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

"إقليمية - علمية – دورية – محكمة – متخصصة"

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

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

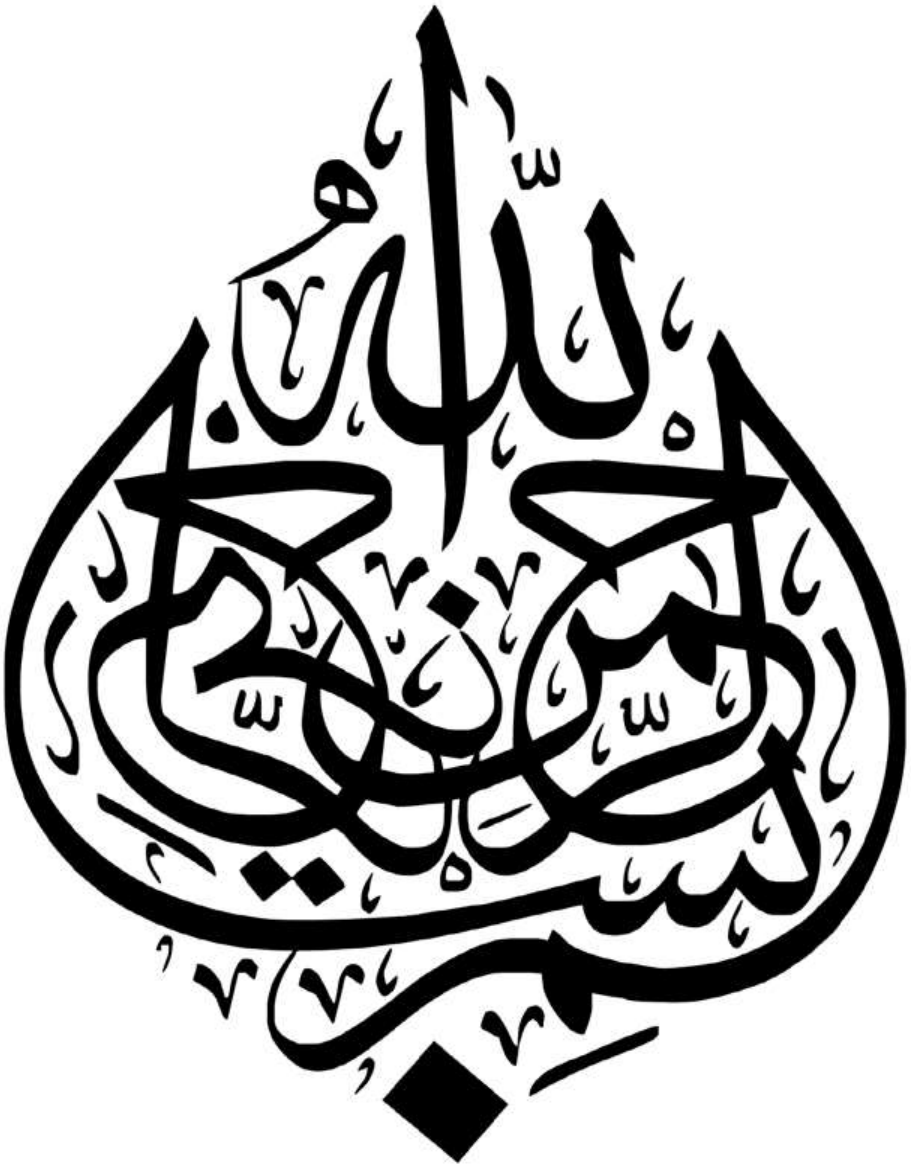
قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢٣
ومعامل تأثير عربي (١,٩) لعام ٢٠٢٢

الترقيم الدولي للمجلة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العدد (٢١)، (عدد خاص)، (ج٢)، (أكتوبر ، ٢٠٢٣)



الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

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

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جامعة بنها – مصر

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

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
جامعة أبوظبي – الامارات

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

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

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

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)

شكر وتقدير

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

د/ سليمان رجب سيد أحمد	(جامعة بنها - مصر)
د / مروة الكندري	(وزارة التربية – الكويت)
أ/ ريم بنت إبراهيم بن عبدالله حُمّدي	(باحثة دكتوراة ، قسم السياسات التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود)
أ/ رحاب محمد الامين	(باحثة دكتوراة في الارشاد النفسي والتربوي - جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية)
أ/ فاطمة بنت محمد الشهري	(باحثة ، قسم علم النفس - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية – السعودية)
أ/ مي الصياد	(باحثة دكتوراة ، قسم السياسات التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود)
أ / جزاء المطيري	(باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)
أ/ عبدالله الخليف	(وزارة التعليم – السعودية)
أ/ جمانة طارق عاشور	(محلل سلوك معتمد من البورد الامريكي –السعودية)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

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

رؤيـــــــة المجلـــــة

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

رســـــالـــــة المجلـــــة

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

أهـــــــداف المجلـــة

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

المـــدى والنطـــاق

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

اللجنة العلمية (*)

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/

المراسلات

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

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

٠٠٢٠١٥٠٧٥٠٥٧٧٩

journalofjser@gmail.com

البريد الالكتروني: *dralihanafe@hotmail.com*

أو واتس علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (01507505779) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج علي حساب الباحث).

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

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

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

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	ل
الأبحاث	
استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية PRT في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن ..... وعد بخيت محمد الزهراني & د/ منى حلمي عبد الحميد طلبه	١ – ٥٤
مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العام وعلاقتها بالجودة الشاملة ..... أروى بنت محمد السلطان	٥٥ – ٨٠
تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) ..... مشاري عبدالله عامر المشاري & د/ سلطان بن علي الحربي	٨١ – ١٢١
واقع استخدام الإرشاد النفسي بمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي ..... حصه نزال دخيل الشمري	١٢٢ – ١٥٧
تحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التعلم والابتكار ..... عقيل بن فريح الشمري & د/ غازي بن عبد العزيز السدحان	١٥٩ – ٢١١
The Great Divide: How Americans and Muslims View Each Other Nayramin F. Alqahtani & Dr. Bennie Green	1 – 42

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 (٢١) للمجلة، الجزء الثاني يضم (٦) بحوث ومقال تناولت قضايا وموضوعات في مجال العلوم التربوية والنوعية والإنسانية.

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

العدد (٢١)، (عدد خاص)، الجزء الثاني، أكتوبر ٢٠٢٣، ص ص ٥٠ – ٨٠

مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العام وعلاقتها بالجودة الشاملة

إعداد

أروى بنت محمد السلطان

باحثة ماجستير- كلية التربية- قسم السياسات التربوية
تخصص أصول تربية- جامعة الملك سعود

مهـــارات القـــرن الحـــادي والعشـــريـــن في التعليـــم العـــام وعلاقتهـــا بالجـــودة الشـــاملـــة

أروى بنت محمد السلطان(*)

ملخـــــــــص

هدف البحث الي التعرف على الإطار المفاهيمي للجودة الشاملة، ولمهارات القرن الحادي والعشرين، وأسباب اختيار موضوع الجودة الشاملة، وكيف تساعد الجودة الشاملة مهارات القرن الحادي والعشرين، ومعرفة أهم الدراسات الحديثة التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالجودة الشاملة، ومعرفة أهم التوصيات التربوية ذات العلاقة بمهارات القرن الحادي والعشرين والجودة الشاملة. وباستخدام المنهج التحليلي، توصل البحث الي وجود العديد من العوامل ساهمت في زيادة الاهتمام بجودة التربية والتعليم، وإن استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين لها العديد من الفوائد، وأن جوهر الجودة الشاملة يدور بشكل مستمر حول تحسين من عمليات التعليمية وجاءت مهارات القرن الحادي والعشرين لتحسين العملية التعلمية وتغييرها لمواكبة العصر، وخلص البحث الي العديد من التوصيات منها العمل على خلق بيئة مدرسية مناسبة لمهارات القرن الحادي والعشرين لتحقيق جودة أعلى، وضرورة إعادة النظر في تطبيقات مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم بما يواكب التوجهات العالمية الحديثة وتدريب المعلمين والقائمين على التعليم كجزء من عملية تحقيق الجودة الشاملة للتعليم.

كلمات مفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرون، الجودة الشاملة.

(*) باحثة ماجستير- كلية التربية- قسم السياسات التربوية تخصص أصول تربية- جامعة الملك سعود.

Twenty-first century skills in general education and their relationship to total quality

Arwa, Al-Sultan(*)

Abstract

The aim of the research is to identify the conceptual framework of total quality, the skills of the twenty-first century, the reasons for choosing the subject of total quality, how total quality helps the skills of the twenty-first century, knowledge of the most important recent studies that dealt with the skills of the twenty-first century and their relationship to total quality, and knowledge of the most important educational recommendations related to The relationship with the skills of the twenty-first furnace and the overall quality. Using the analytical approach, the research concluded that there are many factors that contributed to increasing interest in the quality of education, and that the use of twenty-first century skills has many benefits, and that the essence of total quality revolves continuously around improving educational processes, and twenty-first century skills came to improve the learning process And changing them to keep pace with the times, and the research concluded with many recommendations, including working to create a school environment suitable for the skills of the twenty-first century to achieve higher quality, and the need to reconsider the applications of twenty-first century skills in the field of education in line with modern global trends and training teachers and those in charge of education as part of the process Achieving the overall quality of education.

Keywords: twenty-first century skills, total quality.

(*) Master's researcher - College of Education - Department of Educational Policie Fundamentals of Education - King Saud University.

المقـــدمـــة:

يعتبر التعلم الوسيلة الرئيسية لاكتساب الفرد كثير من المعارف والمهارات وتكوين العادات السلوكية والاتجاهات التي تعتبر الهدف من عملية التعلم والتعليم عملية أساسية في الحياة لا يخلو منها أي نشاط بشري بل هي جوهر هذا النشاط فبواسطته يكتسب الإنسان مجمل خبرته الفردية وعن طريقه ينمو ويتقدم ويستطيع أن يواجه الأخطار التي تواجهه وأن يتكيف مع الطبيعة من حوله ويسيطر عليها ويسخرها. (ناصر والشافعي،٢٠١٢، ص٩).

يشهد العالم في وقتنا المعاصر تطوراً هائلاً وتقدماً ملحوظاً في المجال المعرفي وتسهم الجهود التربوية في إحداث مثل هذا التطور والتغيير الذي يتضمن في أحد جوانبه نقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم وتتخذ هذه الجهود أساليب وطرق متنوعة (ناصر والزبون،٢٠١٣، ص٣٦٢).

ويتفق التربويون على أن معطيات القرن الحادي والعشرين تتطلب فكراً جديداً في منهج التعليم، يتم فيه التركيز على مجموعة من القدرات التي يحتاج الطلاب إلى تطويريها ليحققوا النجاح في عصر المعرفة والمعلومات، ويدور تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين حول تعليم الطلاب عملية أو طريقة في التفكير بما يتعلمونه والهدف هو مساعدتهم على التفكير على نحو مستقل بالمحتوى والبحث عن إجابات لأسئلتهم، وسوف يستطيع الطلاب من خلال التكرار والتأمل جعل عمليات تفكيرهم ورتائبه أوتوماتيكية واستخدامها عندما يواجهون معلومات جديدة (الجيوسي،٢٠١٤، ص ١٧،٧).

وقد ربطت الباحثة مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العام بالجودة الشاملة التي أصبحت واقعاً عملياً لا بد من تطبيقه في مختلف منشآت الأعمال، وأن التقدم الصناعي والتقني والتنافس الشديد قد حذا بمنشآت الأعمال والأفراد إلى ما يسمى بالجودة الشاملة وقد توجهت المنشآت إلى البحث في الجودة الشاملة وتبنيها كفلسفة وتطبيق ولم يكن ذلك في مجال العمل فقط بل امتد إلى جميع جوانب الحياة، ولجودة هي أداة القياس التي تقيس بها أعمالنا فهي تستخدم كمرآة لتعرفنا على مدى أدائنا للأعمال بالشكل المطلوب.(رضوان،٢٠١٢، ص١١،١٢).

مشكلة البحث:

ظهرت مهارات القرن الحادي والعشرين متضامنة مع تغيرات القرن فتنوع المعرفة وتكدسها أدت إلى تغيير في النظام التعليمي وإدراج مهارات تساعد المعلم على الاختيار والتنوع بطرق التدريس والمتعلم بالمشاركة بفعالية بحيث يكون هناك إنتاجية في العملية التعليمية وقد اكدت عدة دراسات على فعالية مهارات القرن الحادي والعشرين على المتعلم لأنها تجعله محور العملية التعليمية، وأشارت دراسة محمود (٢٠١٨) حول فعالية برنامج إثرائي قائم على بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية القوة الرياضية والتفكير الرياضي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية وأظهرت النتائج فعالية مهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية القوة الرياضية والتفكير الرياضي للطلاب، وأكدت دراسة صدقي (٢٠٠٩) حول دور مهارات القرن الحادي والعشرين في خلق فرص عمل وأظهرت النتائج فعالية مهارات القرن الحادي والعشرين في خلق فرص عمل بحيث تساعد مهارات القرن الحادي والعشرين على الاستعداد للمستقبل،وهذا يتفق مع نتائج دراسة Ball, et al., (٢٠٢٣) بأهمية مراعاة تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين مع كل من الطلاب والمعلمين بالمدارس، وأكدت نتائج دراسة Jacobson-Lundeberg (٢٠٢٢) أن توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال جودة التعليم الشامل تتجاوز حدود التفعيل الشكلي والمتابعة التقليدية في الفصول نحو: متابعة مدى إثارة الجوانب الفكرية والتفكير الرياضي للطلاب والتأكد من سلاسة استيعاب الأفكار الرئيسية المطروحة في الدرس, واتباع مناهج التقويم الحديثة لأداء المعلم وبخاصةً تلك القائمة على التكنولوجيا, وتكوين الشراكات المهنية مع المؤسسات التعليمية الكبرى كالجامعات لرفع مستويات الكفاءة المهنية. كذلك أكدت دراسة زيتون (٢٠١٩) حول دور مهارات القرن الحادي والعشرين في التأهيل القيادي لطلاب الجامعات المصرية في ظل مجتمع المعرفة وأظهرت النتائج فعالية دور مهارات القرن الحادي والعشرين في تأهيل طلاب الجامعات للمستقبل المتغير، وأشارت دراسة وهبة (٢٠١٨) حول فعالية مهارات القرن الحادي والعشرين كمدخل لتدريس التربية الفنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وأظهرت النتائج فعالية مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى مساهمتها في تطوير مستوى أداء الطلاب التدريسي وإقبال الطلاب على المشاركة في الأنشطة الفنية.

وجاء هذا البحث لتلقي الباحثة الضوء على مدى علاقة مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العام بالجودة الشاملة من خلال السؤال التالي:

هل هناك علاقة بين مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العام والجودة الشاملة؟

أسئلـــة البحـــث:

١- ما هو الإطار المفاهيمي للجودة الشاملة؟

٢- ما هو الإطار المفاهيمي لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

٣- ما هي أسباب اختيار الجودة الشاملة تحديداً؟

٤- كيف تساعد الجودة الشاملة مهارات القرن الحادي والعشرين؟

٥- ما اهم الدراسات الحديثة التي تناولت مهارات الفرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالجودة الشاملة؟

٦- ما هي التوصيات التربوية ذات العلاقة بمهارات الفرن الحادي والعشرين والجودة الشاملة؟

أهـــداف البحـــث:

يهدف البحث الحالي الي ما يلي:

١- التعرف على الإطار المفاهيمي للجودة الشاملة.

٢- التعرف على الإطار المفاهيمي للمهارات القرن الحادي والعشرين.

٣- التعرف على أسباب اختيار موضوع الجودة الشاملة.

٤- التعرف على كيف تساعد الجودة الشاملة مهارات القرن الحادي والعشرين.

٥- التعرف على اهم الدراسات الحديثة التي تناولت مهارات الفرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالجودة الشاملة.

٦- التعرف على أهم التوصيات التربوية ذات العلاقة بمهارات الفرن الحادي والعشرين والجودة الشاملة.

منهج البحث:

منهج تحليلي يقوم على توضيح الحجج والبراهين والربط بين المعطيات.

الإطار النظري:

١- الإطار المفاهيمي للجودة الشاملة:

تعريف الجودة:

الجودة في اللغة: من جاد، وتعني كون الشيء جيداً، ويقال جاد المتاع، وجاد العمل فهو جيد وجاد الشيء أي صار جيداً وأجاد أتى بالجيد فالجودة مصدر من لفظ (جاد) مثل الكيفية مصدر من لفظ (كيف) وكيفية الشيء تعنى حالته وصفته، تعريف الجودة اصطلاحاً: الدرجة التي تشبع الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة من الخصائص الرئيسة المحددة مسبقاً ويوافق فيجنبام Feigenbaum هذا التعريف حيث عرف الجودة بأنها: الناتج الكلي للخدمة جراء دمج خصائص نشاطات التسويق والهندسة والتصنيع والصيانة والتي تمكن من تلبية حاجات ورغبات الزبون.(الهوش،٢٠١٣، ص١١).

تعريف الجودة الشاملة:

لا يوجد تعريف محدد للجودة الشاملة وهناك عدة تعريفات منها: تعريف جون اوكلاند: على أنها الوسيلة التي تدار بها المنظمة لتطور فعاليتها ومرونتها ووضعها التنافسي على النطاق العمل ككل، وعرفها تونكس: بأنها اشتراك والتزام الإدارة والموظف في ترشيد العمل عن طريق توفير ما يتوقعه العمل او ما يفوق توقعاته، وعرفها أوماجونو: بأنها استخدامات العميل المقترنة بالجودة وإطار تجربته بها. (رضوان، ٢٠١٢، ص ٢٣، ٢٤).

تعريف الجودة في التربية:

"مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشورة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة"(الرشدان،٢٠٠١، ص٤٥٧).

العوامل التي أدت إلى زيادة الاهتمام بجودة التربية والتعليم:

وذكر الرشدان (٢٠٠١) عدة عوامل منها: ردود فعل عصر التوسع التعليمي وما صاحبه من تفاؤل واسع، وظهور ضغوط اجتماعية جديدة على المدارس، والتغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي، وضعف جدوى إصلاح هياكل النظم التعليمية دون إصلاح العملية التعليمية ذاتها، وأسباب تتعلق بالرغبة الاكاديمية. (ص ٤٥٩، ٤٦٠، ٤٦١).

جوهر الجودة الشاملة في التعليم:

وأشارت دعمس (٢٠١١) إلى جوهر الجودة الشاملة في التعليم وهي: إيجاد التناسق بين الأهداف.

وتبني فلسفة الجودة الشاملة وتقليل الحاجة للتفتيش، وانجاز الأعمال المدرسية بطرق جديدة، وتحسين الجودة، الإنتاجية، خفض التكاليف، والتعليم مدى الحياة ،والقيادة في التعليم، والتخلص من الخوف وإزالة معوقات النجاح وخلق ثقافة الجودة وتحسين العمليات ومساعدة الطلاب على النجاح والالتزام والمسئولية (ص١٧٣، ١٧٤).

معايير الجودة في التعليم:

قسم دعمس (٢٠١١) معايير الجودة في التعليم منها ما ترتبط بالأهداف ومنها ما تكون خاصة بالمناهج الدراسة ومنها ما تكون خاصة بالمعلم ومنها ما تكون خاصة بالطالب وهناك معايير خاصة بالوسائل التعليمية ومعايير خاصة بالتمارين والتدريبات ومعايير خاصة بالتقييم. (ص١٩١)

مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي:

وذكر الهوش (٢٠١٣) مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي: تحقيق رضا المستفيد، وإجراء التقييم الذاتي وصولا لتحسين الأداء، والأخذ بأساليب العمل الجماعي وتشكيل فرق العمل، وجمع البيانات الإحصائية وتوظيفها بشكل مستمر، وتفويض السلطات والعمل بالمشاركة، وإيجاد بيئة تساعد على التوحد والتغير، وإرساء نظام للعمليات المستمرة، والقياد التربوية الفعالة. (ص١٤٠)

مرتكزات تحقيق الجودة الشاملة:

تحدد بعض المرتكزات تحقيق الجودة الشاملة لنظام التعليم بمدارسه المختلفة ،وقسم الحوت وشاذلي (٢٠٠٧) المرتكزات إلى مرتكزين هما:

أولاً: مرتكزات تحسين مدخلات التعليم:

١- **المدرسة:** ضرورة ترسيخ فلسفة إنشائها من خلال النظر إليها على انها مؤسسة تربوية اجتماعية انشأها المجتمع لصالح أبنائه.

٢- **المعلم:** زيادة الاهتمام بإعداده وتدريبه ورعايته صحياً واجتماعياً ومادياً.

٣- **الطالب:** زيادة الاهتمام بإشباع حاجاته وتنمية قدراته.

٤- **الإدارة التعليمية والمدرسية:** زيادة الاهتمام بها والعمل على تحديثها بشكل مستمر.

٥- **المبنى المدرسي والمرافق الصحية:** التوسع في إنشاء المباني المدرسية والمرافق الصحية.

٦- **البيئة العامة المحيطة بالمدرسة:** ضرورة وضعها في الاعتبار عند إعداد المناهج والبرامج الدراسية المختلفة.

٧- **المناخ العام داخل المدرسة:** النظر إلى هذا المناخ على أنه مصدر لاستقرار العملية التعلمية.

٨- **زيادة التعلم المادي:** حيث أن تحسين مدخلات التعليم يستلزم زيادة المخصصات المالية وهذا يتطلب زيادة اهتمام الدولة بتوفير الدعم المالي للتعليم.

ثانياً: مرتكزات تحسين العمليات التعليمية الداخلية:

١- البرامج والمناهج الدراسية: يجب أن تقوم على الخبرات الشاملة والمتكاملة الجوانب والي تتضمن المعلومات الوظيفية والاتجاهات والميول والاهتمامات العلمية والتفكير بأنواعه والمهارات المختلفة.

٢- **تكنولوجيا التعليم:** النظر إليها على أنها تطبيق الأسس العلمية في مجال تخطيط وتنفيذ النظام التعليمي.

٣- **الكتاب المدرسي والمحتوى الدراسي:** زيادة الاهتمام بهما من خلال إدخال قضايا المجتمع ومشكلاته فيهما حتى يجد الطالب المغزى من دراسته.

٤- **مراكز ومصادر المعلومات:** زيادة الاهتمام بها وبما تتضمنه من كتب ومراجع وقواميس ودوائر معارف ودوريات وأجهزة وبرامج تعليمية تكنولوجية تحث الطالب على الاستفادة منها.

٥- **طرق التدريس:** ضرورة تنويعها بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية المحددة.

٦- **عمليات التقويم:** النظر إلى التقويم على أنه عملية تشخيصية علاجية وقائية.

٧- **رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة:** يتطلب الاهتمام بالاكتشاف المبكر للموهوبين ورعايتهم وكذلك المتفوقين دراسياً والاهتمام ببطيء التعلم ومن يعانون من صعوبات التعلم .(ص ٢٨٨،٢٨٧،٢٨٦،)

طرق قياس الجودة الشاملة في التربية:

توجد طرق عديدة لقياس الجودة وقسم الدهشان (٢٠٠٣) طرق قياس الجودة إلى عدة أقسام:

١- قياس الجودة بدلالة المدخلات: أصحاب هذا الاتجاه يعتبرون أن المدخلات أو الموارد من المعلمين والتجهيزات والقوانين واللوائح والمناهج والكتب والخدمات المساعدة في جوهر التعليم وجودته.

٢- قياس الجودة بدلالة العمليات: ركز أصحاب الاتجاه هذا بشكل أساسي على العمليات.

٣- قياس الجودة بدلالة المخرجات: هذا المدخل يركز على نواتج التعليم ومخرجاته.

٤- قياس الجودة وفقاً لآراء الخبراء (مدخل السمعة): ويعتد على أراء الخبراء من عمداء وأساتذة والمسؤولين في الوكالات والمؤسسات المهنية لاتخاذ تقديرات جودة البرامج.

٥- قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه يمكن قياس الجودة من خلال محاولة بذل الجهد لاشتقاق خصائص أو سمات موضوعية لعملية التربية وتحديدها. (ص١٤٤-١٤٩)

اقتصاديات الجودة الشاملة:

يعتبر موضوع اقتصاديات الجودة أحد الفروع الحديثة جداً لعلم اقتصاديات التعليم والذي يعتبر بدوره أحدث فروع علم التربية. وقد مهدت الجهود العلمية التي ركزت على دراسة تأثيرات جودة المدخلات والعمليات خاصة في المخرجات لتقدم أفضل في مجال اقتصاديات الجودة، حتى انها تعد الأساس لهذا المجال عن لم تكن جزءاً رئيسياً من اهتماماته وتبدو ملامح بداية التركيز الأكبر نسبياً في دراسات هذا النوع على تتبع تأثيرات الجودة في المكاسب المادية الخاصة. (الرشدان،٢٠٠٨، ص٤٧٥،٤٧٤)

١- الإطار المفاهيمي لمهارات القرن الحادي والعشرين:

تعريف مهارات القرن الحادي والعشرين:

ويعرفها الغامدي (٢٠١٥:٩) بأنها " مجموعة مهارات التعلم الناجح في القرن الحادي والعشرين وهي: التفكير الناقد وحل المشكلة والابتكار والإبداع، والتعاون والعمل في فريق والقيادة، وفهم الثقافات المتعددة، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات، المحددة من منظمات شراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين".

و**تعريف (Cynthia luna scot,2015)** مهارات القرن الواحد والعشرين بأنها الكفاءات والمهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة حيث تشتمل على الاتصالات والتعاون والتفكير الناقد والإبداع والتي سيتم تدريسها في سياق الموضوعات الأساسية للقرن الحادي والعشرين. (العمري،٢٠١٩، ص٣١)

مكونات مهارات القرن الحادي والعشرين:

لقد غدت مهارات القرن الحادي والعشرين تركيز جديدة للصفوف الدراسية أو حتى أهدافاً للتربية، وذكر الجيوسي (٢٠١٤) مكونات مهارات القرن الحادي والعشرين التي تتضمن:

- الابتكار والتجديد (التفكير على نحو مبدع، العمل مع الآخرين على نحو مبدع ،العمل على انتاج أفكار جديدة وإسهامات مفيدة وملموسة واقعياً).

- التفكير الناقد وحل المشكلات (لمحاكمة العقلية الفعالة. استخدام تفكير النظم. صوغ احكام وصنع قرارات).
- التواصل (تبيان الخواطر والأفكار على نحو فعال باستخدام مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، والاستماع الفعال لإدراك المعنى، واستخدام التكنولوجيات ووسائل الإعلام المتعددة، التواصل الفعال في البيئات المتنوعة).
- التشارك (إظهار القدرة على العمل الفعال والمحترم مع فرق مختلفة، والمرونة والتمتع بروح المساعدة، وتحمل مسؤولية مشتركة عن العمل التشاركي وتثمين المساهمات الفردية.(ص٣١،٣٠)

أهمية اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين:

إن التحول الاقتصاد الصناعي إلى الاقتصاد المعرفي المعلوماتي قائم على تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يتطلب مجموعة مختلفة من المتطلبات والمهارات التي يجب على الأفراد اكتسابها من خلال نظم التعليم، والتي لابد أن تواكب هذه التطورات والتحديات، لذلك على المسؤولين عن التربية صياغة نظم التعليم ضمن هذا الوضع لتتمكن من إكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين، وتكمن أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين في أنها تمكن المتعلم من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية

تمكن المتعلم من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية لمستويات عليا، كما توفر اطارا منظما يضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم ويساعدهم على بناء الثقة ويعدهم للابتكار والقيادة في القرن الحادي والعشرين والمشاركة بفعالية في الحياة المدنية. (صبحي،٢٠١٤، ص١٧،١٦)

فوائد استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين:

إن استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين لها فوائد تعود على الفرد وذكر الجيوسي (٢٠١٤) فوائد استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين: تعميق فهم المتعلم للمحتوى، وزيادة اهتمام المتعلم بالموضوعات، وزيادة احتفاظهم بالأفكار والمفاهيم المفتاحية، وتطوير رتائب او نماذج تفكير، والاستعداد لمستقبل لا يمكننا سوى تخيله. (ص٥٧).

تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين:

لقد تغيرت أنواع المهن ومواقعها في الأعوام المائة الأخيرة، إلا أن مدارس اليوم بقيت على حالها إلى حد كبير منذ القرن الماضي، كما أن المعارف والمهارات التي تعلم في صفوف اليوم لا تتناسب إلى حد كبير مع المعارف والمهارات التي يحتاجها الطلاب كي يكونوا على استعداد لمستقبلهم وليس لماضينا.

وإن التكنولوجيات الحديثة والتنافس والتواصل الكوني وشبكات التواصل الاجتماعي، والنمو المعرفي المتسارع، كل هذا يغير الطرق التي نتعلم ونعيش ونعمل بها لهذا تحتاج المدارس والصفوف إلى مساعدة الطلاب على استخدام هذه الفرص على نحو ملائم وواثق ومقصود. (الجيوسي،٢٠١٤، ص٥١)

مخرجات التعلم والمؤشرات من التعلم في القرن الحادي والعشرين:

وذكر صدقي (٢٠٠٩) مخرجات التعلم من تعلم مهارات القرن الحادي والعشرين:

١- **متعلمون قادرون على التوجيه الذاتي:** واضعي الأهداف، مثابرين، صانعي قرار، متأملين ومقومين، محبي للبحث والاطلاع.

٢- **عمال متعاونون:** متشاركون، متعاطفون ومحترمون، مستمعون إيجابيون، مرنون، مشجعون.

٣- **متواصلون مؤثرون:** معبرون بوضوح، واسعوا الحيلة، ذكاءات متعددة، مثقفون تكنولوجياً، متجاوبون بجمهور متنوع، مفسرون ومقيمون.

٤- مشاركون مجتمعياً: مقدمون للخدمات، منسجمون مع الغير، متجهون للمستقبل، تحسين النفع (رفاهية) الآخرين، إنعاش البيئة.

٥- **منتجون للجودة:** ذوو مستوى عالي، تعكس الأصالة، مستخدمون لمصادر متنوعة، ترضى جمالياً، مبنية على المعايير.

٦- **مفكرون:** مبدعون، قادرون على حل المشاكل، قادرون على المخاطر، محللون، قادرون على التفكير ما بعد المعرفي (ص٥٢٣،٥٢٢).

المعلم والمتعلم وفق تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين:

وذكر الجيوسي (٢٠١٤) دور المعلم والمتعلم وفق تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين:

المعلـــــم:

- يساعد المتعلم على توضيح عملية التفكير من خلال النمذجة.
- يساعد المتعلم على تعلم كيف يفكرون ويبحثون ويسألون ويحلون المشكلات.
- يصمم الدروس الصفية بحيث تزود المتعلم بفرص لتحمل المسؤولية عن عملهم.
- يستخدم التكنولوجيات لمساعدة الطلاب على التعلم بفاعلية وكفاية.
- إثارة دافعية المتعلم لاغتنام فرص التعلم.
- يشجعون المتعلم.
- يتيحوا وقتاً لكي يفكر فيه المتعلم بينه وبين نفسه.
- يقبلوا الحلول التي انتخبها المتعلم.

المتعلـــــم:

- يشرحوا أفكارهم أو حلولهم للآخرين.
- يصوغوا المشكلة بدقة.
- يصغون لبعضهم بعضاً على نحو فعال.
- يعملون مع بعضهم باحترام.
- يثمنون الأفكار والآراء وعمل الآخرين.
- يتعاملون مع النزاعات على نحو فعال. (ص٢٥،٣٤،٥٣،٥٤،٥٦)

١- أسباب اختيار موضوع الجودة الشاملة تحديداً:

- أن الجودة شاملة الأبعاد الاقتصادية فمثلاً إذا كان هناك كفاءة وانفاق جيد هذا يحقق جودة أفضل.
- تنافس الدول على تحقيق الجودة الشاملة وعلى ما يحقق الجودة الشاملة.
- معايير الجودة تجبر الكادر التعليمي على اتباع الأنظمة والقوانين.

- قدرة الجودة على تقليل المعوقات التي تحيل بين تحقيق الأهداف.
- الجودة تجعل من كل من المعلم والمتعلم والإدارة المدرسة يتعاونون مع بعضهم لتحقيق الجودة.
- الجودة تجعل العمل دائم لا ينقطع.
- لأن الجودة دائماً تطمح للكمال.

٢- كيف تساعد الجودة الشاملة مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العام:

أن جوهر الجودة الشاملة يدور بشكل مستمر حول تحسين من عمليات التعليمية وجاءت مهارات القرن الحادي والعشرين لتحسين العملية التعلمية وتغييرها لمواكبة العصر ،تقوم الجودة دائما على العمل التشاركي ومهارات القرن الحادي والعشرين جاءت تأكد على العمل التشارك وأنها أحد أساليب القرن الحادي والعشرين، إن تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العام سوف يخرج لنا كفاءات قادرة على التعامل مع تغيرات سوق العمل وتغيرات معايير الجودة، من مبادئ الجودة الشاملة القيادة التربوية الفعالة وجاءت مهارات القرن الحادي والعشرين تنادي بفعالية المتعلم والمعلم في العملية التربوية، مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت نتائجها بإنجاز المتعلم فردياً والإنجاز كجماعة وهذا الهدف التي تنادي به الجودة وهو تحقيق الإنجازات الشخصية أو الاجتماعية، من مهارات القرن الحادي والعشرين التفكير الناقد وحل المشكلات وهذا وما تحتاجه الجودة في عملياتها لمواجهة المعوقات لتحقيق جودة أعلى، أن مهارات القرن الحادي والعشرين بأساليبها تخرج متعلمين منتجو الجودة قادرين على وضع معاييرها، الجودة الشاملة تشمل المتعلم والمعلم وطريق التدريس والمناهج والمباني التعليمية ومهارات القرن الحادي والعشرين تضمنت المعلم والمتعلم وأدرجت بالمناهج واستعملت كطريقة تدريس وأيضا اهتمت بالمباني التعليمية لكي تدعم تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين فمهارات القرن الحادي والعشرين هي الطريق التي سوف تؤدي إلى تحقيق الجودة للمتعلم والمعلم والمدرسة نفسها.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Ball, et al., (٢٠٢٣) إلى فحص الدور الذي يمكن أن تلعبه مهارات القرن الحاجي والعرين في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم الأساسي في البرتغال. واستخدمت

الدراسة التصميم النوعي التفسيري باستخدام استراتيجية تفسيرية–وصفية لمهارات القرن الحادي والعشرين ودورها في دعم الجودة الشاملة للتعليم الأساسي في البرتغال. وتكونت عينة الدراسة من ١١٥ متخصص في مجال التعليم الأساسي الرسمي في البرتغال تم اختيارهم بطريقة عمدية من القائمين على إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي (من المرحلة الأولى إلى التاسعة من التعليم, الطلاب ما بين ٦–١٥ عام) بالإضافة إلى وثيقتين مرجعيتين لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال الجودة الشاملة بمجال التعليم والتي تم الحصول عليها من الموقع الرسمي لوزارة التعليم البرتغالية. وتمثلت أداة جمع البيانات الرئيسية من المقابلات شبه البنائية بالإضافة استمارة تحليل الوثائق الرسمية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أهمية مراعاة تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين مع كل من الطلاب والمعلمين بالمدارس في البرتغال بكافة أبعادها, وهي: البُعد البيئي – البُعد الاقتصادي, والبُعد الإجتماعي الثقافي, والتي يندرج تحتها كل من الإندماج والمعرفة والقاعدة الإنسانية والمرونة المعرفية والتعلم مدى الحياة. وأهمية تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في مدارس التعليم الأساسي بالبرتغال على النحو التالي: مهارة المسئولية والقدرة على التكيف بنسبة ٨٩,٧%, يليها مهارة الاتصال بنسبة ٨٢,٤% ثم الإبداع والتطلع الفكري بنسبة ٧٤,١%, ثم التفكير النقدي والمنظومي بنسبة ٦١,٢% ثم المعرفة المتعلقة بالمعلومات والوسائط بنسبة ٥٧,٨% ثم المهارات الشخصية والتعاونية بنسبة ٥٥,١% ثم تحديد المشكلات وحلها بنسبة ٥٣,٨% ثم التوجيه الذاتي بنسبة ٤٩,٧% ثم المسئولية الإجتماعية بنسبة ٣٨,٣%.

هدفت دراسة Purba, et al., (٢٠٢٣) إلى التعرف على ملامح تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال دعم الجودة الشاملة للتعليم من خلال المقارنة بين دول سنغافورا ونيوزيلاندا تحت مظلة التعليم من أجل التنمية المستدامة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ذو التصميم الكمي والنوعي. وتكونت عينة الدراسة من ٨٩ بحث ودراسة ووثيقة رسمية في مجال تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في دعم الجودة الشاملة للتعليم, وقد تضمنت إجراءات الدراسة ثلاث مرحل: تمثلت المرحلة الأولى في استعراض الأدبيات البحثية حول مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم وفحص نماذج الجودة الشاملة للتعليم عبر العديد من دول العالم, أما المرحلة الثانية فقد تمثلت في فحص الإصلاحات الحديثة في مجال التعليم بدول

سنغافورا ونيوزيلاندا للتعرف على ملامح تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال جودة التعليم بتلك الدول, والمرحلة الثالثة تكونت من مقارنة تحقق قيم وأهداف الجودة الشاملة للتعليم في البلدين. وتمثلت أداة جمع البيانات في استمارة تحليل محتوى الأدبيات البحثية. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: بالنسبة لحالة سنغافورا, تمحورت مهارات القرن الحادي والعشرين الأكثر توظيفاً في مجال التعليم كل من زيادة الاهتمام بالمعارف والمهارات العملية للطلاب إستجابة للإحتياجات الإقتصادية للدولة وتوفير مساحة أمام إبداع الطلاب في التعليم. وقد توصلت الدراسة إلى أن نظام التعليم في سنغافورا كأحد أقوى النظم التعليمية على مستوى العالم قد لجأ إلى تعزيز التنمية المستدامة للطلاب والمعلمين والمناهج من خلال الإبداع وتشجيع التفكير الناقد والإبداعي بخاصةً في المجالات العلمية والعملية. وبالنسبة لحالة نيوزيلاندا, اتسم تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال تحسين الجودة الشاملة للتعليم بالسمات الرئيسية التالية: التعليم من أجل المواطنة والتركيز على التعليم العملي. وبالنسبة للإستدامة في مجال التعليم, يتم تطبيقها عبر كافة المساهمين في العملية التعليمية (المعلمين والمديرين وصانعي القرار) من خلال توفير البرامج التدريبية والإعداد.

وهدفت دراسة Jacobson-Lundeberg (٢٠٢٢) إلى وصف دور مهارات القرن الحادي والعشرين في دعم أسس الجودة الشاملة للتعليم بولاية ميتشجان الأمريكية. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة الوصفية. وتكونت عينة الدراسة من ١٢٤ متخصص تربوي من إدارة التعليم الأساسي في ولاية ميتشجان تم اختيارهم بطريقة عمدية (أكثر من ٥ سنوات خبرة في مجال العمل ويحملون درجة علمية متخصصة في مجال التعليم) للمشاركة في الدراسة, بالإضافة إلى تحليل الوثائق الرسمية التي تثبت العلاقة بين مهارات القرن الحادي والعشرين والجودة الشاملة للتعليم. تم تطبيق الأدوات على العينة لجمع البيانات وتحليلها إحصائياً. وتمثلت أدوات جمع البيانات من المقابلات شبه البنائية مع المتخصصين التربويين واستمارة تحليل محتوى الوثائق الرسمية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ركزت مهارات القرن الحادي والعشرين التي يتم التركيز عليها في مجال التعليم بولاية ميتشجان على:

أ) تحديد المشكلات وحلها.

ب) الإبداع.

ج) المسؤولية.

د) التفكير الناقد والمنظومي.

هـ) المهارات الشخصية والذاتية.

وأن توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال جودة التعليم الشامل تتجاوز حدود التفعيل الشكلي والمتابعة التقليدية في الفصول نحو: متابعة مدى إثارة الجوانب الفكرية والتفكير الرياضي للطلاب والتأكد من سلاسة استيعاب الأفكار الرئيسية المطروحة في الدرس, واتباع مناهج التقويم الحديثة لأداء المعلم وبخاصةً تلك القائمة على التكنولوجيا, وتكوين الشراكات المهنية مع المؤسسات التعليمية الكبرى كالجامعات لرفع مستويات الكفاءة المهنية.

وهدفت دراسة Sumardi, et al., (٢٠٢٢) إلى فحص مساهمة مهارات القرن الحادي والعشرين في تحسين الجودة الشاملة للتعليم على المستويات العملية والتقييمية بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ذو التصميمين الكمي والنوعي. وشارك في الدراسة عينة تمثيلية من المشرفين التربويين في مدارس بالولايات المتحدة من ولايات أوهايو وميزوري وكاليفورنيا وماسشوستس (إجمالي العينة ٤٢٧١ مشرف ومشرفة تربويين), حيث تم تطويعهم للمشاركة من خلال استطلاع رأي إلكتروني موجه. وقد روعي في أفراد العينة العمل على متابعة تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في المدارس الأمريكية كلياً أو جزئياً في تحسين مستويات الجودة الشاملة في التعليم. وتمثلت أدوات جمع البيانات في: استطلاع إلكتروني لدور مهارات القرن الحادي والعشرين في تحسين الجودة الشاملة للتعليم في الولايات المتحدة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن نسبة ٦٧,٦% من أفراد العينة اتفقوا على تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل كامل في المدارس, بينما ٣٢,٤% منهم اتفقوا على الاستخدام الجزئي لمهارات القرن الحادي والعشرين في المدارس ضمن معايير الجيل القادم. وأسفرت التحليلات عن استخلاص نموذج خماسي المراحل لإستخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في تحسين الجودة الشاملة في مجال التعليم, وهي: تحديد المهارات اللازمة في ضوء الممارسة المهنية الفعلية (المرحلة الأولى), تحليل متطلبات الأداء الناجح لمهارات

القرن الحادي والعشرين (المرحلة الثانية), تحديد الأهداف من تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين (المرحلة الثالثة), تنفيذ خطة العمل نحو دمج المهارات في مجال الجودة الشاملة (المرحلة الرابعة) وتقويم نجاح دمج المهارات مع جودة التعليم (المرحلة الخامسة). ومساهمة مهارات القرن الحادي والعشرين في دعم جودة التعليم الشامل في الولايات المتحدة, كما أوصت بمزيد من الدراسات التطبيقية للتأكيد على العلاقة الارتباطية بين مهارات القرن الحادي والعشرين وجودة التعليم الشامل.

وحاولت دراسة Zehra, et al., (٢٠٢٢) فحص مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لتحقيق الجودة الشاملة في مجال التعليم بولاية إلينوي. واستخدمت الدراسة المنهج الاستكشافي الكمي, مع إعطاء الأولوية للمنهج الكمي في جمع وتحليل البيانات وبعض العناصر السردية لتوضيح النتائج الكمية. وشارك في الدراسة عينة ضمت ٢٤١ مشرف تربوي تم تطويعهم للمشاركة عبر ٤ مقاطعات بمدارس للتعليم التمهيدي والأساسي بولاية إلينوي الأمريكية, حيث كان الإختيار للمشاركة عمدياً على أساس متابعة تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في المدارس. تم تطبيق الأدوات للتعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالمعايير الشاملة لجودة التعليم. وتم تجميع البيانات باستخدام قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للمدارس واستبانة مهارات القرن الحادي والعشرين الملائمة للجودة الشاملة للتعليم. وتم التوصل إلى النتائج التالية: أظهرت النتائج توافق مهارات القرن الحادي والعشرين للنعليم ارتفقت مع معايير الجودة الشاملة للتعليم بولاية إلينوي, وقد أظهرت التحليلات تقسيم المهارات اللازمة إلى: مهارات فكرية ومهارات شخصية ومهارات معرفية وفقاً لتحليلات قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين. وتوصلت التحليلات إلى فاعلية تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين للتعليم في دعم الجودة الشاملة في مجال التعليم بالمدارس الأمريكية من خلال دلالة استجابات المفحوصين على الاستبيان. وأظهرت النتائج وجود مجموعة من العوامل المؤثرة في ادماج مهارات القرن الحادي والعشرين مع تحقيق الجودة الشاملة في مجال التعليم تمثلت أهمها في التدريب المتخصص لعناصر العملية التعليمية على المهارات وزيادة الاعتماد على المستحدثات التكنولوجية.

وهدفت دراسة Jennings, (٢٠٢٢) إلى تقويم واقع مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لدعم جودة التعليم الشامل. واستخدم البحث المنهج الوصفي مع مزيج من التصميمين النوعي والكمي. وتكونت عينة البحث من (١٠٠) مشرف ومتخصص تربوي بمراحل التعليم التمهيدي والأساسي تم اختيارهم بأسلوب العينة العمدية من إجمالي مجتمع المشرفين التربويين بإستكهولم على اساس التخصص في إدارات جودة التعليم الشامل. أيضاً, ضمت العينة محتوى (٥٦٠) مصدر تربوي حول توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية جودة التعليم الشامل. وتم تجميع البيانات باستخدام استبانة واقع تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين وقائمة معايير جودة التعليم الشامل في السويد والمقابلات شبه البنائية مع عينة البحث. وشملت نتائج الدراسة كل من: أظهر تحليل المصادر التربوية حول وجود اتفاق بنسبة ٨٣% على الدور الإيجابي لإستخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في دعم جودة التعليم الشامل. وتضمن أكثر مهارات القرن الحادي والعشرين ارتباطاً بمعايير الجودة الشاملة للتعليم المتفق عليها بين المشرفين والمتخصصين التربويين كل من المسؤولية والمهارات المعرفية الحديثة وحل المشكلات ومهارات التفكير والتنظيم.

وهدفت دراسة Rentzou, (٢٠٢١) إلى فحص المفاهيم والتوجهات نحو تنفيذ مهارات القرن الحادي والعشرين بالمدارس ودورها في تحسين جودة التعليم الشامل بالمدارس. واستخدمت الدراسة المناهج البحثية المختلطة التي تنوعت ما بين التصميم النوعي والكمي. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ مشرف تربوي و٢٠٠ مدير لمدارس بالتعليم الأساسي في أندونيسيا تم اختيارهم بطريقة عمدية, وتطبيق أدوات البحث عليهم لاستخلاص البيانات وتحليلها. وتكونت أدوات جمع البيانات من استبيان ومقابلات شبه بنائية للحصول على البيانات حول المفاهيم الخاصة نحو تنفيذ مهارات القرن الحادي والعشرين بمدارس التعليم الأساسي ودورها في تحقيق الجودة الشاملة بالمدارس. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ظهرت مفاهيم إيجابية من جانب المشرفين والمديرين بمرحلة التعليم الأساسي بنسبة ٩٥,٨% حول كفاءة تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين بالمدارس في تحسين جودة التعليم الشامل. وتم التوصل إلى أن أكثر مهارات القرن الحادي والعشرين اتفاقاً عليها هي: المرونة والتوافقية – المبادرة والتوجيه الذاتي – المهارات

الإجتماعية وعبر الثقافية – الإنتاجية والمحاسبية – القيادة والمسؤولية – التواصل – التعاون – الأإبداع والإبتكار – التفكير الناقد وحل المشكلات – ثقافة المعلومات.

وهدفت دراسة Agaoglu, & DemİR (٢٠٢١) إلى التعرف على آلية استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين كمعيار تعليمي جديد وتأثيراته على تحسين الجودة الشاملة للتعليم في ضوء خمسة مؤشرات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ذو التصميمين الكمي والنوعي. وتكونت عينة الدراسة من ١٩٩ متخصص تربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الصين تم اختيارهم بصورة عمدية. تم استطلاع راي المفحوصين حول أثر مهارات القرن الحادي والعشرين على الجودة الشاملة للتعليم عبر المؤشرات الخمسة التالية:

١- المرونة والمهارات التوافقية.

٢- مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي.

٣- المهارات الاجتماعية وعبر الثقافية.

٤- مهارات الإنتاجية والمحاسبية.

٥- مهارات القيادة والمسؤلية.

وتكونت أدوات جمع البيانات من الملاحظات بالإضافة لمنظومة تقويم نتائج مهارات القرن الحادي والعشرين (ذات الخمسة مؤشرات). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تم التوصل إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تنفيذ مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم وهي: المرونة والمهارات التوافقية, مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي, المهارات الاجتماعية وعبر الثقافية, مهارات الإنتاجية والمحاسبية, ومهارات القيادة والمسؤلية. وأظهرت التحليلات أن تأثيرات تعلم مهارات القرن الحادي والعشرين على الجودة الشاملة للتعليم عبر المؤشرات الخمسة كانت جيدة جداً.

وهدفت دراسة Lazorenko, & Krasnenko, (٢٠٢١) إلى تقديم إطار عمل لتوظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تحسين الجودة الشاملة للتعليم. واستخدمت الدراسة منهج دلفي لتطوير إطار عمل لمهارات القرن الحادي والعشرين بالإضافة إلى التصميم النوعي.

وتكونت عينة الدراسة من ١٥ متخصص تربوي بوزارة التعليم الأندونيسية تم اختيارهم بطريقة عمدية لتطوير وتحكيم إطار عمل مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم. وتكونت أدوات جمع البيانات من المقابلات شبه البنائية ومنظومة تقويم مهارات القرن الحادي والعشرين. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: جاءت مستويات الاتفاق بين المحكمين حول إطار العمل لمهارات القرن الحادي والعشرين مرتفعاً حيث تراوحت نسبته ما بين ٤,٥ – ٥ وفقاً لمعايير تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين. وتضمنت المعايير المعتمدة لمهارات القرن الحادي والعشرين بإطار العمل كل من:

١- التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتعاون والتواصل.
٢- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (التكنولوجيا والإعلام وثقافة المعلومات.
٣- القيم الروحية (المعتقدات الدينية والوعي الروحي.
٤- بناء الشخصية (توجهات المعلمين نحو العلوم).

التوصيات التربوية (الحلول والمقترحات):

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة الحلول والاقتراحات التالية:

أولا: توصيات الدراسات السابقة:

١- ضرورة وجود إطار عمل ومعايير أكثر وضوحاً لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم الأساسي في البرتغال بما يتماشى مع المعايير للمناهج, بالإضافة إلى ضرورة تدريب وتأهيل المعلمين على هذه المهارات كجزء من أساليبهم التدريسية وتوفير الموارد التعليمية المساندة للمعلمين (Ball, et al,2023).
٢- ضرورة إعادة النظر في تطبيقات مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال التعليم بما يواكب التوجهات العالمية الحديثة وتدريب المعلمين والقائمين على التعليم كجزء من عملية تحقيق الجودة الشاملة للتعليم (Purba, et al,2023).
٣- إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية حول أساليب تفعيل مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.(Jacobson-Lundeberg,2022) .

٤- مزيد من الدراسات التطبيقية للتأكيد على العلاقة الارتباطية بين مهارات القرن الحادي والعشرين وجودة التعليم الشامل Sumardi, (t al.,2022).

٥- إجراء المزيد من البحوث حول خبرات الدول في مجال توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية الجودة الشاملة للتعليم (Zehra, et al,2022).

٦- ضرورة الاهتمام بربط جودة التعليم الشامل عبر كافة المراحل بأهداف مهارات القرن الحادي والعشرين(Jennings,2022)

٧- تكثيف الاهتمام بتفعيل مهارات القرن الحادي والعشرين بين عناصر العملية التعليمية من خلال توفير المعلومات المتعمقة والتدريب حول مهارات القرن الحادي والعشرين واستخداماتها في مجال التدريس وتقييم كفاءة التعلم (Rentzou,2021) .

٨- إجراء المزيد من البحوث التجريبية حول أسس تطبيق وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في المواقف التعليمية (Agaoglu, & DemİR,2021).

٩- ضرورة اعتماد إطار العمل المقترح كعنصر أساسي تحسين جودة التعليم الشامل (Lazorenko, & Krasnenko,2021).

ثانياً: توصيات الباحثة:

١- تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين بجميع المقررات الدراسية في المدارس العامة باستثناء بعض المقررات الدينية.

٢- العمل على خلق بيئة مدرسية مناسبة لمهارات القرن الحادي والعشرين لتحقيق جودة أعلى.

٣- الاهتمام بكل ما يتعلق المتعلم وحاجاته النفسية بحيث تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين سوف تساعد اكساب المتعلم الثقة بالنفس.

٤- لتحقيق الجودة بالعملية التعليمية فإن على المؤسسة التعليمية مواكبة تغيرات العصر وتتسم بالمرونة وعدم الجمود.

٥- خلق ثقافة الجودة بين المتعلمين وتوضيحها.

٦- جعل المتعلم في تواصل دائم مع المجتمع وعدم الفصل بين المجتمع وبين المدرسة.

٧- طرح العديد من القضايا المجتمع وجعل المتعلمين يتشاركون في حل هذه القضية.

٨- التنوع بطرق التدريس ومهارات القرن الحادي والعشرين.

٩- جعل المتعلم يقيم ذاته لكي يتلمس إنجازاته.

الخـــاتمـــة:

قامت الباحثة بإجراء بحث الذي كان بعنوان مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العام وعلاقتها بالجودة الشاملة وترى الباحثة أن الجودة الشاملة جاءت كردة فعل على تغيرات العصر والانفجار المعرفي الذي لابد من تنظيمه وتحقيق نتائج أفضل وهذا ما تنادي به أغلب الدول وتتنافس عليه وهو تحقيق الجودة الشاملة لكي يكون في رضا واستفادة بين الطرفين ،واهتمت الجودة بالعملية التعليمية وضبطها وجعل لها معايير تمشي عليها، وبعد ذلك تم التطرق لمهارات القرن الحادي والعشرين التي جاءت مواكبة لما يتطلبه القرن الحادي والعشرين ومن المهارات التي تم ذكرها هي التواصل والتشارك والتجديد والتفكير الناقد مهارات القرن الحادي والعشرين لم تقتصر على العملية التعليمية فقط بحيث تشمل هذي جميع مجالات الحياة، مهارات القرن الحادي والعشرين مرنة في تعاملها مع تغيرات العصر وتم ربط مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالجودة فجاءت داعمه ومسيرة لعملية الجودة الشاملة.

المراجع

المراجع العربية:

الجيوسي، محمد. (٢٠١٤). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين. مكتبة التربية العربي لدول الخليج : الرياض.

الحوت، محمد؛ وشاذلي، ناهد. (٢٠٠٧). التعليم والتنمية. مكتبة الأنجلو المصرية: مصر.

دعمس، مصطفى. (٢٠١١). إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم. دار غيداء للنشر والتوزيع: الأردن.

الدهشان، جمال. (٢٠٠٣). قراءات في اقتصاديات التعليم. دار الكتاب الجامعي: مصر.

الرشدان، عبد الله. (٢٠٠١) . في اقتصاديات التعليم. دار وائل للنشر: عمان.

رضوان، محمود. (٢٠١٢) .إدارة الجودة الشاملة. المجموعة العربية للتدريب والنشر: مصر

زيتون، أيمن أحمد. (٢٠١٩). دور مهارات القرن الحادي والعشرين في التأهيل القيادي لطلاب الجامعات المصرية في ظل مجتمع المعرفة .مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية: جامعة عين شمس – كلية التربية، مج٢٥, ع٢، ١٣٠ .166 - مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/1021306 بتاريخ ١٤٤١\٨\١٦هـ

صبحي، نسرين. (٢٠١٦).مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية: الرياض

صدقي، سرية عبد الرزاق، وحسن، دينا عادل. (٢٠٠٩). دور مهارات القرن الحادي والعشرين كاستراتيجية فعالة في خلق فرص عمل .المؤتمر العلمي السنوي – العربي الرابع – الدولي الأول: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي – الواقع والمأمول: جامعة المنصورة – كلية التربية النوعية، مج 1، المنصورة: كلية التربية النوعية بالمنصورة وفرعيها بميت غمر ومنية النصر، ٥١٠ – ٥٤٢. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/43832 بتاريخ ١٤٤١\٨\١٣هـ

العمري، صالحة. (٢٠١٩) دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات القرن ٢١ لدى معلمات الصفوف الأولية وأثر ذلك على تحقيق رؤية ٢٠٣٠ بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية النفسية: فلسطين. https://drive.google.com/open?id=1i2bsN1O-nDO_h9FHUDCXJlTgyj7G9Rjh

محمود، أحمد حسن أبو المعاطي، وإبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية القوة الرياضية والتفكير الرياضي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية .مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج٢١, ع١١، ٣٢٦ – ٣٤٠. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/927481 بتاريخ ١٤٤١\٨\١٤هـ

ناصر، إبراهيم؛ الزبون، محمد. (٢٠١٣). الفكر التربوي المعاصر. دار الصفاء للنشر والتوزيع: الأردن.

ناصر، وفاء؛ الشافعي، محمد. (٢٠١٢). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. دار الزهراء: الرياض.

الهوش، أبو بكر. (٢٠١٣) إدارة الجودة الشاملة في المجالين التعليمي والخدمي. دار السحاب للنشر والتوزيع: مصر.

وهبه، محمد صالح عبد السميع. (٢٠١٨). فعالية مهارات القرن الحادي والعشرين كمدخل لتدريس التربية الفنية في تنمية قيم المواطنة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية .مجلة امسيا: جمعية إمسيا التربية عن طريق الفن، ع١٣,١٤، ٢٢ – ٦٨. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/1001116 بتاريخ١٤٤١\٨\١٦هـ

المراجع الاجنبية:

Agaoglu, O., & DemİR, M. (2021). The application of 21st century skills as a new education paradigm in improving total quality of education. Journal of Gifted Education and Creativity, 7(3), 105-114.

Akcanca, N. (2022). A study of the real state of 21st Century Skills application in UK education: The impact on students total quality of education. International Journal of Progressive Education, 16(5), 443-458.

Ball, A., Joyce, H. D., & Anderson-Butcher, D. (2023). Achieving total quality of basic education in portugal: the 21st century skills role activation. International Journal of School Social Work, 1(1), 1.

Jacobson-Lundeberg, V. (2022). The 21st Century Skills: A case study of supporting total quality of education in Michigan. Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 27, 82-100.

Jennings, J. L., Deming, D., Jencks, C., Lopuch, M., & Schueler, B. E. (2022). Total quality of education according to the twenty-first century skills: an evaluation. Sociology of Education, 88(1), 56-82.

Lazorenko, L., & Krasnenko, O. (2021). Developing a framework for employing 21st century skills in improving total quality of education: a study according to Delphi method. Publishing House "Baltija Publishing".

Purba, R., Herman, H., Purba, A., Hutauruk, A. F., Silalahi, D. E., Julyanthry, J., & Grace, E. (2023). The inclusion of THE 21ST CENTURY COMPETENCIES to support total quality of education: A comparative analysis of Singapore and New Zealand. JMM (Jurnal Masyarakat Mandiri), 6(2), 1486-1497.

Rentzou, K. (2021). Conceptions toward Twenty-first-century skills dependence in improving total quality of education in primary education schools. Early Child Development and Care, 191(2), 242-254.

Sumardi, L., Rohman, A., & Wahyudiati, D. (2022). The role of the 21st century in enhancing total quality of education in USA. International Journal of Instruction, 13(3), 357-370.

Zehra, Ö. N. Ü. R., & Kozikoğlu, İ. (2022). The relationship between 21st century skills and total quality of education in Illinois. Journal of theoretical educational science, 13(1), 65-77.

العـدد (٢١)، (عـدد خـاص)، الجـزء الثـانـي، أكتـوبـر ٢٠٢٣، ص
ص ١ – ٥٤

استخـدام أمهـات أطفـال ذوي اضطـراب طيـف التــوحــد لعــلاج الاستجابــة المحوريــة PRT في تنمية بعـض مهـــارات السلــوك اللفظــي لــدى أطفــالهـــن

إعـداد

أ/ وعـد الزهـراني

أخصائي تحليل سلوك تطبيقي -RBT

مركز التميز للتوحد ، الرياض

أ. د/ منى حلمي عبد الحميد طلبه

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الطائف

استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية PRT في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن(١)

وعد الزهراني(*) & أ.د/ منى طلبة(**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف عن مدى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية (PRT) في تنمية المهارات الأولية للسلوك اللفظي (مهارة الطلب، مهارة الاتصال اللفظي، مهارة التقليد اللفظي، مهارة الاستجابة اللفظية) لدى أطفالهن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) أم من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ذوي مرحلة ما قبل المدرسة في الفئة العمرية من (٣-٦) والملتحقين في مراكز التوحد وروضات الدمج (الحكومية والأهلية) في مدينة الطائف، كما اشتملت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان؛ من إعداد الباحثة. وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى معرفة واستخدام أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الطائف لعلاج الاستجابة المحورية (PRT)، كما توصلت النتائج إلى أن بعض الأمهات يطبقن جزء من الممارسات السلوكية الوظيفية المذكورة في الاستبيان بالمنزل مع أطفالهن، وبأن البعض منهن بحاجة إلى مزيد من المعلومات حول تدخل السلوك اللفظي وتطبيقه في الحياة اليومية مع أطفالهن.

الكلمات المفتاحية: أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، علاج الاستجابة المحورية، السلوك اللفظي، اضطراب طيف التوحد.

(١) بحث مشتل من مشروع للباحثة/ وعد بخيت محمد الزهراني ، بحث بعنوان (استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية PRT في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن) ، تحت اشراف اد/ منى حلمي عبد الحميد طلبه.

(*) أخصائي تحليل سلوك تطبيقي -RBT مركز التميز للتوحد ، الرياض

(**) أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة كلية التربية – جامعة الطائف.

Usage of Children's with Autism Spectrum Disorder Mothers to Pivotal Response Treatment (PRT) in Developing Some of Their Children's Verbal Behavior Skills

Waad Alzahrani& Dr. Mona Tolba

Abstract

The study aims to identify to which extent mothers of children with autism spectrum disorder use of pivotal response treatment (PRT) to develop the initial skills skills of verbal behavior in their children (Mand skill, Tact skill, Echoic skill, Intraverbal skill). The study sample consists of (55) mothers of per-schoolers children with autism spectrum disorder from between the age (3-6), enrolled in autism centers and integration kindergartens (public and private) in Taif city. The study also shows the descriptive a survey methodology, and the Study Instrument questionnaire prepared by the researcher. The results of the study indicates knowledge of Children's with autism spectrum disorder mothers in Taif city to pivotal response treatment (PRT), also results found out states that some mothers already are applying some functional behavioral practices mentioned in the questionnaire at home with their Children. However, some mothers need more knowledge on intervention verbal behavior and how to apply it in their daily life at home with their children.

Keywords: Mothers of Children with Autism Disorder, Pivotal Response Treatment, Verbal Behavior, Autism Spectrum Disorder.

المقـــدمـــة:

يتمثل اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD) في خلل نمائي بالجهاز العصبي لدى الأطفال، وتظهر أعراضه بشكلٍ واضح في مرحلة الطفولة المبكرة متمثلة في قلة التفاعل الاجتماعي والتواصل اللغوي وظهور سلوكيات نمطية متكررة، وتشير الإحصائيات لمنظمة الصحة العالمية (WHO) بأن نسب انتشار اضطراب طيف التوحد في تزايد مستمر من سنةٍ إلى أخرى، وفي ظل هذه الإحصائيات يظل علاج اضطراب طيف التوحد أمرًا مجهولًا حتى الآن، ويعد المحور الرئيسي في الأبحاث النظرية والسريرية لدى الباحثين في هذا المجال

ويعتبر العلاج السلوكي المنبثق من النظرية السلوكية من أهم استراتيجيات التدخل لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وقد ظهرت عليه في الفترة الأخيرة العديد من التطورات، ويعزى ذلك بسبب التطور المتلاحق والمستمر في مجال تحليل السلوك التطبيقي. ويذكر سوندبيرج ومايكل (Sundber & Michael, 2001) بأن تحليل السلوك التطبيقي قد ساعد في علاج الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، ويمكن زيادة المكاسب في هذا النهج من خلال تحليل السلوك اللفظي، وتتكون وحدة التحليل من العلاقات بين المتغيرات التحفيزية والتمييزية السابقة والسلوك والنتائج. ويحددها سكينر في سبع عوامل لفظية وهي: (الطلب، التقليد اللفظي "الترديد"، الاتصال اللفظي "التسمية"، الاستجابة اللفظية، التقليد الحركي، قراءة النصوص، سلوك استجابة المستمع غير اللفظي، النسخ والكتابة).

في السياق نفسه يشير محمد (٢٠١٨) إلى أن استخدم تحليل السلوك التطبيقي (ABA) والسلوك اللفظي التطبيقي (AVB)، من أكثر التدخلات ذو فاعلية مع الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد فهي تعمل على زيادة السلوكيات المرغوبة، وزيادة المهارات اللفظية، ومهارات التعلم، وذلك باستخدام مبادئ تحليل السلوك التطبيقي وتحليل سكينر للسلوك اللفظي. وهناك العديد من البرامج السلوكية المستندة على نظرية تحليل السلوك اللفظي ومنها: التدخل السلوكي المبكر (EBI)، التعليم بالمحاولات المنفصلة (DTT)، نظام التواصل عن طريق تبادل الصور (PECS)، التعليم من خلال الأقران (Peer Tutoring)، التدخل من خلال تدريب الوالدين، وكذلك علاج الاستجابة المحورية (PRT). ويستند تدخل علاج الاستجابة المحورية على

مبادئ تحليل السلوك التطبيقي متبنيًا نهجًا طبيعيًا، وهو امتداد لنموذج اللغة الطبيعية (NLP)، وتُعرف كذلك بمسميات أخرى مثل: التدريب في البيئة الطبيعية، التعليم العرضي، التعليم في الوسط. ويستهدف علاج الاستجابة المحورية مجموعة من المهارات المحورية التي تعتبر أساسية في تطوير المهارات النمائية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتتمثل المهارات المحورية بالتالي: (تنمية التحفيز أثناء التدخل "الدوافع"، الانتباه والاستجابة لمثيرات متعددة في البيئة، المبادأة الذاتية في المواقف الاجتماعية، والإدارة الذاتية).

وقد أشار لين وآخرون (Lane et al., 2016) في دراسة نُفذت عن تحليل للتدخلات الطبيعية لزيادة اللغة التعبيرية التلقائية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، بأن الهدف الأساسي من تدخل علاج الاستجابة المحورية هو استهداف المهارات المحورية، وأن تأثيرات هذا التدخل تساهم في زيادة التحسن في المهارات غير المستهدفة. ويذكر صالح وحنفي (٢٠١٥) التحديات التي تواجه آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما وضحها مالمبرغ (Malmberg, 2007) حيثُ أن رعاية وتربية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يمثل تحديًا كبيرًا للوالدين أكثر من رعاية وتربية الأطفال العاديين، مما يتطلب ذلك من آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ضرورة الاستزادة بمهارات محددة تساعدهم على زيادة كفاءتهم الذاتية، وقدرتهم على رعاية وتربية أطفالهم.

في هذا الصدد، تعد الأمهات أحد أركان العملية التعليمية، ويتضح ذلك من خلال مساعدتهن لأطفالهن على تعميم المهارات المكتسبة خلال الصفوف الدراسية في الأوضاع المنزلية واستمراريتها. فإذا كانت الأم على وعي بأنواع التدخلات النمائية والسلوكية، تحديدًا المستندة على نظرية السلوك اللفظي، فإن ذلك يساهم في قدرتها على تعليم وتنمية التواصل اللفظي لدى طفلها بنفسها في المنزل. وقد أشارت دراسة فيرشور وآخرون (Verschuur et al., 2019) إلى أن تثقيف وتدريب الوالدين على علاج الاستجابة المحورية ينجم عنها آثار عديدة كزيادة فرص الاستجابات المحورية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، مثل: البدء بالتفاعلات الاجتماعية المختلفة من خلال المبادأة بالتواصل اللغوي الوظيفي، والمبادأة العاطفية، كما أشارت نتائجها إلى ظهور تغييرات جانبية كانخفاض إجهاد الوالدين،

وارتفاع الكفاءة الذاتية لديهم. أوضحت دراسة شريبمان وستامر (Schreibman & Stahmer, 2014) في مقارنة منهجية لتحديد آثار استراتيجيات التواصل اللفظي الطبيعي (PRT) والمصور (PECS) على اللغة التعبيرية للأطفال الصغار المصابين باضطراب طيف التوحد، مستهدفة تعليم ومشاركة مقدمي الرعاية الأولية للطفل، حيثُ كانوا الآباء في كلا المجموعتين راضين عن مستوى تقدم أطفالهن عند تطبيق هذه التدخلات السلوكية. ولكن لاحظوا بأن الآباء في مجموعة تدخل التواصل المصور يرون بأنه صعب التنفيذ بالمنزل لأنه مرهق ويتطلب جهد في إعداد البطاقات المصورة، والتأكد من أن بطاقات الطفل معه. بينما الآباء في مجموعة تدخل علاج الاستجابة المحورية أشاروا بسهولة تنفيذه في المنزل حيث كانت مواردها من بيئتهم الطبيعية. ومن هنا تأتي أهمية تعريف أمهات ذوي اضطراب طيف التوحد على تدخل علاج الاستجابة المحورية. حيث أن هناك بعض الأسر لا يمكن لأطفالها الحصول على خدمات تربوية وعلاجية لمختلف الأسباب؛ كقلة وجود المراكز المتخصصة، أو بسبب التكدس في قوائم الانتظار بالمراكز، أو ارتفاع تكاليف الخدمات المقدمة لهم وعدم قدرة الأهل على تحملها. فيعد تدخل علاج الاستجابة المحورية دعم ومساعدة لهذه الفئة من الأسر، كما يعتبر تدخل طبيعي وبسيط غير معقد، ويمكن ممارسته في الحياة اليومية، ويتماشى كذلك بشكل وثيق مع الموارد الطبيعية في حياة الطفل والأسرة فهو غير مكلف.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الأسرة الأساس في بناء المجتمعات والمدرسة الأولى للطفل؛ وذلك لما لها من دورٍ كبير في تربية وتعليم الطفل، وتطوره في مختلف النواحي النمائية خلال سنوات عمره الأولى في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعد الأساس التي تبنى عليها المراحل العمرية القادمة. فالسلوك اللغوي والاجتماعي لدى الطفل يتكون في سنوات عمره الأولى؛ حيثُ تكون صلة الطفل بأسرته أقوى.

يذكر يونس (٢٠١٥) عن الأسرة كما أشار إليها وهمان (Wehman, 1998) بأنها رابطة الاتصال والوسط الاجتماعي الأول الذي ينمو فيه الطفل، ويكتسب من خلالها سلوكيات التنشئة الاجتماعية التي تساهم في تحقيق احتياجاته من المجتمع المحيط به. بالتالي، فإن الأسرة وتحديدًا

الأمهات يلعبن دورًا مهمًا في البرامج التربوية والعلاجية التي يتم تقديمها للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ كونها الأقرب من أي شخص آخر للطفل. وفقًا لما ذكره (الزريقات, ٢٠١٦) من الأعراض المبكرة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد هو تدني في اللغة الوظيفية لديهم. فالطفل الرضيع الذي يظهر أعراض مبكرة لهذا الاضطراب نجده يصدر أصوات مناغاة تليها كلمات بسيطة في السنة الأولى من عمره ولكن بشكل محدود مقارنة بالطفل الطبيعي، ثم بشكلٍ مفاجئ يتوقف عن الكلام. ويعد نمو اللغة كالحلقة أو السلسلة المتتالية، بالتالي فإن الأسرة والمعالجون ينتظرون حتى يصل إلى عمر السنتين ولكن لا يجدون تقدم بارز في مستوى حصيلته اللغوية، بالتالي يصبح هذا الاضطراب أكثر وضوحًا مقارنةً بأقرانه من حوله.

لذلك يعد التواصل اللغوي مشكلة مرهقة لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا ما يجعلهن يبحثن عن مراكز تقدم خدمات التدخل المبكر لأطفالهن، والسعي في تنمية معرفتهن حول أفضل الممارسات اللغوية؛ لمساعدة أطفالهن في تحسن مستوى التواصل لديهن. وقد تواجه البعض منهن عقبات تحول دون حصولهن على المعرفة حول أفضل الممارسات اللغوية التي تناسب أطفالهن، ويشعر البعض منهن باليأس وفقدان الأمل في تحسن المستوى اللغوي لأطفالهن؛ وذلك كما لمسته الباحثتان من خلال عملهم في الميدان مع أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. في هذا الصدد، يشير يونس (٢٠١٥) عن الدور المتوقع من الأمهات القيام به كما وضحها سين ويورتسيفر (Sen & Yurtsever, 2007) أنهن بحاجة إلى برامج تعليمية تساعدهن على تطوير مهاراتهن النظرية والتطبيقية المطلوبة لتعليم وتدريب أبنائهن بكفاءة. ويتمثل ذلك في حصولهن على المعلومات الضرورية، والدعم الاجتماعي والانفعالي من خلال تكوين صداقات مع الأمهات الأُخريات اللواتي يمرُرْن بظروف مشابهة، وتقديم الخدمات المناسبة لهن حتى يشعرن بتقدير ومؤازرة الآخرين لهن.

بالتالي يعد وجود الأمهات كأعضاء في برامج تعليم الأطفال الصغار ذوي اضطراب طيف التوحد تحديدًا برامج التدخل السلوكي المبكر في غاية الأهمية، حيثُ يساهم ذلك في تطوير مهارات الطفل النمائية بشكل سريع ومتوافق مع أقرانه في سنه، وكذلك المساهمة في نقل المهارات المكتسبة من المراكز وتعميمها في الأوضاع المنزلية الطبيعية. وبرغم الجهود المبذولة

والخدمات المقدمة لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، إلا أن هناك قصور في البرامج التدريبية – حسب علم الباحثتان . والتي تستهدف تعريف وتدريب أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأهم التدخلات النمائية والسلوكية في تعليم أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد، وتحديدًا التدخلات المعتمدة على الأوضاع الطبيعية، مثل: علاج الاستجابة المحورية.

عند قيام الباحثتان بالمسح والاطلاع على الأدبيات البحثية السابقة التي تستهدف تدخلات سلوكية طبيعية والتي من شأنها تطوير مهارات التواصل، والاهتمام المشترك، والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والقائم على الأدلة كعلاج الاستجابة المحورية، فهم بذلك لم يعثرا – في حدود اطّلاعهما – إلا على دراستين أجريت في الوطن العربي وتحديدًا في المملكة العربية السعودية. كما أكدت دراسة الرويلي والزريقات (٢٠١٩) بشأن قلة توفر برامج تعليمية مفهومة ومتسلسلة في المملكة العربية السعودية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والمساهمة في تحسين المهارات التواصلية باستخدام تدخل علاج الاستجابة المحورية، كما أشارت في توصيتها إلى ضرورة تبني برامج تدريبية قائمة على تدريب تدخل الاستجابة المحورية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. واستنادًا لما تم ذكره، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن؟

وتنبثق منها الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما الانطباع العام لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن تدخل علاج الاستجابة المحورية؟
٢- ما مستوى معرفة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة الطلب لدى أطفالهن؟
٣- ما مستوى معرفة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاتصال اللفظي لدى أطفالهن؟

٤- ما مستوى معرفة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاستجابة اللفظية لدى أطفالهن؟

٥- ما مستوى معرفة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة التقليد اللفظي لدى أطفالهن؟

أهداف الدراسة:

١- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف عن مدى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتدخلات السلوكية القائمة على التعلم في البيئات الطبيعية، مثل: علاج الاستجابة المحورية.

٢- التعرف على مدى أهمية علاج الاستجابة المحورية في زيادة اكتساب بعض مهارات السلوك اللفظي (كالطلب، والاتصال اللفظي، والاستجابة اللفظية، والتقليد اللفظي) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تسليط الضوء على أهمية التدخل السلوكي القائم على علاج الاستجابة المحورية في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- إثراء علمي للأدبيات البحثية في تنمية السلوك اللفظي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام تدخل علاج الاستجابة المحورية؛ وذلك لندرة الأبحاث في الوطن العربي، وفي المملكة العربية السعودية تحديدًا – في حدود اطلاع الباحثتين – عن هذا التدخل.

٣- تعريف أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالتدخل السلوكي القائم على التعلم في البيئة الطبيعية، مثل: علاج الاستجابة المحورية، ومدى تأثيره في تنمية السلوك اللفظي لدى أطفالهن.

الأهميـــة التطبيقيـــــــة:

١- حث أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تنمية السلوك اللفظي لدى أطفالهن باستخدام علاج الاستجابة المحورية.

٢- حث الكوادر العاملة في الميدان على الاهتمام بتطبيق تدخل علاج الاستجابة المحورية في تنمية السلوك اللفظي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ حيثُ يتميز هذا التدخل السلوكي بانطلاق عملية التدريس من دافعية الطفل.

حـــدود الـــدراســـة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة هُنا على التعرف حول مدى معرفة واستخدام أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية، ومدى أهمية هذا التدخل في تنمية السلوك اللفظي لدى أطفالهن.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٢هـ - ٢٠٢١م.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على أمهات ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمراكز التوحد وروضات الدمج (الحكومية والخاصة) بمدينة الطائف.

مصطلحـات الـدراسـة:

أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (**Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder**):

يعرفن في الدراسة الحالية بالأمهات اللواتي لديهن أطفال شخصوا باضطراب طيف التوحد، ويعانون من تدني في المهارات النمائية المختلفة، وتتمثل هذه المهارات بتدني في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وظهور سلوكيات نمطية متكررة لديهم.

اضطراب طيف التوحد (**Autism Spectrum Disorder: ASD**):

يذكر (أبو الفتوح, ٢٠١٣, ص.٥-٦) بأنه "طيف من الأعراض التي تظهر منذ مرحلة الطفولة المبكرة ويؤثر على كافة النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية للفرد ويستمر معه طوال الحياة". ويكمل "بأنه ذلك الاضطراب الذي يعوق أداء الفرد في مجالات ثلاث هي: النمو الطبيعي،

التفاعل والتواصل الاجتماعي، وكذلك القدرة على القيام بالأنشطة الحياتية المختلفة بشكل فعال دون الوقوع في التقيد بنمط سلوكي معين". وتتبنى الباحثتان هذا التعريف في الدراسة الحالية.

أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (**Children with Autism Spectrum Disorder**):

تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American [APA], 2013, P. 50-51 Psychiatric Association) في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في إصدارها الخامس أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأنهم أولئك الأطفال الذين يعانون من "عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقات متعددة، وأنماط متكررة ومحددة من السلوك والاهتمامات أو الأنشطة، وتظهر هذه الأعراض في فترة مبكرة من النمو، مسببة الأعراض تدنيًا سريريًا هامًا في مجالات الأداء الاجتماعي والمهني الحالي، أو في غيرها من النواحي المهمة".

تشير الدراسة الحالية لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إجرائيًا بأنهم: الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٦) سنوات، والملتحقين بمراكز التوحد وروضات الدمج (الحكومية والخاصة) في مدينة الطائف.

علاج الاستجابة المحورية (**Pivotal Response Treatment: PRT**):

يعرف (الخولي وأبو الفتوح, ٢٠١٧, ص.١٣٦-١٣٧) علاج الاستجابة المحورية "هي إحدى الاستراتيجيات التعليمية السلوكية المنبثقة من مبادئ التحليل التطبيقي للسلوك". ويضيف "إن هدف استراتيجية الاستجابة المحورية هو إحداث تغييرات إيجابية في السلوكيات المحورية للتلميذ (الدافع – الإدارة الذاتية – المبادأة)؛ مما يؤدي إلى تحسين مهارات الاتصال لديهم ومهارات اللعب والعديد من السلوكيات الاجتماعية الأخرى".

يعرف علاج الاستجابة المحورية إجرائيًا: بأنه تدخل سلوكي منبثق من نظرية تحليل السلوك اللفظي (VBA) ويستند على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (ABA). تقدم للأطفال الصغار المصابين باضطراب طيف التوحد، ويتم تنفيذه في أوضاع طبيعية كالروتين اليومي وأثناء لعب الطفل، فيكون الطفل القائد والموجه للعملية التعليمية. وفي هذه الدراسة تقدر الاستجابة المحورية بالدرجة الإحصائية التي حصلن عليها الأمهات من خلال الاستبيان الذي

طبّق عليهن؛ لتحديد مدى استخدامهن لعلاج الاستجابة المحورية مع أطفالهن، ومعرفتهن بمدى تأثيره في تنمية السلوك اللفظي.

السلوك اللفظي **(Verbal Behavior: VB)**:

يعرف (الخولي وأبو الفتوح, ٢٠١٧) السلوك اللفظي بأنها أحد التدخلات التعليمية السلوكية المنبثقة من علم تحليل السلوك التطبيقي، فيقوم هذا التدخل بعلاج وتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لجميع المهارات اللفظية، كما يتعامل هذا التدخل مع اللغة كسلوك يمكن بنائه وتحفيزه عند الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد، ويركز هذا التدخل اهتمامه على شكل اللغة التي يلفظها الطفل، بالإضافة إلى الأسباب التي أدت لظهور هذه اللغة.

كما يعرف السلوك اللفظي إجرائيًا: بأنه السلوك الذي يتم اكسابه لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال تفاعل سلوكي مع شخص آخر في البيئة الطبيعية. بالاستناد على أساس تحليل سكينر للغة، وتوظيف تقنيات تحليل السلوك التطبيقي، كما تتحكم فيه المتغيرات البيئية المحيطة، مثل: المثيرات التحفيزية والتمييزية السابقة، والمعززات اللاحقة. ويتم تقسيم السلوك اللفظي إلى مهارات أو عوامل لفظية ذات وظيفة محددة، وفي هذه الدراسة تم تحديد المهارات اللفظية الأولية وهي: مهارة الطلب، مهارة التقليد اللفظي (الترديد)، مهارة الاتصال اللفظي (التسمية)، مهارة الاستجابة اللفظية.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة :

أولًا: الإطـــار النظـــري:

المحور الأول: اضطراب طيف التوحد **Autism Spectrum Disorder: (ASD)**:

تعد اضطرابات طيف التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية انتشارًا وغموضًا؛ وذلك لعدم معرفة الأسباب المؤدية لهذا الاضطراب وكذلك للتباين في الخصائص والأعراض بين الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، ولكنه يشترك في عرضين مهمين هما: قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وظهور سلوكيات نمطية متكررة. وفقًا للإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5; APA, 2013, p.50) فإن

اعراضه تتمثل في سياقات متعددة، كالعجز في التعامل بالمثل الاجتماعية والعاطفية، والعجز في السلوكيات التواصلية غير اللفظية المستخدمة للتفاعل الاجتماعي، وكذلك عجز في تطوير العلاقات والحفاظ عليها وفهمها.

يذكر (الزارع, ٢٠١٩, ص.٢٩) "يستخدم مصطلح اضطراب التوحد للتعبير عن فئة ذوي اضطراب التوحد التقليدي والمعروف لدى الغالبية باختلاف درجاته سواءً أكان من ذوي الأداء المتدني أم من ذوي الأداء العادي أم من ذوي الأداء المرتفع". ويوضح (البحيري وإمام، ٢٠١٩, ص.٢٩) بأنه "اضطراب نمائي ذات أساس عصبي جيني مرتبط بالمخ يصاحبه عجزًا في التفاعل الاجتماعي، التواصل، بالإضافة إلى اهتمامات وسلوكيات نمطية متكررة. ويعتبر مصطلح طيف التوحد (Autism Spectrum Disorders) طبقاً لعدد من العلماء مظلة لثلاثة أنواع من الاضطراب وهي: اضطراب التوحد الكلاسيكي (Classical Autism)، اضطراب عرض اسبرجر (Asperger Syndrome)، الاضطراب النمائي الممد غير محدد المعالم (Pervasive Deve, Opmental Disorder, Not Otherwise Specified: PDD-NOS)".

وتتباين وتختلف الأعراض والخصائص بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيثُ يعد هذا الاضطراب من الإعاقات النمائية الأكثر غموضًا. ولكنها تشترك في سمات يمكن ملاحظتها فورًا كقصور التواصل والتفاعل الاجتماعي، والقصور في التخيل واللعب الاجتماعي، وتكرار السلوكيات النمطية (الغنيمي، ٢٠١٧. والزريقات, ٢٠١٦).

ومن أهم البرامج السلوكية المستخدمة مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: التدريب بالمحاولات المنفصلة (DTT) يذكر (الخولي وأبو الفتوح, ٢٠١٧) يعتبر التدريب بالمحاولة المنفصلة من أكثر التدخلات السلوكية استخدمًا مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أكدت نتائج تطبيقها على فاعليتها بشكل مرضي وإيجابي مع الأطفال، ويستهدف التدريب بالمحاولات المنفصلة المهارات التي يعاني الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد من قصور وتدني واضح فيها، ويتم تقسيم هذه المهارة إلى وحدات صغيرة، بحيث يتم تعليم كل وحدة في مدة لا تتجاوز (١٥-٢٠) ثانية فقط، ويتم تدريسها في بيئة منظمة تشمل المدرب والطفل فقط. وعلاج الاستجابة المحورية (PRT)، ويشير كويجل وكويجل (Koegel & Koegel, 2012) بأن

علاج الاستجابة المحورية هو تدخل سلوكي قائم على الأدلة العلمية والتي أثبتت فاعليته في علاج أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويسعى وظيفيًا إلى تنمية مهارات أساسية كالدوافع والذي يعد الهدف الأساسي للتواصل الاجتماعي. ونهج السلوك اللفظي (VBA)، يذكر (الخولي وأبو الفتوح، ٢٠١٧) بأنه قد بنيت الأسس المفاهيمية للسلوك اللفظي على أدلة علمية قائمة ومنبثقة من نتائج تحليل السلوك التطبيقي، ويتم فيها تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد جميع المهارات اللغوية، والتعامل مع اللغة كسلوك يمكن بنائه لدى الطفل، كما يتم الاهتمام بالأسباب الوظيفية لاستخدام الطفل اللغة دون الاهتمام بنطق الطفل للغة. ويعد السلوك اللفظي نهجًا حديثًا في مجال تدريس وتعليم أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المحور الثاني: تحليل السلوك اللفظي (**Verbal Behavior Analysis: VBA**):

يقع نهج السلوك اللفظي تحت مظلة تحليل السلوك التطبيقي، حيثُ يستند هذا النهج على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي جنبًا إلى جنب مع تحليل سكينر لوظائف اللغة المختلفة. فيعود الفضل في نشأة مصطلح (السلوك اللفظي) لعالم النفس السلوكي سكينر (B.F. Skinner)، وذلك عندما ألف كتاب السلوك اللفظي (Verbal Behavior).

يذكر (محمد, ٢٠٢٠, ص.٨٧) أن "السلوك اللفظي مصطلح فني في الأساس يعتبر اللغة سلوك مكتسب، ولم يستخدم سكينر مصطلح اللغة أو التواصل، ولكنه أراد مصطلح مختلف وغير مألوف نسبيًا في مهن الكلام واللغة".

وتشير كلًا من باربرا وراسموسن (Barbera & Rasmussen, 2007) أن تحليل السلوك اللفظي يجمع مبادئ واستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي والذي يساهم في اكتساب وتطوير المهارات المختلفة وتحديدًا المهارات التواصلية، ويتم التحكم باللغة على أساس كونها سلوك يمكن تكوينه وتعزيزه.

يعرف الأطرش وآخرون (٢٠١٥) السلوك اللفظي "بالسلوك الذي تعزز من خلال وساطة السامع والذي تم تدريبه لتقديم التعزيز، وفي العادة ما يصنف اللغويون السلوك اللفظي على أساس أشكاله أو تكوينه (الاسم، الفعل، الصفة، ...) ولكن علم تحليل السلوك يصنف السلوك اللفظي

على أساس وظيفته، وبالتالي فإنه يحاول أن يدرس الظروف التي يتشكل تحتها السلوك اللفظي، ومن هنا فإن السلوك اللفظي يخضع لنفس المبادئ التي تحكم السلوك غير اللفظي".

كما تضيف الباحثتان تعريف للسلوك اللفظي بأنه التواصل اللغوي الذي يُرى من منظور تحليل السلوك بأنه سلوك مكتسب من خلال تفاعل أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع أشخاص آخرين في بيئتهم الطبيعة، ويتأثر سلوكهم اللفظي بالمتغيرات البيئية القبلية والبعدية، ويتم تقسيم التواصل اللغوي في تحليل السلوك إلى مهارات لفظية صغيرة وكل مهارة لها وظيفة محددة.

ويذكر إيش وآخرون (Esch et al., 2010) بأن هناك علاقة ديناميكية تفاعلية في البيئية الاجتماعية بين المستمع والمتحدث، وأن السلوك اللفظي النابع من الفرد يشمل شكل الكلمة (الطبوغرافية) والتي تتحول فيما بعد هذه الطبوغرافيات إلى هيئة وظيفية (السبب للكلمة). وعلى سبيل المثال (كلمة مفتاح) لا نستطيع معرفة المغزى من هذه الكلمة الصادرة من المتحدث كأساس طبوغرافية الكلمة نفسها، فإننا بحاجة لمعرفة السبب لكلمة المتحدث ووصف الظروف التي حفزت حدوث هذه الاستجابة اللفظية.

يشيرا إيش وإيش (Esch & Esch, 2010) بأن تحليل سكينر للسلوك اللفظي لا تعد استراتيجية تعليمية بل مجرد تحليل وصفي للاستجابات اللفظية والتي تحتمل وظائف مختلفة وتكون صادرة من المتحدث في سياقات بيئية محددة ومتبادلة مع المستمع الآخر، لذا يجب عدم اللبس بين الاستراتيجيات التعليمية وبين التحليل الوظيفي. ويساهم التحليل الوظيفي للمتغيرات البيئية للسلوك اللفظي في تحديد التدخلات المناسبة للطفل واستبعاد التدخلات غير المناسبة أو المستندة إلى التحليل الوظيفي، وعند دمج استراتيجيات لتحليل السلوك التطبيقي (كالتحفيز، الإطفاء، والتعزيز التفاضلي للسلوكيات النقيضة) يؤدي ذلك إلى الحد من الأخطاء في البرامج اللغوية وبناء سلوكيات لغوية مرغوبة.

في السياق ذاته، يوضح إيش وآخرون (Esch et al., 2010) أن الهدف الأساسي من التقييم الوظيفي للسلوك اللفظي تحديد ومعالجة الحصيلة اللغوية والنحوية الضعيفة لدى الأطفال، والتي تساهم في ظهور سلوكيات مشكلة، ولا يمكن التعرف عليها في شكل كلمات

لغوية. قد يفشل البعض في تحديد العلاقة الوظيفية المناسبة للاستجابة اللفظية، وذلك عند عدم القيام بعملية تقييم للمتغيرات البيئية المتحكمة في السلوك اللفظي (كالدوافع، المحفزات التمييزية، والمحفزات اللاحقة) والتي تعد بمثابة مثير للزيادة أو الحد من الاستجابات اللفظية.

يضيف (محمد, ٢٠٢٠) بأن الكلمة الواحدة في نهج السلوك اللفظي تحتمل استخدامات وظيفية مختلفة بناءً على المتغيرات البيئية، ويمكن وصف السلوك اللفظي ووظائفه المختلفة من خلال طرح العديد من الأسئلة ذات العلاقة بالمتغيرات المسيطرة، والتي ينتج عنها استدعاء لاستجابات محددة. يوضح الجدول (١) تفصيل الوصف التحليلي لتقييم وظائف السلوك اللفظي.

جـــــــدول (١)

التحليــل الــوظيفــي للسلــوك اللفظــي

م	وصف السلوك اللفظي	وظيفة السلوك اللفظي	تحليل السلوك اللفظي
١	سيطرة عمليات الدافعية (**MO**) في شكل الاستجابة.	الطلب (**Mand**)	١- عملية الدافعية (**MO**): يشعر الطفل بالجوع بسبب الحرمان من الطعام. ٢-الاستجابة: طلب (بسكويت) فيقول (أريد البسكويت). ٣- النتيجة: إعطاء الأم الطفل (البسكويت).
٢	سيطرة المحفزات التمييزية (**SD**) غير اللفظية في شكل الاستجابة.	التواصل اللفظي (**Tact**)	١- المحفزات التمييزية (**SD**): يستخدم الطفل حواسه المختلفة كأن يرى أو يشم أو يتذوق. ٢- الاستجابة: يقول الطفل (بسكويت). ٣- النتيجة: تعزيزه فتمدحه الأم.
٣	حدوث محفزات تمييزية (**SD**) لفظية، مع وجود تطابق واضح بين المحفزات التمييزية اللفظية وبين الاستجابة اللفظية.	التقليد اللفظي (**Echoic**)	١- المحفزات التمييزية (**SD**): تقول الأم قل (بسكويت). ٢- الاستجابة: يقول الطفل (بسكويت) ٣- النتيجة: تعزيزه فتمدحه الأم.
٤	حدوث محفزات تمييزية (**SD**) لفظية، مع عدم وجود تطابق واضح بين المحفزات التمييزية اللفظية وبين الاستجابة اللفظية.	الاستجابة اللفظية (**Intraverbal**)	١- المحفزات التمييزية (**SD**): تسأل الأم الطفل وتقول (أين البسكويت؟). ٢- الاستجابة: يجيب الطفل ويقول (فوق الطاولة). ٣- النتيجة: تعزيزه فتمدحه الأم.

المحور الثالث: علاج الاستجابة المحورية (**Pivotal Response Treatment: PRT**):

يعرف كويجل وكويجل (Koegel & Koegel, 2019) الاستجابة المحورية علاج يدعم تطوير ومعالجة مهارات محورية أساسية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، في السلوك،

والتواصل والتفاعل الاجتماعي، وأن تطوير هذه المهارات بطريقة منهجية في عمر مبكر يساهم في الحصول على تحسينات بشكل أسرع وأكبر.

يستهدف علاج الاستجابة المحورية أربعة مهارات محورية أساسية، والتي تنعكس بدورها على العديد من المهارات الأخرى التي يفتقدها الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد، وهي: (الدافعية، الانتباه لمثيرات متعددة، المبادأة بالتواصل، الإدارة الذاتية). ويوضح كويجل وكويجل (Koegel & Koegel, 2006) المهارات المحورية الأساسية كالآتي: الدافعية، والانتباه لمثيرات متعددة، والمبادأة بالتواصل، والإدارة الذاتية.

ويعد علاج الاستجابة المحورية (PRT) وتحليل السلوك اللفظي (VB) من أهم الممارسات في علم تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، كما تعد مشاركة الأمهات أحد المحاور الأساسية في تطبيق هذين النهجين. حيث تركز على تدريب أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ليتم ممارستها في الأوضاع المنزلية الطبيعية؛ وذلك لسهولة تطبيقها في الحياة اليومية، إضافة لقلة تكلفة الموارد. مما يسهم ذلك في تحقيق العديد من المكاسب لكلا الطرفين الأمهات والطفل ذوي اضطراب طيف التوحد. ومن المكاسب العائدة على الأمهات ارتفاع الكفاءة الذاتية، مثل: (الرضا الذاتي) بسبب تحسن المعرفة لديهن حول اضطراب طيف التوحد ومعرفتهن بأفضل الممارسات والتدخلات السلوكية المناسبة لأطفالهن، وكذلك انخفاض الإجهاد النفسي، مثل: (الاحتراق النفسي) لوجود طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد. حيثُ يلبي هذا التدخل احتياجاتهم الأسرية وتقلل من الضغوطات والتكاليف المادية المرهقة بالنسبة لهم، وأكدت على ذلك العديد من الدراسات كدراسة فيرشور وآخرون, وماكغري وآخرون (Verschuur et al., 2019; McGarry et al., 2020).

أما المكاسب التي تساهم في تحقيقها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد زيادة الحصيلة اللغوية الوظيفية والتي من شأنها تطوير التفاعلات الاجتماعية في حياة الطفل. كما تساعد في تنمية مهارات عديدة غير محورية بطريقة عفوية وتلقائية وتعميمها في أوضاع طبيعية، وهذا على النقيض في الممارسات السلوكية الأخرى. وتؤكد على ذلك دراسات عديدة كدراسة كلًا من إبراهيم, وبرادشو وآخرون، وكذلك الزاير (Ebrahim, 2019; Bradshaw et al., 2017; Alzayer, 2015).

يتفق كِلا النهجين في استهداف مهارات محددة ذات أهمية كبيرة لدى الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد. فأول مهارة محورية ذو أهمية هي (الدافعية) والتي تساهم بدورها في تنمية أول مهارة من مهارات السلوك اللفظي (الطلب)، بالإضافة للمهارة المحورية (المبادأة

الذاتية) فعند تنميتها ينعكس ذلك على مهارتين في غاية الأهمية (الاتصال اللفظي "التسمية"، والاستجابة اللفظية)، وإن هذه المهارات المحورية والمهارات السلوكية اللفظية لا يتم تطويرها لدى الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد دون تنميه لمهارة (الانتباه والاستجابة لمثيرات متعددة في البيئة المحيطة) حيثُ تساعد هذه المهارة المحورية في تنمية مهارة التقليد اللفظي لدى الطفل. وتقدم الدراسة الحالية تطبيق عملي في الجدول (٢) لتوظيف علاج الاستجابة المحورية وفقًا لنموذج (ABC) في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي.

جـــدول (٢):

توظيف علاج الاستجابة المحورية (**PRT**) في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي (VB)

المهارات اللفظية (**VerbalSkills**)	المثير السابق (**Antecedent**)	السلوك اللفظى (**Verbal Behavior**)	نتيجة السلوك (**Consequenc**)	المهارات المحورية (**Pivotal Skills**)
مهارة الطلب (**Mand**)	تقديم مواد محفزة يفضلها الطفل، وتكون ظاهرة في محيطه البصري، ثم يتم تزويده بالاستجابة الصحيحة فتقول الأم (سيارة).	تقديم استجابة صحيحة من الطفل فيقول (سيارة)، أو محاولة جيدة حتى لو لم تكن نفسها كأن يقول (ساسا، بيب).	تعزيز مباشر ومرتبط بالهدف التعليمي فيحصل الطفل على لعبة السيارة.	▪ الدافعية. ▪ الانتباه للمثيرات في البيئة.
مهارة التقليد اللفظي "الترديد" (Echoic)	عند مشاركة الطفل في لعبته المفضلة كاللعب بالسيارة، تصف الأم اللعبة (سيارة حمراء) وتطلب من الطفل أن يكرر خلفها أثناء اللعب.	تقديم استجابة صحيحة من الطفل فيقول الطفل خلف الأم: (سيارة حمراء)، أو محاولة جيدة حتى لو لم تكن نفسها كأن يقول (ساسا أحمه).	تعزيز شرطي كالتشجيع أو تقديم حلوى	▪ الانتباه للمثيرات في البيئة.
مهارة الاتصال اللفظي "التسمية" (**Tact**)	تزويد الطفل بالردود المستهدفة عند مشاركة الطفل في لعبته المفضلة كاللعب بالسيارة، فتصف الأم اللعبة (سيارة حمراء)، ثم تسأله فتقول: (ما هذه؟)	تقديم استجابة صحيحة من الطفل فيصف اللعبة ويقول (سيارة حمراء)، أو محاولة جيدة حتى لو لم تكن نفسها كأن يقول (ساسا أحمه).	تعزيز شرطي كالتشجيع أو تقديم حلوى	▪ الانتباه للمثيرات في البيئة. ▪ المبادأة بالتواصل.
مهارة الاستجابة اللفظية (**Intraverbal**)	تضع الأم اللعبة في مكان ظاهر في المحيط البصري للطفل، ثم تسأله: (أين السيارة الحمراء؟)	تقديم استجابة صحيحة من الطفل فيجيب الطفل: (تحت الكرسي) أو محاولة جيدة حتى لو لم تكن نفسها كأن يشير بيده نحو السيارة.	تعزيز شرطي كالتشجيع أو تقديم حلوى	▪ الانتباه للمثيرات في البيئة. ▪ المبادأة بالتواصل.

ثانيًا: الـدراسـات ذات الصلـة:

دراسات تناولت علاج الاستجابة المحورية:

أجرى فيرشور وآخرون (Verschuur et al., 2019): دراسة هدفت إلى التحقيق في فاعلية تعليم الوالدين في علاج الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بشأن فرص البدء

في تفاعلات اجتماعية مثل: (المبادأة الوظيفية – والمبادأة العاطفية) والتي يتم توفيرها من قبل الوالدين وكذلك استكشاف التغييرات الجانبية، تكونت عينة الدراسة من (٢٦) من الآباء والأطفال تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تضمنت (١٣) من الآباء والأطفال وخضعت إلى برنامج تعليم الوالدين الجماعي وتراوحت أعمار الأطفال ما بين (٨-١٤) سنة، أما المجموعة الثانية تضمنت (١٣) من الآباء والأطفال وخضعت إلى برنامج تعليم الوالدين الفردي وتراوحت أعمار الأطفال ما بين (٦-١١) سنة. وتوصلت نتائج الدراسة للمجموعتين بأن تعليم الوالدين على استخدام تدخل علاج الاستجابة المحورية له تأثير في خلق فرص البدء في التفاعلات الاجتماعية، وكذلك ظهر بشكل ملحوظ تغييرات جانبية كانخفاض إجهاد الوالدين (التوتر)، وارتفاع الكفاءة الذاتية للوالدين.

كما هدفت دراسة ماكغري وآخرون (McGarry et al., 2019): إلى تقييم جدوى ومقبولية تدخل علاج الاستجابة المحورية من خلال دورة تدريبية منشورة عبر الإنترنت لتعليم الوالدين، وفحص البيانات الأولية المتعلقة بإتقان الوالدين لإجراءات علاج الاستجابة المحورية، وكذلك فحصت تصورات الوالدين حول تغير سلوك الطفل. وتمثلت عينة الدراسة في (١١) أسرة ممن أكملوا جميع وحدات الدورة التدريبية، ولديهم طفل شُخص باضطراب طيف التوحد وتتراوح أعمارهم ما بين (١-٤) سنوات، وقد كانت منهجية الدراسة شبة تجريبية. واشتملت الدراسة على الأدوات التالية: مقاطع فيديو لتقييم إتقان الوالدين في تطبيق تقنيات علاج الاستجابة المحورية مع طفلهم، وكذلك استبيان لتقييم رضا الوالدين عن البرنامج ولفحص تصوراتهم حول تغير سلوك طفلهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الآباء الذين أكملوا جميع وحدات الدورة التدريبية الذاتية عبر الإنترنت، قد أظهروا تحسنت ملحوظة في مستويات إخلاص تنفيذهم لعلاج الاستجابة المحورية أثناء وبعد العلاج، كما أشارت تقييمات الآباء بأن هذه الدورة نفذت عبر الإنترنت بطريقة منظمة ومنهجية ومرنة في طريقة تلقيهم التعليم عبر الإنترنت وإكمالهم للدورة حسب ظروفهم، كما كانت استراتيجياتها سهلة التعلم والتنفيذ في الروتين اليومي بالمنزل.

أما برادشو وآخرون (Bradshaw et al., 2017): فقد أجروا دراسة هدفت إلى تحليل تأثيرات استخدام علاج الاستجابة المحورية بواسطة الوالدين لمجموعة من الأطفال الصغار الذين أظهروا أعراض مبكرة لاضطراب طيف التوحد، مع التركيز على التواصل التعبيري لديهم. تمثلت عينة الدراسة لثلاثة أطفال صغار تراوحت أعمارهم بين (١٥-٢١) شهرًا، وكانت منهجية الدراسة شبة تجريبية. وقد تم استخدام مقياس جدول مراقبة تشخيص التوحد – مستوى الأطفال الصغار (ADOS)، ومقياس فينلاند للسلوك التكيفي (Vineland-2nd ed)، ومقياس مولن للتعليم المبكر (Mullen VR)، وكذلك تسجيل فيديو لجميع التفاعلات بين الوالدين والطفل، وأيضًا استبيان لتقييم رضا الوالدين عن هذا التدخل. أظهرت نتائج الدراسة إلى فاعلية تدخل علاج الاستجابة المحورية بواسطة الوالدين في زيادة الحصيلة اللغوية وتنمية مهارة الطلب والتعليق الشفوي مما أدى إلى تنمية التنشئة والدوافع الاجتماعية لدى الأطفال الصغار، وقد أشارت نتائجها إلى تحسينات إيجابية حول إخلاص ودقة تنفيذ الوالدين لهذا التدخل، كما أشاروا الآباء إلى سهولة تنفيذ هذا التدخل واستمتاعهم في تنفيذه مع أطفالهم، وأظهرت نتائج الدراسة مكاسب جانبية كانخفاض التوتر والقلق لدى الوالدين وكذلك زيادة الثقة لديهم.

دراسات تناولت تنمية مهارات السلوك اللفظي باستخدام تدخلات سلوكية مختلفة:

أجرت تانر ودوناف (Tanner & Dounav, 2020): دراسة هدفت إلى تقييم فعالية برنامج التدخل الوقائي (قبل التشخيص) والذي يدار من قبل محلل سلوكي محترف ويتم بواسطة أحد الوالدين مع الرضع والأطفال الصغار الذين يظهرون أعراض مبكرة لاضطراب طيف التوحد لمدة (١٢) أسبوعًا؛ وذلك للحد والتخفيف من هذه الأعراض وزيادة إمكانيات كل طفل، بالإضافة إلى تقديم نظرة عامة وإجرائية للأدبيات البحثية حول تدخل تحليل السلوك مع التركيز على السلوك اللفظي، حيث يسّهل على المعالجين تطبيقه لزيادة التواصل الاجتماعي وسلوكيات اللعب عند الرضع والأطفال الصغار الذين يظهرون أعراض مبكرة لاضطراب طيف التوحد. وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٦) شهرًا، (٣) من الإناث، و(٢) من الذكور مع مشاركة الأم البيولوجية لكل طفل، إضافة إلى حضور مقدمي الرعاية

الآخرين للطفل (كالأب، أو المربية، أو الجدة) في مجموعة من الجلسات، وكانت منهجية الدراسة تجريبية. كما اشتملت الدراسة على أداة قائمة لمراجعة الأطفال الصغار والرضع (ITC)، ومراجعة النسخة المنقحة من أداة القائمة المعدلة لاستبيان التوحد عند الأطفال الصغار (M-CHAT-R)، ومقياس جدول المراقبة التشخيصية للرضع (AOSI)، ومقياس مولن للتعليم المبكر (MSEL)، وكذلك مقاطع فيديو مسجلة لتقييم إخلاص الوالدين للسلوكيات المستهدفة. قدمت الدراسة الحالية دليل مثالي على فعالية مناهج الوالدين المتسلسلة (SPARC) والمنبثقة من علم تحليل السلوك التطبيقي، حيثُ أشارت نتائجها في تأثير العلاج سبارك (SPARC) من خلال تدخل الوالدين مع أطفالهم الرضع على انخفاض شدة أعراض اضطراب طيف التوحد، وزيادة السلوكيات المستهدفة للتواصل الاجتماعي لكلا الوالدين والرضع، وتحسين المهارات النمائية للأطفال كاستجابة الطفل لفرص التعلم، والتواصل البصري باستخدام مبادئ واستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مع التركيز على (السلوك اللفظي، التعليم في البيئة الطبيعية، التدريب على المهارات السلوكية، تعليم مهارة التعميم).

كما قام الطيباني والصاوي (٢٠١٩): بدراسة هدفت إلى تنمية السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي الاضطراب النمائي غير المحدد، وتصميم برنامج لتنمية السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي الاضطراب النمائي غير المحدد، وكذلك التحقق من فعالية البرنامج المستخدم في تنمية السلوك اللفظي لدي الأطفال ذوي الاضطراب النمائي غير المحدد، وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال من ذوي الاضطراب النمائي غير المحدد، تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات في فصل التوحد بمركز ذوي الاحتياجات بمحافظة الإسكندرية، وكانت منهجية الدراسة شبة تجريبية. وتمثلت أداة الدراسة من مقياس تقدير الذاتوية في مرحلة الطفولة (CARS)، ومقياس جيليام للاسبرجر (Giliam)، ومقياس تقييم وتحديد تطور السلوك اللفظي (VB-MAPP)، وكذلك مقياس الإيبلز المعدل (ABLIS-R). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي على أبعاد مقياس (VB-MAPP) لمهارات الطلب، استجابة المستمع، الاستجابة اللفظية، وأيضًا في أبعاد التسمية، التقليد اللفظي، الاستجابة اللفظية، ووجود فروق دالة إحصائيًا

بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي على أبعاد مقياس (VB-MAPP) في المهارات التالية: التقليد الحركي، استجابة المستمع.

وأجرى أكتاس وسيفتسي–تيكينارسلان (Aktas & Ciftci-Teknarslan, 2018): دراسة هدفت إلى تقييم فعالية برنامج تدريب الوالدين لتعليم أطفالهن كلمات مستهدفة واكسابهن لعامل الطلب (Mand) والقدرة على ممارسته والحفاظ عليه حتى بعد انتهاء فترة التدريب. تمثلت العينة في (٣) أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد مع أمهاتهم، تراوحت أعمار الأطفال ما بين (٤–٧) سنوات، وكان لديهم لغة تعبيرية محدودة، وتمثلت أعمار الأمهات المشاركات ما بين (٣٦–٣٢) سنة، وكانت منهجية الدراسة تجريبية. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار تطوير اللغة المبكرة (TELD)، محاضرات ودروس فيديو حول إجراءات التدريب على عامل الطلب للأمهات المشاركات، مقاطع فيديو لتقييم تفاعلات الامهات مع أطفالهن بالمنزل، استبيان لتقييم رضا الوالدين عن البرنامج التدريبي. أشارت نتائج الدراسة بأن برنامج تدريب الوالدين المصمم بهدف تعليم أطفالهن إجراءات عامل الطلب قد كان فعال، مما أدى إلى تعليم كلمات جديدة لأطفالهن، كما يعد الأسلوب التعليمي المتبع طبيعي (التعليم في الوسط) فقد ساهم في قدرة كُلًا من الأمهات وأطفالهن في الحفاظ على المهارات المتعلمة بعد أسبوعين من فترة المتابعة، كما أشارت النتائج حسب آراء وتقييمات الأمهات بأن الدراسة حول إجراء التعليم في الوسط لعامل الطلب كانت إيجابية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من النقاط أهمها الآتي:

١- الاستفادة من الأطر النظرية وطرائق عرضها.

٢- تحديد المهارات اللفظية الوظيفية للسلوك اللفظي كما قسمها سكينر والتي سيتم استهدافها في الدراسة الحالية كالتالي: الطلب، الاتصال اللفظي (التسمية)، التقليد اللفظي (الترديد)، الاستجابة اللفظية.

٣- الاطلاع على الأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، والاستفادة منها في محاور وعبارات الاستبيان بالدراسة الحالية.

٤- تحديد الفئة العمرية المناسبة لعينة الدراسة الحالية.

٥- قياس مدى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتدخل علاج الاستجابة المحورية، ومعرفتهن لأثره في تنمية مهارات السلوك اللفظي.

منهجية الدراسة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اختارت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في جمع معلومات عن مشكلة الدراسة الحالية؛ وذلك للوصول الى استنتاجات من خلال البيانات التي تم جمعها. وكما أشار (مطاوع وآخرون, ٢٠١٧) بأن المنهج الوصفي يحدد ويستقصي الحقائق المرتبطة بالموقف الحالي، وذلك بمسح ووصف وتفسير تلك الحقائق من خلال أدلة وبراهين، وأن يكون حكم الباحث محايد. وقد أشار (عباس وآخرون, ٢٠١٩) الهدف من الدراسات الوصفية معرفة الظواهر الاجتماعية والوضع الحالي لها، وتحديد مواطن القوة والضعف، ويتم جمعها البيانات عن تلك الظواهر من خلال الاستبيان أو المقابلة أو الملاحظة. وقد تم استخدام هذا المنهج في الدراسة بسبب الظروف الراهنة في ظل جائحة كورونا، إضافة لسهولة هذا المنهج وذلك لعدم توفر الوقت الكافي لإجراء منهجية أخرى، كما أن الدراسة تهدف إلى التعرف على أحد الظواهر الاجتماعية والتي تتمثل في التعرف على مدى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية، وأثره في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التوحد وروضات الدمج (الحكومية والخاصة) في مدينة الطائف.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاساسية من (٥٥) أم من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمرحلة ما قبل المدرسة في الفئة العمرية ما بين (٣-٦) سنوات، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة.

خصـــائـــص أفـــراد عينـــة الـــدراســـة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (عمر الام، المؤهل العلمي، أسلوب التواصل لدى الطفل)، حيث بلغ حجم العينة الإجمالي (٥٥) وكان توزيعهم كالآتي: توزعت العينة بنسبة (١٨٪) بعمر من (٢٠-٣٠), ونسبة (٥٣٪) بعمر من (٣١-٤٠), ونسبة (٢٧٪) بعمر من (٤١-٥٠)، ونسبة (٢٪) بعمر من (٥١) فأكثر.

جـــدول (٣)
تـوزيـع العمـر لأفـراد عينـة الـدراسـة

عمـــر الأم	التكـــرار	النسبـــة%
٢٠ - ٣٠	١٠	٪١٨,٢
٣١ - ٤٠	٢٩	٪٥٢,٧
٤١ - ٥٠	١٥	٪٢٧,٣
٥١ فأكثر	١	٪١,٨
الإجمـــالـــي	٥٥	٪١٠٠

كما جاء توزيع العينة للمؤهل العملي بنسبة (٤٢٪) بمؤهل الثانوية العامة أو أقل، ونسبة (٥٥٪) بمؤهل البكالوريوس، ونسبة (٢٪) بمؤهل الدبلوم وكذلك بمؤهل الماجستير فأعلى.

جـــدول (٤)
تـوزيـع المـؤهـل العلمـي لأفـراد عينـة الـدراسة

المـــؤهـــل العلمـــي	التكـــرار	النسبـــة%
الثانوية العامة أو أقل	٢٣	٪٤١,٨
بكالوريوس	٣٠	٪٥٤,٥
دبلوم	١	٪١,٨
ماجستير فأعلى	١	٪١,٨
الإجمـــالـــي	٥٥	٪١٠٠

كان توزيع العينة بالنسبة لأسلوب التواصل كالتالي: بنسبة (٩٪) لا يتواصل، و نسبة (١٨٪) يتكلم بجمل، ونسبة (٥٦٪) يتكلم بكلمات بسيطة، ونسبة (١٦٪) يعبر بالصور / الإيماءات (غير ناطق).

جـــدول (٥)
توزيع أسلوب التواصل لدى أطفال عينة الدراسة

أسلوب التواصل لدى الطفل	التكـــرار	النسبـــة%
لا يتواصل	٥	٪٩,١
يتكلم بجمل	١٠	٪١٨,٢
يتكلم بكلمات بسيطة	٣١	٪٥٦,٤

يعبر بالصور / الإيماءات (غير ناطق)	٩	١٦,٤٪
الإجمالي	٥٥	١٠٠٪

أداة الدراسة:

تم استخدام أداة استبيان – من إعداد الباحثتين – للتعرف على متوسط نسبة الاستجابات على مدى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن، وتكّون الاستبيان في صورته الأولية من خمس محاور، وعدد العبارات (٣٢).

كما تم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة محددة، فقد تم تحليل وتصحيح الاستبيان وفق معيار خماسي للإجابات، كما يلي: أوافق بشدة أو يحدث دائمًا (خمس) درجات، أوافق أو يحدث (أربع) درجات، لا أعلم أو غير متأكدة (ثلاث) درجات، لا أوافق أو لا يحدث (درجتان)، لا أوافق بشدة أو لا يحدث مطلقًا (درجة).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة (Study Instrument Validity):

أ) صدق الاتساق الظاهري لأداة الدراسة (Face Validity):

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبيان تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وذلك لإبداء رأيهم في ارتباط العبارات بمحاور الدراسة ومدى وضوح عبارات الاستبيان ومدى مناسبتها للأمهات، بالإضافة إلى بعض الملاحظات العامة حول الاستبيان، ومدى ملائمة مقياس ليكرت الخماسي الذي يحدد استجابة أفراد الدراسة حول كل محور من محاورها. وبعد إجراء ما قد أوصى به المحكمون من حذف وتعديل صياغة لبعض الفقرات التي لا تتناسب صياغتها، واعتماد المحاور والعبارات التي أجمع عليها غالبية المحكمين، وبذلك تكّون الاستبيان في صورته الأخيرة من (٣١) عبارة، ويوضح ملحق (٣) صدق المحكمين لمحاور وعبارات الاستبيان.

ب) صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة (Construct Validity):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبيان، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس للعينة الاستطلاعية بعدد (٥٥) استجابة، من خلال حساب معاملات ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور ومعامل ارتباط الفقرة والدرجة الكلية للاستبيان كما يلي:

جـــــدول (٦)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول الانطباع العام والدرجة الكلية للاستبيان

م	العبـــــــــــارات	معامل الارتباط بالاستبيان	معامل الارتباط بالمحور	الدلالة الاحصائية
١	ساعدني نهج الاستجابة المحورية على فهم طريقة للتعامل مع طفلي.	*٠,٥٤٤	*٠,٧٢٦	*٠,٠٠٠
٢	ساعدني نهج الاستجابة المحورية في التقليل من تقديم المحفزات غير الطبيعية لطفلي، والاعتماد على المحفزات الأولية "طبيعية".	*٠,٤٦٠	*٠,٧٠١	*٠,٠٠٠
٣	ساهم نهج الاستجابة المحورية في تعليم طفلي ضبط انفعالاته والتعبير عن مشاعره	*٠,٥٠٣	*٠,٧٣٣	*٠,٠٠٠
٤	أصبح طفلي قادرًا على تعميم مهارات التواصل اللفظي المكتسبة من هذا النهج في مواقف مختلفة.	*٠,٦٦٤	*٠,٦٨٢	*٠,٠٠٠
٥	استخدام نهج الاستجابة المحورية مع طفلي ساعد على زيادة الاهتمامات المشتركة بيننا	*٠,٧٤٩	*٠,٨٦٦	*٠,٠٠٠
٦	علاج الاستجابة المحورية فعّال لحياة طفلي اليومية.	*٠,٤٨٤	*٠,٧٦٤	*٠,٠٠٠
معامل ارتباط الاستبيان بالمحور الأول الانطباع العام (**Impression**).			*٠,٧٥٦	

*** ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يوضح الجدول السابق معاملات ارتباط بيرسون الخطي بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والمحور الأول الانطباع العام (Impression)، ومعامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، ومعاملات ارتباط بيرسون الخطي بين المحور والاستبيان ككل، وهذا يوضح الصدق الداخلي للاستبيان وجميع قيم الارتباطات في مستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥).

جـــــدول (٦)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني مهارة الطلب والدرجة الكلية للاستبيان

م	العبارات	معامل الارتباط بالاستبيان	معامل الارتباط بالمحور	الدلالة الاحصائية
١	أحفز طفلي أن يطلب الأشياء التي يريدها في المنزل باستخدام الكلمات، مثل: (عصير، بسكويت، أشياء محببة للطفل).	*٠,٦٩٦	*٠,٨٢٤	*٠,٠٠٠
٢	أحفز طفلي أن يطلب الأشياء التي يريدها في المنزل باستخدام جملة قصيرة، مثل: (أُريد الحمام، أُريد أن أنام).	*٠,٦٣٥	*٠,٨٩٦	*٠,٠٠٠
٣	عند تقديم عناصر مختلفة أدرب طفلي أن يطلب عنصر ناقص لا يستطيع إكمال المهام بدونه ويكون مرتبط بالعنصر المقدم، مثل: (يطلب ورقة عندما أقوم بإعطائه الألوان) أو (يطلب ملعقة عندما أقوم بإعطائه الزبادي).	*٠,٤٧٦	*٠,٦٩٣	*٠,٠٠٠
٤	أحفز طفلي بالمنزل أن يطلب إزالة غرض ما لا يرغب فيه أو إنهاء نشاط معين لا يريد ممارسته، مثل: (لا أريد القلم الأحمر).	*٠,٦٧٠	*٠,٥٩٥	*٠,٠٠٠
٥	أحفز طفلي على أن يطلب معلومات مستخدمًا أسئلة تبدأ بـ أين وتمثل معزز له، مثل: (أين لعبتي؟) أو (أين الموز؟).	*٠,٥٨٤	*٠,٥٥٠	*٠,٠٠٠
٦	بعد تدريب طفلي لمهارة الطلب امتنع عن إعطاء طفلي الأشياء التي يريدها في المنزل عندما يطلبها بدون كلمات أو جمل، مثل: (البكاء، الإيماء).	*٠,٦٣١	*٠,٦٠٨	*٠,٠٠٠
معامل ارتباط الاستبيان بالمحور الثاني مهارة الطلب **(Mand)**		*٠,٨٣٦		

*** ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يوضح الجدول السابق معاملات ارتباط بيرسون الخطي بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والمحور الثاني مهارة الطلب (Mand)، ومعامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، ومعاملات ارتباط بيرسون الخطي بين المحور والاستبيان ككل، وهذا يوضح الصدق الداخلي للاستبيان وجميع قيم الارتباطات في مستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥).

جـــــدول (٧)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثالث

مهارة الاتصال اللفظي والدرجة الكلية للاستبيان

م	العبارات	معامل الارتباط بالاستبيان	معامل الارتباط بالمحور	الدلالة الاحصائية

١	عند وضع اللعبة أمام طفلي يصف اللعبة باستخدام جملة قصيرة، مثل: (السيارة حمراء، شعر الدمية بني).	*٠,٦٠٧	*٠,٥٦٢	*٠,٠٠٠
٢	أتعاون مع طفلي على تصنيف الأشياء بالمنزل حسب فئتها مع تسميتها، مثل: (الخضروات، الفواكه، الأحذية، الجوارب).	*٠,٦٨٤	*٠,٥٩١	*٠,٠٠٠
٣	اطلب من طفلي أن يصف الأشياء التي يراها في يومه بالمنزل، بالحديقة، بالمجمعات التجارية وذكر صفاتها، مثل: (كبير، قليل، طويل) أو ذكر أحوالها، مثل: (سريع، بطيء، هادئ، مزعج).	*٠,٧٣٤	*٠,٧٦٤	*٠,٠٠٠
٤	أمارس مع طفلي تسمية المثيرات السمعية محور سماعها في بيئتنا الطبيعية، مثل: (جرس الباب، رنين الهاتف، صوت الأذان).	*٠,٧٢٦	*٠,٦٦٩	*٠,٠٠٠
٥	اطلب من طفلي أن يصف أحداث مقطع فيديو أثناء المشاهدة أو أحداث قصة أثناء القراءة.	*٠,٨٣٠	*٠,٩٣١	*٠,٠٠٠
٦	في نهاية اليوم أعيد تسلسل أحداث اليوم مع طفلي واطلب منه أن يساعدني على ذِكر أحداث يومه.	*٠,٦٨٨	*٠,٨٠١	*٠,٠٠٠
معامل ارتباط الاستبيان بالمحور الثالث مهارة الاتصال اللفظي (Tact)		*٠,٩٢٢		

*** ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يوضح الجدول السابق معاملات ارتباط بيرسون الخطي بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والمحور الثالث مهارة الاتصال اللفظي (Tact)، ومعامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، ومعاملات ارتباط بيرسون الخطي بين المحور والاستبيان ككل، وهذا يوضح الصدق الداخلي للاستبيان وجميع قيم الارتباطات في مستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥).

جـــدول (٨)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الرابع مهارة التقليد اللفظي والدرجة الكلية للاستبيان

م	العبـــــــــارات	معامل الارتباط بالاستبيان	معامل الارتباط بالمحور	الدلالة الاحصائية
١	أمارس مع طفلي تقليد أصوات من بيئتنا الطبيعية وهو يكرر خلفي، مثل: صوت الجرس (ترن ترن) أو صوت القطة (ميو ميو) أو صوت الأذان (الله أكبر).	*٠,٦١٤	*٠,٦٢٤	*٠,٠٠٠

٢	عندما أمارس اللعب مع طفلي أسمي كل قطعة وهو يردد خلفي اسمها، مثل: (هذه كرة، هذا مكعب، هذه سيارة وهذا كفر السيارة).	*٠,٧٩٧	*٠,٨٥٥	*٠,٠٠٠
٣	أطلب من طفلي أن يكرر خلفي جمل فعلية نمارسها في يومنا بالمنزل، مثل: نرتب الغرفة) أو (نطبخ الأكل).	*٠,٨٠٠	*٠,٨١٦	*٠,٠٠٠
٤	أنشد مع طفلي الأناشيد المفضلة وهو يردد خلفي ما أقوله، مثل: (يا بابا أسناني واوا...الخ).	*٠,٥٧٦	*٠,٦٢٧	*٠,٠٠٠
٥	أدرب طفلي بالمنزل على تقليدي في تتابع الأرقام، مثل: (يكرر من بعدي عد الأرقام).	*٠,٧٣٢	*٠,٨٢٣	*٠,٠٠٠
٦	اطلب من طفلي أن يكرر رسالتي التي أخبره بها لشخص آخر بالمنزل، مثل: أخبره بأن يذهب لوالده فيقول (أنا أريد بيتزا).	*٠,٦٩١	*٠,٦٥٣	*٠,٠٠٠
معامل ارتباط الاستبيان بالمحور الرابع مهارة التقليد اللفظي **(Echoic)**		*٠,٩٠٠		

*** ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يوضح الجدول السابق معاملات ارتباط بيرسون الخطي بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والمحور الرابع مهارة التقليد اللفظي (Echoic)، ومعامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، ومعاملات ارتباط بيرسون الخطي بين المحور والاستبيان ككل، وهذا يوضح الصدق الداخلي للاستبيان وجميع قيم الارتباطات في مستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥).

جـــدول (٩)
معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الخامس
مهارة الاستجابة اللفظية والدرجة الكلية للاستبيان

م	العبـــــــــارات	معامل الارتباط بالاستبيان	معامل الارتباط بالمحور	الدلالة الاحصائية
١	إذا كان طفلي غير قادر على توظيف هذه المهارة، أبدأ بتوظيف مهارة الترديد لدى طفلي بشكلٍ سليم من خلال تعليمه الإجابة الصحيحة عندما يمارس هذا السلوك، مثل: أقول له بصوت خافت (السلام عليكم) وبصوت عالي (وعليكم السلام).	*٠,٧٧١	*٠,٨١٥	*٠,٠٠٠

٢	أنشد مع طفلي الأناشيد المفضلة لديه واطلب منه أن يكمل الفراغات بكلمات، مثل: (أنا البندورة...).	*٠,٥٢٩	*٠,٦٨٣	*٠,٠٠٠
٣	أطلب من طفلي أن يكمل فراغات لعبارات مختلفة يمارسها في يومه لا تحوي على أناشيد، مثل: (أنت تأكل...) أو (أنت تلعب بـ...) أو (أنت تشاهد...).	*٠,٦٤٩	*٠,٧٥٧	*٠,٠٠٠
٤	أطرح على طفلي اسئلة تشتمل على عبارات وظيفية لممارسات يومية بالمنزل، مثل: (سرير) أو (أفرش أسناني) عندما اسأله (أين تنام؟) أو (ماذا تفعل بالفرشة؟).	*٠,٧٩٠	*٠,٧٩٢	*٠,٠٠٠
٥	أطرح على طفلي يوميًا اسئلة مختلفة لا تشتمل على صورة أو دليل مرئي، مثل: (ما الذي يطير في السماء؟) أو (ما طعم الليمون؟).	*٠,٦٧٠	*٠,٥٩٧	*٠,٠٠٠
٦	أدرب طفلي على أن يقول (لا أعرف) عندما اسأله بالمنزل عن شيء لا يعرفه، مثل: (أين جوالي؟).	*٠,٦٠٨	*٠,٦٢٦	*٠,٠٠٠
٧	أدرب طفلي أن يجيب (بنعم أو لا) عندما اطرح عليه أسئلة عامة في يومه، مثل: (هل الحليب ساخن؟) أو (هل تشعر بالبرد؟).	*٠,٦٠٤	*٠,٦٣٥	*٠,٠٠٠
معامل ارتباط الاستبانة بالمحور الخامس مهارة الاستجابة اللفظية **(Intraverbal)**		*٠,٨٩٦		

*** ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يوضح الجدول السابق معاملات ارتباط بيرسون الخطي بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والمحور الخامس مهارة الاستجابة اللفظية (Intraverbal)، ومعامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، ومعاملات ارتباط بيرسون الخطي بين المحور والاستبيان ككل، وهذا يوضح الصدق الداخلي للاستبيان وجميع قيم الارتباطات في مستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥).

ج) الصدق العاملي (Factorial Validity):

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي؛ للتأكد من بنية الاستبيان باختبار نموذج العامل الكامن لدى العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية، حيث تم افتراض أن جميع محاور الاستبيان تتجمع حول عامل عام كامن حسبت مصفوفة التغاير بين محاور الاستبيان باعتبارها حزم لعبارات الاستبيان بطريقة (الأرجحية العظمى) (Maximum likelihood)، وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لبيانات العينة عن مطابقة مقبولة بالنموذج (Fair Fit) (Probability of Close Fit <0.01)، وكانت جميع تشبعات محاور الاستبيان دالة

احصائياً بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١ |t| < Pr)، مربع كاي (CHI2)، وكانت المؤشرات مطابقة ومقبولة إلى درجة كبيرة ويوضح الجدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة لبيانات النموذج:

جدول (١٠)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للاستبيان

المؤشر	القيمة المثالية	النتائج
درجات الحرية **DF**		٤
مربع كاي **X^2**		١٠,٨٦٢٩
X^2/DF	**≤ 3**	٢,٧١٥٧
الدلالة الاحصائية (**P value**)	**> 0.05**	٠,٠٢٨١
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (**RMSEA**)	**≤0.08**	٠,٠٥٢٩
مؤشر المطابقة المقارن (**CFI**)	**≥0.9**	٠,٩٦٤٨
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (**AGFI**)	**≥0.9**	٠,٧٤٤٧
جذر متوسط مربعات البواقي المعياري (**SRMR**)	**≤0.05**	٠,٠٣١٢

كما يتضح من الجدول السابق وكما ورد لدى كُلًا من بالانتكين وآخرون، وغازيدي وآخرون، وكيم وآخرون (Balantekin et al., 2018; Ghazisaeedi et al., 2020; Kim et al., 2010) بأن وقوع القيم قريبة من القيم المثالية لها، وبالتالي فمطابقة النموذج مطابقة مقبولة. والتي تقيس إلى أي مدى تكون مطابقة النموذج أفضل مقارنةً بالنموذج الرئيسي، التي يشار إليها أحيانًا بمؤشرات ملائمة مقارنة أو نسبية حيث يمكن الاكتفاء بمؤشر المطابقة المقارن (CFI)، لبيان مؤشرات المقارنة الإضافية لقيمة مربع كاي بنموذج مستقل. تتشابه مؤشرات الملاءمة التزايدية مع معامل التحديد؛ مما يعني أن القيمة (صفر) تشير إلى ملاءمة أسوأ بينما تشير القيمة (١) إلى أفضل ملاءمة ممكنة للنموذج، وهذا يعني مصداقية عالية لتطبيق الاستبيان، وهذا ما يشير إلى تحقيق الفرض الإحصائي في وجود ملائمة إحصائية بين نموذج عامل الاستبيان الذي يصفه البناء العاملي والبيانات المستمدة من العينة، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قد أكد صدق البناء للاستبيان. وفيما يلي جدول (١١) لتشبعات تلك البنود على المحاور الخمسة للاستبيان:

جدول (١١)

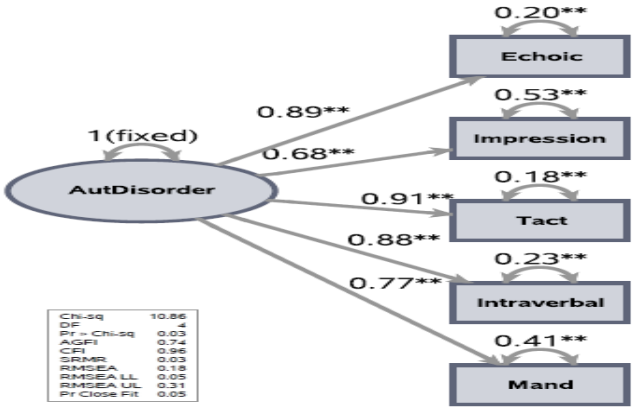
تشبعات محاور الاستبيان بالعامل العام للنموذج التوكيدي للاستبيان

م	محاور الاستبيان	العبارات من	التشبع	مربع الارتباط المتعدد	الخطأ المعياري	(ت) ودلالتها
١	المحور الأولى: الانطباع العام	١-٦	٠,٦٨٣٥	٠,٤٦٧١	٠,٠٧٧٧	٨,٨٠٠*١
٢	المحور الثاني: مهارة الطلب	٧-١٢	٠,٧٦٨	٠,٥٩٠٣	٠,٠٦	١٢,٥٤

			٣		١٣	٤*
٣	المحور الثالث: مهارة الاتصال اللفظي	١٣-١٨	٠,٩٠٧ ٧	٠,٨٢٣٨	٠,٠٣ ٢٣	٢٨,٠٩ ٠*
٤	المحور الرابع: مهارة التقليد اللفظي	١٩-٢٤	٠,٨٩٢ ٣	٠,٧٩٦٢	٠,٠٣ ٥٣	٢٥,٢٧ ٦*
٥	المحور الخامس: مهارة الاستجابة اللفظية	٢٥-٣١	٠,٨٧٦ ٧	٠,٧٦٨٦	٠,٠٣ ٨٥	٢٢,٧٩ ٠*

(*) تشبع دال عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

تراوحت تشبعات محاور الاستبيان بالنموذج التوكيدي بين (٠.٦٨٤ – ٠.٩٠٧) تشبعات دالة إحصائية، وقيم مربع الارتباط المتعدد بين المحاور والعامل العام بمستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥)؛ مما يؤكد صدق بناء النموذج التوكيدي للاستبيان, كما يوضحه الشكل التخطيطي (١).



الشكل التخطيطي(١)

قيم التشبعات للمسارات الدالة بين محاور الاستبيان والعامل العام وفق نموذج التحليل العاملي التوكيدي

كما توضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي مطابقة مقبولة للنموذج، حيث اقتربت النتائج من القيم المثالية للمطابقة بالنموذج مُطابقة مقبولة في التحليل العاملي التوكيدي في ضوء مؤشرات المُطابقة والتي تقيس إلى أيّ مدى تكون مُطابقة النموذج أفضل بالمُقارنة بالنموذج الرئيس، وتحقيق الفرض الإحصائي في وجود ملائمة إحصائية بين نموذج المحور العام للاستبيان كما يصفها البناء العاملي والبيانات المُستمدة من العينة، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قد أكد صدق البناء للاستبيان، حيث جاءت قيم التشبعات على العوامل الخمسة دالة إحصائياً بمستوى دلالة أقل من (٠.٠١).

ثبات أداة الدراسة (Study Instrument Reliability):

للتعرف على ثبات عبارات الاستبيان بشكل منفرد ثم ثبات المحاور الرئيسية للاستبيان، تم حساب ذلك لكل محور من محاور الأداة في هذه الدراسة. تكون الاستبيان من (٣١) عبارة، تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ومعامل ماكدونالد أوميغا (McDonald's omega) على العينة الاستطلاعية للدراسة.

جـــــدول (١٢)
بيان بمحاور الاستبيان ومعاملات الثبات لكل محور في الاستبيان والاستبيان ككل

م	محـــــاور الاستبيـــــــان	العبارات من	معامل ألفا كرونباخ للثبات	معامل ماكدونالد أوميغا
١	المحور الأولى الانطباع العام **(Impression)**	١-٦	٠,٨٨١	٠,٨٧٧
٢	المحور الثاني مهارة الطلب **(Mand)**	٧-١٢	٠,٨٤٥	٠,٨٥١
٣	المحور الثالث مهارة الاتصال اللفظي**(Tact)**	١٣-١٨	٠,٨٦٥	٠,٨٦٩
٤	المحور الرابع مهارة التقليد اللفظي**(Echoic)**	١٩-٢٤	٠,٨٧٥	٠,٨٧١
٥	المحـــور الخـــامس مهـــارة الاســـتجابة اللفظيـــة	٢٥-٣١	٠,٨٧١	٠,٨٧١
الاستبيان ككل		٣١	٠,٩٥٩	٠,٩٥٨

يوضح الجدول السابق أن جميع معامل ثبات ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (٠.٨٤٥-٠.٨٨١)، وللاستبيان ككل بلغت (٠.٩٥٩)؛ مما يدل على ثبات الاستبيان كما يدل أن جميع معامل الثبات بطريقة ماكدونالد أوميغا التي تراوحت بين (٠.٨٥١-٠.٨٧٧) وللاستبيان ككل بلغت (٠.٩٥٨)؛ مما يؤكد ثبات الاستبيان، وبذلك يمكن الوثوق بصدق وثبات الاستبيان وصلاحيتها للتطبيق.

نتـائـج الـدراسـة ومنـاقشتهـا:

للتعرف على مدى معرفة استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية بعض مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن، تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الفرعية الآتية:

إجابة السؤال الأول: ما الانطباع العام لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن تدخل علاج الاستجابة المحورية ؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المجموع الكلي لعبارات محور الانطباع العام (Impression)، وإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب نسبة مشاركة كل

عبارة بالمحور، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي تم التحقق من درجة تشبع عبارات المحور الأول بالعامل العام كمتغير كامن يمثل إجمالي معرفة الانطباع العام لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول تدخل علاج الاستجابة المحورية، ومن ثم ترتيب العبارات وفق درجة التشبع بالعامل العام.

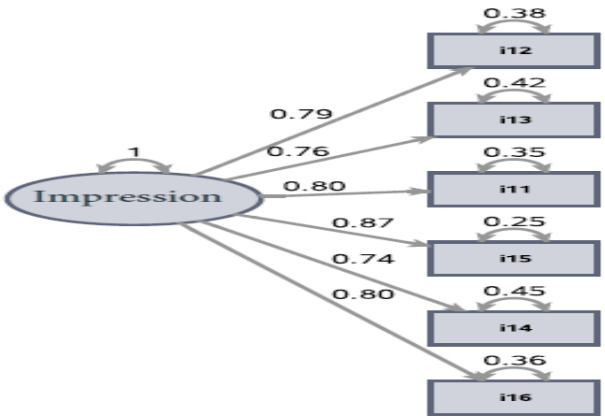
جـــــدول (١٣)
وصف عبارات الاستبيان وفق درجة تشبعها بعامل الانطباع العام (**Impression**)

م	العبـــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	التشبع بالعامل العام	الدلالة الاحصائية	الترتيب
١	ساعدني نهج الاستجابة المحورية على فهم طريقة للتعامل مع طفلي.	٣,٧١	٠,٩٠	٧٤٪	٠,٨٠٥	*٠,٠٠٠	٢
٢	ساعدني نهج الاستجابة المحورية في التقليل من تقديم المحفزات غير الطبيعية لطفلي، والاعتماد على المحفزات الأولية "طبيعية".	٣,٧٨	٠,٨١	٧٦٪	٠,٧٨٧	*٠,٠٠٠	٤
٣	ساهم نهج الاستجابة المحورية في تعليم طفلي ضبط انفعالاته والتعبير عن رغباته.	٣,٦٠	٠,٩٥	٧٢٪	٠,٧٥٨	*٠,٠٠٠	٥
٤	اصبح طفلي قادرًا على تعميم مهارات التواصل اللفظي المكتسبة من هذا النهج في مواقف مختلفة.	٣,٤٢	١,١٢	٦٨٪	٠,٧٤٢	*٠,٠٠٠	٦
٥	استخدام نهج الاستجابة المحورية مع طفلي ساعد على زيادة الاهتمامات المشتركة بيننا.	٣,٦٤	١,٠١	٧٣٪	٠,٨٦٩	*٠,٠٠٠	١
٦	علاج الاستجابة المحورية فعّال لحياة طفلي اليومية	٣,٨٧	٠,٧٥	٧٧٪	٠,٨٠١	*٠,٠٠٠	٣
	إجمـــالي محـــور الانطبـــاع العـــام	٣,٦٧	٠,٧٣	٧٣٪			

(*) **تشبع دال عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.**

يوضح الجدول وصف محور الانطباع العام لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمتوسط ونسبة الاستجابة، حيث جاءت أكبر نسبة للاستجابة في عبارة (علاج الاستجابة المحورية فعّال لحياة طفلي اليومية). ووضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لحساب تشبعات العبارات بالعامل العام في محور الانطباع العام بالنموذج العاملي التوكيدي كانت بين (٠.٧٤٢ – ٠.٨٦٩) مستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥). كما كانت أكبر التشبعات بعبارة (استخدام نهج الاستجابة المحورية مع طفلي ساعد على زيادة الاهتمامات المشتركة بيننا)، مما يمكن من ترتيب أولويات عبارات المحور الأول وفق درجة

تشبعها بالعامل العام في تحديد الانطباع العام لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول تدخل علاج الاستجابة المحورية, كما يوضحه الشكل التخطيطي (٢).



الشكل التخطيطي(٢)
قيم التشبعات للمسارات الدالة بين العبارات ودرجة تشبعها بعامل الانطباع العام

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة الطلب لدى أطفالهن؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المجموع الكلي لعبارات محور مهارة الطلب (Mand)، وإيجاد المتوسط والانحراف المعياري وحساب نسبة مشاركة كل عبارة بالمحور، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي تم التحقق من درجة تشبع عبارات المحور الثاني بالعامل العام كمتغير كامن يمثل إجمالي تنمية مهارة الطلب من قبل الأمهات لأطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم ترتيب العبارات وفق درجة التشبع بالعامل العام.

جـــــدول (١٤)
وصف عبارات الاستبيان وفق درجة تشبعها بعامل مهارة الطلب (**Mand**)

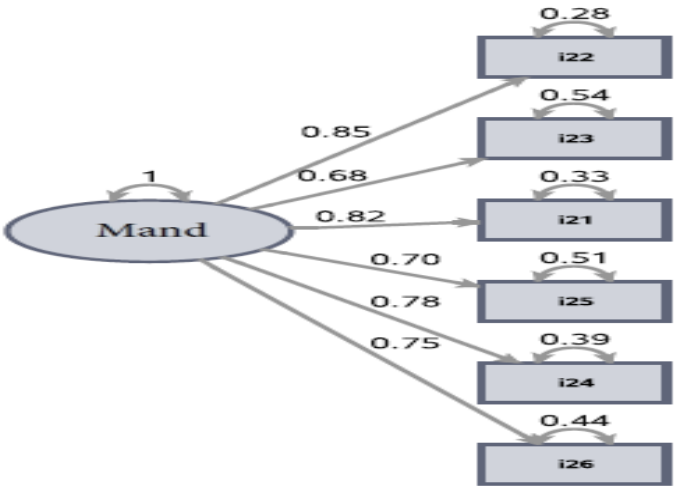
م	العبـــــــارة	المتوسط	الانحراف المعيار	النسبة	التشبع بالعامل العام	الدلالة الاحصائية	الترتيب
١	أحفز طفلي أن يطلب الأشياء التي يريدها في المنزل باستخدام الكلمات، مثل: (عصير، بسكويت، أشياء محببة للطفل).	٤,١٦	١,٠٣	٨٣٪	٠,٨١٦	*٠,٠٠٠	٢

٢	أحفز طفلي أن يطلب الأشياء التي يريدها في المنزل باستخدام جملة قصيرة، مثل: (أُريد الحمام، أُريد أن أنام).	٤,٠٢	١,١٣	٨٠٪	٠,٨٤٩	*٠,٠٠٠	١
٣	عند تقديم عناصر مختلفة أدرب طفلي أن يطلب عنصر ناقص لا يستطيع إكمال المهام بدونه ويكون مرتبط بالعنصر المقدم، مثل: (يطلب ورقة عندما أقوم بإعطائه الألوان) أو (يطلب ملعقة عندما أقوم بإعطائه الزبادي).	٣,٧٥	١,٢٨	٧٥٪	٠,٦٨٠	*٠,٠٠٠	٦
٤	أحفز طفلي بالمنزل أن يطلب إزالة غرض ما لا يرغب فيه أو إنهاء نشاط معين لا يريد ممارسته، مثل: (لا أريد القلم الأحمر).	٣,٦٧	١,١٢	٧٣٪	٠,٧٨١	*٠,٠٠٠	٣
٥	أحفز طفلي على أن يطلب معلومات مستخدمًا أسئلة تبدأ بـ أين وتمثل معزز له، مثل: (أين لعبتي؟) أو (أين الموز؟)	٣,٦٠	١,٢٧	٧٢٪	٠,٧٠١	*٠,٠٠٠	٥
٦	بعد تدريب طفلي لمهارة الطلب امتنع عن إعطاء طفلي الأشياء التي يريدها في المنزل عندما يطلبها بدون كلمات أو جمل، مثل: (البكاء، الإيماء).	٣,٥٣	١,٢٣	٧١٪	٠,٧٤٩	*٠,٠٠٠	٤
إجمالي محور مهارة الطلب (**Mand**)		٣,٧٩	٠,٨٩	٧٦٪			

(*) **تشبع دال عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.**

يوضح الجدول وصف محور مهارة الطلب بالمتوسط ونسبة الاستجابة، حيثُ جاءت أكبر نسبة للاستجابة في عبارة (أحفز طفلي أن يطلب الأشياء التي يريدها في المنزل باستخدام الكلمات، مثل: عصير، بسكويت، أشياء محببة للطفل). ووضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لحساب تشبعات العبارات بالعامل العام لمهارة الطلب بالنموذج العاملي التوكيدي كانت بين (٠.٦٨٠ – ٠.٨٤٩) بمستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥). وكانت أكبر التشبعات في عبارة (أحفز طفلي أن يطلب الأشياء التي يريدها في المنزل باستخدام جملة قصيرة، مثل: أريد الحمام، أُريد أن أنام)، مما يمكن من ترتيب أولويات عبارات المحور الثاني وفق درجة تشبعها بالعامل العام في معرفة استخدام أمهات الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارة الطلب لدى أطفالهن وكما يوضحه الشكل التخطيطي (٣).



الشكل التخطيطي(٣)

قيم التشبعات للمسارات الدالة بين العبارات ودرجة تشبعها بعامل مهارة الطلب

إجابة السؤال الثالث: ما مستوى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاتصال اللفظي لدى أطفالهن؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المجموع الكلي لعبارات محور مهارة الاتصال اللفظي (Tact)، وإيجاد المتوسط والانحراف المعياري وحساب نسبة مشاركة كل عبارة بالمحور، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي تم التحقق من درجة تشبع عبارات المحور الثالث بالعامل العام كمتغير كامن يمثل إجمالي تنمية مهارة الاتصال اللفظي من قبل الأمهات لأطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم ترتيب العبارات وفق درجة التشبع بالعامل العام.

جـــــدول (١٥)

وصف عبارات الاستبيان وفق درجة تشبعها بعامل مهارة الاتصال اللفظي (**Tact**)

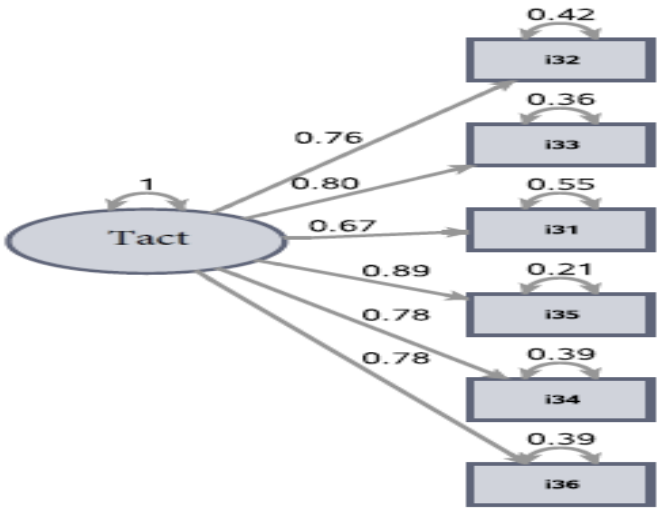
م	العبـــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	التشبع بالعامل العام	الدلالة الاحصائية	الترتيب

١	عند وضع اللعبة أمام طفلي يصف اللعبة باستخدام جملة قصيرة، مثل: (السيارة حمراء، شعر الدمية بني).	٢,٩٦	١,٤٠	٥٩٪	٠,٦٧٠	*٠,٠٠٠	٦
٢	أتعاون مع طفلي على تصنيف الأشياء بالمنزل حسب فئتها مع تسميتها، مثل: (الخضروات، الفواكه، الأحذية، الجوارب).	٣,٦٩	١,٢٥	٧٤٪	٠,٧٥٩	*٠,٠٠٠	٥
٣	اطلب من طفلي أن يصف الأشياء التي يراها في يومه بالمنزل، بالحديقة، بالمجمعات التجارية وذكر صفاتها، مثل: (كبير، قليل، طويل) أو ذكر أحوالها، مثل: (سريع، بطيء، هادئ،	٢,٩٣	١,٢٣	٥٩٪	٠,٨٠١	*٠,٠٠٠	٢
٤	أمارس مع طفلي تسمية المثيرات السمعية بعد سماعها في بيئتنا الطبيعية، مثل: (جرس الباب، رنين الهاتف، صوت الأذان).	٣,٦٤	١,٢٤	٧٣٪	٠,٧٨٢	*٠,٠٠٠	٤
٥	اطلب من طفلي أن يصف أحداث مقطع فيديو أثناء المشاهدة أو أحداث قصة أثناء القراءة.	٢,٥٦	١,٢٠	٥١٪	٠,٨٨٧	*٠,٠٠٠	١
٦	في نهاية اليوم أعيد تسلسل أحداث اليوم مع طفلي واطلب منه أن يساعدني على ذِكر أحداث يومه.	٢,٣٦	١,٢٨	٤٧٪	٠,٧٨٣	*٠,٠٠٠	٣
إجمالي محور مهارة الاتصال اللفظي (Tact)		٣,٠٢	٠,٩٩	٦٠٪			

(*) تشبع دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥.

يوضح الجدول وصف محور مهارة الاتصال اللفظي بالمتوسط ونسبة الاستجابة، حيثُ جاءت أكبر نسبة للاستجابة في عبارة (أتعاون مع طفلي على تصنيف الأشياء بالمنزل حسب فئتها مع تسميتها، مثل: الخضروات، الفواكه، الأحذية، الجوارب). ووضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لحساب تشبعات العبارات بالعامل العام لمهارة الاتصال اللفظي بالنموذج العاملي التوكيدي كانت بين (٠.٧٨٩ – ٠.٩٢٧) بمستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥). وكانت أكبر التشبعات في عبارة (أطلب من طفلي أن يصف أحداث مقطع فيديو أثناء المشاهدة أو أحداث قصة أثناء القراءة)، مما يمكن من ترتيب أولويات عبارات المحور الثالث وفق درجة تشبعها بالعامل

العام في معرفة استخدام أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاتصال اللفظي لدى أطفالهن كما يوضحه الشكل التخطيطي (٤).



الشكل التخطيطي(٤)

قيم التشبعات للمسارات الدالة بين العبارات ودرجة تشبعها بعامل مهارة الاتصال اللفظي

إجابة السؤال الرابع: ما مستوى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة التقليد اللفظي لدى أطفالهن؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المجموع الكلي لعبارات محور مهارة التقليد اللفظي (Echoic)، وإيجاد المتوسط والانحراف المعياري وحساب نسبة مشاركة كل عبارة بالمحور، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي تم التحقق من درجة تشبع عبارات المحور الرابع بالعامل العام كمتغير كامن يمثل إجمالي تنمية مهارة التقليد اللفظي من قبل الأمهات لأطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم ترتيب العبارات وفق درجة التشبع بالعامل العام.

جـــــدول (١٦)

وصف عبارات الاستبيان وفق درجة تشبعها بعامل مهارة التقليد اللفظي (**Echoic**)

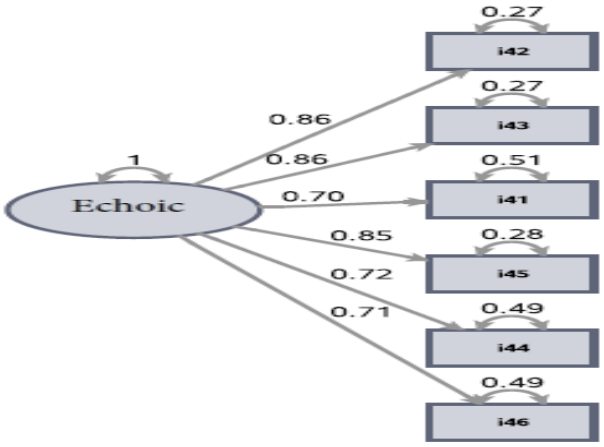
م	العبـــــارة	المتوسط	الانحراف المعيار	النسبة	التشبع بالعامل العام	الدلالة الاحصائية	الترتيب

١	أمارس مع طفلي تقليد أصوات من بيئتنا الطبيعية وهو يكرر خلفي، مثل: صوت الجرس (تررن تررن) أو صوت القطة (ميو ميو) أو صوت الأذان (الله أكبر).	٣,٩٦	١,٠٧	٧٩٪	٠,٧٠٤	*٠,٠٠٠	٦
٢	عندما أمارس اللعب مع طفلي أسمي كل قطعة وهو يردد خلفي اسمها، مثل: (هذه كرة، هذا مكعب، هذه سيارة وهذا كفر السيارة).	٣,٧٣	١,١٨	٧٥٪	٠,٨٥٧	*٠,٠٠٠	١
٣	أطلب من طفلي أن يكرر خلفي جمل فعلية نمارسها في يومنا بالمنزل، مثل: نرتب الغرفة) أو (نطبخ الأكل).	٣,٢٦	١,٢٨	٦٥٪	٠,٨٥٦	*٠,٠٠٠	٢
٤	أنشد مع طفلي الأناشيد المفضلة وهو يردد خلفي ما أقوله، مثل: (يا بابا أسناني واوا...الخ).	٣,٥٥	١,٣٧	٧١٪	٠,٧١٦	*٠,٠٠٠	٤
٥	أدرب طفلي بالمنزل على تقليدي في تتابع الأرقام، مثل: (يكرر من بعدي عد الأرقام).	٣,٧١	١,٢٣	٧٤٪	٠,٨٥٠	*٠,٠٠٠	٣
٦	اطلب من طفلي أن يكرر رسالتي التي أخبره بها لشخص آخر بالمنزل، مثل: أخبره بأن يذهب لوالده فيقول (أنا أريد بيتزا).	٢,٩٦	١,٣٥	٥٩٪	٠,٧١٣	*٠,٠٠٠	٥
إجمالي محور مهارة التقليد اللفظي (**Echoic**)		٣,٥٣	٠,٩٧	٧١٪			

(*) تشبع دال عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.

يوضح الجدول وصف محور مهارة التقليد اللفظي بالمتوسط ونسبة الاستجابة، حيث جاءت أكبر نسبة للاستجابة في عبارة (أمارس مع طفلي تقليد أصوات من بيئتنا الطبيعية وهو يكرر خلفي، مثل: صوت الجرس "تررن تررن" أو صوت القطة "ميو ميو" أو صوت الأذان "الله أكبر"). ووضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لحساب تشبعات العبارات بالعامل العام لمهارة التقليد اللفظي بالنموذج العاملي التوكيدي كانت بين (٠.٧٠٤ – ٠.٨٥٧) بمستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥). كما كانت أكبر التشبعات في عبارة (عندما أمارس اللعب مع طفلي أسمي كل قطعة وهو يردد خلفي اسمها، مثل: هذه كرة، هذا مكعب، هذه سيارة وهذا كفر السيارة)، مما يمكن من ترتيب أولويات عبارات المحور الرابع وفق درجة تشبعها

بالعامل العام في معرفة استخدام أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارة التقليد اللفظي لدى أطفالهن كما يوضحه الشكل التخطيطي (٥).



الشكل التخطيطي(٥)

قيم التشبعات للمسارات الدالة بين العبارات ودرجة تشبعها بعامل مهارة التقليد اللفظي

إجابة السؤال الخامس: ما مستوى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاستجابة اللفظية لدى أطفالهن؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المجموع الكلي لعبارات محور مهارة الاستجابة اللفظية (Intraverbal)، وإيجاد المتوسط والانحراف المعياري وحساب نسبة مشاركة كل عبارة بالمحور، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي تم التحقق من درجة تشبع عبارات المحور الخامس بالعامل العام كمتغير كامن يمثل إجمالي تنمية مهارة الاستجابة اللفظية من قبل الأمهات لأطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم ترتيب العبارات وفق درجة التشبع بالعامل العام.

جـــدول (١٧)

وصف عبارات الاستبيان وفق درجة تشبعها بعامل مهارة الاستجابة اللفظية (**Intraverbal**)

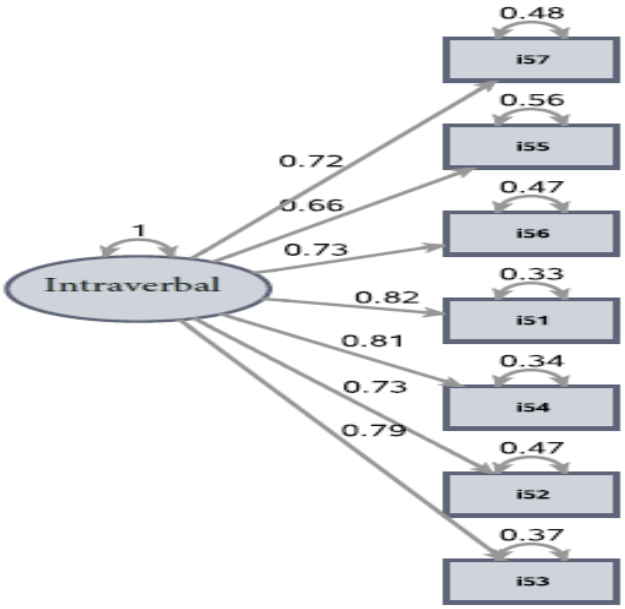
م	العبـــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	التشبع بالعامل العام	الدلالة الاحصائية	الترتيب

١	إذا كان طفلي غير قادر على توظيف هذه المهارة، أبدأ بتوظيف مهارة الترديد لدى طفلي بشكلٍ سليم من خلال تعليمه الإجابة الصحيحة عندما يمارس هذا السلوك، مثل: أقول له بصوت خافت (السلام عليكم) وبصوت عالي (وعليكم السلام).	٣,٣١	١,٢٥	٦٦٪	٠,٨٢١	*٠,٠٠٠	١
٢	أنشد مع طفلي الأناشيد المفضلة لديه واطلب منه أن يكمل الفراغات بكلمات، مثل: (أنا البندورة...).	٣,٢٦	١,٣٥	٦٥٪	٠,٧٣١	*٠,٠٠٠	٤
٣	أطلب من طفلي أن يكمل فراغات لعبارات مختلفة يمارسها في يومه لا تحوي على أناشيد، مثل: (أنت تأكل...) أو (أنت تلعب بـ...) أو (أنت تشاهد...).	٢,٧٣	١,٢٤	٥٥٪	٠,٧٩٢	*٠,٠٠٠	٣
٤	أطرح على طفلي اسئلة تشتمل على عبارات وظيفية لممارسات يومية بالمنزل، مثل: (سرير) أو (أفرش أسناني) عندما اسأله (أين تنام؟) أو (ماذا تفعل بالفرشة؟).	٣,٤٤	١,٢٩	٦٩٪	٠,٨١١	*٠,٠٠٠	٢
٥	أطرح على طفلي يوميًا اسئلة مختلفة لا تشتمل على صورة أو دليل مرئي، مثل: (ما الذي يطير في السماء؟) أو (ما طعم الليمون؟).	٢,٨٤	١,٢٩	٥٧٪	٠,٦٦٢	*٠,٠٠٠	٧
٦	أدرب طفلي على أن يقول (لا أعرف) عندما اسأله بالمنزل عن شيء لا يعرفه، مثل: (أين جوالي؟).	٢,٩٥	١,٣٤	٥٩٪	٠,٧٢٦	*٠,٠٠٠	٥
٧	أدرب طفلي أن يجيب (بنعم أو لا) عندما اطرح عليه أسئلة عامة في يومه، مثل: (هل الحليب ساخن؟) أو (هل تشعر بالبرد؟).	٣,٢٩	١,٣٤	٦٦٪	٠,٧١٩	*٠,٠٠٠	٦
إجمالي محور مهارة الاستجابة اللفظية (**Intraverbal**)		٣,١١	٠,٩٨	٦٢٪			

(*) تشبع دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥.

يوضح الجدول وصف محور مهارة الاستجابة اللفظية بالمتوسط ونسبة الاستجابة، حيث جاءت أكبر نسبة للاستجابة في عبارة (أطرح على طفلي أسئلة تشتمل على عبارات وظيفية لممارسات يومية بالمنزل، مثل: "سرير أو أفرش أسناني" عندما اسأله "أين تنام؟ أو ماذا تفعل بالفرشة؟"). ووضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لحساب تشبعات العبارات بالعامل

العام لمهارة الاستجابة اللفظية بالنموذج العاملي التوكيدي كانت بين (٠.٦٦٢ – ٠.٨٢١) بمستوى دلالة إحصائية بقيمة احتمالية أقل من (٠.٠٥). كما كانت أكبر التشبعات في عبارة (إذا كان طفلي غير قادر على توظيف هذه المهارة، أبدأ بتوظيف مهارة الترديد لدى طفلي بشكلٍ سليم من خلال تعليمه الإجابة الصحيحة عندما يمارس هذا السلوك، مثل: أقول له بصوت خافت "السلام عليكم" وبصوت عالي "وعليكم السلام")، مما يمكن من ترتيب أولويات عبارات المحور الخامس وفق درجة تشبعها بالعامل العام في معرفة استخدام أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاستجابة اللفظية لدى أطفالهن كما يوضحه الشكل التخطيطي (٦).



الشكل التخطيطي(٦)

يوضح قيم التشبعات للمسارات الدالة بين العبارات ودرجة تشبعها بعامل مهارة الاستجابة اللفظية

منـــاقشـــة نتـــائـــج الـــدراســـة:

مناقشة السؤال الأول: ما الانطباع العام لأمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن تدخل علاج الاستجابة المحورية؟

أشـــارت نتـــائج نســـب الاســـتجابات لعبـــارات المحـــور الأول فـــي الانطبـــاع العـــام (Impression) لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن تدخل علاج الاستجابة المحورية بأن أكبر نسبة استجابة كانت لعبارة (علاج الاستجابة المحورية فعّال لحياة طفلي اليومية) بمتوسط حسابي (٣.٨٧) وانحراف معياري (٠.٧٥) وبنسبة (٧٧٪) وتليها عبارة (ساعدني نهج الاستجابة المحورية في التقليل من تقديم المحفزات غير الطبيعية لطفلي، والاعتماد على المحفزات الطبيعية) بمتوسط حسابي (٣.٧٨) وانحراف معياري (٠.٨١) ونسبة (٧٦٪)؛ وتعزي الباحثتان ذلك إلى أن هذا التدخل يعد طبيعيًا وبسيطًا غير معقد، وكذلك لسهولة ممارسته من قبل الأمهات في الحياة اليومية بالمنزل وتضمينه في روتين الطفل اليومي، كما أن مواردها مرتبطة بشكل وطيد مع الموارد الطبيعية في حياة الطفل والأم، وبذلك فهو لا يعد مكلف كالتدخلات السلوكية الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كُلًا من وبرادشو وآخرون (Bradshaw et al., 2017)، وفيرشور وآخرون (Verschuur et al., 2019)، وماكغري وآخرون (McGarry et al., 2020)، وهاردان وآخرون (Hardan et al., 2015)، التي أشارت خلاصة نتائجها إلى فاعلية استخدام الأمهات لتدخل علاج الاستجابة المحورية مع أطفالهن وسهولة تنفيذ التدخل واستمتاعهم بتنفيذه مع أطفالهن في المنزل. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الرويلي والزريقات (٢٠١٩) في أن تدخل علاج الاستجابة المحورية طبق على طلبة في صفوف دراسية منظمة ولم يتم تنفيذه من قبل الأمهات على أطفالهن في مرحلة ما قبل المدرسة بالمنزل.

مناقشة السؤال الثاني: ما مستوى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة الطلب لدى أطفالهن؟

توصلت نتائج نسب الاستجابات لعبارات المحور الثاني في استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارة الطلب (Mand) لدى أطفالهن، بأن أكبر نسبة استجابة كانت لعبارة (أحفز طفلي أن يطلب الأشياء التي يريدها في المنزل باستخدام الكلمات، مثل: عصير، بسكويت، أشياء محببة للطفل) بمتوسط حسابي (٤.١٦)

وانحراف معياري (١.٠٣) ونسبة (٨٣٪) وتليها عبارة (أحفز طفلي أن يطلب الأشياء التي يريدها في المنزل باستخدام جملة قصيرة، مثل: أريد الحمام، أريد أن أنام) بمتوسط حسابي (٤.٠٢) وانحراف معياري (١.١٣) ونسبة (٨٠٪)؛ وترى الباحثتان بأن السبب في ذلك هو ربط الأمهات بين رغبات أطفالهن وعملية الدافعية في تنمية مهارة الطلب وذلك من خلال استخدام عناصر محببة ومحفزة للطفل، كما أن للدوافع النفسية تأثير كحدوث فترات من الحرمان للمعزز يؤدي ذلك إلى حدوث استجابات لفظية من الطفل والذي يؤدي في نهاية المطاف إلى تلبية احتياجات الطفل الفسيولوجية (الأولية)، وأن تنمية مهارة الطلب يسهم في التقليل والحد من ظهور السلوكيات المشكلة لديهم، لذلك اهتمت العديد من الدراسة على تنمية مهارة الطلب لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيثُ اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كُلًا من أكتاس وسيفتسي-تيكينارسلان (Aktas & Ciftci-Teknarslan, 2018)، وتانر ودوناف (Tanner & Dounav, 2020)، الزيودي والبكار (٢٠١٨)، الطيباني والصاوي (٢٠١٩)، ويليامز (Williams, 2020). واختلفت مع نتائج دراسة ماكغري وآخرون (McGarry et al., 2020) التي استهدفت في نتائجها مستوى إخلاص الأمهات في تنفيذ علاج الاستجابة المحورية مع أطفالهن دون قياس تحسينات الأطفال في المهارات النمائية وتحديدًا التواصلية.

مناقشة السؤال الثالث: ما مستوى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاتصال اللفظي لدى أطفالهن؟

أشارت نتائج نسب الاستجابات لعبارات المحور الثالث في استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاتصال اللفظي (Tact) لدى أطفالهن، بأن أكبر نسبة استجابة كانت لعبارة (أتعاون مع طفلي على تصنيف الأشياء بالمنزل حسب فئتها مع تسميتها، مثل: الخضروات، الفواكه، الأحذية، الجوارب) بمتوسط حسابي (٣.٦٩) وانحراف معياري (١.٢٥) ونسبة (٧٤٪) وتليها عبارة (أمارس مع طفلي تسمية المثيرات السمعية بعد سماعها في بيئتنا الطبيعية، مثل: جرس الباب، رنين الهاتف، صوت الأذان) بمتوسط حسابي (٣.٦٤) وانحراف معياري (١.٢٤) ونسبة (٧٣٪)؛ وتعزي الباحثتان ذلك إلى تأثير ممارسة

الأمهات في تحديد وتسمية هذه العناصر والأفعال البسيطة في الروتين اليومي مع أطفالهن والتي تؤدي إلى تنمية مهارة التواصل اللفظي حيث يساهم ذلك في زيادة الحصيلة اللغوية لدى أطفالهن، وينعكس ذلك على المهارات النمائية وتحديدًا مهارة التنشئة والتفاعل الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كبرادشو وآخرون (Bradshaw et al., 2017)، وتانر ودوناف (Tanner & Dounav, 2020)، الزيودي والبكار (٢٠١٨)، الطيباني والصاوي (٢٠١٩)، فيرشور وآخرون (Verschuur et al., 2019).

مناقشة السؤال الرابع: ما مستوى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة التقليد اللفظي لدى أطفالهن؟

توصلت نتائج نسب الاستجابات لعبارات المحور الرابع في استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارة التقليد اللفظي (Echoic) لدى أطفالهن، بأن أكبر نسبة استجابة كانت لعبارة (أمارس مع طفلي تقليد أصوات من بيئتنا الطبيعية وهو يكرر خلفي، مثل: صوت الجرس "ترن ترن"، أو صوت القطة "ميو ميو"، أو صوت الأذان "الله أكبر") بمتوسط حسابي (٣.٩٦) وانحراف معياري (١.٠٧) ونسبة (٧٩٪) وتليها عبارة (عندما أمارس اللعب مع طفلي أُسّمي كل قطعة وهو يردد خلفي اسمها، مثل: نرتب الغرفة أو نطبخ الأكل) بمتوسط حسابي (٢.٧٣) وانحراف معياري (١.٢٨) ونسبة (٧٥٪)؛ وترى الباحثتان وجود علاقة ديناميكية بين مهارات السلوك اللفظي، فإن تنمية مهارات التقليد اللفظي (الترديد) يساعد في تنمية المهارات الأخرى، وعند توظيف الأمهات لهذه الممارسات التطبيقية في الحياة اليومية مع أطفالهن يؤدي ذلك إلى الانتقال لتطوير مهارات أخرى كمهارة الطلب ومهارة الاستجابة اللفظية، وتتفق بذلك مع نتائج دراسة أكتاس وسيفتسي-تيكينارسلان (Aktas & Ciftci-Teknarslan, 2018)، والطيباني والصاوي (٢٠١٩), وكذلك ويليامز (Williams, 2020).

مناقشة السؤال الخامس: ما مستوى معرفة واستخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاستجابة اللفظية لدى أطفالهن؟

أشارت نتائج نسب الاستجابات لعبارات المحور الخامس في استخدام أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعلاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارة الاستجابة اللفظية (Intraverbal) لدى أطفالهن، بأن أكبر نسبة استجابة كانت لعبارة (أطرح على طفلي أسئلة تشتمل على عبارات وظيفية لممارسات يومية بالمنزل، مثل: "سرير، أو أفرش أسناني" وذلك عندما أسأله "أين تنام؟، أو ماذا تفعل بالفرشة؟") بمتوسط حسابي (٣.٤٤) وانحراف معياري (١.٢٩) ونسبة (٦٩٪) وتليها عبارة (إذا كان طفلي غير قادر على توظيف هذه المهارة، ابدأ بتوظيف مهارة الترديد لدى طفلي بشكلٍ سليم من خلال تعليمه الإجابة الصحيحة عندما يمارس هذا السلوك، مثل: أقول له بصوت خافت "السلام عليكم" وبصوت عالي "وعليكم السلام") بمتوسط حسابي (٣.٣١) وانحراف معياري (١.٢٥) ونسبة (٦٦٪)؛ وترى الباحثتان بأن أعلى مهارة من مهارات السلوك اللفظي هو الاستجابة اللفظية، وعند تنفيذ الأمهات لهذه الممارسات التطبيقية البسيطة في الحياة اليومية بالمنزل مع أطفالهن، يساهم ذلك في تنمية وتطوير مهارات التواصل الوظيفية والتكيفية وإنشاء مهارات المحادثة والحوار لدى أطفالهن أثناء التفاعلات اليومية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كُلًا من الزيودي والبكار (٢٠١٨)، الطيباني والصاوي (٢٠١٩)، هاردان وآخرون (Hardan et al., 2015). وتختلف نتائجها مع دراسة أكتاس وسيفتسي–تيكينارسلان (Aktas & Ciftci-Teknarslan, 2018) والتي استهدفت في نتائجها قياس مهارة الطلب فقط.

توصيات الدراسة:

١- تصميم مناهج نمائية منظمة ومتسلسلة تُدار من قبل محلل سلوكي (BCBA) أو مساعد محلل سلوكي (BCaBA) أو فني سلوك مسجل (RBT)، قائمة على تدخلات سلوكية طبيعية، مثل: تدخل علاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارات السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- تنفيذ برامج تدريبية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتدريبهن على ممارسة تدخل علاج الاستجابة المحورية.

٣- إقامة ورش عمل ودورات تدريبية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتعريفهن عن تدخل السلوك اللفظي وآثاره الإيجابية في تنمية المهارات النمائية المختلفة لدى أطفالهن.

مقترحات الدراسة:

١- إجراء مزيد من الأبحاث ذات منهجية شبة تجريبية على عينات واسعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتقييم فاعلية تدخل علاج الاستجابة المحورية في تنمية المهارات الأولية للسلوك اللفظي (مهارة الطلب، مهارة الاتصال اللفظي، مهارة التقليد اللفظي، مهارة الاستجابة اللفظية).

٢- إجراء مزيد من الأبحاث على عينات واسعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتي تستهدف المهارات الأخرى من السلوك اللفظي (سلوك استجابة المستمع غير اللفظي، التقليد الحركي، قراءة النصوص، النسخ والكتابة).

٣- إجراء بحث يستهدف تقييم فاعلية برنامجي تدريبي لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قائم على تدخل علاج الاستجابة المحورية في تنمية مهارات السلوك اللفظي لدى أطفالهن.

٤- ضرورة اهتمام الأبحاث المستقبلية في نتائجها على المكاسب الجانبية للأمهات، مثل: (انخفاض الإجهاد النفسي، وزيادة الكفاءة الذاتية) عند تنفيذ تدخل علاج الاستجابة المحورية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو الفتوح، محمد كمال (٢٠١٣). مشكلات الكلام التلقائي ومهارات اللغة والمحادثة لدى أطفال الأوتيزم. دار زهران للنشر والتوزيع.

الأطرش، محمد؛ الخير، حكم؛ والشياب، محمود (٣١إبريل – ٢مارس، ٢٠١٥). تقييم السلوك اللفظي والمهارات الوظيفية للأفراد ذوي التوحد وذوي الاعاقات النمائية الأخرى [عرض ورقة علمية]. الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، مدينة الدوحة، دولة قطر.

البحيري، عبد الرقيب أحمد، وإمام، محمود محمد (٢٠١٩). اضطراب طيف التوحد الدليل التطبيقي للتشخيص والتدخل العلاجي. مكتبة الأنجلو المصرية.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠٢١). التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخولي، هشام عبد الرحمن، أبو الفتوح، محمد كمال (٢٠١٧). استراتيجيات تدريس وتعليم التلاميذ ذوي الأوتيزم (التوحد / الذاتوية): دليل معلم التربية الخاصة الناجح. دار الزهراء.

دخان، نبيل كامل، والمصدر، إيمان جمال (٢٠١٨). فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال التوحد. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٤).

الرويلي، حمد الله مضحي، والزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠١٩). بناء برنامج مستند إلى علاج الاستجابة المحورية واستقصاء فعاليته في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٤٦(١).

الزارع، نايف عابد (٢٠١٩). المدخل إلى اضطراب التوحد المفاهيم الأساسية وطرق التدخل، دار الفكر ناشرونوموزعون.

الزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠١٦). التوحد السلوك والتشخيص والعلاج. دار وائل للنشر.

الزيودي، محمد، والبكار، روان (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي في التدخل المبكر القائم على السلوك اللفظي لتطوير مهارات التواصل لدى الأطفال من ذوي التوحد في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، ٤٢(٣).

الشامي، وفاء علي (٢٠٠٤/أ). خفايا التوحد أشكاله وأسبابه وتشخصيه. جدة: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

الشامي، وفاء علي (٢٠٠٤/ب). سمات التوحد تطورها وكيفية التعامل معها. جدة: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

الشامي، وفاء علي (٢٠٠٤/ج). علاج التوحد الطرق التربوية والنفسية والطبية. جدة: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

صالح، سلوى رشدي، وحنفي، علي عبد النبي (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تعامل الأمهات مع أطفالهن التوحديين وأثره على خفض المشكلات السلوكية لأطفالهن. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣٧(٢٠٣٨): ١-٨.

الطيباني، علا محمد، والصاوي، رحاب السيد (٢٠١٩). تنمية السلوك اللفظي باستخدام برنامج الإيبلز المعدل لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية غير المحددة. مجلة الطفولة والتربية، ١١(٣٨): ١٢٧-٢٢٢.

عباس، محمد خليل، نوفل، محمد بكر، العبسي، محمد مصطفى، وأبو عواد، فريال محمد (٢٠١٩). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العزالي، سعيد كمال (٢٠١٨). فعالية التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارات الحياتية والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٧(٢): ٤٠٧-٤٢٧.

الغنيمي، إبراهيم عبد الفتاح (٢٠١٧). المدخل إلى البرامج التربوية للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١٥). اضطرابات التوحد الأسباب، التشخيص، العلاج، دراسات علمية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد، محمد رضا (٢٠١٨). السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (الذاتوية). مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، محمد رضا (٢٠٢٠). تحليل السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الكتاب الثاني للمهتمين بعلم تحليل السلوك وأولياء الأمور. مكتبة الأنجلو المصرية.

مطاوع، ضياء الدين محمد، الخليفة، حسن جعفر، وعطيفة، حمدي أبو الفتوح (٢٠١٧). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبي.

يحيى، خولة أحمد (٢٠١٤). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. دار الفكر ناشرون وموزعون.

يونس، نجاتي أحمد (٢٠١٥). حاجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض التغيرات. دراسات: علوم تربوية، ٤٢(٢).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aktas, B., & Ciftci-Tekinarslan, I. (2018). The Effectiveness of Parent Training A Mothers of Children With Autism Use of Mand Model Techniques. International Journal of Early Childhood Special Education, 10(2).

Al-zayer, R. (2015). Parent-implemented pivotal response treatment to promote social communication skills in children with autism.

Association, A. P. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®): American Psychiatric Pub.

Balantekin, K., Birch, L., & Savage, S. (2018). Family, friend, and media factors are associated with patterns of weight-control behavior among adolescent girls. Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity, 23(2), 215-223.

Barbera, M. (2009). Getting started with the verbal behavior approach. Autism File Magazine, 30, 108-112.

Barbera, M., & Rasmussen, T (2007). The verbal behavior approach: How to teach children with autism and related disorders: Jessica Kingsley Publishers.

Bondy, A., Esch, B., Esch, J., & Sundberg, M. (2010). Questions on verbal behavior and its application to individuals with autism: An interview with the experts. The Behavior Analyst Today, 11(3), 186.

Bradshaw, J., Koegel, L., & Koegel, R. (2017). Improving functional language and social motivation with a parent-mediated intervention for toddlers with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(8), 2443-2458.

Cooper. J., Heron. T., & Heward, W. (2020). Applied Behavior Analysis (3rd Ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Duifhuis, E., Den Boer, J., Doornbos, A., Buitelaar, J., Oosterling, I., & Klip, H. (2017). The effect of pivotal response treatment in children with autism spectrum disorders: A non-randomized study with a blinded outcome measure. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(2), 231-242.

Ebrahim, M. (2019). Effectiveness of a Pivotal Response Training Programme in Joint Attention and Social Interaction of Kindergarten Children with Autism Spectrum Disorder. Psycho-Educational Research Reviews, 48-56.

Esch, B., LaLonde, K., & Esch, J. (2010). Speech and language assessment: A verbal behavior analysis. The Journal of Speech and Language Pathology–Applied Behavior Analysis, 5(2), 166.

Ghazisaeedi, M., Mahmoodi, H., Arpaci, I., Mehrdar, S., & Barzegari, S. (2021). Validity, Reliability, and Optimal Cut-off Scores of the WHO-5, PHQ-9, and PHQ-2 to Screen Depression Among University Students in Iran. International Journal of Mental Health and Addiction, 1-10.

Hardan, A., Gengoux, G., Berquist, K., Libove, R., Ardel, C., Phillips, J., Frazier, T., & Minjarez, M. (2015). A randomized controlled trial of Pivotal Response Treatment Group for parents of children with autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56(8), 884-892.

Jobin, A. (2012). Integrating treatment strategies for children with autism. UC San Diego,

Kim, C., Mirusmonov, M., & Lee, I. (2010). An empirical examination of factors influencing the intention to use mobile payment. Computers in human behavior, 26(3), 310-322.

Koegel, R., & Koegel. L. (2006) Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, social and academic development. Baltimore: Brookes Publishin.

Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2011). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. Cognitive and Behavioral practice, 19(3), 401-412.

Koegel, R., & Koegel, L. (2012). The PRT pocket guide. Baltimore, MD: Brookes.

Koegel, R., Koegel, L., Kim, S., Bradshaw, J., Gengoux, G., Vismara, L., Tagavi, D., Oliver, K., Poyser, S., & Koegel, B. (2019). Pivotal response treatment for autism spectrum disorders: Paul H. Brookes Publishing Company.

Lane, J., Lieberman-Betz, R., & Gast, D. (2016). An analysis of naturalistic interventions for increasing spontaneous expressive language in children with autism spectrum disorder. The Journal of Special Education, 50(1), 49-61.

Lindgren, S., & Doobay, A. (2011). Evidence-based interventions for autism spectrum disorders. The University of Iowa, Iowa.

Lotfizadeh, A., Kazemi, E., Pompa-Craven, P., & Eldevik, S. (2020). Moderate effects of low-intensity behavioral intervention. Behavior modification, 44(1), 92-113.

McGarry, E., Vernon, T., & Baktha, A. (2019). Brief report: a pilot online pivotal response treatment training program for parents of toddlers with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-8.

Mohammadzaheri, F., Koegel, L., Rezaee, M., & Rafiee, S. (2014). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and structured applied behavior analysis (ABA) intervention for children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(11), 2769-2777.

Padilla, K., & Akers, J. (2021). Content Validity Evidence for the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-13.

Schreibman, L., & Stahmer, A. (2014). A randomized trial comparison of the effects of verbal and pictorial naturalistic communication strategies on spoken language for young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(5), 1244-1251.

Skinner, B. (1957). Verbal behavior: New York: Appleton-Century-Crofts.

Suhrheinrich, J., Chan, J., Melgarejo, M., Reith, S., & Stahmer, A. (2018). Pivotal Response Training (PRT). EBP Brief Packet. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Sundberg, M., & Michael, J. (2001). The benefits of Skinner's analysis of verbal behavior for children with autism. Behavior modification, 25(5), 698-724.

Tanner, A., & Dounavi, K. (2020). Maximizing the potential for infants at-risk for autism spectrum disorder through a parent-mediated verbal behavior intervention. European Journal of Behavior Analysis, 1-21.

Ventola, P., Yang, D., Abdullahi, S., Paisley, C., Braconnier, M., & Sukhodolsky, D. (2016). Brief report: reduced restricted and repetitive behaviors after pivotal response treatment. Journal of Autism and Developmental Disorders, 46(8), 2813-2820.

Verschuur, R., Huskens, B., & Didden, R. (2019). Effectiveness of parent education in pivotal response treatment on pivotal and collateral responses. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(9), 3477-3493.

Williams, S. (2020). Evaluating the Effects of Multiple Exemplar Training on Mand-to-Tact Transfer in Children with Autism.

No (21), Part 2 , Oct., 2023, PP. 1 – 42

The Great Divide:

How Americans and Muslims View Each Other

Texas A & M University – Kingsville

By

Nayramin F. Alqahtani Dr. Bennie Green

The Great Divide: How Americans and Muslims View Each Other

Nayramin F. Alqahtani & Dr. Bennie Green

Abstract

The objective of this research was to understand the perception of the American culture amongst Muslims and vice versa. A thorough analysis of reports and research findings of different scholars and social scientists on the topic was carried out to develop a detailed understanding of the facets behind the difference between the American and Islamic societies both within and outside United States. Five interviews were conducted to obtain a generalized view of the respondents on the topic. Majority of the respondent had the same idea about the American culture. Almost everybody believed that the American culture is very different from the Islam culture and it is actually modern and progressive. Majority of the respondents in this research expressed exactly similar ideas when asked about the perception of Islamic culture amongst the Americans. They believed that American are completely ignorant about the real Islamic culture and have very wrong ideas. Even though 20 percent of the respondents said that people are friendly but 100 percent of the respondents' believed that majority of the Americans do not understand Islam.

Keywords: American culture, Muslims, modern and progressive, interviews

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على، وإدراك مفهوم الثقافة الأمريكية بين المسلمين والعكس صحيح. تم إجراء تحليل شامل للتقارير ونتائج الأبحاث لمختلف الباحثين وعلماء الاجتماع حول هذا الموضوع لتطوير فهم مفصل للجوانب الكامنة وراء الاختلاف بين المجتمعين الأمريكي والإسلامي داخل وخارج الولايات المتحدة. تم إجراء خمس مقابلات للحصول على رؤية عامة للمستجيبين حول الموضوع. كان لدى غالبية المستجيبين نفس الفكرة عن الثقافة الأمريكية. اعتقد الجميع تقريبًا أن الثقافة الأمريكية مختلفة تمامًا عن ثقافة الإسلام وهي في الواقع ثقافة حديثة وتقدمية. عبّر غالبية المشاركين في هذا البحث عن أفكار متشابهة تمامًا عند سؤالهم عن تصور الثقافة الإسلامية بين الأمريكيين. لقد اعتقدوا أن الأمريكيين يجهلون تمامًا الثقافة الإسلامية الحقيقية ولديهم أفكار خاطئة جدًا. على الرغم من أن ٢٠٪ من المستجيبين قالوا إن الناس ودودون، إلا أن ١٠٠٪ من المستجيبين يعتقدون أن غالبية الأمريكيين لا يفهمون الإسلام.

The American Culture and the Islamic world:

The vast cultural differences that exist between the United States and the Islamic community have been a very intense and interesting subject of study and research for researcher and social scientists across the globe. The differences and varied perceptions, sometimes contentious and sometimes favourable, of both for each other had always existed but the issues really started getting world attention since the collapse of the cold war, the volatile political situation in the middle east and more recently America's aggressive policies after the 9/11 incident.

Literature Review:

Salem (2008) puts up a very descriptive, vivid and insightful account of the perception of the United States, its policies, its culture and its way of life in the Muslim world. Her study is a thought provoking anecdote that endeavours to deduce and analyse the instigating factors of wide spread anti-Americanism in the world in general and the Arab world in particular (Adelman & Verkuyten,2020).

Her work highlights a historical timeline of this feeling of anti-Americanism that first became noticeable in France in the early 18th century. After USA became the sole superpower after the collapse of the Soviet Union the country's dominance in the world affairs increased tremendously (Dangubic , Verkuyten & Stark,2019). USA started getting looked up to as the only superpower in the world with regards to its economic strength, military might and cultural dominance.

Then came September 11 and the terrorist attack, the first of its kind in the USA. Americans viewed this as an attack on freedom,

democracy and the American way of life. America was riled and the events that followed coupled by the post 9/11 US policies widely instigated a very strong wave of anti-Americanism across the world. Critics of American policies always existed since many decades ago and they were not only comprised of foreign nationals but American citizens who shared a mutual disdain towards their homeland due to the unjust policies as perceived by them (Moss et al.,2017). Many were always prejudiced towards the US in general but many based their criticism on its unfair action and policies. The wave of anti-Americanism that followed 9/11 was largely due to American policies formulated by the Bush administration (Salem, 2008).

FOUNDATIONS OF ANTI-AMERICAN SENTIMENT:

A major facet which is instrumental behind this wave of anti-Americanism as observed by Salem (2008) is the United States' blatant disregard of the Palestinian plight and blind support for the supposedly hostile Israeli policies. Furthermore, irresponsible comments like describing the Israeli Prime Minister Aeron Sharon as a man of peace and saying that Palestinians have no rights to return by President Bush only adds to the flare up of the already volatile situation. Salem refers to some interesting findings by Zogby (2004) that indicates that the general perceptions of the common citizens in some Arab countries like Egypt and Morocco who are officially strong allies of the United States are widely anti-American. The reason behind this stand is not necessarily due to a pathogenic disdain for the American way of life or American values but because of the constant interference of USA in the domestic

affairs of the region, unfair American policies in the Middle East, disregard for Palestinian human rights, blind support for Israel and more recently unjustified invasion of Iraq. Otherwise an appreciation for American culture, the American education system and the American way of life is widely evident in countries like Egypt (Salem 2008).

These are some of the reasons that inspired strong values of a new kind of nationalism amongst the Arab world in general. Popularly referred to as the Pan-Arabism, it allowed the Arab states to present a unified stance against grievances felt by even a single member of the confederation. Tightly bound by a strong Islamic identity, Pan-Arabism was instrumental in spreading anti-Americanism across the entire region (Jikeli,2023). The Arab world maintains that Israeli occupation of Palestine is illegal therefore there is lot of resentment and contention when the US government ensures overwhelming political and economic support to Israel and contributes a lot to its Military armament. This is especially true when Israel is clearly seen violating countless human right charters of the United Nations and the United States routinely cover Israel by disregarding UN resolutions and unfairly using its veto power (Salem 2008).

The American support to the Israeli government as it ordered air strikes in the Palestinian dominated regions sparked wide spread anger and protest in the Arab world and elsewhere. The Arab world refuses to accept the legitimacy of Israel and views them as illegal occupiers of Palestinian state. The close relations of USA with Israel are thus extremely detrimental to the US-Arab relationships. The Arab world fully believes that America has got double standards when it comes to condemnation of human rights violations by the State of Israel (Salem 2008)

Doran in his work comments that the plight of the Palestinians today is largely due to the historical prejudice of the west towards the Middle East and that the state of Israel was created within the Arab world so that the region could be dominated by the western super powers like USA and the UK. The Palestinians and the Arab world view the entire conflict as modern day imperialism of the western superpowers (Salem 2008).

Salem (2008) also highlights the gross discrepancy in the US aid to Israel when compared with other beneficiaries of American economic support. The very need of US aid to Israel is debatable when Israel is supposedly the 22nd richest country in the world. Furthermore the way Israel gets the aid as a lump sum amount unlike other aid receivers and is free from any kind of accountability, speak volumes about it privileged status compared to other states. American economic and military aid has made Israel one of the strong military power and incidents of widespread use of modern sophisticated fighters and tanks in skirmishes with the Palestinians have become routine. All of these generate intense hatred for America and Israel in the entire Arab world.

The invasion of Iraq by coalition forces lead by the United States is a major generator of anti-American feelings in the Arab world. Majority still holds the view that the invasion has led to severe deterioration of the situation and that conditions were far better under the Saddam Hussein regime. Salem mentions a study carried out by Schneider in 2004 where he found that a majority of Iraqis (71%) consider America as illegal occupiers of their country and only 37% believe that US is actually serious about setting up a democratic system

in Iraq. The Arab world in general strongly believes that the invasion, based on false information of the existence of weapons of mass destruction, was solely to get hold of the huge Iraqi oil reserves.

Inhuman treatment of the Iraqi prisoners in prisons like Abu Gharib, constant portrayal of the Arab and Muslims as terrorists in the American media and American selfishness and double standards in supporting autocratic regimes to serve its own interest has only led to the worsening of the situation. The real need of the hour is to increase understanding between the United States and the Muslim world in general, shed the prejudices of the past and ratification of the unfair policies (Salem 2008).

America received tremendous support from the Kurds and the Shia communities during the gulf war. With the assurance of American support they revolted against the Saddam regime. However they support never got realized and they had to face severe reprisals from the Iraqi army forcing many of them to flee to Iran. Such policies of the United States breed lot of resentment and hatred against it (WGBH Educational Foundation 2002).

The election of Barack Hussein Obama as the president of United States was felt like a breath of fresh air across the globe. Millions hoped and aspired for a new era of rapprochement from the United States towards the problems and issues plaguing the world (Skerry 2008). There was much anticipation in the Islamic community both within and outside United States for a different way of doing things from President Obama, more so because of his understanding of Islam. After all, his father was a Muslim and even though he may not be entirely inclined

towards Islamic values, he was expected to be much more understanding than his predecessors of the Islamic point of view. Hopes were raised when Obama directly addressed the Muslim community with lot of compassion and openness during his visit to Cairo and through the electronic media. However pathological mistrust of the Muslim world for American policies returned when Obama expressed his strong commitment to the war in Afghanistan in his Nobel Prize acceptance speech in Norway. However Obama was still the closest to understanding Islam in a more practical way and Muslim in the United States overwhelmingly voted for him (Skerry 2008). However there is also a word of caution from Skerry with regards to putting too much expectation on the President. The American system of administration does not give a free hand to the President to function in a highly independent way and there are restrictions and limitations to his power.

The American culture and the American way of life are not always distasteful to the Muslim community. Some aspects are widely appreciated across the world and some not. What according to Skerry (2008) is really deplorable is the fact that American policy makers and intellectuals show a poor disregard towards the cultural sensitivity of others, particularly to the Islamic community both within and outside the country. The policy maker refuse to identify the fact that aspects of American culture or the way of life can in fact affect its relationship with the Islamic community. This insensitivity does not do any good in improving the understanding of the US about the Muslim community.

Skerry (2008), through his research, observed that many within and outside the country attribute the reason for the present state of affairs

to the insatiable materialistic appetite of America. However careful analysis of the situation reveals that record acceptable debt levels and a burgeoning materialistic requirement of the American consumer is what really defines and distinguishes the American way of life from other developed western nations. America has always been a land of opportunity to everyone and the pertinent need that was felt by the policy makers to improve the standard of living of the economically marginalized immigrants led to many becoming homeowners without the means to repay the debts. These policies, once lauded as great instruments of social justice were instrumental in leading the economy to a severe recession that eventually affected the same economically marginalized the most. The intension is definitely not to vindicate the immigrants for the sorry state of affairs in the country or for the aggressive and domineering American policies but to ascertain the fact that the present situation is actually due to short-sightedness of the policy makers and exploitation of human aspirations by the businesses.

A very high degree of consumerism is prevalent in the American society. People from all over the world come to America to realize their dreams and make it big. All of this these requires a continuously high level of growth in the American economy and a persistent need for resources. Furthermore the American system and values are designed in such a way that individual needs are very high. A simple example could be the dependence of the average American family on their automobiles. Possessing number of vehicles is not a status symbol but a necessity to commute to work and to travel around. The system has evolved in such a way that dependence on public transport is discouraged. Probably this is

the reason why public transport is not that developed compared to other nations. Clearly there are major shortcomings in the American way of life and policy makers along with the critics are intelligent enough to realize the same. Change is an option but is definitely not an easy one to make, given the excellent quality of life that the American system guarantees (Skerry 2008).

Critics and opponents of the American campaign in Iraq allege that the real reason behind the campaign is the American greed for the huge Iraqi oil reserves given the country's incessant need for energy. This could be just one reason but definitely not the sole reason as observed by Skerry (2008). The American commitment to Israel is another reason which is just as important as oil.

Abdallah (2003) argues that Arabs and the Muslim communities across the globe are highly cynical of the American policies and adventures in the Middle East. The frustration of the Arab community with the American stand in the Middle East has attained significant proportions in the recent years. The author believes that this deep seated disillusionment could be a factor that is encouraging terrorist activities against the United States.

The disillusionment with America is mainly because of its unjustified and blind support to highly provocative and unfair Israeli policies. Other factors like supposedly unfair American sanctions imposed on Arab nations, illegal and unjustified occupation of Iraq and rampant air strikes against Arab nations causing extensive civilian causalities severely damage Arab-American trust and relationships. The Arab community also sees lot of hypocrisy in American policies when it

supports regimes in the Middle East that routinely suppress its people, destroy democracy and extensively violate human rights. The author believes that many of these issues are actually legitimate and justified and progress is only possible if USA acknowledges and condemns unfair Israeli policies, withdraws from Iraq and desists from supporting autocratic regimes in the Middle East (Abdallah 2003).

Al-Arian (2004) through her work states a strong belief in the Arab world about America. The popular perception there is that America is general is highly disrespectful towards the Arab culture. This sentiment primarily emanates from continuous and unconditional support of Israeli policies by the United States. Furthermore conspiracy theories are rife in the Muslim world that seems to establish a hand of the CIA in engineering the 9/11 attacks with active support from Israel (Al-Arian 2004).

Many policy makers and thinkers in the United States draw comparison of the Cold war with the war against Islamic terrorists. A new term called “Islamo-Fascism” has emerged to describe the situation, which is extremely offensive to the Islamic community (Skerry 2011).

However there are major dissimilarities between the cold war and the current struggle in the Middle East. During the cold was the adversary was the Soviet Union that actually identical western ideals like the states. They were just different in their political systems. The present struggle of the United States is with an entity which is culturally very different from USA. Furthermore they also have a track record and history full of violence and antagonism towards the United States (Skerry 2011).

Changing Attitude Towards The United States:

Then came 9/11 and things changed dramatically. Thinkers who routinely opposed American excesses joined hands in protecting the very virtues they opposed. Thinkers who opposed each other before came together in upholding the American values as the ideal for the Islamic community. Thinkers who routinely criticized Feminist movements in the US became apostles of gender equality for the Islamic world. These obsessions with upholding the American idealism in front of the Islamic community made the American society oblivious to the fact that America is the largest consumer of pornography and that nothing could be more derogatory for a women (Skerry 2008).

The September 11 attacks and the establishment of the fact that radicalized Muslim terrorists were behind the act, resulted in violent reprisals against the Muslim community in the United States. One such individual who found herself at the receiving end of the public ire was Tammie Ismail, who is a teacher at an Islamic school in Chicago. Tammie was born and brought up in America and never in her life did she encounter such hatred towards are religion. She had to restrict her movement and remained in her house for her own safety. However the phase was extremely frustrating for her and she decided that she needs to be proactive and do the bit at her level to dispel the myths and misconceptions. With this objective in mind she headed to a nearby catholic school along with her students and interacted with the Christian students there. She was pleasantly surprised to see the participation of the students in the interactions and it was a wonderful exchange of ideas

between the individuals from different communities trying to learn and understand each other's culture and point of views (Northam 2002).

The cultural difference between the Islamic community and USA can be widely attributed to the insensitivities that have occurred before. The failure to consider the cultural difference between communities may actually obscure facts that may go a long was in establishing a commonality and thus bridging the widening gap. Furthermore a natural desire to understand why Islamic communities think the American way of life is imperfect and wasteful could actually help understand the intricacies in a much better way (Skerry 2008).

Skerry (2008) also emphasize on the fact that American definition of Moderate Muslims scaled by American standards is highly ineffective. Culture plays a role here and the difference could be due to the different beliefs. Someone who does not qualify as a Moderate Muslim may actually support democracy upholds human rights and denounces terrorism. The reason why he may not qualify as the so called moderate Muslim is because of a difference in his cultural values when compared to the American values. So what really should be avoided is this pre-occupation of looking for moderate Muslim as determined by a scale based on American values (Skerry 2008).

Chiozza (2004) through his extensive work established that Islam as a whole or the Islamic community is particular is not incompatible with American values or American way of life as suggested by other researchers. His study on the contrary revealed a deep seated respect of the Islamic communities for American progress, innovation, technological advancement and popular American culture (Van der Noll

& Saroglou,2015). Other significant work by scientists like Norris (2002), Inglehart (2002) and Tessler (2002) project similar findings. The real bitterness of the Islamic world towards America is actually because of policies in the world affairs and the Middle East (Chiozza 2004).

The current situation is actually unique because of the unprecedented levels of anti-Americanism that exists today in the Islamic world. The belief that American hate Muslim is deeply rooted in the Islamic world. In the United states negative portrayal of the Arabs in Particular and Muslims in general is extensive in popular print and electronic media since the 9/11 incident. The situation is such that an average American has stated to view every Muslim with suspicion (Chiozza 2004).

The Gallup poles of 2002 highlight a pathological hatred and distrust for USA prevalent in the prominent Islamic countries. The results show that 70% of the population in Iran, 62% of the population in Jordan, 51% of the population in Morocco, 68% percent of the population Pakistan and 64% of the population in Saudi Arabia harbours a strong dislike towards the United States. The worst opinion towards the United States is particularly evident in those Middle Eastern states that have a strong Palestinian influence and where the political situation is the most volatile. Given the sorry state of affairs in these regions many tend to agree with the argument given by Samuel Huntington in 1996 where he predicts an impending class of the civilizations. He strongly argues through his work that western ideals and the Islamic point of view are absolutely irreconcilable and that it will lead to violent political reprisals (Chiozza 2004).

foundations for anti-muslim sentiments:

Some common misconceptions and stereotypes about the Muslims and the Islamic community in general are extremely derogatory and ill placed largely due to the lack of understanding of the Islamic culture and Islamic ways of life.

A common misconception with the religion of Islam being completely different from Christianity and Judaism is widespread. However all three religions are conjugated with their belief in the same God (WGBH Educational Foundation 2002). All of these religions have strict doctrines and it's often the Islamic doctrines that are highlighted and targeted by media and presented in a very bad light. Also widespread is the belief in the western world that Islam is highly prejudiced and oppressive towards women. However it is worth noting that Islam does advocate the right of the women to education, inheritance and freedom to choose life partner (WGBH Educational Foundation 2002). Most modern Islamic states give women equal rights to education, work and vote but cultural and social beliefs may have some ramifications. Some Islamic cultures may propose abhorrence of fashion for women, which they belief instigate sexual promiscuity and moral corruption. Countries like Saudi Arabia have excellent provisions for women in terms of access to excellent education and work environment but make it a compulsory requirement that women wear a veil called Hijab and are debarred from driving (WGBH Educational Foundation 2002).

Some other derogatory perceptions of the Islamic community by the western world like Muslims hating everybody who is a non-Muslim

and that they are a fanatical and violent community is troublesome. On the contrary majority of the Muslims are as vocal as anybody else in denouncing and condemning acts of violence and terrorism. History is witness to the fact that Muslims have been more tolerant to Jews and Christians then they had been to the Muslims (WGBH Educational Foundation 2002). Some even argue that Muslims are very medieval in their thinking and that they fail to appreciate and embrace modern western ideals. But real facts tell a different story. Islam is spreading at a very fast rate in America and the country has been a home to around 6 million Muslims who have flawlessly adopted western ideals and the American way of life (WGBH Educational Foundation 2002).

The term "Jihad" evokes a sense of violence in minds of the general population now days, thanks to the misinterpreted presentation its meaning by the American media. The real meaning of Jihad as interpreted by a devout Muslim is the internal struggle that a person undergoes to uphold his or her morality and in true essence it has got nothing to do with any form of terrorism. The projection of the term as synonymous to terrorist activities against non-Muslims is utterly misguided and unwarranted (WGBH Educational Foundation 2002).

Quran may actually talk about war to defend or even expand the faith but the holy book never supports or condones acts of violence against non-believers. The differences between the western world and the Islamic communities were gross exaggerated by early explorers and colonists who often gave fanciful and strange accounts of the Islamic societies. The trend continues in modern times when media giants like

CNN selectively airs few Palestinians celebrating the 9/11 attacks but casually ignoring thousands who severely condemned the violent terrorist acts. This kind of irresponsible conduct fuels public uproar and makes people see an entire community in a very bad light; something they never deserved (WGBH Educational Foundation 2002).

There have been some recent controversies regarding the wearing of Hijab by Muslim women in the western societies. Hijab is like a headscarf that covers a woman's head, hair, neck, and ears—leaving only the face showing (Williams 2007). Many in the west believe that it symbolizes oppression of women. However wearing a hijab is quite prevalent amongst the second generation Muslim women who were born and raised in the United States. Williams (2007) argues that the Hijab allows these women to create a niece for them and helps them uphold their unique identity and independence from a non-Muslim American culture (Williams 2007).

Americans cherish their freedom and are extremely liberalized with their thinking. American loves their independence and love to have choices. They are not restricted with their sexuality and love to explore anything and everything. America has the highest rates of marriages and divorces in the western world and the liberty to deal with sensitive issues like abortion could be viewed as extreme even by many advanced western standards. The Clinton incident and a gross degradation of moral values in the broken American families were widely debated and people like Judge Robert Bork even went to extreme of questioning the very legitimacy of America (Skerry 2008).

Stereotypes Of Americans As Held By Muslims:

Just as misconceptions and misunderstandings are rife in the American society about the Islamic world, the opposite is equally evident in the Islamic societies. Most in the Islamic countries believe that all Americans are rich with complete disregard for family values and where female sexuality has been widely commoditized. These are typical stereotypes that are been shaped by the inaccurate portrayal of western societies in movies and media (Global Connections 2002). On the contrary large sections of the American population are economically marginalized and are struggling to survive on charities.

USA, largely due to its alliance with Israel and its disregard for the rights of the Palestinians is perceived as a Hippocratic state. Islamic communities see a glaring discrepancy in the US stand of upholding its ideals of democracy and freedom. They believe that America is only interested in safeguarding its self-proclaimed ideals aboard when it sees a gain for itself (Global Connections 2002).

Art and culture:

Art and culture have no boundaries and can be a great assent in bridging the wide gap between the American society and the Islamic population. Art can take any form and can be instrumental in negating the misconceptions that the American and the Islamic societies harbour for each other. A beautiful painting, a soul rendering piece of music or a though provoking movie could touch the soul of anybody on both sides of the fence and bring communities together. It can go a long way in understanding each other's culture and for real connoisseurs of art, the origin of the artist will always be irrelevant.

The creative media is extremely commercialized and well developed in the United States and it has a strong influence over the American society. Unfortunately the rich and diverse Islamic art and culture is practically non-existent in the American media. The American music, television and the movie industry has a wide global presence and influence but any real interest in the Islamic culture or its depiction in Hollywood movies is rarely seen (Schneider & Nelson 2012).

The US government has formulated many initiatives to bridge this cultural gap but in true sense it vastly lacks behind the European nations in promoting and supporting art and culture in the Islamic community. A tiny insignificant fraction of the aid actually reaches the Muslim world and is virtually non-existent in the Middle East and North Africa (Schneider & Nelson 2012).

Equally regrettable is the fact that very little art and culture from the Islam world is exported to the United States. The art and culture of the Islamic world is a rich mosaic of soulful poetry, rich paintings and excellent literature and can be very effective in removing the negative stereotypes associated with the Islamic community. The art and culture is capable of presenting the real inherent openness of the Islamic community to the American society and can be good in educating the Americans that there is a different facet of the Islamic world that no way matches with the popular perceptions put forward by the American media through its extensive coverage of the war in Iraq and Afghanistan. On one hand America promotes freedom of speech and culture but on the other hand American support is almost nil for Islam art and culture. It must be understood that artists all over world harbours free will and

radical thinking. So it will be the artists in the supposedly radicalized Muslim world who will be the pioneers in bringing about a change in the outlook of the conservative society there (Schneider & Nelson 2012).

However it is also encouraging to note that awareness has been growing tremendously within the artistic community in the States and their Islamic counterparts in the Middle East. Both groups acknowledge the tremendous power of art and culture to remove negative image the Arabs have in front of the Americans. Thanks to the rapid development of the media infrastructure in the Middle-east exchange of cultural ideas and thinking's has increased between the United States and the Muslim communities at the individual and non-governmental level (Schneider & Nelson 2012).

Current Study:

So it can be inferred that majority of misconception emanate from lack of understanding of each other's culture and a negative portrayal of the commonly held stereotypes by the electronic media. The real road forward is to put sincere efforts to understand the stereotypes develop a sound understanding of each other's culture and popular ways of life. My research project examined the concepts of the Americans and Muslims towards each other's culture in an attempt to better understand the reasons of conflicts.

Methods:

The methodology adopted to carry out this research can be divided into two sections. The first step was to carry out extensive secondary research on the topic. A thorough analysis of reports and research findings of different scholars and social scientists on the topic was

carried out to develop a detailed understanding of the facets behind the difference between the American and Islamic societies both within and outside United States. Numerous discussion and brain storming sessions were conducted with friends and interested individuals to discuss and interpret the collected articles and reports. The objective was to develop a solid mental picture of the issues that will eventually help in dealing with the problems. Enough time and effort was given to thoroughly understand each and every article and shortcuts were strictly avoided. The idea was to read the entire articles rather then quickly go through the summary or conclusion. The analyses of individual papers were interspersed with sufficient time intervals so that all the information can be assimilated and confusions could be avoided.

The second part of the methodology involved conducting the interviews and field observations. Five interviews were conducted to obtain a generalized view of the respondents on the topic. The composition of the interviewees was diverse to ascertain maximum coverage. Analysis of the interview findings helped determine if the views expressed by them are at odds with the findings and understandings of the secondary research.

Results:

The responses from the respondents were properly recorded, analysed and are presented below.

The respondents came from different backgrounds and most of them are attending school. Some have kids at home and all of them are Muslims. All of them are socially active and relatively young as illustrated in table 1 and figure 1.

Table 1: General characteristics of the respondents.

Respondent	Education	Religion	Kids
Respondent 1	Studying English	Muslim	No kids
Respondent 2	Sociology Major	Muslixm	4 kids
Respondent 3	Human Ecology	Muslim	No kids
Respondent 4	Not attending school	Muslim	1 Kid
Respondent 5	Attending school	Muslim	2 kids

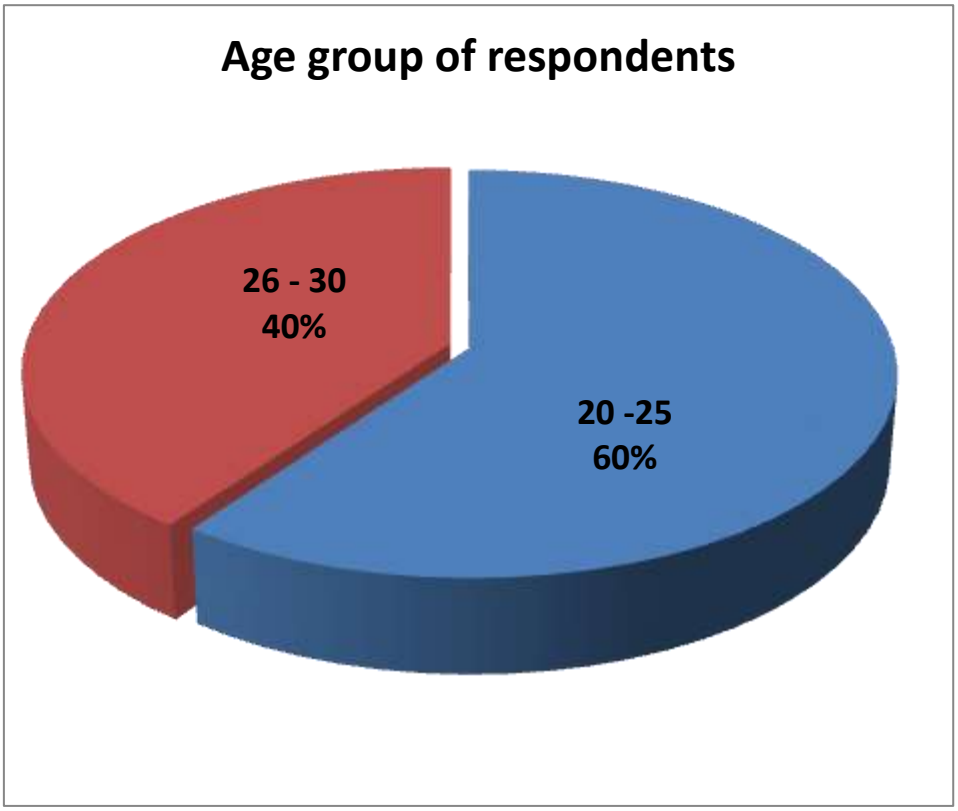


Fig 1: Age group of respondents.

Figure 2 illustrates the responses with regards to the perception of the popular American culture amongst Muslims.

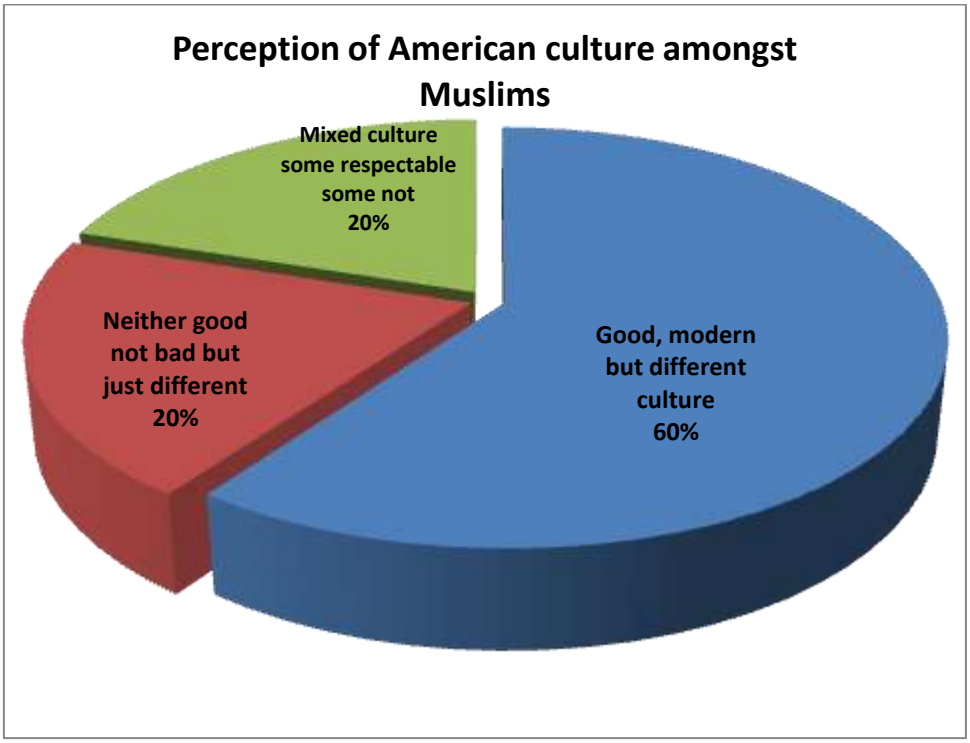


Fig. 2: Percentage of the American culture amongst Muslims

Figure 3 highlights the perception of the Islamic culture amongst the Americans.

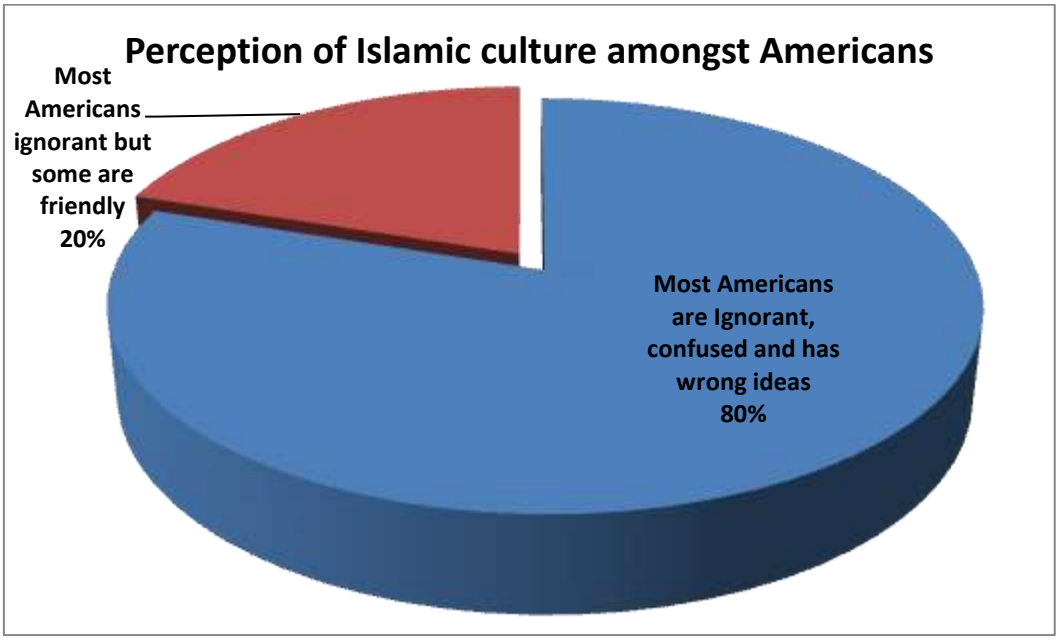


Fig. 3: Perception of the Islamic culture amongst Americans

Figure 4 illustrates the view points of the respondents with regards to the possibility of uniting the Islamic and American culture.

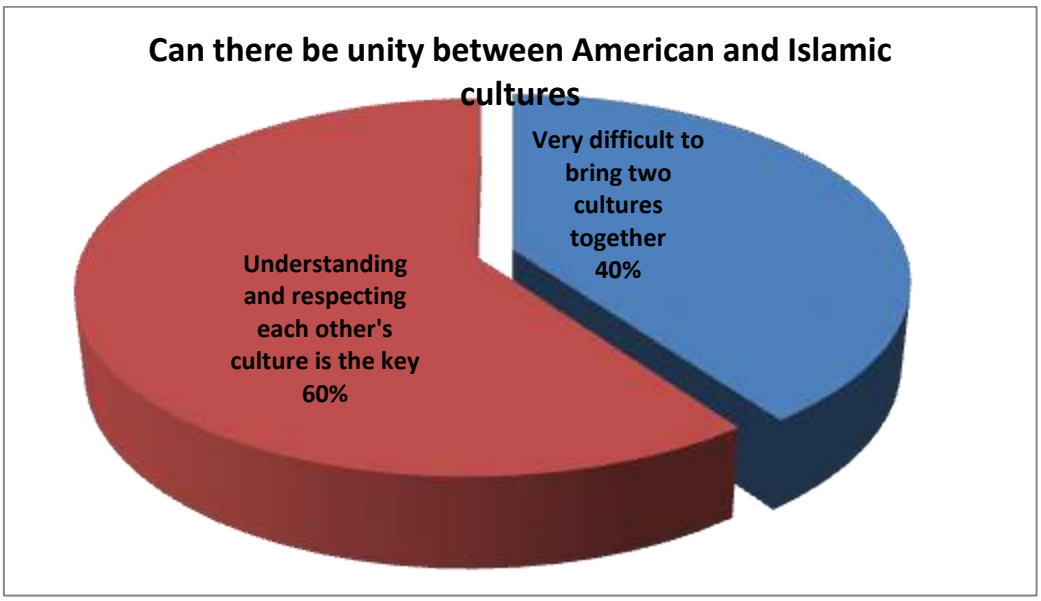


Fig 4: Unity between Islamic and American cultures.

Figure 5 illustrates the overwhelming responses of the respondents in a particular direction when they were asked if there is any similarity between the Islamic and American cultures.

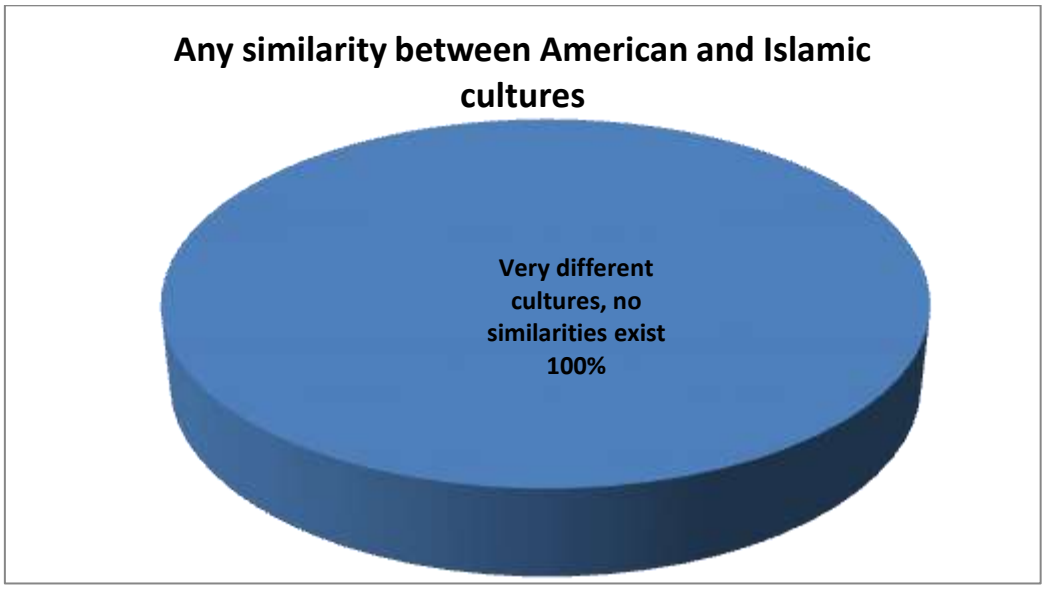


Fig. 5: Similarity between Islamic and American cultures.

Figure 6 nicely depicts the differences and diversities between the Islamic and American cultures.

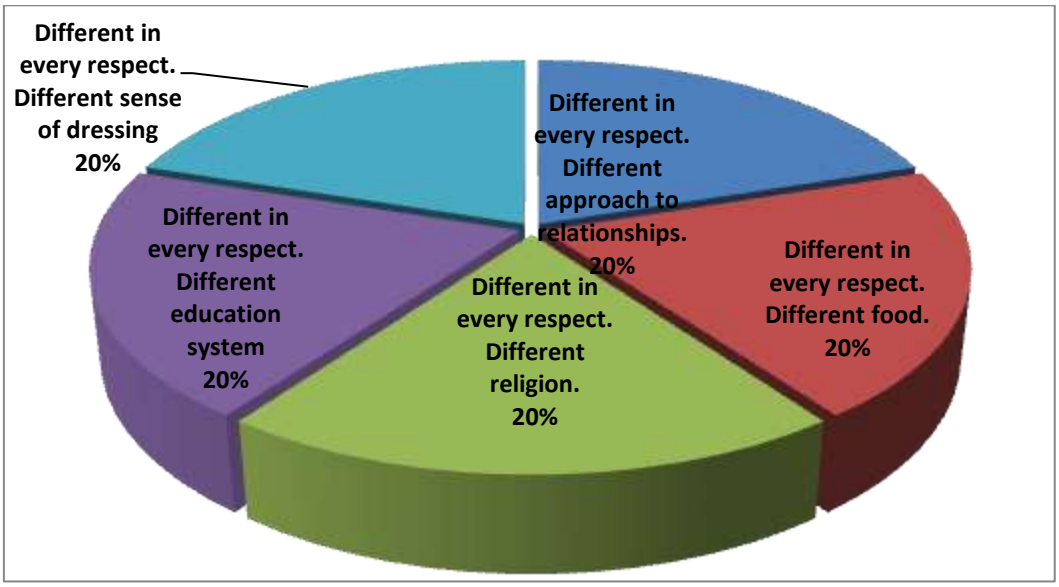


Fig. 6: Differences between Islamic and American cultures.

Figure 7 illustrates the influence of American culture on the respondents and their future plans with regards to settlement and employment.

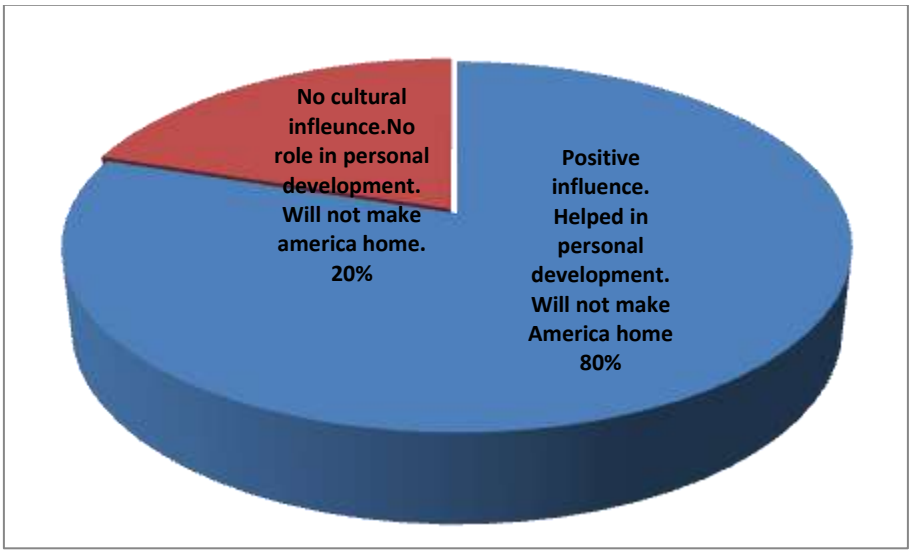


Fig. 7: Influence of the American culture and future plans

Figure 8 is highlights the opinion of the respondents on the characteristics of the American society.

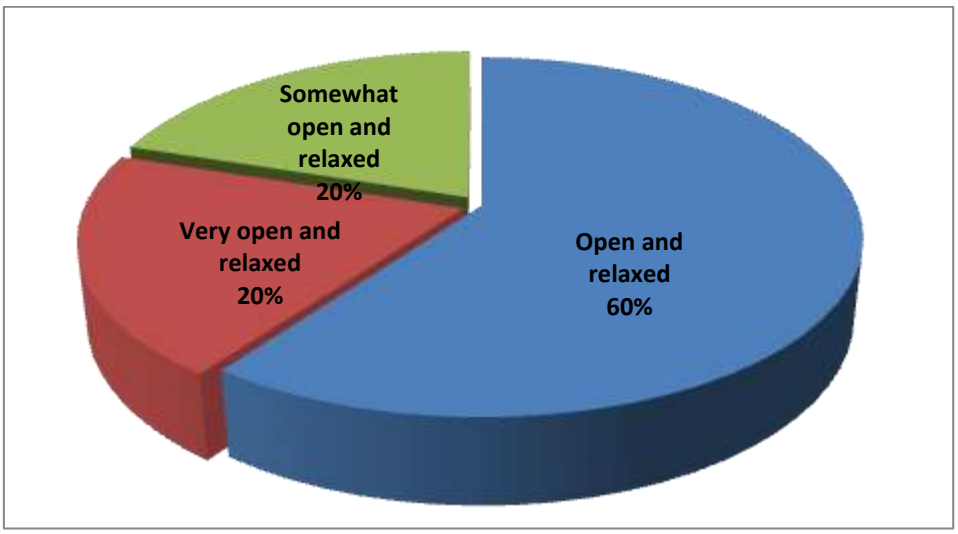


Fig. 8: Characteristics of the American society.

Figure 9 is a nice depiction of the initial impression of the respondents on United States and subsequent transformations in the same if any, because of the cultural influence.

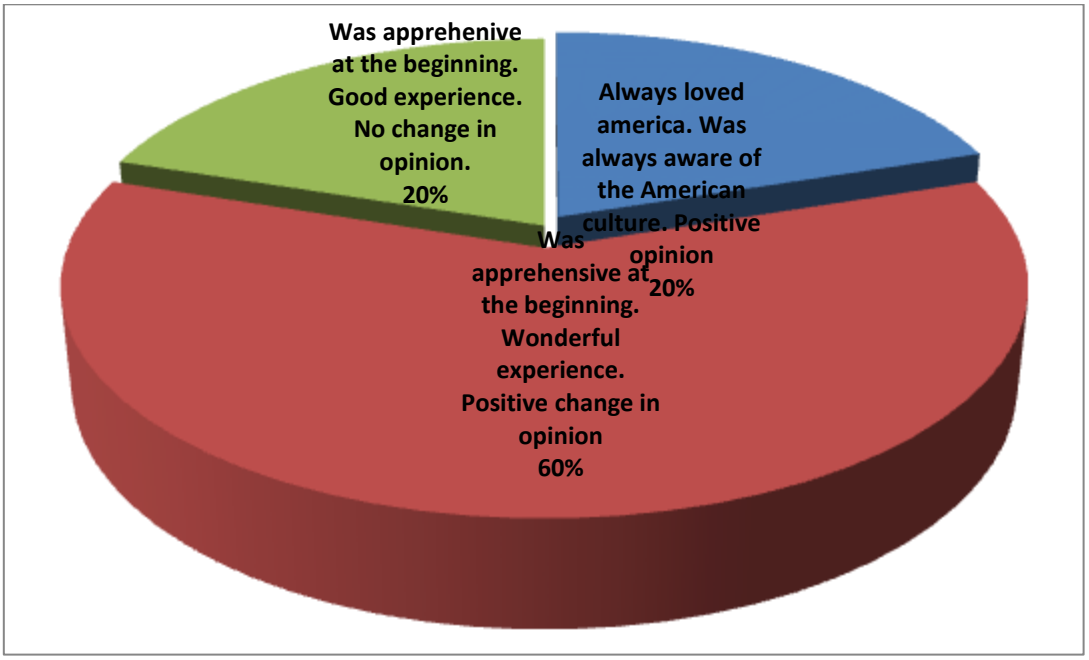


Fig. 9: The American influence on the change of opinion.

Figure 10 illustrates the responses of the interviewees when asked if different cultures in the United States judge each other.

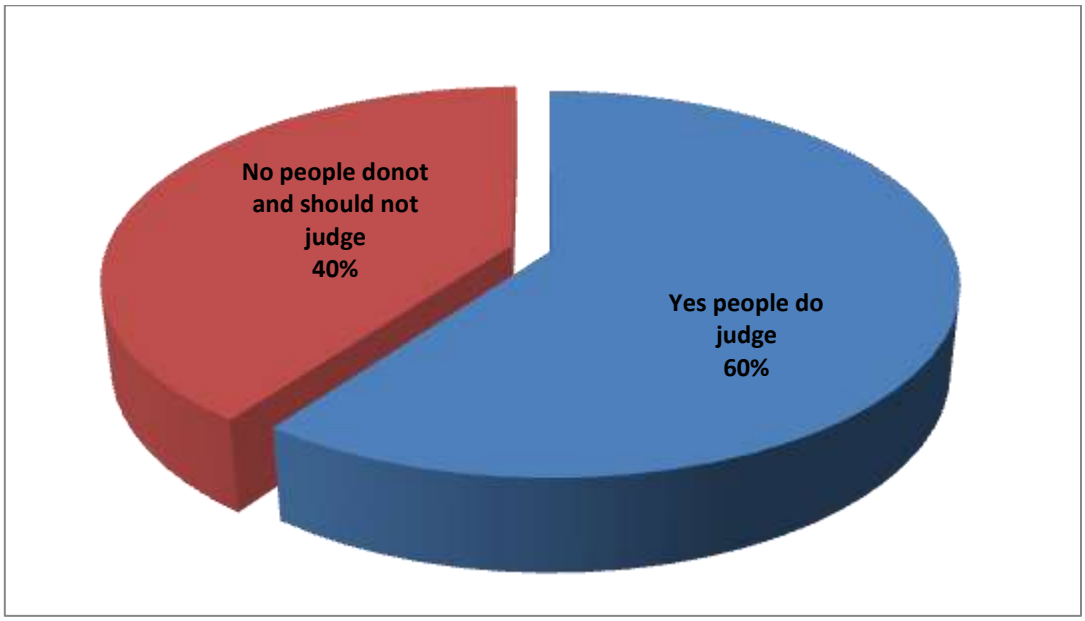


Fig 10: Judgemental interactions between cultures.

Figure 11 illustrates the overwhelming responses of the respondents when asked if they advocate exchange of ideas between different cultures and if people from different culture learn about each other.

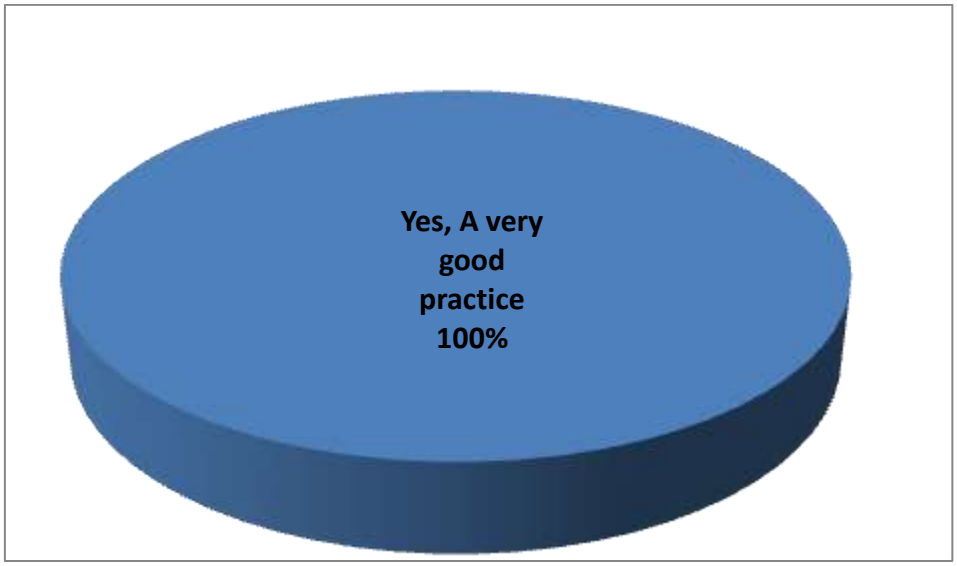


Fig 11: Importance of cultural exchange.

Discussion:

The objective of this research was to understand the perception of the American culture amongst Muslims and vice versa. From the responses of my respondents it can be clearly observed that the views and thoughts expressed by them are in good agreement with the findings from the secondary research. To have strong and significant opinion on the subject matter it was important that all the respondents belonged to a relatively young but matured age group when they are socially very active and sensitive to developments around them. All the respondents in this study were in their 20s or early 30s (Fig. 1) and expressed strong and thought provoking opinions on the subject matter.

Majority of the respondent had the same idea about the American culture. Almost everybody believed that the American culture is very different from the Islam culture and it is actually modern and progressive (Fig. 2). We have already come across this view point in our secondary research when several writers have commented in their articles that many Muslims actually appreciate the American achievements and developments and the American way of life. It's just the policies they are not happy about.

During the secondary research one particular issue that was established time and again by different writers was the lack of American understanding of the Islamic culture. Different researchers commented that there is hardly any cultural exchange between the American and Islamic cultures and majority of the Americans have very negative and wrong ideas about the Arabs in particular and the entire Muslim community in general. Majority of the respondents in this research

expressed exactly similar ideas when asked about the perception of Islamic culture amongst the Americans. They believed that American are completely ignorant about the real Islamic culture and have very wrong ideas. Even though 20 percent of the respondents said that people are friendly but 100 percent of the respondents' believed that majority of the Americans do not understand Islam (Fig. 3).

Reconciliation and unity between the American and the Islamic culture is a dream for many and this can make the world a better place to live. However it has been observed in the secondary research that this is a mammoth task and would require cooperation from all sections of the society and would largely depend on the will of the Governments. A clear understanding of each other's culture can be very effective in reducing lot of tensions and removing negative stereotypes. Majority of the respondents (60%) who took part in this research had similar views and believed that understanding each other's culture can actually bring lots of peace and harmony. However the other substantial 40% of the respondents believed that given the current situation and difference between the cultures it will be a very difficult task to undertake (Fig. 4).

All the respondents were united in their views when asked if there exists any similarity between the Islamic and American cultures. The respondents were also very diverse when they enumerated the differences between the Islamic and American societies. This is also in agreement with the findings of the secondary research when many writers described the completely different outlook of the American societies towards everything as compared to the Islamic societies (Fig. 5 & 6).

An important endeavour of the research was to highlight the influences of the American society on the life of the respondents. Majority (80%) believed that there has been a positive influence on their life and that they have developed personally and professionally in the USA (Fig. 7). This actually showed that understanding of the American culture by the Muslim respondents brought goodwill and they were able to appreciate the American ways in a much more constructive manner. This once again establishes the fact as expressed by many that cultural understanding between the two cultures is the key to bring peace and harmony.

All the respondents completely agreed on the fact that the American society is very open, frank and relaxed and it gives lots of independence to the people unlike the Islamic societies (Fig. 8). Majority of them (80%) expressed that they were afraid and apprehensive when they first arrived in the United States but as days went by it was a nice and wonderful experience for all of them (Fig. 9). This seems to be in agreement with the findings of other researchers which state that many Muslims love the American way of life.

However it is unfortunate that people from different cultures judge each other and this becomes even more harmful when the judgement is based on insufficient knowledge. As already established, majority of the Americans are ignorant about the Islamic cultures and their view points, mostly negative, are shaped by incorrect stereotypes propagated by the media. So if Muslims are judged based on such ignorant and baseless understanding of Islamic culture it will only breed more discontent and mistrust. Majority of the respondents believe that people do judge in America and this is once again in agreement with the observations made by many researchers we came across, during the secondary research (Fig. 10).

Is has become clear from the secondary research that the only way forward is to create more and more avenues for interaction between the American and Islamic societies. The only way by which negative stereotypes can be removed is through cultural understanding of each other's cultures. This requires the will of the people and the will of the Governments. The depiction of each other's popular culture in the American and Islamic media can generate lots of understanding and appreciation for each other's cultures. The respondents of this study expressed very similar views and they were unanimous on their agreement with the fact that understanding and experiencing different cultures is a very good and extremely progressive practice that can create peace, progress and harmony (Fig. 11).

CONCLUSION:

This research was an endeavour to understand the perception of the American culture and the American way of life amongst the Muslims and vice versa. The study tried to explore the real points of contention between the American and Islamic societies and identify the real issues. The study, that involved extensive secondary research and detailed interviews, yielded good results where the respondents expressed similar views as observed during literature reviews and background study. From the secondary research and interview results, it can be inferred that even though there are many differences between the American and Islamic cultures, Muslims and Americans end up appreciating each other's values when they manage to understand each other's cultures and get a chance to interact with each other. The real need of the hour in the present scenario is a substantial increase in the cultural interaction between the American society and the Islamic world.

REFERENCES

Abdallah, Abdel M. 2003. “CAUSES OF ANTI-AMERICANISM IN THE ARAB WORLD: A SOCIO-POLITICAL PERSPECTIVE.” MERIA, Volume 7, No. 4. Retrieved April 12, 2013 (http://meria.idc.ac.il/journal/2003/issue4/jv7n4a6.html.)

Adelman L, Verkuyten M. 2020."Prejudice and the Acceptance of Muslim Minority Practices: A Person-Centered Approach". Soc Psychol (Gott).;51(1):1-16. doi: 10.1027/1864-9335/a000380.

Al-Arian, L. 2004. “Perceptions of U.S. in the Arab World.” Wrmea.com. Retrieved April 13, 2013 (http://www.wrmea.com/component/content/article/264/8946-arab-american-activism.html)

Chiozza, Giacomo. 2004. “Love and Hate: Anti-Americanism in the Islamic World.” Retrieved April 14, 2013 (http://www.nyu.edu/gsas/dept/politics/seminars/chiozza_f04.pdf.)

Dangubic M., Verkuyten M., & Stark T. (2019). Tolerating Muslim religious practices in Western Europe: A multiple-acts-multiple-actors approach. Manuscript in preparation.

Jikeli, Gunther. 2023. "How Do Muslims and Jews in Christian Countries See Each Other Today? A Survey Review" Religions 14, no. 3: 412. https://doi.org/10.3390/rel14030412

Moss A. J., Blodorn A., Van Camp A. R., & O’Brien L. T. (2017). Gender equality, value violations and prejudices towards Muslims. Group Processes and Intergroup Relations, , 1–14. 10.1177/1368430217716751.

Northam, Jackie. 2002. "Reaching across the divide. NPR." Npr.org. Retrieved September 1, 2013 (http://www.npr.org/news/specials/sixmonths/muslim.html)

Skerry, Peter. 2008. "American Culture and the Muslim World. Brookings." Brookings.edu. Retrieved April 14, 2013 (http://www.brookings.edu/opinions/2010/0630_muslim_world_skerry.aspx.)

Salem, Sumra. 2008. "Anti-Americanism in the Middle East." Globalaffairs.es. Retrieved September 14, 2013 (http://www.globalaffairs.es/en/anti-americanism-in-the-middle-east/.)

Schneider, Cynthia P. and Nelson, Kristina. 2012. "Mightier than the Sword: Arts and Culture in the U.S.-Muslim World Relationship." Brookings.edu. Retrieved October 22, 2013 (http://www.brookings.edu/papers/2008/06_islamic_world_schneider.aspx.)

Van der Noll J., & Saroglou V. (2015). Anti-Islam or anti-religion? Understanding objection against Islamic education. Journal of Ethnic and Migration Studies, , 219–238. 10.1080/1369183x.2014.931219

WGBH Educational Foundation. 2002. "What are some typical misperceptions and stereotypes Westerners hold about Islam and the Middle East, and vice versa?" Retrieved November 07, 2013 (http://www.pbs.org/wgbh/globalconnections/mideast/questions/types/index.html.)

WGBH Educational Foundation. 2002. "What have been the role and effects of US foreign policies and actions in the Middle East." Retrieved November 10, 2013 (http://www.pbs.org/wgbh/globalconnections/mideast/questions/uspolicy/index.html)

Williams, Rhys H. and Vashi, Gira. 2007. "Hijab and American Muslim Women: Creating the Space for Autonomous Selves." Sociology of Religion 2007, 68:2 269-287. Retrieved November 14, 2013 (http://socrel.oxfordjournals.org/content/68/3/269.full.pdf)

APPENDIX 1

Interview Questions

Q: How are you?

Q: what is your name?

Q: How old are you?

Q: Are you going to School?

Q: Do you have kids?

Q: How do you feel about the American culture?

Q: How do you think Americans view Islamic culture?

Q: How can we as people bring unity to the two cultures?

Q: How are the cultures the same?

Q: How are the cultures different?

Q: Where do you see yourself in five years and how does the American culture influence your decision?

Q: Do you feel the way society views things here is more relaxed?

Q: When you first came to America what do you think and how has your opinion changed?

Q: Do you people from different cultures judge each other?

Q: Do you feel that it is positive to practice and experience other cultures so you understand them better?

APPENDIX 2

Tables

Table 1: General characteristics of the respondents.

Respondent	Education	Religion	Kids
Respondent 1	Studying English	Muslim	No kids
Respondent 2	Sociology Major	Muslim	4 kids
Respondent 3	Human Ecology	Muslim	No kids
Respondent 4	Not attending school	Muslim	1 Kid
Respondent 5	Attending school	Muslim	2 kids

APPENDIX 3

Figures

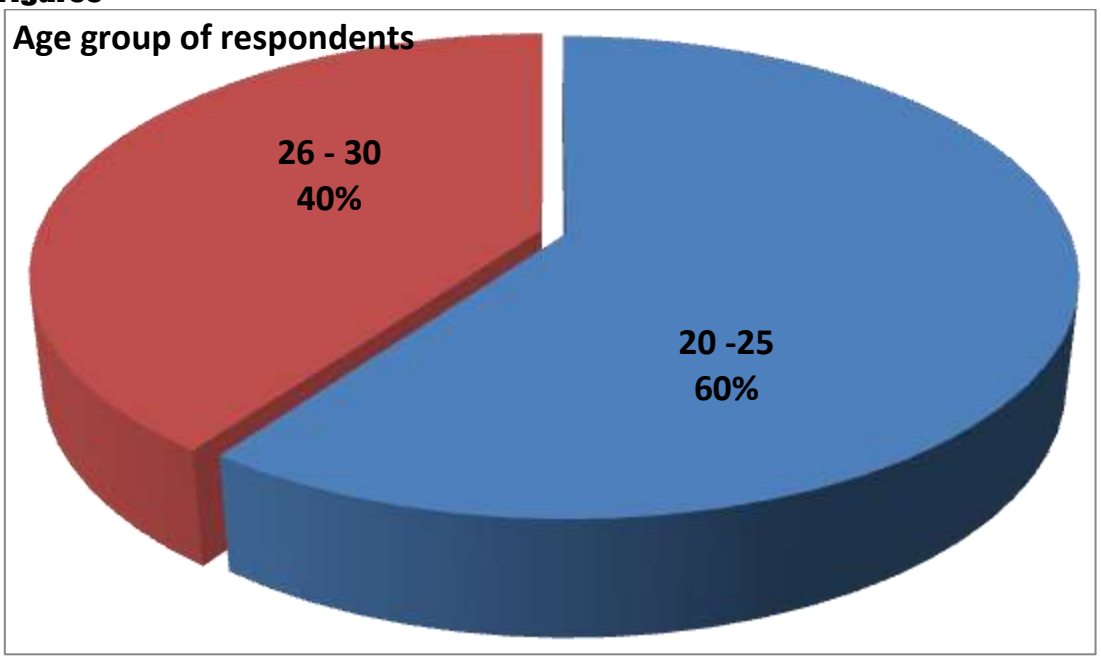


Fig 1: Age group of respondents.

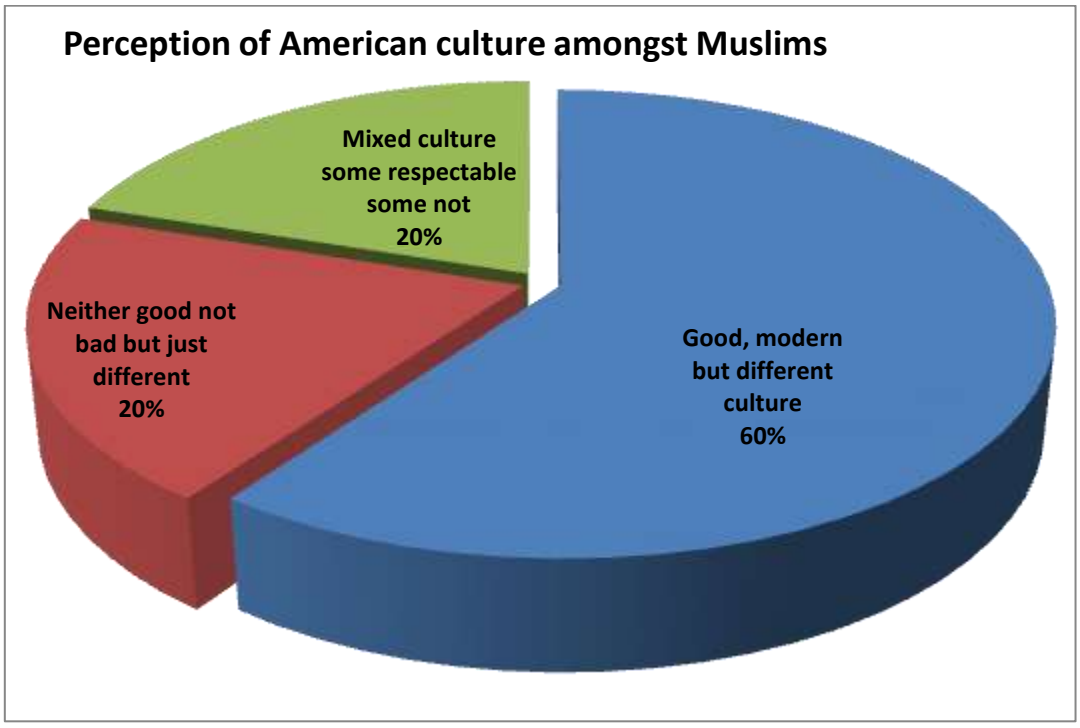


Fig. 2: Percentage of the American culture amongst Muslims

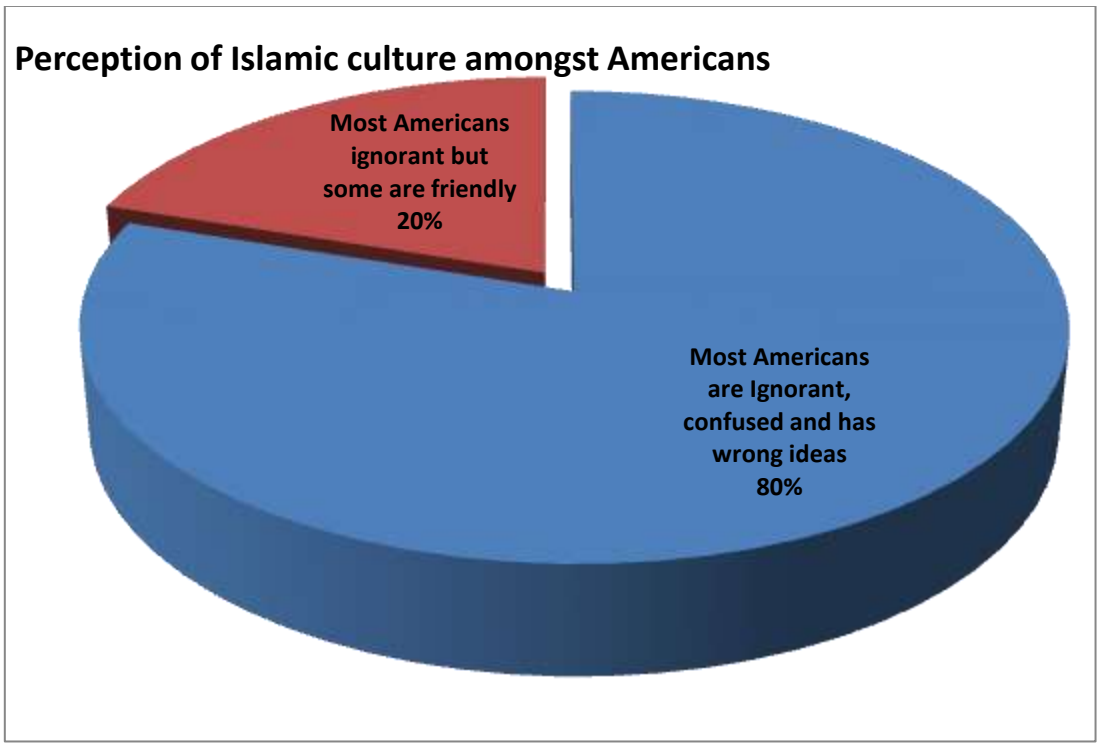


Fig. 3: Perception of the Islamic culture amongst Americans

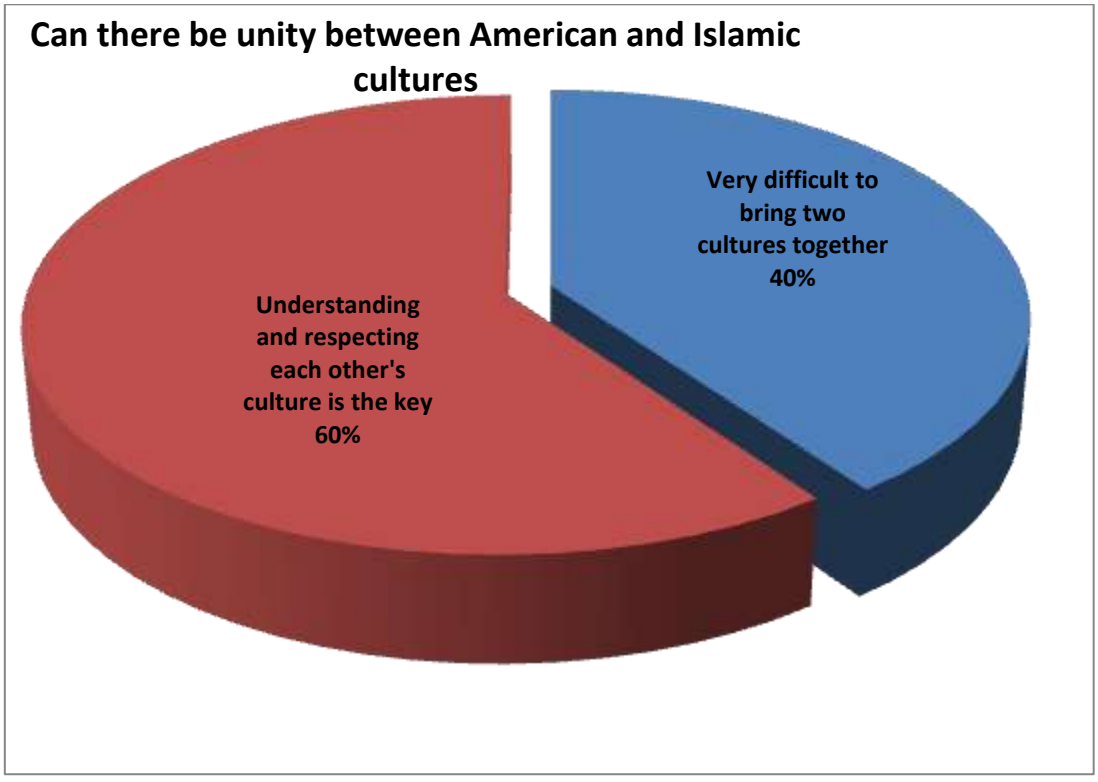


Fig 4: Unity between Islamic and American cultures.

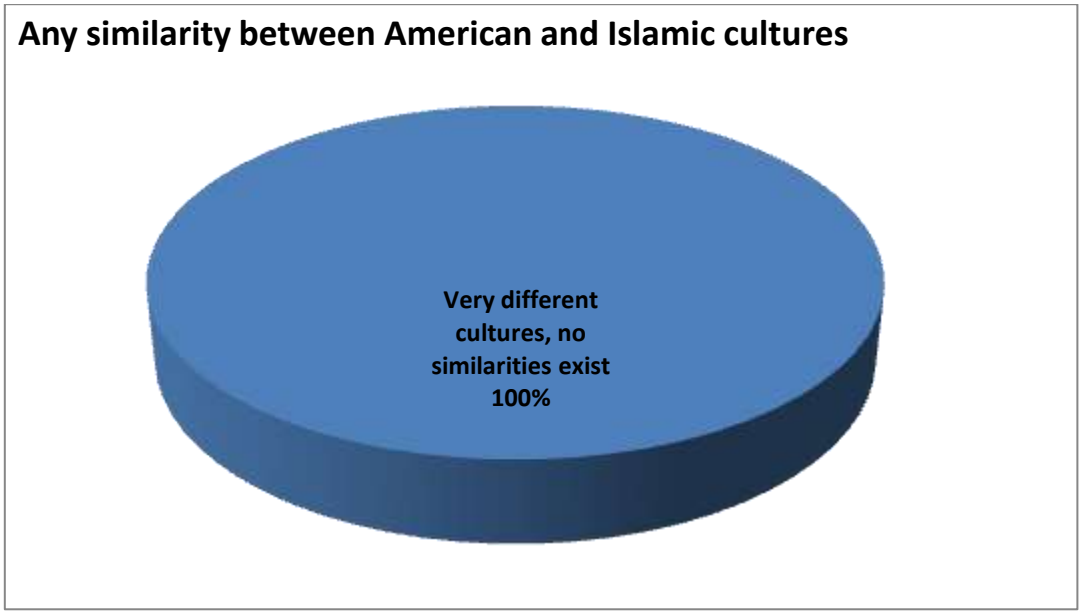


Fig. 5: Similarity between Islamic and American cultures.

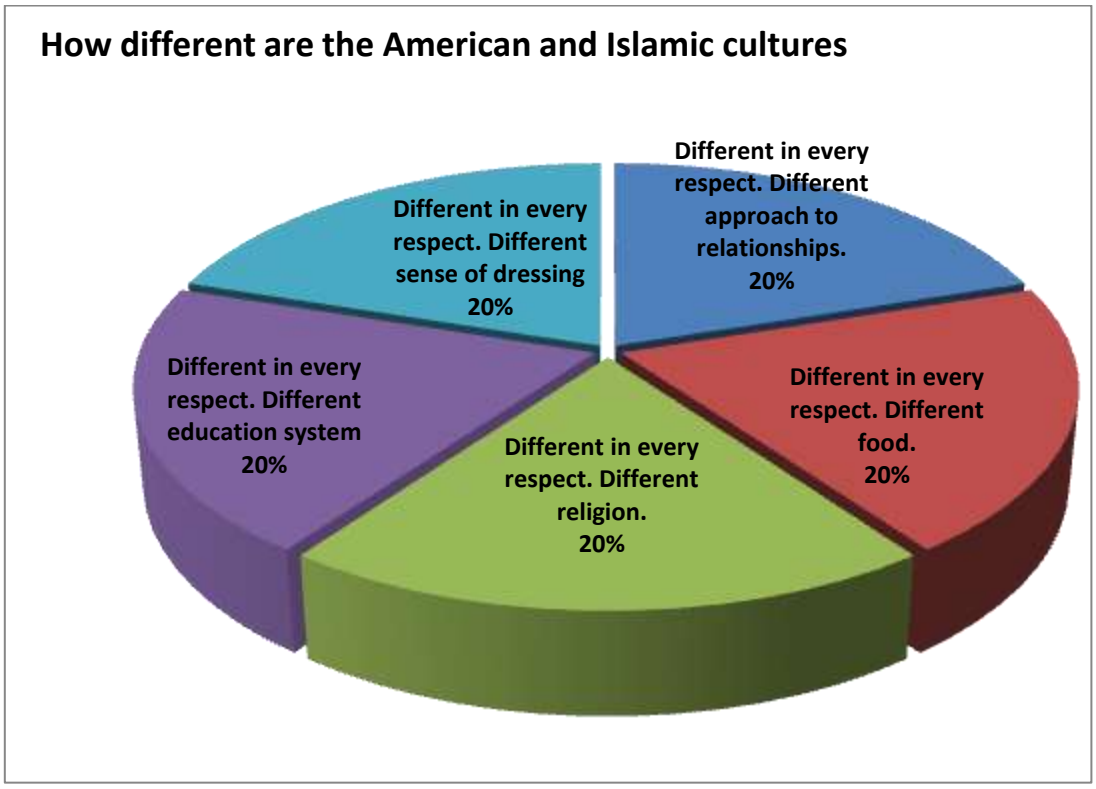


Fig. 6: Differences between Islamic and American cultures.

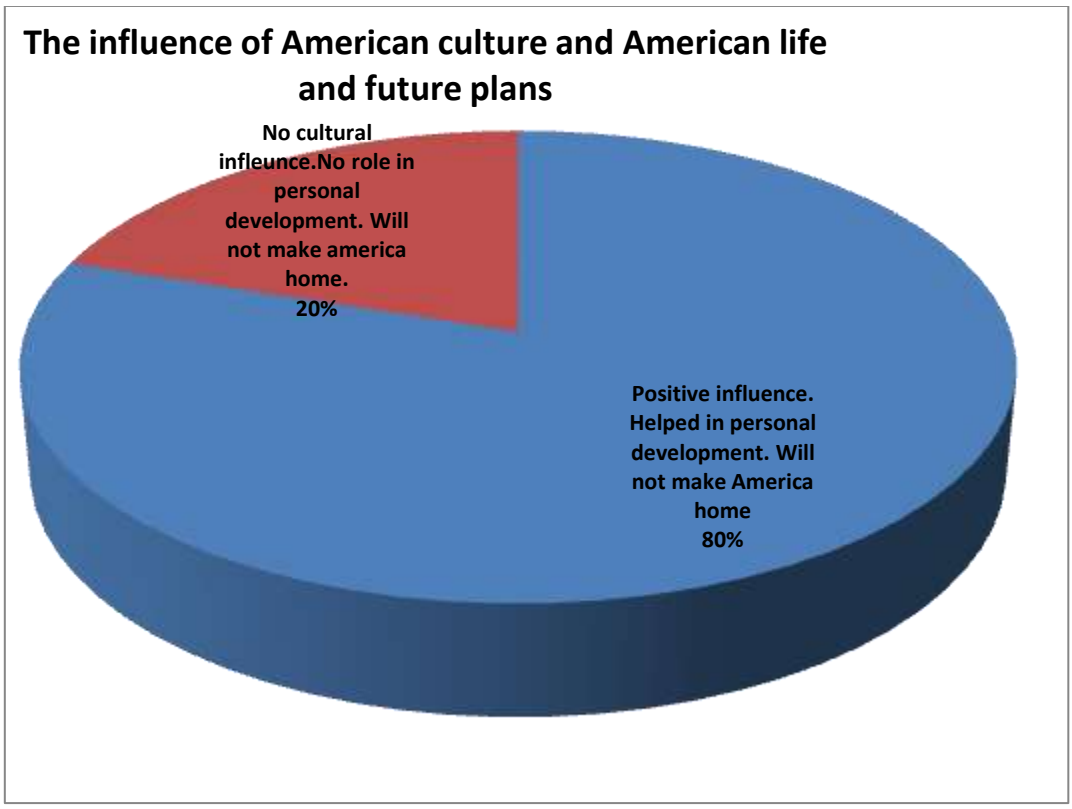


Fig. 7: Influence of the American culture and future plans

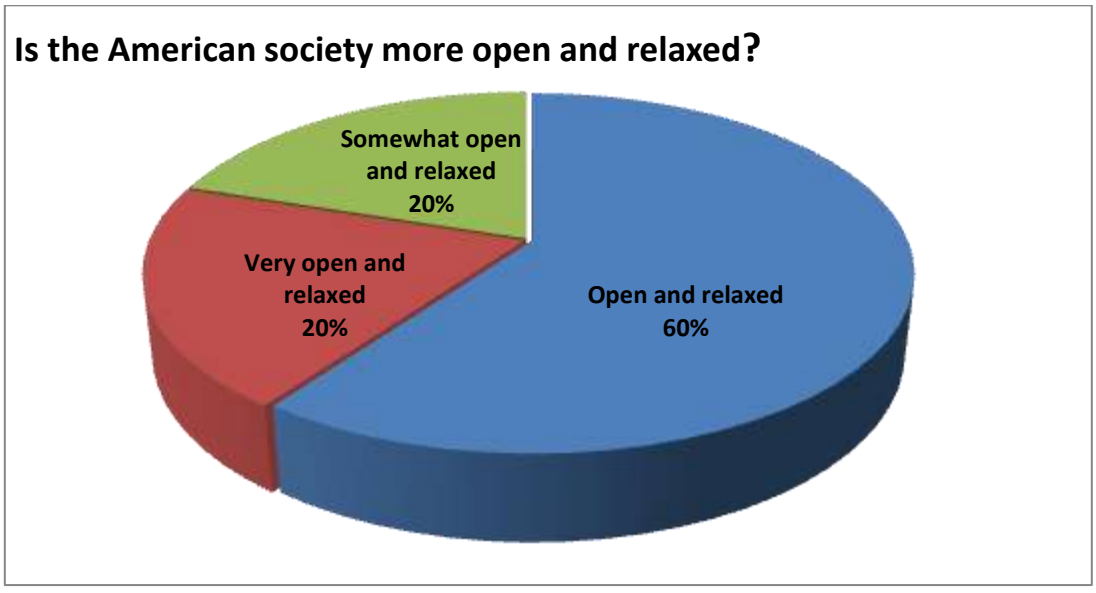


Fig. 8: Characteristics of the American society.

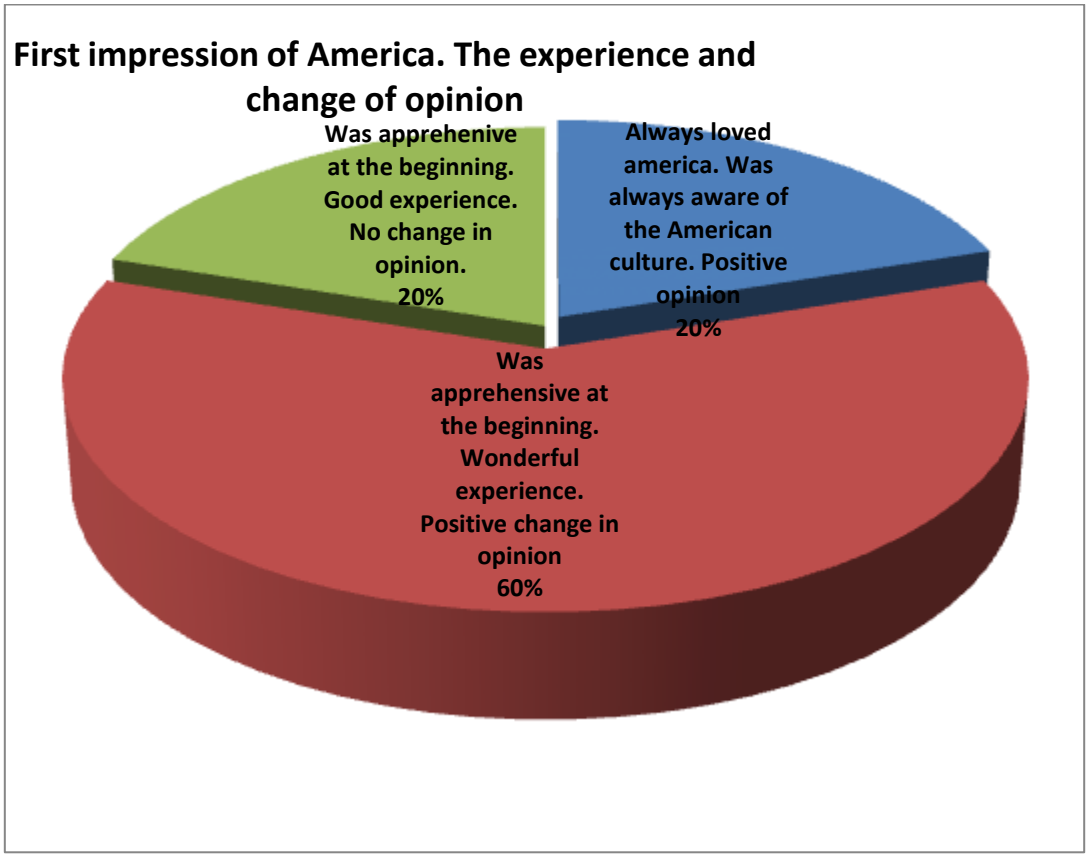


Fig. 9: The American influence on the change of opinion.

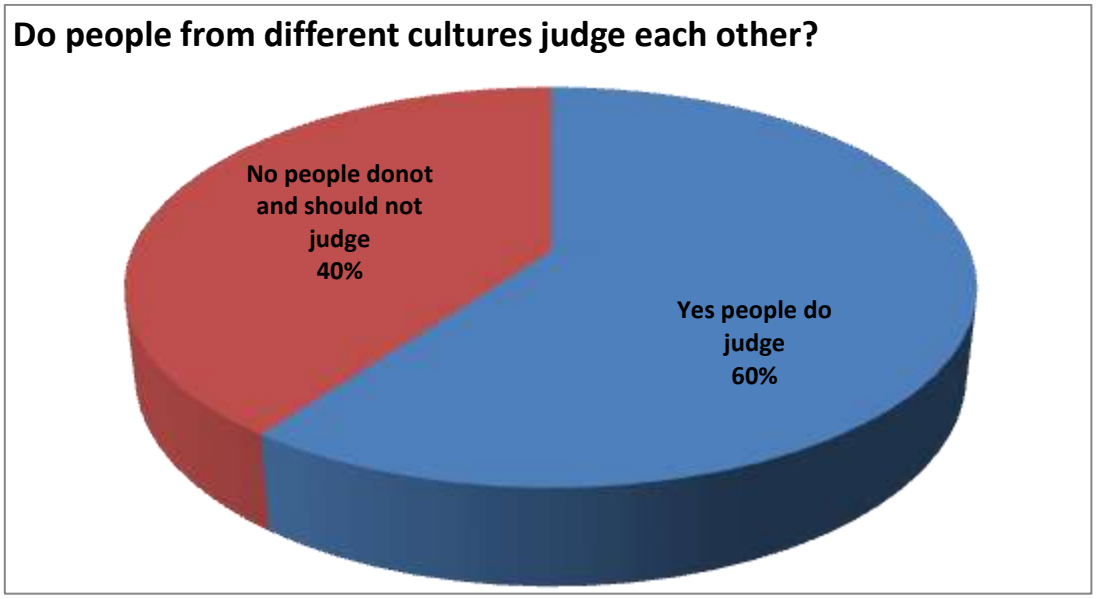


Fig 10: Judgemental interactions between cultures.

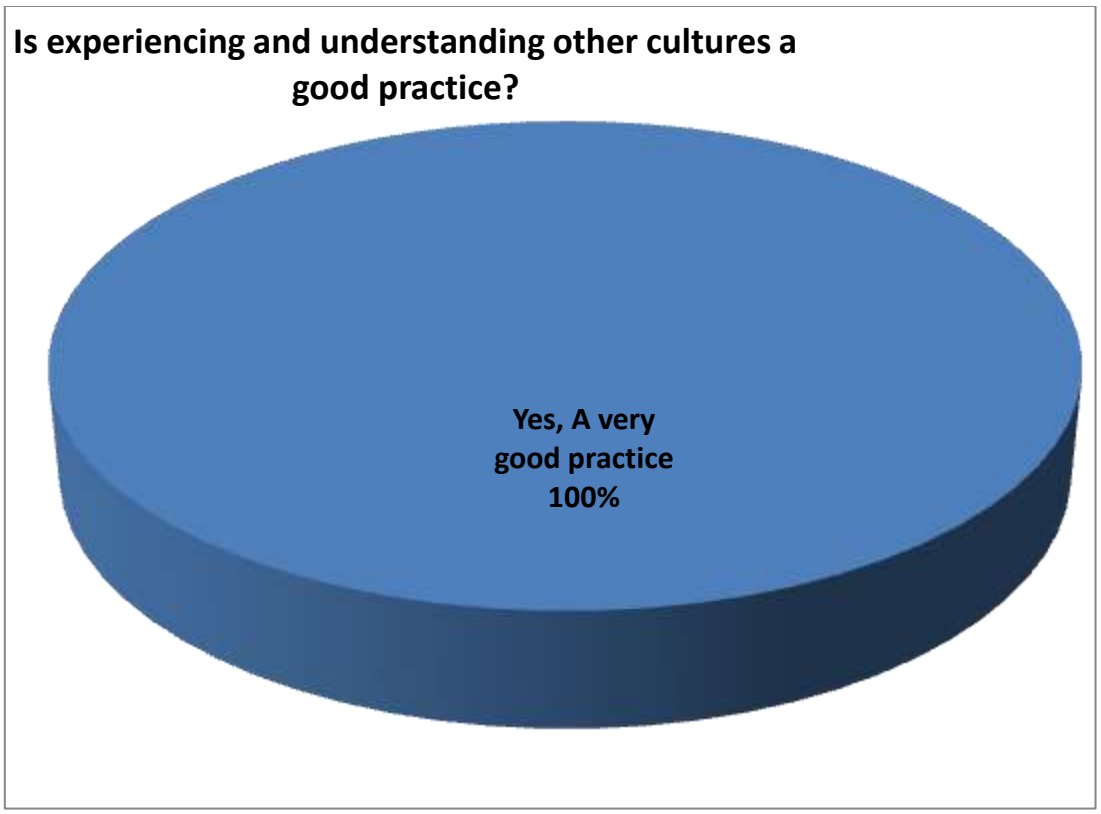


Fig 11: Importance of cultural exchange.

العـدد (٤١)، (عـدد خـاص)، الجـزء الثـاني، أكتـوبر ٢٠٢٣، ص ص ١٥٩ – ٢١١

تحليـل محتـوى كتـب الـدراسـات الإسـلاميـة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التعلم والابتكار

إعـداد

عقيـل بـن فـريـح الشمـري

بـاحـث مـاجستـير
في تخصـص المنـاهـج
وطـرق التـدريـس كليـة التـربيـة
جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

د/ غـازي بن عبد العزيز السدحان

قسـم المنـاهـج وطـرق التـدريس
كليـة التـربيـة
جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

تحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التعلم والابتكار[1]

عقيـل الشمـري[*] & د/ غـازي السـدحـان[**]

ملخـــــــص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، حيث تم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات، اشتملت على (٢٦) مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة هي:(مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الإبداع والابتكار، ومهارات العمل الجماعي، ومهارات التواصل). وتكونت عينة الدراسة من كتب الدراسات الإسلامية المقررة على الصفوف الأول، والثاني، والثالث، المتوسط، والبالغ عددها ستة كتب للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة: توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة جاء منخفضًا. وأن كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط هو الأكثر تضمينًا لمهارات التعلم والابتكار، يليه مقرر الصف الثاني المتوسط، وأخيرًا مقرر الصف الأول المتوسط.وجاءت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في المرتبة الأولى بين مهارات التعلم والابتكار المتوافرة في كتب الدراسات الإسلامية، يليها مهارات العمل الجماعي، ثم مهارات التواصل، وأخيرًا مهارات الإبداع والابتكار.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى – مهارات التعلم والابتكار

(١)بحث مستل من رسالة ماجستير للباحث عقيل الشمري بعنوان (تحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التعلم والابتكار)، تحت أشراف الاستاذ الدكتور / غازي بن عبد العزيز السدحان ، كلية التربية ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

(*) باحث ماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس كلية التربية - جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

(**) قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية -جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

Analyzing the Content of Islamic Studies Books for the Intermediate Schools in the Light of Learning and Innovation Skills

Aqeel Al-shammari & **Dr. Ghazi Al-Sadhan**

Abstract

The study aimed to reveal the availability of learning and innovation skills in the content of middle school Islamic studies books in Saudi Arabia. And to achieve the goal of the study, the descriptive analytical approach was followed in the style of content analysis, where the content analysis card was used as a data collection tool, which included (26) sub-skills distributed over four main skills: (critical thinking and problem-solving skills, creativity and innovation skills, teamwork skills, and communication skills). The study sample consisted of the books of Islamic studies scheduled for the first, second, third and middle grades, which number (6) books for the academic year 1443.

The main findings of the study are as follows: The availability of learning and innovation skills in the content of Islamic studies books for the middle stage has been low. The book of Islamic studies for the third intermediate grade is the most included in learning and innovation skills, followed by the second intermediate grade course, and finally the first intermediate grade course. Critical thinking and problem-solving skills ranked first among the learning and innovation skills available in Islamic studies books, followed by teamwork skills, then communication skills, and finally creativity and innovation skills.

Key words: Analyzing the Content - Learning and Innovation Skills

مقدمة:

يعد نظام التعليم ركيزة مهمة في أي مجتمع، إذ تتسابق الدول لتطوير منظومة التعليم لأهميته في كونه جزءًا رئيسيًا في المجتمع، ويعد كالحجر الأساس في الدولة، وكلما ازدادت جودة التعليم انعكس على المجتمع، ويصبح النمو والازدهار في جميع المجالات الحياتية والاقتصادية، والاجتماعية، والعلمية والثقافية. كما أن المناهج الدراسية جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية، ويعد من أهم مكونات المنظومة التعليمية وأداة مهمة وفعالة في تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم، وتعتبر بمثابة المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته، ويرى العديد من المختصين أن المناهج الدراسية هي الأساس في تشكيل أفكار الطلبة واتجاهاتهم.

كما ذكر الخليفة (٢٠١٧م) بتتبع المناهج الدراسية عبر التاريخ، نلحظ أن أهدافها ومضامينها كانت انعكاسًا مباشرًا لنمط الفلسفة التربوية والإطار الفكري الذي كان يؤمن به هذا المجتمع أو ذاك. ومن الدعائم التي يُعتمَد عليها في تطوير المناهج الدراسية تطوير الكتاب المدرسي في جميع مراحل التعليم؛ لما له من دور أساسي في عملية التعلم والتعليم، إذ يعد الكتاب المدرسي أحد مصادر التعلم، ومن أقوى الوسائل التي تسهم في تشكيل عقلية المتعلم، وتكوين قدراته وتنمية مواهبه وزيادة معارفه. بل وتزويده بالوعي وحسن السلوك وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة. (الشبول،٢٠١٣، ص٢).

وقد أبدت المملكة العربية السعودية اهتمامًا واضحًا في تطوير المناهج والكتب المدرسية، "فبادرت مؤخرًا إلى اعتماد مشروع شامل لتطوير المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم العام، استجابة لمجموعة من المتغيرات المحلية والعالمية" (الخليفة،٢٠١٧، ص ٢٩٨). ولتطوير الكتب الدراسية لا بد أن تأتي كتاب الدراسات الإسلامية في أوائل الكتب المدرسية باعتباره أحد المناهج الدراسية الأساسية في المملكة العربية السعودية، ولدورها الكبير وارتباطها الوثيق في حياة الطالب وإسهامها في بناء شخصيته واتجاهاته، كما تتميز عن غيرها من المواد في كونها تربية إنسانية هدفها إعداد الإنسان الصالح لذاته والمجتمع.

وتعد عملية تحليل وتقويم المناهج والكتب الدراسية ضرورة حتى يستطيع النظام التعليمي مواجهة المسؤوليات الملقاة على عاتقه، وحتى يتمكن من مواجهة التغيرات الهائلة التي تواجهه،

ولبناء أجيال يمكنها التكيف بسهولة مع متغيرات العصر. (النشوان،٢٠١٦،ص ١٣٦). وقد تطورت المفاهيم والأسس التي تُقوِّم المناهج وفي ضوء مهارات التعلم والابتكار التي أخذت على عاتقها مهمة إكساب الطالب مهارة حل المشكلات والعمل الإبداعي وتحويل الأفكار إلى واقع ملموس، فهي تركز على تنمية القدرات العقلية والجسدية، وتساهم في تنمية ذكائه ومهاراته في التعلم؛ وفقًا لقدرته واستعداداته وميوله واتجاهاته لتتناسب مع تغييرات هذا العصر.

وبذلك تعد مهارة التعلم والابتكار مدخلًا حيويًا للتعليم وفلسفة تربوية معاصرة واتجاهًا جديدًا نحو تعلم متميز فعال، وقد ظهرت العديد من الدراسات التي تؤكد على وجود الحاجة في تنمية الابتكار في المناهج كدراسة القحطاني (٢٠١٧م) التي أظهرت النتائج عدم ظهور مؤشرات الجودة الشاملة للمناهج التعليمية في مقرر الفقه بالمرحلة المتوسطة على أهداف تنمي مستوى الابتكار.

وكما أكدت دراسة الشهري (٢٠٢١م) التي أجرى البحث على عينات عشوائية طبقية مثلت (٦٠) كتابًا لعشرة مناهج دراسية، والتي احتلت فيها درجة مهارة الإبداع والابتكار نسبة (٤%) في كتب المرحلة المتوسطة. وبما أن المرحلة المتوسطة تعتبر هي العملية الحقيقية لتنمية الطالب من الناحية الفكرية وإكسابه المهارات والمعارف المتعددة، وتأتي الضرورة التربوية على تسليط الضوء على هذه المرحلة التي تأتي فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية وإعداده وتأهيله للمرحلة الثانوية ومواصلة رحلة الطالب التعليمية.

وبناءً على تلك الدراسة رأى الباحث أهمية معرفة مدى تضمين مهارات التعلم والابتكار في كتاب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث:

تنبثق مشكلة البحث من عدة منطلقات، منها رؤية المملكة (٢٠٣٠م) لتحقيق أهداف عديدة، ومن أبرز الأهداف: تطوير المنظومة التعليمية وإحداث نقلة ملحوظة في التعليم بالمملكة العربية السعودية، وبسبب ذلك تقوم وزارة التعليم بجهود غير مسبوقة لتطوير المنظومة التعليمية، حيث قامت بتطوير ٨٩ كتابًا عام (٢٠٢١م)، وقد حرصت وزارة التعليم على أن يكون للمنهج دور

بارز في تنمية مهارات الطلاب، وأن يتعدى إيصال المعلومة إلى تنمية القدرات الابتكارية والتدريب وتمكين المتعلم على استخدام قدراته العقلية، الأمر الذي ينعكس على جودة مخرجات التعليم والمساهمة في بناء قدرات جيل المستقبل الذين يعدون المحرك الحقيقي لتحقيق رؤية (٢٠٣٠م) وتحقيق أحلامهم ورفع راية بلادهم.

كما تعد المرحلة المتوسطة فترة مهمة في حياة الطالب ونقطة تحول رئيسية في الشخصية التي يواجه فيها التغيرات الجسمية والنفسية والعقلية، وتواجه الطالب في مرحلة المتوسطة مجموعة من التساؤلات والمشاكل التي تطرأ عليه في هذه المرحلة، وتتكون لديه الكثير من الأسئلة العقدية والاجتماعية والشخصية، والتي تتطلب وجود مناهج مصممة بإتقان لتلبية لمثل هذه الاحتياجات التي تساعده على إيجاد الحلول وتخطي المشاكل التي تواجه الطالب في مرحلة المراهقة وتدعم نمو الطالب المتوازن وإعدادهم لمواجهة الحياة.

ولكي يعد الطالب للحياة في العصر الحالي لا بد من تضمين مهارة التعلم والابتكار في المناهج، من أجل أن يساهم في تنمية مهارات عديدة لدى الطالب مثل العمل الإبداعي مع الآخرين والتفكير الابتكاري الذي يتفرع منه مهارات عديدة مثل تحويل الأفكار الابتكارية إلى واقع ملموس، كذلك مهارة حل المشكلة وإيجاد أكثر من إجابة للمشكلة الواحدة وحلها بطريقة إبداعية، كذلك تنمية مهارات الطلاب في تعزيز قدراتهم ومهاراتهم الإبداعية؛ كون التفكير الابتكاري يساهم في طرح الأفكار المتشعبة والمتنوعة، الأمر الذي يساهم في تعزيز القدرات العقلية لدى الطالب ومنحه القدرة على الوصول إلى أفكار جديدة وحلول إبداعية وإكسابه مهارة التعلم مدى الحياة.

وتحظى كتب الدراسات الإسلامية في حياة الطالب وواقعهم بمكانة خاصة، فهي لا يقتصر دورها في حجرة الصف، بل ترتبط بالحياة اليومية، كما أن تضمين مهارات التعلم والابتكار في كتب الدراسات الإسلامية يساهم في توفير الفرصة للمتعلم لممارسة نشاطات التفكير وتحفيزه على التفكير في مختلف أنواعه وكيفية بناء شخصيته وتزويده بالقيم والاتجاهات التي تساهم في بناء مجتمع إسلامي متقدم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- **السؤال الأول:** ما مهارات التعلم والابتكار التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟
- **السؤال الثاني:** ما مدى توفر مهارات التعلم والابتكار في كتاب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التعرف عن مهارات التعلم والابتكار التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة.
- التعرف عن مدى توفر مهارات التعلم والابتكار في كتب الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

١- الأهمية العلمية:

تأتي أهمية هذا البحث من خلال ما يتوقع في تطوير العملية التربوية وبذلك بالتزويد ببعض الأفكار الحديثة في الإطار النظري حول التعلم والابتكار، كما أنها قد تفيد القائمين على تأليف كتاب الدراسات الإسلامية وذلك بتقديم الإرشادات بتحسينه وتطويره، وكما تفيد الفئة العمرية المستهدفة في المرحلة المتوسطة في تنمية مهارات التعلم والابتكار وإكساب الطالب مهارة التعلم مدى الحياة وبناء شخصيته وتزويده بالقيم والاتجاهات التي تساهم في بناء مجتمع إسلامي متقدم.

٢- الأهمية العملية:

استفادة الباحثين من قائمة مهارات التعلم والابتكار في تحليل مقررات كتب الدراسات الإسلامية في بقية المراحل التعليمية والمقررات الدراسية، وقد تفيد مخططي مناهج الدراسات

الإسلامية من هذه الدراسة من حيث تزويدهم بقائمة مهارات التعلم والابتكار اللازم تضمينها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، وأن المشاركة في تحليل أي مقرر من مقررات التعليم يتعبر أحد المشاركات الفعالة في عملية التطوير؛ لذا فإن أهمية الدراسة تبرز في الاستفادة من نتائجها ومن التوصيات والمقترحات التي ستسهم بإذن الله في التحسين والتطوير؛ كما أن ندرة الدراسات التي تناولت مهارات التعلم والابتكار في كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة – على حد علم الباحث – مما قد يفتح مجال لدراسات أخرى.

مصطلحات البحث:

تحليل المحتوى:

ويعرف فتح الله (٢٠١٥م) تحليل المحتوى على انه الأسلوب العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي المنظم للمحتوى الظاهر من خلال قراءته قراءة متأنية لتحديد ما يتضمنه" (ص ١٣٧).

وعرفه الباحث تحليل المحتوى بأنه البحث عن المعلومة الموجودة، والتفسير الدقيق للمفهوم والمفاهيم، التي جاءت في الأنشطة أو الاسئلة في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية، والتعبير عنها بوضوح وشمولية.

كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة:

عرف الودعاني (٢٠٢٢م) كتاب الدراسات الإسلامية بأنه الكتاب الذي دمجت فيه الوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية أربع مقررات دراسية خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٢هـ، بهدف تطوير المناهج الدراسية دون المساس بوحدة مواضيعها، وهذه المقررات المدموجة هي: التوحيد والفقه والتفسير والحديث (ص ٣٠٩).

ويعرف الباحث كتاب الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة الذي أقرته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ليُدرَّس في مدارسها للعام ٢٠٢١/٢٠٢٢م، وكتاب الدراسات الإسلامية مجموعة من المواد التي تم دمجها في كتاب واحد وهي: الحديث والسيرة – التوحيد – الفقه والسلوك، والتي تحتوي على الحقائق والمبادئ والقيم وأحكام الشرعية.

مهـــارة التعلـــم والابتكـــار:

يُعرِّف الوزير (٢٠٢٠م) التعلم والابتكار بأنه قدرة الفرد على إيجاد أفكار، أو أساليب، أو مفاهيم جديدة، وتنفيذها بأسلوب جديد غير مألوف لدى الأفراد الآخرين، على أن تتناسب مع موقف معين، كما تُعبِّر عن قدرة الفرد على استخدام الأفكار والمعلومات والأدوات الموجودة، بطريقة مستحدثة وفريدة (ص ١٧).

ويُعرِّف الباحث التعلم والابتكار بأنه عملية ينتج بها الفرد أفكارًا فريدةً غير سائدة في بيئة الفرد، وتساهم في إيجاد حلول مبتكرة لتحديات التي يواجها.

حـــدود البحـــــث:

اشتمل البحث على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تحليل الأنشطة والأسئلة التقويمية من محتوى كتاب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التعلم والابتكار.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على كتاب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
- **الحـدود الزمانيـة:** تم تطبيق الدراسة الحالية على كتاب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة طبعة عام ١٤٤٣هـ الموافق ٢٠٢١م

الإطـار النظـري والدراسـات السـابقـة:

١- الإطـــار النظـــري:

يعد منهج الدراسات الإسلامية مصدرًا مهمًا في تعزيز التربية الإسلامية للطالب، ولقد جمعت التربية الإسلامية منذ ظهور الإسلام بين تأديب النفس وتزكية الروح، فهي تُعنى بالتربية الخلقية والتربية الجسمانية والعلمية والتربية الدينية، حيث لا تفريط في إحداهن على حساب الأخرى. وعرف الودعاني (٢٠٢٢م) كتاب الدراسات الإسلامية بأنه الكتاب الذي دمجت فيه الوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية أربع مقررات دراسية خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٢هـ، بهدف تطوير المناهج الدراسية دون المساس بوحدة مواضيعها، وهذه المقررات المدموجة هي: التوحيد والفقه والتفسير والحديث (ص ٣٠٩).

ولقد ازداد الاهتمام بمهارات التعلم والابتكار كمحك ومعيار للحكم على مستوى استعداد الطلبة للعمل في بيئات عمل معقدة ومتطورة وتمييزهم عن أولئك ليس لديهم الاستعداد لذلك، وتتلخص مهارات التعلم والابتكار بما يلي: التفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون، والإبداع والابتكار (السرديه، ٢٠٢٠م، ص٣٩٦).

ويعد التفكير الناقد من أهم نتاجات التعلم التي تسعى إلى تحقيقها معظم الدول الرائدة في مجال التعلم؛ لما للتفكير من دور مهم في تنمية الأبنية المعرفية لدى المتعلم، فالتوجيهات الحديثة تركز على كيفية تعلم الفرد، وكيفية تفكيره، وذلك لتحقيق ديمومة التعلم، ومواجهة الصعوبات التي تعتريهم والتكيف معها، وللحصول على فرد مبتكر ومبدع لا بد من إكسابه مهارات التفكير التي تتلاءم مع نضجه العمري والفكري، ومقدرته الاستيعابية. (الكيلاني وخطابية والعمري،٢٠٢١م، ص ص ٤٣٤-٤٣٥).

تمثل مهارات الاتصال المكون الثاني لعملية التعلم والابتكار، إذ تعدّ عملية الاتصال، ظاهرة قديمة مارستها البشرية بصورة مختلفة، وإن أي عملية تفاعلية تشاركية تحتاج إلى مجموعة من المكونات الأساسية التي بها تكفل التكامل الفعال، وحتى تكتمل عملية الاتصال بصورة تامة ومثمرة، لا بد أن تتوفر مجموعة من العناصر الرئيسية التي تقوم عليها، والتي تتمثل بالآتي: المرسل، والمستقبل، والرسالة، والقناة، والتغذية الراجعة (الكيلاني وآخرون،٢٠٢١م، ص ص ٤٣٦-٤٣٧). ومهارات التواصل هي مهارات معالجة وتفسير كل من المعلومات اللفظية وغير اللفظية التي نستقبلها من الآخرين؛ لكي نستجيب استجابة صحيحة، فالمتواصل الماهر هو القادر على تحديد النقاط الأساسية أو البارزة في فكرة ما ليعبر عنها سواء بصورة لفظية أو غير لفظية. وتتضمن مهارات التواصل والتشارك المهارات الفرعية التالية: التواصل بوضوح، والتعاون مع الآخرين (الشهري وآخرون،٢٠٢١م، ص ٧٠٤). ويرى لكحل وبوعصيدة (٢٠٢٢م) أن قدرات الابتكار مرتبطة بأنشطة البحث والتطوير وعمليات التعلم؛ ولكنها مرتبطة أيضًا بتأثير الأنشطة البحثية التي يتم إجراؤها داخل الجامعات ومراكز البحث على الصناعة، وبالتالي في البلدان المتقدمة يكون تكوين قدرات الابتكار مرتبطًا بتكوين الكفاءات العلمية والتكنولوجية في التعليم العالي. (٢٠٢٢م، ص ٨٤٧).

٢- الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بكتاب الدراسات الإسلامية:

هدفت دراسة الشبول (٢٠١٢م) إلى تقييم كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في الأردن من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الإسلامية، وقامت الباحثة بإعداد استبانة تكونت من (٢٩) فقرة موزعة على (٥) مجالات هي: المهارات الحياتية، ومجال التعلم الذاتي، ومجال التكنولوجيا والاتصالات، ومجال التواصل والابداع، ومجال استراتيجيات التعلم، وأظهرت النتائج وجود آراء سلبية لأفراد عينة دراسة من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية حول مراعاة منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر لمتطلبات الاقتصاد المعرفي، كما ذكرت الباحثة عددًا من التوصيات أهمها: ضرورة إعادة النظر في منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر، بما يضمن مراعاة معايير الاقتصاد المعرفي، ويواكب المستجدات التكنولوجية في الحث على الاستقصاء والبحث والتعلم الذاتي؛ واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الشبول من حيث المنهج والأداة والعينة والبيئة التي أجريت بها الدراسة واتفقت من حيث المجتمع الدراسة.

هدفت دراسة الكلثم (٢٠١٣م) إلى تحليل محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتعرف على مدى مراعاة كتاب الفقه لمهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، واستخدم الباحث أداة تحليل المحتوى على (٤٠) مهارة فرعية موزعة على إحدى عشرة مهارة رئيسية وهي: التفكير الابتكاري، التفكير النقاد وحل المشكلات، الاتصال، التعاون، الثقافة المعلوماتية، الثقافة، الثقافة التكنولوجية، المرونة والتكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، الإنتاجية والمساءلة، القيادة والمسئولية، وقد أظهرت النتائج بالنسبة للأهداف لمهارات القرن الحادي والعشرين بمتوسط لم يتعدَّ (٤%) وهي درجة منخفضة، أما المحتوى بلغ المتوسط الإجمالي المهارات (٦,٧٧%) وهذا يدل على أن مستوى معالجة المحتوى لمهارات القرن الحادي والعشرين متدنٍ، باستثناء مهارة الاتصال بنسبة (٣١,٢٥%). وبالنسبة للأنشطة بلغ المتوسط النسبي لإجمالي المهارات القرن الحادي والعشرين (١٣,٨٧%) وهذا يدل على أن مستوى

معالجة الأنشطة لمهارات القرن الحادي والعشرين متدنٍ باستثناء مهارات الاتصال والتعاون والثقافة المعلوماتية والتفكير الناقد الذين تتعدى نسبة معالجة الأنشطة لهم (٢٠%). وبالنسبة لأساليب التقويم بلغ المتوسط النسبي لإجمالي المهارات (٣,٣٣%)، وهذا يدل على أن مستوى معالجة أسئلة التقويم لمهارات القرن الحادي والعشرين متدن باستثناء الاتصال بنسبة (٢٧,٣%). وبشكل عام، مستوى معالجة عناصر المنهج لتلك المهارات ضعيف حيث لم يتعدَّ (٢٠%). وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: ضرورة اهتمام الخبراء التربويين ومطوري مناهج التربية الإسلامية بمهارات القرن الحادي والعشرين وكيفية دمجها في محتوى المنهج؛ واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الكلثم من حيث المنهج والأداة والبيئة التي أجريت بها الدراسة، واختلفت معها من حيث المرحلة والعينة فالدراسة الحالية تتناول الدراسات الإسلامية مجتمعة.

هدفت دراسة العبدولي والشهراني (٢٠٢٠م) إلى التعرف على تنمية الإبداع لدى الطلبة من خلال منهج التربية الإسلامية في ضوء المفهوم الشامل للمنهج، واتبع الباحثان منهج دراسة الحالة لدراسة المنهج المطور للتربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة ومدى فاعليته في تنمية الإبداع لدى الطلبة، وخرجت الدراسة بخطة للتحسين يتم تطبيقها في نطاق دولة الإمارات العربية المتحدة تضمنت تصميم أداة لقياس الاحتياجات التدريبية لكل معلم في استراتيجيات التدريس التي تعينه على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: ضرورة تطوير القدرات الإبداعية لدى الطلاب لتحقيق التقدم للوطن والعيش في سعادة ورفاهية، وضرورة إعادة التفكير في كيفية إدارة الأنظمة التعليمية بطرق إبداعية وتحويلها إلى مؤسسات تعليمية تنمي وتدعم الإبداع لتلبي احتياجات الطلبة في القرن الحادي والعشرين؛ اختلفت دراسة العبدولي مع الدراسة الحالية من حيث منهج الدراسة والبيئة التي أجريت بها واتفقت الدراسة من حيث المجتمع.

هدفت دراسة الشحقاء والنصيان (٢٠٢٠م) إلى تقويم كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث اتبع الباحثان المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتكوَّن مجتمع الدراسة وعينته من كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ومن أهمها: الوصول

إلى قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين لمقرر، والتي تكونت من(٣٨) مهارة موزعة على (٣) مهارات رئيسة؛ كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط بشكل عام (ضعيف).

كما هدفت دراسة حمدان والطوس (٢٠٢٢م) إلى الكشف عن درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي مقرر التربية الإسلامية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وجرى اختيار أفراد الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية من معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم وبلغ عدد أفراد العينة (٩٥) معلمًا ومعلمةً، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (٢٦) مؤشرًا موزعة على (٤) مهارات من مهارات القرن الحادي والعشرين هي (الإبداع، التفكير الناقد وحل المشكلات، التواصل، التعاون)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية المهارات القرن الحادي والعشرين قد جاءت بدرجة متوسطة، وقد جاءت ماهرة الإبداع في المرتبة الأولى، ثم مهارة التواصل يليها مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، وأخيرًا مهارة التعاون، كما قدَّم الباحثان مجموعة من التوصيات أهمها: إعادة النظر في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من حيث تناولها لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حمدان والطوس من حيث المنهج الوصفي واختلفت مع الأداة والعينة.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالكتب الأخرى:

هدفت دراسة الدوسري (٢٠١٦م) إلى التعرف على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات (نظام المقررات) للصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي متمثلًا بأسلوب تحليل المحتوى، وقام الباحث ببناء بطاقة تحليل محتوى في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي بلغ عددها (٥٢) مهارة توزعت على سبعة مجالات رئيسية كالتالي: (التفكير الناقد وحل المشكلات، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال،

والمهنة والتعلم المعتمد على الذات، وفهم الثقافات المتعددة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط النسبة المئوية لتوافر مهارات القرن الحادي العشرين في محتوى الكتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول ثانوي بلغ (٥٤,٨٣%)، وتوفر بدرجة متوسطة، توزعت بنسب متفاوتة على سبعة مجالات رئيسية، ويمكن ترتيبها تنازليًا كالآتي: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة ٨٥,٣٩% ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات بنسبة بلغت ٧٨,٢٠%، ومهارات الابتكار والإبداع بنسبة بلغت ٧٢,٥٨%، ومهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام بنسبة بلغت ٥٦,١٨%، ومهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة بنسبة بلغت ٣٨,٨٨%، ومهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال بنسبة بلغ ٣٣,٤٨% ومهارات فهم الثقافات المتعددة بنسبة بلغت ١٩,١٠%، وقد قام الباحث بتقديم مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة ربط موضوعات مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في مرحلة الثانوية بواقع المتعلمين لتلبية المستجدات في مجال تكنولوجيا المعلومات؛ اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الدوسري من حيث المنهج المستخدم بالدراسة واداة الدراسة واختلفت مع المجتمع الدراسة والمرحلة المستهدفة.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٧م) إلى التعرف على مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توفرها في محتوى كتب الكيمياء، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي متمثلًا بأسلوب تحليل المحتوى، وقد استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى على (٤٢) مؤشرًا، موزعة على سبع مهارات رئيسية وهي: التفكير الناقد وحل المشكلات، والابتكار والإبداع، والتعاون والعمل في فريق والقيادة، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وفهم الثقافات المتعددة، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، وقد أظهرت النتائج الدراسة انخفاض درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية، كما خرجت الدراسة بالتوصيات أهمها: إعادة صياغة محتوى كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بما يعزز تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين؛ اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المطيري من حيث المنهج المستخدم بالدراسة و اداة الدراسة واختلفت مع المجتمع الدراسة والمرحلة المستهدفة.

وسعى العنزي (٢٠١٨م) إلى التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي من خلال تصميم أداتين هما: بطاقة لتحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى استبانة لقياس مدى إلمام طلاب الصف الثالث المتوسط بتلك المهارات، واستخدم الباحث أداة تحليل المحتوى على (٦٢) فقرة موزعة على سبع مهارات رئيسية وهي: مهارة الابتكار والإبداع، التفكير الناقد وحل المشكلات، مهارة ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، مهارة المهنة والتعلم المعتمد، ومهارة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات، مهارة التعاون والعمل في فريق والقيادة، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، كما خرجت الدراسة بتوصيات أهمها: ضرورة إضافة مدخل التعليم المبني على مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم خاصة وبقية المناهج بشكل عام؛ اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العنزي من حيث المنهج المستخدم بالدراسة واداة الدراسة والمرحلة المستهدفة واختلفت مع مجتمع الدراسة.

أما دراسة العيد (٢٠١٩م) هدفت إلى تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتعرف على مدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة وعينته من كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية من صف (٥-٩) في فلسطين، وتوصلت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية لتوفر المهارات في محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية (٢٠%)، كما أوصت الباحثة بضرورة توجيه عناية واهتمام القائمين على تخطيط المناهج وإعدادها نحو دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في الخطط الدراسية لجميع المراحل التعليمية؛ اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العيد من حيث المنهج المستخدم بالدراسة و اداة الدراسة واختلفت مع المجتمع الدراسة والمرحلة المستهدفة والبيئة التي أجريت بها الدراسة.

وهدفت دراسة الكيلاني (٢٠٢٠م) إلى الكشف عن درجة اشتمال كتب الكيمياء "لمهارات التعلم والابتكار" وفاعلية تعزيزها لسمات الخريج في ضوء تقديرات معلمي العلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي وأسلوب تحليل المحتوى)

وتم بناء أداتين: الأولى، أداة تحليل محتوى لرصد مهارات التعلم والابتكار الأربعة الرئيسية: التفكير الناقد وحل المشكلات، والإبداع والابتكار، والتعاون والعمل الجماعي، والاتصال، أما الأداة الثانية فكانت استبانة مكونة من (٦٠) فقرة موزعة على مهارات التعلم والابتكار الرئيسية لتحديد فاعلية مهارات التعلم والابتكار في تعزيز سمات الخريج في ضوء تقديرات عينة من معلمي العلوم، وقد أظهرت النتائج عدم التوازن في تضمين مهارات التعلم والابتكار في كتب الكيمياء للصفين الحادي عشر والثاني عشر الثانوي، حيث جاء تضمين مهارات "التفكير الناقد وحل المشكلات" بنسبة مرتفعة لكلا الصفين، ثم مهارات "التعلم والابتكار" بنسبة منخفضة للصف الحادي عشر الثانوي، ومتوسطة للصف الثاني عشر الثانوي، ثم مهارات "التعاون والعمل الجماعي" بنسبة منخفضة لكلا الصفين، ثم مهارات "الاتصال" بنسبة منخفضة لكلا الصفين؛ اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الكيلاني من حيث المنهج المستخدم بالدراسة واداة الدراسة واختلفت مع المجتمع الدراسة والمرحلة المستهدفة والبيئة التي أجريت بها الدراسة.

وقام المقرن (٢٠٢٠م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة (الصف الأول والثاني والثالث المتوسط) في المملكة العربية السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية، لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي متمثلًا بأسلوب تحليل المحتوى، وتم تطوير أداة، وهي استمارة تحليل للمحتوى، وتضمنت مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي: أولًا: مهارات التعلم والابتكار وتشمل: مهارات التفكير الناقد، والإبداع، والتعاون، والتواصل. ثانيًا: مهارات المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية وتشمل: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والوسائط المتعددة، وثقافة المعرفة التكنولوجية. ثالثًا: مهارات الحياة والمهنية وتشمل: مهارات المرونة والتكيف، والإنتاجية والمساءلة، المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارات اجتماعية، والقيادة والمسؤولية. وقد أظهرت النتائج أن مهارات التعلم والابتكار كانت الأكثر حظًا في التضمين في كتب التربية الفنية في المرحلة المتوسطة وبنسبة تضمين (٨٤,٤٠%) وهي درجة عالية. أما المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط فجاء تضمينها في المرتبة الثانية بنسبة تضمين (١٢,٢٥%) وهي درجة منخفضة. في حين جاءت مهارات الحياة والمهنية في المرتبة الثالثة وبنسبة تضمين (٣,٣٥%) وهي درجة منخفضة. وكان متوسط تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في

كتب التربية الفنية في المرحلة المتوسطة (٣٣,٣٣%) والتي تشير إلى درجة تضمين منخفضة؛ اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المقرن من حيث المنهج المستخدم بالدراسة واداة الدراسة والمرحلة المستهدفة والبيئة التي أجريت الدراسة بها واختلفت مع المجتمع الدراسة.

وقام الفهيد (٢٠٢١م) بدراسة هدفت إلى تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وإعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط؛ للكشف عن درجة مراعاة الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي المتعلقة بالتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل والمشاركة، والإبداع والابتكار، والثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال، والحياة والعمل، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: مراعاة الأنشطة التعليمية لمهارات القرن الحادي والعشرين المرتبطة بالتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل والمشاركة بنسبة مرتفعة تمثلت في (٣١,٧٣%) و(٣٢,٢٨%)، كما راعت الأنشطة التعليمية مهارات القرن الحادي والعشرين بنسب متوسطة ومتدنية في بقية المحاور، كذلك غياب التوازن والشمول والتكامل في بناء الأنشطة التعليمية وتدرجها في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الفهيد من حيث المنهج المستخدم بالدراسة واداة الدراسة وجزء من المرحلة المستهدفة والبيئة التي أجريت الدراسة بها واختلفت مع المجتمع الدراسة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الإلمام بمحاور الإطار النظري وتكوين خلفية علمية مفيدة حول المحاور الرئيسية الواجب التطرق إليها وفقاً لطبيعة الدراسة.
- اختيار المنهج البحثي المناسب للدراسة.
- اختيار الأداة البحثية المناسبة للدراسة.
- التعرف على مجموعة من المراجع التربوية والدراسات ذات صلة بالتعلم والابتكار.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة للاستخدام في الدراسة الحالية لتحليل البيانات.
- الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة والاستفادة منها في تدعيم المشكلة البحثية وربط نتائجها بالدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، ويقصد به "الأسلوب العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي المنظم للمحتوى الظاهر من خلال قراءته قراءة متأنية لتحديد ما يتضمنه" (فتح الله، ٢٠١٥م، ١٣٧)، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث ومشكلته، حيث تم استخدامه لتحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية المقررة على المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٣هـ /٢٠٢١م للوقوف على مدى توفر مهارات التعلم والابتكار بها.

مجتمع البحث وعينته:

يُعرِّف أبو علام (٢٠٠٦،١٥٤) مجتمع البحث بأنه "جميع الأفراد أو الأشياء أو عناصر التي لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها"، ويتكوّن مجتمع البحث والمتمثل في عينتها من جميع كتب الدراسات الإسلامية المقررة على المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وعددها (٦) كتب من تأليف ومراجعة فريق من المتخصصين، وهي طبعات خاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، طبعة ١٤٤٣/٢٠٢١م. ويعرض الجدول التالي توصيف مجتمع البحث من حيث عدد الصفحات، وعدد الوحدات، والدروس.

جدول(١)

عدد الوحدات والدروس بكتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

الصف الدراسي	الفصل الدراسي	عدد الصفحات	التوحيد		التفسير		الحديث		الفقه		المجموع	
			الوحدة	الدرس	الوحدة	الدرس	الوحدة	الدرس	الوحدة	الدرس	الوحدة	الدرس
الصف الأول المتوسط	الفصل الأول	١٧٨	٤	١٥	١٠	١٥	٤	١٥	٩	١٥	٢٧	٦٠
	الفصل الثاني	٢٥٠	٥	١٤	٤	١٥	٤	١٥	٨	١١	٢١	٥٥
الصف الثاني المتوسط	الفصل الأول	٢٥٠	٤	١٥	١٠	١٥	٤	١٥	٦	١٥	٢٤	٦٠
	الفصل الثاني	٢٤٦	٦	١٣	٣	١٣	٣	١٥	٢	١٢	١٤	٥٣
الصف الثالث المتوسط	الفصل الأول	٢١٥	٦	١٥	٦	١٥	٤	١٥	٧	١٥	٢٣	٦٠
	الفصل الثاني	٢٢٤	٥	١٤	٣	١٥	٥	١٤	٤	١٣	١٧	٥٦
المجموع			٣٠	٨٦	٣٦	٨٨	٢٤	٨٩	٣٦	٨١	١٢٦	٣٤٤

يتضح من الجدول السابق أن كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة مجتمع البحث وعينته شمل(١٢٦) وحدة دراسية، و(٣٤٤) درسًا، بواقع(٤٨) وحدة دراسية و(١١٥) درسًا للصف الأول المتوسط، و(٣٨) وحدة دراسية و(١١٣) درسًا للصف الثاني المتوسط، و(٤٠) وحدة دراسية و(١١٦) درسًا للصف الثالث المتوسط.

أدوات البحـــــــث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم بناء أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة، وذلك باتباع الخطوات التالية:

١- إعداد قائمة بمهارات التعلم والابتكار اللازم توافرها في كتب الدراسات الإسلامية المقررة على المرحلة المتوسطة:

تم بناء قائمة مهارات التعلم والابتكار اللازم توافرها في كتب الدراسات الإسلامية المقررة على المرحلة المتوسطة، بعد اتباع الخطوات التالية:

أ) **تحديد الهدف من القائمة:** استهدفت القائمة تحديد مجموعة من مهارات التعلم والابتكار اللازم توافرها في كتب الدراسات الإسلامية المقررة على المرحلة المتوسطة، واتخاذها معيارًا يُقوّم في ضوئه مقرر الدراسات الإسلامية الذي يدرسه الطلاب والطالبات بالمرحلة المتوسطة.

ب) **مصادر بناء القائمة:** تم الاعتماد في بناء قائمة مهارات التعلم والابتكار على مجموعة من المصادر منها: الرجوع إلى المصادر والمراجع والكتب التربوية التي تناولت مهارات التعلم والابتكار، والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية، وأهداف التعليم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ،وخصائص طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة، وآراء الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية وعلم النفس والتربية الإسلامية.

ج) **وصف القائمة في صورتها الأولية:** تضمنت القائمة في صورتها الأولية أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها(٢٤) مهارة فرعية، لإيضاح درجة تضمين المهارات الرئيسة والفرعية في محتوى كتب الدراسات الإسلامية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــدول(٢)
مهـارات التعلـم والابتكـار فـي صـورتهـا الأوليـــة

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	٦
مهارات الإبداع والابتكار	٦
مهارات العمل الجماعي	٦
مهارات التواصل	٦
مهارات التعلم والابتكار	٢٤

د) **الصدق الظاهري لقائمة مهارات التعلم والابتكار:** يقصد بالصدق الظاهري أن قائمة مهارات التعلم والابتكار تقيس ما أُعدَّت من أجله؛ وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية وعلم النفس والتربية الإسلامية، وقد طلب منهم الباحث إبداء آرائهم في النقاط التالية: مدى انتماء المهارات الرئيسة وارتباطها بموضوع الدراسة، ومدى انتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة للتعلم والابتكار، وملاءمة الصياغة اللغوية ووضوحها، وملاحظات وتعديلات تسهم في تطوير أداة الدراسة. وأوضح الباحث للمحكمين أن فئات المضمون تتمثل في مهارات التعلم والابتكار، وفئات الشكل تتمثل في فئة العرض (صريح- ضمني) وفئة التناسب (مناسب لطبيعة الطلاب- غير مناسب لطبيعة الطلاب). وقد تم الإبقاء على مهارات التعلم والابتكار التي حظيت بنسبة اتفاق ٨٠ % فأعلى من المحكمين، كما قام الباحث بعدد من التعديلات التي طلبها المحكمون. والجدول التالي يوضح نسب الاتفاق بين المحكمين في قائمة مهارات التعلم والابتكار التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

جـــدول(٣)
نسب الاتفاق بين المحكمين في قائمة مهارات التعلم والابتكار اللازم توافرها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

التفكير الناقد وحل المشكلات		الإبداع والابتكار		العمل الجماعي		التواصل	
المهارة الفرعية	نسبة الاتفاق	المهارة الفرعية	نسبة الاتفاق	المهارة الفرعية	نسبة الاتفاق	المهارة الفرعية	نسبة الاتفاق
١	٩٥٪	٧	٩٥٪	١٣	٩٥٪	١٩	٩٥٪
٢	٩٥٪	٨	٩٠٪	١٤	٩٥٪	٢٠	٩٥٪
٣	٩٠٪	٩	٩٥٪	١٥	٩٠٪	٢١	٨٥٪
٤	٩٥٪	١٠	١٠٠٪	١٦	٩٥٪	٢٢	٩٥٪
٥	٩٠٪	١١	٦٥٪	١٧	٩٠٪	٢٣	١٠٠٪
٦	٩٠٪	١٢	٧٠٪	١٨	١٠٠٪	٢٤	٩٠٪

يتضح من الجدول السابق أن أغلب نسب الاتفاق تراوحت بين (٨٥ %) و(١٠٠%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة تدل على صدق عبارات القائمة، وأنها مناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة، ويستثنى من ذلك مهارتان ضمن مهارات الإبداع والابتكار، وهما المرقمتان (١١، ١٢)، حيث حظيتا بنسب اتفاق أقل من ٨٠% فتم حذفهما من القائمة. كما تم إضافة مهارتين إلى مجال مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وهما "يحث الكتاب الطالب على البحث عن الأدلة"، و"يوجه الكتاب الطالب على ترتيب المعلومات وفقًا للأفكار الحديثة"، وتعديل صياغة عدد من عبارات هذا المجال، مثل المهارة" يشتمل الكتاب على حلول ابتكارية إبداعية من المواقف الحياتية"، والتي تم تعديلها إلى "يوجه الكتاب الطالب على إيجاد الحلول من المواقف الحياتية"، كما تم إضافة مهارة واحدة إلى مهارات الإبداع والابتكار، وهي المهارة "يوجه الكتاب الطالب على طرح عدد من الأفكار في موضوع معين"، وتعديل صياغة عدد من عبارات هذا المجال، مثل المهارة "يساهم الكتاب في توليد الأفكار وتجديدها"، التي أصبحت بعد التعديل "يساهم الكتاب في توليد الأفكار من خلال الأنشطة"، كما تم تعديل صياغة عدد من عبارات مجال مهارات العلم الجماعي، مثل المهارة "ينمي الكتاب روح الفريق الجماعي"، التي أصبحت بعد التعديل "ينمي الكتاب قيم العمل الجماعي". وتمّ إضافة مهارة واحدة إلى مهارات التواصل، وهي المهارة "يتضمن الكتاب تطبيق مهارات الاتصال الشفوي"، وتعديل صياغة عدد من عبارات هذا المجال، مثل المهارة "الوصول إلى المعلومات من خلال المصادر المتنوعة"، التي أصبحت بعد التعديل "يتيح الكتاب الوصول إلى المعلومات الإثرائية من خلال المصادر المتنوعة". وفي ضوء ذلك تم الاطمئنان إلى محتوى قائمة مهارات التعلم والابتكار، ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث.

هـ) **وصف القائمة في صورتها النهائية:** تكوّنت قائمة مهارات التعلم والابتكار التي ينبغي تضمينها في كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة في صورتها النهائية من (٢٦) مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة، وذلك على النحو التالي:

جـــدول(٤)

مهـارات التعلـم والابتكـار في صـورتهـا النهـائيـة

المهـــارات الـرئيســة	المهـارات الفـرعيــة
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	٨
مهارات الإبداع والابتكار	٥
مهارات العمل الجماعي	٦
مهارات التواصل	٧
مهارات التعلم والابتكار	٢٦

٢- بطاقة تحليل محتوى: تم بناء بطاقة تحليل المحتوى وفقًا للخطوات التالية:

أ) **تحديد الهدف من بطاقة تحليل المحتوى:** تهدف البطاقة إلى تحليل كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة؛ لتعرف مدى تضمنيها مهارات التعلم والابتكار.

ب) **مصادر بناء بطاقة تحليل المحتوى:** تم الاعتماد في بناء الأداة على قائمة مهارات التعلم والابتكار المعدة سابقًا، باعتبار أن هذه المهارات تُمثِّل فئات مضمون بطاقة تحليل المحتوى.

ج) **تحديد فئات التحليل:** تُمثِّل عملية تحديد فئات التحليل درجة كبيرة من الأهمية، حيث يترتب عليها نجاح أو فشل عملية تحليل المحتوى، وفئات التحليل هي مجموعة التصنيفات أو الفصائل التي يتم إعدادها في ضوء طبيعة المحتوى والهدف من التحليل؛ لكي تُستخدَم في وصف المحتوى بأعلى نسبة ممكنة من الموضوعية، وتنقسم فئات التحليل إلى قسمين: هما فئات المضمون وتُعبِّر عن ماذا قيل؟ وفئات الشكل وتُعبِّر عن كيف قيل؟ (فتح الله، ٢٠١٥، ص. ١٥٢، ١٥٣)، وبناءً عليه تم تقسيم فئات التحليل إلى فئات مضمون، وتمثلت في مهارات التعلم والابتكار، وفئات الشكل، وتمثلت في فئات العرض(صريح- ضمني).

كما يُعرِّف عطية فئات التحليل بأنها "الفئات الرئيسة والفرعية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، والتي يمكن تصنيف كل صفة من صفات المحتوى على أساسها"، وبناءً على ذلك تم تحديد فئات التحليل كما يلي:

- **فئات التحليل الرئيسة:** وتتمثل في المهارات الرئيسة للتعلم والابتكار، وعددها أربع مهارات، وهي (مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الإبداع والابتكار، ومهارات العمل الجماعي، ومهارات التواصل).
- **فئات التحليل الجزئية:** وتمثلت في المهارات الفرعية لمهارات التعلم والابتكار وعددها (٢٦) مهارة.

د) **التأكد من الكفاءة السيكومترية للأداة:** تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للأداة من خلال صدق الأداة وثباتها، وبيانهما فيما يلي:

١- **صدق بطاقة تحليل المحتوى:** استمدت الأداة صدقها من الصدق الظاهري لقائمة مهارات التعلم والابتكار اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة؛ نظرًا لأن فئات التحليل واحدة.

٢- **ثبات بطاقة تحليل المحتوى:** يُقصَد بثبات أداة التحليل "أن يعطي التحليل نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طُبِّق أكثر من مرة في ظروف مماثلة"(عبيدات,٢٠٠٤م، ص ٢١٩). وقد تم قياس ثبات أداة التحليل بطريقة إعادة تحليل المحتوى؛ لكونها من أكثر الطرق مناسبة لتقدير الثبات في دراسات تحليل المحتوى، وهي تعتمد على إجراء التحليل مرتين على المحتوى نفسه؛ للكشف عن مدى الاتفاق بين التحليلين، وكلما كانت هذه الدرجة مرتفعة، كان معامل الثبات عاليًا (طعيمة,٢٠٠٤م، ص٢٢٥).

ويعاد تحليل المحتوى بطريقتين مختلفتين، الطريقة الأولى أن يعيد الباحث نفسه عملية التحليل للمادة نفسها على فترتين متباعدتين، والطريقة الثانية أن يقوم باحثان بتحليل المادة نفسها (طعيمة،٢٠٠٤م، ص٢٢٥). وقد اختار الباحث الطريقة الأولى، حيث قام بتحليل محتوى كتاب الدراسات الإسلامية لطلاب الصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول، والذي تم اختياره بطريقة عشوائية، حيث قام الباحث بعملية التحليل للمادة نفسها على فترتين متباعدتين، بحيث

مضى بين التحليل الأول والثاني أسبوعان، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي (holsti) لقياس الثبات في تحليل المحتوى (عبيدات,٢٠٠٤م، ص ٢١٩).

معادلة هولستي لقياس الثبات في تحليل المحتوى وصيغتها كالآتي:

$$Cr = \frac{2m}{N1 + N2}$$

حيث إن: M تعني عدد تكرارات المهارات الفرعية التي يتفق عليها التحليلان, وN1 و N2 عدد تكرارات مهارات التعلم والابتكار في التحليل الأول, وعدد تكرارات مهارات التعلم والابتكار في التحليل الثاني.

ولحساب معامل الثبات تم تحديد نقاط الاتفاق بين نتائج التحليل الأول ونتائج التحليل الثاني كما هو موضح بالجدول(٥).

جـــــدول (٥)

حساب ثبات تحليل المحتوى لكتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول

مهارات التعلم والابتكار	تكرار تضمين المهارات في كل تحليل		عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
	التحليل الأول	التحليل الثاني		
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	٦٢٨	٦١٨	٥٨٣	٩٣,٨٪
مهارات الإبداع والابتكار	١٥٥	١٥١	١٤١	٩٢,٢٪
مهارات العمل الجماعي	١٨٠	١٧٦	١٦٣	٩١,٦٪
مهارات التواصل	١٦٥	١٧١	١٥٤	٩١,٧٪
الثبات العام لبطاقة تحليل المحتوى	١١٢٨	١١١٦	١٠٤١	٩٢,٩٪

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام لأداة الدراسة بلغ (٩٢,٩٪) بين التحليل الأول والتحليل الثاني. وبذلك تكون أداة الدراسة بطاقة التحليل تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. وهذا ما أكد عليه طعيمة (٢٠٠٤م، ٢٣١) من أن معامل الثبات ينبغي ألاّ يقل عن ٦٠٪ باستثناء الحالات الخاصة، حيث يصعب الحصول على اتفاق الفاحصين أحيانًا وفقًا لطبيعة المادة التي تتدخل فيها ذاتية الأفراد كالمواد الإبداعية".

إجراءات التحليل للأداة:

للقيام بإجراءات التحليل اتبع الباحث ما يلي:

١- **تحديد وحدات التحليل:** توجد وحدات متعددة لتحليل المحتوى منها: الكلمة أو الموضوع، أو الفكرة، أو الفقرة أو الجملة، أو الفكرة، أو مقاييس المساحة والزمن، أو الجداول، أو الصور، أو الرسومات (فتح الله، ٢٠١٦، ص. ١٤٩- ١٥٢). وقد اعتمد الباحث في دراسته على الفكرة كوحدة للتحليل، باعتبارها وحدة ذات معنى، وملاءمتها طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، وبالتالي يمكن أن تشتمل مهارة من مهارات التعلم والابتكار متضمنة في محتوى كتب الدراسات الإسلامية.

٢- **تحديد وحدة التعداد:** اعتمد الباحث وحدة التكرار، وحدةً للعد، ومن خلالها يتم حساب عدد مرات ظهور فئات التحليل (فئة المضمون وفئة الشكل)، وكل مرة ظهور لها يحسب له تكرار.

٣- تحديد ضوابط التحليل: يستلزم أسلوب تحليل المحتوى وضع أسس للتحليل لضمان ارتفاع نسبة ثبات التحليل، لذا حدد الباحث عددًا من الضوابط التي يسير عليها في تحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية عينة البحث، وتتمثل فيما يلي:

- استبعاد الغلاف والمقدمة والفهرس من التحليل.
- التحليل في ضوء مهارات التعلم والابتكار اللازمة ومؤشراتها المحكمة.
- استبعاد الآيات القرآنية والأحاديث النبوية من التحليل.
- اشتمال التحليل على الرسومات و الأشكال و الصور والأنشطة والتدريبات العلمية الواردة في المحتوى.

خطوات التحليل لإجراء تحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- قراءة قائمة مهارات التعلم والابتكار ومؤشراتها بصورتها النهائية بعد إجراء الصدق والثبات.

٢- الاطلاع على محتوى كتب الدراسات الإسلامية موضع الدراسة وقراءة الموضوعات

الواردة قراءة متأنية فاحصة؛ حتى تتكوّن لدى المحلل صورة واضحة عن الموضوعات والأفكار التي يتناولها المقرر.

٣- تحديد المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية التي ترتبط بالموضوعات والأفكار الواردة في المقرر.

٤- تحديد شكل التناول (صريح، ضمني)، ومستوى التناول (التفصيلي، موجز)، باستخدام استمارة تحليل مبدئية تسجل فيها العلامات التكرارية لفئات التحليل.

٥- وضع علامة (✓) في المكان الخاص بكل مهارة فرعية حسب ظهورها في الخانات المحددة لذلك في بطاقة التحليل.

٦- تحديد معيار الحكم.

بالنسبة للمعيار المستخدم للحكم على مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة، فقد استخدم الباحث المعيار الذي استخدمته بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة الشقحاء، والنصيان(٢٠٢٠م)، وذلك على النحو التالي:

النسبة المئوية	درجة التضمين
من ٠٪ إلى أقل من ٢٠٪	منخفضة جداً
٢٠٪ إلى أقل من ٤٠٪	منخفضة
من ٤٠٪ إلى أقل من ٦٠٪	متوسطة
من ٦٠٪ إلى أقل من٨٠٪	عالية
من ٨٠٪ إلى ١٠٠٪	عالية جداً

١- تفريغ نتائج التحليل الخاصة بكل مهارة من المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية في جداول خاصة تم إعدادها لهذا الغرض.

إجـراءات تطبيـق الـدراسـة

سارت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

١- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التعلم والابتكار بشكل عام وتحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة بشكل خاص.

٢- الاطلاع على محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة لتحديد قائمة مهارات التعلم والابتكار اللازمة تضمينها بالكتب.

٣- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية وعلم النفس والتربية الإسلامية وتعديلها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم للتأكد من صدقها.

٤- تحويل قائمة مهارات التعلم والابتكار إلى بطاقة تحليل محتوى.

٥- تطبيق بطاقة التحليل على محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة.

٦- إعادة تحليل كتب الدراسات الإسلامية بين فترتين متباعدتين لحساب ثبات بطاقة تحليل المحتوى.

٧- جمع البيانات وتفريغها في الجداول المعدة لهذا الغرض.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول للبحث على ما يلي: ما مهارات التعلم والابتكار اللازم توافرها في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة؟

وقد أجاب الباحث عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بمهارات التعلم والابتكار اللازم توافرها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم الاستناد في إعداد القائمة إلى كتب المختصين، والدراسات السابقة ذات العلاقة، وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد مفردات القائمة في صورتها الأولية، وللتأكد من صلاحيتها وصدقها الظاهري تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية وعلم النفس والتربية الإسلامية، وقد حظيت القائمة بنسبة اتفاق تجاوزت (٨٠%) من آراء المحكمين، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة؛ وقد أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٢٦) مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة، وفقًا للجدول التالي:

جـــدول(٦)

قائمة بمهارات التعلم والابتكار التي ينبغي تضمينها

في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

المهـــارة الـــرئيســـة	م	المهـــارات الفـــرعيـــة
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	١	يوجه الكتاب الطالب على إيجاد الحلول من المواقف الحياتية.
	٢	يتضمن الكتاب على مهارات اتخاذ القرار.
	٣	ينمي الكتاب مهارات حل المسائل.
	٤	يضع الكتاب بين يدي الطالب مواقف متعددة ومشكلات متنوعة.
	٥	يوجه الكتاب الطالب لتعليل الأفكار.
	٦	يحث الكتاب الطالب على إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المعروضة.
	٧	يحث الكتاب الطالب على البحث عن الأدلة.
	٨	يوجه الكتاب الطالب على ترتيب المعلومات وفقًا للأفكار الحديثة.
مهارات الإبداع والابتكار	٩	يوجه الكتاب الطالب على تقديم حلول وأفكار أصيلة ومبتكرة.
	١٠	يساهم الكتاب في تنمية مهارة الطلاقة.
	١١	يساهم الكتاب في توليد الأفكار من خلال الأنشطة.
	١٢	تحويل الأفكار والحلول إلى منتجات واقعية ملموسة من خلال الأنشطة.
	١٣	يوجه الكتاب الطالب على طرح عدد من الأفكار في موضوع معين.
مهارات العمل الجماعي	١٤	يوجه الكتاب الطالب إلى تقبل وجهات نظر الآخرين.
	١٥	يوجه الكتاب الطالب إلى الالتزام بآداب التحدث مع الآخرين.
	١٦	ينمي الكتاب قيم العمل الجماعي.
	١٧	يحتوي الكتاب على الأنشطة الجماعية.
	١٨	يتضمن الكتاب مواقف تنمي تحمل المسؤولية.
	١٩	يتناول الكتاب موضوعات مجتمعية حياتية.
مهارات التواصل	٢٠	يتيح الكتاب الوصول إلى المعلومات الإثرائية من خلال المصادر المتنوعة.
	٢١	يتضمن الكتاب تطبيق مهارات الاتصال الشفوي.
	٢٢	يوجه الكتاب الطالب إلى توظيف المعلومات في السياق مناسب.
	٢٣	يوجه الكتاب الطالب على المراعاة الجوانب الأخلاقية في الوصول إلى المعلومة.
	٢٤	يساعد الكتاب على امتلاك مهارات تقويم مصادر المعلومات المستخدمة.
	٢٥	يدرب الكتاب الطالب على الاستفادة مما ينشر في وسائل الإعلام.
	٢٦	يدرب الكتاب على توثيق المعلومات من مصادرها.

يشير الجدول السابق أن قائمة مهارات التعلم والابتكار التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية شملت (٢٦) مهارة فرعية موزعة على أربع مهارات رئيسة، على النحو التالي:

١- مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وتضمنت (٨) مهارات فرعية.

٢- مهارات الإبداع والابتكار، وتضمنت (٥) مهارات فرعية.

٣- مهارات العمل الجماعي، وتضمنت (٦) مهارات فرعية.

٤- مهارات التواصل، وتضمنت (٧) مهارات فرعية.

وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة حمدان والطوس (٢٠٢٢م) والمطيري (٢٠١٧م) والعنزي (٢٠١٨م) والمقرن (٢٠٢٠م) التي أبرزت أن من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي تضمينها في المقررات الدراسية هي الإبداع، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون. وتتفق مع دراسة الكلثم (٢٠١٣م) التي أكدت أهمية تضمين كتاب الفقه بالمرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من أهمها، مهارات التفكير الابتكاري، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال، ومهارات التعاون، والثقافة المعلوماتية، والثقافة التكنولوجية. كما تتفق مع نتائج دراسة الكيلاني (٢٠٢٠م) التي حددت قائمة بمهارات التعلم والابتكار شملت أربع مهارات رئيسة متمثلة في التفكير الناقد وحل المشكلات، والإبداع والابتكار، والتعاون والعمل الجماعي، والاتصال.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للبحث على ما يلي: ما مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والترتيب، لمستوى توافر المهارات الفرعية التابعة لكل مهارة رئيسة في كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة، طبعة ١٤٤٣هـ /٢٠٢١م، وذلك كما هو موضح في الآتي:

أولًا: تحليل محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والترتيب، لدرجة توافر المهارات الفرعية للتعلم والابتكار التابعة لكل مهارة رئيسة في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط للفصلين الدراسيين الأول والثاني، علمًا بأن إجمالي الأفكار الواردة في الكتاب المقرر بالصف الأول المتوسط بلغت(٢٢٣٧) فكرة، وذلك كما هو موضح في الآتي:

١- مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات:

للتعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في مقرر الصف الأول المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــــدول(٧)

مدى توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات

في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهارات الفرعية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
٣	ينمي الكتاب مهارات حل المسائل.	٢٤٤	١٠,٩٪	١
٦	يحث الكتاب الطالب على إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المعروضة.	١٨٣	٨,٢٪	٢
٥	يوجه الكتاب الطالب لتعليل الأفكار.	١٧٩	٨,٠٪	٣
٤	يضع الكتاب بين يدي الطالب مواقف متعددة ومشكلات متنوعة.	١٧٠	٧,٦٪	٤
٨	يوجه الكتاب الطالب على ترتيب المعلومات وفقًا للأفكار الحديثة.	١٥٨	٧,١٪	٥
١	يوجه الكتاب الطالب على إيجاد الحلول من المواقف الحياتية.	١٥٣	٦,٨٪	٦
٧	يحث الكتاب الطالب على البحث عن الأدلة.	٨٠	٣,٦٪	٧
٢	يتضمن الكتاب على مهارات اتخاذ القرار.	٥٣	٢,٤٪	٨
إجمالي توافر مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول متوسط		١٢٢٠	٥٤,٥٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول متوسط (١٢٢٠) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (٥٤,٥%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول متوسط بدرجة متوسطة.

وتمثلت أعلى مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي تم تناولها المقرر في المهارة "ينمي الكتاب مهارات حل المسائل"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات المتوافرة، بنسبة (١٠,٩%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة" يحث الكتاب الطالب على إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المعروضة"، بنسبة (٨,٢%)، يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب لتعليل الأفكار"، بنسبة (٨,٠%). بينما جاءت المهارة "يتضمن الكتاب على مهارات اتخاذ القرار" في المرتبة الأخيرة، والتي تُمثِّل أقل مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي تضمنها المقرر بنسبة (٢,٤%) من مجموع وحدات التحليل.

٢- مهارات الإبداع والابتكار

للتعرف على مدى توافر مهارة الإبداع والابتكار في مقرر الصف الأول المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــــدول(٨)

درجة توافر مهارات الإبداع والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهـــارات الفـــرعيـــة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١١	يساهم الكتاب في توليد الأفكار من خلال الأنشطة.	١٣٧	٦,١٪	١
١٣	يوجه الكتاب الطالب على طرح عدد من الأفكار في موضوع معين.	٨١	٣,٦٪	٢
١٠	يساهم الكتاب في تنمية مهارة الطلاقة.	٥٠	٢,٢٪	٣
١٢	تحويل الأفكار والحلول إلى منتجات واقعية ملموسة من خلال الأنشطة.	١٦	٠,٧٪	٤
٩	يوجه الكتاب الطالب على تقديم حلول وأفكار أصيلة ومبتكرة.	٥	٠,٢٪	٥
	إجمالي توافر مهارات الإبداع والابتكار في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول متوسط	٢٨٩	١٢,٩٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات الإبداع والابتكار في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول متوسط (٢٨٩) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (١٢,٩%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى أن توافر مهارات الإبداع والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول متوسط بدرجة منخفضة جدًا.

وتمثلت أعلى مهارات الإبداع والابتكار التي تم تناولها المقرر في المهارة "يساهم الكتاب في توليد الأفكار من خلال الأنشطة"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات التفكير الإبداع والابتكار المتوافرة، بنسبة (٦,١%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب على طرح عدد من الأفكار في موضوع معين"، بنسبة (٣,٦%)، ثم يليها المهارة "يساهم الكتاب في تنمية مهارة الطلاقة"، بنسبة (٢,٢%). بينما جاءت المهارة "يوجه الكتاب الطالب على تقديم حلول وأفكار أصيلة ومبتكرة" في المرتبة الأخيرة، والتي تمثل أقل مهارات الإبداع والابتكار التي تضمنها المقرر بنسبة (٠,٢%) من مجموع وحدات التحليل.

٣- مهارات العمل الجماعي:

للتعرف على مدى توافر مهارات العمل الجماعي في مقرر الصف الأول المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٩)

مدى توافر مهارات العمل الجماعي في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهارات الفرعية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١٩	يتناول الكتاب موضوعات مجتمعية حياتية.	١٦٦	٧,٤٪	١
١٦	ينمي الكتاب قيم العمل الجماعي.	٥٤	٢,٤٪	٢
١٧	يحتوي الكتاب على الأنشطة الجماعية.	٥٣	٢,٤٪	٣
١٤	يوجه الكتاب الطالب على تقبل وجهات نظر الآخرين.	٤٥	٢,٠٪	٤
١٥	يوجه الكتاب الطالب على الالتزام بآداب التحدث مع الآخرين.	٤٥	٢,٠٪	٥
١٨	يتضمن الكتاب مواقف تنمي تحمل المسؤولية.	١٣	٠,٦٪	٦
إجمالي توافر مهارات العمل الجماعي في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول متوسط		٣٧٦	١٦,٨٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات العمل الجماعي في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط (٣٧٦) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (١٦,٨%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى توافر مهارات العمل الجماعي في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول متوسط بدرجة منخفضة جدًا.

وتمثلت أعلى مهارات العمل الجماعي التي تم تناولها المقرر في المهارة "يتناول الكتاب موضوعات مجتمعية حياتية"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات العمل الجماعي المتوافرة، بنسبة (٧,٤%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "ينمي الكتاب قيم العمل الجماعي"، بنسبة (٢,٤%)، ثم يليها المهارة "يحتوي الكتاب على الأنشطة الجماعية"، بنسبة (٢,٤%). بينما جاء في المراتب الأخيرة المهارة "يتضمن الكتاب مواقف تنمي تحمل المسؤولية"، والتي تمثل أقل مهارات العمل الجماعي التي تضمنها المقرر بنسبة (٠,٦%) من مجموع وحدات التحليل.

٤- مهارات التواصل:

للتعرف على مدى توافر مهارات التواصل في مقرر الصف الأول المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٠)

مدى توافر مهارات التواصل في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهارات الفرعية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
٢٢	يوجه الكتاب الطالب على توظيف المعلومات في السياق مناسب.	١٥٦	٧,٠٪	١
٢١	يتضمن الكتاب تطبيق مهارات الاتصال الشفوي.	٥١	٢,٣٪	٢
٢٤	يساعد الكتاب على امتلاك مهارات تقويم مصادر المعلومات المستخدمة.	٤٦	٢,١٪	٣
٢٣	يوجه الكتاب الطالب على المراعاة الجوانب الأخلاقية في الوصول إلى المعلومة.	٤٣	١,٩٪	٤
٢٦	يدرب الكتاب على توثيق المعلومات من مصادرها.	٤٣	١,٩٪	٥
٢٠	يتيح الكتاب الوصول إلى المعلومات الإثرائية من خلال المصادر المتنوعة.	٨	٠,٤٪	٦
٢٥	يدرب الكتاب الطالب على الاستفادة مما ينشر في وسائل الإعلام.	٥	٠,٢٪	٧
إجمالي توافر مهارات التواصل في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول متوسط		٣٥٢	١٥,٧٪	

بلـغ مجمـوع تكـرارات مهـارات التواصـل فـي كتـاب الدراسـات الإسـلامية للصـف الأول متوسـط (٣٥٢) مـرة، بنسـبة إجماليـة قـدرها (١٥,٧%) مـن مجمـوع وحـدات التحليـل بـالمقرر. وتشير النتيجـة السـابقة إلـى أن تـوافر مهـارات التواصـل فـي محتـوى كتـاب الدراسـات الإسـلامية للصف الأول المتوسط بدرجة منخفضة جدًا.

وتمثلت أعلى مهارات التواصل التي تم تناولها المقرر في المهارة "يوجه الكتاب الطالب علـى توظيـف المعلومـات فـي السـياق مناسـب"، حيـث جـاء فـي المرتبـة الأولـى بـين مهـارات التواصل المتوافرة، بنسبة (٧,٠%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يتضمن الكتاب تطبيق مهارات الاتصال الشفوي"، بنسبة (٢,٣%)، ثم يليها المهارة "يساعد الكتاب على امتلاك مهارات تقويم مصـادر المعلومـات المستخدمة"، بنسبة (٢,١%). بينمـا جـاء فـي المراتـب الأخيرة المهارة: "يدرب الكتاب الطالب على الاستفادة مما ينشر في وسائل الإعلام"، والتي تمثل أقل مهارات التواصل التي تضمنها المقرر بنسبة (٠,٢%) من مجموع وحدات التحليل.

مما سبق يمكن تلخيص مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط كما هو موضح بالجدول(١١).

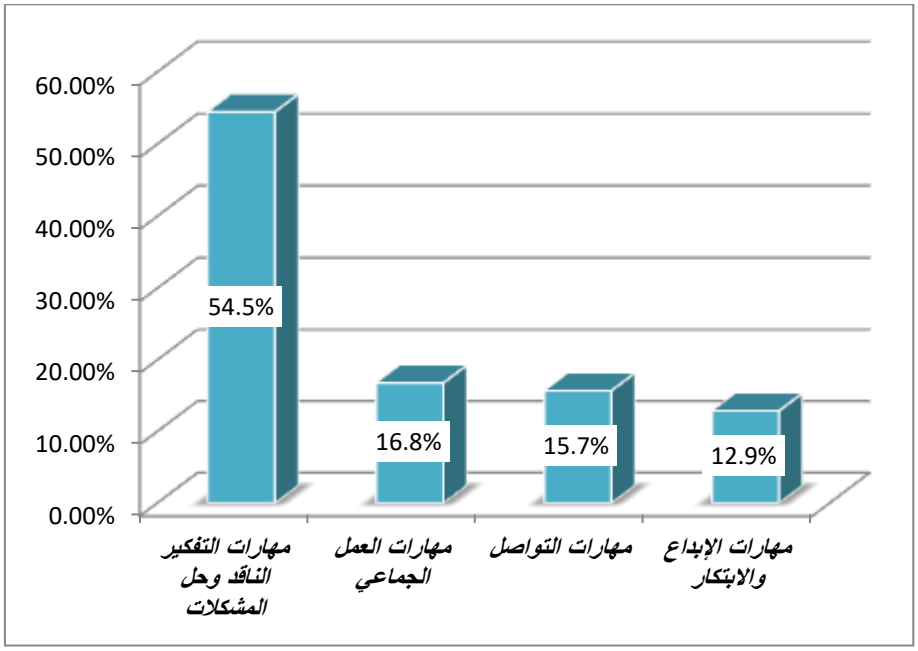
جـــــدول(١١)

مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط مرتبة تنازليًا حسب درجة التوافر

المهـــارات الـــرئيســـة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	١٢٢٠	٥٤,٥٪	متوسطة	١
مهارات العمل الجماعي	٣٧٦	١٦,٨٪	منخفضة جدًا	٢
مهارات التواصل	٣٥٢	١٥,٧٪	منخفضة جدًا	٣
مهارات الإبداع والابتكار	٢٨٩	١٢,٩٪	منخفضة جدًا	٤
تضمين مهارات التعلم والابتكار	٢٢٣٧	١٠٠٪		

يتضح من الجدول السابق أن مجموع تكرارات مهارات التعلم والابتكار المتضمنة في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط، بلغ (٢٢٣٧). وجاءت مهارات التفكير وحل المشكلات في المرتبة الأولى كأعلى مهارات التعلم والابتكار، بنسبة بلغت(٥٤,٥%)، يليها

مهارات العمل الجماعي، بنسبة (١٦,٨%)، ثم مهارات التواصل، بنسبة (15.7%)، وأخيرًا مهارات الإبداع والابتكار، بنسبة (12.9%). والشكل التالي يوضح ذلك:



شكـــــــــل(١)

مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط

ثانيًا: تحليل محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والترتيب، لدرجة توافر المهارات الفرعية للتعلم والابتكار التابعة لكل مهارة رئيسة في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط للفصلين الدراسيين الأول والثاني، علمًا بأن إجمالي الأفكار الواردة في الكتاب المقرر بالصف الثاني المتوسط بلغت(٢٨٢٣) فكرة، وذلك كما هو موضح في الآتي:

١- مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات:

للتعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في مقرر الصف الثاني المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــدول(١٢)

مدى توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهـــارات الفـــرعيـــة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
٣	ينمي الكتاب مهارات حل المسائل.	٢٨٩	١٠,٢٪	١
١	يوجه الكتاب الطالب على إيجاد الحلول من المواقف الحياتية.	٢٥٢	٨,٩٪	٢
٨	يوجه الكتاب الطالب على ترتيب المعلومات وفقًا للأفكار الحديثة.	٢٤٧	٨,٧٪	٣
٤	يضع الكتاب بين يدي الطالب مواقف متعددة ومشكلات متنوعة.	٢٤١	٨,٥٪	٤
٦	يحث الكتاب الطالب على إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المعروضة.	٢٢١	٧,٨٪	٥
٥	يوجه الكتاب الطالب لتعليل الأفكار.	١٣٣	٤,٧٪	٦
٧	يحث الكتاب الطالب على البحث عن الأدلة.	١٠٨	٣,٨٪	٧
٢	يتضمن الكتاب على مهارات اتخاذ القرار.	٤٤	١,٦٪	٨
	إجمالي توافر مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط	١٥٣٥	٥٤,٤٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط (١٥٣٥) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (٥٤,٤%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى أن توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط بدرجة متوسطة.

وتمثلت أعلى مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي تناولها المقرر في المهارة "ينمي الكتاب مهارات حل المسائل "، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات المتوافرة، بنسبة (١٠,٢%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب على إيجاد الحلول من المواقف الحياتية"، بنسبة (٨,٩%)، ثم يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب على ترتيب المعلومات وفقًا للأفكار الحديثة"، بنسبة (٨,٧%). بينما جاءت المهارة "يتضمن الكتاب على مهارات اتخاذ القرار" في المرتبة الأخيرة، والتي تمثل أقل مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي تضمنها المقرر بنسبة (١,٦%) من مجموع وحدات التحليل.

٣- مهارات الإبداع والابتكار:

للتعرف على مدى توافر مهارة الإبداع والابتكار في مقرر الصف الثاني المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــدول(١٣)

درجة توافر مهارات الإبداع والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهـــارات الفـــرعيـــــة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١٣	يوجه الكتاب الطالب على طرح عدد من الأفكار في موضوع معين.	١٦٧	٥,٩٪	١
١١	يساهم الكتاب في توليد الأفكار من خلال الأنشطة.	١٤٨	٥,٢٪	٢
١٠	يساهم الكتاب في تنمية مهارة الطلاقة.	٤١	١,٥٪	٣
١٢	تحويل الأفكار والحلول إلى منتجات واقعية ملموسة من خلال الأنشطة.	٧	٠,٢٪	٤
٩	يوجه الكتاب الطالب على تقديم حلول وأفكار أصيلة ومبتكرة.	٣	٠,١٪	٥
إجمالي توافر مهارات الإبداع والابتكار في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط		٣٦٦	١٣,٠٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات الإبداع والابتكار في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط (٣٦٦) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (١٣,٠%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى توافر مهارات الإبداع والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط بدرجة منخفضة جدًا.

وتمثلت أعلى مهارات الإبداع والابتكار التي تناولها المقرر في المهارة "يوجه الكتاب الطالب على طرح عدد من الأفكار في موضوع معين"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات الإبداع والابتكار المتوافرة، بنسبة (٥,٩%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يساهم الكتاب في توليد الأفكار من خلال الأنشطة"، بنسبة (٥,٢%)، ثم يليها المهارة "يساهم الكتاب في تنمية مهارة الطلاقة"، بنسبة (١,٥%). بينما جاءت المهارة "يوجه الكتاب الطالب على تقديم حلول وأفكار أصيلة ومبتكرة" في المرتبة الأخيرة، والتي تمثل أقل مهارات الإبداع والابتكار التي تضمنها المقرر بنسبة (٠,١%) من مجموع وحدات التحليل.

٣- مهارات العمل الجماعي:

للتعرف على مدى توافر مهارات العمل الجماعي في مقرر الصف الثاني المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــدول(١٤)

مدى توافر مهارات العمل الجماعي في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهـــارات الفـــرعيـــة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١٩	يتناول الكتاب موضوعات مجتمعية حياتية.	٢٣٤	٨,٣٪	١
١٥	يوجه الكتاب الطالب على الالتزام بآداب التحدث مع الآخرين.	٤٠	١,٤٪	٢
١٤	يوجه الكتاب الطالب على تقبل وجهات نظر الآخرين.	٣٨	١,٣٪	٣
١٧	يحتوي الكتاب على الأنشطة الجماعية.	٣٧	١,٣٪	٤
١٦	ينمي الكتاب قيم العمل الجماعي.	٣٦	١,٣٪	٥
١٨	يتضمن الكتاب مواقف تنمي تحمل المسؤولية.	١٥	٠,٥٪	٦
	إجمالي توافر مهارات العمل الجماعي في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط	٤٠٠	١٤,٢٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات العمل الجماعي في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط (٤٠٠) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (١٤,٢%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى أن توافر مهارات العمل الجماعي في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط بدرجة منخفضة جدًا.

وتمثلت أعلى مهارات العمل الجماعي التي تم تناولها المقرر في المهارة "يتناول الكتاب موضوعات مجتمعية حياتية"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات العمل الجماعي المتوافرة، بنسبة (٨,٣%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب على الالتزام بآداب التحدث مع الآخرين"، بنسبة (١,٤%)، ثم يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب على تقبل وجهات نظر الآخرين"، بنسبة (١,٣%). بينما جاءت في المراتب الأخيرة المهارة "يتضمن الكتاب مواقف تنمي تحمل المسؤولية"، والتي تمثل أقل مهارات العمل الجماعي التي تضمنها المقرر بنسبة (٠,٥%) من مجموع وحدات التحليل.

٤- مهارات التواصل:

للتعرف على مدى توافر مهارات التواصل في مقرر الصف الثاني المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقررة بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٥)

مدى توافر مهارات التواصل في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهارات الفرعية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
٢٢	يوجه الكتاب الطالب على توظيف المعلومات في السياق مناسب.	٢١٥	٧,٦٪	١
٢٤	يساعد الكتاب على امتلاك مهارات تقويم مصادر المعلومات المستخدمة.	٩٩	٣,٥٪	٢
٢٦	يدرب الكتاب على توثيق المعلومات من مصادرها.	٨٧	٣,١٪	٣
٢٣	يوجه الكتاب الطالب على المراعاة الجوانب الأخلاقية في الوصول إلى المعلومة.	٧٧	٢,٧٪	٤
٢١	يتضمن الكتاب تطبيق مهارات الاتصال الشفوي.	٣٨	١,٣٪	٥
٢٠	يتيح الكتاب الوصول إلى المعلومات الإثرائية من خلال المصادر المتنوعة.	٤	٠,١٪	٦
٢٥	يدرب الكتاب الطالب على الاستفادة مما ينشر في وسائل الإعلام.	٢	٠,١٪	٧
إجمالي توافر مهارات التواصل في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط		٥٢٢	١٨,٥٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات التواصل في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط (٥٢٢) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (١٨,٥%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى أن توافر مهارات التواصل في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط جاء بدرجة منخفضة جدًا.

وتمثلت أعلى مهارات التواصل التي تناولها المقرر في المهارة "يوجه الكتاب الطالب على توظيف المعلومات في السياق مناسب"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات التواصل المتوافرة، بنسبة (٧,٦%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يساعد الكتاب على امتلاك مهارات تقويم مصادر المعلومات المستخدمة"، بنسبة (٣,٥%)، ثم يليها المهارة "يدرب الكتاب على توثيق المعلومات من مصادرها"، بنسبة (٣,١%). بينما جاءت في المراتب الأخيرة المهارة "يدرب الكتاب الطالب على الاستفادة مما ينشر في وسائل الإعلام"، والتي تمثل أقل مهارات التواصل التي تضمنها المقرر بنسبة (٠,١%) من مجموع وحدات التحليل.

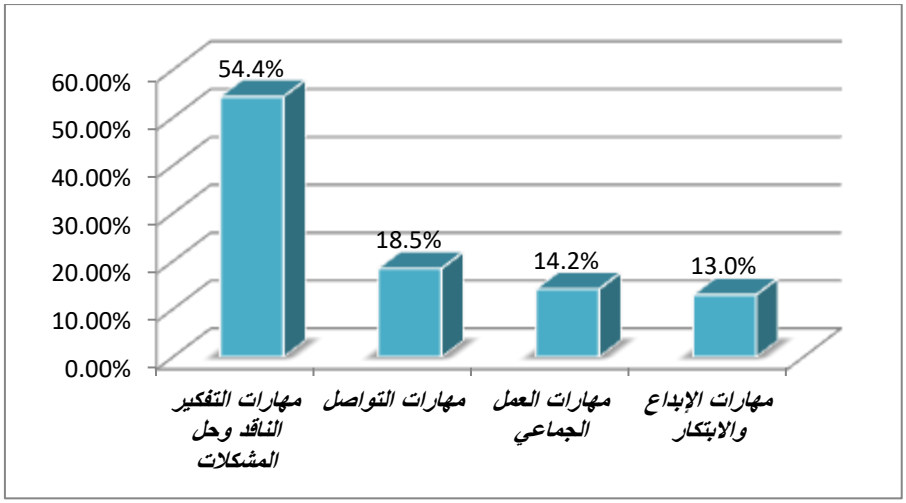
مما سبق يمكن تلخيص مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط كما هو موضح بالجدول(١٦).

جـــــــدول(١٦)

مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط مرتبة تنازليًا حسب درجة التوافر

المهــارات الــرئيســة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	١٥٣٥	٥٤,٤٪	متوسطة	١
مهارات التواصل	٥٢٢	١٨,٥٪	منخفضة جدًا	٢
مهارات العمل الجماعي	٤٠٠	١٤,٢٪	منخفضة جدًا	٣
مهارات الإبداع والابتكار	٣٦٦	١٣,٠٪	منخفضة جدًا	٤
تضمين مهارات التعلم والابتكار	٢٨٢٣	١٠٠٪		

يتضح من الجدول السابق أن مجموع تكرارات مهارات التعلم والابتكار المتضمنة في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط، بلغ (٢٨٢٣). وجاءت مهارات التفكير وحل المشكلات في المرتبة الأولى كأعلى مهارات التعلم والابتكار، بنسبة بلغت(٥٤,٤%)، يليها مهارات التواصل، بنسبة (١٨,٥%)، ثم مهارات العمل الجماعي، بنسبة (١٤,٢%)، وأخيرًا مهارات الإبداع والابتكار، بنسبة (١٣,٠%). والشكل التالي يوضح ذلك:



شكـــــــل(٢)

مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط

ثالثًا: تحليل محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والترتيب، لدرجة توافر المهارات الفرعية للتعلم والابتكار التابعة لكل مهارة رئيسة في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط للفصلين الدراسيين الأول والثاني، علمًا بأن إجمالي الأفكار الواردة في الكتاب المقرر بالصف الثالث المتوسط بلغت(٣٩٦٩) فكرة، وذلك كما هو موضح في الآتي:

١- مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات:

للتعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في مقرر الصف الثالث المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــــدول(١٧)

مدى توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهـــارات الفـــرعيـــة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
٣	ينمي الكتاب مهارات حل المسائل	٣٠٥	٧,٧٪	١
٨	يوجه الكتاب الطالب على ترتيب المعلومات وفقًا للأفكار الحديثة.	٣٠٢	٧,٦٪	٢
١	يوجه الكتاب الطالب على إيجاد الحلول من المواقف الحياتية.	٢٩٥	٧,٤٪	٣
٤	يضع الكتاب بين يدي الطالب مواقف متعددة ومشكلات متنوعة.	٢٧٨	٧,٠٪	٤
٦	يحث الكتاب الطالب على إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا المعروضة.	٢٧٣	٦,٩٪	٥
٥	يوجه الكتاب الطالب لتعليل الأفكار.	٢٤٣	٦,١٪	٦
٧	يحث الكتاب الطالب على البحث عن الأدلة.	١٥٢	٣,٨٪	٧
٢	يتضمن الكتاب على مهارات اتخاذ القرار	١٢٤	٣,١٪	٨
	إجمالي توافر مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط	١٩٧٢	٤٩,٧٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط (١٩٧٢) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (٤٩,٧%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى أن توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط بدرجة متوسطة.

وتمثلت أعلى مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي تم تناولها المقرر في المهارة "ينمي الكتاب مهارات حل المسائل"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بين مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات المتوافرة، بنسبة (٧,٧%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب على ترتيب المعلومات وفقًا للأفكار الحديثة"، بنسبة (٧,٦%)، ثم يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب على إيجاد الحلول من المواقف الحياتية"، بنسبة (٧,٤%). بينما جاءت المهارة: "يتضمن الكتاب على مهارات اتخاذ القرار" في المرتبة الأخيرة، والتي تمثل أقل مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي تضمنها المقرر، بنسبة (٣,١%) من مجموع وحدات التحليل.

٣- مهارات الإبداع والابتكار:

للتعرف على مدى توافر مهارة الإبداع والابتكار في مقرر الصف الثالث المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــــدول(١٨)

درجة توافر مهارات الإبداع والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية |للصف الثالث المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهـــارات الفـــرعيـــة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١١	يساهم الكتاب في توليد الأفكار من خلال الأنشطة.	١٦٧	٤,٢٪	١
١٣	يوجه الكتاب الطالب على طرح عدد من الأفكار في موضوع معين.	١٦٠	٤,٠٪	٢
١٠	يساهم الكتاب في تنمية مهارة الطلاقة.	٧٥	١,٩٪	٣
٩	يوجه الكتاب الطالب على تقديم حلول وأفكار أصيلة ومبتكرة.	٧	٠,٢٪	٤
١٢	تحويل الأفكار والحلول إلى منتجات واقعية ملموسة من خلال الأنشطة.	٧	٠,٢٪	٥
إجمالي توافر مهارات الإبداع والابتكار في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط		٤١٦	١٠,٥٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات الإبداع والابتكار في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط (٤١٦) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (١٠,٥%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى أن توافر مهارات الإبداع والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط بدرجة منخفضة جدًا.

وتمثلت أعلى مهارات الإبداع والابتكار التي تم تناولها المقرر في المهارة "يساهم الكتاب في توليد الأفكار من خلال الأنشطة"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات التفكير الإبداع والابتكار المتوافرة، بنسبة (٤,٢%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب على طرح عدد من الأفكار في موضوع معين"، بنسبة (٤,٠%)، ثم يليها المهارة "يساهم الكتاب في تنمية مهارة الطلاقة"، بنسبة (١,٩%). بينما جاءت في المراتب الأخيرة المهارة "تحويل الأفكار والحلول إلى منتجات واقعية ملموسة من خلال الأنشطة"، والمهارة "يوجه الكتاب الطالب على تقديم حلول وأفكار أصيلة ومبتكرة"، والتي تمثل أقل مهارات الإبداع والابتكار التي تضمنها المقرر بنسب متساوية قدرها (٠,٢%) من مجموع وحدات التحليل.

٣- مهارات العمل الجماعي:

للتعرف على مدى توافر مهارات العمل الجماعي في مقرر الصف الثالث المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر فرعي، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقرر بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــــدول(١٩)

مدى توافر مهارات العمل الجماعي في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط مرتبة تنازليًا حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهـــارات الفـرعيـــة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١٩	يتناول الكتاب موضوعات مجتمعية حياتية.	٣٠٦	٪٧,٦	١
١٨	يتضمن الكتاب مواقف تنمي تحمل المسؤولية.	١١٣	٪٢,٧	٢
١٥	يوجه الكتاب الطالب على الالتزام بآداب التحدث مع الآخرين.	٨٨	٪٢,٣	٣
١٦	ينمي الكتاب قيم العمل الجماعي.	٨٥	٪٢,٢	٤
١٤	يوجه الكتاب الطالب على تقبل وجهات نظر الآخرين.	٨٣	٪٢,١	٥
١٧	يحتوي الكتاب على الأنشطة الجماعية.	٨٣	٪٢,١	٦
إجمالي توافر مهارات العمل الجماعي في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط		٧٥٨	٪١٩,١	

بلغ مجموع تكرارات مهارات العمل الجماعي في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط (٧٥٨) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (١٩,١%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى توافر مهارات العمل الجماعي في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط بدرجة منخفضة جدًا.

وتمثلت أعلى مهارات العمل الجماعي التي تم تناولها المقرر في المهارة "يتناول الكتاب موضوعات مجتمعية حياتية"، حيث جاء في المرتبة الأولى بين مهارات العمل الجماعي المتوافرة، بنسبة (٧,٦%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يتضمن الكتاب مواقف تنمي تحمل المسؤولية"، بنسبة (٢,٧%)، ثم يليها المهارة "يوجه الكتاب الطالب على الالتزام بآداب التحدث مع الآخرين"، بنسبة (٢,٣%). بينما جاءت في المراتب الأخيرة المهارة "يحتوي الكتاب على الأنشطة الجماعية"، والمهارة "يوجه الكتاب الطالب على تقبل وجهات نظر الآخرين"، والتي تمثل أقل مهارات العمل الجماعي التي تضمنها المقرر بنسبة (٢,١%) من مجموع وحدات التحليل.

٤- مهارات التواصل:

للتعرف على مدى توافر مهارات التواصل في مقرر الصف الثالث المتوسط، تم تحليل كتاب الدراسات الإسلامية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة فرعية، ونسبة الأفكار التي تم حصرها إلى إجمالي الأفكار التي وردت في الكتاب المقررة بهذا الصف، كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــــدول(٢٠)

مدى توافر مهارات التواصل في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية

للصف الثالث المتوسط مرتبة تنازلياً حسب نسبة توافرها في المقرر

م	المهارات الفرعية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
٢٢	يوجه الكتاب الطالب على توظيف المعلومات في السياق مناسب.	٢٧٩	٧,٠٪	١
٢٤	يساعد الكتاب على امتلاك مهارات تقويم مصادر المعلومات المستخدمة.	١٦٢	٤,١٪	٢
٢٦	يدرب الكتاب على توثيق المعلومات من مصادرها.	١٤٩	٣,٨٪	٣
٢٣	يوجه الكتاب الطالب على المراعاة الجوانب الأخلاقية في الوصول إلى المعلومة.	١٤١	٣,٦٪	٤
٢١	يتضمن الكتاب تطبيق مهارات الاتصال الشفوي.	٨٠	٢,٠٪	٥
٢٠	يتيح الكتاب الوصول إلى المعلومات الإثرائية من خلال المصادر المتنوعة.	٦	٠,٢٪	٦
٢٥	يدرب الكتاب الطالب على الاستفادة مما ينشر في وسائل الإعلام.	٦	٠,٢٪	٧
إجمالي توافر مهارات التواصل في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط		٨٢٣	٢٠,٧٪	

بلغ مجموع تكرارات مهارات التواصل في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط (٨٢٣) مرة، بنسبة إجمالية قدرها (٢٠,٧%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر. وتشير النتيجة السابقة إلى أن توافر مهارات التواصل في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط بدرجة منخفضة.

وتمثلت أعلى مهارات التواصل التي تم تناولها المقرر في المهارة "يوجه الكتاب الطالب على توظيف المعلومات في السياق مناسب"، حيث جاءت في المرتبة الأولى بين مهارات التواصل المتوافرة، بنسبة (٧,٠%) من مجموع وحدات التحليل بالمقرر، يليها المهارة "يساعد الكتاب على امتلاك مهارات تقويم مصادر المعلومات المستخدمة"، بنسبة (٤,١%)، ثم يليها المهارة "يدرب الكتاب على توثيق المعلومات من مصادرها"، بنسبة (٣,٨%). بينما جاءت في المراتب الأخيرة المهارة: "يتيح الكتاب الوصول إلى المعلومات الإثرائية من خلال المصادر المتنوعة"، والمهارة "يدرب الكتاب الطالب على الاستفادة مما ينشر في وسائل الإعلام"، والتي تمثل أقل مهارات التواصل التي تضمنها المقرر بنسب متساوية قدرها (٠,٢%) من مجموع وحدات التحليل.

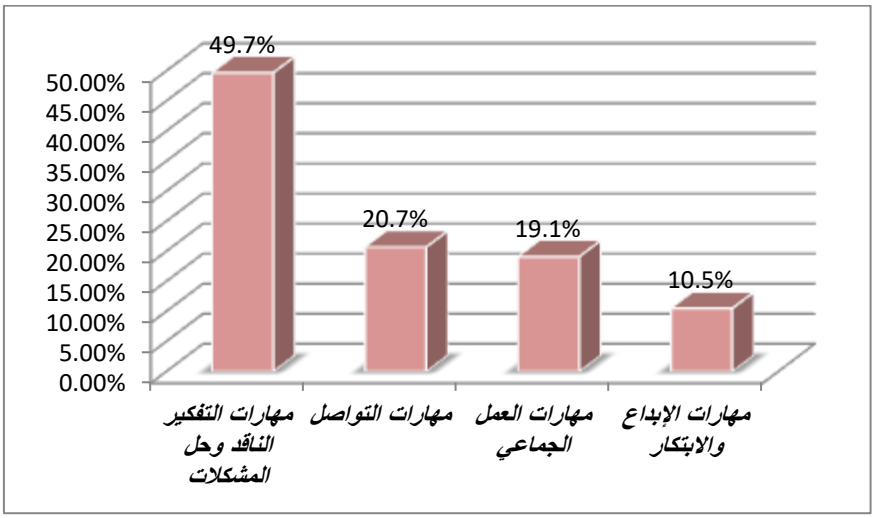
مما سبق يمكن تلخيص مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط كما هو موضح بالجدول(٢٠).

جـــــدول(٢٠)

مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط مرتبة تنازليًا حسب درجة التوافر

المهـارات الرئيسـة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	١٩٧٢	٤٩,٧٪	متوسطة	١
مهارات التواصل	٨٢٣	٢٠,٧٪	منخفضة	٢
مهارات العمل الجماعي	٧٥٨	١٩,١٪	منخفضة جدًا	٣
مهارات الإبداع والابتكار	٤١٦	١٠,٥٪	منخفضة جدًا	٤
تضمين مهارات التعلم والابتكار	٣٩٦٩	١٠٠٪		

يتضح من الجدول السابق أن مجموع تكرارات مهارات التعلم والابتكار المتضمنة في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط، بلغ (٣٩٦٩). وجاءت مهارات التفكير وحل المشكلات في المرتبة الأولى كأعلى مهارات التعلم والابتكار، بنسبة بلغت(٤٩,٧%)، يليها مهارات التواصل، بنسبة (٢٠,٧%)، ثم مهارات العمل الجماعي، بنسبة (١٩,١%)، وأخيرًا مهارات الإبداع والابتكار، بنسبة (10.5%).والشكل التالي يوضح ذلك:



شكـــل(٣)

مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط

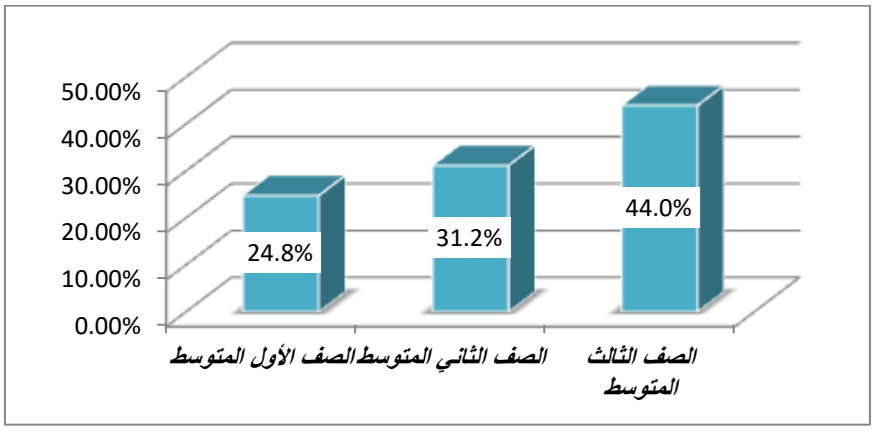
وبعد الانتهاء من عرض نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الإسلامية للصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط في ضوء مهارات التعلم والابتكار، يمكن تلخيص هذه النتائج كما هو موضح في الجدول(٢١).

جـــــدول(٢١)

درجة توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة مرتبة تنازليًا حسب درجة التوافر

المقـــــررات	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الصف الثالث المتوسط	٣٩٦٩	٤٤,٠٪	١
الصف الثاني المتوسط	٢٨٢٣	٣١,٢٪	٢
الصف الأول المتوسط	٢٢٣٧	٢٤,٨٪	٣
مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في كتب الدراسات الإسلامية	٩٠٢٩	١٠٠٪	

يتضح من الجدول السابق أن كتب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط هو الأكثر تضمينًا لمهارات التعلم والابتكار، حيث جاء في المرتبة الأولى، بنسبة (٤٤,٠%)، ثم مقرر الصف الثاني المتوسط، بنسبة (٣١,٢%)، وأخيرًا مقرر الصف الثالث المتوسط، بنسبة (٢٤,٨%). والشكل التالي يوضح ذلك:



شكـــل(٤)

مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة حسب الصفوف الدراسية

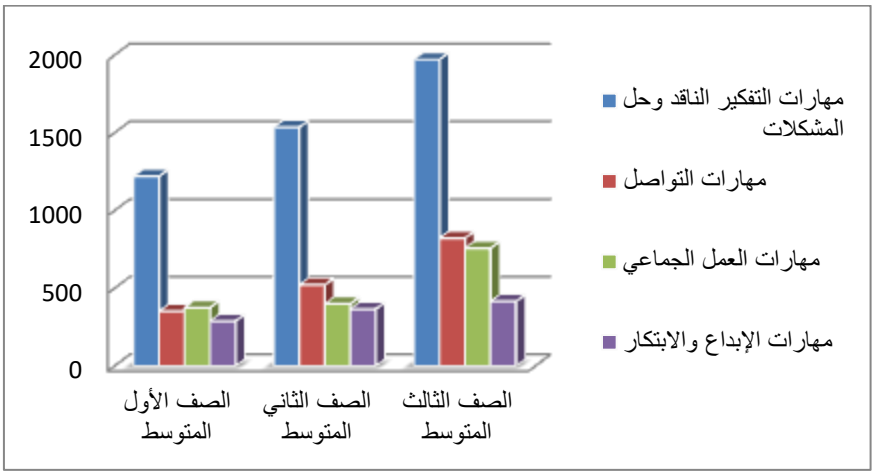
كما يوضح الجدول(٢٢) مدى توافر مهارات التعلم والابتكار كل على حدة في محتوى كتب الدراسات الإسلامية لجميع الصفوف بالمرحلة المتوسطة.

جـــــدول(٢٢)

مدى توافر مهارات التعلم والابتكار المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة مرتبة تنازليًا حسب درجة التوافر

المهارات الرئيسة	الصف الأول المتوسط	الصف الثاني المتوسط	الصف الثالث المتوسط	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	درجة التوافر	الترتيب
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	١٢٢٠	١٥٣٥	١٩٧٢	٤٧٢٧	٥٢,٤٪	متوسطة	١
مهارات التواصل	٣٥٢	٥٢٢	٨٢٣	١٦٩٧	١٨,٨٪	منخفضة جدًا	٢
مهارات العمل الجماعي	٣٧٦	٤٠٠	٧٥٨	١٥٣٤	١٧,٠٪	منخفضة جدًا	٣
مهارات الإبداع والابتكار	٢٨٩	٣٦٦	٤١٦	١٠٧١	١١,٩٪	منخفضة جدًا	٤
تضمين مهارات التعلم والابتكار	٢٢٣٧	٢٨٢٣	٣٩٦٩	٩٠٢٩	١٠٠٪		

يتضح من الجدول السابق أن تضمين مهارات التعلم والابتكار في كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة بشكل عام كان منخفضًا، وجاءت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في المرتبة الأولى بين مهارات التعلم والابتكار المتوافرة، بنسبة (٥٢,٤%)، يليها مهارات العمل الجماعي، بنسبة (١٨,٨%)، ثم مهارات التواصل، بنسبة (١٧,٠%)، وأخيرًا مهارات الإبداع والابتكار، بنسبة (١١,٩%).



شكـــل(٥)

مدى توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة

ويعزو الباحث توافر مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتب الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة بشكل عام بدرجة منخفضة إلى استهداف فريق تأليف مقررات الدراسات الإسلامية تزويد الطلاب بالمعرفة الشرعية اللازمة التي تتناسب مع مستوياتهم العلمية وخصائصهم العمرية وبناء شخصيتاهم المسلمة من خلال تنمية القيم الإسلامية المختلفة، وذلك بشكل رئيس دون استهدافهم تنمية مهارات التعلم والابتكار بشكل خاص، كما قد يرجع ذلك إلى محدودية الاستعانة بمتخصصين في مجال تنمية مهارات التعلم والابتكار لتضمينها بشكل مناسب لمستويات الطلاب وخصائصهم العمرية، وبما يراعي المتطلبات والتغيرات التربوية المعاصرة، مما يحول دون توظيف النصوص والأدلة والشواهد المناسبة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطلاب بشكل علمي مدروس.

كما يعزو الباحث ذلك إلى أن بعض مهارات التعلم والابتكار الواردة في القائمة المعدة للتحليل، والتي لم يتم تضمينها في محتوى كتب الدراسات الإسلامية بصورة متوازنة ومناسبة

للمرحلة المتوسطة، ربما يرى فريق التأليف أنه من الأنسب تضمينها في كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية، حيث يصبح الطالب أكثر نضجًا وقدرةً على إعمال العقل واستخدام العديد من أساليب التعلم والتفكير العليا اللازمة للإبداع والابتكار. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة حمدان والطوس (٢٠٢٢م) التي أظهرت تضمين كتب التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين المتمثلة في الإبداع، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون، وذلك بدرجة متوسطة بشكل عام، وأكدت ضرورة إعادة النظر في محتوى كتب التربية الإسلامية من حيث تناولها لمهارات القرن الحادي والعشرين. كما اتفقت النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة الكلثم (٢٠١٣م) التي أظهرت أن مستوى معالجة الأنشطة بكتاب الفقه لمهارات القرن الحادي والعشرين متدنٍ باستثناء مهارات الاتصال والتعاون والثقافة المعلوماتية والتفكير الناقد التي تتعدى نسبة معالجة الأنشطة لهم (٢٠%).

ويرى الباحث أنه من المنطقي توافر مهارات التعلم والابتكار في الصف الثالث المتوسط مقارنة بالصف الأول والثاني المتوسط، وذلك بالنظر إلى وعي فريق التأليف بأهمية التدرج في التعليم من خلال تزويد الطلاب بمهارات التعلم والابتكار بما يتناسب مع خصائصهم العمرية ومستوياتهم العقلية. كما أن الطالب في الصف الثالث المتوسط قد بلغ مرحلة من النضج العقلي بشكل أكبر مقارنة بما كان عليه في المراحل التعليمية السابقة، كما تنمو لديه القدرة على الفهم والاستيعاب، والتحليل والتركيب، والاستنتاج والاستنباط، والتفكير العلمي والناقد، وحل المشكلات، ويتيح له ذلك اكتساب مهارات التفكير العليا اللازمة للتعلم والإبداع والابتكار، ومن ثم فإنه من المناسب تزويد الطالب في هذه لمرحلة بأساليب جديدة في التفكير والتعلم، وتكثيف التمرينات والأنشطة التي تنمي لديه مهارات الإبداع والابتكار، وتوجيه الطالب إلى استخدام العمليات العقلية العليا في التعلم، والبعد عن الجمود في التفكير، وتعزيز أساليب التواصل والعمل الجماعي لديه، والتعرف على كيفية بناء الأفكار والمقترحات، ودراسة البدائل المتاحة لحل المشكلات ووضع تصورات مستقبلية في القضايا والموضوعات المختلفة بطرق إبداعية ومبتكرة.

كما أن توافر مهارات التعلم والابتكار بكثافة أكبر في الصف الثالث المتوسط يساعد على إحداث نقلة نوعية في التفكير وأساليب التعلم لدى الطالب، ويسهم في تعزيز قدرته على التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي في المرحلة الثانوية والجامعية.

ويلاحظ من نتائج التحليل غياب التوازن في تضمين مهارات التعلم والابتكار، حيث حظيت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة توافر أكبر مقارنة ببقية المهارات الأخرى، وهذه النتائج يمكن عزوها إلى غياب استراتيجية ومنهجية علمية مدروسة لتنمية مهارات التعلم والابتكار لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة، حيث كان من الأنسب التركيز على تنمية مهارات التعلم والابتكار بشكل متوازن ومدروس، على نحو يسهم في تنمية القدرات العقلية العليا لدى الطلاب، وتنمية مهارات تربوية واجتماعية مهمة للتعلم والابتكار، كمهارات العمل الجماعي، ومهارات التواصل، إذ إن مهارات العمل الجماعي تعد من أهم المهارات التي تساعد على تبادل الخبرات بين الطلاب، وتعزيز قدراتهم على التعلم، والوصول إلى حلول إبداعية، وحل المشكلات. كما أن التواصل مهارة مهمة في عملية التعلم، ولا يمكن للطالب تنمية مهاراته وتعزيز مكتسباته العلمية والعملية إن افتقد إلى التواصل الجيد بينه وبين معلميه وأقرانه أثناء التعلم. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة الكيلاني (٢٠٢٠م) التي أظهرت عدم توازن في تضمين مهارات التعلم والابتكار في كتب الكيمياء. كما اتفقت مع نتائج دراسة الفهيد (٢٠٢١م) التي أظهرت غياب التوازن والشمول والتكامل في بناء الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط وتدرجها في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

وقد يرجع تركيز فريق التأليف على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بشكل أكبر إلى كونها تتناسب مع خصائص الطلاب في هذه المرحلة، حيث بلغوا مرحلة من النضج العقلي يؤهلهم لنقد الأفكار، والتمييز بين الحق والباطل، ومعرفة الصواب من الخطأ، وحاجتهم إلى تنمية تلك المهارات. كما تتناسب مع طبيعة مواد التربية الإسلامية التي تستهدف تنمية القيم الإسلامية في نفوس الطلاب، وتنمية السلوكيات الحسنة والاتجاهات الإيجابية في التفكير لديهم، ويتم ذلك من خلال توظيف النصوص الشرعية – بما تتضمنه من أدلة وأحكام وقيم ومواقف وأساليب تربوية – لتحقيق ذلك، وتدريب الطلاب على كيفية نقد الأقوال والأفعال والمعتقدات والسلوكيات في ضوء ضوابط الشريعة الإسلامية.

كما يرجع تضمين مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بصورة أكبر مقارنة بغيرها من مهارات التعلم والابتكار إلى ما تتضمنه كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من أنشطة وتمرينات متعددة ومتنوعة تعزز قدرة الطلاب على التفكير الناقد وحل المشكلات، كمعرفة الأحكام الشرعية الخمسة، والتمييز بين القيم والسلوكيات الأخلاقية الحسنة، والسلوكيات

المذمومة، وتدريبهم على تجنب التقليد المذموم، وإعمال العقل لإدراك الصواب والخطأ في الأفكار والمعتقدات والسلوكيات، ونقدها في ضوء ضوابط الشريعة الإسلامية، كما تتضمن كتب الدراسات الإسلامية شواهد وأدلة ومواقف وقصص متعددة تبين أساليب الرسول صلى الله عليه وسلم في التعامل مع ما يواجهه من مشكلات مختلفة، كما تتضمن تلك المقررات أنشطة متنوعة تدرب الطلاب على طرق حل المشكلات، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمسائل الفقهية والموضوعات المدروسة، وتعويدهم على اتباع الخطوات المنهجية والعلمية لحل المشكلات. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة الكيلاني(٢٠٢٠م)، والدوسري (٢٠١٦م)، التي أظهرت مجيء مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات كأعلى مهارات التعلم والابتكار من حيث تضمينها في كتب الكيمياء، والحاسب وتقنية المعلومات. كما اتفقت مع نتائج دراسة الفهيد(٢٠٢١م) التي أظهرت مراعاة الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط لمهارات القرن الحادي والعشرين المرتبطة بالتفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة مرتفعة.

وقد يعزى مجيء مهارات الإبداع والابتكار كأقل مهارات التعلم والابتكار من حيث التوافر بكتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة إلى كون فريق التأليف قد أغفل عددًا من الجوانب المهمة المعززة للإبداع والابتكار، كقلة تضمينهم بعض الأنشطة التي تنمي قدرة الطلاب على تحويل الأفكار والحلول إلى منتجات واقعية ملموسة، وكذلك ضعف استهدافهم تنمية قدرة الطلاب على تقديم حلول وأفكار أصيلة ومبتكرة، الأمر الذي أوجد ضعفًا في توظيفهم النصوص الشرعية والمواقف التربوية التي تتضمنها مقررات الدراسات الإسلامية لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب. كما قد يرجع ذلك إلى كون مقررات التربية الإسلامية تستهدف بالأساس تنمية القيم الإسلامية وبناء الشخصية المسلمة لدى الطلاب، وكون تنمية القدرات العقلية العليا كالتفكير الإبداعي على إطلاقه لا تتناسب مع طبيعة مواد التربية الإسلامية التي بها ثوابت عقدية وتعبدية وأخلاقية لا ينبغي الخروج عنها والابتداع فيها من قبل الطلاب. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة العبدولي والشهراني (٢٠٢٠م) التي أظهرت قصور تنمية الإبداع لدى الطلبة من خلال منهج التربية الإسلامية، وأكدت ضرورة تطوير المنهج للإسهام في تطوير القدرات الإبداعية لدى الطلاب. كما اتفقت مع نتائج دراسة الشحقاء والنصيان (٢٠٢٠م) التي أظهرت ضعف تضمين كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط لمهارات القرن الحادي والعشرين والتي من بينها مهارات التفكير الإبداعي.

المراجع

المراجع العربية:

القران الكريم:

الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٧م). المنهج المدرسي المعاصر. الرياض: مكتبة الرشد

الشبول، أسماء خليفة. (٢٠١٣م). تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. رسالة دكتوراة منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن

النشوان، أحمد بن محمد. (٢٠١٦م). تحليل محتوى كتاب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء المهارات الحياتية. مجلة العلوم الإنسانية الإدارية: جامعة المجمعة

الوزير، الحسن علي. (٢٠٢٠م). الإبداع والابتكار.

منسى، محمود عبد الحليم. (٢٠٠٣م). التعلم. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية

الشهري، عبد الرحمن علي شار. (٢٠٢١م). مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في الكتب المدرسية بالمرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، ٣٣ (٢)، ٣٠٧ – ٣٣٣.

القحطاني، محمد عبد الرحمن. (٢٠١٧م). تحليل محتوى مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة للمناهج التعليمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦ (٨)، ٢٨- ١٢.

الفقهي، عويد بن مسعد زايد. (٢٠١٨م). تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض مهارات الحياة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجوف، سكاكا.

سيد، عصام محمد عبد القادر. (٢٠٢٠م). لماذا تحليل المحتوى؟، ٧٨، ٦١٧-٦٢٨.

الدروع، محمود عبد الرحمن خلف. (٢٠١٥م). تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مبادى الاقتصاد المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

العيد، سمية إبراهيم سلام شيخ. (٢٠١٩م). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

المطيري، عائشة بنت نايف بن نغيمش. (٢٠١٧م). تحليل محتوى كتب الكيمياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العنزي، سعود بن عبد الرحمن نهار. (٢٠١٨م). مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة ومدى إلمام الطلاب بها "دراسة تحليلية". رسالة ماجستير منشورة، جامعة حائل، حائل.

الكلثم، حمد بن مرضي بن إبراهيم. (٢٠١٣م). تحليل محتوى كتاب الفقه "١" للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية، ١ (١٥٤)، ٢٢٤-٢٤٣.

الدوسري، حسين سعيد عبد الله. (٢٠١٦م). تحليل محتوى مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات للصف الأول ثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المقرن، انتصار حمد عبد العزيز. (٢٠٢٠م). مدى تضمين كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٢٥.

حمدان، اياد سعد إبراهيم، والطوس، دانية علي. (٢٠٢٢م). درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين مقرر التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٣٠)، ١١١-١٣١.

الشقحاء، فاطمة بنت عبدالوهاب بن منصور، والنصيان، عبدالرحمن بن محمد بن نصيان. (٢٠٢٠م). تقويم كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي العشرين. مجلة كلية التربية، ٢٠ (٤)، ٥٠١-٥٧٤. مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record/1129779

الفهيد، عبد الله بن سليمان بن إبراهيم. (٢٠٢١م). تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، ٣٧ (٥)، ١٩٦-٢٥٠. مسترجع من
http//:search.mandumah.com/Record/1157536

الشبول، أسماء خليفة. (٢٠١٢م) تقييم كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في الأردن من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الإسلامية. مجلة كلية التربية، ٤(٣٦)، ٦٠٠-٦٥١. مسترجع من
http//:search.mandumah.com/Record/478760

العبدولي، فاطمة محمد غاصب، والشهراني، خالد بن سعيد. (٢٠٢٠م). تنمية الإبداع لدى الطلبة من خلال منهج التربية الإسلامية في ضوء المفهوم الشامل للمنهج. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، ٣٠، ١٥٩- ١٧٦. مسترجع من
http//:search.mandumah.com/Record/1131674

طعيمة، رشدي. (٢٠٠٤م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مصر: دار الفكر العربي.

ذوقان عبيدات، عبد الرحمن عدس، كايد عبد الحق. (٢٠٠٤م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان: دار الفكر.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٦ م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ٥ط، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠١٥). تحليل محتوى كتب العلوم: المفاهيم و التطبيقات، الرياض: دار النشر الدولي.

الوادعي، محمد سالم علي آل مداوي. (٢٠٢٢م). المهارات القيادية المضمنة في كتاب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء استراتيجية تطوير منطقة عسير: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، ٣٨ (٨)، ٣٠١-٣٣٥.

العـدد (٢١)، (عـدد خـاص)، الجـزء الثـاني، أكتـوبر ٢٠٢٣، ص ص ١٢٣ – ١٥٧

واقـع استخـدام الارشـاد النفسـي بمـرحلـة الطفولـة المبكـرة مـن وجهـة نظـر المـرشـد الطـلابـي

إعـداد

حصـه نـــزال دخيـــل الشمـــــري

ماجسـتير الآداب في الطفـولـة المبكـرة
كليـات الشـرق العربي للدراسـات العليـا - السعوديـة

واقع استخدام الارشاد النفسي بمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي

حصة الشمري(*)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي وأيضا الكشف عن معوقات استخدام الارشاد النفسي في هذه المرحلة، كما هدفت الدراسة الي التعرف علي سبل التغلب علي معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة، ولتحقيق هذه الاهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من المرشدات الطلابية بمدارس مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض، واشتملت العينة علي (٧٠) مرشدة تم اختيارها بطريقة عشوائية، وتوصلت النتائج الي أن مفردات عينة الدراسة لديهن درجة متوسطة من استخدام الارشاد النفس بمرحلة الطفولة المبكرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,٢٣) وأن أبرز خدمات الارشاد التي تقدمها المرشدات هي مساعدة الأطفال على تفريغ الانفعالات السلبية خلال الجلسات الإرشادية، وأتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون علي وجود معوقات استخدام الارشاد النفسي بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٥) وكانت ابرز هذه المعوقات التي تحول دون تحقيق الارشاد النفسي بمرحلة الطفولة المبكرة هي عدم القدرة على استخدام طرق ارشادية جديدة، كما أسفرت النتائج أن مفردات عينة الدراسة لديهن درجة كبيرة من سبل التغلب علي معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,٧٠)، وكانت أبرز هذه السبل هي المشاركة في عملية تقييم الأنشطة، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتحديد مهام المرشد النفسي بحيث تكون مهام الإرشاد النفسي من أولويات عمله، كما أوصت بضرورة توطيد العلاقة بين المدرسة وبين أولياء الأمور؛ لتوعيتهم بالآثار السلبية الناجمة عن عدم الارشاد النفسي. وتدريب المرشدين الطلابيين من خلال مؤسسات الإرشاد النفسي بهدف تطوير مهاراتهم ورفع كفاءتهم المهنية.

الكلمات المفتاحية: الارشاد النفسي – المرشد الطلابي.

(*) ماجستير الآداب في الطفولة المبكرة كليات الشرق العربي للدراسات العليا - السعودية .

The reality of using psychological counseling in early childhood from the point of view of the student counsellor

Abstract

This study aimed to identify the reality of the use of psychological counseling in the early childhood stage from the point of view of the student counselor, and also to reveal the obstacles to the use of psychological counseling at this stage. Objectives: The study used the analytical descriptive approach, and the questionnaire was used as a tool for collecting the necessary data for the study. A medium degree of the use of self-guidance in early childhood, where the arithmetic average was (3.23), and that the most prominent counseling services provided by female counselors is helping children to empty negative emotions during counseling sessions.

It became clear from the results that the members of the study sample agreed on the presence of obstacles to the use of psychological counseling to a large extent, as the arithmetic mean was (3.55). That the members of the study sample have a large degree of ways to overcome the obstacles to the use of psychological counseling in the early childhood stage, where the arithmetic mean was (3.70), and the most prominent of these ways was participation in the process of evaluating activities, and in the light of these results, the study recommended defining the tasks of the psychological counselor So that the tasks of psychological counseling are among the priorities of his work, and it also recommended the necessity of strengthening the relationship between the school and parents; To make them aware of the negative effects resulting from lack of psychological guidance. And training student counselors through psychological counseling institutions in order to develop their skills and raise their professional competence.

Key words: psychological counseling - the student counsellor.

المقـــدمـــة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الأساسية والمهمة في اكتساب العديد من المهارات والقدرات وتكوين شخصية الطفل، وتشكيل العادات، والتقاليد، والاتجاهات، ونمو الميول والاستعدادات وهي مرحلة تساعد على النمو المعرفي والاجتماعي وتنمية القدرات العقلية مما يؤثر في شخصيتهم المستقبلية واستعداداتهم للمراحل التعليمية اللاحقة Oya, Michele, Mieko, (2015 ,27).

إن الارشاد النفسي أساسي وضروري لتحقيق أهداف التربية فمدارس الطفولة المبكرة تحقق أهداف التعليم بالإضافة الي ارشاد الأطفال وتوعيتهم وتنمية شخصياتهم من خلال البرامج التي توفرها الخدمات الارشادية التي يقوم بها المرشد الطلابي حيث أن العملية الارشادية تهدف الي تحقيق نمو المتعلم وبناء شخصيته من جميع الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية (قريشي، ٢٠٢٠، ٤٣). كما أن الارشاد النفسي يهدف الي تحقيق أهداف العملية التعليمية علي أكمل وجه والي تحقيق النمو السليم والمتكامل لشخصية المتعلم وتحقيق السلوك السوي والتوافق النفسي لدي الأطفال ومساعدتهم على تحقيق ذواتهم والتغلب على المشكلات النفسية والتربوية التي تواجههم (الأطرش والنعاس، ٢٠٢١، ٦٥).

وقد أشارت دراسة الأشول (٢٠٢١) الي معوقات الارشاد النفسي المدرسي من وجهة نظر الاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وتوصلت الي وجود مجموعة من المعوقات مثل (الاعداد المهني والأكاديمي –الاستعدادات الشخصية –المحيط المهني –الجانب التشريعي القانوني) والتي تعيق الممارسة المهنية لعملية الارشاد النفسي وأبرزها معوقات المحيط المهني –الجانب التشريعي القانوني، كما توصلت النتائج الي عدم وجود فروق دالة احصائيا بين أفراد العينة ترجع الي الجنس او الخبرة او التخصص. وقد هدفت دراسة الأطرش والنعاس (٢٠٢١) الي معرفة دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر مدرسات مرحلة التعليم الأساسي وتوصلت الي أهمية دور المرشد النفسي في المهمات التي يؤديها لخدمة التلاميذ وأوصت بضرورة توفير الإمكانات اللازمة للمرشد النفسي من أدوات وأنشطة.كما توصلت دراسة

قريشي (٢٠٢٠) الي أن مستوي الكفايات المتعلقة بكل من أساليب الإرشاد النفسي للطفل وبالتعاون مع أسرة الطفل كان مرتفع. وكذلك مستوي الكفايات المتعلقة بطرائق جمع المعلومات للطفل وأيضا المتعلقة بفتيات تعديل سلوك الطفل كان مرتفع. كما هدفت دراسة الشريفيين (٢٠٢٠) الي الكشف عن فعالية طرق الإرشاد النفسي الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى المراهقين أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط الدرجات على مقاييس معتقدات الضبط في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

ونلاحظ اختلاف الدراسات السابقة في تناول موضوع الارشاد النفسي حيث تحدثت دراسة الشريفين (٢٠٢٠) عن فعالية طرق الارشاد النفسي ولكن للمراهقين وليس مرحلة الطفولة المبكرة في حين تناولت دراسة قريشي (٢٠٢٠) مستوي الكفايات الارشادية وتوصلت الي أنه مرتفع، كما تناولت دراسة الأطرش والنعاس (٢٠٢١) دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر مدرسات مرحلة التعليم الأساسي وتوصلت الي أهمية دور المرشد النفسي وذلك في مرحلة التعليم الأساسي كله وليس كما في الدراسة الحالية في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن نلاحظ أن دراسة الأشول (٢٠٢١) تناولت معوقات الارشاد النفسي المدرسي من وجهة نظر الاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين ولكن ركزت علي المعوقات فقط وليس واقع الارشاد وسبل التغلب علي المعوقات مما دعي الباحثة الي اجراء هذه الدراسة

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أهمية خاصة في التعرف على واقع استخدام الإرشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة ويعتبر من الأهمية بمكان، ويستحق أن نتناوله بالدراسة والبحث، وهذا ما حاز على اهتمام الباحثة ودفعها لتناول هذا الموضوع.حيث لاحظت الباحثة في حدود علمها ندرة الدراسات التي تناولت هذه الدراسة وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة حيث أن معظم الدراسات تحدثت عن معوقات الارشاد النفسي. لذا الحاجة ماسة لمزيد من الدراسات التي تكشف عن واقع استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي.

مشكلة الدِّرَاسَة:

يمكن تحديد مشكلة الدِّرَاسَة في السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي؟

أهداف الدِّرَاسَة:

تهدفُ الدِّرَاسَة الحالية إلى:

١- التعرف على واقع استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي.

٢- معرفة درجة استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي.

٣- الكشف عن معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي.

٤- الكشف عن سبل التغلب على معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي.

أسئلة الدراسة:

ستقوم الدراسة الحالية بالإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما درجة استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي؟

٢- ما معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي؟

٣- ما سبل التغلب على معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي؟

أهميـــة الـــدّرَاســـــَة:

أولًا: الأهميــة النَظــريــَّة:

١- تسليطُ الضوء على موضوع الارشاد النفسي وأهميته في تحقيق الصحة النفسية؛ لما له من أهمية خاصةٍ لدي الاطفال في الطفولة المبكرة.

٢- يؤمل أن تكشف النتائج عن إضافة إطار نظري خاص بالإرشاد النفسي والتي من الممكن أن تثري المكتبة العربية بدرَاسَةٍ جديدة في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثانيًا: الأهميــةُ التطبيقيــة:

١- أن النتائج التي ستُسفر عنها الدِّرَاسَة يمكن أن تسهم في وضع بعض الحلول للمعلمات أو للوالدين للكشف عن الصعوبات التي تحول دون تحقيق الارشاد النفسي للأطفال في مرحلة الطُّفولَة المُبَكِّرة.

٢- إفادة المؤسسات التربوية بما تنجم عنه نتائج الدِّرَاسَة في الاستفادة من امكانية وجود بعض المقترحات لتطوير الارشاد النفسي مما يفيد كل المعنيين بالعملية التربوية في مرحلة الطُّفولَة المُبَكِّرة.

مصطلحــاتُ الـــدّرَاسَـــة:

الطُّفولَة المبُكِّرة (Early Childhood):

تعرف إجرائيًّا بأنها: الفترة التي تبدأ بعد نهاية السنة الثانية من حياة الطفل إلى بداية السنة الثامنة، وتعدُّ من أهمّ المراحل في حياة الإنسان.

الإرشاد النفسي Psychological Guidance

يعرفه (زهران، ٢٠١٦، ٥٤) بأنه عملية بناءة تهدف الي مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبرته ويحدد مشكلته ويلم امكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه.

كما يعرفه خاندا (Khanda, 2018 ,13) بأنه عملية منظمة ومخططة تهدف الي مساعدة الطالب كي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكاناته ويحل مشاكله ليحقق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي.

ويعرف الارشـاد النفسـي اجرائيـا بأنـه مساعد الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة على مواجهة مشكلاته ونمو شخصيته من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية.

الإطـــار النظـــــري:

مفهوم الإرشاد النفسي

تعود البوادر الأولى لمفهوم الإرشاد النفسي إلى حركة التوجيه والإرشاد النفسي التي كانت أنشطتها مرتكزة في المجال المهني بريادة فرانك بارسونز Parsons Frank ، ثم امتدت خدماتها من المجال المهني إلى المجالات التربوية على يد جيسي دافيز Davis Jesse الذي دعم ما نادى به بارسونز Parsons) في وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ونظرية السمات والعوامل (التركي، ٢٠١٩، ٥٩).

والإرشاد النفسي هو عملية مساعدة الفرد في فهم حاضره أو إعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع المحيط به (الجيلالي، العماري ،٢٠١٥، ٤٤).كما أن الارشاد النفسي هو عملية توجيه وإرشاد الفرد حسب إمكانياته وقدراته واستعداداته واستخدامها في حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية، من خلال فهمه لواقعه وحاضره ومساعدته في تحقيق أكبر قدرا من السعادة والكفاية من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق النفسي والشخصي والاجتماعي (Gibson, Robert., Mitchell, Higgins, 2014 ,54). وعرفه شرتز وستون على انه "عملية تساعد المسترشد على تعلم ما يحيط به حول نفسه وحول علاقاته الشخصية مع الآخرين من اجل تأكيد ذاته " (Lang, 2013,8). والإرشاد النفسي هو عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته حتى يتمكن من اتخاذ قراراته وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، مما يسهم في نموه وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية (Furlong, Atkinson, and Janoff, 2013,76).

والمرشد الطلابي هو الشخص الذي يقوم بتخطيط برامج التوجيه والإرشاد والعمل على تنفيذها مع زملائه التربويين بالمدرسة، ويقاس مدى تأثير المرشد الطلابي في المجتمع المدرسي بما يقدمه من برامج وخدمات وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين، والقدرة على القيام بعملية إرشادية ناجحة ومعالجة المشكلات التربوية والاجتماعية والنفسية والسلوكية وذلك من خلال البرامج والخدمات الفردية والجماعية التي يقدمها (عطية ،٢٠١٩، ٥٥).

أهـــداف الإرشـــاد النفســـي:

للإرشاد النفسي العديد من الاهداف، منها تحقيق التوافق النفسي للفرد حيث يهدف الإرشاد النفسي إلى مساعدة الفرد في تحقيق ذاته بحيث يستطيع شعور بالرضا وبالدوافع التي توجه سلوكه، ونتيجة لوجود دافع تحقيق الذات فإن للفرد استعداد دائما لتنمية معرفة ذاته من خلال فهم استعداداته وإمكاناته وتوجيه ذاته بنفسه بذكاء وفي حدود المعايير الاجتماعية (حجازي،٢٠١٥، ٢٦). وأيضا تحقيق التكيف والصحة النفسية بمعني إحداث توازن بين الفرد وبيئته وذلك بإشباع حاجاته ومتطلبات بيئته في مجالات عدة منها (التوافق الشخصي) وذلك بإتباع الحاجات الداخلية العضوية الفطرية الموافقة لمتطلبات النمو (جاسم ،٢٠١٨، ٩٦). والتوافق التربوي مساعدة الفرد على اختيار أفضل وانسب التخصصات الدراسية في ضوء استعداداته وميوله (التوافق المهني) ويتم ذلك باختيار المهنة المناسبة والاستعداد لها علميا وعمليا حتى تحقق مستويات عالية من الرضا (التوافق الاجتماعي) الذي يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات وقيم المجتمع وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبلها والتفاعل معها (الداهري، ٢٠١٢، ٣٦).

أهميـــة الإرشـــاد النفســـي للطفـــل:

يعاني العديد من الأطفال من مشاكل تؤثر على شعورهم أو تصرفهم أو تعلمهم، لذلك من المهم في حال ملاحظة علامات تغيير في سلوك الطفل أن يتم عرضه على مرشد نفسي والذي بدوره سيساعده من خلال زيادة احترام الذات والثقة بالنفس مما ينعكس بشكل إيجابي على أدائه الأكاديمي والاجتماعي كذلك. وتقليل الشعور بالقلق والاكتئاب ليتكون له منظور إيجابي أكثر اتجاه الحياة، زيادة الكفاءات الاجتماعية حتى يتعلم الانخراط مع أقرانه . (Burnham, and. Jackson, 2015.27)

وكذلك أن يصبح الطفل فرد إيجابي بالمجتمع وزيادة الوعي بالإرشاد النفسي يزيد من وعي الطفل في جميع النواحي الشخصية والعقلية والاجتماعية، ويساعده على أن يكون أكثر توازناً وإدراكاً في أموره الحياتية، وأكثر إحاطة بنقاط قوته وضعفه، وسيساعده ليكون فعالاً بشكل أكثر في المجتمع ويتعلم مواجهة المشاكل وحلها إذ يحتاج الطفل إلى المساعدة عندما تؤثر المشاكل على مدى حسن أفعاله أو شعوره أو تصرفه (الشمري، ٢٠٢٠، ٧٠). وأيضا من خلال التعرف على أسباب حاجة الطفل للإرشاد النفسي يتعرض الأطفال لبعض المواقف والمشاكل في الحياة التي قد تؤثر على مشاعرهم وسلوكهم، مثل طلاق الوالدين. موت أحد الأقارب أو الأصدقاء ومشاهدة حدث تسبب بصدمة للطفل، حالات الصحة العقلية لدى الطفل، مشاكل في المدرسة كتعرض الطفل للتنمر، الضيق النفسي عند الطفل مثل القلق والاكتئاب، الاعتداء الجنسي والعاطفي والجسدي على الطفل (العامري، جعفر ،٢٠١٥، ٤٨).

مهام عمل المرشد الطلابي إعداد ومتابعة برامج العمل الإرشادي. ونشر ثقافة التوجيه والإرشاد وخدماته في المجتمع المدرسي ومساعدة الطلاب في التعرف على قدراتهم وميولهم، ودراسة الحالات الفردية بأنواعها المختلفة، وتصميم البرامج العلاجية لها وفق فنيات دراسة الحالة وإستراتيجيات تعديل السلوك. بحث ودراسة المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية وإعداد البرامج المناسبة لها، وتنظيم لقاءات ودورات تدريبية للطلاب وأولياء الأمور خاصة بالجانب النفسي والتربوي والسلوكي والاجتماعي (الصمادي والتلاهين، ٢٠١٦، ٣١).

مجالات الإرشاد النفسي:

١- الإرشاد التربوي:

حيث تمثل المؤسسة التربوية المجال الأوسع لممارسة الإرشاد النفسي باعتبارها المؤسسة الموكلة اجتماعيا لتربية الأفراد تربية صالحة وسليمة جسميا ونفسيا، فهو بذلك يعتبر عملية حيوية يتعلم فيها الفرد عن طريق إرشاد وتوجيه المربي كيفية تحقيق التوافق النفسي لديه، بجعله مستعد لمواجهة وحل المشكلات المدرسية المختلفة من خلال ما توفره المناهج الدراسية التي تهتم بحاجات التلاميذ والمجتمع معا ضمن موادها الدراسية التي ترتبط ارتباطا وثيقا

بمجالات الإرشاد مثل العلوم الإنسانية والاجتماعية .بالإضافة إلى ذلك فإن العمل الإرشادي لا يقتصر فقط على الوحدات الدراسية بل يتعداه إلى مختلف الأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية والفنية مانحا الفرصة للمرشدين في التعامل مع التلاميذ في جو اجتماعي مناسب لعملية الإرشاد بعيد عن المواد الدراسي (Boitt, 2016 ,56).

٢- الإرشـــاد المهنـــــي:

وهو عملية مساعدة الفرد في اختيار مهنته بما يتلاءم مع استعداداته وقدراته وميوله وظروفه الأسرية والاجتماعية والصحية وحاجات سوق العمل، ولتحقيق أفضل مستوى من التوافق المهني يسعى الإرشاد إلى مساعدة الفرد في معرفة استعداداته وقدراته واختيار المهنة المستقبلية بطريقة منظمة ومخططة تمكنه من إكسابه المرونة والخبرات الكافية التي تجعله قادرا على مواجهة التطورات والتغيرات المحتملة تماشيا مع التطورات التكنولوجية السريعة . (Khanda, 2018 ,9)

ومن هنا فالإرشاد المهني يعد عملية مهمة في معالجة المشكلات المهنية سواء ما تعلق بمشكلات الاختيار والإعداد المهني أو الالتحاق بالمهنة، وهو بذلك يحقق للفرد تربية مهنية تمكنه من التكيف ومواجهة مختلف المشاكل التي يصادفها في عمله (السلمي ،٢٠٢٠، ٢٤).

٣-الإرشـــاد الأســـــري:

هو عملية مساعدة أفراد الأسرة في فهم الحياة الأسرية ومسئولياتها لتحقيق الاستقرار والتوافق الأسري وحل المشكلات الأسرية، وخدمات الإرشاد الأسري تقدم في شكل إرشاد فردي أو جماعي.

طـرق وأســاليـب للعمــل الارشــادي:

- **الأسلوب المباشر:** يهدف إلى توجيه بعض النصائح والإرشادات للشخص المستهدف وهي الطريقة المعتمدة غالبا لدى معظم العاملين بمهنة الإرشاد في المؤسسات التربوية، حيث تهدف إلى إحداث تغيرا في شخصية التلميذ حتى يتمكن من تشخيص مشكلاته، وهذا الأسلوب يستبعد فيه أي جهد للمرشد(محاميد والخليلي ،٢٠١٨، ٧٦).

- **الأسلوب غير المباشر**: وهو طريقة تعتمد على النشاط الذي يقوم به الشخص المستهدف من هذه العملية باعتباره مسئولا عن سلوكه ومداركا لمشكلته بحيث يقترح الحلول الملائمة بإشراف ومتابعة المرشد، وهذه الطريقة تمكن المسترشد من التعبير عن ذاته والانفتاح على خبراته ليصبح أكثر واقعية ومتوافقا نفسيا.
- **الإرشاد الفردي**: يعتبر أساس التوجيه والإرشاد، ووسيلته المقابلة، بحيث يتعامل المرشد مع شخص واحد وجها لوجه في جلسات إرشادية، وتكمن فاعليته أساسا في العلاقة الإرشادية المهنية، وذلك للأشخاص الذين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية وصحية ومدرسية (الشناوي، ٢٠١٤، ٥٩).
- **الإرشاد الجماعي**: يتم من خلال مجموعة من الإفراد أي أنها علاقة إرشادية بين المؤسسة ومجموعة من الأشخاص تتم خلال جلسات جماعية في مكان واحد يتشابهون في نوع المشكلة .وهذه العملية في الميدان التربوي تقوم أساسا على استغلال مضامين المناهج الدراسية من موضوعات تتعلق بحاجات التلاميذ وخصائص نموهم إلى جانب الأنشطة المدرسية المختلفة الرياضية والثقافية والاجتماعية التي تمكن المرشد من ملاحظة السلوكيات ضمن هذا المناخ.(Burnham, and Jackson, 2015 ,89) .

دراسات سابقة:

هدفت دراسة عليف، إرجونر–تيكنالب، أولكر، شاين إيديزر Aliyev, Irgoner-Teknalp, Ulker, Shane Edizer, (2012) الي فهم تصورات مديري المدارس ومستشاري التوجيه النفسي تجاه الارشاد النفسي في الطفولة المبكرة. فيما يتعلق بالخدمات المقدمة في مرحلة ما قبل المدرسة وهي دراسة نوعية بطبيعتها، حيث تم جمع البيانات من خلال الاستبانة وتم استخدام طريقة تحليل المحتوى الوصفي في تحليل البيانات وأسفرت النتائج عن أنه لم يتلق المستشارون والإداريون النفسيون ما يكفي من التعليم لتقديم المشورة لطفل ما قبل المدرسة. كانت الدورات التدريبية محدودة للغاية وغير كافية في التحضير، خاصة على المستوى الجامعي لتلك الفئة العمرية بالذات. هناك حاجة إلى تدريب خاص للمرشدين لهذا المستوى العمري لتقديم خدمات إرشادية واعية في مرحلة الطفولة المبكرة.

وهدفت دراسة الحديثي والمعروف (٢٠١٣) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة للمرشدات التربويات، وتشمل مهارات الأسئلة، الإصغاء، التلخيص، التفسير أداء كليًا، وأداء فرعيًا لكل من مهارات الأسئلة، الإصغاء، التلخيص، التفسير، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة موزعة علي مجموعتين: تجريبية وضابطة، وكل مجموعة مكونة من١٠ مرشدات تربويات، طبق البرنامج التدريبي لمدة (١٥) يومًا، وقد تم استخدام التسجيل السمعي المرئي بعد التجربة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، وتفوق المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة وبدلالة إحصائية بلغت (٠,١) للمهارات مجتمعة ولكل مهارة.

هدفت دراسة بيرنهام وجاكسون(Burnham& Jackson,2o15) إلى استقصاء الدور المحدد للمرشد في المدارس الأمريكية في ثلاث مجالات إرشادية، هي: الإرشاد والاستشارات والإشراف والهدف الأساسي للبرنامج الإرشادي المدرسي يتمثل في تعزيز الإنجاز والتحصيل الدراسي. واشتملت العينة على (٨٠) مرشدًا مؤهلين ومتفرغين يعملون في مدارس حكومية، وقد تبين أن (٧٩) مرشدًا منهم يقومون بأدوار الإرشاد الفردي فيما يشمل التركيز على تطوير المهارات الدراسية، وأن (٧٣)مرشدًا يجتمعون مع الطلبة بصورة منتظمة للهدف ذاته، كما أظهرت النتائج فيما يتعلق بالإرشاد الجمعي بمعدل ٣٢ (طالبًا)، والمتضمن المهارات الدراسية تبين أن (٧٨) مرشدًا ينفذونه.

وقد هدفت دراسة حجازي (٢٠١٥) إلى معرفة واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم، وتعرُّف المشكلات التي تواجه عمل المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، وتكون مجتمع الدراسة من المرشدين والمرشدات الذين يعملون بالمحافظة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة جاء بدرجة متوسطة، وهذه القيمة تشير إلى أن المشكلات التي تواجه عمل المرشدين التربويين من وجهة نظر المبحوثين كانت متوسطة.

دراسة بويت (Boitt,2016)هدفت الدراسة إلى تقييم التحديات في تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد في مدارس مقاطعة بار ينغو الثانوية، واستعملت الدراسة المنهج الوصفي

واشتمل مجتمع الدراسة على ٢٣ مدرسة ثانوية إضافية في المقاطعة، مع ٢٣ مرشدًا طلابيًّا. وتم جمع البيانات من خلال استبيان مفتوح، وبينت نتائج الدراسة أن التحديات التي تواجه تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد تلخصت في قلة الوقت والتمويل وعدم كفاية التسهيلات، والعملاء غير المتعاونين، ونقص الموظفين المؤهلين.

دراسة خاندا (Khanda ,2018) هدفت الدراسة إلى معرفة التحديات التي يوجهها المرشدون الطلابيون في المدينة الذكية وقد تم استخدام المنهج الوصفي، واشتملت العينة على المديرين والمرشدين الطلابيين وكشفت النتائج أن المرشدين الطلابيين واجهوا كثيرًا من التحديات، مثل عدم توافر الموارد الكافية، وقلة الوقت، ونقص التدريب والمهارات المهنية، وضغط العمل الثقيل، ونقص دعم الوالدين وإدارة المدرسة.

كما هدفت دراسة جاسم (٢٠١٨) إلى التعرف علي المشكلات التي تواجه المرشد التربوي بالمدارس المتوسطة، وتكون مجتمع الدراسة من المرشدين والمرشدات التربويين العاملين بالمدارس المتوسطة في العراق، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات تربوية لدى المرشدات التربويات أكثر من المشكلات التربوية التي يتعرض لها المرشدون التربويون، ومنها عدم إفصاح الطلاب عن مشكلاتهم وبوحهم أمام الآخرين.

وهدفت دراسة عطية (٢٠١٩) الي قياس فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع لأمهات أطفال الروضة في زيادة إيجابيات ممارسة الألعاب الإلكترونية وخفض السلبيات وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على الفنيات التطبيقية للإرشاد والعلاج بالواقع لزيادة وعي الأمهات في مراقبة أطفالهن أثناء ممارسة الألعاب الإلكترونية، كما أسفرت عن فعالية البرنامج الإرشادي في زيادة وعى الأمهات ببعض المخاطر الناجمة من الممارسة المفرطة للألعاب الإلكترونية التي يمارسها الأطفال.

وهدفت دراسة السلمي (٢٠٢٠) إلى حصر الصعوبات التي تعيق العمل الإرشادي في الميدان، ووضع التوصيات اللازمة لمعالجتها، وإلى معرفة أهمية العملية الإرشادية في المجال التربوي، ومعرفة المشكلات التربوية التي تحدث في الوسط المدرسي، وتسليط الضوء على أهم

المعوقات التي تواجه المرشد الطلابي، وكيفية وضع حلول لها حيث أسفرت النتائج عن وجود بعض المعوقات التي تهدد شخصية المرشد وكيانه النفسي، وتحديد مشكلاته في عمله المهني وتوصي الدراسة بضرورة التعاون مع أطراف العملية الإرشادية، حتى يتم الابتعاد عن السلوكيات الاجتهادية في العمل الإرشادي، وحل المشاكل الفنية والإدارية.

حدودُ الدِّرَاسَة:

- **الحدودُ الموضوعيةُ:** تتحدد بالموضوع الذي تتناوله الدِّرَاسَة، وهو واقع استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطُّفولَة المُبَكِّرة من وجهة نظر المرشد الطلابي من خلال الأبعاد المقاسة.
- **الحدودُ الزمانية:** تم تطبيق هذه الدِّرَاسَة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.
- **الحدود المكانية:** تم اجراء هذه الدراسة في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة الرياض.
- **الحدودُ البشريةُ:** تم تطبيق الدراسة على المرشدات الطلابية في مرحلة الطفولة المبكرة من (٦-٨ سنوات).

منهجُ الدِّرَاسَة وخطواته الإجرائية:

المنهجُ:

اعتمدت الدِّرَاسَة على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدِّرَاسَة؛ وذلك لمعرفة واقع استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطُّفولَة المُبَكِّرة. ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويسهم بوصفها وصفاً دقيقاً ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتفسيرها، ومن ثم تقديم النتائج في ضوئها (الخطيب، ٢٠١٦، ٧٣).

مجتمع الدِّرَاسَة:

تمثل مجتمع الدِّرَاسَة في المرشدين الطلابيين بمرحلة الطفولة المبكرة، والبالغ عددهم (٥٣٢) من مدارس مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض.

عينة الدّراسة:

وتكوَّنت عينة الدِّرَاسَة من (٧٠) مرشدة طلابية في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تم اختيار العينة بطريقةٍ عشوائيةٍ بسيطة.

أداة الدّراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة عن واقع استخدام الارشاد النفسي (اعداد الباحثة، ٢٠٢٢م)، وذلك من خلال رفعها على موقع (Google Drive) حيث تتكون الاستبانة من قسمين:

- **القسم الأول:** البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الدورات).
- **القسم الثاني:** يشمل محاور الدراسة وهي ثلاثة محاور، تتمثل في: البعد الأول: درجة استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي. ويمثل (٢٠) فقرة –البعد الثاني: معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي. ويمثل (٢٠) فقرة –البعد الثالث: سبل التغلب على معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة المرشد الطلابي.. ويمثل (٢٠) فقرة. وقدتم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حيث أعطيت الإجابة على (أوافق بشدة) ٥ درجات، والإجابة على (أوافق) ٤ درجات، بينما تم منح الإجابة على (محايد) ٣ درجات، كما تم منح الإجابة على (لا أوافق) ٢، (لا أوافق بشدة) درجة واحدة، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، وهكذا أصبح طول الخلايا كالآتي:

جـــدول (١)

درجـــة المـوافقـــة ومـدى المـوافقـــة

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
لا أوافق بشدة	١	من ١ إلى ١,٨٠
لا أوافق	٢	١,٨١ إلى ٢,٦٠
محايد	٣	٢,٦١ إلى ٣,٤٠
أوافق	٤	٣,٤١ إلى ٤,٢٠
أوافق بشدة	٥	٤,٢١ إلى ٥

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي) :

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جـــــدول (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

البعد الأول				البعد الثاني				البعد الثالث			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٤**	١١	٠,٧٤٤**	١	٠,٧٥٤**	١١	٠,٧٤١**	١	٠,٧٢٦**	١١	٠,٧٣٦**
٢	٠,٧٦٩**	١٢	٠,٧٦٤**	٢	٠,٧٥٢**	١٢	٠,٦٥٩**	٢	٠,٨٤٥**	١٢	٠,٦٧٧**
٣	٠,٦٩٢**	١٣	٠,٧٦٦**	٣	٠,٨٣١**	١٣	٠,٧٣٣**	٣	٠,٦٧٨**	١٣	٠,٥٨٧*
٤	٠,٨٥٦**	١٤	٠,٧٣٨**	٤	٠,٧٣٢**	١٤	٠,٦٥٧*	٤	٠,٨٤٤**	١٤	٠,٦٨٥**
٥	٠,٧٣٧**	١٥	٠,٨٦٤**	٥	٠,٧٦٨**	١٥	٠,٦٨٨**	٥	٠,٧٥٣**	١٥	.,٧٦٩**
٦	٠,٦٥٧**	١٦	٠,٧٣٧**	٦	٠,٦٧٥**	١٦	٠,٧٨٨**	٦	٠,٦١٧**	١٦	٠,٧٢٨**
٧	٠,٧٣٢**	١٧	٠,٧٥٨**	٧	٠,٦٧٥*	١٧	٠,٧٤٧**	٧	٠,٧٨٩**	١٧	٠,٧١٩**
٨	٠,٧٥٦**	١٨	٠٧٦٢**	٨	٠,٧٧٣**	١٨	٠,٦٥٤**	٨	٠,٧٣٦**	١٨	٠,٧٣٨**
٩	٠,٨٤٣**	١٩	٠,٧٥٦**	٩	٠,٨٣١**	١٩	٠,٧٧٨**	٩	٠,٦٥٩**	١٩	٠,٧٥٥**
١٠	٠,٦٧٨*	٢٠	٠,٧٦٢**	١٠	٠,٥٦٧*	٢٠	٠,٦٩١**	١٠	٠,٥٨٨*	٢٠	٠,٧٧٤**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأبعاد الثلاثة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥-٠,٠١)، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط كل بعد بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

جـــدول (٣)

يوضح معامل ارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها

الأبعـــــاد	الـدرجـة الكليـة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول	٠,٨٥**	٠,٠١
البعد الثاني	٠,٧٩**	٠,٠١
البعد الثالث	٠,٨٧**	٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وجميعها قيم موجبة، مما يشير إلى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط كل بعد للاستبانة بالدرجة الكلية لها، بما يعكس درجة عالية من الصدق للأبعاد.

ثبـات أداة الـدراســـة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرو نباخ Cronbach Alpha)، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات الثبات لأبعاد الدراسة.

جـــدول (٤)

يـوضـح معـامـلات ثبـات ألفـا كرو نبـاخ لأبعـاد الاستبـانـة

أبعـــاد الاستبـــانـــة		عدد الفقرات	الفا كرو نباخ
البعد الأول	درجة استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي	٢٠	٠,٧٣٩
البعد الثاني	معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي	٢٠	٠,٨٦٤
البعد الثالث	سبل التغلب على معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي	٢٠	٠,٧٨٩
الثبات العام للاستبانة		٦٠	٠,٨١٢

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد الدراسة مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٠,٧٣٩ و٠,٨٦٤)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠,٨١٢)، وجميعها قيم موجبة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليبُ الإحصائيَّة: تمت المعالجة الإحصائيَّة من خلال:

١- التكرارات والنسب المئوية ومستوي الرتب لمعرفة واقع الارشاد النفسي لدي المرشد الطلابي.

٢- معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

٣- معادلة ألفا كرو نباخ (Alpha Chronbach)؛ لحساب قيمة معامل الثبات.

تحليل ومناقشة النتائج:

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص علي:

ما درجة استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي؟

جدول (٥)

يوضح درجة استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي.

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً				
١	أشارك في تحديد المهام الارشادية عند التخطيط العملي لأي نشاط.	ك	١٥	٢٢	١٨	١٥	-	٣,٢٣	٠,٧٦٨	١٢	بدرجة كبيرة
		٪	٢١,٤	٣١,٤	٢٥,٧	٢١,٤	-				
٢	أقوم بتصميم بعض النشرات الخاصة بالإرشاد النفسي.	ك	١٢	٢٠	٢٨	٩	١	٢,٦٨	.,٨٦٩	١٨	بدرجة متوسطة
		٪	١٧,١٤	٤٠	٢٨,٥	١٢,٨	١,٤				
٣	أساعد المدرسة في بناء خطط لتنفيذ الأنشطة والبرامج الارشادية بشكل مستمر.	ك	٩	٣٢	٢١	٨	-	٣,٩٥	٠,٨٧٥	٢	بدرجة كبيرة
		٪	١٢,٨	٤٥,٧	٣٠	١١,٤	-				
٤	أتعاون في وضع خطط علاجية للأطفال.	ك	١٣	٣٥	١٢	٦	٤	٣,١٠	٠,٧٦٢	١٣	بدرجة كبيرة
		٪	١٨,٥	٥٠	١٧,١٤	٨,٥	٥,٧				
٥	أقوم بإرشاد المعلمات نحو إعداد مواد لإثراء الأنشطة والبرامج.	ك	٥	٢٦	٢٤	٨	٧	٣,١٢	٠,٦٤١	٤	بدرجة كبيرة
		٪	٧,١٤	٣٧,١٤	٣٤,٢٨	١١,٤	١٠				
٦	أشارك في تحديد الأنشطة الارشادية وفقاً للفروق الفردية.	ك	١٤	٢٢	١٣	١٤	٧	٣,٣٤	٠,٦١٩	٦	بدرجة كبيرة
		٪	٢٠	١٨,٥٧	٣١,٤	٢٠	١٠				
٧	أساعد الأطفال على تفريغ الانفعالات السلبية خلال الجلسات الإرشادية.	ك	٣١	١٩	١١	٨	١	٣,٩٦	٠,٦٣٨	١	بدرجة كبيرة جدا
		٪	١٥,٧	٢٧,١٤	٤٤,٢٨	١١,٤	١,٧				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً				
٨	أتابع الأطفال الذين يعانوا من الضغوطات والأزمات النفسية. *	ك	٩	٢٤	١٣	١٧	٧	٣,٢٤	٠,٨٣٧	٧	بدرجة كبيرة
		٪	١٢,٨	٣٤,٢٨	١٨,٥	٢٤,٢٨	١٠				
٩	أمارس التطبيق الفعلي للأنشطة والبرامج.	ك	٨	٢٧	٣٢	٣	–	٢,٦٧	٠,٩٦٢	١٩	بدرجة متوسطة
		٪	١١٤	٣٨,٥	٤٥,٧	٤,٢٨	–				
١٠	أقوم باستخدام مثيرات تعليمية ملائمة لحل المشكلات السلوكية.	ك	٢٩	٢١	١٥	٤	١	٣,١٥	٠,٨٦٤	٩	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٤١,٤	٣٠	٢١,٤	٥,٧	١,٤				
١١	أحقق درجة عالية من الإنتاجية في العمل الإرشادي داخل المدرسة.	ك	٩	٢٢	٣٥	٢	٢	٣,١٧	٠,٨٨٥	٥	بدرجة متوسطة
		٪	١٢,٨	٣١,٤	٥٠	٢,٨٥	٢,٨٥				
١٢	أساعد الأطفال على حل مشكلاتهم النفسية.	ك	٢٢	٢١	١٨	٦	٣	٣,٢٢	٠,٩٧٣	١٤	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٣١,٤	٣٠	٢٥,٧	٨,٥	٤,٢٨				
١٣	أساهم في بناء الاختبارات النفسية الخاصة بالأطفال.	ك	٢٤	١٢	٢٥	٨	١	٢,٦٧	٠,٩٧١	٢٠	بدرجة متوسطة
		٪	٣٤,٢٨	١٧,١٤	٣٥,٧١	١١,٤	١,٧				
١٤	أتوجه لقراءات منهجية تفيد في الارشاد.	ك	١٠	١٨	١٤	٢٢	٦	٢,٨٦	٠,٨٩٩	١٧	بدرجة قليلة
		٪	١٤,٢٨	٢٥,٧	٢٠	٣١,٤	٨,٥				
١٥	لدي القدرة على التواصل الإيجابي مع أولياء أمور الأطفال ذوي المشكلات السلوكية.	ك	١٢	٢٤	١٦	١٨	–	٣,٢٢	٠,٧٤٦	١١	بدرجة كبيرة
		٪	١٧,١٤	٣٤,٢٨	٢٢,٨٥	٢٥,٧	–				
١٦	أحث على عدم تبني أسلوب ارشادي محدد للطفل.	ك	١٩	٢٥	١٧	٧	٢	٢,٩٣	٠,٦٧٣	١٦	بدرجة كبيرة
		٪	٢٧,١٤	٣٥,٧١	٢٤,٢٨	١٠	٢,٨٥				
١٧	أساعد في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للإرشاد النفسي.	ك	١٦	٣٧	١٤	٣	–	٣,٥٧	٠,٩٦١	٨	بدرجة كبيرة
		٪	٢٢,٨	٥٢,٨	٢٠	٤,٢٨	–				
١٨	أقوم بإعداد الخطة الفصلية للإرشاد النفسي.	ك	١٥	١٨	٢٢	٦	٩	٣,٦٤	٠,٧٦٢	١٠	بدرجة متوسطة
		%	٢١,٤	٢٥,٧	٣١,٤	٨,٥	١٢,٨				
١٩	أرشد المعلمة نحو استثمار الألعاب التربوية وانتاجها.	ك	١٥	١٥	٢٨	٥	٧	٣,٩٥	٠,٧٨٤	٣	بدرجة متوسطة
		٪	٤٠	٢١,٤	٢١,٤	٧,١٤	١٠				
٢٠	أساعد في التخطيط لعمل دورات تدريبية خاصة بالإرشاد النفسي	ك	٢١	١٤	٢٨	٧	–	٢,٩٩	٠,٦٨٩	١٥	بدرجة متوسطة
		٪	٣٠	٢٠	٤٠	١٠	–				
المتوسط الحسابي العام								٣,٢٣	٠,٦٤٨	بدرجة متوسطة	

اتضح من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لدرجة استجابة مفردات عينة الدراسة على البعد الأول بلغ (٣,٢٣) وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي جدول (١) والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠) من الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بدرجة متوسطة او محايد، مما يدل على أن مفردات عينة الدراسة من المرشدات لديهن درجة متوسطة من الدور الارشادي بمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظرهن.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العديد من المرشدات يقمن بأعمال أخري إضافية غير الارشاد النفسي وبالرغم من ذلك يقمن بالتخطيط في العمل لما له من أهمية كبيرة في تنمية المهارات العملية. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم باختيار المرشدين المؤهلين لمساعدة المعلمات في علاج مشاكل الأطفال وذلك لرفع الكفاءة المهنية، ولكن قد يحتاجون الي برامج تدريبية بشكل كبير ومستمر.

وقد اتفقت النتائج مع دراسة عطية (٢٠١٩) التي توصلت الي فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج بالواقع لأمهات أطفال الروضة في زيادة إيجابيات ممارسة الألعاب الإلكترونية وخفض السلبيات ولكن اختلفت معها في المنهج حيث استخدمت المنهج التجريبي وليس الوصفي كما في الدراسة الحالية.

كما اتفقت مع دراسة علييف وآخرون .(Aliyev,et,all 2012) التي هدفت الي فهم تصورات مستشاري التوجيه النفسي تجاه الارشاد النفسي في الطفولة المبكرة وأسفرت النتائج عن أنه لم يتلق المستشارون النفسيون ما يكفي من التعليم لتقديم المشورة لطفل ما قبل المدرسة.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة بيرنهام وجاكسون(Burnham& Jackson,2o15) من حيث الهدف إلى استقصاء الدور المحدد للمرشد في المدارس وقد أظهرت النتائج أن المرشد يقوم بأدوار الإرشاد الفردي فيما يشمل التركيز على تطوير المهارات الدراسية. كما اتفقت مع دراسة حجازي (٢٠١٥) التي هدفت الي معرفة واقع الإرشاد التربوي في المدارس.

ويتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أيضاً أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ،حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعلقة بهذا البعد ما بين (٢,٦٧ إلى٣,٩٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تُشيران إلى درجة (محايد، موافق بدرجة كبيرة)، فقد تبين من

النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة على ٣ فقرات وهم (٧-١٠-١٢)، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٣,٩٦و٣,١٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦١-٣,٤٠) و(٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة كبيرة ،كما يتبين من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة كبيرة علي الفقرات رقم (١-٤-٥-٦-١٥-١٦-١٧)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٣,٥٧ إلى٢,٩٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦١-٣,٤٠) و(٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة كبيرة .

وفيما يلي أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرتين جاءت بين الفقرات المتعلقة وذلك وفقًا لأعلى متوسط حسابي:

١- جاءت العبارة رقم (٧) وهي " أساعد الأطفال على تفريغ الانفعالات السلبية خلال الجلسات الإرشادية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المُتعلِّقة بدرجة استخدام المرشدة الطلابية للإرشاد النفسي بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٠,٦٣٨) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدات يعملن على تحفيز الأطفال على التحدث عن مشاكلهم النفسية والسلوكية.

٢- جاءت العبارة رقم (٣) وهي" أساعد المدرسة في بناء خطط لتنفيذ الأنشطة والبرامج الارشادية بشكل مستمر" بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلِّقة بدرجة استخدام المرشدة الطلابية للإرشاد النفسي بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وانحراف معياري (٠,٨٧٥). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص إدارة مدارس الطفولة المبكرة على توفير بيئة تعلمية قائمة على التخطيط والتنظيم من قبل المرشدين الطلابيين.

٣- جاءت العبارة رقم (١٩) وهي " أرشد المعلمة نحو استثمار الألعاب التربوية وانتاجها. "بالمرتبة الثالثة بين العبارات المُتعلِّقة بدرجة استخدام المرشدة الطلابية للإرشاد النفسي بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وانحراف معياري (.,٧٨٤)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص مدارس الطفولة المبكرة على توظيف الألعاب التربوية في علاج مشاكل الأطفال وخاصة في مجال الارشاد باللعب.

أما أدنى فقرتين جاءت بين الفقرات المتعلقة بالتخطيط وذلك وفقًا لأقل متوسط حسابي:

حيث جاءت العبارة رقم (٩) والتي تنص على " أمارس التطبيق الفعلي للأنشطة والبرامج. "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المُتعلِّقة بدرجة استخدام المرشدة الطلابية للإرشاد النفسي بمرحلة الطفولة المبكرة بمتوسط حسابي (٢,٦٧)، وانحراف معياري (٠,٩٦٢). وتعزو الباحثة النتيجة المتوسطة إلى طبيعة الفئة العمرية للأطفال وصعوبة التعامل معها.

كما جاءت العبارة رقم (١٣)، وهي" أساهم في بناء الاختبارات النفسية الخاصة بالأطفال "بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المُتعلِّقة بواقع الارشاد النفسي من وجهة نظر المرشدة الطلابية بمتوسط حسابي (٢,٤٩)، وانحراف معياري (,٩٧١). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه توجد صعوبة ما لدي المرشدات قد ترجع الي التوجيه الإداري في اعطائهم صلاحيات بناء اختبارات وحضور دورات تدريبية خاصة بكيفية طرق بناء الاختبارات.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ما معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي؟

جـــــدول (٦)

يوضح معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي

رقم العبارة	العبـــارات	التكرار والنسب المئوية	درجـــة المـــوافقـــة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً				
١	عدم القدرة على استخدام طرق ارشادية جديدة.	ك	٣٥	١٥	١٣	٧	–	٣,٩٦	٠,٧٨٤	١	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٥٠	٢١,٤	١٨,٥	١٠	–				
٢	قلة وجود تصميم خطط نموذجية للإرشاد.	ك	١٢	٢٤	٢١	٨	٥	٢,٧٤	.,٧٨٩	١٩	بدرجة كبيرة
		٪	١٧,١٤	٣٤,٢٨	٣٠	١١,٤	٧,١٤				
٣	عدم تقديم المقترحات الجديدة في مجال الارشاد النفسي.	ك	١٩	٢٥	١٥	٦	٥	٣,٥٤	٠,٨٤٢	١٤	بدرجة كبيرة
		٪	٢٧,١٤	٣٥,٧١	٢١,٤	٨,٥	٧,١٤				
٤	قلة الوعي بمفهوم مجال الارشاد النفسي لدي المدرسة.	ك	١٣	١٣	٣٥	٦	٣	٣,٦٥	٠,٦٤٨	١١	بدرجة متوسطة
		٪	١٨,٥	١٨,٥	٥٠	٨٥	٤,٢٨				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً				
٥	قضاء وقت طويل في عملية توثيق العملية الارشادية في السجلات	ك	١٤	٢٨	١٣	١٢	٣	٣,٨٦	٠,٦٣١	٣	بدرجة كبيرة
		٪	٢٠	٤٠	١٨,٥٧	١٧,١٤	٤,٢٨				
٦	عدم كفاية الإشراف والمتابعة للعمل الارشادي.	ك	٢٦	١٧	٢١	٦	–	٣,٤٥	٠,٧٤٨	١٦	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٣٧,١٤	٢٤,٢٨	٣٠	٨,٥	–				
٧	عدم إجراء بحوث إجرائية حول المشكلات السلوكية.	ك	١٥	٢١	١٩	١٠	٥	٣,٨٠	٠,٧٣٤	٥	بدرجة كبيرة
		٪	٢١,٤	٣٠	٢٧,١٤	١٤,٢٨	٧,١٤				
٨	ندرة التوجه إلى أهمية استخدام اللعب في عملية الارشاد.	ك	١٢	٣٥	١٧	٣	٣	٣,٤٧	٠,٧٦٤	١٥	بدرجة كبيرة
		٪	١٧,١٤	٥٠	٢٤,٢٨	٤,٢٨	٤,٢٨				
٩	عدم السماح للمرشدة الطالبة بحضور الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإرشاد	ك	٧	٢٤	٢٢	١٠	٧	٢,٦٣	٠,٧٥٩	٢٠	بدرجة كبيرة
		٪	١٠	٣٤,٢٨	٣١,٤	١٤,٢٨	١٠				
١٠	محدودية الصالحيات الموصي بها للأخصائيين النفسيين.	ك	٢١	٢٨	١٥	٥	١	٣,٥٦	٠,٧٦٢	١٣	بدرجة كبيرة
		٪	٣٠	٤٠	٢١,٤	٧,١٤	١,٤				
١١	عدم مشاركة معلمات الصف في العملية الإرشادية	ك	١٥	١٨	٢٢	١٥	–	٣,٨٩	٠,٧١٩	٢	بدرجة متوسطة
		٪	٢١,٤	٢٥,٧	٣١,٤	٢١,٤	–				
١٢	اقتصار الدورات التأهيلية والتدريبية على الجانب النظري	ك	٩	٢٠	٢٨	١٢	١	٣,٧٩	٠,٧٥٨	٦	بدرجة متوسطة
		٪	١٢,٨	٢٨,٥	٤٠	١٧,١٤	١,٤				
١٣	تمد بالنشرات التربوية المعاصرة عن الأنشطة والبرامج..	ك	٨	٢١	٣٢	٩	–	٣,٨٣	٠,٦٧٩	٤	بدرجة متوسطة
		٪	١١,٤	٣٠	٤٥,٧	٣١,٧	–				
١٤	ضعف في تبادل الخبرات بيني وبين المرشدات زميلاتي*	ك	١٣	٣٥	١٢	٦	٤	٢,٩٨	٠,٧٥٢	١٨	بدرجة كبيرة
		٪	١٨,٥	٥٠	١٧,١٤	٨,٥	٥,٧				
١٥	قلة الاختبارات والمقاييس النفسية. لدى المتوافرة لدي الاخصائيات.	ك	٨	٢٤	٢٦	٥	٧	٣,٦٢	٠,٧٦١	١٢	بدرجة متوسطة
		٪	١١,٤	٣٤,٢٨	٣٧,١٤	٧,١٤	١٠				
١٦	عدم تحديد الانشطة التعليمية وفقا للفروق الفردية	ك	١٣	١٤	٢٢	١٤	٧	٣,٣٨	٠,٦٩١	١٧	بدرجة متوسطة
		٪	١٨,٥	٢٠	٣١,٤	٢٠	١٠				
١٧	قلة الورش التدريبية المعدة لتطوير أداء الأخصائيين النفسيين.	ك	٩	٣١	١٩	١١	–	٣,٧٥	٠,٧٥٤	٨	بدرجة كبيرة
		٪	١٢,٨٦	٤٤,٢٨	٢٧,١٤	١٥,٧	–				
١٨	التسلط الإداري يحد من عمل المرشدة النفسية.	ك	١٧	١٣	٢٤	٩	٧	٣,٧٣	٠,٧٥٨	٩	بدرجة متوسطة
		٪	٢٤,٢٨	١٨,٥	٣٤,٢٨	١٢,٨	١٠				
١٩	ضعف التواصل مع ذوي العلاقة الارشادية بتفعيل دور المرشدة.	ك	٨	٢٧	٣٢	٣	–	٣,٧٠	٠,٧٦٩	١٠	بدرجة متوسطة
		٪	١١,٤	٣٨,٥	٤٥,٧	٤,٢٨	–				
٢٠	ضعف الاهتمام بالنواحي العملية، والتطبيقية في أنشطة الإرشاد النفسي داخل المدرسة	ك	٢١	٢٩	١٥	٤	١	٣,٧٨	٠,٨٥٤	٧	بدرجة كبيرة
		٪	٣٠	٤١,٤	٢١,٤	٥,٧	١,٤				
المتوسط الحسابي العام								٣,٥٥	٠,٧٨٦	بدرجة كبيرة	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن المتوسط الحسابي العام لدرجة استجابة مفردات عينة الدراسة قد بلغ (٣,٥٥)، ذلك للإجابة على السؤال الثاني ما معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي؟

وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تُشير إلى درجة كبيرة من الموافقة، مما يدل على وجود عدة معوقات في العمل بالرغم من أن مفردات عينة الدراسة يقمن بأدوارهن كمرشدات في تحسين عملية الارشاد النفسي من وجهة نظرهن، ولديهن اتجاهات إيجابية نحو عملهن ويعملوا على مساعدة المعلمات في تنفيذ الدرس كجزء هام من عملهم وفي تحسين العملية التعليمية كما اتضح في البعد الاول.

كما تساهم المرشدات في تنفيذ العملية الارشادية لرفع كفاءة المعلمات في العمل لما له من أهمية كبيرة في كيفية معاملة الأطفال وتنمية المهارات العملية. بالرغم من وجود هذه المعوقات التي تحول دون تحقيق العملية الارشادية.

حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أيضاً أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ،حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (٢,٦٣ إلى٣,٩٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تُشيران إلى درجة (متوسط، درجة كبيرة)، فقد تبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة على فقرتين وهما رقم (١و٦)، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهاتين العبارتين (٣,٩٦و٣,٤٥) على التوالي، وهذه المتوسطات تقع الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٢١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بدرجة كبيرة ،كما يتبين من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة كبيرة علي على الفقرات رقم (٢-٣-٥-٧-٨-٩-١٠-١٤-١٧-٢٠)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٢,٦٣ إلى٣,٧٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي

تتراوح ما بين (٢,٦١-٣,٤٠) و(٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة متوسطة ودرجة موافقة كبيرة علي التوالي.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة حجازي (٢٠١٥) التي هدفت الي تعرُّف المشكلات التي تواجه عمل المرشدين التربويين، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة جاء بدرجة متوسطة، وهذه القيمة تشير إلى أن المشكلات التي تواجه عمل المرشدين التربويين من وجهة نظر المبحوثين كانت متوسطة، ولكن في الدراسة الحالية كانت المشكلات بدرجة كبيرة.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة خاندا (Khanda,2018) التي هدفت إلى التحقيق في التحديات التي يواجهها المرشدون الطلابيون في المدارس في المدينة الذكية بهوبانيسوار، أوديشا حيث توصلت النتائج الدراسة أن المرشدين الطلابيين واجهوا كثيرًا من التحديات، مثل عدم توافر الموارد الكافية، وقلة الوقت، ونقص التدريب والمهارات المهنية، وضغط العمل الثقيل، ونقص دعم الوالدين والدعم من إدارة المدرسة.

ولقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة بويت (Boitt,2016) التي هدفت إلى تقييم التحديات في تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد في مدارس مقاطعة بار ينغو، وبينت نتائج الدراسة أن التحديات التي تواجه تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد تلخصت في قلة الوقت والتمويل، وعدم كفاية التسهيلات، والعملاء غير المتعاونين، ونقص الموظفين المؤهلين، بجانب وجود تحديات في تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد في مدارس مقاطعة بار ينغو.

كما نلاحظ في دراسة السلمي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى حصر الصعوبات التي تعيق العمل الإرشادي في الميدان، وجود بعض الصعوبات المتشابهة مع الدراسة الحالية بالرغم من عدم توضيحه بالضبط.

كما اتفقت مع دراسة جاسم (٢٠١٨) من حيث الهدف في تعرف المشكلات التي تواجه المرشد التربوي بالمدارس المتوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات تربوية مثل عدم إفصاح الطلاب عن مشكلاتهم أمام الآخرين.

وفيما يلي أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرتين جاءت بين الفقرات المتعلقة بالبعد الثاني وذلك وفقًا لأعلى متوسط حسابي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي " عدم القدرة على استخدام طرق ارشادية جديدة "بالمرتبة الأولى بين العبارات المُتعلِّقة بمعوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشدات بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٠,٧٨٤). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم قدرة المرشدات على اتباع أساليب واستراتيجيات حديثة في حل مشاكل الأطفال.
- وجاءت العبارة رقم (١١) وهي" عدم مشاركة معلمات الصف في العملية الإرشادية "بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلِّقة بالتنفيذ –بمتوسط حسابي (٣,٨٩)، وانحراف معياري (,٧١٩). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص إدارة مدارس الطفولة المبكرة على مساعدة المعلمة في انجاز الأعمال التدريسية داخل الفصل مما ينعكس ايجابيا على العملية التعليمية دون الاهتمام بعملية الارشاد.
- جاءت العبارة رقم (٥)، وهي" قضاء وقت طويل في عملية توثيق العملية الارشادية في السجلات " بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، وانحراف معياري (,٦٣١). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام الإدارة التربوية بتوفير بيئة تعلمية قائمة على وجود الحاسب الآلي لتسجيل الخدمات الارشادية.

الفقرات الأدنى في المتوسط:

- جاءت العبارة رقم (٢)، وهي" قلة وجود تصميم خطط نموذجية للإرشاد "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المُتعلِّقة بمعوقات تحقيق الارشاد النفسي من وجهة نظر المرشدة الطلابية بمتوسط حسابي (٢,٧٤)، وانحراف معياري (,٧٨٩).
- وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدات غير متفرغات للمساعدة في عمل نماذج خطط ارشادية قائمة على أساليب حديثة من قبلهم لشدة انشغالهم بعلاج مشاكل الأطفال.

- جاءت العبارة رقم (٩)، وهي" عدم السماح للمرشدة الطالبة بحضور الدورات التدريبية ذات العلاقة بالإرشاد "بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المُتعلِّقة بمعوقات استخدام الارشاد النفسي بمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشدات بمتوسط حسابي (٢,٦٣.)، وانحراف معياري (٧٥٩,.). وتعزو الباحثة النتيجة المتوسطة إلى طبيعة الفئة العمرية للأطفال، وصعوبة التعامل معها وقد يرجع السبب لقلة إمكانيات إدارة المدرسة.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص علي:

ما سبل التغلب على معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي؟

جـــــدول (٧)

سبل التغلب على معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً				
١	المشاركة في التخطيط لتنظيم ورشات تربوية عملية للتغلب على صعوبات الارشاد النفسي.	ك	١٦	٣٥	١٢	٧	٠	٣,١٣	٠,٨٢٦	١٩	بدرجة كبيرة
		٪	٥٠	٢٢,٨	١٧,١٤	١٠	٠				
٢	إيجاد علاقة إيجابية بيني وبين الأطفال وبين المرشدات الطالبات	ك	١٢	٢٠	٢٨	٨	٢	٣,٥٣	١,٢٠٧	١٤	بدرجة متوسطة
		٪	١٧,١٤	٢٨,٥	٤٠	١١,٤	٢,٨				
٣	توفير السرية التامة بشأن مشكلات الأطفال.	ك	٣١	١٩	١١	٨	١	٣,٦٥	١,٢٣٩	١٢	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٤٤,٢٨	٢٧,١٤	١٥,٧	١١,٤	١,٧				
٤	متابعة حالات الغياب المتكرر عند الأطفال.	ك	١٣	٢٤	١٧	٩	٧	٣,٤٧	٠,٩٨٨	١٦	بدرجة كبيرة
		٪	١٨,٥٧	٣٤,٢٨	٢٤,٢٨	١٢,٨	١٠				
٥	المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالأطفال ذوي المشكلات النفسية.	ك	١٠	٢١	١٩	١٧	٣	٣,٨٨	١,٠٤٠	٧	بدرجة كبيرة
		٪	١٤,٢٨	٣٠	٢٧,١٤	٢٤,٢٨	٤,٢٨				
٦	تحويل الأطفال الي الجهات المختصة إذا لزم الأمر.	ك	١٣	١٢	٣٥	٤	٦	٢,٨٧	١,٢٠٢	٢٠	بدرجة متوسطة
		٪	١٨,٥٧	١٧,١٤	٥٠	٥,٧	٨,٥				
٧	المساعدة في بناء خطط علاجية للأطفال.	ك	١٩	٣٢	٨	١٠	١	٣,٦٧	١,٠٧٨	١١	بدرجة كبيرة
		٪	٢٧,١٤	٤٥,٧	١١,٤	١٤,٢٨	١,٧				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً				
٨	ارشاد المعلمة في بناء اساليب تنمية المواهب للأطفال	ك	٢٧	٣٢	٨	٣	–	٣,٦٠	٠,٨٨٢	١٣	بدرجة كبيرة
		٪	٤٥,٧	٣٨,٥	١١,٤	٤,٢٨	–				
٩	نشر الوعي بدور الارشاد النفسي لدي إدارة المدرسة.	ك	٥	٢٦	٢٥	٧	٧	٤,٣٦	٠,٩٠٥	٢	بدرجة كبيرة
		٪	٧,١٤	٣٧,١٤	٣٥,٧١	١٠	١٠				
١٠	المشاركة في عملية تقييم الانشطة	ك	٢٢	١٣	١٤	١٤	٧	٤,٣٧	٠,٩٣٩	١	بدرجة كبيرة جدا
		٪	١٨,٥٧	٣١,٤	٣١,٤	٢٠	١٠				
١١	المساعدة في الإعداد والتدريب المهني للمرشدة الطالبية في أثناء الخدمة.	ك	٩	٣٥	١٩	٦	١	٣,٢٨	١,٠٥٥	١٧	بدرجة كبيرة
		٪	١٢,٨	٥٠	٢٧,١٤	٨,٥	١,٧				
١٢	الاهتمام بتجهيز الأماكن المخصصة لتدريب للطالبة المرشدة.	ك	١٨	١٧	٢٤	٦	٥	٤,٠٨	١,٠٤١	٤	بدرجة متوسطة
		٪	٢٥,٧	٢٤,٢٨	٣٤,٢٨	٨,٥	٧,١٤				
١٣	تسجيل سلوكيات الاطفال في علي الكمبيوتر.	ك	٦	١٦	١٤	١٠	٢٤	٣,٩٨	.,٩٧٤	٥	بدرجة قليلة جدا
		٪	٣٤,٢٨	٢٢,٨	٢٠	١٤,٢٨	٨,٥				
١٤	المشاركة اهتمام الإعلام التربوي بالتوعية بأهمية دور المرشدة .	ك	٦	١٨	٣٥	١١	–	٣,١٨	٠,٩٨٩	١٨	بدرجة متوسطة
		٪	٨,٥	٢٥,٧	٥٠	١٥,٧١	–				
١٥	تشخيص سلوكيات الاطفال	ك	١٦	١٩	٢٤	٧	٤	٣,٧٦	١,٠٠٦	٩	بدرجة متوسطة
		٪	٢٢,٨	٢٧,١٤	٣٤,٢٨	١٠	٥,٧				
١٦	توفير الإمكانات المادية المناسبة للقيام بالأنشطة والبرامج الإرشادية.	ك	١٩	٢١	١١	١٩	–	٣,٨٩	٠,٩٢٧	٦	بدرجة كبيرة
		٪	٢٧,١٤	٣٠	١٥,٧١	٢٧,١٤	–				
١٧	تصميم ادوات للتقييم الجماعي لأنشطة الأطفال.	ك	٣٢	٨	٢٧	٣	–	٤,٣٥	١,٠٤٨	٣	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٣٨,٥	١١,٤	٤٥,٧	٤,٢٨	–				
١٨	اكساب التغذية التصحيحية	ك	١١	١٩	٣١	٨	١	٣,٧٢	١,١٠٤	١٠	بدرجة متوسطة
		٪	١٥,٧١	٢٧,١٤	٤٤,٢٨	١١,٤	١,٧				
١٩	تشجيع أولياء الأمور على اللجوء للإرشاد النفسي.	ك	٢١	١٥	٢٩	٤	١	٣,٧٨	٠,٩٠٥	٨	بدرجة متوسطة
		٪	٣٠	٢١,٤	٤١,٤٢	٥,٧	١,٧				
٢٠	تنظيم الرحلات المدرسية للأطفال ذوي المشكلات النفسية من قِبَل إدارة المدرسة.	ك	٥	٢٤	٢٦	٧	٨	٣,٥١	٠,٨١٢	١٥	بدرجة متوسطة
		٪	٧,١٤	٣٤,٢٨	٣٧,١٤	١٠	١١,٤				
المتوسط الحسابي العام								٣,٧٠٣	٠,٥٦٣		بدرجة كبيرة

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن المتوسط الحسابي العام لدرجة استجابة مفردات عينة الدراسة على البعد الثالث (سبل التغلب على معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي) وقد بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٠٣)، وذلك للإجابة على السؤال الثالث ما سبل التغلب على معوقات استخدام الارشاد النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المرشد الطلابي؟

وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تُشير إلى درجة الموافقة بدرجة كبيرة، مما يدل على أن المرشدات يمارسوا طرق الارشاد النفسي بدرجة متوسطة في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظرهن ولكن لديهم اقتراحات للتغلب علي المعوقات التي تحول دون تحقيق الارشاد النفسي وموافقين عليها بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العديد من المرشدات يقومون بالدور الارشادي للتغلب على معوقات تحقيق الارشاد النفسي وتنمية المهارات العملية وإيجاد الحلول. كما تعزو هذه النتيجة إلى أهمية المشاركة في التقييم وخاصة في الأنشطة من قبل المرشدات ومساعدة المعلمة في ذلك لرفع الكفاءة المهنية.

ويتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أيضاً أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ،حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (٢,٨٧ إلى ٤,٣٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تُشيران إلى درجة (موافق، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة كبيرة جدا)، فقد تبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدجة كبيرة جدا على فقرة رقم (٣،١٠،١٣،١٧)، حيث بلغت المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٣,٦٥ –٤,٣٧)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)،(٤,٢١–٥) علي التوالي، وهي الفئات التي تُشير إلى درجة موافق بدرجة كبيرة وايضا الفئة التي تُشير إلى درجة أوافق بدرجة كبيرة جدا ،كما يتبين من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة كبيرة علي على الفقرات رقم (١–٤–٥–٧–٨–٩–١١–١٦)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٣,١٣

إلى ٤,٣٦)، وهذه المتوسطات تقع بين الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والفئة الخامسة والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، (٤,٢١-٥) وهذه الفئات تُشير إلى درجة أوافق بدرجة كبيرة ودرجة كبيرة جدا.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحديثي والمعروف (٢٠١٣) التي تناولت "أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة"، وذلك للتغلب على معوقات الارشاد النفسي، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي ولكن اختلفت معها في المنهج حيث اتبعت المنهج التجريبي بهدف معرفة فعالية البرنامج.

كما اتفقت مع دراسة السلمي (٢٠٢٠) إلى حصر الصعوبات التي تعيق العمل الإرشادي في الميدان، ووضع التوصيات اللازمة لمعالجتها، ومعرفة المشكلات التربوية التي تحدث في الوسط المدرسي، وكيفية وضع حلول لها حيث أسفرت النتائج عن وجود بعض الحلول للتغلب على المعوقات مثل التعاون مع أطراف العملية الإرشادية، حتى يتم الابتعاد عن السلوكيات الاجتهادية في العمل الإرشادي، وحل المشاكل الفنية والإدارية. كما اتفقت مع دراسة عطية (٢٠١٩) التي توصلت الي فاعلية برنامج ارشادي قائم على العلاج بالواقع أمهات أطفال للتغلب على سلبيات ممارسة الألعاب الإلكترونية.

وفيما يلي أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرتين جاءت بين الفقرات وذلك وفقًا لأعلى متوسط حسابي:

- جاءت العبارة رقم (١٠)، وهي " المشاركة في عملية تقييم الأنشطة " بمتوسط حسابي (٤,٣٧)، وانحراف معياري (٠,٩٣٩). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإدارة المدرسية تعمل على تحفيز المرشدات في الجانب العملي والمتعلق بالأنشطة الهامة في هذه المرحلة والتي تعمل على النمو الشامل للأطفال.
- جاءت العبارة رقم (٩) وهي" نشر الوعي بدور الارشاد النفسي لدي إدارة المدرسة. " بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلِّقة بسبل التغلب على المعوقات بمتوسط حسابي (٤,٣٦)،

وانحراف معياري (٩٠٥,). وذلك يرجع إلى حرص المرشدات على نشر الوعي بدورهم وبدور الارشاد النفسي عامة في المدرسي مما يساعد ذلك في نجاح العملية الارشادية.

- جاءت العبارة رقم (١٧) وهي " المساعدة في تصميم ادوات للتقييم الجماعي لأنشطة الأطفال." بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، وانحراف معياري (١,٠٤٨). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص إدارة مدارس الطفولة المبكرة على التقييم السليم من خلال تصميم أدوات ووسائل خاصة ببرامج وأنشطة الأطفال.
- الفقرات الأدنى في المتوسط:
- جاءت العبارة رقم (١) وهي" المشاركة في التخطيط لتنظيم ورشات تربوية عملية للتغلب على صعوبات الارشاد النفسي "بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المُتعلِّقة بسبل التغلب على معوقات الارشاد النفسي بمرحلة الطفولة المبكرة بمتوسط حسابي (٣,١٣)، وانحراف معياري (٠,٨٢٦). وتعزو الباحثة النتيجة المتوسطة إلى طبيعة الفئة العمرية للأطفال.
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي" تحويل الأطفال الي الجهات المختصة إذا لزم الأمر "بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المُتعلِّقة بسبل التغلب على معوقات الارشاد النفسي بمرحلة الطفولة المبكرة، بمتوسط حسابي (٢,٨٧.)، وانحراف معياري (١,٢٠٢) وتعزو الباحثة هذه النتيجة لكثرة الأدوار التي تقوم بها المرشدة الطلابية وربما الي صعوبة بعض الحالات.

التـــوصيـــات

- إعادة النظر في تقييم المؤهل الأكاديمي عند اختيار المرشد الطلابي.
- التخفيف من الأعباء الإدارية وتحسين ظروف العمل مما يجعل المرشد الطلابي متفرغ للعمل الإرشادي.
- تحديد مهام المرشد الطلابي على ان مهام الإرشاد النفسي من أولويات عمله.

- توطيد العلاقة بين المدرسة وبين أولياء الأمور؛ لتوعيتهم بالآثار السلبية الناجمة عن عدم الارشاد النفسي.
- العمل على حصر مشكلات الأطفال في سجلات خاصة على الكمبيوتر.
- تدريب المرشدين من خلال مؤسسات الإرشاد النفسي بهدف تطوير مهاراتهم ورفع كفاءتهم المهنية.

المقـــترحـــات:

١- واقع الارشاد النفسي من وجهة نظر المديرين.

٢- التحديات التي يواجهها المرشدين التربويين في المدارس.

٣- مدي استخدام الارشاد النفسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمات.

المراجع

المراجع العربية:

الأشول، إسماعيل عبد القوي. (٢٠٢١) معوقات الارشاد النفسي المدرسي بالمدارس الثانوية في مديرتي المشنة والظهار بمحافظة إب من وجهة نظر المتخصصين الاجتماعيين والنفسيين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، العدد الحادي عشر، ص ص ١٣٤-١٥٦.

الأطرش، حسين محمد والنعاس، عمر مصطفي. (٢٠٢١). دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر مدرسات مرحلة التعليم الأساسي، ليبيا، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، السنة السابعة، المجلد (١)، العدد السابع عشر، ص ص٧٥-٨٩.

التركي، هيام. (٢٠١٩). الإرشاد التربوي في معالجة العنف المدرسي، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، مج - ٢، ع ١٠.

جاسم، زينب كاظم. (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية بمحافظة بابل العراق، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة كربلاء، المجلد ١٩، العدد ٢، ص ص ٤٥-٧٨.

الجيلالي، العماري. (٢٠١٥). معوقات عمل المرشد المدرسي والمهني وعلاقتها بكفاءته المهنية. دراسة ميدانية على بعض مراكز التوجيه المدرسي والمهني لولايات الغرب الجزائري.

حجازي ونظمية. (٢٠١٥). المشكلات التي تواجه عمل المرشدين التربويين في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم "محافظة طولكرم نموذجاً".

الحديثي، زينات فاضل والمعروف، صبحي عبد اللطيف. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الارشادية في المقابلة.

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (٢٠١٦). مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية. الرياض. المملكة العربية السعودية، الشقري للنشر وتقنية المعلومات، ط١.

الداهري، صالح حسن. (٢٠١٢). علم النفس الإرشادي، دار وائل للنشر.

هران، حامد عبد السلام. (٢٠١٦). الإرشاد التربوي في الوطن العربي، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثاني جزء ٩ ديسمبر، عالم الكتب، القاهرة.

السلمي، صفية محمد. (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه المرشد الطلابي خلال الممارسة الإرشادية بمراحل التعليم العام. قسم علم النفس، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.

الشريفيين، أحمد. (٢٠٢٠). فعالية طرق الإرشاد النفسي الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى المراهقين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١٦، ع١ ص ص، ٤٥-٦٣.

الشمري، محمد. (٢٠٢٠). الإرشاد التربوي والنفسي ودوره في تحقيق أهداف العملية التربوية: دراسة تحليلية، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، مجلد ١٠، ع١، ص ص٤-٨.

الشناوي، محمد محروس. (٢٠١٤). العملية الإرشادية، دار غريب للطباعة، القاهرة.

الصمادي، منال عثمان؛ التلاهين، فاطمة محمد. (٢٠١٦). الكفايات الإرشادية لدى المرشدين وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مدراء المدارس في الأردن. مجلة التربية جامعة الأزهر كلية التربية، ع - ١٦٩، ج ٣.

العامري، جعفر. (٢٠١٥). معوقات الإرشاد التربوي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المرشدين التربويين. المديرية العامة للتربية، كلية التربية المفتوحة، (٢١)، ٣٢ - ٥٣.

عطية، سميحة محمد علي. (٢٠١٩). برنامج قائم على الإرشاد بالواقع لعينة من أولياء الأمور الأطفال في الروضة للتوعية بآثار ممارسة الألعاب الإلكترونية على سلوك أطفالهم، مصر، مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مج.٢٢، ع.٨٤، ص ص ١-١٤.

قريشي، شيماء. (٢٠٢٠). مستوي الكفايات الارشادية المتطلبة لمربيات الاطفال ما قبل المدرسة، الجمهورية الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة محمد بو ضياف، المسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

محاميد، فايز عزيز محمد؛ والخليلي، فاخر نبيل محمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو الإرشاد التربوي، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

المـراجـع الأجنبيـة:

Aliyev, R.; Irgoner-Teknalp, B. Ulker, R. Shane Edizer, F. (2012). Perceptions of school counselors and principals towards the new psychological guidance and counseling services in early childhood education in Turkey. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 3083-3098.

Boitt, M. L. (2016). Evaluation of the Challenges in the Implementation of the Guidance and Counselling Programmer in Baringo County Secondary Schools, Kenya. Journal of Education and Practice, 7(30), 27-34.

Burnham, J. J. and C. M. Jackson. (2015). school counselor Roles: Discrepancies between actual practice and existing models, professional school counseling.

Furlong, M., Atkinson, D. and Janoff, D. (2013). elementary school counselor's perceptions of their actual and ideal roles, elementary school guidance counseling.

Gibson, Robert L., M.H. MITCHELL, R.E. HIGINS. (2014). Development and management counseling programs and guidance services, Mac. Pub, co, New York.Pychology.

Khanda, S. (2018). Challenges faced by teacher counsellors of secondary schools in the smart city Bhubaneswar, Odisha. International Journal of Research in Social Sciences, 8(11), 327-340.

Lang, P. (2013). how pupils see it: looking at how pupils perceive pastoral care, pastoral care in education.

Oya, Michele, Mieko. (2015). Violence exposure and behavioral problems among children and adolescents in clinical population, Dissertation abstracts international.

العـدد (٢١)، (عـدد خـاص)، الجـزء الثـاني، أكتـوبر ٢٠٢٣، ص ص ٨١ – ١٢١

تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)

إعـداد

مشاري عبدالله عامر المشاري

باحث ماجستير في تخصص مناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د/ سلطان بن علي الحربي

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)[1]

مشـــاري المشـــاري[*] & د/ سلطـــان الحـربـــي[**]

ملخـــــــص

هدف البحث إلى التعرف على مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي (التحليلي)، حيث قام ببناء قائمة بمتطلبات دراسة (TIMSS) ومن خلالها صمم أداة تحليل المحتوى، وتكون مجتمع البحث من كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بجزأيه الأول والثاني.

ومن أهم ما توصلت إليه نتائج البحث: عدم تحقيق كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المرحلة الابتدائية للنسب المحددة لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) في مجال المحتوى ومجال العمليات المعرفية، وتضمين مجال العدد بنسبة كبيرة في كتب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، وقصور في تضمين مجال الأشكال الهندسية والقياس ومجال عرض البيانات في كتب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، وتضمين مستوى المعرفة بنسبة كبيرة في كتب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، وقصور في تضمين مستوى التطبيق ومستوى الاستدلال في كتب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)

---

(١) بحث مستل من رسالة ماجستير للباحث مشاري المشاري بعنوان (تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)، تحت أشراف الدكتور / سلطان بن علي الحربي أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(*) باحث ماجستير في تخصص مناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

(**) أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

Analysis of the content of the mathematics textbook for the fourth grade of primary school in light of the requirements of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS).

Meshari Al-Mashari.& Dr. Sultan Al-Harbi

Abstract

The aim of the research is to identify the extent to which the mathematics book for the fourth grade of primary school includes the requirements for studying the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), and to achieve the goal of the research, the researcher used the descriptive (analytical) approach, where he built a list of the requirements of the study (TIMSS) and through it he designed a content analysis tool, and the research community included the mathematics book for the fourth grade of primary in its first and second parts.

The following are the most important findings of the research: The mathematics textbook for the fourth grade of primary school did not achieve the percentages specified for the requirements of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2019) study in the field of content and the field of cognitive processes, Including the number field in a large percentage in the mathematics books for the fourth grade of primary school , Shortcomings in including the field of geometric shapes and measurements and the field of data presentation in mathematics books for the fourth grade of primary school , Including the level of knowledge in a large percentage in the mathematics books of the fourth grade of primary school , Deficits in including the level of application and the level of inference in mathematics books for the fourth grade of primary school.

المقـــــدمـــــــة:

يعيش العالم حالة من التغير المستمر والتطور الدائم في شتى مجالات الحياة، وتسعى الدول بمواكبة هذا التغير المستمر، وتعول الدولة المتقدمة في نهضتها وتطورها على العلم والعلماء، مما جعل الدول تهتم بالتعليم الذي يعد أساس الأمم وقوتها. ومن الصعب إنكار دور التعليم في العصر الذي نعيشه ولاسيما تعليم الرياضيات، فالتعليم هو القوة المحركة للمجتمع في مضمار التقدم والتطور.

وتعد الرياضيات من العلوم المهمة التي تعتبر أساس لكثيراً من العلوم، ومن خلالها قد تستطيع الدول التقدم والتطور؛ إذا ما أدركت أهميتها وقامت بتعليم أفرادها بالشكل الصحيح. وتنبع أهمية الرياضيات في مناهج التعليم العام من خلال نظرتين متكاملتين وشاملتين للرياضيات، تتمثل النظرة الأولى في المهارات الرياضية التي يحتاجها الفرد لتنظيم أمور حياته والاهتمام بشؤونه الخاصة، فيما تتمثل النظرة الثانية في أن الرياضيات نظام معرفي وله بنيته المعرفية التي تساعد الفرد على تنمية التفكير الناقد وتسهم في بناء شخصيته وتساعده على الإبداع من خلال اتاحة الفرصة له لاكتشاف المفاهيم والعلاقات (أبو زينة، ٢٠١١م، ص٤٩). لذا تقوم الدول على وضع ميزانيات كبيرة خاصة بالتعليم وتضع من ضمن خططها ورؤاها تحسين وتطوير التعليم. ومن المجالات المهمة في التطوير مجال محتوى المناهج، التي تعتبر مرجعاً للأجيال ودليلاً لهم. وترى مها العجمي (٢٠٠٥م) أن المحتوى هو المحور الأساسي وبقية عناصر المنهج تدور حوله وتسعى لتحقيقه، فالأهداف توجه لعملية اختيار المحتوى الملائم وطرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية تستخدم في عملية التفسير والتوضيح والشرح لما يتضمنه المحتوى ومحاولة إيصاله بالطريقة الأفضل للطالب، وأدوات التقويم تعمل على كفاءة جميع عناصر المنهج بشكل عام وعلى المحتوى بشكل خاص (ص١٦١).

ويرى أبو زينة (٢٠١١م) بأن الكتاب المدرسي يمثل محتوى المنهج في الواقع، ويحتل مكانة أساسية في العملية التربوية، ويعتبر الكتاب في كثيراً من الدول العربية المرجع الرئيسي ويكاد يكون الوحيد، الذي يلجأ إليه الطلاب، ولمكانة الكتاب المركزية في مناهج الرياضيات يتطلب بالضرورة توفير عدد من الشروط والخصائص والمواصفات في الكتاب لتحقيق الأهداف المرجوة (ص٦٤).

كما أكد أبو زينة (٢٠١١م) على أن الكتاب المدرسي يحتاج للتطوير والتغيير خصوصاً كتب الرياضيات التي تفتقد للكثير من المواصفات والمعايير التي من شأنها أن تقلل من دور الكتاب في تحقيق الأهداف المطلوبة (ص٦٥).وتحظى كتب الرياضيات بأهمية خاصة بين الكتب الأخرى، وتكمن هذه الخصوصية في أمرين هما: الشعور العام بصعوبة مادة الرياضيات وحساسيتها داخل المجتمع، ونقص التأهيل التربوي اللازم في هذه المادة بالنسبة لعدد كبير من المعلمين. (حرز الله والهادفي، ١٩٩٤م، ص ٦٢).ونظراً لأهمية المناهج التربوية واعتبارها أحد أسس العملية التعليمية التعلمية فإنها تتطلب كما ذكر أبو السعود (٢٠٠١م) مراجعة مستمرة لمحتواها ونظامها، حيث أصبحت النظم التربوية مسؤولة عن إحداث التنمية الشاملة للإنسان ومستقبلة (ص٢٥٣).

وتؤكد الكثير من الدراسات السابقة على أهمية تقويم محتوى المنهج، بهدف تطويره وتحسينه ومن تلك الدراسات دراسة التليني (٢٠١٣م)، ودراسة منى الغامدي (٢٠١٨م)، ودراسة عمرو (٢٠١٩م). حيث تبنى الكتب الدراسية على أسس فلسفية واجتماعية ومعرفية ونفسية. ويراعى فيها معايير معينة لبعض الدراسات المتميزة، ومنها معايير دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، التي تتسابق إليها الدول لمعرفة مستوى طلبتها ومعرفة مدى تقدمهم ومعرفة جوانب الضعف والقوة لديهم ومقارنتهم بطلاب الدول المتقدمة. وقد أوصت العديد من الدراسات على أهمية تضمين الرياضيات والعلوم لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وأن يقوّم محتوى منهج الرياضيات وفقاً لمعايير دراسة (TIMSS)، ومنها دراسة الحبيب (٢٠١٤م)، ودراسة العلوي (٢٠١٧م)، ودراسة سحر الغنام (٢٠١٩). وتستهدف دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) الوقوف على مستويات طلاب الصفين الرابع الابتدائي، والثاني متوسط في المفاهيم التي تعلموها في مادتي الرياضيات والعلوم، وتعمل منظمة IEA على مقارنة نتائج تلك الاختبارات مع اختبارات مماثلة في دول شاركت في عمل الاختبارات نفسها لطلابهم، وقد بدأ الاختبار في عام (١٩٦٤م)، وتم تنفيذها بشكلها الحالي تحت مسمى (TIMSS) لأول مرة عام (١٩٩٥م)، ويعقد بشكل دوري

كل ٤ سنوات، وكان آخر تطبيق لتلك الاختبارات في (٢٠١٩م) بمشاركة أكثر من ٦٠ دولة (وزارة التعليم، ٢٠١٩م). وقد أسهمت هذه الدراسة في تطوير أنظمة وممارسات تعليمية في كثير من الدول، وبخاصة الدول المشاركة فيها، حيث تقدم الدراسات نطاقاً واسعاً من البيانات المتعلقة بمتغيرات للطالب والمعلم والبيئة المدرسية، كما تقدم عوامل مهمة جداً في تحسين مستوى أداء النظام التعليمي (الشمراني، الشمراني، البرصان والدرواني، ٢٠١٦م، ص٨).

تولي المملكة العربية السعودية أهمية كبيرة لتطوير وتعزيز التعليم؛ من أجل بناء جيل واعد يمتلك ثقافات متنوعة ومرتكزة على تعليم راسخ. وقد رسمت المملكة من خلال رؤية ٢٠٣٠ انطلاقة جديدة إلى التميز والرقي في تطوير التعليم بشكل عام. وتسعى وزارة التعليم وفق رؤية ٢٠٣٠ لتطوير وبناء المناهج وفق فلسفة تربوية رائدة تتناغم مع ديننا الإسلامي الحنيف، وتواكب مقتضيات العصر. فقد حرصت المملكة العربية السعودية على المشاركة في دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) من ذو عام (٢٠٠٣م) ومازالت المشاركات مستمرة وآخرها عام (٢٠١٩)، بهدف الوصول إلى أهم وأفضل الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل من خلال معرفة مكامن الخلل ومن خلال المقارنة بالدول المتقدمة في دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS). وبناءً على ما سبق، وبعد الاطلاع على نتائج الدراسات والأبحاث السابقة التي دعت إلى ضرورة تضمين كتب الرياضيات لمتطلبات (TIMSS)، ومن خلال عمل الباحث معلماً للرياضيات في المرحلة الابتدائية واطلاعه على الاختبارات الدولية، أدرك أهمية محتوى المناهج في العملية التعليمية، وتولد لدى الباحث إحساس بالمشكلة وتحددت في ضرورة التعرف على مستوى تضمين محتوى مناهج الرياضيات للصف الرابع الابتدائي لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) في بعدي المحتوى والعمليات.

مشكلـــة البحـــث:

من خلال الاطلاع على نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في اختبارات الرياضيات للدورات السابقة لـ (TIMSS) وملاحظة القصور وتدني المستوى لدى طلبة المملكة العربية السعودية إذا ما قرنت مع نظيراتها من الدول الأخرى المشاركة في الاختبار.

فقد أشارت التقارير الصادرة من هيئة تقويم التعليم إلى تدني واضح لدرجات طلاب المملكة العربية السعودية في مجمل المشاركات. وأشار تقرير الشمراني (١٤٣٠هـ) إلى أن متوسط أداء الطلبة في عام (٢٠٠٣م) بلغ (٣٣٢) وهو أقل من المتوسط العام بـ (١٤٤) نقطة واحتلت المملكة المركز (٤٣) من بين (٤٥) دولة مشاركة، وفي عام (٢٠٠٧م) بلغ متوسط أداء الطلبة (٣٢٩) نقطة وهو أقل من المتوسط بـ (١٧١) نقطة، واحتلت المملكة المركز (٤٧) من بين (٤٩) دولة مشاركة (ص١١). وفي عام (٢٠١١م) بدأت المملكة بمشاركة الصف الرابع الابتدائي وبلغ متوسط أداء الطلبة في الرياضيات للصف الرابع (٤١٠) نقطة وهو أقل من متوسط المقياس (٥٠٠) نقطة، واحتلت المملكة مركز (٤٥) من بين (٥٠) دولة مشاركة في الصف الرابع. (مركز التميز البحثي، ٢٠١٢م، ص ١٨). وفي عام (٢٠١٥م) بلغ متوسط أداء الطلبة في الرياضيات للصف الرابع (٣٨٣) نقطة من متوسط المقياس (٥٠٠) نقطة، واحتلت المملكة المركز (٤٦) من بين (٤٩) دولة مشاركة. (الشمراني وآخرون، ٢٠١٦م، ص٢٠). وفي عام (٢٠١٩م) بلغ متوسط أداء طلبة الصف الرابع (٣٩٨) نقطة من متوسط المقياس العام (٥٠٠) نقطة، واحتلت المملكة على المركز (٥٣) من بين (٥٨) دولة مشاركة. (هيئة تقويم التعليم، ٢٠٢٠م، ص٦)

وفي ضوء النتائج السابقة اتجهت العديد من الدراسات إلى الكشف عن سبب تدني طلبة المملكة العربية السعودية في الاختبارات الدولية من جميع المجالات ومن أهمها مجال محتوى المنهج، الذي يجب أن يحتوي على النسب المطلوبة في متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS). كما أكدت على ضرورة البحث في هذا المجال دراسة كلاً من الشهري (٢٠٠٩م) ودراسة الحبيب (٢٠١٤م) ودراسة فاطمة الكليب (٢٠١٨م) ودراسة الحارثي (٢٠١٩). لذا جاء هذا البحث للبحث عن المشكلة، نظراً لأهمية هذا الاتجاه الدولي الحديث، ولحاجة محتوى مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية للتطوير والتحسين.

أسئلـــة البحـــــث:

١- ما متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) الواجب توافرها في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي؟.

٢- ما مستوى تضمين محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بفصليه لمتطلبات (TIMSS 2019) في بُعد المحتوى في مجالات (الأعداد، القياس والهندسة، عرض البيانات)؟.

٣- ما مستوى تضمين محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بفصليه لمتطلبات (TIMSS 2019) في بُعد العمليات المعرفية في مستويات (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)؟.

أهـــداف البحـــث:

١- بناء قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) الواجب توافرها في محتوى كتاب رياضيات للصف الرابع الابتدائي.

٢- التعرف على مستوى تضمين محتوى مناهج الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بفصليه لمتطلبات (TIMSS 2019) في بُعد المحتوى في مجالات (الأعداد، القياس والهندسة، عرض البيانات).

٣- التعرف على مستوى تضمين محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بفصليه لمتطلبات (TIMSS 2019) في بُعد العمليات المعرفية في مستويات (المعرفة، التطبيق، الاستدلال).

أهميـــــة البحـــث:

أ) الأهميـة النظـريـة

يأتي هذا البحث استجابة لتوجهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تطوير مناهج التعليم العام بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وقد يساعد البحث على التعرف على نقاط القوة والضعف في محتوى كتاب الرياضيات باعتباره المرجع الرئيسي للطلاب.

ب) الأهمية التطبيقية:

تلقي الضوء على محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم، والتي يمكن الاستفادة منها لتطوير مناهج المملكة العربية السعودية، وقد يفتح هذا البحث أفاقاً للباحثين في إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، وتوجه نظر المعنيين في وزارة التعليم إلى جوانب القوة والضعف في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، وقد تساعد طلاب المرحلة الابتدائية للحصول على مراكز متقدمة في المنافسات القادمة لدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS).

حدود البحث:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بفصليه (الأول، والثاني) المقرر للعام الدراسي ١٤٤٣هـ في ضوء متطلبات (TIMSS 2019).

٢- **الحدود الزمانية:** طبق هذا البحث في عام ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

٣- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS:

تعرفها عائشة الحميدي (١٤٣١هـ) بأنها "اختبارات عالمية لتقويم التوجهات في مدى تحصيل الطلاب في مادتي العلوم والرياضيات، ويتم تقويم الطلاب في الصفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط (الصف الثامن)" (ص١٣).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: دراسات دولية عالمية لتقييم الاتجاهات في مدى تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات، بهدف إبراز تميز نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية أو تقويمه ثم تطويره لمواكبة الدول المتقدمة.

متطلبـــات TIMSS:

تعرفها سحر الغنام (٢٠٢٠م) بأنها: "مجموعة من المواصفات المعيارية التي يقاس – في ضوئها– مستوى تحصيل التلاميذ، واللازم توافرها في محتوى كتب الرياضيات للصفين: الرابع، والثامن الأساسي، وتتوزع هذه المعايير على مجالي: المحتوى، والعمليات المعرفية".

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة من المتطلبات والمعايير التي حددتها دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)، الواجب توافرها في محتوى كتب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بفصليه (الأول والثاني) بنسب محددة وتشمل على بعدين، هما: بُعد المحتوى ويتضمن على عدت مجالات وهي (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياسات، وعرض البيانات) وبُعد العمليات المعرفية ويتضمن على عدت مستويات وهي (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الاطـــار النظـــرى

المبحث الاول : دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)

تعد دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) من أشهر الدراسات الدولية المتعلقة بالرياضيات والعلوم، التي تشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)، ومقرها في أمستردام الهولندية، وتعرف بمصطلح (TIMSS) اختصاراً لـ Trends in International Mathematics and Science Study، تهدف إلى تقييم الأنظمة التعليمية والتربوية. تعني بقياس مستويات الأداء والتحصيل في الرياضيات والعلوم لطلاب الصف الرابع والثامن (الثاني المتوسط) للدول المشاركة، وتعقد كل أربعة أعوام وبشكل دوري، وأصبحت مؤشر مهم للحاجة لتطوير وتحسين سياسة الأنظمة التعليمية. ويدل على أهميتها تزايد عدد الدول المشاركة فيها. ومما يميزها المرونة التي تتحلى بها حيث تتيح للدول حرية المشاركة فيها، وكذلك فترة الأربع سنوات تعطي فرصة أكبر للأنظمة التعليمية والتربوية للتعديل والتحسين. (الحميدي، ١٤٣١هـ، ص ١٣) (مركز التميز البحثي، ٢٠١٢م، ص٥).

وذكر الشهري (٢٠١٠م) أن الهدف الرئيسي لدراسة التوجهات الدولية هو مقارنة تحصيل طلاب الصفين الرابع والثامن في مادتي الرياضيات والعلوم في أنظمة تربوية مختلفة في خلفياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. (ص٢١).

وتقوم دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS بتطبيق عدد من الأدوات بهدف جمع بيانات ومعلومات عديدة تساعد في تفسير الاختلافات في التحصيل بين طلاب الدول المشاركة في الدراسة حيث تتنوع هذه الأدوات بين اختبارات واستبانات ويعتبر الاختبار هو الأداة الرئيسة لقياس التحصيل العلمي في مادتي الرياضيات والعلوم. (مركز التميز البحثي، ٢٠١٢م، ص٦)، وتعد الاستبانات، كتيبات الاختبار من أهم الأدوات (Mullis, Hooper, Martin & Fishbein, 2017. Pp. 59-73).

وفيما يتعلق بمتطلبات (TIMSS)، إن الإطار العام لدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) يتضمن مجالين رئيسة؛ هما: مجال المحتوى؛ ويحدد المادة المراد تقييمها، ومجال العمليات المعرفية؛ يحدد عمليات التفكير المراد تقييمها(Mullis, Lindquist, Philpot, & Cotter, 2017, pp. 13-24).

وقد شاركت المملكة العربية السعودية في دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS في النسخ (٢٠٠٣م-٢٠٠٧م-٢٠١١م-٢٠١٥م-٢٠١٩م)، وكانت المشاركتين (٢٠٠٣م-٢٠٠٧م) في الصف الثامن فقط، أما المشاركات الأخرى فقد كانت في الصفين الرابع والثامن (الشمراني، ٢٠٠٧م، ص ١١).

المبحث الثاني: المحتوى وتحليله

يعرف الخليفة (٢٠١٧م) المحتوى بأنه: "نوعية الخبرات التعليمية –الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات– والمهارات والوجدانيات التي يتم اختيارها، وتنظيمها على نمط معين، لتحقيق أهداف المنهج التي تم تحديدها من قبل" (ص١٠٧).

وتعتبر عملية اختيار المحتوى الخطوة التالية لبناء المنهج بعد تحديد أهدافه. ويقصد باختيار محتوى المنهج تحديد المحتوى الذي يعمل على تحقيق الأهداف المحددة للمنهج بصورة

مناسبة وملائمة، وتعد من أصعب العمليات التي تواجه واضع المنهج، لأن لكل مادة دراسية مجموعة من المجالات، ويتضمن كل مجال جملة من الموضوعات، ولكل موضوع أفكار رئيسة وأخرى فرعية، وهذه الأفكار تحتوي على حقائق ومفاهيم وتعليمات عديدة تجعل عملية اختيار المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف الموضوعة مسبقاً أمراً صعباً (الوكيل، والمفتي، ١٤٣٧هـ، ص ص ١٠٦-١٠٧).

ذكرت مها العجمي (٢٠٠٥م، ص ص ١٨٠-١٨٣) وزبيدة قرنى (٢٠١٦م، ص ص ١١٤-١١٥) أنه من الممكن استخدام وسيلة واحدة أو أكثر في اختيار محتوى المنهج وهذه الوسائل كالآتي: آراء الخبراء، والتحليل، والمسح .

يعد الهدف الرئيس لتحليل محتوى الكتب الدراسية هو تحسينها وتطويرها، وقد ذكر طعيمة (٢٠٠٤م، ص٨١)، وعليمات (٢٠٠٦م، ص٦١)، ومحمد وعبدالعظيم (٢٠١٢م، ص٢٧) أن لتحليل محتوى الكتب المدرسية عدة أهداف منها: الكشف عن أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة حتى تتماشى مع الأهداف التربوية، وتقديم المساعدة لمؤلفي الكتب المدرسية على إعداد الكتب بالمبادئ والتوجيهات الضرورية التي من شأنها أن تحقق الأهداف المرجوة للكتاب.

ذكر طعيمة (٢٠٠٤م، ص ص٩٥-١١٣) وفتح الله (٢٠١٥م، ص ص١٣٨-١٣٩) عدد من خصائص تحليل المحتوى منها أسلوب للوصف، و أسلوب موضوعي، وأسلوب منظم، وأسلوب كمي، وأسلوب علمي، وأسلوب شامل.

يعتقد الباحث أن تحديد الهدف من التحليل مهم فخلف كل عمل هدف للقيام بهذا العمل. وكذلك خطوة إعداد الدليل لأن وضع الضوابط من شأنها أن تسهل وتضبط عملية التحليل سواءً قام بها باحث أو عدة باحثين. وأخيراً تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً ليتسنى للباحث الاستفادة منها في عرضها وتفسيرها.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة القحطاني (١٤٣٤هـ) إلى تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS، ولتحقيق هدف

الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة تحليل المحتوى، وتمثلت عينتها في كتب رياضيات المملكة العربية السعودية من الصف الأول حتى الصف الرابع الابتدائي، ومن أبرز النتائج وجود تركيز كبير على مجال الأعداد، وتركيز ضعيف نسبياً على مجال الأشكال الهندسية والقياسات، وتركيز متوسط على مجال عرض البيانات، كما أظهرت النتائج أن هناك قصور في مستوى الأسئلة والتمارين في التطبيق عما هو مفترض في (TIMSS)، كما أن هناك قصور في مستوى الأسئلة والتمارين في الاستدلال عما هو مفترض في اختبار (TIMSS)، وزيادة بالغة في مستوى المعرفة عما هو مفترض له. ومن أهم التوصيات هي الاستفادة من تجارب الدول المشاركة والمتقدمة وإجراء المزيد من دراسات المقارنة ودراسات تحليل النتائج في ضوء متطلبات (TIMSS).

وأجرى التليني (٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في فلسطين وفق متطلبات (TIMSS 2011) ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بإعداد قائمة بمتطلبات (TIMSS 2011) لمحتوى مناهج الرياضيات انقسمت على بعدين رئيسة (بُعد المحتوى، وبُعد العمليات المعرفية) واستخدم أداة بطاقة تحليلي المحتوى للكشف عن تحقيق المتطلبات وكذلك استبانة لمعرفة مدى توظيف المتطلبات في تدريس محتوى الكتاب وتكون مجتمع الدراسة من فئتين الأول منها تمثل في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بجزأيه من مناهج الرياضيات الفلسطينية المطبقة عام (٢٠١٣م) والفئة الثانية تمثلت في جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظات غزة حيث بلغ عددهم (١٨٤) معلماً ومعلمة وبلغت عينته (٩٧) معلماً ومعلمة وكان من أبرز نتائجها وجود تفاوت بين النتائج والنسب المطلوبة، ففي بُعد المحتوى كانت نسبة مجال الأعداد أعلى بكثير من النسبة المطلوبة، وكان هناك قصور في مجال الأشكال الهندسية والقياس ومجال عرض البيانات في تحقيق النسب المطلوبة. أما ما يخص بُعد العمليات المعرفية، فقد تحقق المجال المعرفي بنسبة كبيرة جداً، ووجد قصور في تضمين المجالين، التطبيق والاستدلال، لتحقيق النسب المطلوبة. ومن أهم توصياته ضرورة

مراجعـة محتـوى مقـررات الرياضـيات وتقويمهـا بصـفة دوريـة ومـن ثـم تطويرهـا لتتوافـق مـع الاتجاهـات العالميـة والمسـتجدات العلميـة وتضـمين محتـوى كتـاب الرياضـيات للصـف الرابـع بمتطلبات (TIMSS 2011) بقدر يتناسب مع النسب المئوية التي حددتها الدراسات الدولية.

فيما استقصت الفارس (٢٠١٤م) في دراستها التي هدفت إلى اكتشاف أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع الابتدائي في اختبارات (TIMSS) في مادة العلوم من وجهة نظر معلميهم وموجهي العلوم بدولة الكويت ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واستخدم أداة الاستبانة وتمثل مجتمعها في معلمي العلوم وموجهيهم وتكونت عينتها من (٨١) معلماً وموجهاً وكان من أبرز نتائجه أن أسباب تدني المستوى لطلبة الصف الرابع في اختبارات (TIMSS) من وجهة نظر المعلمين والموجهين تكمن في الطالب والأسرة بالمرتبة الأولى ثم المعلمون في المرتبة الثانية ثم المناهج المدرسية ومن أهم توصياته إعادة النظر في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية بحيث تكون مناسبة لمعايير اختبارات (TIMSS).

بينما هدفت دراسة عبدالله و الدفراوي (٢٠١٦م) إلى التعرف على مدى تضمين محتوى كتب العلوم في الصف الرابع والثامن الأساسي في جمهورية مصر العربية ومملكة البحرين من التعليم الأساسي لمعايير (TIMSS 2015) ومن ثم مقارنة النتائج في بعديه (الموضوعات، والعمليات المعرفية) ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة بطاقة تحليل المحتوى وتمثلت عينته في محتوى كتب العلوم للصفين (الرابع والثامن) بفصليها (الأول والثاني) بمصر والبحرين للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦م) وكان من أبرز نتائجه تفاوت في تحقق نسب المتطلبات في مناهج الدولتين وتباين بينهم في بعض النسب مما يشير لتميز دوله عن الأخرى في أحد المجالات وتميز الأخرى في المجال أو الصف الأخر ومن أهم توصياته الشفافية في التعامل مع واقعنا التربوي والتعليمي، والاستفادة من نتائج الدراسة الحالية إنشاء مراكز للدراسة والتقويم والتطوير والاستفادة من التجارب العالمية في هذا المجال.

أما دراسة سرحانه (٢٠١٦م) هدفت إلى تحليل محتوى كتب الرياضيات في المنهاج الفلسطيني للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء الإطار التقيمي للرياضيات لدراسة التوجهات

الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة إطار لتحليل المحتوى، وتمثلت عينتها في كتب الرياضيات الفلسطينية للمرحلة الأساسية الدنيا، ومن أبرز نتائجها وجود تركيز كبير على مجال الأعداد وضعيف نسبياً على مجال الأشكال الهندسية والقياس ومجال عرض البيانات، وكذلك وجود تركيز كبير على المعرفة وقصور في التطبيق والاستدلال، ومن أهم التوصيات ضرورة إجراء مراجعة لمقررات الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا بحث تتوافق مع نسب مجالات المحتوى في (TIMSS)، والاستفادة من الدول المشاركة، وإجراء المزيد من الأبحاث على كتب الرياضيات للمراحل الأخرى.

كما سعت دراسة الخطيب (٢٠١٧م) إلى الكشف عن درجة تضمين متطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015) في محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة بطاقة تحليل المحتوى وتمثلت عينته في كتب العلوم المطورة بجزأيه للصف الثامن الأساسي في الأردن وكان من أبرز نتائجه إعداد قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم ومن أهم توصياته إجراء مراجعة دورية لمقررات العلوم وتضمين المتطلبات بالنسب المناسبة وكذلك إجراء دراسات أخرى على الصفوف الأخرى.

وقد قامت الشديفات (٢٠١٧م) بدراسة هدفت إلى تقويم كتب الرياضيات الأردنية والقطرية للصف الثامن الأساسي في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) من خلال إعداد قائمة بالمتطلبات ومعرفة درجة تضمينها في كتب الرياضيات الأردنية والقطرية ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى وقامت البحاثة ببناء قائمة بمتطلبات (TIMSS 2015)،واستخدمت أداة بطاقة تحليل المحتوى وتمثلت عينته في كتب الرياضيات الأردنية والقطرية للصف الثامن الأساسي، وكان من أبرز نتائجه وجود تفاوت بين نسب محتوى الرياضيات الأردنية والقطرية للصف الثامن ونسب المطلوبة لدراسة التوجهات الدولية (TIMSS 2015)، ومن حيث المقارنة فظهرت النتيجة بتفوق كتب الرياضيات القطرية من حيث قرب نسبها من متطلبات (TIMSS 2015) أكثر من كتب

الرياضيات الأردنية في مجال الجبر، والهندسة، والبيانات والاحتمالات وتفوقت كتب الرياضيات الأردنية في مجال الأعداد، أما ما يخص مجالات العمليات المعرفية فتساوت كتب الرياضيات للدولتين في مجال المعرفة والاستدلال تقريباً وتفوقت كتب الرياضيات القطرية في مجال التطبيق بتحقيقها نسبة قريبة جداً من النسبة المطلوبة ومن أهم توصياته ضرورة تضمين المتطلبات بالنسب المطلوبة، والاستفادة من الدراسة الحالية في التطوير، وكما أوصى بتدريب معلمي الرياضيات للصف الثامن في ضوء متطلبات (TIMSS 2015) بحيث يتم الاستفادة منها في التخطيط لتعليم الرياضيات، وأخيراً أوصت الوزارة بعقد ورش عمل لمطوري المناهج وعقد دورات للمعلمين في ضوء متطلبات (TIMSS 2015).

سعت دراسة العلوي (٢٠١٧م) إلى الكشف عن مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصفوف (٥ إلى ٨) بسلطنة عمان لموضوعات اختبار دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015) ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة بطاقة تحليل المحتوى وتمثلت عينته في كتب العلوم للصفوف من (٥-٨) بسلطنة عمان وكان من أبرز نتائجه ظهور نسب متفاوتة وبعضها مختلف عن متطلبات (TIMSS 2015) ومن أهم توصياتها ضرورة إطلاع مؤلفي كتب العلوم على موضوعات (TIMSS 2015) وتضمينها بالنسب التي نصت عليها وكذلك أوصت بالاستفادة من الدول المشاركة في هذه الدراسة والتي حققت مراكز متقدمة.

ونفذت آل كليب (٢٠١٨م) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تمثيل متطلبات الدراسات الدولية (TIMSS2015) في محتوى مقررات الرياضيات ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة بطاقة المحتوى وتمثلت عينته في مقررات الرياضيات من الصف الخامس الابتدائي إلى الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية وكان من أبرز نتائجه إعداد قائمة بمتطلبات (TIMSS 2015) ومن نتائجه أيضاً وجود تركيز كبير على متطلبات الدراسات الدولية في مجال الأعداد في محتوى مقررات الرياضيات بينما تدنٍ واضح في تناول المقررات لمتطلبات الدراسات الدولية في مجال الجبر وأما مجال الهندسة فكانت بدرجة مناسبة لمتطلبات الدراسات الدولية ومن أهم توصياته ضرورة تضمين محتوى مقررات

الرياضيات وتقويمها بشكل مستمر ومن ثم تطويرها كما أوصت بتأليف أو استبدال كتاب التمارين في الرياضيات بكتاب آخر يحتوي على أمثلة تدريبية من اختبارات (TIMSS) مطالبة بإلزام المعلمين بتدريسه، وكذلك أوصت ببناء حقائب تدريبية لمشرفي ومعلمي الرياضيات للتعرف على متطلبات (TIMSS) واستخدام طرق التدريس و أساليب التقويم المناسبة لتنمية هذه المتطلبات لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة طبازه (٢٠١٨م) إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للصفين الرابع والثامن في ضوء معايير (TIMSS 2015) ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقامت ببناء قائمة بمعايير (TIMSS 2015) الواجب توافرها في كتب الرياضيات للصفين الرابع والثامن واستخدمت أداة بطاقة تحليل المحتوى وتمثلت عينتها في كتب الرياضيات الفلسطينية للصفين الرابع والثامن بجزأيه طبعة عام (٢٠١٨/٢٠١٧) وكان من أبرز نتائجها وجود تفاوت بين النتائج والنسبة المطلوبة، حيث أنه في بُعد المحتوى تجاوزت نسبة مجال الأعداد النسبة المطلوبة بفارق كبير، أما مجال الأشكال الهندسية والقياس فلم تتحقق بالنسب المطلوبة، وكان هناك فارق كبير في نسبة مجال البيانات بين النتائج والنسبة المطلوبة. أما ما يخص البُعد المعرفي، فقد كانت نسبة مجال المعرفة أعلى من النسبة المطلوبة، فيما كانت النسبة المطلوبة في مجالين التطبيق والاستدلال أقل من النسب المطلوبة. ومن أهم توصياتها بضرورة العمل على تطوير مناهج الرياضيات الفلسطينية بما يتناسب مع المعايير العالمية (TIMSS 2015).

وأجرت الغامدي (٢٠١٨م) دراسة هدفت إلى تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2015) ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقامت ببناء قائمة بمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2015) واستخدم أداة بطاقة تحليل المحتوى وتمثلت عينته في محتوى كتب الرياضيات والتمارين المطورة من الصف الأول الابتدائي إلى الرابع الابتدائي وكان من أبرز نتائجه وجود تفاوت في درجة تضمين الكتب المدرسية لمتطلبات دراسة TIMSS حسب

الموضوعات المختلفة، حيث يتضح التشدد على موضوع الأعداد والعمليات عليها أكثر من الموضوعات الرياضية الأخرى، ويتضح القصور الكبير في مجال الأشكال الهندسية والقياسات وتحليل البيانات وما يتعلق بكتاب التمارين اتضح التشدد على موضوع الأعداد الكلية والعمليات عليها أكثر من الموضوعات الرياضية الأخرى، كما اتضح القصور الكبير في مجال الكسور العادية والعشرية والأشكال والقياس ومن النتائج وجود تفاوت كبير في نسب العمليات المعرفية في الكتابين ولم يحقق النسب المطلوبة في المجال ومن أهم توصياته مراجعة كتب الرياضيات وتضمين الموضوعات بالنسب المطلوبة في دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2015) وأوصى بالمراجعة الدورية للكتب ومن ثم تطويرها بالإضافة للاستفادة من الدول المتقدم في دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2015) في تطوير مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

أما دراسة الحبيب (٢٠١٩م) هدفت إلى معرفة واقع تضمين متطلبات (TIMSS 2011) ببعديها المتمثلة في (بُعد المحتوى الرياضي، والبعد الإدراكي) ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة بطاقة تحليل المحتوى وتمثلت عينته في محتوى كتب الرياضيات من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وكان من أبرز نتائجه ضعف تحقيق كتب الرياضيات من الصف الأول إلى الصف الرابع في المرحلة الابتدائية للنسب المحددة لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS في مجال المحتوى الرياضي وكذلك في مجال البعد الإدراكي ومن أهم توصياته تضمين مجالي المحتوى الرياضي والبعد الإدراكي بقدر يتناسب مع متطلبات TIMSS وكذلك مراجعة محتوى كتب الرياضيات بصفة دوريه لتقويمها ومن ثم تطويرها لتواكب المعايير العالمية.

وهدفت دراسة عمرو (٢٠١٩م) إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الأردن في ضوء معايير (TIMSS 2015) ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة بطاقة تحليل المحتوى التي تضمنت بُعد المحتوى وبُعد العمليات المعرفية وتمثلت عينته في كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الأردن وكان

من أبرز نتائجه في بُعد المحتوى أن معيار الأعداد حصل على المرتبة الأولى محققة نسبة أعلى من المطلوبة، ثم معيار الهندسة محققاً للنسبة المطلوبة، ثم معيار الجبر الذي كان أقل من النسب المطلوبة، وأخيراً معيار البيانات والاحتمالات الذي تدنى عن النسبة المطلوبة. وما يتعلق ببُعد العمليات المعرفية حصل معيار المعرفة على المرتبة الأولى، ثم معيار التطبيق، وأخيراً معيار الاستدلال، بنسب متفاوتة عن النسب المطلوبة. ومن أهم توصياته إطلاع المختصين بمنهاج الرياضيات على معايير (TIMSS) لتبنى المناهج في ضوئها، ومقارنة محتوى كتب الرياضيات الأردنية ومحتوى كتب الرياضيات للدول التي أحرزت تقدماً ملحوظاً في نتائج الاختبارات الدولية، كما أوصى بتضمين معايير (TIMSS) في دورات إعداد وتدريب المعلمين لتنمية مهاراتهم. وكذلك أوصى بإجراء دراسات لتوضيح أسباب تدني الطلاب في الاختبارات الدولية وعلاجها.

فيما أجرى الحارثي (٢٠١٩م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافر متطلبات (TIMSS 2019) في كتابي الرياضيات للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية في مجالي المحتوى الرياضي والعمليات المعرفية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة بطاقة تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة هي وجود تفاوت بين درجات التي توصلت إليها الدراسة والنسب المطلوبة في (TIMSS)، حيث كان مجال الأعداد ومجال الهندسة والقياس أعلى من النسبة المطلوبة، وكان مجال الجبر ومجال البيانات والاحتمالات أقل من النسبة المطلوبة، وقد جاء مستوى المعرفة متوافق تقريباً مع النسبة المطلوبة، ومستوى التطبيق أعلى قليلاً من النسبة المطلوبة، فيما جاء مستوى الاستدلال أقل بقليل من النسبة المطلوبة، ومن أهم التوصيات الاستفادة من كتب الرياضيات للدول المتقدمة في اختبار (TIMSS) في تطوير أساليب تضمين المتطلبات في كتب الرياضيات السعودية، كذلك أوصى الباحث بتحقيق التكامل بين درجة توافر متطلبات (TIMSS) في كتب الرياضيات وبين إلمام المعلمين بها وتدريبهم عليها وتحسين مهاراتهم وقدرتهم على تنميتها لدى الطلاب.

بينما قامت الغنام (٢٠٢٠م) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى تضمين معايير (TIMSS 2019) في محتوى منهج الرياضيات للصف الرابع الأساسي في مصر والإمارات وكذلك المقارنة بينهما ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التحليلي المقارن واستخدم أداة استمارة تحليل المحتوى وتمثلت عينته في محتوى كتب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في مصر والإمارات وكان من أبرز نتائجه عناية محتوى كلا المنهجين المصري والإماراتي بمجال الأعداد، مما يؤكد ضرورة إعادة التوزيع النسبي لوحدات محتوى المنهجين لتوجيه عناية أكثر بمجال القياس والهندسة والبيانات وكذلك ضعف عناية المنهج المصري بمجال التطبيق بعكس المنهج الإماراتي ومن أهم توصياته إعادة تطوير مناهج الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج وكذلك الاستفادة من تجارب الدول الرائدة في هذا المجال.

سعت دراسة الخديري (٢٠٢٠م) إلى معرفة مدى توافر معايير دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) في كتاب الرياضيات للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسية في الجمهورية اليمنية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي في جمهورية اليمن، ومن أبرز النتائج تفاوت نتائج الدراسة مع النسبة المطلوبة في (TIMSS)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الهندسة ويليه مجال الجبر ويليه مجال الأعداد وفي المرتبة الرابعة مجال البيانات، كما جاء مستوى التطبيق في المرتبة الأولى، ومستوى المعرفة في المرتبة الثانية، ومستوى الاستدلال في المرتبة الثالثة، ومن أهم توصيات إجراء عملية تحديث وإثراء لكتاب الرياضيات من خلال معالجة القصور الحاصل في مجالات المحتوى، وتضمين أنشطة تقويمية وفقاً للمستويات المعرفية والتي وردت في (TIMSS).

بينما هدفت دراسة نصار (٢٠٢١م) إلى معرفة مدى تضمين محتوى منهاج الرياضيات الفلسطيني للمرحلة الأساسية الدنيا (١-٤) في فلسطين لمعايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS)، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج والصفي التحليلي، واستخدم أداة تحليل المحتوى، وتمثلت عينة الدراسة في محتوى منهاج الرياضيات للصفوف (١-٤)

الأساسية، ومن أبرز النتائج ظهور تفاوت بين نتائج الدراسة والنسب المطلوبة في (TIMSS)، وكذلك تحقيق مجال الأعداد في بُعد المحتوى الأعلى تكراراً، يليه مجال الأشكال الهندسية والقياس، يليه عرض البيانات، وقد حقق مجال المعرفة في بُعد العمليات المعرفية المرتبة الأولى، ويليه مجال التطبيق، ويليه مجال الاستدلال، ومن أهم التوصيات ضرورة مشاركة فلسطين في دراسة التوجهات الدولية (TIMSS) الدورة القادمة للعام ٢٠٢٣ للمستوى الرابع والثامن للتعرف على المستوى الحقيقي مقارنة بالبلدان الأخرى، وعقد ورشات عمل وندوات دراسية حول دراسة التوجهات الدولية وكيفية تطوير المناهج المدرسية، وكذلك تضمين مناهج الرياضيات معايير القصور في بُعد المحتوى وبُعد العمليات المعرفية.

وبعد عرض الباحث للدراسات السابقة، التي أستفاد منها الباحث في اعداد ادوات البحث ومناقشة نتائجه.

منهجيـــة البحـــث وإجـراءاتـه:

منهـــج البحـــــث:

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك للوقوف على مستوى تضمين متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) في محتوى كتاب الصف الرابع الابتدائي. ويوصف (العساف، ٢٠١٠م) تحليل المحتوى بأنه "عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من اجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال" (ص٢١٧).

مجتمـــع البحـــــث:

تمثل مجتمع البحث من جميع موضوعات كتاب الرياضيات للصف الرابع في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٢/١٤٤٣هـ بفصليه (الأول، والثاني).

عينـــة البحـــــث:

تتكون عينة البحث من مجتمع البحث كاملاً، لأن ذلك ادعى لصدق نتائج البحث، ويوضح الجدول (١) ما تضمنه كتاب الصف الرابع الابتدائي.

جـــــدول (١)
عينـــــة البحـــــــث

الفصل الدراسي	عدد فصول الكتاب	عدد الموضوعات
الأول	٦	٣٨
الثاني	٦	٤٢

أدوات البحـــث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي، قام الباحث بإعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)، وتم الحصول على المتطلبات من خلال الإطار التنظيمي لدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) الموجود في موقع الرابطة الدولية للتقويم التربوي (IEA) والمعتمد من قبلهم، وتم الاستعانة بدليل هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٥م، ص ص٣٣-٤٤) الذي ترجمت فيه متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)، وتم تحويل تلك المتطلبات إلى أداة لتحليل محتوى كتاب الرياضيات، واشتملت البطاقة على بعدين رئيسيين وهما:

- بُعد المحتوى المتمثل في (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياس، وعرض البيانات).
- بُعد العمليات المعرفية المتمثل في (المعرفة، التطبيق، الاستدلال).

تكتمل عملية إعداد بطاقة تحليل المحتوى بعدة خطوات هي:

- **الهدف من بطاقة التحليل:** تهدف بطاقة تحليل المحتوى إلى التعرف على مستوى تضمين متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي.
- **فئات التحليل:** تتمثل في متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019)، في بُعد المحتوى وبُعد العمليات الإدراكية، والبالغ عددها (٣٥) متطلباً موزعة على البعدين الرئيسين كما يلي:
  - بُعد المحتوى الذي يشمل (مجال الأعداد، مجال الأشكال الهندسية والقياس، مجال عرض البيانات) ويندرج تحتها (٢٠) متطلباً فرعياً.

- بُعد العمليات المعرفية الذي يشمل (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) ويندرج تحتها (١٥) متطلباً فرعياً.

- **وحدة التحليل:** تم اعتماد وحدة الفقرة، واعتبار أي عبارة لفظية، أو رمزية أو جدول أو صورة أو نشاط أو سؤال تكراراً، وكل ما يتفرع من النشاط أو الأسئلة تكراراً ويرصد انتماؤها للمجال الذي تغطيه والتي تناولت المتطلب بشكل مباشر وصريح.
- **صدق بطاقة التحليل:** للتأكد من صدق أداة التحليل تم عرضها بصورتها المبدئية ملحق (١) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وكذلك بعض من مشرفي مادة الرياضيات ،وذلك لإبداء رأيهم حول صياغة فقرات التحليل، ولم يشر أي منهم على أي تعديل لها أو إضافة جوهرية وقد اقتصرت على ملحوظات شكلية وعامة وذلك بسبب أنها معتمدة من قبل الرابطة الدولية للتقويم التربوي (IEA)، وترجمتها معتمدة من هيئة تقويم التعليم من خلال دليلها (٢٠١٥م، ص ص٣٣-٤٤)، وقد أبدى المحكمون مناسبتها للبحث، وبذلك يمكن الحكم على صدق الأداة وعليه تم الوصول إلى صورتها النهائية.
- **ثبات بطاقة التحليل:** قام الباحث بحساب الثبات بطريقة إعادة التحليل بفاصل زمني بين التحليلين وقدره أسبوعين. وتم حساب الثبات من خلال معادلة هولستي (Holsti). ويوضح الجدول رقم (٢) نسبة الثبات لكل مجال بشكل عام ولكل فئة من فئات التحليل بشكل خاص.

جـــــــدول (٢)

النسب المئوية المطلوبة لتقييم رياضيات TIMSS 2019 لبُعد المحتوى في الصف الرابع الابتدائي

البُعـد	المجال (فئات التحليل)	التكرارات في المرة الأولى	التكرارات في المرة الثانية	معامل الثبات
المحتوى	الأعداد	٢٢٤٧	٢٢٥١	٪٩٩,٩١
	القياس والهندسة	٤١١	٤٠٣	٪٩٩,٠٢
	عرض البيانات	٢٦٥	٢٦٧	٪٩٩,٦٢
المجمـــــوع		٢٩٢٣	٢٩٢١	٪٩٩,٩٧
العمليات المعرفية	المعرفة	٢٣١٥	٢٣١٢	٪٩٩,٩٤
	التطبيق	٤٣٣	٤٣١	٪٩٩,٧٧
	الاستدلال	٢٦١	٢٦٤	٪٩٩,٤٣
المجمـــــوع		٣٠٠٩	٣٠٠٧	٪٩٩,٩٧

يلاحظ من الجدول أن نسبة الثبات في بُعد المحتوى (٩٩,٩٧%) ونسبة الثبات في بُعد العمليات المعرفية (٩٩,٩٧%) وهي نسب مرتفعة ويعزى ذلك لاستخدام الباحث لأسلوب حساب الثبات بفاصل زمني.

- **إجراءات عملية التحليل:** مرت عملية تحليل محتوى منهج الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بفصليه (الأول والثاني) في ضوء متطلبات (TIMSS 2019) بالخطوات الآتية:

١- القراءة الأولية الفاحصة والمتأنية لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS)، ولمحتوى منهج الرياضيات للصف الرابع الابتدائي.

٢- تحليل المحتوى من خلال قراءة الوحدة بتمعن مع مجموعة المتطلبات التي تنتمي إليها، وتأمل كل ما جاء فيها من موضوعات وأمثلة وأسئلة وأشكال وأنشطة لحساب تكراراتها.

٣- شمل التحليل كل المحتوى الدراسي، باستثناء المقدمة والفهارس.

٤- في حال وجود مثال أو سؤال له فروع على شكل نقاط فيعتبر كل فرع تكراراً.

٥- تفريغ نتائج التحليل وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة من فئات التحليل الرئيسة والفرعية.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي ينص على: ما متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) الواجب توافرها في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي؟

تم الحصول على قائمة المتطلبات الواجب توافرها في محتوى كتاب الرياضيات من خلال الاطلاع على الإطار التنظيمي لدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) الموجود على موقع الرابطة الدولية للتقويم التربوي (IEA)، والاستعانة بهيئة تقويم التعليم والتدريب التي قامت بترجمة المتطلبات في دليلها الإرشادي (٢٠١٥م، ص ص٣٣-٤٤). وقد قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب بتقسيم أحد المتطلبات الفرعية إلى قسمين، لذلك تم عرض قائمة المتطلبات بعد تحويلها إلى أداة على مجموعة من المحكمين وإخراجها بصورتها النهائية.[٢]

(٢) للحصول علي القائمة في صورتها النهائية التواصل مع الباحث.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي ينص على: ما مستوى تضمين محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بفصليه لمتطلبات (TIMSS 2019) في بُعد المحتوى في مجالات (الأعداد، القياس والهندسة، عرض البيانات)؟

تم تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في بُعد المحتوى باستخدام بطاقة التحليل المعدة مسبقاً لهذا الغرض، وحساب التكرارات والنسب المئوية لمتطلبات كل مجال من مجالات بُعد المحتوى (الأعداد، القياس والهندسة، عرض البيانات)، وسنتناول ذلك بشكل عام لكل المجالات الرئيسة وبشكل خاص لكل متطلب من متطلبات المجال في التالي:

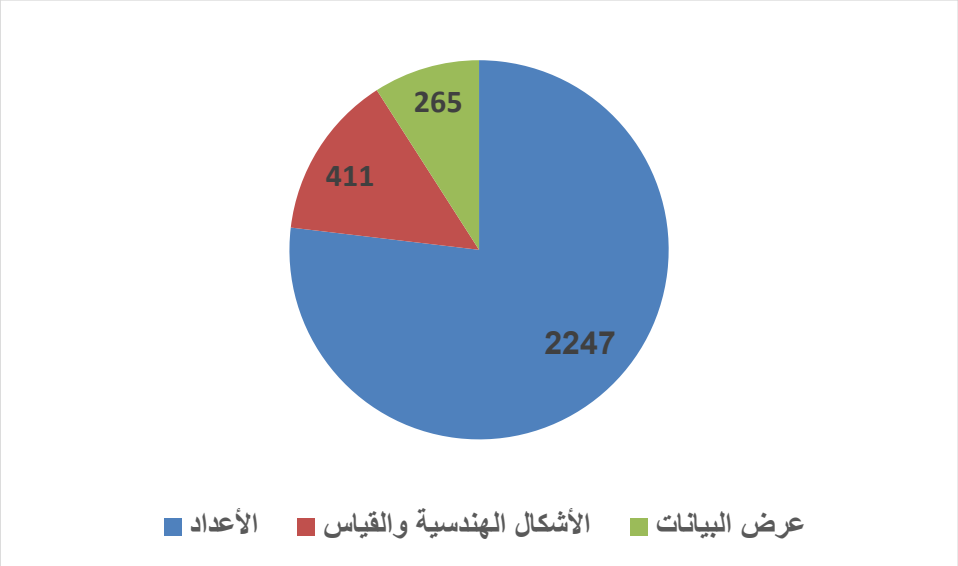
جـــدول (٣)

المجـــالات الـــرئيســـة لبُعـد المحتـــوى

المجالات الرئيسة لبُعد المحتوى	التكرار	الوزن النسبي في محتوى كتاب الرياضيات	الوزن النسبي المطلوب في (TIMSS)
الأعداد	٢٢٤٧	٧٦,٨٧٪	٥٠٪
الأشكال الهندسية والقياس	٤١١	١٤,٠٦٪	٣٠٪
عرض البيانات	٢٦٥	٩,٠٧٪	٢٠٪
المجموع	٢٩٢٣	١٠٠٪	١٠٠٪

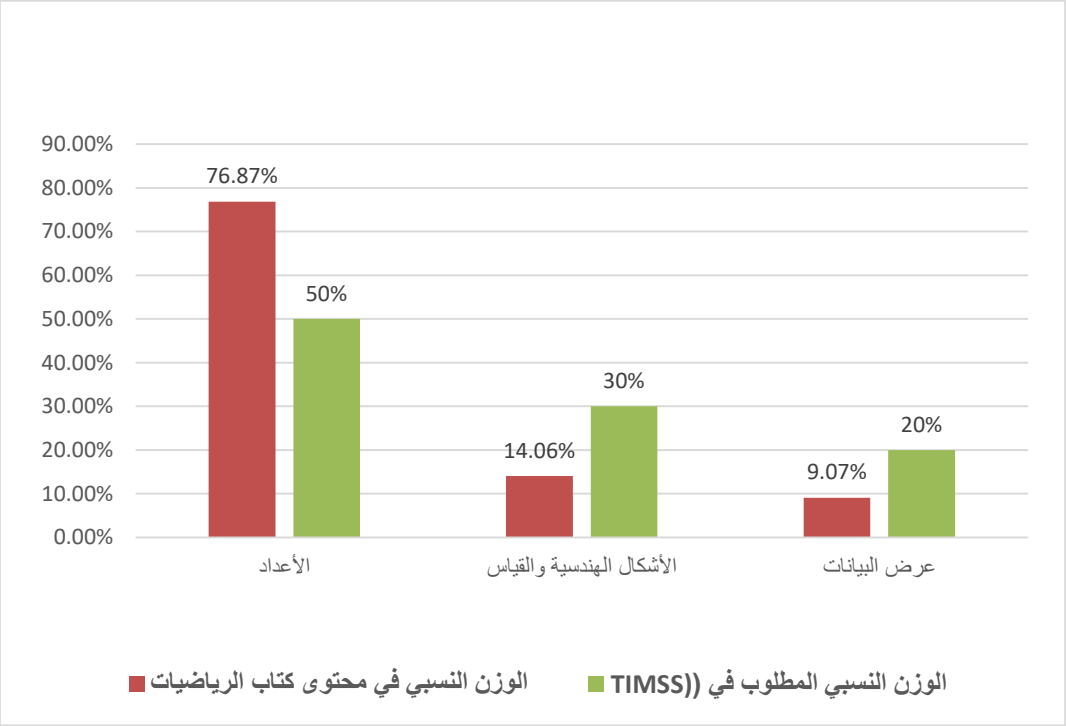
الشكـــــل (١)

تكرارات المجالات الرئيسة لبُعد المحتوى



الشكـــل(٢)

الأوزان النسبية المجالات الرئيسة لبُعد المحتوى



يلاحظ من الجدول رقم (٣) والشكلين (١) و(٢) أن غالبية محتوى كتاب الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي هو مجال الأعداد، فظهر بوزن نسبي قدره (٧٦,٩%) وهو أعلى من الوزن المطلوب في (TIMSS) (٥٠%) من محتوى الكتاب، أما الوزن النسبي للأشكال الهندسية والقياس في محتوى كتاب الرياضيات لذات الصف ظهر بوزن نسبي قدره (١٤,١%)، بينما الوزن المطلوب في (TIMSS) هو (٣٠%) وهو أقل بمقدار النصف تقريباً، أما الوزن النسبي لمجال عرض البيانات في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع ظهر بوزن قدره (٩,١%) وهو أقل من الوزن المطلوب في (TIMSS) وهو (٢٠%).

وللتعرف على درجة تحقق كل متطلب من متطلبات مجالات المحتوى (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياس، عرض البيانات)؛ حُسبت التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بكل متطلب فرعي بالنسبة لمجاله الرئيس. تظهر في الجداول الآتية: (٤) و(٥) و(٦)

جـــــدول (٤)

متطلبات TIMSS لمجال الأعداد في بُعد المحتوى

المجال	متطلبـــــات TIMSS	التكرارات	الوزن النسبي
الأعداد	أ) الأعداد الكلية		
	كتابة الأعداد الكلية بالصيغة اللفظية وترتيبها وتمثيلها بالأشكال والرموز ومعرفة القيم المنزلية، للأعداد (من رقمين إلى ٦ أرقام).	٢٤٥	٪١٩,١١
	جمع وطرح الأعداد الكلية (إلى الأعداد المكونة من ٤ أرقام).	٢١٤	٪١٦,٦٩
	ضرب الأعداد الكلية (إلى الأعداد المكونة من ٣ أرقام، ضرب رقم واحد ورقمين ضرب رقمين).	٢٢١	٪١٧,٢٤
	قسمة الأعداد الكلية (إلى الأعداد المكونة من ٣ أرقام تقسيم رقم واحد).	١٦٩	٪١٣,١٨
	الجمع بين خاصيتين أو أكثر من العمليات لحل مسألة ما.	٣٤	٪٢,٦٥
	حل المسائل المتعلقة بمضاعفة وتقريب الأعداد الكلية (حتى العشرة آلاف) والأعداد الفردية والزوجية.	٣٩٩	٪٣١,١٢
	المجمـــــوع	١٢٨٢	٪٥٧,٠٥
	ب) العبارات والعلاقات العددية والمعادلات البسيطة		
	إيجاد عدد أو عملية مفقودة في عبارة عددية أو معادلة بسيطة: (مثال: ١٧ + س = ٢٩).	٦٠	٪٢٧,٤٠
	تحديد أو كتابة عبارة عددية أو معادلة بسيطة (قد تحتوي على مجهول) كحل لمسألة ما.	٦١	٪٢٧,٨٥
	إيجاد قاعدة الأنماط العددية واستخدامها لإيجاد عدد ما في ذلك النمط.	٩٨	٪٤٤,٧٥
	المجمـــــوع	٢١٩	٪٩,٧٥
	ج) الكسور الاعتيادية والعشرية		
	تمثل الكسور الاعتيادية والعشرية بالصيغة اللفظية أو الأشكال أو الأعداد والمعرفة بالقيمة المنزلية العشرية.	٣٢٣	٪٤٣,٣٠
	جمع وطرح ومقارنة وترتيب الكسور الاعتيادية والعشرية البسيطة (قد تحتوي الكسور العشرية على منزلة أو منزلتين عشريتين).	٤٢٣	٥٦,٧٠
	المجمـــــوع	٧٤٦	٣٣,٢٠
	المجموع الكلي للتكرارات	٢٢٤٧	٪١٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن متطلب الأعداد الكلية في مجال الأعداد ظهر بوزن نسبي قدره (٥٧,٠٥%) بينما المطلوب في (TIMSS) أن تكون الأعداد الكلية نصف مجال الأعداد (٥٠%)، وأما متطلب العبارات والعلاقات العددية والمعادلات البسيطة فقد ظهر بوزن نسبي قدره (٩,٧٥) بينما الوزن النسبي المطلوب في (TIMSS) لهذا المتطلب من مجال الأعداد هو (٣٠%)، وظهر متطلب الكسور الاعتيادية والعشرية بوزن نسبي قدره (٣٣,٢%) في حين أن الوزن النسبي المطلوب في (TIMSS) هو (٢٠%) من مجال الأعداد.

جـــــدول (٥)

متطلبات TIMSS لمجال الأشكال الهندسية والقياس في بُعد المحتوى

المجال	متطلبات TIMSS	التكرارات	الوزن النسبي
الأشكال الهندسية والقياس	**أ) القياس**		
	حل المسائل التي تتضمن قياس وتقدير الأطوال (مليمتر، السنتيمترات، الأمتار، الكيلومترات).	٦٣	٪٢٧,٥١
	حل المسائل التي تتضمن حساب الكتلة (جرام وكيلوغرام) الحجم (مليلتر ولتر)، والوقت (الدقائق والساعات)؛ وكذلك تحديد الأنواع والأحجام المناسبة من الوحدات وقراءة المقاييس.	٩٥	٪٤١,٤٨
	حل المسائل التي تتضمن حساب محيط المضلعات، ومساحة المستطيلات، ومساحة الأشكال المغطاة بالمربعات أو المربعات الجزئية، وأحجام الأشكال المليئة بالمكعبات.	٧١	٪٣١,٠٠
	المجمـــــوع	٢٢٩	٪٥٥,٧٢
	ب) الهندسة		
	رسم وتحديد الخطوط المتوازية والمتعامدة، رسم ومقارنة الزوايا حسب الحجم (الزاوية القائمة والزاوية الأصغر أو الأكبر من الزاوية القائمة).	٤٥	٪٢٤,٧٣
	استخدم الخصائص الأولية للأشكال الهندسية بما في ذلك التماثل الانعكاسي والدوران لوصف ومقارنة وإنشاء أشكال ثنائية الأبعاد (الدوائر والمثلثات والأشكال الرباعية والمضلعات الأخرى).	٨٧	٪٤٧,٨٠
	استخدم الخصائص الأولية لوصف ومقارنة الأشكال ثلاثية الأبعاد (مكعبات، متوازي مستطيلات، مخاريط، أسطوانات، كرات) وربطها بالأشكال ثنائية الأبعاد.	٥٠	٪٢٧,٤٧
	المجمـــــوع	١٨٢	٪٤٤,٢٨
	المجموع الكلي للتكرارات	٤١١	٪١٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن متطلب القياس ظهر بوزن نسبي قدره (٥٥,٧٢%) من مجال الأشكال الهندسية والقياس في حين أن الوزن النسبي المطلوب في (TIMSS) هو (٥٠%) من مجال الأشكال الهندسية والقياس، وأما متطلب الهندسة فظهر بوزن نسبي قدره (٤٤,٢٨%) بينما المطلوب في (TIMSS) وزن نسبي قدره (٥٠%) من المجال.

جـــدول (٦)

متطلبات TIMSS لمجال عرض البيانات في بُعد المحتوى

المجال	متطلبـــــات TIMSS	التكرارات	الوزن النسبي
عرض البيانات	أ) قراءة وتفسير وتمثيل البيانات		
	قراءة وتفسير البيانات من الجداول والرسوم البيانية (الشريطية الخطية – الدائرية).	٩٣	٥٣,١٤٪
	تنظيم وتمثيل البيانات للمساعدة في الإجابة عن الأسئلة.	٨٢	٤٦,٨٦٪
	المجمـــوع	١٧٥	٦٦,٠٤٪
	ب) استخدام البيانات لحل المسائل		
	استخدام البيانات للإجابة عن الأسئلة التي تتجاوز قراءة البيانات مباشرة (مثل: تنفيذ العمليات الحسابية باستخدام البيانات، جمع البيانات من مصدرين أو أكثر، استخلاص النتائج استناداً إلى البيانات).	٩٠	١٠٠٪
	المجمـــوع	٩٠	٣٣,٩٦٪
	المجموع الكلي للتكرارات	٢٦٥	١٠٠٪

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن متطلب قراءة وتفسير وتمثيل البيانات حصل على وزن نسبي قدره (٦٦,٠٤%) من مجال عرض البيانات في حين أن الوزن النسبي المطلوب في (TIMSS) هو (٧٥%) من مجال عرض البيانات، أما متطلب استخدام البيانات لحل المسائل ظهر بوزن نسبي قدره (٣٣,٩٦%) بينما المطلوب في (TIMSS) أن يكون بوزن نسبي قدره (٢٥%) من المجال.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي ينص على: ما مستوى تضمين محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بفصليه لمتطلبات (TIMSS 2019) في بُعد العمليات المعرفية في مستويات (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)؟

تم تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في بُعد العمليات المعرفية باستخدام بطاقة التحليل المعدة مسبقاً لهذا الغرض، وحساب التكرارات والنسب المئوية لمتطلبات كل مستوى من مستويات بُعد العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال)، وسنتناول ذلك بشكل عام لكل المستويات الرئيسة وبشكل خاص لكل متطلب من متطلبات المستوى في التالي:

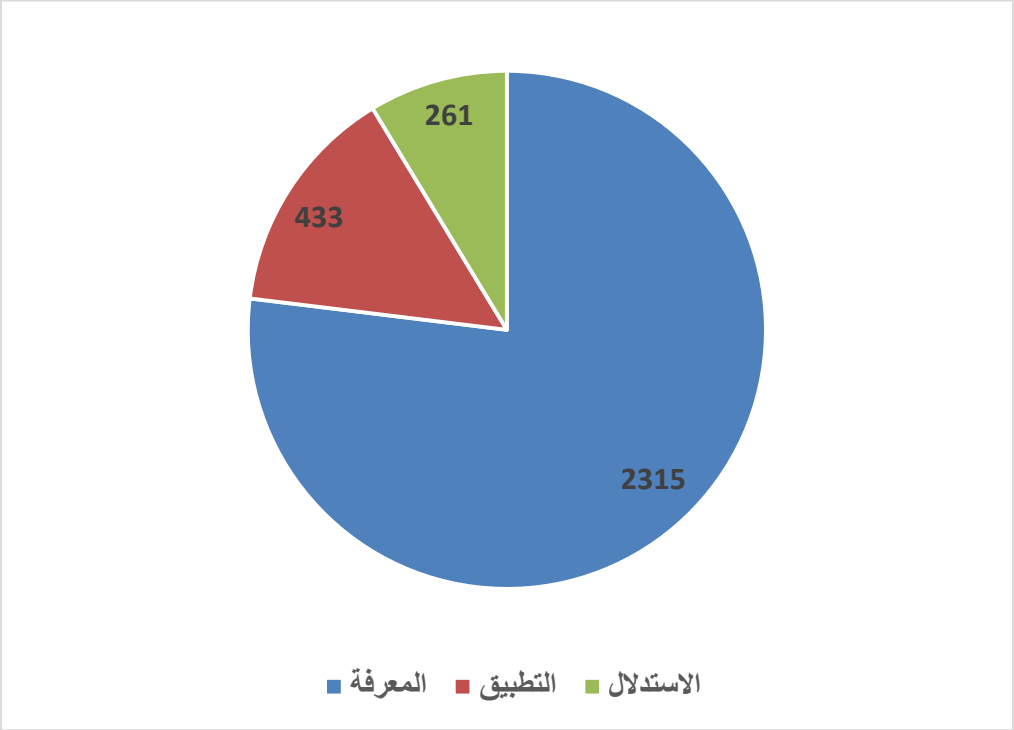
جـــــدول (٧)

المستـويـات الـرئيسـة لبُـعد العمليـات المعـرفيـة

المستوى	التكرارات	الوزن النسبي في محتوى كتاب الرياضيات	الوزن النسبي المطلوب في (TIMSS)
المعرفة	٢٣١٥	٧٦,٩٤٪	٤٠٪
التطبيق	٤٣٣	١٤,٣٩٪	٤٠٪
الاستدلال	٢٦١	٨,٦٧٪	٢٠٪
المجموع	٣٠٠٩	١٠٠٪	١٠٠٪

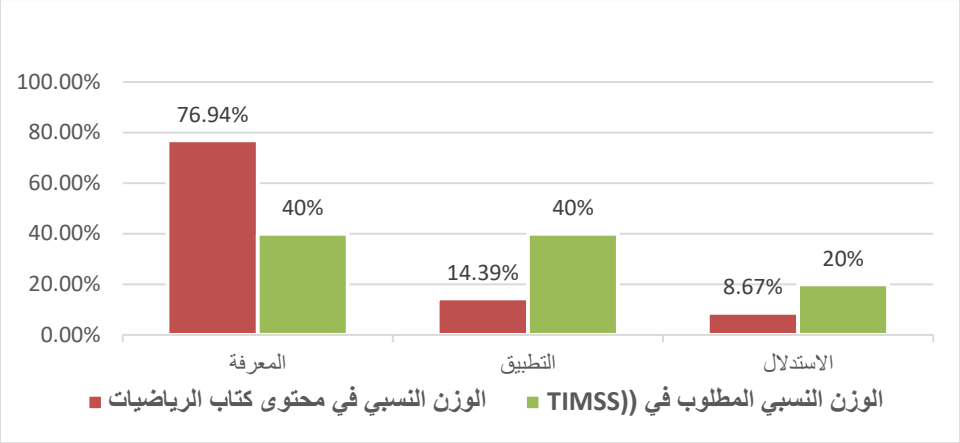
الشكـــل (٣)

تكرارات المستويات الرئيسة لبُعد العمليات المعرفية



الشكـــــل (٤)

الأوزان النسبية لمستويات الرئيسة لبُعد العمليات المعرفية



يلاحظ من الجدول رقم (٧) والشكلين (٣) و(٤) أن مستوى المعرفة ظهر بوزن نسبي قدره (٧٦,٩٤%)، بينما المطلوب في (TIMSS) هو (٤٠%)، في حين أن مستوى التطبيق ظهر بوزن نسبي قدره (١٤,٣٩%)، والمطلوب في (TIMSS) وزن نسبي قدره (٤٠%)، أما مستوى الاستدلال فقد حصل على وزن نسبي مقداره (٨,٦٧%)، بينما الوزن المطلوب في (TIMSS) هو (٢٠%).

وفيما يأتي تفصيل لتكرارات كل معيار من معايير بُعد العمليات المعرفية وفقاً لمعايير الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، والجدير بالذكر أنه لم يذكر تقسيم نسبي لهذه المعايير الفرعية. تظهر في الجداول الآتية: (٨) و(٩) و(١٠)

جـــــــدول (٨)

متطلبات TIMSS لمستوى المعرفة في بُعد العمليات المعرفية

المستوى	المعـايـــير	التكـــرار	الـوزن النسبـي
المعرفة	التذكر	١٤٦	٦,٣١٪
	الفهم	٦٣٢	٢٧,٣٠٪
	التصنيف والترتيب	٢٤٤	١٠,٥٤٪
	الحساب	١٠٧٧	٤٦,٥٢٪
	الاستخراج	٢٠٧	٨,٩٤٪
	القياس	٩	٠,٣٩٪
	المجموع	٢٣١٥	١٠٠٪

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (٨) إلى تحقق جميع المجالات الفرعية لمستوى المعرفة في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي وفقاً لمتطلبات (TIMSS)؛ بنسب متفاوتة؛ حيث جاء معيار الحساب في المرتبة الأولى؛ بوزن نسبي بلغ (٤٦,٥٢%)، وجاء في الترتيب الثاني معيار الفهم؛ بوزن نسبي مقداره (٢٧,٣٠%)، وفي المرتبة الثالثة جاء معيار التصنيف والترتيب؛ بنسبة بلغت (١٠,٥٤%)، وفي المرتبة الرابعة جاء معيار الاستخراج بوزن نسبي بلغ (٨,٩٤%)، وفي المرتبة الخامسة جاء معيار التذكر بنسبة بلغت (٦,٣١%)، وفي المرتبة السادسة جاء معيار القياس بوزن نسبي بلغ (٠,٣٩%).

جـــدول (٩)

متطلبات TIMSS لمستوى التطبيق في بُعد العمليات المعرفية

المستـــوى	المعيـــار	التكـــرار	الـــوزن النسبـــي
التطبيق	الاختيار	٥٣	٪١٢,٢٤
	التمثيل	١٣٢	٪٣٠,٤٩
	التنفيذ	٢٤٨	٪٥٧,٢٧
	المجمـــوع	٤٣٣	٪١٠٠

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (٩) إلى تحقق جميع المجالات الفرعية لمستوى التطبيق في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي وفقاً لمتطلبات (TIMSS)؛ بنسب متفاوتة؛ حيث جاء معيار التنفيذ في المرتبة الأولى؛ بوزن نسبي بلغ (٥٧,٢٧%)، وجاء في المرتبة الثانية معيار التمثيل؛ بنسبة بلغت (٣٠,٤٩%)، وجاء معيار الاختيار في المرتبة الثالثة وبوزن نسبي بلغ (١٢,٢٤%).

جـــدول (١٠)

متطلبات TIMSS لمستوى الاستدلال في بُعد العمليات المعرفية

المستوى	المعايير	التكرار	الوزن النسبي
الاستدلال	التحليل	٩١	٪٣٤,٨٦
	الدمج	٢	٪٠,٧٧
	التقييم	٢	٪٠,٧٧
	استخراج النتائج	٣٢	٪١٢,٢٦
	التعميم	١٥	٪٥,٧٥
	التبرير	١١٩	٪٤٥,٥٩
	المجمـــوع	٢٦١	٪١٠٠

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (١٠) إلى تحقق جميع المجالات الفرعية لمستوى الاستدلال في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي وفقاً لمتطلبات (TIMSS)؛ بنسب متفاوتة؛ حيث جاء معيار التبرير في المرتبة الأولى؛ بنسبة بلغت (٤٥,٥٩%)، وجاء في المرتبة الثانية معيار التحليل؛ بوزن نسبي بلغ (٣٤,٨٦%)، وجاء معيار استخراج النتائج في المرتبة الثالثة؛ بنسبة بلغت (١٢,٢٦%)، وفي المرتبة الرابعة جاء معيار التعميم؛ بوزن نسبي بلغ (٥,٧٥%)، وفي المرتبة الخامسة والسادسة جاء معيار الدمج ومعيار التقييم بنسبة متساوية لكل منهما بلغت (٠,٧٧%).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها:

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى العناية الكبيرة بهذا المجال؛ لاحتواء الكتاب على العمليات الأربعة (الجمع والطرح والضرب والقسمة) وكذلك الكسور الاعتيادية والعشرية والعمليات عليها، حيث خُصص لهذا المجال تسعة فصول من أصل اثنا عشر فصل؛ ويعزى ذلك إلى أهمية مجال الأعداد في استيعاب المفاهيم الأخرى، وبناء المعرفة الرياضية باعتبار مجال الأعداد هو الأساس في البناء الرياضي المتكامل، وكذلك حاجة الطلاب في هذه المرحلة لمعرفة الأعداد والعمليات عليها وتطبيقاتها في مواقف الحياة المختلفة.

وفي المرتبة الثانية جاء مجال الأشكال الهندسية والقياس بنسبة بلغت (١٤,٠٦%)، وهي نسبة منخفضة جداً بمقدار نصف النسبة المطلوبة وهي (٣٠%)، وربما يعود ذلك بسبب التركيز على مجال الأعداد واحتلاله لأغلب فصول الكتاب، حيث إنه خُصص لمجال الأشكال الهندسية والقياس فصلين من أصل اثنا عشر فصل، وقد يكون السبب هو اعتقاد واضعي المناهج بصعوبة هذه المتطلبات بما لا يتناسب مع خصائص الفئة العمرية.

وفي المرتبة الثالثة جاء مجال عرض البيانات بنسبة بلغت (٩,٠٧%)، وهي نسبة منخفضة جداً بمقدار نصف النسبة المطلوبة وهي (٢٠%)؛ ويعزو الباحث السبب إلى عدم تناول الكتب في المراحل الأدنى لمجال عرض البيانات بشكل كافٍ، وتحقيقاً لمبدأ التتابع فلابد إدراج هذا المجال بشكل بسيط ويتضاعف في الصفوف العليا شيءً فشيءً.

يتفق البحث الحالي مع دراسة سحر الغنام (٢٠٢٠م) في نسبة مجال الأعداد، وتتفق معها ومع دراسة الحبيب (٢٠١٩م)، ودراسة طبازه (٢٠١٨م) في ارتفاع نسبة مجال الأعداد بشكل كبير عن باقي المجالات. وتتفق دراسة نصار (٢٠٢١م) مع البحث الحالي والدراسات السابقة في وجود تفاوت في نسب تضمين مجالات المحتوى في كتب الرياضيات. ويرى الباحث أنه على الرغم من اختلاف هذا البحث عن بعض الدراسات السابقة في المجتمع والعينة إلا أن الاتفاق بينهم يكون في درجة تمثيل مجالات المحتوى الرئيسة مع متطلبات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS)، وقد يكون هذا التفاوت من أهم أسباب ضعف تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات وفي الاختبارات الدولية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها:

بالرجوع إلى نتائج السؤال الثالث، توضح التكرارات والنسب المئوية لمستويات العمليات المعرفية في كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، نجد أن الكتاب تضمن المستويات الثلاثة بنسبة مختلفة، حيث جاءت في المرتبة الأولى المعرفة، وبفارق كبير عن باقي المستويات وفارق كبير عن النسبة المطلوبة في (TIMSS)، حيث بلغت النسبة (٧٦,٩٤%) والنسبة المطلوبة هي (٤٠%) من محتوى الكتاب، وبالنظر إلى بعض المعايير الفرعية لمستوى المعرفة يظهر لنا سبب ارتفاع النسبة؛ مثل معيار التذكر وهو (تذكر التعاريف والمصطلحات الهندسية والصيغ الرياضية)، ومعيار الفهم وهو (التعرف على الأرقام والكميات والعبارات الرياضية والأشكال، وكذلك التعرف على الكسور الاعتيادية والعشرية والنسب المئوية والأوضاع المختلفة للأشكال الهندسية البسيطة)، ومعيار التصنيف والترتيب (للأرقام والعبارات الرياضية والأشكال حسب الخصائص العامة)، ومعيار الحساب الذي يضم العمليات الحسابية الأربع (الجمع والطرح والضرب والقسمة، على الأعداد الكلية والكسور الاعتيادية والعشرية بالإضافة لحل عبارات جبرية بسيطة)؛ يتضح أن هذه المعايير شملت معظم موضوعات الكتاب الأساسية؛ حيث أن هذه المعايير تعد أساس لتعلم الرياضيات، واحتياج للطلاب في هذه المرحلة العمرية؛ لتطبيقها في الحياة الطبيعية.

وجاء التطبيق في المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (١٤,٣٩%)، وهو أقل بكثير من الوزن النسبي المطلوب في (TIMSS) الذي قدره (٤٠%) من محتوى الكتاب، ويعزو الباحث أن مستوى المعرفة استحل معظم الكتاب وهذا ما جعل لمستوى التطبيق نسبة قليلة. وقد يكون أحد الأسباب في تدني النسبة هو اعتقاد واضعي المنهج أن طبيعة المرحلة المبكرة وخصائصها العمرية، والحاجة لهذا المستوى يزداد مع التقدم في المستوى الدراسي، حيث إن بناء المعرفة بمختلف مستوياتها ومعاييرها أهم في هذه المرحلة، كما ذكرنا سابقاً وهذا انعكس على النسب الموجودة في الكتاب.

وفي المرتبة الثالثة جاء الاستدلال بنسبة بلغت (٨,٦٧%)، وهي أقل من نصف المطلوب في (TIMSS) تقريباً، حيث أن المطلوب وزن نسبي قدره (٢٠%)، ويعزو الباحث السبب أنه قد يكون لعدم مناسبة هذا المستوى للمرحلة العمرية للطلاب، حيث أن هذه مهارات تفكير عليا لا يجب الإكثار منها في الصفوف الأولية، ويعزز ذلك الوزن النسبي الذي وضع لها من (TIMSS)، حيث كان مستوى الاستدلال الأقل من بين المستويات الأخرى، ويعزى نزول النسبة لأكثر من نصف المطلوب؛ لاحتلال مستوى المعرفة النصيب الأكبر من الكتاب كما ذكرنا سابقاً.

يختلف البحث الحالي مع دراسة التليني (٢٠١٣م) في تفوق مستوى الاستدلال على مستوى التطبيق، ويختلف البحث الحالي مع دراسة الحارثي (٢٠١٩م)، ودراسة الخديري (٢٠٢٠م) في تفوق مستوى التطبيق على مستوى المعرفة، وقد يعزى ذلك إلى أنها قد أجريت على المرحلة العليا وهي تتطلب التركيز على مستوى التطبيق أكثر من مستوى المعرفة على عكس المرحلة الأولية التي يتم التركيز فيها على مستوى المعرفة أكثر من مستوى التطبيق، ويتفق البحث الحالي والدراسات السابقة مع دراسة الحبيب (٢٠١٩م)، ودراسة سحر الغنام (٢٠٢٠م)، ودراسة نصار (٢٠٢١م) على وجود تفاوت في نسب تضمين مستويات العمليات المعرفية في كتب الرياضيات.

تـــوصيـــات البحـــــث:

في ضوء النتائج السابقة التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

١- ضـرورة تضـمين محتـوى كتـاب الرياضـيات للصـف الرابـع الابتـدائي لمتطلبـات دراسـة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2019) في بعدي المحتوى والعمليات المعرفية.

٢- الاسـتفادة مـن محتـوى كتـب الرياضـيات للـدول المتقدمـة فـي اختبـار (TIMSS) فـي تطوير أساليب تضمين متطلبات (TIMSS 2019) في كتب الرياضيات السعودية.

٣- رفـع مسـتوى الـوعي لـدى المعلمـين والمعلمـات بأهميـة هـذه المتطلبـات وتضـمينها فـي ممارساتهم التدريسية.

٤- الاسـتفادة مـن الأسـئلة الـواردة فـي مسـابقة (TIMSS)، وإعـادة طرحهـا فـي مـنهج الرياضيات؛ لتدريب الطلاب عليها.

٥- الاستفادة من نتائج الدراسات والأبحاث فيما يتعلق بتقويم كتب الرياضيات المدرسية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو السعود، أحمد. (٢٠٠١م). اتجاهات حديثة في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية. ورقة مقدمة إلى مؤتمر مستقبل التربية العربية، مصر، ٢٢-٢١ أكتوبر، ٢٠٠١.

أبو زينة، فريد كامل. (٢٠١١م). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. ط٣. عمان: مكتبة الفلاح.

آل كليب، فاطمة بنت هادي بن صالح. (٢٠١٨م). درجة تمثيل متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS 2015 في محتوى مقررات الرياضيات للصفوف من الخامس إلى الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نجران.

البحري، منى يونس. (٢٠١٢م). المنهج التربوي (أسسه وتحليله). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

التليني، إبراهيم محمد نهرو. (٢٠١٣م). تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في فلسطين وفق متطلبات TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة).

الحارثي، حاتم بن محمد. (٢٠١٩م). درجة توافر متطلبات اختبارات TIMSS في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢، (١١)، ١٥٩-١٨٣.

الحبيب، محمد إبراهيم. (٢٠١٩م). تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS 2011. المجلة التربوية، ٦٢، (بدون)، ٥٣٣-٥٧٥.

الحربي، دلال حمود. (٢٠١٣م). درجة توافر المفاهيم الرئيسية ومستويات الأسئلة وأنواعها لاختبار (TIMSS 2011) في كتب العلوم للصفوف من (الخامس الابتدائي حتى الثاني المتوسط)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

حرز الله، علي والهادفي، حميدة. (١٩٩٤م). تقييم كتب الرياضيات للسنة الرابعة من التعليم-الأساسي. المجلة التونسية لعلوم التربية، ع(٢٢)، صص ٥٩-٧١.

الحميدي، عائشة عبدالعزيز. (١٤٣١هـ). الاختبارات الدولية (TIMSS) تطلعات وأمنيات. ط٢، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. (وفيه ط ١٤)

الخديري، عبده سعيد. (٢٠٢٠م). مدى توافر معايير دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) في كتاب الرياضيات للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية، رقم المجلد (رقم العدد)، ١٣٥-١٥٤.

الخطيب، عيسى تركي. (٢٠١٧م). درجة تضمين متطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS - 2015) في محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٧م). المنهج المدرسي المعاصر. ط١٧، الرياض: مكتبة الرشد.

الدسوقي، عيد أبو المعاطي. (٢٠٠٩م). تقويم المقررات الدراسية في المدرسة الإعدادية. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال. (٢٠٠٣م). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

سراحنة، إسراء سعيد. (٢٠١٦م). تحليل محتوى كتب الرياضيات في المناهج الفلسطيني للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء الإطار التقيمي للرياضيات لدراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس.

سلامة، عادل أبو العز. (٢٠٠٨م). تخطيط المناهج المعاصرة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار اللبنانية للنشر والتوزيع.

الشديفات، أسيل عبدالرحمن راشد. (٢٠١٧م). تقويم محتوى كتب الرياضيات الأردنية والقطرية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير (TIMSS). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية.

الشمراني، صالح بن علوان والشمراني، سعيد بن محمد والبرصان، إسماعيل بن سلامة والدرواني، بكيل بن أحمد. (٢٠١٦م). إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2015. الرياض: جامعة الملك سعود.

الشمراني، صالح بن علوان. (١٤٣٠هـ). تقرير عن نتائج مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2007. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.

الشمراني، صالح علوان. (١٤٣٠هـ). تقرير عن نتائج مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.

الشهري، مانع بن علي الحيدى. (٢٠١٠م). تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات TIMSS. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠٠٨م). المناهج ومنظومة التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

طبازه، ولاء حمزه. (٢٠١٨م). تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسفية للصف الرابع والثامن في ضوء معايير TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة).

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى وقرني، زبيدة محمد وأبو العز، أحمد عبدالغني وأبو شامة، محمد رشدي. (٢٠٠٧م). أنموذج مقترح لتطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات مشروع TIMSS المؤتمر العلمي الحادي عشر (التربية العملية إلى أين)، مصر، ١٤١-٢٣١.

عبدالله، عزة شديد محمد والدفراوي، نرمين محمد حمدي. (٢٠١٦م). مقارنة محتوى كتب العلوم للصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسي في مصر والبحرين في ضوء معايير "مشروع TIMSS 2015": مقارنة تحليلية دراسة. المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٩ (٤)، ٢٦٩-٣٥١.

العجمي، مها بنت محمد. (٢٠٠٥م). المناهج الدراسية: أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية. ط٢. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٠م). البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

العلوي، سلطان بن ناصر بن سيف. (٢٠١٧م). مدى تضمن موضوعات اختبار دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم عمان بسلطنة (٥-٨) للصفوف العلوم كتب في (TIMSS). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

علي، محمد السيد. (٢٠٠٠م). علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات. القاهرة: دار الفكر العربي.

عليمات، عبير راشد. (٢٠٠٦م). تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية. عمان: دار ومكتبة الحامد.

عمرو، علاء خليل. (٢٠١٩م). تحليل محتوى كتاب الرياضيات المدرسي للصف السابع من المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء معايير TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

الغامدي، منى بنت سعد. (٢٠١٨م). تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS - 2015). مجلة العلوم التربوية، ٣ (١)، ١٠١-١٢٦.

الغنام، سحر ماهر خميس إبراهيم. (٢٠٢٠م). دراسة تحليلية مقارنة بين محتوى منهج الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في مصر والإمارات في ضوء معايير اختبارات الأداء الدولية "TIMSS 2019". مجلة البحث العلمية في التربية، ٦ (٢١)، ٣٩٦-٤٦٣.

الفارس، شيماء عبداللطيف وحيد. (٢٠١٤). أسباب تدني نتائج طلبة الرابع الابتدائي في اختبارات TIMSS لمادة العلوم من وجهة نظر معلميهم وموجهي العلوم بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠٠٥م / ١٤٢٧هـ). أساليب تعليم العلوم: الأسس والمهارات العامة لتعليم العلوم. الرياض: مكتبة الرشد.

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠٠٦م). التقويم التربوي. ط٢، الرياض: دار النشر الدولي.

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠١٥م). تحليل محتوى كتب العلوم المفاهيم والتطبيقات. الرياض: دار النشر الدولي.

القحطاني، وضحى بنت حمد. (١٤٣٤هـ). تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

قرنى، زبيدة محمد. (٢٠١٦م). تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، وائل عبدالله وعبدالعظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢م). تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (٢٠١٢م). قراءة في نتائج مشاركة دول الخليج في تقرير دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2011. الرياض: جامعة الملك سعود.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١١م). التوجهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم. الرياض: مركز الدراسات والاختبارات الدولية.

نويجي، إيمان عبدالكريم. (٢٠١٤م). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2015). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥٤)، ٧١-١٠٩.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٥م). الدليل الإرشادي للاختبارات الدولية. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠م). تقرير تيمز ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢١م). تقرير تيمز ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (د.ت). نبذة حول الاختبارات الدولية: TIMSS PIRLS PISA TALIS. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التعليم. (١٤٤٠هـ). نظام اختبار TIMSS.. السعي لتحسين مستوى التعليم. مسترجع من:

https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/t-e-٢١٤.aspx

وزارة التعليم. (٢٠١٩م). الاختبارات الدولية. مسترجع من:

https://www.moe.gov.sa/ar/education/educationinksa/Pages/TnternationalTests.aspx

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين. (٢٠٠٤م). المناهج: المفهوم: العناصر: الأسس: التنظيمات: التطوير. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

المـــراجـــع الأجنبيـــــة:

Lindquist, Mary & Philpot, Ray & Mullis, Ina V.S & Cotter, Kerry E. (2017). TIMSS 2019 Mathematics Framework. in: Mullis,Ina V.S. & Michael O., Marti (Editors), TIMSS 2019 Assessment Frameworks, (13-25), Amsterdam: IEA.