن بعض المقترحات المقدَّمة لمواجهة مشكلات التنمر، وأوصت الباحثة بعددٍ من التوصيات والمقترحات أبرزها: توعية الأمهات والأسر لمواجهة هذه المشكلة بزيادة الوعي وكيفية التعامل مع مثل هذه المشكلات.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية؛ التنمر؛ الصحة النفسية.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

Bullying and the mental health of children with intellectual disabilities from the viewpoint of mothers

Abstract

The aim of this research is to know the impact of bullying on children with intellectual disabilities from the point of view of mothers and what are the methods used by them when they learn of bullying their children. The researcher used the qualitative approach and the subject analysis method to reach a deeper understanding of the mothers' experience, and interviews were relied upon as a method for collecting data from a fifth of mothers who have children with intellectual disabilities in the Asir region of Abha. After analyzing the data, the research reached a number of results, most notably:

a) the impact of bullying on a child with intellectual disability and how the mother knows about bullying her child.
b) what are the bullying behaviors that the child with intellectual disability is exposed to and the educational institution that the child with intellectual disability is enrolled in Intellectual.
c) how the mother deals with these situations.
d) discussing the problem with the family.
e) the mother's methods of dealing in the event of refusal to disclose.

The results revealed some proposals presented to address the problems of bullying, and the researcher recommended a number of recommendations and proposals, most notably: educating mothers and families to confront this problem by increasing awareness and how to deal with such problems.

Keywords: intellectual disability, bullying, mental health

المقـــدّمـــــة:

تعد الإعاقة الفكرية من الإعاقات النمائية ذات التأثيرات السلبية في عدة أمور ومنها النفسية، ومن أشهر السلوكيات التي تؤدي إلى مشكلات نفسية لدى ذوي الإعاقة الفكرية مشكلة التنمر، وفي تعريفٍ للتنمر عند الدوسري وآخرين (٢٠٢٢) "أنه سلوك عدواني غير مرغوب فيه بين الأطفال في سن المدرسة، ويتكرر سلوك العدائية سواء لفظيًّا أو جسديًّا، ويحتمل أن يتكرر مع مرور الوقت، وهي ظاهرة منتشرة القصد منها ازدراء الغير أو التسلط عليه، ومايحصل عليه درجة الطالب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مقياس التنمر المدرسي"(ص.٤٧٦). وذُكِرت الجوانب النفسية والاجتماعية للتنمر بأنها: مجموع من الأفكار المؤثرة نفسيًّا واجتماعيًّا على الطفل عند التعرض للعدوان، ومنه ينشأ تغيرات سلبية في سلوكه، وانخفاضٌ في مفهوم الذات والغضب من نفسه، والقصور الاجتماعي والعجز عن التكيف في المجتمع وبناء العلاقات، إضافةً إلى الانطواء، والكثير من المظاهر الأخرى التي يحصل عليها الطفل من مقياس الجوانب النفسية والاجتماعية للتنمر.

وتطرقت دراسة علوان لإيضاح أشكال التنمر في جامعة الأزهر (٢٠١٦)، إلى تنمر تقليدي وتنمر إلكتروني. فالشكل الأول: هو التنمر الذي نراه مباشرًا وحيويًّا، ويكون بتعرض الفرد للتنمر بسبب شكله أو لونه أو جنسه أو دينه. والشكل الثاني: نلاحظ أنه يتطور بتطور التقنيات الحديثة، والتنمر الإلكتروني يكون للأسباب نفسها، ولكنه يكون إلكترونيًّا، أي في منصات التواصل الاجتماعي، ويكون قريبًا من التنمر التقليدي، كإطلاق الألقاب أو الضرب، أي أنه يهدف إلى الإيذاء عامةً، كنشر الشائعات بقصد تكريه الناس لشخص معيَّن، وقد يصل إلى انتقاء الضحايا، ويكون بالرسائل النصية أو الصور والرسومات أو مقاطع الفيديو أو البريد الإلكتروني أو غرف المحادثة، وأيضًا قد تصل إلى مكالمات فيديو.

فالتنمر لدى الأطفال يحتاج إلى تدخل طبي ونفسي، وقد يؤثر إهمال هذه الجوانب إلى قصور في السلوكيات المرغوبة وتفريط في السلوكيات غير المرغوبة، ومن المعروف أن التنمر يُعد ظاهرة تندرج تحت العنف الذي قد يتعرَّض له الفرد في حياته وتكون كما ذُكِر، إما بسبب شكله أو لونه أو جنسه أو دينه، وقد يكون الفرد المتنمر هو فرد يعاني من إهمال عاطفي ونفسي في محيط عائلته، أو أنه يتعرَّض للإيذاء الجسدي أو اللفظي، أو لقدوة سيئة هو يقتدي بها، أو أنهم لم يُربَّون على ضبط السلوك (الدهان،٢٠١٥).

وتتجلَّى عوامل مشتركة بين التنمر والضحية عند أبو الديار (٢٠١٢)؛ إذ إن الطرفين يعانيان من تدنٍ في تقدير الذات وانخفاض مفهوم الذات وتدني درجات الضحايا على مقياس التكيف الاجتماعي، وأيضًا تدنٍ في السيطرة على الذات والمهارات الاجتماعية.

من الجدير ذكره، أن التنمر يؤثر نفسيًّا على الطفل ذي الإعاقة الفكرية من الناحية العاطفية والاجتماعية والسلوكية، والعديد من النواحي الأخرى (الدوسري وآخرون، ٢٠٢٢). فالطفل ذو الإعاقة لديه تدن في مفهوم الذات بحكم الإعاقة لديه، لذلك فهو يحتاج إلى مراعاة من الناحية النفسية أكثر من الطفل العادي؛ ولأن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى رعاية نفسية أكثر من الأطفال العاديين، سُلِّط الضوء في هذه الدراسة على الأمهات واكتُفي الطفل بمشاعر الأم تجاهه لتوفير الاستقرار النفسي والجسدي له قدر المستطاع، وتوجيه الأم التوجيه السليم لمعرفة كيف تتعامل مع طفلها في حال اشتد غضبه وانفعاله، وحين تتم السيطرة على انفعالات الطفل يستطيع الطفل ذو الإعاقة الفكرية أن يندمج مع المجتمع سواءً في المدرسة أو في الأماكن العامة الأخرى من دون أي مشكلات؛ لأنه قد تعلم كيفية ضبط الانفعالات وتعلمت الأم كيف تتعامل مع انفعالات طفلها، مما ينتج عنه صحة نفسية جيدة للطفل ذي الإعاقة الفكرية؛ فهو قبل أن يكون ذات إعاقة هو إنسان يحتاج أن يعيش ويتعايش مع الجميع. وقد أشار الدوسري وآخرون (٢٠٢٢) إلى العلاقة بين التنمر المدرسي، والنواحي النفسية والاجتماعية للطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية، والارتباط الوثيق بينهما.

مشكلـــة البحـــث:

يمكن أن تتلخص المشكلة في المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الناتجة من العاديين الذين يشكِّلون أذيةً لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكيفية إدراك الأمهات لهذا الأمر مع كيفية التعامل مع طفلها ذي الاعاقة، مع ما قد ينتج عنه من مشكلات مؤثرة على الصحة النفسية، وسلوك انسحابي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من المجتمع سواءً من المدرسة أو من الأماكن العامة الأخرى.

أهميـــة البحـــث:

- **النظريـــة:** وتسهم هذه الدراسة في التعرف على خبرات الأمهات وتجاربهن، وتساعد على إدراك الطرق التي تتعامل فيها الأمهات مع أطفالهن، مع توسيع مدارك الأمهات للتوصل إلى الطرق الصحيحة في أساليب المعاملة الوالدية مع أطفالهن من ذوي الإعاقة الفكرية.
- **التطبيقيـة:** كما يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اتخاذ القرار المناسب في تدريب الأمهات على أساليب المعاملة الوالدية ببرامج تدريبية وتعليمية للمحافظة على الصحة النفسية لأطفالهن من ذوي الإعاقة الفكرية.

الهـــدف من البحـــث:

هدف البحث إلى معرفة تأثير التنمر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الأمهات، والأساليب المتبعة من قِبلهن عند معرفتهن بالتنمر على أطفالهن.

أسئلـــة البحـــــث:

١- كيف ترى الأمهات تأثير التنمر على أطفالهن من ذوي الإعاقة الفكرية؟

٢- ما الأساليب التي يتبعها الأمهات عند معرفتهن بالتنمر على أطفالهن؟

حـــدود البحـــــث:

اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من أمهات أطفال ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، لتتناول وجهات نظرهن على تأثير التنمر على أطفالهن من ذوي الإعاقة الفكرية، وطبقت هذه الدراسة في بداية عام ٢٠٢٣م.

مصطلحـــات البحـــــث:

الإعـــاقـة الفكـريـــة:

هي ذلك القصور الواضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري وقصور السلوك التكيفي الذي يتمثل في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعلمية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن ٢٢ (Robert et al.,2021).

التعريف الإجرائي للإعاقة الفكرية: هي التدني الملحوظ في الوظائف الفكرية والسلوكية لدى الفرد، حيث إنها تتفاوت علامات ظهور هذه الإعاقة لدى الأفراد ولكنها غالبًا ما تظهر في سن المراهقة.

التنمـــــــــــــر:

"سلوك عدواني غير مرغوب فيه بين الأطفال في سن المدرسة، ويتكرر سلوك العدائية سواء لفظيًا أو جسديًا، ويحتمل أن يتكرر مع مرور الوقت، وهي ظاهرة منتشرة، القصد منها ازدراء الغير أو التسلط عليه، وما يحصل عليه درجة الطالب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مقياس التنمر المدرسي" (الدوسري وآخرون، ٢٠٢٢، ص. ٤٧٦).

التعريف الإجرائي للتنمر: هو سلوك عدواني يتكرر من قِبَل الفرد المعتدي على الفرد المعتدى عليه، وهو سلوك متعمد من المعتدي، ويكون إما نفسيًا أو جسديًا أو يشملهما معًا، ويكون إما فرديًا أو جماعيًا، ويهدف إلى الإضرار بالشخص المعتدى عليه.

الصحـــة النفسيـــة:

عرَّفها حامد زهران بأنها "حالة دائمة نسبيًا يكون الفرد فيها متوافقًا نفسيًا مع نفسيته وبيئته، ويشعر بالسعادة مع نفسه والآخرين" (٢٠٠٥).

التعريـف الإجرائـي للصحـة النفسـية: هـي حالـة الاسـتقرار النفسـي الـذي يتمتـع فيهـا الشخص بمستوى عاطفي وسلوكي جيد يؤدي إلى توافقه مع نفسه وبيئته.

حـــدود البحـــث:

أولاً: الإطـار النظـري للبحـــث:

في بادئ الأمر يجب ذكر أن التنمر يؤثر على الصحة النفسية سواء أكان من الفرد العادي، أم الفرد غير العادي كالمصاب بالإعاقة الفكرية. "والصحة هي نمو وخلو الإنسان من أي مرض وداء، وتشمل مختلف الجوانب العقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية للإنسان، ومنه نستنتج أن الصحة بالنسيبة للفرد هي عامل أساسي لقيامه بمجمل أعماله في حياته اليومية" (حصران وبوكاف، ٢٠٢٢).

كما أن الصحة النفسية هي الارتباط القوي بين كلٍّ من الناحيتين النفسية والاجتماعية للفرد (حصران وبوكاف)، وهنا تكمن الصحة النفسية؛ إذ يستطيع الفرد التوافق بين كلٍّ من الناحيتين لديه.

أما إذا تعرَّض الفرد لكلٍّ من قوى متساوية وتدفعه إلى عدة اتجاهات وتجعله عاجزًا عن اختيار أيٍّ من الاتجاهات، ويترتب على هذا الضغط شعور بالضيق أو عدم ارتياح وقلق، فهذا يسمى بالاضطراب النفسي (زعتباط ونجيه، ٢٠١٨). وهذا ما نحاول أن نتجنبه على الفرد؛ لأن استمرارية الضغوطات على الفرد ينتج عنه اختلال بالصحة النفسية. هذا بالنسبة للفرد العادي، أما من ناحية الطفل ذي الإعاقة الفكرية فمن خلال ملاحظة الباحثة في أثناء مدة اختلاطها بذوي الإعاقة الفكرية في المعهد الذي تدرَّبت فيه أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أطفالٌ حساسين جدًا ويمتلكون عواطف جياشة مع عدم قدرتهم على التحكم بهذه العواطف والمشاعر، وأن الرفض الذي يتعرضون له يُظهر عليهم الاستياء والتذمر مباشرة وبوضوح. وهذا ما أكده الجويعد (٢٠١٩)؛ إذ إنه البيئة الاجتماعية إذا كان يسودها أي خلل، فهذا يؤدي إلى إحباطات والمزيد مع الاضطرابات والقلق والاكتئاب.

وهذه الاضطرابات تنتج عن العدوان والرفض المستمر الذي يتعرَّض له الطفل ذو الإعاقة الفكرية. وأشار السيد(٢٠٢١) إلى أهمية دراسة من هذه السلوكيات من جميع الجوانب والتصدي لها، لتوفّر بيئة تعليمية ومدرسية جيدة للجميع. وفي ذكره للسلوك الانسحابي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فإنه يُعد أحد مظاهر السلوك اللا تكيفي وأن هذه الفئة من الأطفال لديهم قدرة أقل على التكيف الاجتماعي، وأن السلوك الانسحابي يعود إلى بعض الخيرات الضاغطة لدى الطفل ذي الإعاقة الفكرية.

وأكد ثورنبرج (٢٠١٩) أن التعرض للتنمر يؤثر بالسلب على الضحية من حيث معاناتهم من مشكلات نفسية، مثل الاكتئاب وتدني مفهوم الذات والقلق، وأعراض نفس جسمية تستمر مع الطفل إلى مرحلة البلوغ. وهنا نود لفت النظر إلى أن التنمر ظاهرة مستجدة في مجتمعنا، لذلك هو أحد الظواهر التي تنال على أكبر الاهتمام من النواحي التربوية؛ لما له من وقع كبير على الصحة النفسية لجميع أفراد المجتمع.

من الجدير ذكره، أن الرعاية لفئة ذوي الإعاقة قد اختلفت عمَّا كان عليه الحال قبل خمسين سنة، من ناحية المفاهيم والبرامج أيضًا؛ حيث إنها تقدمت تقدمًا ملحوظًا في الشكل والمضمون، من ناحية الخدمات الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية التي تشكَّل فيما بينها برامج تهدف لخدمة هذه الفئة (شادي،٢٠١٦).

من هنا نجد بأن مفهوم الرعاية أصبح يشير إلى كل الخدمات الطبية وغير الطبية، وهذا يشير إلى تقديم أفضل وأكمل لبرامج الراعية لذوي الإعاقة (شادي، ٢٠١٦). وهنا يتوجب علينا إعطاء الرعاية اللازمة لمن هم بحاجة ماسة إليها، كفئة ذوي الإعاقة؛ إذ إن أطفال هذه الفئة معرضون لخطر سلوك التنمر من قبل الأطفال العاديين بكلِّ أشكاله؛ حيث إنهم حساسون من ناحية نقصهم، وذلك يكون بسبب نقص السلوك التكيفي لديهم، مع نقص التحصيل الدراسي، إضافة إلى نقص مستوى الذكاء، وهذا ما يجعلهم أكثر عرضةً للتنمر، غير شدَّة تحسسهم من هذه الأفعال (الدوسري وآخرون، ٢٠٢٢).

وما لاحظته الباحثة من أن أشد من يتأثر إذا واجه الطفل أذىً خاصة من مكان يحب أن يتواجد الطفل فيه مثل المدرسة أو الحديقة أو الملاعب هي الأم، وهذا أمرٌ فطري طبيعي، ولكن في بعض الأحيان قد يؤدي تعامل الأم مع الأمر إلى تفاقم المشكلة، بحيث تعزله عن المجتمع والاختلاط بالأطفال في مثل عمره، ومن هنا جاء الهدف من إجراء هذه الدراسة لتوسيع مدارك الأمهات لمعرفة كيفية التعامل مع هذه المشكلة.

ثانيًا: الـــدراســـات الســـابقـــة:

وقد يكون السلوك الانسحابي صادرًا من الطفل نفسه، كما في دراسة السيد (٢٠٢١)؛ حيث إن هذا السلوك الانسحابي قد يؤدي إلى زيادة المشكلات في قصور السلوك التكيفي ونقص التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء، فخطر تعرضهم للتنمر يؤدي إلى الانسحاب من الأنشطة الاجتماعية والحياة المدرسية واللعب. ومن الأسباب التي تؤدي إلى التنمر الجدير ذكرها، كما جاء عند رباب محمد (٢٠٢١) أولها الأسباب الشخصية: حيث إنها تظهر من خلال دوافع مختلفة، كما أنه عندما يشعر الفرد بالملل فيصدر منه تصرف أو سلوك تجاه الضحية، أو يكون سلوك الأمر مؤشرًا على القلق أو عدم السعادة، قد تؤدي بهم إلى الوقوع في

سلوك سيئ. ثانيها الأسباب النفسية: وترجع هذه الأسباب إلى الغرائز والعواطف، وتظهر في العقد النفسية، فالغرائز استعدادٌ فطري يؤدي إلى الشعور بالانفعال. ثالثها الأسباب الاجتماعية: وهذا السبب يرتكز على الظروف المحيطة بالفرد من أسرة أو المجتمع عامةً؛ إذ إن معاملة الوالدين لأبنائهم ما بين الشدة واللين قد يؤدي إلى نتيجة سلبية أو عدم استقرار الأسرة أو غياب أحد الوالدين. رابعها الأسباب المدرسية: وترجع هذه الأسباب إلى السياسة التربوية في المدرسة والرفاق في المدرسة، وعلاقة المعلم بالطالب، فالعقاب الذي يتعرَّض له الطالب في المدرسة أو الأساليب الاستفزازية التي تصدر من المعلم أو أي فرد من المدرسة تؤدي بالطالب أو الطفل إلى التنمر على غيره. وهنا يجب ذكر أنه يمكن أن يتعرضوا لأشد أنواع الاكتئاب والقلق النفسي مما قد يؤدي إلى الانتحار.

كما في دراسة فرج وآخرين (٢٠٢٢)، التي أجريت في جائحة كورونا، إذ هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الأعراض النفسية لكلٍّ من اضطراب القلق واضطراب الاكتئاب لذوي الإعاقة الفكرية قبل جائحة كورونا وفي أثنائها، والفروق فيما بينها تبعًا للجنس وشدة الإعاقة والعمر عند ذوي الإعاقة الفكرية. فكانت العينة (١٧٢) شخصًا من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة والبسيطة التابعين لمدارس التربية الخاصة ومعاهدها ومراكزها بدولتي الكويت ومملكة البحرين، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٦-٣٠). وأعد الباحث مقياسًا للقلق ومقياسًا للاكتئاب أدواتٍ للدراسة. فأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة يعانون من أعراض القلق والاكتئاب، وإلى ارتفاعٍ في أعراض القلق والاكتئاب لدى ذوي الإعاقة الفكرية خلال جائحة كورونا مقارنةً بقبلِ الجائحة. ولم تظهر فروق تُعزى لمتغير الجنس أو لشدة الإعاقة لأعراض القلق، أما اضطراب الاكتئاب وأعراضه فيوجد فروق من ناحية شدة الإعاقة أو العمر. وتمت التوصية إلى تنظيم دورات توعوية لزيادة معرفة النتائج السلبية على الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، مع التدريب على كيفية التعامل معهم.

وعند العيسى (٢٠٢١) في تفسيره للضغوط النفسية وعلاقتها باحتياجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، فقد هدفت دراسته إلى معرفة الضغوط النفسية وعلاقتها باحتياجات أولياء الأمور. أما مجتمع الدراسة فتكوَّن من أُسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من آباء وامهات في

مركز (الندائية للتأهيل والرعاية النهارية – مركز عزام لذوي الإعاقة الفكرية)، فبلغ عدد العينة (٦٢) من آباء وأمهات ذوي الإعاقة الفكرية التابعين أطفالهم للمركز، أما منهج الدراسة فكان المنهج الوصفي الارتباطي، وأداة الدراسة فقد تكوَّنت من مقياس الضغوط النفسية واحتياجات أولياء الأمور. وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى الضغوط النفسية عند آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ووجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية واحتياجات أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم وجود فروق بين آباء وأمهات أطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الصعود النفسية وأبعادها.

أما عند شادي (٢٠١٦) في دراسة الرعاية النفسية لذوي الإعاقة الفكرية، فقد أشارت إلى كلِّ ما يتعلق بسيكولوجية ذوي الإعاقة، وأنها أحد المشكلات المهمة، إذ زاد الاهتمام بها في الوقت الحالي من جانب كل من المسؤولين والباحثين والمتخصصين، وهذا الاهتمام يساعد بتحقيق كل المبادئ العامة لأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما يساعدهم في اكتساب المهارات التي كانت سابقًا غير قابلة للتحقيق، مما أدى إلى الإدراك العام وزيادة الوعي إلى أهمية توفير الحقوق الأساسية لهم وتقديم الخدمات وتأهليهم اجتماعيًا ليقوموا بدورهم في مساعدة المجتمع مساعدةً إيجابية؛ إذ كان هدف الدراسة هو التعرف على الرعاية النفسية لذوي الإعاقة الفكرية من ناحية طبيعتها ومسبباتها وطرق الوقاية منها وأفضل سبل الرعاية.

أما في دراسة الدوسري وآخرين (٢٠٢٢)، فكانت فكرة الدراسة مشابهة لفكرة الدراسة الحالية، ولكنها من ناحية المعلمين؛ فقد هدفت إلى التحقق من أثر التنمر المدرسي من النواحي النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في محافظة الإحساء، ومنهجها المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي، وعينتها عشوائية بسيطة، فقد أُخِذت العينة من المدارس المطبقة للدمج ومعاهد التربية الفكرية التي تحتوي على معلمات ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية، مشتملةً على (٢٢) معلمًا، وأُعدَّ مقياس التنمر المدرسي من قبل الباحثين وطُبِّق على العينة إلكترونيًا كأداة للدراسة، وكانت النتائج أن طلاب ذوي الإعاقة الفكرية يتمتعون بنواحٍ نفسية واجتماعية جيدة، مع عدم تأثر أطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالكلام الذي يقال عنهم.

ثالثًا: التعقيب على الدراسات السابقة التي مرَّ ذكرها:

ففي دراسة كلٍّ من العيسى (٢٠٢١) وشادي (٢٠١٦) صب تركيزهم على نفسية الفرد ذوي الإعاقة سواءً من ناحية الضغوط أو الرعاية واتفقوا في أهدافهم على معرفة ما قد يؤثر في نفسية الفرد ذوي الإعاقة الفكرية. أما في دراسة فرج وآخرين (٢٠٢٢)، فقد ركزت على كلٍّ من أعراض القلق والاكتئاب قبل جائحة كورونا وفي أثنائها، وأثرها على الصحة النفسية للفرد ذوي الإعاقة الفكرية.

أما من ناحية التنمر وعلاقته بالنواحي النفسية والاجتماعية للفرد ذوي الإعاقة الفكرية، فقد ركز عليها الدوسري وآخرون (٢٠٢٢) من حيث أثر التنمر على الفرد ذوي الإعاقة الفكرية من عدة نواحٍ من وجهة نظر المعلمين. فاتفقت الدراسة الحالية مع الدوسري وآخرين (٢٠٢٢) من حيث هدف هذه الدراسة في التعرف على تأثير التنمر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من ناحية الصحة النفسية، إلا أنها اختلفت في أن الدراسة الحالية أخذت برأي الأمهات، أما دراسة الدوسري وآخرين فأخذت بوجهة نظر المعلمين والمعلمات من مدارس الدمج والمعاهد الفكرية.

منهـــج البحـــث:

منهجيـــة البحـــث:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد استُخدِم المنهج النوعي لوصف الظواهر وفهمها فهمًا أعمق لتحقيق أهداف هذه الدراسة، ويعرف المنهج النوعي بأنه أي نوع من البحوث التي تعطي نتائج لم يتم التوصل إليها بواسطة الوسائل الكمية (ستراوس كوربن، ١٩٩٩). ونظرًا لتناول خبرات وتجارب أمهات ذوي الإعاقة الفكرية في التعامل مع مشكلات التنمر والصحة النفسية لأطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية إذا ما اجتمعوا مع أقرانهم. بحيث يتطلب تكوين معنى أوضح يساعد لحلها، وهذا هو هدف المدخل النوعي، فكما جاء عند العبدالكريم (٢٠١٢) أن المدخل النوعي يسعى إلى اكتشاف ظاهرة اجتماعية بانتظام في سياقها الطبيعي، فاستخدمت الباحثة المنهج التفسيري الذي هو نتاج عن تعدد أنواع البحث النوعي؛ إذ يُرى أنه يختلف مع الأنواع الأخرى للبحث النوعي، حيث إنه يتصف بصفة أساسية وهي أن الفرد يبني الواقع مع المجتمع المحيط به (العبد الكريم، ٢٠١٢).

عينـــة البحـــث:

تكَوّن مجتمع البحث من جميع أمهات أطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الفكرية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، فاستخدمت الباحثة العينة القصدية للوصول إلى عينة الدراسة التي تكوَّنت من خمس أمهات لأطفال ذوي إعاقة فكرية، وقد وضعت الباحثة بعض المعايير التي يجب أن تتوفر في عينة الدراسة وهي أن تكون الأم لديها طفل من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من المدرسة أو تابع لمراكز التربية الفكرية.

أدوات البحث وجمع البيانات:

وتحقيقًا لهدف الدراسة في معرفة تأثير التنمر على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الأمهات، والأساليب المتَّبعة من قِبلهن عند معرفتهن بالتنمر على أطفالهن، استُخدِمت المقابلة شبه المنظمة في هذه الدراسة؛ لأنها تتناسب مع أهداف الدراسة ومشكلتها، فكان متوسط المقابلات ١٧ دقيقة، وأُرسل بروتوكول المشاركة في المقابلة لكلِّ عينة البحث. وبعد حصول الباحثة على خطاب الموافقة من قِبل جامعة الملك خالد تواصلت مع الأمهات وبدأت بجمع البيانات من الأمهات اللاتي قمن بالموافقة على المشاركة في أن يكُنّ جزءًا من عينة هذه الدراسة، وقد تقابلت الباحثة مع الأمهات عبر مكالمة هاتفية أو في غرفة مغلقة في معهد التربية الفكرية الذي يتبع له طفلها ذو الإعاقة الفكرية.

طـريقـــة تحليـــل البيـانـــات:

بعد جمع البيانات من الأمهات بعد مقابلتهن فُرِّغت تلك البيانات وحُلِّلت مباشرةً بعد أن سمحت العينة بتسجيل المقابلة صوتيًّا، واستخدمت الباحثة طريقة تحليل الموضوعات، وأرسلت الباحثة نسخة من البيانات التي فُرِّغت للعينة للتأكد من مطابقة الأقوال وعدم الخروج عن الفكرة الأساسية للحديث مع العينة. وكما جاء عند العبد الكريم (٢٠١٢) في ذكره لمراحل تحليل البيانات في البحث النوعي أن عملية التحليل تمر بثلاثِ مراحل: الأولى مرحلة اختصار البيانات، الثانية مرحلة عرض

البيانات، والثالثة مرحلة استخلاص النتائج والتحقق منها. وهذا ما اتبعته الباحثة في تحليل بيانات البحث، حيث إنها في البداية نظمت البيانات التي توصلت لها من العينة ثم صنفت البيانات؛ إذ إنها في هذه المرحلة بدأت بالقراءة الأولية وأُعطيت العناوين لأهم البيانات التي تفيد البحث، تم بعد ذلك سُجِّلت الملاحظات على البيانات المراد تحليلها، ثم رمزت الباحثة البيانات، إذ إن هذه المرحلة توجِد العلاقات ومقارنة البيانات في الدراسة، بعد التوصل إلى المعلومات الكافية صيغت النتائج مبدئيًّا، حيث إن النتائج في هذه المرحلة تكون على شكل افتراضات، وأخيرًا التحقق من النتائج التي تم التوصل إليها في المراحل السابقة بقراءة بيانات الدراسة والاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تفيد الدراسة، مع مناقشة النتائج المتوصل لها، وتعديل ما هو بحاجة إلى التعديل.

الموثوقية:

للتحقق من الموثوقية في البحث فقد استخدمت الباحثة بعض الإجراءات والأساليب التي اتُّبعت وحُلِّلت في جمع البيانات، وتبين هذا من محاولة الالتزام بالمعايير التي تمثلت في: المصداقية، والاعتمادية والقابلية للتأكد، والانتقالية.

أولاً: المصداقية

المصداقية تعني أن نتائج البحث تمثل الحالة المدروسة بدقة للواقع، كما تتميز بشفافية وصف آراء المشاركين (كريسول وبوث، ٢٠١٩). ولتحقيق المصداقية استُخدِمت بعض الاستراتيجيات، منها:

١- مراجعة الأعضاء والمشاركين: كما ذكر الحسيني (٢٠٢٠) أنه تُستخدَم مرحلتان، فتتمثل المرحلة الأولى بإرسال النصوص التحريرية للمقابلات إلى المشاركين، وفي المرحلة الثانية تزويد المشاركين بتحليل البيانات وتفسيرها قبل النشر للتحقق من صدق الاستنتاجات. في هذه المرحلة شاركت الباحثة زملاء التخصص بالبيانات التي تم التوصل اليها ومناقشتها معًا.

٢- استخدام التسجيل الصوتي والتفريغ المبكر لتسجيل المقابلات وكتابة ملاحظات ومراجعة التسجيلات أكثر من مرة، للتأكد من تطابق الألفاظ وتقليل سوء تفسير آراء الأمهات، وهذا كما جاء عند العبد الكريم (٢٠١٢). فاتبعت الباحثة هذه الاستراتيجية للوصول إلى نتائج صحيحة تتطابق مع البيانات.

ثانيًا: الاعتمادية والقابلية والتأكد

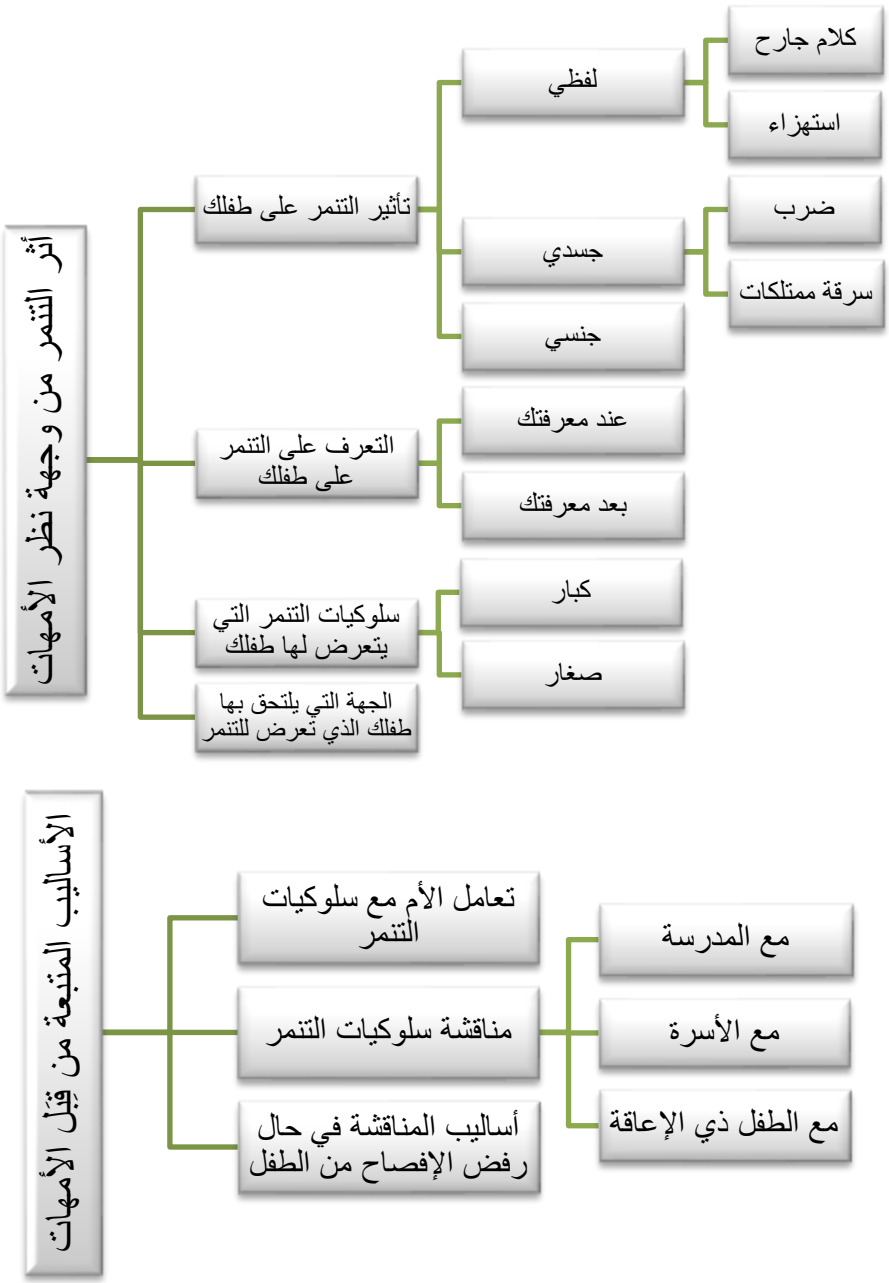
عرَّف كريسول وبوث (٢٠١٩) الاعتمادية بأنها استخدام المنهج ذاته في الإجراءات المتبعة لجمع البيانات وتحليلها؛ حيث إنه يمكن أن يؤدي إلى نتائج متشابهة، مع الأخذ بالاعتبار أن الاختلاف الذي ينشأ عن سرعة التغير في الظواهر الاجتماعية يجعل النتائج عرضةً للتغير وعدم الاستقرار، وتمثلت بعض الإجراءات التي اعتمدت عليها الباحثة في تحليل البيانات في استراتيجية سجل المراجعة، وهنا ذكر الحسيني (٢٠٢٠) أنها تعمل على تتبع المقابلات وتستخدم لإثبات قضاء الوقت الكافي في الميدان. كما اعتمدت الباحثة على خاصية تسجيل المقابلات لتضمن الحصول على معلومات مفصّلة.

ثالثًا: الانتقالية:

ذكر العبد الكريم (٢٠١٢) أن الانتقالية تعني أن النتائج التي يتوصل اليها الباحث في بحثه يمكن أن تتطابق في حالات أخرى مشابهة لها، وقد حرصت الباحثة على توثيق المعلومات الواردة في البحث والمشاركة فيه بتفاصيل تكون كافية، للحكم على إمكانية نقل النتائج إلى حالات أخرى، وقدمت الباحثة بعض الاقتراحات والتوصيات في نتائج البحث التي يمكن أن يُستفاد منها في بحوث أخرى.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للوصول إلى فهم أعمق لظاهرة التنمر في المجتمع على ذوي الإعاقة الفكرية، ولفهم تجارب الأمهات وخبراتهن لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة أبها بمنطقة عسير، فقد تضمنت المقابلة بعضًا من الأسئلة الفرعية المتعلقة بأسئلة الدراسة؛ وذلك لحث الأمهات اللاتي شاركن في المقابلة على وصف خبراتهن وتجاربهن من هذه الناحية. ويلخص الشكل رقم (١) أهم نتائج الدراسة.



شكـــل(١)

ملخـــص نتـــائـــج الـــدراســـة

السؤال الأول: كيف ترى الأمهات تأثير التنمر على أطفالهن من ذوي الإعاقة الفكرية؟

إذ تضمَّن هذا السؤال عدة موضوعات من وجهة نظر الأمهات في التنمر على أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية.

الموضوع الأول: هو تأثير التنمر على الطفل ذي الإعاقة الفكرية من عدة نواحٍ:

١- التنمر من الناحية اللفظية:

تضمن موضوعين، هما الكلام الجارح والاستهزاء:

- **الكلام الجارح:** إذ أكدت أم خولة تأثيرَه على طفلتها في قولها: "أي والله مساكين يؤثر عليهم، يعني أوقات إذا ما لعبوها شفتي إذا جاء والله شيء تحسينها مسكينة تأخذ بخاطرها، وتجلس تبكي وكذا، يعني تأخذ بخاطرها يعني، وتتغير نفسيتها وتبكي، يعني أوقات تحسينها تتأثر"، بينما أنكرت أم بدر أن أطفالها يتعرضون لكلام جارح من أقرانهم في قولها: "لا يعني لأن أغلب وقتي أنا دائمًا معهم، ويعني أي مكان نمشي الحمدلله ماقد تعرضوا لأي شيء". حيث إنها أكدت في قول آخر لحمياتها الزائدة لهم قولَها: "والله شفتي أنا عيالي ما أخليهم وأخاف عليهم، وما أخليهم لحالهم"، وفي قول أم ريمان أكدت عدمَ تفضيل طفلتها ذات الإعاقة لهذه النظرات والكلمات: "في البداية كانت ريمان ماتلاحظ الأشياء هذي، ما تنتبه لها، بس لما بدأت تكبر وتفهم ما صارت يعني ما تحس، يعني ما تحب النظرة الغريبة، ما تحب الكلمة، يعني أحد يتكلم عند رأسها، يعني أحد يتكلم ويقول إيش هذي؟ وش فيها؟ لا تتضايق تكره ذا الشخص".
- **الاستهزاء:** من هذه الناحية، ذكرت أم ريمان أن طفلتها تتعرَّض لهذا النوع من التنمر من الكبار في قولها: "أيوه ينتبهون للاستهزاء ... أيوه خاصة من الكبار أكثر". وأكدت أم خولة هذا النوع من التنمر على طفلتها في قولها: "أيوه أوقات الأطفال، أي والله".

٢- التنمر من الناحية الجسدية:

وتضمن موضوع الضرب:

- **الضرب:** في قول أم ريمان أكدت أن ابنتها بنان تتعرض للضرب؛ ولكن كونها هي طفلة تعتدي على الأطفال، فلهذا السبب تتعرض للضرب، أما إخوتها لا يتعرضون للضرب في قولها: "أي، يعني أشياء كذا بسيطة يعني، بس هي ما تقدر كانت عليهم، بس الحين لا ما شاء الله عليها تقدر، يعني خلاص أشخاص معينين، زي ولد أختي، كذا عرفت أن هذا أمس...على طول أول ما يدخل على طول ينضرب قبل، يعني يبدأ هو بأي شيء حتى لو كان صالح يعني".

في هذا السياق، نفت جميع الأمهات أن أطفالهن يتعرضون للضرب، سواء أكان في نطاق العائلة أم في خارجها.

- **التنمر من الناحية الجنسية:** من هذه الناحية ترددت الأمهات في ذكر بعض المواقف، وأجابت أم ريمان عن هذا السؤال بـ "أي والله فيه، يشتكون الأمهات". وهذا ما أكدته دراسة الزهراني وأبو الغيث (٢٠٢٢)، وأن من أسباب التنمر الجنسي هو التقليد والتأثر وبعض الأسباب الأخرى، وعلى هذا السياق، فقد ذكرت أم ريمان موقفًا لإحدى طالبات المعهد بعد أن سألتها الباحثة عن ما إذا سمعت أحد المواقف من الأمهات؟ ولكنها ذكرت بأن الأمهات لن يتحدثن عن مثل هذه المواقف، ولكنها تطرقت في الحديث عن طالبة لاحظت عليها بعض التغيرات! وسألتها عن السبب فأجابت قائلة:

"الأمهات لا صراحة، حتى لو فيه موقف ما تتكلم مستحيل تتكلم، يعني حتى هذي البنت أنا ماني قادرة أوصل لأمها، يعني إذا قلت لأمها ويش أحاول أوصّل لأمها يعني لا تخلين البنت تروح عند عمانها لوحدها لا تخلين البنت تروح بيت جدها إلا معك يعني .. البنت ما تتكلم بس أنه يعني مع العشرة وكذا بديت أفهمهم، دائمًا أوضح لأمها أنه لا تخلينها كذا تروح والأم شوي يعني أحيانًا لا ... تأخر عقلي (إعاقة فكرية) بس فعلًا يعني تقولي صراحة ... تحاول إيه تطلع منها كلمات وتفهم وفيه مفهومة وفيه...، أحيانًا أقول ما أبغى أظلم الشخص؛ لأنه فيه يمكن بعض البنات هنا خيالهم واسع تجيها أفكار ... أيوه بس أنها تدخل في تفاصيل أنها البنت صار يعني معها زي كذا، والله يحفظها إن شاء الله ... إلا قلت لها قولي لأمك، تقول لي أمي بتصارخ مع أبوي ويتزاعلون، إنه أخوه صعبه، بعدين رجال كبير عياله أكبر من البنت يعني هنا ت.. توقفين صامتة! توعين مين بالضبط؟".

الموضوع الثاني : تضمن التعرف على التنمر على الطفل ذي الإعاقة الفكرية:

وقُسِّم إلى موضوعين، وهما عند معرفة الأم بالتنمر على طفلها، وبعد معرفة الأم بالتنمر على طفلها؛ فكان السبب من طرح السؤال هو التعرف على كيفية تعامل الأم مع هذه المشكلة، ففي الموضوع الأول الهدف من السؤال هو: لو كانت حاضرة للموقف وما ردة فعل الأم للموقف

مباشرة حال حدوثه؟ والموضوع الثاني من السؤال الهدف منه تصرف الأم مع طفلها بعد الموقف بمدةٍ للحفاظ على صحته النفسية. وكانت ردودهم كالتالي:

- **عند معرفة الأم بالتنمر على طفلها:** هنا ذكرت أم خولة بتصرفها وتدخلها، وأنها لن تسمح لأحد أيًّا كان بأذية طفلتها، وقد كانت إجابتُها غير مباشرة؛ حيث إن الباحثة أعادت صياغة السؤال أكثر من مرة، وقالت في الأخير: "يعني أُحس أني شوية أمسكها عندي". وفي قول أم ريمان لابنتها بنان قالت: "يعني إذا كانت غلطانة أفكها على طول، بس إذا اعتدى عليها أخليها تأخذ حقها". أما أم لمى فقد ترددت في الإجابة في قولها: "شوفي تنمر فيه ... قد يكون يعني إيش أقول لك يعني... زي ايش قد يكون يعني... متعمد وغير متعمد من الأطفال ما فيه من الكبار الحمد لله، بس الأطفال". أما أم بندر وأم أثير فقد نَفَنْ تمامًا تعرض أطفالهم للتنمر أبداً، ولكن أجابت أم أثير أنها لو قد تعرضت لأي أذى بأنها لن تتركها أبدًا في قولها: "والله ما أخلي أحد أبدا يمسها بسوء ما دمت أنا موجودة على قيد الحياة".
- **بعد معرفة الأم بالتنمر على طفلها:** إذ ذكرت أم خولة بأنها تتركها في المنزل بكثرة: "صرت ما عاد آخذها معايا تصدقين، يعني أخليها أكثر شيء في البيت عشان كذا، إذا باروح مثلًا زيارة أو شيء خلاص أخليها في البيت". رغم أنها في أحد أقوالها نفت تعرض طفلتها للتنمر الجسدي: "لا لا بنتي لا ما قد انضربت أبدًا"، في حين أنها في قول آخر لها ذكرت بأنها تتعرض للتنمر خارج معهد التربية الفكرية في قولها: "أي برى صح، بس هنا لا". وعادت للإجابة عن السؤال بدقة أكثر بعد أن شرحت لها الباحثة معنى التنمر باختصار في قولها: "إيوه ايوه عارفته في، يعني برضو زي ما قلتي من الأقارب، زي كلام ونظرات". وفي قول أم أثير أكَّدت أن طفلتها لا تحب الاختلاط بالناس ولا تحب الأصوات العالية؛ كون أنها قد أجرت عملية في الأذن بسبب وجود التهاب في الأذن واحتباس للسوائل:

"هي تخاف تخاف من الاجتماعات، ما آخذها معي ما بتطيع تخش –تدخل– حتى لو قد حضرتي هنا حفلة؟ يالله أنها تخش بالقوة على أنها تخش تحضر حفلة ... في البداية كان عندها مويات على السمع وسوينا لها عملية وشالو المويات، فكانت تخاف من رفعة الصوت وتخاف من الصجة، الحين لا الحمدلله بس أنها برضو يعني برضو تخاف".

وأكَّدت أنها غالبًا تتركها في البيت لهذا السبب، وفي قول أم لمى أكَّدت أنها تحاول أن تتعامل معها وكأنها طفلة عادية في قولها:

"معها هي شوفي اللين له وقت والشدة لها وقت يعني، هي وأختها اللي أصغر منها دايمًا يلعبون مع بعض يسولفون مع بعض وكذا ... لما تشل هي على أختها اللي أصغر منها أنا أخاصمها ... لا هذا خطأ ولازم تفهم أن هذا الشي خطأ.. إذا هذيك شدت عليها أنا أضربها كمان، يعني أعاملها زي ما أعامل أختها، بس طبعًا فارق العقل والقدرات، ولا أنا ما أميز أحد على أحد بس لازم تفهم يعني".

أما أم ريمان فقد كان مضمون حوارها أنها تبدأ في الكلام مع طفلتها حتى تنسى هذا الفعل؛ كون ابنتها ريناد مشاعرها حساسة كما في قولها:

"يعني أسحبها ريمان وأقول لها: شوفي أنت زي رغد أنت زي أخواتها الكبار وكذا أنت زي غلا وشوفي عندك كذا وأنت حلوة، وأنت.. يعني تستجيب، يعني من جهة، يعني الي يتنمرون عليها من ناحية القراءة وأنها ما تقرأ أنها ما... يعني أفهمها أنه يعني شوفي أنت قرأتِ هذا ماشاء الله ياريمان هذا حرف التاء، ويعني، وأشوف الحروف اللي تطلع معها، مثلًا حرف التاء أحيانًا يطلع معها، وحرف الألف أقول لها أنتِ قرأتيها أنتِ إيوه أنتِ عارفتها، مثلًا طلعت لي اللون الأحمر، أنت ممتازة يا ريمان، أيوه، وزي كذا يعني".

وأضافت حين سألتها الباحثة عن كيفية حلها لمثل هذه المشكلات قائلة: "يعني بالتطنيش، زي الكبار بالتطنيش؛ لأنه صعبة تناقشينهم، تناقشين شيء كأنك على الفاضي، لأنه باقي سواليفهم ما أنتبه لها يعني".

في حين أن أم بدر ثبتت في موقفها أن أطفالها لا يتعرضون للتنمر: "شفتي ما أخليهم وأخاف عليهم ... لا أبدًا الحمدلله، مع أني أنا شفتي إذا قالوا: تعال يا بدر امش اطلع عادي يمشي ما يخاف، فكذا لما شفته ماعاد أخليه، بس الحمدلله ما قد تعرَّض لأي شيء".

ومن ناحية الصحة النفسية على الأطفال، فقد اتفقت الأمهات أنه لا يوجد تأثير على الصحة النفسية لأطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية، ولكن اختلفت معهم أم ريمان في أن هذا يؤثر على أطفالها من الناحية النفسية، كما في قولها:

"في البداية كانت ريمان ما تلاحظ الأشياء هذي، ما تنتبه لها، بس لما بدأت تكبر وتفهم ما صارت يعني ما تحس يعني ما تحب النظرة الغريبة، ما تحب الكلمة، يعني أحد يتكلم عند رأسها، يعني أحد يتكلم ويقول: إيش هذي وش فيها؟ لا تتضايق تكره ذا الشخص".

ولكنها عادت لتتكر تأثيره على أطفالها، ولكن قالت أنه يؤثر عليها كأم:

"لا هم لا لأنهم شوي ممكن تنسى الموقف، هم عيال شوي تشتت زي تأخذ الموقف وتنساه ماعندها مشكلة يعني من ناحيتي أنا".

فمن ناحية الصحة النفسية، فالتنمر من الظواهر التي تهدد الصحة النفسية في المجتمعات، كما في دراسة العيسى(٢٠٢١)، إذ استنتج أن أكثر ما يؤثر على أولياء الأمور هي الضغوط النفسية، وهذا ينتج عن التنمر، فالضغط النفسي الذي يؤثر على الشخص يكون من أسبابه التنمر على الفرد.

الموضوع الثالث: فقد كان يتطرق لسلوكيات التنمر التي يتعرض لها الطفل ذو الإعاقة الفكرية:

وقد قُسِّم هذا الموضوع إلى موضوعين؛ فالأول يتطرق لسلوكيات التنمر من الكبار، والموضوع الثاني يتطرّق لسلوكيات التنمر من الأطفال.

من الكبار: نفت أم لمى تعرض ابنتها تمامًا لأي شكل من أشكال الأذى من الكبار في قولها: "شوفي الكبار ما يؤذونها أبدًا ما يؤذونها بالعكس يحبونها". لكنها في قول آخر قالت إنهم يوجهون إليها بعض الأقوال، مثل أن طفلتها تضرب أطفالهم، وهكذا في قولها: "هي تحب الأطفال الصغار تحب تشيلهم تحب ترضعهم تحب .. لا يصيحون عليها ويصيحون عليها لمى بتضربكم لمى كذا لمى كذا خلاص .. صار عندها ردة فعل".

في حين أن أم بدر أكدت حمايتها الزائدة لهم في قولها: "شفتي ما أخليهم وأخاف عليهم". ووافقتها أم خولة في حمايتها الزائدة لابنتها وأنكرت تعرضها لأي تنمر من الكبار، ووافقتهم – أيضًا– أم أثير في أنها أنكرت تعرض ابنتها لأي شيء، وأشادت أنها محبوبة بين أفراد عائلتها في قولها: "أيوه ممكن بس بالنسبة كعائلتنا، يعني خوالها وعمامها وعيالهم لا الحمدلله معها اللهم لك الحمدلله يفرحون بها إذا شافوها والله، إي والله ... لأنها الوحيدة في العائلة الي عندها داون".

أما أم ريمان فكان لها أقوال غير أقوالهم، وأن طفلتها لا تتعرض للتنمر إلا من الكبار في موقف حكته وقالت:

"يعني من ناحية الأطفال: يووه هذا رأسه صغير، يمه خايف، أيوه يمه أخاف زي كذا، يعني حتى يعني بعض الأمهات .. الطفل ممكن.. يعني بعض الأمهات تقول: لا هذا من ربي حلو، يعني كثر خيرها وبعضهم لا: حبيبي خايف تعال أيوه اااااا ريمان روحي هناك الله يسعدك، يعني كأنها خايفة شفتي عرفتي زي كذا، يعني بس بعض الأمهات ما شاء الله صراحة فعلًا تقول تمسك ولدها، ولاحظتهم أنهم حتى الأطفال يستجيبون بعدها تقول له: لا شوف ما فيه شي أمسكها، تحسسها خلاص يستوعب الطفل أنه شيء طبيعي يمشي بعضهم، لا ولدي يخاف من ولدك الله يخليك، تطلع وتغير المكان، وزي كذا، أنااااا بالتطنيش يعني عادي تبغين تغيرين المكان أنت غيريه، أنا ما بأخذ بنتي، واطلعي أنت أو ولدك .. بما أنك .. لو فهّمتي الولد عادي طفل، أنا ما أزعل من أطفال أبدًا، فمهما صلح بس الكبار هم المسؤولين، يعني هم المسؤولين عنهم أصلًا تحسين...".

وقالت أن التوعية يحتاجها الكبار؛ لأنهم هم من يأثرون على الأطفال في مثل هذه التصرفات في قولها: "يعني توعية بصفة عامة فعلًا يعني أن هذا مريض عادي تعامله زي معاملة العاديين". وتعزو الباحثة إلى أن التوعية للمجمعات قد تقلل من شدة التنمر على هذه الفئة؛ حيث إن ما لاحظته من خلال اختلاطها بمجتمع الإعاقة الفكرية وأمهاتهم، فقد استنتجت أن الأهالي يؤثرون على أطفالهم من ناحية المعاقين فكريًا وكيفية تعامل المجتمع معهم.

من الصغار: اتفقت جميع الأمهات على أن أطفالهم لا يتعرضون للتنمر أو أي شكل من أشكال الأذية من الأطفال قط، إلا أم خولة قالت إن الأطفال يستهزؤون بها: "أيوه أوقات الأطفال، أي والله". وقالت أم ريمان أن الكبار هم من يؤثرون على أطفالهم بالتنمر على هذه الفئة، أي أنه لا يوجد تنمر من الأطفال، لكن هم يقتدون بالكبار في تصرفاتهم.

الموضوع الرابع: يشمل وجهة نظر الأمهات على الجهة التي يلتحق بها أطفالهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وهل يوجد تنمر على أطفالهم فيها:

أما من هذه الناحية فجميع الأمهات أثنوا على المعهد الذي يلتحق به أطفالهم من الأولاد أو البنات سواءً أكانت حكومية أم خاصة؛ إذ إن أم بدر يلتحق أطفالها الأولاد بمركز خاص، وقد

أثنت عليه بقولها: "يعني ما شاء الله نفس المركز ما شاء الله اهتمام ما شاء الله تبارك الله، يعني أُحس أني أتطمن وهم فيه". وقد ذكرت أن بدر ابنها قد التحق بمدرسة دمج:

"أيوه شفتي حتى بدر سجلناه في مدرسة عادية، بس إني كنت خايفة عليه لأنه شفتي إذا أحد قال له يمشي يطلع ما يدري ما ينتبه يمشي عادي، فكذا أنا خفت وسجلته في مركز، مع أنهم قالوا عادي يمشي مدرسة فكرية (تقصد مدرسة دمج)، يعني يندمج مع مدرسة عادية فيها فكرية بس إني ما قدرت! عشان أخاف عليه يعني ما شاء الله نفس المركز ما شاء الله اهتمام ما شاء الله تبارك الله، يعني أحس إني أتطمن وهم فيه".

وأشادوا جميعهم بالمعلمات والمعهد والإدارة، وأن أسلوبهم مع الطالبات ممتاز جدًا، وتعاون منسوبي المعهد مع الأهل وتعليمهم الممتاز للطالبات، وحب الطالبات للمعهد والمعلمات، وهذا حسب رأي الأمهات كما قالت أم لمى:

"بالعكس ... المدرسة هذي قابلت معلمات ... في حياتي ما شفت بأحن منهم، ما شفت بحياتي أحن منهم، ما شاء الله لا قوة إلا بالله، حتى قالوا لي ناس كثيرين طلعيها للدمج، قلت أنا: ما قدر أخسر معلماتها، قابلوها في أولى وثاني وثالث ورابع .. هناء الشهري وفاطمة العامري ومدرسات يعني... مهما شكرت فيهم ما أوفيهم حقهم".

كما ذكرت أن ابنتها تتعلم أفضل من الطالبات التابعات لمدارس الدمج، واستندت في قولها إلى أن أمهات الطالبات الذين تعرفهم هم جاراتها، أو من كلام بناتها السليمات وهم في مدارس دمج، كما في قولها: "يعني سبحان الله أنا الحريم اللي في المدارس اللي برا يقولون ما استفادوا بناتنا كثير وصاروا منعزلين وصاروا كذا .. قلت أنا لا أنا بنتي بالعكس يعني... صارت حتى تكتب كلمات وتكتب حروف وتكتب حروف إنجليزية، وتلعب وتسمع كلام المدرسة، حتى لما تخطي على طول تعرف تحط على يدها إكس وتجلس هناك في محل الخطأ".

وفي دراسة الدوسري وآخرين (٢٠٢٢) فإن المدرسة تُسهم في الصحة النفسية لدى الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وأن التصرف الخاطئ من قِبَل الأم قد يؤدي إلى اضطراب نفسي لدى الطفلة؛ إذ إن الطلاب المعاقين فكريًا يتمتعون بنواحٍ اجتماعية ونفسية جيدة إذا ما كانت المدرسة التابعين لها تقدرهم، حيث إن المدرسة تُسهم في التوافق النفسي لدى الطفل ذي الإعاقة الفكرية.

أما أم ريمان فقد اشتكت من معلمة واحدة فقط، وقد ذكرت بأن أسلوبها ليس جيدًا في التعامل مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في موقف ذكرته قائلة:

"إيه هذي صاحبة بيموتون هذي حقت الرياضة يا مع الأمل (تقصد معهد الأمل للصم) ومع... أسلوبها شوية عفش.. شفتي حتى مسكت يعني زي برضو أمل (تكون خالة الطفلة التي تتحدث عنها) معنا (تقصد مع الأمهات) ولارا أمها متوفية، فجت تسأل يعني لأنه لارا ما شاء الله عليها مليانة تقول يوم ولدتيها وزنها كان طبيعي ولا كانت مليانة، قالت: أنا ما ولدتها أنا خالتها، أمها توفت عند راس البنت، البنت واعية مستوعبة فعند رأس البنت يااااه كيف توفت خطأ طبي، يا الله انتو ما صلحتو شيء ما أخذتو تعويض فيها البنت، تضايقت أنا، لاحظتها بعيني بكت لدرجة أنها تقول: أبغى أطلع ما أبغى رياضة خالتها يعني تسولف عادي تسولف معها، تقول لها القصة، وتقول عند راس البنت يعني ما في مكان ثاني تسولفين فيه خليها يوم ثاني واسألي عن الحالة مو عند رأس البنت، يعني مشاعر يعني أمها يعني تقول هي ماتت تعرفها بنتها تعرفها هذي تتذكرها أيوه تتذكرها يعني حتى ما أدري سبحان الله إحساس الأم غير، أيوه بس هي عفشة شوي".

وهذا ما أكدته دراسة الدوسري وآخرين (٢٠٢٢) أن المدرسة هي التي تؤثر على الصحة النفسية والتوافق النفسي للطفل وزيادة ثقته بنفسه لذوي الإعاقة الفكرية.

السؤال الثاني: ما الأساليب التي تتبعها الأمهات حين معرفتهن بالتنمر على أطفالهن؟

وتضمن هذا السؤال ثلاثة موضوعات لمناقشة أساليب معاملة الأم أطفالها ذوي الإعاقة الفكرية في حال معرفتها بالتنمر عليهم.

الموضوع الأول: وعند تحليل هذا السؤال ظهرت ثلاثة موضوعات فرعية في تعامل الأم مع سلوكيات التنمر على أطفالها ذوي الإعاقة الفكرية:

وهنا ركزت الأمهات على أنهن لا يتركن أطفالهن وأنهن دائمًا معهم أو مع أحد أفراد عائلتهم، واتفقت على هذا كلٌّ من أم خولة وأم بدر، وهذا قول أم بدر: "شفتي ما أخليهم وأخاف عليهم". ولكن أم أثير قالت بأنها تترك ابنتها في المنزل مع إخوتها؛ كون أن طفلتها لا تحب الاجتماعات ولا تحب الإزعاج في قولها: "لا ما أوديها بكثرة؛ لأني شفتها تخاف، فما أوديها خفت

عليها"؛ وتعزو الباحثة هذا التصرف من الأمهات إلى الحماية الزائدة الناتجة منهن على أطفالهن، إذ لاحظت الباحثة أن الأمهات يأتون كل يوم إلى المعهد مع أطفالهن حتى انتهاء الدوام، وهذا يدل على عدم ثقة الأمهات بترك أطفالهن في المعهد دون أن يكنّ معهن.

الموضوع الثاني: مناقشة سلوكيات التنمر: وهنا قُسِّم هذا السؤال إلى ثلاثة موضوعات، وهي مناقشة سلوكيات التنمر على طفلها ذي الإعاقة الفكرية مع المدرسة، مع الأسرة، ومع الطفل ذي الإعاقة الفكرية.

مع المدرسة: وقد نفت جميع الأمهات أنهن ناقشن مثل هذه السلوكيات مع المدرسة قائلات: إن أطفالهن لا يتعرضون للتنمر في المدرسة، ولكن قالت أم أثير إنه يوجد برامج عن التنمر في قولها: "أحيانًا يسوون حفلات هنا واجتماعات". وتدل دراسة الدوسري وآخرين (٢٠٢٢) إلى أن الأنشطة اللاصفية وإشراك الطفل فيها تؤدي إلى الصحة النفسية للطفل، وهذا يدل على أن الأم تناقش مثل هذه السلوكيات مع المدرسة.

مع الأسرة: وهنا اتفقت جميع الأمهات أنهن يناقشن هذه المشكلة مع الأهل إلا أم ريمان، فقد قالت بأن والد ريمان يحملها كامل المسؤولية لو تعرَّض أبناؤها لأي أذى، إذ قالت: "بصراحة الأب لا تعرفين عندنا أهل المنطقة شوي رؤوسهم حجر، يعني زي الرجال ما تقدرين تقولين له هذا طفل زيه، لا أنت خليتي الولد الفلاني يعني يتعدى عليه، يعني محملك كامل المسؤولية، أيوه بدون ما يحل الموضوع، فما بالك بهذا خلاص يعني بحل الموضوع لوحدي بدال وجع الرأس". وفي دراسة العيسى (٢٠٢١) أثبت أن التنمر ومثل هذه الظواهر تؤثر على أولياء الأمور، وتسبب لهم الضغط النفسي، ولكن تقبل الأهل لحالة طفلهم فهذا يؤدي إلى أن الضغط النفسي يقل على الأهل.

مع الطفل ذي الإعاقة الفكرية: وقد ذكرت أم ريمان بأنها تتناقش مع ابنتها في أي مشكلة تحدث مع طفلتها، ولكنها اشتكت من أن الناس يوجهون لها نظرات من الدهشة والاستغراب لو تحدث معها وكأنها طفلة طبيعية، في قولها: "إلا إلا يستغربون إيش بها، لا يعني بتصلح إذا قلت لها كذا، أنه مثلًا روحي جيبي لي فاين روحي جيبي لي كذا، يعني بتسوي ممم ما يتأكدون كأنه يعني مبالغة أو شيء، أو أبغى أظهرها صورة ثانية الين يعني يشوفون أنها راحت وجابت وزي كذا". وهنا كانت تقصد بأنه الناس يوجهون نظرات الاستغراب لها هي الأم،

وأنها تحاول تثبت أن ابنتها طبيعية، وأن الأم غير متقبلة لإعاقة أطفالها، في حين أن الأم تتعامل مع طفلتها بالشكل الصحيح والمناسب لإعاقة أطفالها. أما عن موضوع مناقشة التنمر مع أطفالها فقد قالت: "لا يعني اللي ألاحظهم أنهم يستجيبون، يعني أحيانًا أحسهم لا يعني ما هم فاهمين يعني على حسب الموقف". وهنا كانت تقصد بأن أطفالها يفهمون فهمًا بسيطًا ولكن ليس لدرجة المناقشة، ولكنها تتناقش معهم في حال الشعور باستجابتهم لها. وقد نفت كلٌّ من أم بدر وأم خولة مناقشتهم مع أطفالهم عن أي أذى يتعرضون له، وشاركت أم أثير بالنفي بقولها: إن ابنتها لا تفهم، في حين أن أم لمى قالت بأنها فقط توجه ابنتها بقولها: لا ونعم.

الموضوع الثالث: أساليب المناقشة في حال رفض الإفصاح من الطفل:

وهنا قد نفت جميع الأمهات عدم إفصاح أطفالهم لهن، وأن غالبًا ما يتعرفن على الأذى الذي يصيب أطفالهم؛ كون أنهم لا يتركونهم، وهذا كما ذُكِر في محور تعامل الأم مع سلوكيات التنمر. وعلى هذا السياق، فقد أكد الدهان (٢٠١٥) أنَّ المخاوف التي يتعرض لها الطفل ذو الإعاقة الفكرية تؤدي إلى خفض مستوى الذكاء وتقلل قدرات الاستيعاب لديهم.

المقـــترحـــات والتـــوصيـــات:

بناءً على نتائج البحث وتحقيقًا للفائدة المرجوة منه، توصي الباحثة بعدة توصيات تتمثل في:

١- زيادة وعي الأسر حول أثر التنمر على الصحة النفسية لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- تقديم دورات توعوية وتدريبية للمعلمات والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- تدريب الأسر على أساليب تعزيز الصحة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٤- تزويد الأمهات بأساليب جيدة لمواجهة التنمر تجاه أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية.

٥- توعية الأمهات بكيفية التقبل والأثر النفسي لتقبل حالة طفلها.

المقـــــترحـــات:

استناداً على التوصيات السابقة تقترح الباحثة عدة مقترحات لإثراء البحث العلمي:

١- تكثيف البحوث النوعية في تأثير التنمر على الصحة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- دراسة أساليب المعاملة الوالدية تجاه التنمر الذي يتعرض له الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية.

٣- دراسة الأثر النفسي للتنمر على أمهات ذوي الإعاقة الفكرية.

٤- دراسة أثر التنمر على أطفال الإعاقة وعلاقته بالصحة النفسية للوالدين.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبوديار، مسعد. (٢٠١٢). التنمر لدى صعوبات التعلم (ط.٢). مكتبة الكويت الوطنية.

أبوالغيث، خالد والزهراني، هدى. (٢٠٢٢). تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (٢٣)، ١٩- ٢١٥.

الحسيني، عبد الناصر. (٢٠٢٠). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الدهان، منى. (٢٠١٥). سلوك التنمر لدى الطفل المعاق (عقليًا – سمعيًا) وعلاقته بمتغيرات اعتبار الذات والدفاع عن الذات والتعرف على انفعالات الوجه. مجلة دراسات الطفولة، ١٨(٦٧)، ٦٩-٩٢.

الدوسري، أفنان والتنم، عبدالله والبوحمد، حسين والعتيبي، وفاء. (٢٠٢٢). التنمر وعلاقته بالنواحي النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين في معاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج في محافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة شباب الباحثين، ١(١٢)، ٤٧٢-٥٠٠.

السيد، أحمد. (٢٠٢١). التعرض للتنمر وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج. مجلة العلوم التربوية، ١(٣٢)، ٤٤٣-٤٩٨.

العبدالكريم، راشد بن حسين. (٢٠١١). البحث النوعي في التربية. إدارة النشر العلمي والمطابع ١٤٣٣هـ.

العيسى، نداء. (٢٠٢١). الضغوط النفسية وعلاقتها باحتياجات أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. مجلة الخدمة الاجتماعية، ٧٠(٣)، ٦٩-٩٢.

جويعد، محمد. (٢٠١٩). المشكلات النفسية الشائعة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في دولة الكويت. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٩)، ٢٥٥-٢٧٨.

حصران، شيماء وبوكاف، رحمة. (٢٠٢٢). سوء معاملة الأطفال وأثرها على الصحة النفسية والاجتماعية [رسالة ماجستير]، جامعة قالمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

زعباط سمية ويحيى نجية. (٢٠١٨). الصحة النفسية لدى التلميذ ضحية الطلاق.كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي. عالم الكتب.

ستراوس، أ.كوربن ج. (١٩٩٩). أساسيات البحث الكيفي: أساليب وإجراءات النظرية المجذرة. عبدالله الخليفة (ترجمة)، معهد الإدارة ١٤١٩هـ.

شادي، فاطمة. (٢٠١٦). الرعاية النفسية لذوي الإعاقة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٤٨-٦٣.

علوان، عماد. (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها. مجلة كلية التربية، ١(١٦٨)، ٤٤١-٤٧٤.

فرج، حسن والشيراوي، مريم وداغستاني، ود. (٢٠٢٢). الأعراض النفسية لدى ذوي الإعاقة الذهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات خلال جائحة كورونا. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٦(٢٤)، ٧٣-١١٠.

كريسول، جون وشيري، بوث. (٢٠١٩). تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب. (ترجمة: أحمد الثوابيه)، دار الفكر.

محمد، رباب. (٢٠٢١). أثر المساندة على التنمر المدرسي لدى عينة طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف المملكة العربية السعودية. المجلة العلمية، ٩(٣٧)، ٥١٣-٥٥١.

المراجع الإنجليزية:

Schalock, R. L., Luckasson, R.., & Tassé, M. J. (2021). Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th Edition), American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Thornberg, R. (2019). The juridification of school bullying in Sweden: The emerging struggle between the scientific-based pedagogical discourse and the legal discourse. In Lunneblad, J. (Eds.) Policing schools: School violence and the juridification of youth, (pp113-126) Cham: Springer.

العـــــدد (١٩)، يـــوليـــو ٢٠٢٣، ص ص ١٧١ – ٢١٧

دور معلمـات المـرحلـة الثانويـة
في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات

إعـداد

ريم بنت إبراهيم بن عبدالله حُمّدي
باحثة دكتوراه، قسم السياسات التربوية
كليـة التربيـة، جامعـة المـلك سعـود

د/ وفـاء عبـد اللـه السـالـم
أستـاذ أصـول التـربيـة المشـارك
كليـة التربيـة، جامعـة المـلك سعـود

دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات

ريـم حمـدي(*) & د/ وفـاء السـالـم(**)

ملخـــــص

هدفت هذه الدراسة للكشف عن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات حيث اشتملت هذه المهارات على (مهارات التعلم والابتكار، مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية، مهارات العمل والحياة). وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع ا تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة أبها في الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م) والبالغ عددهم (١٠٠٢) معلمة ما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة من عدد أفراد مجتمع الدراسة وبلغ عددها(٣٦٥) معلمة وتوصلت الدراسة إلى أن تنمية مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية، ومهارات العمل والحياة، جميها حصلت على درجات عالية جداً من أفراد العينة، كذلك توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لسنوات الخبرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين – معلمات المرحلة الثانوية.

(*) باحثة دكتوراه، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(**) أستاذ أصول التربية المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

The role of secondary school teachers in developing the twenty-first century skills of female students

Reem Ibrahim Homadi & Wafaa Abdullah Al-Salem

Abstract

This study aimed to reveal the role of secondary school teachers in developing the skills of the twenty-first century among female students, as these skills included (learning and innovation skills, information technology and media skills, work and life skills). The study used the descriptive survey method, and the questionnaire as a tool for the study, and formed a community. The study population consisted of all secondary school teachers in government schools in the city of Abha in the second semester of the year (1444 AH / 2023 AD), and their number was (1002) female teachers, the study sample. A simple random sample of the number of members of the study community, which numbered (365) female teachers. Statistically significant years of experience, and there are no statistically significant differences for academic qualifica.

Keywords: eleventh update skills - secondary school teachers

المقـــدّمـــــة:

للتعليم أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، وذلك لما يلعبه التعليم من دور فاعل ومهم في تحقيق التطور والنمو، والقدرة على مواجهة التحديات، والاستجابة للمتغيرات في ظل ما يمر به العالم من تطورات سريعة ومتعاقبة يعجز كثيرون عن اللحاق بها. وقد أكد الإسلام على أهمية التعليم؛ فكان أول ما نزل من القرآن الكريم، وأمر به رب العزة- جلّ في علاه- نبيه الكريم "اقرأ"، كما جاءت نصوص الوحي مؤكدة ذلك، إذ يقول الله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (سورة الزمر: ٩).

وقد استهل القرن الواحد والعشرين إطلالته بمتغيرات جذرية طرحت العديد من التحديات على الصعيد الإنساني، ولم تكن هذه التحديات وليدة تلك الإطلالة، بل هي نتاج لعوامل ومتغيرات بدأت ملامحها في النصف الثاني من القرن الماضي (أبوعباة، ٢٠٢١، ص.٣٠٤).

وشهدت بدايات القرن الحادي والعشرين انتشار وتوسع كبير في تقنية المعلومات والاتصال، وقد نتج عن ذلك الاقتصاد القائم على المعرفة، والمنافسة بين الدول تتوقف على ما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتفق مع خصائص هذا العصر، مما أدى إلى ضرورة أن يمتلك الأفراد مهارات تمكنهم من الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة، وهذا يلقي على التربية مسؤولية كبيرة في إعداد الأفراد الناجحين والقادرين على مواجهة تحديات هذا العصر.

ومن هذا المنطلق سعت الحكومات في الدول المختلفة إلى وضع الخطط والمعايير بهدف تحقيق النتائج المرجوة لمواجهة هذه التحديات وظهرت العديد من المبادرات العالمية لتحديد مخرجات التعلم التي ينبغي توافرها في لبنات المستقبل، والتي كان نتاجها ظهور مصطلح مهارات القرن ال ٢١ أو كفاءات القرن ال ٢١(خميس، ٢٠١٨، ص.١٤٩-١٥٠).

وقد شهدت المملكة العربية السعودية تطوراً كبيراً في مكانتها على المستويين العربي والإسلامي، وعلى المستوى العالمي، حيث تعد ضمن مجموعة العشرين، كما أن معدل النمو السكاني في المملكة العربية السعودية يعد من أعلى معدلات النمو في العالم، حيث بلغ عدد السكان عام (٢٠٢١م) أكثر من (٣٤,١) مليون نسمة، منهم (٦٧%) من فئة الشباب والأطفال (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢١).

وهذه الفئة العمرية تحمل بشائر خير في حال استثمارها وتوجيهها بالصورة المناسبة، وهذا يتطلب تطوير التعليم ليصبح أكثر فاعلية للتعامل مع هذه التطورات، وبناء القدرات التعليمية المؤهلة القادرة على إكساب المعارف والمهارات والقيم الإيجابية لهذه الفئة العمرية.

وقد ركزت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على رفع مستوى أداء الأفراد عن طريق إكسابهم المهارات، وزيادة قدراتهم على توظيف واستخدام التقنيات التكنولوجية، ومواجهة مشكلاتهم والتغلب عليها وإعطائهم مساحات رحبة للإبداع والأصالة، وتنمية اتجاهات سليمة لديهم نحو تقديرهم لقيمة العمل وأهميته وتعزيز الحس المهني الوطني في الإخلاص في أداء المهام الموكلة لهم بجودة عالية (رؤية المملكة العربية السعودية،٢٠٣٠).

وظهر ذلك في برنامج التحول لرؤية المملكة ٢٠٣٠، والذي وضع في مجال التعليم عدة أهداف استراتيجية، أهمها: تحسين استقطاب المعلمين، واعداهم وتأهليهم وتطويرهم، وتحسين البيئة التعليمية المحفّزة للإبداع والابتكار، وتطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم (الخيبري، ٢٠٢٠، ص.١٧٨).

وتعد جميع المراحل الدراسية ذات أهمية في أي نظام تعليمي، إلا أن المرحلة الثانوية تُعد الأكثر أهمية، حيث تشير العجلان (٢٠١٩، ص.٧٠) إلى أن الدول المتقدمة تركز على أثر تعليم المرحلة الثانوية بشكل خاص في تحقيق استراتيجياتها وخططها المستقبلية.

وبالنظر إلى أهداف مدارس التعليم العام بالمملكة نجد أن هذه الأهداف تتصف بالعمومية، بمعنى أنها موحدة في جميع مراحل التعليم العام، في حين أن لكل مرحلة تعليمية خصائص وأهداف، فطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة يحتاجون إلى أهداف تناسبهم مثل غرس حب العمل واحترامه والدافعية نحو الإنجاز والإنتاج، أما طلاب المرحلة الثانوية فيجب أن تركز على التوجيه نحو الانتاج في جميع مجالات الحياة، وتعريفهم بميادين الإنتاج في الحياة واكسابهم المهارات اللازمة لذلك (أحمد، ٢٠١٠، ص.٢٤٧).

وهناك مسألتين مهمتين في تعليم مهارات القرن الواحد والعشرين الأولى : تتصل بتعقد عملية التدريس، وأهمية الإبداع والتأمل فيها، والثانية: تتصل بإعداد المعلم، إذ أن التعليم للقرن الواحد والعشرين يتطلب معلمًا من طراز القرن الحادي والعشرين مثقف مبدع، متأمل، وإلا كيف

سيزود الطلاب بهذه المهارات إن لم تكن قد أصبحت جزءًا من سلوكه وتدريسه اليومي العادي ؟ لقد أصبحت الحاجة ماسة إلى مؤسسات إعداد معلمين ومناهج تنتمي إلى القرن الحادي والعشرين (حفني، ٢٠١٥، ص.٢٩١).

والتعليم يتكون من مجموعة من العناصر التي تتظافر في العملية التعليمية، منها القيادة المدرسية، والمعلم، والمقرر المدرسي، إلا أن هذه العناصر على أهميتها لا تكفي وحدها لبناء أمة ما لم يكن بها معلم يُلهم طلابه، ويحفزهم على الجد والاجتهاد، معلم تتوافر فيه من الخصائص العقلية والمهنية ما يؤهله لاستثارة همم طلابه، بما يعود بالنفع على مجتمعهم (الفرج، ٢٠١٧، ص.٢٢).

ولأهمية الدور التربوي للمعلم، وضرورة قيامه ببعض المهام والأدوار، جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطالبات.

مشكلة الدراسة:

يواجه التعليم العام في المملكة، مجموعة من التحديات والمتغيرات العالمية المتسارعة، فقد فرضت هذه التحديات، على التعليم العام وسائر جوانب الحياة تفجراً معرفياً وتخصصات جديدة، وتغير في الأساليب والمهارات في كافة مناشط الحياة، ومن أهمها مهارات القرن الواحد والعشرين، وكل هذا كان له الأثر على التعليم، ففرض عليه مواجهتها بعدة طرق وأساليب ومن أهمها تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطلاب تنمية صحيحة سليمة، طلاب متمكنين علمياً وعملياً قادرين على الإنتاج في جميع جوانب الحياة (آل طالع، ٢٠١٦).

وأشارت شلبي (٢٠١٤) على أن هناك اتفاق على وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة، وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة، وعلى أن المناهج الحالية لم تعد كافية لإعداد الطلاب للحياة في عالم اليوم المتغير، ونتيجة لذلك نادت الآراء بأنه يجب على التربية تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم وعملهم في القرن الواحد والعشرين.

كما أشارت خطة التنمية العاشرة (١٤٤١) الى أن التعليم العام في المملكة يعاني من انخفاض في معدل الكفاءة الداخلية، وانخفاض في مستوى أداء المعلمين وأن هناك حاجة لبذل الجهد للمراجعة والتقويم لكافة النشاط التعليمي والتربوي من أجل مواكبة متطلبات التنمية (وزارة التخطيط، ١٤٤١، ص.٣٦٨).

وترى أبو عباءة (٢٠٢١) بأن الواقع الذي تعيشه المعلمات ومستوى أدائهم وانجازهم لا يتفق مع متطلبات القرن الواحد والعشرين، وأن هناك فجوة بين مهارات المعلم في القرن الواحد والعشرين وبين مستوى أداء المعلمين في المدارس.

وانطلاقاً مما سبق ذكره، ومن ضرورة الاهتمام الفعلي بتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطالبات، جاءت هذه الدراسة لتوضيح دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطالبات.

أسئلة الدراسة:

تمثل السؤال الرئيس لدراسة الحالية في الآتي:

ما دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات؟

ويتفرع عنه عدد من الأسئلة الفرعية وهي :

١- ما دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات من وجهة نظرهن؟

٢- ما دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية من وجهة نظرهن؟

٣- ما دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات من وجهة نظرهن؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهـــداف الـــدراســـة:

١- الكشف عن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات من وجهة نظرهن.

٢- توضيح دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات من وجهة نظرهن.

٣- التعرف على دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات من وجهة نظرهن.

٤- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهميـــة الـــدراســـة:

تتجلى أهمية الدراسة من خلال الآتي:

أولاً: الأهميـــة النظـــريـــة:

١- تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً عن مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢- أن تفتح هذه الدراسة أبواباً متعددة أمام الباحثين بالجامعات للقيام بالمزيد من الدراسات المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين.

٣- الإضافة المعرفية للمكتبة العربية بدراسة لموضوع تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية ودور المعلمات في ذلك.

ثانياً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- أن تسهم الدراسة الحالية لإعداد جيل منتج لديه المهارات اللازمة في جميع ميادين الحياة وتحقيق أهداف المجتمع بذلك.

٢- أن تسهم هذه الدراسة في بناء برامج في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

٣- أن تسهم هذه الدراسة بإفادة متخذي القرار وواضعي السياسات التعليمية بأهمية مهارات القرن الحادي والعشرين وضرورة تنميتها لدى الطلاب.

٤- أن تمثل الدراسة الحالية أداة مهمة في تشخيص وقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية.

حـــدود الـــدراســـــة:

الحـدود الموضـوعية: اقتصـر موضـوع الدراسـة الحاليـة علـى دور معلمـات المرحلـة الثانويـة فـي تنمية المهارات التالية: (التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية، ومهارات العمل والحياة) لدى الطالبات.

- **الحدود المكانيـة:** اقتصرت الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية الحكومية (بنات) في مدينة أبها.
- **الحدود البشرية:** معلمات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية (بنات) في مدينة أبها.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م

مصطلحـــات الـــدراســـــة:

الـــدورRole

"مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة" (مرسي،١٩٩٣، ص.١٣).

ويعرف دور معلمات المرحلة الثانويـة فـي اجرائيـاً: الأساليب والممارسات التي تساعد معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات (التعلم والابتكار، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية، ومهارات الحياة والعمل) لدى الطالبات.

مهـارات القـرن الحـادي والعشـريـن Twenty-first century skills

عرفها خميس بأنها "هي مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين، إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمشياً مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الواحد والعشرين" (٢٠١٨، ص.١٥٢).

وتعرف الدراسة الحالية مهارات القرن الحادي والعشرين اجرائياً:

مجموعة المهارات والتي تحتاجها طالبات المرحلة الثانوية، ليصبحوا مواطنات منتجات، وعاملات ومبدعات في المجتمع، في القرن الحادي والعشرين والتي يمكن تنميتها، من خلال أساليب وممارسات تقوم بها معلمات المرحلة الثانوية.

أولاً: الإطـــار النظـــــري

المبحث الأول: مهارات القرن الحادي والعشرين

١-مفهـــوم المهـــارة:

في اللغة يرجع أصل مصطلح المهارة skill إلى الفعل "مهر" أي حذق، والاسم منه "ماهر" أي حاذق وبارع، ويقال فلان "مهر في العلم" أي كان حاذقا عالماً به متقناً له، ويرجع الفعل "مهر" إلى نوع من الخيل كان يضرب بها المثل في السرعة (أبو هاشم، ٢٠٠٤، ص.١٤).

وتعرف المهارة بأنها" المستوى الذي يبلغه الفرد في أداء عمليات حركية حسية معقدة تتوافر فيها عناصر، السرعة، الدقة، التكيّف مع الظروف المتغيرة" (الرفاعي، ٢٠١٥، ص.١٠٢).

٢-مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين

ترى شلبي بأنها "مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين"(٢٠١٤، ص.٦).

وتعرفها غانم بأنها: "المهارات اللازمة للنجاح في العمل، الدراسة، الحياة، وتشمل المحتوى المعرفي والمهارات الخاصة، والخبرة، والثقافات المختلفة، أي مدى واسع من المعرفة والقدرات وعادات العمل، مثل: التفكير الإبداعي، الناقد، وحل المشكلات ومهارات التجديد والابداع والتواصل، التعاون، والمهارات الإنتاجية والقيادة والمسئولية"(٢٠١٦، ص.١١).

أيضاً تم تعريفها على أنها:" مجموعة من القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات والخبرات التي تعتني ببناء الشخصية، وفقاً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتتضمن مهارة التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والإعلام، ومهارات حياتية ومهنية" (الصالح، ٢٠١٣، ص.٤٧-٤٨).

ويعرفها الناجم بأنها " المهارات التي تمكن صاحبها من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين مثل مهارة تحمل المسؤولية الفردية والجماعية، والتكيف مع التغيرات والمرونة والابداع" (الناجم،٢٠١٢، ص.٢١٤).

مما سبق يرى الباحثان أن مهارات القرن الحادي والعشرين هي مهارات للتفكير والعمل والتعامل مع الآخرين، والتي تمكن الفرد على الابداع والتفكير والتواصل والتعاون، والتي يجب أن يمتلكها معلمات القرن الحادي والعشرين وتنميتها لدى الطالبات، لمواكبة متطلبات الحياة المختلفة.

٣-أهميـة مهـارات القـرن الحـادي والعشـريـن:

وذكر الحربي والجبر (٢٠١٦، ص.٢٦) أن أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين تتضح فيما يلي:

١- تمكن مهارات القرن الحادي والعشرين من إنجاز العديد من الأهداف المهمة التي يطمع الخبراء في تحقيقها لدى الطلاب، حيث أنها تمكنهم من المساهمة في عالم العمل والحياة المدنية، والمشاركة الفاعلة في المجتمع، وحل مشكلاته بأسلوب علمي.

٢- تساعد مهارات القرن الحادي والعشرين الطلاب على فهم المواد الدراسية، وربطها معا من أجل تنمية التفكير وبناء أفكار جديدة، واستخدام أدوات المعرفة والتقنية لمواصلة التعلم مدى الحياة.

٣- من خلال مهارات القرن الحادي والعشرين يصبح الفرد قادرا على العيش في بيئة تقنية أو اعلامية، وثورة معلوماتية، زالت فيها الحواجز الثقافية والجغرافية.

٤- حّتمت مهارات القرن الحادي والعشرين على الطالب والفرد أن يصبح جزءاً من مهارات التفكير والوعي والإيجابية في التعامل مع الآخرين.

وتتضح أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين في دورها في تهيئة الأفراد لمجابهة التغيرات المتلاحقة، وإعدادهم لمستقبل مشوق يدفعهم للاكتشاف والتجريب والتقنيات الجديدة، ومساعدتهم على متابعة التعلم والابداع، والتوصل للمعرفة، وتوصيلها بشكل أمثل، والتغلب على المشكلات التي تعترض طريقهم بشكل فعال (الفيفي، ٢٠١٩، ص.٧).

٤-الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين:

لقد بدأ المناداة بمهارات القرن الحادي والعشرين في جميع التخصصات بواسطة مؤسسة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين التي أنشئت من خلال شراكة بين قسم التربية بأمريكا

ومجموعة المؤسسات التجارية منها (شركة ميكروسوفت، والرابطة القومية للتربية) وقد أصبحت هذه الشراكة الآن من أهم قادة تنمية وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين في العالم (بطين ٢٠١٩،ص.٢٥)، ونتيجة هذا العمل الجماعي توصلت الشراكة إلى المهارات الضرورية للقرن الحادي والعشرين، وطالبت بضرورة تناغم هذه المهارات مع (المناهج الدراسية، وطرق التدريس وأساليب التقويم والتنمية المهنية للمعلمين، وبيئات التعلم)، من أجل صنع أنظمة داعمة لإكساب الطالب مهارات القرن الحادي والعشرين (الشمراني ٢٠٢٠، ص.١٥٩)، وتسعى شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين إلى تقديم برامج للتنمية المهنية للمعلم في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين، ولكي تكون تلك البرامج فعالة يجب أن تتميز ببعض السمات الرئيسة، منها (عبد العال وأحمد، ٢٠١٩،ص.٢٠٦):

- حث المعلمين على فهم مهارات القرن الحادي والعشرين والأهمية التي تتمتع بها، وكيف يمكن دمجها في عملية التدريس اليومية.
- تيسير التعاون بين جميع المشاركين بها من معلمين ومديرين ومدربين... وغيرها.
- تسمح للمعلمين ومدير المدارس إمكانية بناء كياناتهم التعليمية الخاصة بهم.
- تتماشى مع حجم الخبرات المتوافرة بالمدرسة أو المنطقة التعليمية.
- تدعم المعلم باعتباره ليس ملقناً للطلاب بل ميسراً لعملية التعلم.
- تتيح إمكانية الاستعانة بالأدوات التكنولوجية اللازمة للقرن الحادي والعشرين متى توفرت.

الجـــدول(١)

المصطلحات التي تستخدمها المنظمات أو الكيانات الاقتصادية

المصطلـح	المنظمـات/ الكيـانات الاقتصـاديـة
مهارات القرن الحادي والعشرين	منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين بالولايات المتحدة(Partnership for21 st century skill of us)
كفاءات القرن الحادي والعشرين	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، سنغافورة
الكفاءات الأساسية	الإتحاد الأوروبي
القدرات العامة	استراليا
المهارات العامة	هونج كونج الصين
الكفاءات الرئيسية	تايوان الصينية، والبر الرئيسي للصين

المصدر: تقرير التعليم من أجل المستقبل، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم

٥-مجـالات مهـارات القـرن الحـادي والعشـرين:

كما ذكرها ترلينج وفادل (٢٠١٣، ص. ٣٣-٢٣) والقبيلات (٢٠١٩،ص.٣٤٦-٣٤٧):

أولاً: مهارات التعلم والابتكار (Learning and innovation skills):

- الابداع والابتكار وهو توليد أفكار جديدة وتطبيقها، واستخدام طرائق مختلفة لإبداع الأفكار كالعصف الذهني.
- التفكير الناقد وهو النفاذ إلى الأفكار المبتكرة والتدقيق في صدق معلوماتها، وصحة أسس تحليلها وتفسيرها وتلخيصها، وإدراك صحة نتائجها وتقويمها، واستخدام أدوات تفكيرية غير مألوفة، وتحليل المنظومات وتركيبها، وتقويم الأفكار والحجج، يستنبطون بفاعلية أنواع مختلفة من الاستنباط (الاستقراء و الاستدلال...) بما يناسب الموقف التعليمي، يتخذوا الأحكام والقرارات، يفسرون المعلومات ويبنون استنتاجات على أفضل تحليل، يتأملون نقدياً بخبرات وعمليات تعلمهم.
- حل المشكلات وهي صياغة المشكلة وتشخيصها وتفسيرها، واستخلاص النتائج والحلول الإبداعية الجديدة، يحددون ويطرحون أسئلة مهمة توضح وجهات نظر متنوعة، وتؤدي إلى حلول أفضل.
- التواصل وهو القدرة على التعبير عن الأفكار الجديدة، وعرضها بوضوح وبصورة مقنعة باستخدام مدى واسع من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- التشارك وهو العمل مع الفرق المختلفة للوصول إلى أفكار جديدة مبتكرة، والوصول للتوافقات فيها وتثمين المساهمات الفردية في إطار العمل التشاركي.

ثانياً: مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية (IT skills and media):

الثقافة المعلوماتية وهي الثقافة التي تخص الوصول للمعلومات بكفاءة (الوقت) وبفاعلية، (المصدر)، واستخدامها وتكاملها وإدارتها وتقويمها، ويستخدموا المعلومات بشكل دقيق وإبداعي في التقنية أو المشكلة التي يتناولها، والمهارة في كيفية الاختيار من بين أنواع عديدة من الوسائل المتوافرة الآن، وابتكار رسائل فعالة في أنواع مختلفة من الوسائل.

ثقافة الوسائط الإعلامية وهي الثقافة التي تخص الرسالة الإعلامية الإبداعية وفهمها وبنائها، وغاياتها، والقضايا الأخلاقية والقانونية التي يلتزم بها.

ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال وهي التطبيق الفعال للتكنولوجيا باستخدام التكنولوجيا كأداة بحث ووصول للمعلومات، مثل استخدام محركات البحث وأدوات التصفح، والاستفادة من التكنولوجيا الرقمية مثل الحواسيب وأجهزة المشاهدة والاستماع الرقمي والهواتف الذكية.

ثالثاً: مهارات الحياة والعمل (Life and work skills):

- المرونة والتكيف فلابد أن تكون لديهم القدرة على أن يتكيفوا لأدوار ومسؤوليات وجداول وسياسات متنوعة ويعملوا بفاعلية في جو الغموض وتغيير الأولويات، وأن يتصفوا بالمرونة ليستثمرو التغذية الراجعة بفاعلية، ويتعاملوا ايجابياً مع الثناء والمعوقات والنقد بشكل ايجابي، يفهموا وجهات نظر واعتقادات متنوعة والتفاوض بشأنها وتقييمها للوصول إلى حلول عملية خصوصاً في بيئات متعددة الثقافات.
- المبادرة والتوجيه الذاتي وهي القدرة على وضع أهداف قابلة للقياس، واختيار الأولويات والقيام بمبادرات في تطوير العمل، والقدرة على التأمل بطريقة ناقدة خبراتهم الماضية لتوجيه تقدمهم في المستقبل. –المهارات الاجتماعية وهي القدرة على التفاعل مع الآخرين على نحو فعال، يعرفوا متى يكون الملائم الاصغاء ومتى يكون التحدث ملائماً، والتعامل مع الاختلافات الثقافية والأفكار المختلفة.
- القيادة والمسؤولية وهي العمل على تحقيق هدف مشترك، واستخدام التواصل الفردي لتدريب الآخرين على اكتساب المهارات القدرة على استخدام مهارات اتصال شخصية ومهارات حل المشكلة للتأثير بالآخرين وتوجيههم نحو الهدف.
- الانتاجية والمساءلة وهي القدرة للوصول إلى الأهداف، وانجاز العمل ضمن جداول زمنية محددة ومقارنة العمل في ضوء معايير محددة، والقدرة على انتاج معرفة ثقافية أو مادية تخدم الأهداف، والالتزام بالتعلم من أجل العمل مدى الحياة.

المبحث الثاني: المرحلة الثانوية

تعد مرحلة التعليم الثانوي أهم مرحلة في حياة المتعلمين؛ إذ تتزامن مع مرحلة المراهقة التي يتم فيها إعداد المتعلم للتعليم الجامعي ومن ثمّ لسوق العمل وبالتالي لمواجهة أعباء الحياة.

وإن مرحلة التعليم الثانوي بما تحتله من منزله تحتاج إلى نظره متأنية انطلاقاً من الأهداف العليا للمجتمع، فالواقع والحاجة يريدان مدرسة يتكامل فيها التعليم الثانوي العام والتعليم وتكوين المهنيين. ولن يتم ذلك إلى بإتباع الأهداف التالية (نسام، ٢٠٠٩، ص.٦٩):

- مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة والتكفل بإعداد التلاميذ وذلك إما لمواصلة الدراسة العليا أو للاندماج في الحياة العملية مباشرة بعد تلقي تكوين مهني ملائم.
- تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ، وتعميق روح البحث والتجريب وتزويده بالمهارات الفكرية والعقلية اللازمة لعملية التعلم الذاتي بدل التركيز على حشو الأدمغة.
- إعداد الناشئ للحياة وذلك ببناء الشخصية القادرة على مواجهة المستقبل مع التأكيد على الهوية الثقافية الوطنية والإسلامية دون تعصب وترسيخ القيم الدينية والسلوكية في نفوسهم.
- تنمية قدرات المتعلم واستعداداته التي تظهر في مرحلة التعليم الثانوي وتوجيهها مع تهيئته للعمل في ميادين الحياة وسدّ حاجات البلاد من القوى العاملة المدربة التي تتطلبها خطط التنمية.

ونظراً لخصوصية المرحلة الثانوية؛ بما تحمله من أهمية أكاديمية لحياة الطالبة، وإعدادها لمواجهة الحياة، وبما فيها من السمات المميزة لمرحلة المراهقة الحرجة- تبرز أهمية اكتساب طالبات المرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين ويدور واجب المعلمات هنا حول إكسابهن هذه المهارات وتنميتها لديهن، حيث لابد أن تتوافر فيهن خصائص وصفات متعلم القرن الحادي والعشرين (العتيبي، ٢٠٢٠):

- قادرات على الإحساس والتفكير في الاخرين وفهمهم ومعرفة كيف يفكرن.
- يستخدمن القواعد السليمة في إصدار الأحكام والقرارات.
- قادرات على أن يعبرن عن الأفكار والآراء بشكل فعّال باستخدام مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية في مجموعات متنوعة ويستمعن بفاعلية إلى الاخرين للوصول الى المعنى.

- قادرات على العمل بفاعلية واحترام مع مجموعات متنوعة ويُبدين مرونة ورغبة في أن تُكن متعاونات ويقدمن التنازلات الضرورية لتحقيق هدف نهائي لفريق العمل، ويقدرن تشارك المسئولية في العمل الجماعي.
- يستخدمن التكنولوجيا بمسئولية ووعي وتوظيفها لتحسين البيئة الواقعية.
- مكتسبين لمهارات المواطنة الرقمية.

المبحث الثالث: معلمات المرحلة الثانوية

تعتبر المعلمة الأداة الأولى لتنفيذ أي برنامج تعليمي كما أن لها القدرة لإحداث تغيير نحو الأفضل في تعليمنا؛ فقد ثبت أن نجاح عملية التعلم ترجع (٦٠%) منها لدور المعلمة وحدها بينما يتوقف نجاح (٤%) الباقية على المناهج والكتب والإدارة والأنشطة المختلفة في المدرسة (داوود، ١٩٨٥، ص.٧٤).

ويتطلب القرن الحادي والعشرين تغييراً في دور المعلم، إذ أن المعلم دوراً محورياً في نجاح عملية التعلم. ومعلم القرن الحادي والعشرين لابد أن يمتلك خصائص معينة، هذه الخصائص تشير إلى مجموعة السمات الشخصية، والمهنية التي ينبغي للمعلم امتلاكها حتى تمكنه من مواكبة تحديات القرن الحادي والعشرين، وقد قدمت منظمة (Educational-Origami) المهتمة بالتعليم القائم على دمج المعرفة بالتكنولوجيا والتواصل تحديدًا لأهم خصائص معلم القرن الحادي والعشرين، والتي تمثلت فيما يأتي: (المومني،٢٠١٦، ص.١٨٩)

- **متفاجئ المخاطر (The Risk Taker)**: يتفادى المعلم مصادر المخاطر المتمثلة في فقد المتعلمين لمعنى التعلم أو عدم تعلمهم بالكلية، أو عدم مراعاة تباين قدرات المتعلمين، أو عدم تناسب الخبرات التعليمية التي يقدمها المعلم مع الأهداف المقصودة.
- **المتضامن (The Collaborator)**: يتحمل المعلم المسؤولية التضامنية مع المتعلمين، ومؤسسة العمل كاملة، في تحقيق الأهداف دون النظرة الجزئية لأداء مهام العمل الروتينية التي تكفيه شر العقوبات.
- **النموذجي (The Model)**: يكون المعلم قدوة لزملائه في العمل المخلص، لتقديم تعليم يتميز بالجودة، كما يمثل المعلم نموذجاً لطلابه في القيم الخلقية والمثابرة العلمية.

- **القائـد (The Leader)** : المعلم قائد يدبر طلابه من حيث قدراتهم, وأنماطهم المختلفة، ومكوناتهم الثقافية المتباينة إلى الدرجة التي تجعل الطالب متحدًا مع معلمه.
- **المستبصر (The Visionary)**: أي أنه يمتلك رؤيا تطويرية لذاته المهنية، ولمؤسسة العمل ككل، وهو قادر على توضيح تلك الرؤيا، والعمل على تحقيقها قدر المستطاع دون الاكتفاء بتنفيذ الأوامر أو الاعتراض عليها جزئيًا أو كليًا.
- **المتعلم (The Learner)**: يعمل المعلم على تطوير كفاياته المهنية، والأكاديمية بصورة ذاتية، أو نظامية حسب البدائل الممكنة، وكذلك الالتحاق بالبرامج التدريبية المختلفة.
- **المحاور (The Communicator)**: يناقش المعلم طلابه، ويحاورهم، ويشجع روح المبادرة والتلقائية.
- **المهيأ (The Adaptor)**: يعمل على تهيئة بيئة التعلم، والمتعلمين، والخبرات التعليمية، وأدوات التقييم بصورة نظامية قابلة للانسجام التلقائي بين عناصرها لتحقيق الأهداف المقصودة.

ثانياً: الـــدراســـات السابقـــة:

دراسة الربيع (٢٠١٨م) بعنوان:" دور التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية".

وقد توصلت إلى نتائج، أهمّها: أن مهارات القرن الواحد والعشرين التي يحتاجها الطلاب هي مهارات التجديد والإبداع ومهارات التواصل ومهارات التشارك ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، افتقار الطالبات لبعض مهارات القرن الواحد والعشرين. أن أساليب التقويم التكويني المتعددة تساعد على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين بما تحتويه مثلا من مقاييس للأداء، وسلالم للتقدير، ومشروعات بحثية. على المعلمون أن يساعدوا الطلاب على تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين من خلال جعل التفكير مرئيا عن طريق تعليم الطلاب خطوات العملية المعرفية. تحتاج مهارات القرن العشرين لتنميها إلى أسلوب تقويم جديد، حيث أن معظم التقويمات تقيس قدرة المتعلم على معرفة الحقائق منفصلة وليس القدرة على تضمين المعرفة في مواقف متعددة.

دراسة الهويش (٢٠١٨م) بعنوان:" التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين".

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمّها: أنه يجب على عمليتي التعليم والتعلم أن يتمان في بيئة القرن الحادي والعشرين التي تحتم تعليم المواد الدراسية من خلال أمثلة من العالم الواقعي وليس من بيئة مجردة كما هو حاصل في معظم المدارس والجامعات حالياً. إضافة إلى ذلك أهمية استخدام وسائل دقيقة وموثقة لتقييم إتقان المتعلمين لهذه المهارات وأخيراً يأمل الباحث بأن تصل المهارات المحددة فيه لسد الفجوة بين المدرسة وعالم العمل والحياة اليومية.

دراسة عثمان (٢٠٢٠م) بعنوان:" دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء".

وتوصلت الدراسة لنتائج، أهمّها: أن محاور أداة الدراسة قد حصلت على درجة (موافق) من قبل معلمات المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لجميع متغيرات الدراسة.

دراسة جعفري (٢٠٢٠) بعنوان:" درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي بمدينة أم البواقي لمهارات القرن الحادي والعشرين".

وتوصلت الدراسة إلى نتائج؛ أهمّها: يمتلك أساتذة التعليم الثانوي بمدينة أم البواقي درجة متوسطة من مهارات القرن الواحد والعشرين. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك اساتذة التعليم الثانوي لمهارات القرن الواحد والعشرين وفقا لمتغير الجنس. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك اساتذة التعليم الثانوي لمهارات القرن الواحد والعشرين وفقا لمتغير التخصص الأكاديمي.

دراسة أبو عباة (٢٠٢١م) بعنوان:" درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠".

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمّها: أن معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض يمارسن مهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهه

نظرهم بدرجة تقدير مرتفعة. كما أن هناك تباين في درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين الرئيسية حيث جاءت مهارة التعلم والإبداع بدرجة ممارسة مرتفعة جدا، بينما جاءت مهارتي الثقافة الرقمية والحياة والعمل بدرجة ممارسة مرتفعة. كذلك أوضحت النتائج أن هناك تباين في درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال المهارات القرن الواحد والعشرين الفرعية، حيث جاءت المهارات الخاصة بـ (الاتصال والتشارك الإبداع والابتكار، التعاون) بدرجة ممارسة مرتفعة جدا، بينما جاءت المهارات الخاصة بـ (التفكير الناقد وحل المشكلات الثقافة المعلوماتية المرونة والتكيف التفاعل الاجتماعي القيادة والمسئولية التواصل بدرجة ممارسة مرتفعة وأخيرا جاءت المهارة الخاصة بـ (تكنولوجيا التعليم والاتصال) بدرجة ممارسة متوسطة.

دراسة جبيري (٢٠٢٢م) بعنوان:" دور جامعة الملك خالد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين".

وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمّها: إن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة حول واقع امتلاك طلبة جامعة الملك خالد لمهارات التفكير الإبداعي و مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومهارة حل المشكلات، والمهارات التقنية كانت بدرجة كبيرة، كما توصلت النتائج لوجود فروق إحصائية في استجابات العينة حول دور جامعة الملك خالد في تنمية مهارات القرن الـ ٢١ لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الرتبة العلمية، الوظيفة الحالية.

منهـــج الـــدراســـة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والذي يُعرف بأنه" ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً "(العساف، ١٤٣٣، ص١٧٩).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة أبها في الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م) والبالغ عددهم (١٠٠٢) معلمة وذلك حسب الإحصاءات التي حصل عليها الباحثان من إدارة التعليم بمنطقة عسير. أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة من عدد أفراد مجتمع الدراسة وبلغ عددها(٣٦٥) معلمة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

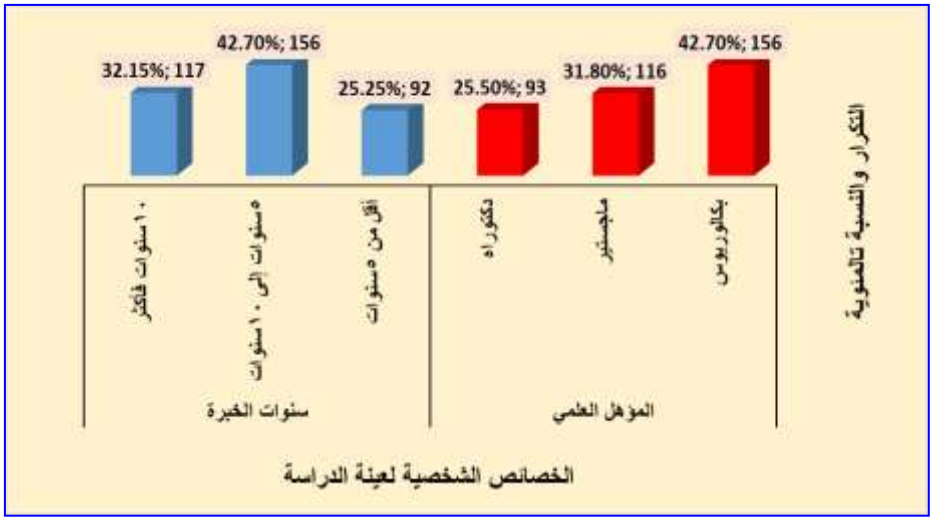
تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة متمثلة في: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي:

جدول (١)

خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٥٦	٤٢,٧
	ماجستير	١١٦	٣١,٨
	دكتوراه	٩٣	٢٥,٥
المجموع		٣٦٥	١٠٠,٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥سنوات	٩٢	٢٥,٢
	٥سنوات إلى ١٠سنوات	١٥٦	٤٢,٧
	١٠سنوات فأكثر	١١٧	٣٢,١
المجمـــــــــوع		٣٦٥	١٠٠,٠

حيث يبين جدول (١) أن ٤٢,٧% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، و ٣١,٨% ماجستير، و٢٥,٥% دكتوراه. بينما ٤٢,٧% من عينة الدراسة تراوحت خبرتهم من ٥-١٠ سنوات، و٢٥,٢% أقل من ٥ سنوات و٣٢,% ١٠ سنوات فأكثر. وهذه النتيجة تدل أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي البكالوريوس، بينما سنوات الخبرة الأعلى هم من تتراوح خبرتهم بين ٥سنوات إلى ١٠ سنوات.



الشكـــــل (١)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

أداة الـدراسـة ومـراحـل تصميمهـا:

اختار الباحثان الاستبانة أداة للدراسة لمناسبتها لأهداف الدراسة وأسئلتها.

بناء أداة الـدراسـة (الاستبانة) في صورتهـا الأوليـة:

اعتمد الباحثان عند إعداد الاستبانة على المصادر الآتية:

١- المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة أو جزء من مشكلة الدراسة.

٢- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أجزاء أو محاور من موضوع الدراسة.

٣- المشرف العلمي وآراء المحكمين الذين عرضت عليهم الاستبانة في صورتها المبدئية والاستفادة من آرائهم حول الاستبانة المستخدمة في الدراسة وطريقة صياغة عبارتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة.

اعتماد أداة الدراسة في صورتها النهائية:

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين وهما:

أ) **الجزء الأول:** يشمل المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة ممثلة في (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

ب) **الجزء الثاني:** تكون هذا الجزء من ثلاثة محاور وهي:

- **المحور الأول:** دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات، ويشتمل هذا المحور على (١٨) عبارة.

- **المحور الثاني:** دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات، ويشتمل على (١٠) عبارات
- **المحور الثالث:** دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات، ويشتمل هذا المحور على (٢٧) عبارة.

صـــدق أداة الـــدراســـة:

صـدق المحكمـــين لأداة الـدراسـة :

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدارسة قام الباحثان بعرضها في صورتها المبدئية على المشرفة العلمية للاستشارة والتوجيه، بعد ذلك قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات في أي محور من المحاور؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفقوا عليها، وتعديل صياغة بعض الفقرات التي اقترحوا ضرورة إعادة صياغتها. والملحق رقم (٢) يوضح أسماء هؤلاء المحكمين، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحثان بأعداد أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية ومن ثم تطبيقها ميدانياً على المبحوثين.

صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي) :

ثبـات أداة الـدراســة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحثان بتطبيقها ميدانياً على مجتمع الدراسة، وبعد تجميع الاستبانات تم ترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون"Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وتبين الجداول (٢-٤) أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل فقرة اقل من ٠,٠٥. وبذلك تعتبر فقرات أداة الدراسة صادقة لما وضعت لقياسه.

جـــــدول (٢)

صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الاول (دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات)

المهارة	الفقـــــــرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
التفكير الناقد وحل المشكلات	١- استخدام أنواع مختلفة من الاستنباط والإستقراء للموقف التعليمي.	.٤٨٥**	.٠٠٧
	٢- تدريب الطالبات على احترام وجهات النظر المختلفة.	.٦٣٩**	.٠٠٠
	٣- تدريب الطالبات على طرح بدائل للموقف الواحد.	.٦١١**	.٠٠٠
	٤- تدريب الطالبات على ممارسة التأمل النقدي لخبرات التعلم المتضمّنة في الكتب.	.٧١٧**	.٠٠٠
	٥- استخدام حلول غير تقليدية في التعامل مع مشكلات الطالبات داخل قاعات الدراسة.	.٧٥٢**	.٠٠٠
	٦- تتنبأ بالمشكلات المستقبلية داخل القاعات الدراسية ورسم الحلول لها.	.٥٨٨**	.٠٠١
	٧- تمتلك القدرة على صياغة الأسئلة التي تستثير التفكير لدى الطالبات.	.٦٩٩**	.٠٠٠
الاتصال والتشارك	١- تتقبل اقتراحات الآخرين وانتقادهم.	.٦٩٩**	.٠٠٠
	٢- تعزز لدى الطالبات قيمة التنافس الإيجابي.	.٨٣٠**	.٠٠٠
	٣- استخدام استراتيجيات تدريس تدعم قيم الإتصال والتشارك.	.٨١٨**	.٠٠٠
	٤- السماح للطالبات بالمناقشه والحوار.	.٦٨١**	.٠٠٠
	٥- تهيأ مواقف تعليمية تدعم المسؤولية الشخصية لدى الطالبات.	.٥٨٠**	.٠٠١
الابداع والابتكار	١- استخدام مدى واسع من أساليب الإبتكار.	.٧٨٥**	.٠٠٠
	٢- تصميم أنشطة تعليمية تعزز من قدرات الإبتكار لدى الطالبات.	.٧٨٨**	.٠٠٠
	٣- تدعيم قدرات التخيّل لدى الطالبات من خلال أنشطة إثرائية.	.٧٤٦**	.٠٠٠
	٤- تتعامل بإيجابية مع التغيرات الجديدة التي تطرأ على مناهج المرحلة الثانوية.	.٨٧٨**	.٠٠٠
	٥- تشارك في أنشطة وندوات خاصة بتطوير مناهج المرحلة الثانوية.	.٨٠٩**	.٠٠٠
	٦- تمتلك رؤية خاصة لتحسين عملية التعلم داخل قاعات الدراسة.	.٧٧٤**	.٠٠٠

** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١

جـــــدول (٣)

صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني (دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات)

المهارة	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
الثقافة المعلوماتية	١- الاستجابة والانفتاح لوجهات النظر الجديدة في مجال تعليم الطالبات.	.٨٠٨**	.٠٠٠
	٢- حرص على حضور الدورات التدريبية في مجال تقنية المعلومات والمستحدثات التكنولوجية.	.٧٣٦**	.٠٠٠
	٣- تستخدم بعض المصادر الإلكترونية في التواصل مع أولياء أمور الطالبات.	.٧٦١**	.٠٠٠
	٤- تعّرف الطالبات بالجوانب الأخلاقية والقانونية المرتبطة بتقنية المعلومات والاتصال.	.٥١٨**	.٠٠٣
	٥- تحرص لرجوع لبعض الكتب الإلكترونية لتحسين عملية التعلم.	.٧٤٧**	.٠٠٠
تكنولوجيا التعليم والاتصال	١- تحرص على توظيف البرامج التعليمية الإلكترونية في تعليم الطالبات.	.٨٠٧**	.٠٠٠
	٢- تمتلك القدرة على توظيف التقنيات السمعية والبصرية المتاحة في المدرسة.	.٧٢٢**	.٠٠٠
	٣- تحرص على تدريب الطالبات على استخدام بعض التقنيات الحديثة في التعلم.	.٨٣١**	.٠٠٠
	٤- تمارس مع الطالبات الألعاب التعليمية الإلكترونية.	.٦٨٤**	.٠٠٠
	٥- توظف شبكات التواصل الاجتماعي لصالح العملية التعليمية.	.٨٠٦**	.٠٠٠

** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١

جـــــدول (٤)

صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث (دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات)

المهارة	الفقـــــرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المرونة والتكيف	١- مساعدة الطالبات للتعامل مع ضغوط الحياة بكفاءة.	.٨٠٨**	.٠٠٠
	٢- تدريب الطالبات للتعامل بكفاءة مع مختلف الشخصيات داخل المدرسة.	.٧١٠**	.٠٠٠
	٣- تدريب الطالبات على التعامل بإيجابية مع أوجه النقد المختلفة.	.٦٢٠**	.٠٠٠
	٤- تنمي في الطالبات القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الطارئة.	.٧١٦**	.٠٠٠
	٥- تمتلك القدرة على إدارة وقت تعليم الطالبات بفعالية داخل قاعات الدراسة.	.٦٥٧**	.٠٠٠
	٦- تمتلك القدرة على التكيف بسرعة مع التغيرات المفاجئة التي قد تحدث في إدارة المدرسة ونظامها التعليمي.	.٥٩٨**	.٠٠٠
التفاعل الاجتماعي	١-تدريب الطالبات على ممارسة الأدوار الاجتماعية داخل المدرسة.	.٧٣٦**	.٠٠٠
	٢- تساعد الطالبات على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين داخل المدرسة.	.٧٦٢**	.٠٠٠
	٣- تدريب الطالبات على مراعاة مشاعر الآخرين أثناء التعامل معهم.	.٧٧٦**	.٠٠٠
	٤- توظف العلاقات والمهارات الاجتماعية في حل مشاكل الطالبات السلوكية داخل المدرسة.	.٨٥١**	.٠٠٠
	٥- تدريب الطالبات على القدرة في تفسير تعبيرات ومشاعر الآخرين داخل المدرسة.	.٧٢٢**	.٠٠٠
القيادة والمسؤولية	١- اتقان مهارات ومهام الإشراف داخل المدرسة.	.٧٥٧**	.٠٠٠
	٢- القدرة على ضبط سلوكيات الطالبات داخل المدرسة.	.٦٣٥**	.٠٠٠
	٣- تدعم في الطالبات القدرة على قيادة فرق العمل لتنفيذ بعض المهام داخل المدرسة.	.٧٤٣**	.٠٠٠
	٤- تدريب الطالبات على استثمار نقاط القوة لدى الآخرين في تحقيق الأهداف المشتركة.	.٧٤٠**	.٠٠٠
	٥- تستخدم مهاراتها الشخصية في توجيه الطالبات نحو تحقيق أهداف المدرسة.	.٦٧٨**	.٠٠٠
التواصل	١-تدريب الطالبات على المبادرة والتوجيه الذاتي.	.٨٣٢**	.٠٠٠
	٢- لها دور فعّال في تحقيق الاتصال بين المدرسة والأسرة.	.٦٧٧**	.٠٠٠
	٣- تدريب الطالبات على القدرة على التحدث بطلاقة أمام الجميع.	.٨٣٩**	.٠٠٠
	٤- تدعم الدافعية لدى الطالبات وتعززها.	.٧٧٢**	.٠٠٠
	٥- تدعم مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي لدى الطالبات.	.٨٣٥**	.٠٠٠
	٦--تدعم مهارات الاتصال الكتابي لدى الطالبات.	.٧١٠**	.٠٠٠
التعاون	١- تتعاون مع معلمات المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها وتنمية المهارات لدى الطالبات.	.٨٧٧**	.٠٠٠
	٢- تمتلك علاقات إيجابية مع إدارة المدرسة.	.٨٦٣**	.٠٠٠
	٣- تحرص على تفعيل اللوائح والقرارات الخاصة بتطبيق العمل التعاوني.	.٧٣٤**	.٠٠٠
	٤- غرس الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطالبات نحو العمل بروح الفريق.	.٧٨١**	.٠٠٠
	٥- تعزز لدى الطالبات قيم التعاون والعمل الجماعي.	.٧٢١**	.٠٠٠

** معامل الارتباط دال عند ٠,٠١

يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة مناسبة من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة مناسبة من الصدق لفقرات الاستبانة، مما يجعل الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني ويوضح الجدول (٥) ذلك:

جـــــدول (٥)

معامل الارتباط بين كل محور مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

المحـــــــــــور	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات	.٩٠٩**	.٠٠٠
المحور الثاني: دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات	.٩٢٢**	.٠٠٠
المحور الثالث: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات	.٩٥٧**	.٠٠٠

****معامل الارتباط دال عند ٠,٠١**

ثبـات أداة الـدراسـة:

أما ثبات أداة الدراسة فيعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات (العساف، ١٩٩٥، ص ٤٣٠). وقد أجري الباحثان خطوات الثبات على العينة نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

١- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل محور وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط وقد بين جدول رقم (٦) يبين أن معامل الثبات لجميع فقرات الاستبانة ٠,٩٠٥وهي أكبر من ٠,٧٠ مما يطمئن الباحثان على استخدام الاستبانة للدراسة بكل طمأنينة.

جـــــدول (٦)

معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

المحـــــــــــور	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح (معامل الثبات)
المحور الأول: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات	٠,٨٤٥	٠,٩١٦
المحور الثاني: دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات	٠,٨٤٤	٠,٩١٥
المحور الثالث: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات	٠,٨١٥	٠,٨٩٨
جميع المحاور	٠,٨٢٦	٠,٩٠٥

٢- طـــريقـــة ألفـــا كـــرونبـــاخ Cronbach's Alpha:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد يبين جدول رقم (٧) أن معامل الثبات لجميع فقرات الاستبانة ٠,٩٧٩ وهي أكبر من ٠,٧٠ مما يطمئن الباحثان على استخدام الاستبانة للدراسة بكل طمأنينة.

جـــــدول (٧)

معامل الثبات (طريقة والفا كرونباخ)

المحـــــــــــور	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
المحور الأول: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات	١٨	٠,٩٤٤
المحور الثاني: دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات	١٠	٠,٩٠٦
المحور الثالث: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات	٢٧	٠,٩٦٧
جميع المحاور	٥٥	٠,٩٧٩

الأســـاليـــب الإحصـــائيـــة المستخـــدمـــة في الدراســـة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science SPSS) وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حسب مقياس ليكرت الخماسي، ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفقرة أي (٤/٥=٠,٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا وجدول رقم (٨) يوضح أطوال الفترات كما يلي:

جـــدول (٨)

مقيـــاس ليكـــرت الخمـــاســـي

الفترة(متوسط الفقرة)	١-١,٨	١,٨-٢,٦	٢,٦-٣,٤	٣,٤-٤,٢	٤,٢-٥,٠
التقدير	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافقة بشدة
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥
المتوسط النسبي	٢٠٪-٣٦٪	٢٦٪-٥٢٪	٥٢٪-٦٨٪	٦٨٪-٨٤٪	٨٤٪-١٠٠٪

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الصفات الشخصية لمفردات الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

٣- المتوسط الحسابي Mean وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي(Lee DK, In J, Lee S, 2015).

٤- تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس (إذا كان الانحراف المعياري واحد صحيحا فأعلى فيعني عدم تركز الاستجابات وتشتتها)(Lee DK, In J, Lee S, 2015)

٥- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات والعلاقات بين ابعاد الدراسة.

٦- معادلة سبيرمان براون للثبات.

٧- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تم تحديد درجة الاستجابة لكل عبارة أو محور بناء على تقسيم الدرجات الخماسي لمحاور الاستبانة كما يلي:

- من ١ إلى أقل من ١,٨٠ تمثل درجة استجابة (قليلة جدا).
- من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ تمثل درجة استجابة (قليلة)
- من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ تمثل درجة استجابة (متوسطة).
- من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ تمثل درجة استجابة (كبيرة).
- من ٤,٢٠ إلى أقل من ٥ تمثل درجة استجابة (كبيرة جدا).

تمثل السؤال الرئيس لدراسة الحالية في الآتي:

- **ما دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

مناقشة السؤال الفرعي الأول:

- **ما دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات من وجهة نظرهن؟**

لاختبار هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والمتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابات وترتيب فقرات المحور الاول (دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات)، والنتائج مبينة في جدول رقم (٩) كما يلي:

جـــــدول (٩)

المحور الأول: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات

المهارة	العبـــــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	الاستجابة	الترتيب
التفكير الناقد وحل المشكلات	١- استخدام أنواع مختلفة من الاستنباط والإستقراء للموقف التعليمي.	٤,٣٣	٠,٥٤	٨٦,٦٨	موافق بشدة	٥
	٢- تدريب الطالبات على احترام وجهات النظر المختلفة.	٤,٣٦	٠,٦٠	٨٧,١٨	موافق بشدة	٤
	٣- تدريب الطالبات على طرح بدائل للموقف الواحد.	٤,٣٠	٠,٥٩	٨٥,٩٢	موافق بشدة	٧
	٤-تدريب الطالبات على ممارسة التأمل النقدي لخبرات التعلم المُتضمّنة في الكتب.	٤,٤١	٠,٥٩	٨٨,٢٧	موافق بشدة	٢
	٥-استخدام حلول غير تقليدية في التعامل مع مشكلات الطالبات داخل قاعات الدراسة.	٤,٣٣	٠,٥٩	٨٦,٥٨	موافق بشدة	٦
	٦- تتنبأ بالمشكلات المستقبلية داخل القاعات الدراسية ورسم الحلول لها.	٤,٤٣	٠,٥٧	٨٨,٦٦	موافق بشدة	١
	٧- تمتلك القدرة على صياغة الأسئلة التي تستثير التفكير لدى الطالبات.	٤,٣٨	٠,٥٤	٨٧,٦٧	موافق بشدة	٣
	جميع عبارات التفكير الناقد وحل المشكلات	٤,٣٦	٠,٢٦	٨٧,٢٨	موافق بشدة	٢
الإتصال والتشارك	١- تتقبل اقتراحات الآخرين وانتقادهم.	٤,٤٧	٠,٥٨	٨٩,٣٧	موافق بشدة	١
	٢-تعزز لدى الطالبات قيمة التنافس الإيجابي.	٤,٢٤	٠,٥٧	٨٤,٧١	موافق بشدة	٥
	٣- استخدام استراتيجيات تدريس تدعم قيم الاتصال والتشارك.	٤,٣٨	٠,٥٨	٨٧,٦٢	موافق بشدة	٢
	٤- السماح للطالبات بالمناقشة والحوار.	٤,٢٧	٠,٥٨	٨٥,٣٧	موافق بشدة	٤
	٥- تهيأ مواقف تعليمية تدعم المسؤولية الشخصية لدى الطالبات.	٤,٣٢	٠,٦٠	٨٦,٤١	موافق بشدة	٣
	جميع عبارات الإتصال والتشارك	٤,٣٣	٠,٣١	٨٦,٧٠	موافق بشدة	٣
الإبـــداع والابتكار	١- استخدام مدى واسع من أساليب الإبتكار.	٤,٣٩	٠,٦٠	٨٧,٨٩	موافق بشدة	٢
	٢- تصميم أنشطة تعليمية تعزز من قدرات الإبتكار لدى الطالبات.	٤,٣٠	٠,٦٢	٨٥,٩٧	موافق بشدة	٦
	٣-تدعيم قدرات التخيّل لدى الطالبات من خلال أنشطة إثرائية.	٤,٣٦	٠,٥٦	٨٧,٢٣	موافق بشدة	٤
	٤- تتعامل بإيجابية مع التغيرات الجديدة التي تطرأ على مناهج المرحلة الثانوية.	٤,٣٤	٠,٦٠	٨٦,٨٥	موافق بشدة	٥
	٥- تشارك في أنشطة وندوات خاصة بتطوير مناهج المرحلة الثانوية.	٤,٣٨	٠,٦٠	٨٧,٦٧	موافق بشدة	٣
	٦- تمتلك رؤية خاصة لتحسين عملية التعلم داخل قاعات الدراسة.	٤,٤٤	٠,٥٧	٨٨,٨٨	موافق بشدة	١
	جميع عبارات الإبداع والابتكار	٤,٣٧	٠,٣٢	٨٧,٤٢	موافق بشدة	١
	جميع عبارات المحور الأول	٤,٣٦	٠,٢٣	٨٧,١٦	موافق بشدة	

➢ دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطالبات

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطالبات تراوحت بين (٤,٣٠-٤,٤٣) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٦ من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٧,٢٨%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٢٦وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطالبات من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكارت الخماسي.

➢ **دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الاتصال والتشارك لدى الطالبات**

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات الاتصال والتشارك لدى الطالبات تراوحت بين (٤,٢٤-٤,٤٧) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٣من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٦,٧٠%، والانحراف المعياري يساوي٠,٣١وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الإتصال والتشارك لدى الطالبات من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكارت الخماسي.

➢ **دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى الطالبات**

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات الإبداع والابتكار لدى الطالبات تراوحت بين (٤,٣٠-٤,٤٤) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٧من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي٨٧,١٦%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٢٣وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى الطالبات من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكارت الخماسي.

وبصفة عامة تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات تراوحت بين (٤,٢٤-٤,٤٧) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٦من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٧,١٦%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٢٣وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكارت الخماسي.

ويلاحظ الباحثان من النتائج السابقة أن مهارات التعلم والابتكار حصلت على درجة مرتفعة جداً وهذا يوضح أهمية مهارات التعلم والابتكار، وهذا ما يؤكد دور تلك المهارات في صقل قدرات الطالبات على التفكير الناقد وحل المشكلات وعلى الاتصال والتشارك، والابداع والابتكار وأن تكون الطالبات قادرات على تطوير أفكارهن وتنفيذها، والتواصل مع أفكار الآخرين بفاعلية ومنفتحات ومتجاوبات مع المنظورات الأخرى.

وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة الجبيري(٢٠٢٢) وأبو عباة (٢٠٢١) والربيع (٢٠١٨) والتي أشارت الى أهمية مهارات التفكير الإبداعي والاتصال والتشارك وحل المشكلات والتفكير الناقد.

منـــاقشـــة الســـؤال الفـــرعـــي الثـــانـــي:

- **ما دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية من وجهة نظرهن؟**

لاختبار هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والمتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابات وترتيب فقرات المحور الثاني (دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات)، والنتائج مبينة في جدول رقم (١٠) كما يلي:

جـــــدول (١٠)

المحور الثاني: دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات.

المهـــارة	العبـــــــارات	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
الثقافة المعلوماتية	١- الاستجابة والانفتاح لوجهات النظر الجديدة في مجال تعليم الطالبات.	٤,٣٢	٠,٥٤	٨٦,٣٠	موافق بشدة	٥
	٢- حرص على حضور الدورات التدريبية في مجال تقنية المعلومات والمستحدثات التكنولوجية.	٤,٣٥	٠,٦٠	٨٧,٠٧	موافق بشدة	٤
	٣- تستخدم بعض المصادر الإلكترونية في التواصل مع أولياء أمور الطالبات.	٤,٣٧	٠,٦١	٨٧,٣٤	موافق بشدة	٢
	٤- تعّرف الطالبات بالجوانب الأخلاقية والقانونية المرتبطة بتقنية المعلومات والاتصال.	٤,٣٦	٠,٥٩	٨٧,١٨	موافق بشدة	٣
	٥- تحرص لرجوع لبعض الكتب الإلكترونية لتحسين عملية التعلم.	٤,٤٤	٠,٥٨	٨٨,٨٨	موافق بشدة	١
جميع عبارات الثقافة المعلوماتية		٤,٣٧	٠,٣٠	٨٧,٣٥	موافق بشدة	١
تكنولوجيا التعليـــيم والاتصال	١- تحرص على توظيف البرامج التعليمية الإلكترونية في تعليم الطالبات.	٤,٤٩	٠,٥٩	٨٩,٧٥	موافق بشدة	١
	٢- تمتلك القدرة على توظيف التقنيات السمعية والبصرية المتاحة في المدرسة.	٤,٣٢	٠,٦٠	٨٦,٤١	موافق بشدة	٤
	٣- تحرص على تدريب الطالبات على استخدام بعض التقنيات الحديثة في التعلم.	٤,٣٣	٠,٦٠	٨٦,٥٨	موافق بشدة	٣
	٤- تمارس مع الطالبات الألعاب التعليمية الإلكترونية.	٤,٢٠	٠,٦٤	٨٣,٩٥	موافق بشدة	٥
	٥- توظف شبكات التواصل الاجتماعي لصالح العملية التعليمية.	٤,٤١	٠,٦٢	٨٨,٢٢	موافق بشدة	٢
جميع عبارات تكنولوجيا التعليم والاتصال		٤,٣٥	٠,٣٣	٨٦,٩٨	موافق بشدة	٢
	جميع عبارات مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية	٤,٣٦	٠,٢٧	٨٧,١٧	موافق بشدة	

➢ **دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية لدى الطالبات.**

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات الثقافة المعلوماتية تراوحت بين (٤,٣٢-٤,٤٤) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٧ من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٧,٣٥%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٣٠ وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكرت الخماسي.

➢ **دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات تكنولوجيا التعليم والاتصال لدى الطالبات.**

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات تكنولوجيا التعليم والاتصال تراوحت بين (٤,٢٠-٤,٤٩) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٥ من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٦,٩٨%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٣٣ وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات تكنولوجيا التعليم والاتصال من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكارت الخماسي.

وبصفة عامة تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية تراوحت بين (٤,٢٠ -٤,٤٩) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٦ من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي٨٧,١٧ %، والانحراف المعياري يساوي ٠,٢٧وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكارت الخماسي.

يتضح من النتائج أهمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية وتنميتها لدى الطالبات، حيث يمكن أن تؤثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عندما تكون المعلمات متعلمات رقمياً ويفهمن كيفية دمجها في المناهج الدراسية. وتعزز هذه المهارات مهارات التفكير العليا لدى الطالبات حيث أنها إحدى المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين

منـاقشـة السـؤال الفـرعـي الثـالـث:

- **ما دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات من وجهة نظرهن؟**

لاختبار هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والمتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابات وترتيب فقرات المحور الثالث (دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات)، والنتائج مبينة في جدول رقم (١١) كما يلي:

جـــــدول (١١)

المحور الثالث: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات.

المهارة	العبـــــارة	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
المرونة والتكيف	١- مساعدة الطالبات للتعامل مع ضغوط الحياة بكفاءة.	٤,٢٩	٠,٦٤	٨٥,٧٥	موافق بشدة	٦
	٢- تـدريب الطالبـات للتعامـل بكفـاءة مـع مختلـف الشخصيات داخـل المدرسة.	٤,٣١	٠,٦٦	٨٦,٢٥	موافق بشدة	٤
	٣- تدريب الطالبات على التعامل بإيجابية مع أوجه النقد المختلفة.	٤,٣٠	٠,٦٥	٨٦,٠٨	موافق بشدة	٥
	٤- تنمـي في الطالبـات القـدرة علـى اتخـاذ القـرارات المناسـبة في المواقف الطارئة.	٤,٣٤	٠,٥٨	٨٦,٨٥	موافق بشدة	٣
	٥- تمتلك القدرة على إدارة وقت تعليم الطالبات بفعاليـة داخل قاعات الدراسة.	٤,٣٧	٠,٥٦	٨٧,٣٤	موافق بشدة	٢
	٦- تمتلك القدرة على التكيف بسرعة مع الـتغيرات المفاجئـة الـتي قد تحدث في إدارة المدرسة ونظامها التعليمي.	٤,٣٧	٠,٥٥	٨٧,٤٥	موافق بشدة	١
جميع فقرات المرونة والتكيف		٤,٣٣	٠,٣٠	٨٦,٦٢	موافق بشدة	
التفاعل الاجتماعي	١-تدريب الطالبات على ممارسة الأدوار الاجتماعية داخل المدرسة.	٤,٤٤	٠,٥٥	٨٨,٧١	موافق بشدة	١
	٢- تساعد الطالبـات علـى إقامـة علاقـات اجتماعيـة إيجابيـة مـع الآخرين داخل المدرسة.	٤,٢٩	٠,٦٢	٨٥,٨١	موافق بشدة	٣
	٣- تدريب الطالبات على مراعاة مشاعر الآخرين أثناء التعامل معهم.	٤,٣٦	٠,٥٥	٨٧,٢٣	موافق بشدة	٢
	٤- توظف العلاقات والمهارات الاجتماعية في حل مشـاكل الطالبـات السلوكية داخل المدرسة.	٤,٢٨	٠,٦٥	٨٥,٥٣	موافق بشدة	٥
	٥- تـدريب الطالبـات علـى القـدرة في تفسـير تعـبيرات ومشـاعر الآخرين داخل المدرسة.	٤,٢٩	٠,٦٢	٨٥,٨١	موافق بشدة	٤

المهارة	العبـــــارة	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
جميع فقرات التفاعل الاجتماعي		٤,٣٣	٠,٣٣	٨٦,٦٢	موافق بشدة	
القيادة والمسؤولية	١- اتقان مهارات ومهام الإشراف داخل المدرسة.	٤,٣٩	٠,٦٠	٨٧,٧٨	موافق بشدة	١
	٢- القدرة على ضبط سلوكيات الطالبات داخل المدرسة.	٤,٢٢	٠,٦٠	٨٤,٤٤	موافق بشدة	٥
	٣- تدعم في الطالبات القدرة على قيادة فرق العمل لتنفيذ بعض المهام داخل المدرسة.	٤,٣١	٠,٥٧	٨٦,١٩	موافق بشدة	٤
	٤- تدريب الطالبات على استثمار نقاط القوة لدى الآخرين في تحقيق الأهداف المشتركة.	٤,٣٧	٠,٥٨	٨٧,٤٠	موافق بشدة	٢
	٥- تستخدم مهاراتها الشخصية في توجيه الطالبات نحو تحقيق أهداف المدرسة.	٤,٣٤	٠,٦٢	٨٦,٧٩	موافق بشدة	٣
جميع فقرات القيادة والمسؤولية		٤,٣٣	٠,٣٣	٨٦,٥٢	موافق بشدة	
التواصل	١-تدريب الطالبات على المبادرة والتوجيه الذاتي.	٤,٤٠	٠,٥٧	٨٧,٩٥	موافق بشدة	١
	٢- لها دور فعّال في تحقيق الاتصال بين المدرسة والأسرة.	٤,٢٩	٠,٦٢	٨٥,٨١	موافق بشدة	٣
	٣- تدريب الطالبات على القدرة على التحدث بطلاقة أمام الجميع.	٤,٣٦	٠,٥٩	٨٧,٢٩	موافق بشدة	٢
	٤- تدعم الدافعية لدى الطالبات وتعززها.	٤,٢٣	٠,٦٠	٨٤,٦٦	موافق بشدة	٥
	٥- تدعم مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي لدى الطالبات.	٤,٢٨	٠,٦٠	٨٥,٧٠	موافق بشدة	٤
	٦--تدعم مهارات الاتصال الكتابي لدى الطالبات.	٤,١٤	٠,٥٨	٨٢,٨٥	موافق بشدة	٦
جميع فقرات التواصل		٤,٢٩	٠,٣٣	٨٥,٧١	موافق بشدة	
التعاون	١- تتعاون مع معلمات المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها وتنمية المهارات لدى الطالبات.	٤,٤١	٠,٥٨	٨٨,١١	موافق بشدة	١
	٢- تمتلك علاقات إيجابية مع إدارة المدرسة.	٤,٢٢	٠,٦١	٨٤,٣٣	موافق بشدة	٥
	٣- تحرص على تفعيل اللوائح والقرارات الخاصة بتطبيق العمل التعاوني.	٤,٣٩	٠,٦٠	٨٧,٨٤	موافق بشدة	٢
	٤- غرس الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطالبات نحو العمل بروح الفريق.	٤,٣٨	٠,٦٢	٨٧,٦٧	موافق بشدة	٣
	٥- تعزز لدى الطالبات قيم التعاون والعمل الجماعي.	٤,٢٥	٠,٦٠	٨٤,٩٣	موافق بشدة	٤
جميع فقرات التعاون		٤,٣٣	٠,٣٣	٨٦,٥٨	موافق بشدة	
جميع فقرات المحور الثالث		٤,٣٢	٠,٢٥	٨٦,٣٩	موافق بشدة	

➢ **دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات المرونة والتكيف لدى الطالبات.**

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات المرونة والتكيف تراوحت بين (٤,٢٩-٤,٣٧) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٣ من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي٨٦,٦٢ %، والانحراف المعياري يساوي ٠,٣٠ وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات المرونة والتكيف من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكرت الخماسي.

➢ **دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطالبات.**

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات التفاعل الاجتماعي تراوحت بين (٤,٢٨ -٤,٤٤) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٣ من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٦,٦٢%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٣٣وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكرت الخماسي.

➢ **دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القيادة والمسؤولية لدى الطالبات.**

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات القيادة والمسؤولية تراوحت بين (٤,٢٢-٤,٣٩) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٣ من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٦,٥٢%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٣٣ وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القيادة والمسؤولية من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكرت الخماسي.

➢ **دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التواصل لدى الطالبات.**

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات التواصل تراوحت بين (٤,١٤-٤,٤٠) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٢٩ من (٥) وهي أكبر من المتوسط

الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٥,٧١%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٣٣وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التواصل من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكرت الخماسي.

- **دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعاون لدى الطالبات.**

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات التعاون تراوحت بين (٤,٢٢-٤,٤١) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٣ من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٦,٥٨%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٣٣ أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعاون من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكرت الخماسي.

وبصفة عامة تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مهارات العمل والحياة تراوحت بين (٤,١٤-٤,٤٤) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات = ٤,٣٢ من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٦,٣٩%، والانحراف المعياري يساوي ٠,٢٥ وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات مهارات العمل والحياة من وجهة نظرهن كانت عالية جدا حسب مقياس ليكرت الخماسي.

ومن النتائج السابقة نلاحظ أن هذه المهارات هي مفاتيح أبواب التعلم مدى الحياة والعمل الابتكاري، ويتطلب العالم الجديد للعمل مستويات عليا من تفكير الخبير والاتصال المعقد، وهي المهارات الرئيسية للتعلم وعمل المعرفة التي تلبي متطلبات مهارات العمل الجديد، وهذه المهارات كانت ولوقت طويل في قلب إعداد المتعلم ليكون معتمداً على نفسه ومتعلماً مدى الحياة. وتساعد على بناء عالم أفضل، وهي جوهرة التُعلم والإبداع، لهذا لدينا أسباب عالمية خالدة، وحاجات عملية مُلحة لإكساب وتنمية هذه المهارات لدى الطالبات بالتالي أصبح تنمية هذه المهارات بالقرن الحادي والعشرين هدفاً تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه، حيث أن هذه

المهارات إذا توفرت في معلم فهي تُعد من سمات المعلم الناجح؛ الذي يتميز بالرؤية والإستراتيجية التي تساهم في تطور التلميذ، والعملية التعليمية بشكل عام، وبناء ثقافة تهتم بحاجات التلاميذ وتدريبهم.

مناقشة السؤال الرابع:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟**

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات تتعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات تتعزى لمتغير المؤهل العلمي والنتائج في جدول (١٢) تبين ما يلي:

- لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات يعزى إلى المؤهل العلمي، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي ٠,٥١١وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي ٣,٠٢، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي ٠,٦٠٠وهي أكبر من ٠,٠٥ .
- لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات يعزى إلى المؤهل العلمي، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي ٠,٥٢٨وهي من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي ٣,٠٢، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي ٠,٥٩٠ وهي أكبر من ٠,٠٠٥.

- لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول مهارات العمل والحياة لدى الطالبات يعزى إلى المؤهل العلمي، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي ٠,٠٨٠ وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي ٣,٠٣، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي ٠,٩٢٣وهي أكبر من٠,٠٥.

وبصفة عامة لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات يعزى إلى المؤهل العلمي، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي ٠,١٨١وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي ٣,٠٢، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي ٠,٨٣٣وهي أكبر من٠,٠٥. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عثمان (٢٠٢٠) حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جـــدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات تتعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية
دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات	بين المجموعات	٠٥٣.	٢	٠٢٧.	٥١١.	٦٠٠.
	داخل المجموعات	١٨,٩٥٣	٣٦٢	٠٥٢.		
	المجموع	١٩,٠٠٧	٣٦٤			
دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات	بين المجموعات	٠٧٦.	٢	٠٣٨.	٥٢٨.	٥٩٠.
	داخل المجموعات	٢٦,١٩١	٣٦٢	٠٧٢.		
	المجموع	٢٦,٢٦٧	٣٦٤			
دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات	بين المجموعات	٠١٠.	٢	٠٠٥.	٠٨٠.	٩٢٣.
	داخل المجموعات	٢٢,٣٧١	٣٦٢	٠٦٢.		
	المجموع	٢٢,٣٨٠	٣٦٤			
جميع مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات	بين المجموعات	٠١٧.	٢	٠٠٩.	١٨٣.	٨٣٣.
	داخل المجموعات	١٧,١٨٢	٣٦٢	٠٤٧.		
	المجموع	١٧,١٩٩	٣٦٤			

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) حول دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**

تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات تعزى لمتغير سنوات الخبرة والنتائج في جدول (١٣) تبين ما يلي:

- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات يعزى إلى سنوات الخبرة، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي ٦,١٠٨ وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي ٣,٠٢، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي ٠,٠٠٢وهي أقل من٠,٠٥. ويبين اختبار شفيه جدول (١٤) أن الفروق بين فئتي "١٠سنوات فأكثر " و " أقل من ٠,٠٥" والفروق لصالح الفئة " ١٠سنوات فأكثر " .
- لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات يعزى إلى سنوات الخبرة، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي ١,٥٢٦وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي ٣,٠٢، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي ٠,٢١٩وهي أكبر من٠,٠٥.
- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول مهارات العمل والحياة لدى الطالبات يعزى إلى سنوات الخبرة، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي ٤,٥٧٢وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي ٣,٠٢، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي٠,٠١١وهي أقل من٠,٠٥. ويبين اختبار شفيه جدول (١٤) أن الفروق بين فئتي "١٠سنوات فأكثر " و " أقل من ٠,٠٥" والفروق لصالح الفئة " ١٠سنوات فأكثر "كما توجد لفروق بين فئتي " ١٠سنوات فأكثر " و " ٥سنوات إلى ١٠سنوات " والفروق لصالح الفئة " ١٠سنوات فأكثر " .

وبصفة عامة يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات يعزى إلى سنوات الخبرة، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي ٥,٢٣٠وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي ٣,٠٢، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي ٠,٦٠٠وهي أقل من٠,٠٥. ويبين اختبار شفيه جدول (١٤) أن الفروق بين فئتي "١٠سنوات فأكثر " و " أقل من ٠,٠٥" والفروق لصالح الفئة " ١٠سنوات فأكثر " كما توجد لفروق بين فئتي " ١٠سنوات فأكثر " و " ٥ سنوات إلى ١٠سنوات " والفروق لصالح الفئة " ١٠سنوات فأكثر " .

جـــــدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بين متوسطات اراء أفراد عينة الدراسة حول دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحـــــــور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية
دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات	بين المجموعات	٦٢٠.	٢	٣١٠.	٦,١٠٨	٠٠٢.
	داخل المجموعات	١٨,٣٨٦	٣٦٢	٠٥١.		
	المجموع	١٩,٠٠٧	٣٦٤			
دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات	بين المجموعات	٢٢٠.	٢	١١٠.	١,٥٢٦	٢١٩.
	داخل المجموعات	٢٦,٠٤٧	٣٦٢	٠٧٢.		
	المجموع	٢٦,٢٦٧	٣٦٤			
دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات	بين المجموعات	٥٥١.	٢	٢٧٦.	٤,٥٧٢	٠١١.
	داخل المجموعات	٢١,٨٢٩	٣٦٢	٠٦٠.		
	المجموع	٢٢,٣٨٠	٣٦٤			
جميع مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات	بين المجموعات	٤٨٣.	٢	٢٤٢.	٥,٢٣٠	٠٠٦.
	داخل المجموعات	١٦,٧١٦	٦٢	٠٤٦.		
	المجموع	١٧,١٩٩	٦٤			

جـــــدول(١٤)

اختبار شفيه للفروق المتعددة حسب متغير فئات سنوات الخبرة

المحـــــــور	الفئـــــــة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من ٥سنوات	٥سنوات إلى١٠سنوات	١٠سنوات فأكثر
					القيمة الاحتمالية		
دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات	أقل من ٥سنوات	٩٢	٤,٣٠	٠,٢٨		٢٤٣.	٠٠٣.
	٥سنوات إلى ١٠سنوات	١٥٦	٤,٣٥	٠,١٩	٢٤٣.		١٠٤.
	١٠سنوات فأكثر	١١٧	٤,٤١	٠,٢٣	٠٠٣.	١٠٤.	
دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات	أقل من ٥سنوات	٩٢	٤,٣٤	٠,٢٩		٩٩٦.	٤٠٢.
	٥سنوات إلى ١٠سنوات	١٥٦	٤,٣٤	٠,٢٣	٩٩٦.		٢٦٤.
	١٠سنوات فأكثر	١١٧	٤,٣٩	٠,٢٩	٤٠٢.	٢٦٤.	
دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات	أقل من ٥سنوات	٩٢	٤,٢٨	٠,٢٦		٨٥٢.	٠٢٥.
	٥سنوات إلى ١٠سنوات	١٥٦	٤,٣٠	٠,٢١	٨٥٢.		٠٤٥.
	١٠سنوات فأكثر	١١٧	٤,٣٨	٠,٢٧	٠٢٥.	٠٤٥.	
جميع مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات	أقل من ٥سنوات	٩٢	٤,٣٠	٠,٢٤		٦٨١.	٠١١.
	٥سنوات إلى ١٠سنوات	١٥٦	٤,٣٢	٠,١٨	٦٨١.		٠٤٥.
	١٠سنوات فأكثر	١١٧	٤,٣٩	٠,٢٤	٠١١.	٠٤٥.	

مناقشة السؤال الرئيس:

ما دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات؟

لاختبار هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والمتوسطات النسبية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابات وترتيب المحاور، والنتائج مبينة في جدول رقم (١٥) والذي تبين أن المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة تراوحت بين (٤,٣٢-٤,٣٦) وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع المحاور = ٤,٣٤من (٥) وهي أكبر من المتوسط الحيادي " ٣"، والمتوسط النسبي ٨٦,٧٨%، والانحراف المعياري يساوي٠,٢٢وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج من ذلك على إن دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات كان مرتفعا حسب مقياس ليكرت الخماسي.

جـــــدول (١٥)

تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين

م	المحـــــــــــور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	الاستجابة	الترتيب
١	المحور الأول: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطالبات	٤,٣٦	٠,٢٣	٨٧,١٦	موافق بشدة	٢
٢	المحور الثاني: دور المعلمات في تنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية لدى الطالبات.	٤,٣٦	٠,٢٧	٨٧,١٧	موافق بشدة	١
٣	المحور الثالث: دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات العمل والحياة لدى الطالبات.	٤,٣٢	٠,٢٥	٨٦,٣٩	موافق بشدة	٣
	جميع محاور الدراسة	٤,٣٤	٠,٢٢	٨٦,٧٨	موافق بشدة	

تـــوصيـــات الـــدراســـة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثان بالآتي:

١- بث روح التعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين الطالبات لدعم مهارة التواصل والتعاون

٢- تشجيع الطالبات على المشاركة المجتمعية لتنمية مهارة التفاعل الاجتماعي لديهن

٣- ترسيخ مفهوم التعاون مع الآخرين والقيام بالعمل الخيري التطوعي والخدمي، لتكوين طالبات أكثر فعالية في الحياة العامة.

٤- تذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات المنتجين والعمل على الارتقاء بمواهبهم ومهاراتهم.

٥- تدريب الطالبات على المهارات المعلوماتية والتكنولوجيا.

٦- أن تقدم وزارة التعليم دورات تدريبية في مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمات بما يساهم في زيادة هذه المهارات لديهن مما ينعكس ايجاباً على مستوى الطالبات وتأهيلهم.

٧- إعداد الحوافز المناسبة لتشجيع المعلمات على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات.

مقترحات الدراسة:

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات المرحلة المتوسطة.

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طالبات المرحلة الثانوية في مدن أخرى بالمملكة ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية للوقوف على دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات.

٣- دراسة المقومات التي يجب الاهتمام بها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

٤- إجراء دراسة عن معوقات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

٥- إجراء دراسة عن واقع تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

المـــراجـــــع

المـــراجـــــع العـــربيـــــة:

أحمد، رشيدة السيد.(٢٠١٠). *التخطيط لإدارة المؤسسات التعليمية ذاتياً في ضوء المشاركة المجتمعية*. دار الجامعة الجديدة.

موقع الهيئة العامة للإحصاء (٢٠٢١). مسترجع من:الهيئة العامة للإحصاء(stats.gov.sa) |

خميس، ساما فؤاد. (٢٠١٥). مهارات القرن ٢١: برامج إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة الطفولة والتنمية*. ٨(٣١)، ١٤٩-١٦٣

الفرج، عبد الله محمد (٢٠١٧). *مستقبل التعليم في الوطن العربي*، عمان: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

أبو عباءة، أثير إبراهيم محمد. (٢٠٢١). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. جامعة الازهر. *مجلة التربية*. ١(١٨٩)

الخيبري، صبرية محمد عثمان. (٢٠٢٠). دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. ١١٨

حفني، مها كمال. (٢٠١٥). مهارات القرن ٢١. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). التعلم بوابة التحول. *مجلة المعرفة*.

آل طالع، فهد محمد. (٢٠١٦). دور المدرسة في تنمية الشخصية المنتجة لطالب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين. [دراسة ميدانية استكمالاً للحصول على درجة الماجستير]. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

شلبي. نوال محمد. (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٣(١٠)

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (د.ت) خطة التنمية العاشرة للمملكة العربية السعودية. ١٤٤٠/١٤٤١هـ)

http://www.jeg.org.sa/data/modules/contents/uploads/infopdf/2665.pdf

مرسي، سيد عبدالحميد.(١٤٠٥هـ).*الشخصية المنتجة*. مصر :دار التوفيق النموذجية.

العجلان، باسمة بنت سليمان. (٢٠١٩).جهود الإصلاح في التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء والمختصين: دراسة تقويمية. *مجلة الثقافة والتنمية*. ١٤٥(٢٠) .٦٥-١٢٦.

الربيع، حنان ونيس.(٢٠١٨). دور التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (١٩).

الهويش، يوسف بن محمد.(٢٠١٨). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس. ٤٢(١).

البلوي، عواطف سالم. (٢٠١٩). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. *رابطة التربويين العرب*. (١٠٧).٣٨٧-٤٣٣

أبو عباة، أثير إبراهيم. (٢٠٢١). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الحادي والعشرين مع طفل الروضة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم. *مجلة التربية* . ١٨٩(١).

جبيري، صباح علي. (٢٠٢٢). دور جامعة الملك خالد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. *جامعة الفيوم كلية التربية*. ١٦(٦). ٢٧٧-٣٠٧.

عثمان، أمل حسن. (٢٠٢٠). دور التدريب النقال في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة رفحاء. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*. (٤).١٩٩-٢٦١.

جعفري، حمزه (٢٠٢٠). درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي بمدينة أم البواقي لمهارات القرن الواحد والعشرين.[مذكرة لنيل شهادة الماجستير]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية–جامعة أم البواقي.

أبو هاشم، محمد. (٢٠٠٤). *سيكولوجية المهارات*. زهرة الشرق.

الرفاعي، عمر. (٢٠١٥). *مهارات التفكير الناقد*. دار البر للنشر والتوزيع.

الفيفي، آمنه علي جبران. (٢٠١٩). مهارات جيل القرن الحادي والعشرين. *مجلة رواد الإبداع العلمي*. (٨)

شلبي، نوال محمد. (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. ٣(١٠).

الناجم، محمد عبد العزيز. (٢٠١٢). تقويم مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس – كلية التربية. ١٣٠

غانم، تفيده سيد أحمد. (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم. المؤتمر الدولي الأول: توجهات إستراتيجية في التعليم – تحديات المستقبل: جامعة عين شمس – كلية التربية، مج٢.

العتيبي، ريم حمود.(١٤٤١). مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم. كلية التربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الصالح، بدر عبدالله.(٢٠١٣). *مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا*. جامعة الملك سعود.

الحربي، عبدالله، والجبر، جبر محمد.(٢٠١٦). *وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين*. كلية التربية جامعة الملك سعود.

عبد القادر، بشير، يوسف، خضور، السعيد، فوزية.(٢٠٢٠). درجة توافر مهارات حل المشكلات في محتوى تدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في سورية. *مجلة جامعة حماة*. (٣).

ترلينج، بيرني، الصالح، بدر بن عبدالله، و فادل، تشارلز. (٢٠١٣). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا*. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود – كلية التربية

جودت، أحمد سعادة. (٢٠٠٣). *تدريس مهارات التفكير*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

بطين، عبدالرحمن عبدالهادي عبدالرحمن.(٢٠١٩). تقويم محتوى الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مهارات الرقن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف التاسع لها.[رسالة ماجستير]كلية التربية. الجامعة الإسلامية–غزة.

الشمراني، صالح سعيد(٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (١٢٤).١٥١-١٧٠.

عبدالعال، رشا محمود بدوي، وأحمد، عصام محمد.(٢٠١٩).برنامج مقترح في الكيمياء الحيوية قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.٢(٢٠).١٣٥-٢٣٥.

القبيلات، محمد علي. (٢٠١٩). أثر وحدة دراسية مصممة وفق مهارات القرن الحادي والعشرين على التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية*: جامعة أسيوط – كلية التربية، ٣٥(٣).

الجربوع، مشاعل بنت صالح.(٢٠٢٠). دور معلمات اللغة الإنجليزية في تعزيز الانتماء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات والقائدات.[رسالة ماجستير منشورة]كلية التربية–جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نسام، بنت محمد حسين. (٢٠٠٩). *تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية*. جامعة أم القرى.

المومني، جهاد علي توفيق. (٢٠١٦). تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*.٤٣.

داوود، عزيزحنا. (١٩٨٥). *دراسات وقراءات نفسية وتربوية*. الانجلو المصرية.

شهوان، أحمد. (٢٠٠٥). المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية والمهنية التي تواجه معلمي التعليم الثانوي العام في محافظة غزة.[رسالة ماجستير]. جامعة الأزهر.

صبري، عبد العظيم؛ وتوفيق، رضا (٢٠١٧). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الحسن، إحسان. (٢٠١٥). *النظريات الاجتماعية المتقدمة: دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة*. عمان: دار الأوائل.

الغريب، عبد العزيز. (١٤٣٧). *نظريات علم الاجتماع*. الرياض: دار الزهراء.

كتبخانه، إسماعيل. (١٤٤٠). *أسس علم الاجتماع*. جدة: خوارزم العلمية.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Lee DK, In J, Lee S. Standard deviation and standard error of the mean. Korean J Anesthesiol. 2015;68:220–223