مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني والعشرون
رجب ١٤٤١هـ

الجزء الأول

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

المنارة للاستشارات

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨

المنارة للاستشارات

المنارة للاستشارات

المنارة للاستشارات

المشرف العام

الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري

معالي مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح

الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان

عميد كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

الدكتور/ صالح بن محمد العريني
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المنارة للاستشارات

المحتويات

فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط أ. د. خالد بن محمد الخزيّم	١٥
قيم الرقابة الذاتية في محتوى كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي أ. فاطمة محمد عبد الله العطاس	٥٣
درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد د. عبدالله بن يحيى آل محيا	٩٩
الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د.خالد بن عبدالكريم بن سليمان البصير	١٥١
إدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة " تصور مقترح" د. نهله بنت إبراهيم السبيعي	٢١٥
درجة توافر الكفاءات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظرهم أ. جهان بنت غزاي ثامر المطيري - د. رجاء بنت عمر باحاذق	٢٧٧
الكفاءة الذاتية لدى بعض أمهات الأطفال المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات د. أسامة يوسف الصمادي	٣٦٩
الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء د. يسرى زكي عبود	٤١٩

المنارة للاستشارات

فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

أ. د. خالد بن محمد الخزيّم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

أ. د. خالد بن محمد الخزيّم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١١ / ٣ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٤ / ٦ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة النعمان بن بشير المتوسطة بمحافظة البكيرية، وقد تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية (٢٧) طالباً، وضابطة (٢٧) طالباً. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

وقد أعد الباحث اختباراً لحل المسائل الرياضية اللفظية، حيث يقيس المهارات الفرعية الأربع وهي مهارات: (الفهم، التخطيط، التنفيذ، التقويم).

وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية PQ4R – حل المسائل الرياضية اللفظية

المقدمة:

للرياضيات أهمية كبرى في حياة الشعوب، وهي من أكثر المواد الدراسية أهمية وتأثيراً في الحياة.

ويؤكد ماكوني (Makonye,2014) أهمية ربط تدريس الرياضيات بواقع حياة الطلاب وخبراتهم، وفي حال لم يتم ذلك سيجد المعلم استفسارات الطلاب حول لماذا نتعلم الرياضيات، وقد يتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو دراسة الرياضيات.

وتعد المسائل الرياضية اللفظية أحد أساليب ربط تعليم الرياضيات بحياة الطالب، وقد أكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات Nationa Council of Teachers of Mathematics (NCTM) على أهمية حل المسألة في الرياضيات فهي لا تعد هدفاً لتعلم الرياضيات فقط، وإنما وسيلة للقيام بالتعلم. (NCTM, 2000)

وقام القحطاني وعبدالحميد(٢٠١٠) باستقراء مفردات كتب الرياضيات واتضح أن مهارة حل المسائل الرياضية اللفظية تمثل أحد المهارات الرئيسة التي يجب إتقانها من قبل المتعلم، ويظهر ذلك في الكشلات الرياضية الموجودة بالدروس والتي تتمثل عند حلها في خطوات رئيسة هي أفهم، أخطط، أحل، وأتحقق.

ويذكر أبو زينة(٢٠٠٣) أن من أسباب الضعف في القدرة على حل المسائل لدى الطلاب عدم التمكن من مهارة القراءة وضعف حصيلة المفردات اللغوية، والإخفاق في استيعاب المسألة.

ويؤكد حسين(٢٠١٣) على أن محاورة المتعلم من خلال القراءة وتدريس الرياضيات يدعم تعلمه للمهارات اللغوية الشفهية بالإضافة إلى قدرته على التفكير والتواصل بشكل رياضي.

ويشير الكبيسي وعبدالله(٢٠١٥) إلى أن من أهم مقومات التعليم الجيد للرياضيات هو القدرة على قراءة المادة الرياضية قراءة سليمة صحيحة، كما أن القراءة تزيد من دافعية الطلاب في تعلم الرياضيات.

ويذكر النصار(٢٠٠٣) أنه مع تقدم الطالب في سنوات الدراسة تزداد حاجته إلى استخدام مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على الدراسة بشكل عام والفهم والاستيعاب لما هو مقروء في كل مادة دراسية بشكل خاص، والطلاب في مادة الرياضيات يحتاجون إلى مهارات واستراتيجيات القراءة اللازمة للفهم والاستيعاب لما هو مقروء بشكل عام، ولقراءة وفهم المسائل الرياضية اللفظية بشكل خاص.

ويؤكد موث (Muth, 1993) أهمية الدور الذي تلعبه القراءة في تعليم الرياضيات، وخاصة فيما يتعلق بدراسة المسائل اللفظية.

وتعد استراتيجية PQ4R استراتيجية ذاتية لتحسين الفهم القرائي، ويمكن استخدامها في قراءة المواد الدراسية.

وتذكر المطيري(٢٠١٥) أن استراتيجية PQ4R تساعد الطلاب على فهم المادة المكتوبة بشكل أفضل، وتساعدهم على التركيز وترميز المعلومات في ذاكرتهم، وتشجعهم على الربط الفعال لعناصر المادة المكتوبة عند قراءتها.

ويرى سبنسر (Spencer, 2005) أن استراتيجية PQ4R أسلوب تعلم إيجابي حيث تسهم بإثارة دافعية المتعلمين للاشتراك الإيجابي في الدروس، والمشاركة الفعالة الإيجابية.

مشكلة الدراسة:

تعد مهارة حل المسائل الرياضية اللفظية من المهارات الأساسية في تعليم الرياضيات، ومع ذلك فإن تدني مستوى الطلاب في تلك المهارة يعد مشكلة ظاهرة أثبتتها الدراسات، ومن ذلك ما توصلت له دراسة جحلان(١٩٩٤) إلى وجود تدني كبير في مستوى أداء طلاب الصف الثالث المتوسط في حلهم للمسائل اللفظية، وتوصلت دراسة الجهني(١٤٢٨هـ) أن الطالبات يواجهن صعوبة في ترجمة المسائل اللفظية إلى جمل وعلاقات عديدة، مع ضعف قدرتهن على القراءة الصحيحة للمسألة، وهو ما أكدته دراسة الجندي(٢٠٠٨) بأن مستوى أداء الطلاب في حل المسألة الرياضية منخفض وبتقدير غير مقبول.

وقد أوصت دراسة مقداد(١٩٨٦) بضرورة توجيه المعلمين والمعلمات إلى الاهتمام بالمسائل اللفظية وتدريب الطلاب على مهارة قراءتها.

وأشارت دراسة يحيى(١٤١٢هـ) إلى أن من أهم أسباب وقوع الطالبات في أخطاء حل المسائل اللفظية هو عدم فهمهم واستيعابهم لمضمون المسألة اللفظية وما تحويه من معطيات رغم تمكنهم من قراءتها، وقد أوصت دراسة المجنوني(١٤٢٨هـ) بتدريب المعلمين على تدريس المسائل اللفظية، بينما توصلت دراسة العبيد(١٤٣٤هـ) إلى أن هنالك صعوبة بدرجة متوسطة تواجه الطلاب في قراءة وفهم المسائل الرياضية، وأوصت الدراسة المعلمين بالربط

بين مادتي القراءة والرياضيات قدر المستطاع، وتدريب الطلاب على القراءة المتأنية والتأملية للمسألة الرياضية.

وتوصلت دراسة العمري(١٩٩٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية، وقد أوصت دراسة النصار(٢٠٠٣) بضرورة تزويد معلمي الرياضيات في كل مرحلة دراسية بأهم مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل الرياضية اللفظية، وأوصت دراسة المطيري(٢٠١٥) بتدريب المعلمات على استخدام استراتيجية PQ4R في التدريس.

وتتحدد مشكلة الدراسة بضعف مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى الطلاب مما جعل الباحث يحاول التصدي لذلك باستخدام استراتيجية PQ4R في تدريس المسائل الرياضية اللفظية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس الآتي: "ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟"

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١- ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة فهم المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

٢- ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة التخطيط لحل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

٣- ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة تنفيذ خطة الحل للمسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

٤- ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة التحقق من صحة الحل للمسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية.

أهمية الدراسة:

١- تلبي الاتجاهات العالمية وتلقي الضوء على أحد معايير المحتوى الرياضي وهو حل المسألة الرياضية اللفظية.

٢- قد تسهم هذه الدراسة في الاهتمام بعمليات القراءة عند تدريس الرياضيات.

٣- قد تفيد معلمي الرياضيات في استخدام استراتيجية PQ4R في تدريس الرياضيات.

حدود الدراسة:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على ما يلي:

- استراتيجية PQ4R وهي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- وحدة الاحتمالات في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط.
- مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية كما حددها بوليا Polya وهي: (فهم المسألة – التخطيط للحل – تنفيذ خطة الحل – التحقق من صحة الحل)

ثانياً: الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية للبنين التابعة لإدارة التعليم بمحافظة البكيرية.

ثالثاً: الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

- فاعلية: حجم الأثر الذي ينتج عن استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية بعد دراسة وحدة الاحتمالات لطلاب الصف الثاني المتوسط.

- استراتيجية PQ4R: هي مجموعة من الخطوات والإجراءات المتتالية تتضمن (المعاينة، التساؤل، القراءة، التأمل، السرد، المراجعة) وذلك لتدريس وحدة الاحتمالات لطلاب الصف الثاني المتوسط.

- مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية: قدرة طالب الصف الثاني المتوسط على تطبيق الخطوات الأربع لاستراتيجية بوليا، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية الذي أعده الباحث.

* * *

الإطار النظري:

أولاً: استراتيجية PQ4R:

تعد استراتيجية PQ4R من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تسهم في مساعدة الطالب على فهم المقروء واستيعابها مما يفيدهم في تنمية بعض المهارات لديهم.

وتذكر الرباط(٢٠١٥) أن استراتيجية PQ4R تعد أسلوب منهجي لدراسة النصوص التعليمية وتشجيع الطلاب على مسح النص قبل القراءة والاهتمام بالعناوين الرئيسة والعناوين الفرعية للبحث عن الموضوعات الرئيسة.

وقد حدد عطية(٢٠١٠) والرباط(٢٠١٥) جوانب أهمية استراتيجية PQ4R بالجوانب الآتية:

١. تساعد الطلاب على حفظ المعلومات واستذكارها وتنشط المعرفة السابقة لديهم.
٢. تجعلهم أكثر قدرة على الوعي وتنظيم المعلومات الجديدة.
٣. تحسين مهارات الفهم القرائي لديهم.
٤. تزيد من قدرتهم على إنتاج الأسئلة المرتبطة بموضوع محدد.
٥. تسهم في تنمية الاتجاه الايجابي نحو المادة.
٦. تسهم في تنمية كافة مستويات التعلم من تذكر وفهم وتطبيق.

ويتضح فيما سبق أن جوانب أهمية هذه الاستراتيجية قد تكون مناسبة لمساعدة الطلاب في حل المسائل الرياضية اللفظية لما تحتاجه من تحسين لمهارات الفهم القرائي، وإنتاج الأسئلة، وفي تنميتها لمستويات التذكر والفهم والتطبيق وهي مراحل حل المسألة الرياضية اللفظية.

ويضيف الخليفة ومطاوع(٢٠١٥) أن هذه الاستراتيجية تثير دافعية المتعلم للمشاركة الايجابية الفعالة.

وتقوم هذه الاستراتيجية على خطوات ست رئيسة وهي ترجمة للأحرف الستة التي يتكون منها اسم الاستراتيجية وهو PQ4R وقد وضح تلك الخطوات كل من الرباط(٢٠١٥) وخليفة ومطاوع(٢٠١٥) مالآتي:

١. المعاينة أو التصفح (Preview): وتعني قراءة الموضوع بشكل تمهيدي، والتركيز على العناوين الرئيسة والأفكار الأساسية.

٢. التساؤل (Question): في هذه المرحلة يتم توليد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من المادة المكتوبة.

٣. القراءة (Read): حيث يتم قراءة الموضوع في هيئته الكاملة وليس بصورة جزئية، مع تدوين الملاحظات في الهامش أو وضع خطوط تحت المعلومات المهمة التي قد تكون إجابات للأسئلة التي وضعت في الخطوة السابقة، ومن المهم التفاعل مع القراءة مع إمكانية تعديل الأسئلة في ضوء ما يتم قراءته.

٤. التأمل (Reflect): وفي هذه الخطوة يتم التفكير في أمثلة وإيجاد العلاقة بين المادة الدراسية الجديدة والمعرفة السابقة، مع توجيه المتعلمين للتفكير حول ما يتم قراءته لعمل معنى وذلك بالربط بين أجزاء الموضوع.

٥. السرد أو التسميع (Recite): ويشمل تلخيص العناصر الأساسية والنقاط المدعمة لها في النص تلخيصاً كاملاً، ويتم الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها دون النظر للكتاب، وفي حالة ضعف المتعلم في الإجابة يتم إعادة القراءة، وتتم قراءة الملخصات بصوت عالي مع تدوين الأفكار الجديدة.

٦. المراجعة (Review): وتتضمن هذه الخطوة مراجعة المادة بإعادة قراءتها إذا لزم الأمر، مع الإجابة مرة ثانية عن الأسئلة التي طرحت، مع البحث في الموضوع لرؤية ما إذا كان هناك معلومات إضافية مهمة لتذكرها مع فحص للملاحظات المدونة.

وبمراجعة خطوات استراتيجية PQ4R السابقة يمكن ملاحظة أن هذه الخطوات قد تتناسب مع المهمات المطلوبة من المتعلم عند قراءة المسائل اللفظية الرياضية، حيث يحتاج فيها المتعلم إلى القراءة والفهم وتحديد الأفكار الرئيسة مع تأمل وربط بالمعلومات السابقة التي يمتلكها، مع أهمية المراجعة النهائية.

ومما تتميز به هذه الاستراتيجة أن الجهد فيها محوره المتعلم مع وجود أدوار مهمة للمعلم، وقام الشربيني والطناوي(٢٠٠٦) بتحديد أدوار كل منهما على النحو الآتي:

أولاً: دور المعلم: ويمكن تحديدها كما يلي:

- التخطيط للدرس.- توضيح خطوات الاستراتيجية.
- تشجيع المتعلمين.- مشاركة المتعلمين في تحسين أفكارهم.
- تنشيط الخبرات السابقة.- إدارة الحوار.
- تقديم التغذية الراجعة.- إتاحة الفرصة لمشاركة جميع المتعلمين.

ثانياً: دور المتعلم: ويمكن توضيحها كما يلي:

- تعرف الهدف من الدرس.- فحص النص المقروء واشتقاق الأفكار.
- طرح الأسئلة.- التأمل وتكوين الأفكار وربطها بالخبرات السابقة.
- المراجعة المستمرة للمعرفة المكتسبة.- التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم.

- تصحيح المعارف الخطأ.

ثانياً: حل المسألة الرياضية اللفظية:

تعد المسائل الرياضية اللفظية حلقة مهمة لعرض المشكلات الرياضية وهي أحد معايير المحتوى الرياضي.

ويذكر الأمين(٢٠٠١) أن حل المشكلات يعد من العمليات العقلية المعقدة، ويتضمن كثيراً من العمليات العقلية المتداخلة مثل التخيل والتصور والتذكر والتجديد والتعميم والتحليل والتركيب وسرعة البديهة والاستبصار.

ويشير المقوشي(٢٠٠١) إلى أنه يمكن النظر إلى حل المشكلات على أنه طبيعة الإنسان ، حيث يقضي حياته في حل مشكلات بعضها بسيط والآخر معقد.

ويؤكد النذير وخشان والسلولي(٢٠١٢) على أن حل المشكلات في الرياضيات تعد مساعداً ومفيداً في التطوير الملائم للقدرات العقلية للطالب، حيث يدرس مفردات ومحتويات المشكلة ويحللها لمعرفة المعطيات، وما المطلوب إيجاده، ثم تحلل بعناية كل الاقتراحات الممكنة للحل، ثم يتم التحقق من النتائج التي تم التوصل إليها. وبذلك تهيئ المشكلات فرصاً كافية للتدريب على عملية التفكير وتنمية القدرات العقلية المتنوعة.

ويذكر أبو زينة وعبابنة(٢٠٠٧) أن المسألة الرياضية عبارة عن موقف تعليمي جديد يتعرض له المتعلم ولا يكون لديه حل جاهز في ذهنه، وهنالك شروط ينبغي توافرها في المسألة هي:

١- أن تكون قابلة للحل مع وجود جهد واضح من قبل المتعلم لحلها.

٢- هناك عائق يسعى المتعلم لإزالته حتى يتمكن من الحل.

٣- تتسم بالوضوح التام والأهمية بالنسبة للمتعلم.

وقام الأمين(٢٠٠١) بتحديد العوامل المؤثرة في عملية حل المسائل الرياضية اللفظية ومن أبرزها:

- طريقة تقديم وعرض المشكلة- الكفاءة في اللغة
- الفروق الفردية- الخلفية المعرفية
- ضعف حصيلة الطالب من الخطط والاستراتيجيات والمقترحات العامة المساعدة في اكتشاف الحل.

ويتضح من العوامل السابقة الدور المهم للقدرة اللغوية وما يتضمنها من قراءة للمسائل وفهمها في نجاح مهمة الطالب في حل المسألة الرياضية.

وقد اتفق كل من المقوشي(٢٠٠١) والأمين(٢٠٠١) وأبو زينة وعبابنة(٢٠٠٧) وعباس والعبسي(٢٠٠٧) والنذير وخشان والسلولي(٢٠١٢) والكبيسي وعبدالله(٢٠١٥) على أن عملية حل المسألة الرياضية تمر بالخطوات الآتية:

- أولاً: فهم المسألة: ويحتاج الطالب في هذه الخطوة إلى قراءة المسألة بعناية عدة مرات، مع تحديد عناصر المسألة (المعطيات، المطلوب)، وينبغي أن يتم تقديم المسألة بلغة واضحة ومفهومه تتلاءم ومستوى الطالب.
- ثانياً: التخطيط للحل: وقد تكون من أصعب الخطوات، حيث يقوم الطالب وبمساعدة معلمه بربط الحقائق بعضها ببعض والاستفادة من الخبرات السابقة للطالب، مع أهمية الوصول لاستراتيجية مناسبة لحل هذه المسألة، وتتحقق هذه الخطوة عن طريق الوصول إلى الصلة بين المطلوب والبيانات المعطاة.

- ثالثاً: تنفيذ الحل: وذلك بتنفيذ الخطة التي تم التوصل لها بالخطوة السابقة، مع أهمية كتابة خطوات الحل بوضوح وبجمل رياضية كاملة.
- رابعاً: التحقق من الحل: وهنا يقوم الطالب بمراجعة الحل والتدقيق فيما توصل إليه واتساق ذلك مع خطة الحل والحقائق العلمية التي تعلمها.

الدراسات السابقة:

قسم الباحث الدراسات السابقة إلى محورين وفقاً لمتغيرات الدراسة، وسيتم تناول الدراسات في كل محور وفقاً لتاريخ كل دراسة من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: دراسات تناولت استراتيجية PQ4R:

سعت دراسة خصاونة(٢٠٠٥) إلى الكشف عن أثر بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة لها دور فعال في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية.

بينما سعت دراسة بيبي(Bibi(2011 إلى التعرف على أثر استراتيجية استراتيجية PQ4R في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع الاعدادي في باكستان، وقد توصلت إلى تحسن تحصيل المجموعة التجريبية على تحصيل المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة حمزة ومغير وداود(٢٠١٤) إلى التعرف على أثر استراتيجية PQ4R في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة

إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل واختبار الاستبقاء لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة علوان(٢٠١٥) إلى التعرف على أثر استراتيجية PQ4R في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة ودافعيتهن نحو مادة الرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والدافعية.

وهدفت دراسة الجبوري والخزاعي(٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية التدريس باستراتيجية PQ4R في التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفضيل المعرفي.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية:

هدفت دراسة العمري(١٩٩٦) إلى معرفة العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية.

بينما هدفت دراسة الجهني(١٤٢٨هـ) إلى معرفة أبرز الصعوبات التي تواجه معلمات الرياضيات في تنمية قدرات المتعلمات في حل المسائل اللفظية الرياضية للمرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الصعوبات من أهمها صعوبة ترجمة المسائل اللفظية إلى جمل وعلاقات عددية، وضعف قدرتهن على القراءة الصحيحة للمسألة.

وهدفت دراسة الجنيد(٢٠٠٨) إلى تقويم أداء طلبة الصف الأول الثانوي في حل المسألة في الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى أداء الطلبة في حل المسألة الرياضية منخفض حيث بلغ ما نسبته ٥٢,١٢٪ وتقدير غير مقبول.

وسعت دراسة بيومي والجندي(٢٠١٣) إلى استقصاء نمو قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على حل المسألة الرياضية اللفظية واتجاهاتهم نحوها وذلك بعد تدريبهم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الرياضية اللفظية ومقياس الاتجاه نحوها لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول بتناولها إستراتيجية PQ4R كمتغير مستقل، بينما اختلفت معها في المتغير التابع ماعدا دراسة خصاونة(٢٠٠٥) التي تناولت حل المسائل الرياضية.

واتفقت الدراسة الحالية مع جميع دراسات المحور الأول في اتباع المنهج التجريبي، بينما اختلفت مع دراسات المحور الثاني في المنهج ماعدا دراسة بيومي والجندي(٢٠١٣) التي اتبعت المنهج التجريبي.

وتميزت الدراسة عن الدراسات السابقة بكونها ربطت بين استراتيجية PQ4R ومهارات حل المسائل الرياضية اللفظية، وانفردت بتطبيقها في مدارس المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وذلك لمناسبته لمشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها، وهي دراسة أثر المتغير المستقل (استراتيجية PQ4R) على المتغير التابع (مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية).

ويمكن توضيح التصميم التجريبي للدراسة في الجدول الآتي :

جدول(١) : التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	التطبيق القبلي للاختبار	طريقة التدريس	التطبيق البعدي للاختبار
التجريبية	X	PQ4R	X
الضابطة	X	الطريقة التقليدية	X

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم محافظة البكيرية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ وبلغ عددهم (٤٥٣) طالباً يدرسون في (١٣) مدرسة.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية (٢٧) طالباً وضابطة (٢٧) طالباً، وقد تم اختيارهم وفق الخطوات الآتية :

١- اختيار مدرسة النعمان بن بشير المتوسطة بطريقة عشوائية من بين المدارس المتوسطة التابعة لإدارة تعليم محافظة البكيرية.

٢- تم الاختيار العشوائي لفصول الصف الثاني المتوسط داخل المدرسة، حيث وقعت القرعة على صف ٢/ب ليكون المجموعة الضابطة، بينما صف ٢/ج المجموعة التجريبية.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية، وتم إعداده من الباحث وفق الخطوات الآتية:

٥- تحديد الهدف من الاختبار:

حيث يهدف إلى قياس مستوى طلاب الصف الثاني المتوسط في مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية.

٦- تحديد مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية:

اعتمدت الدراسة على المهارات الأربع لحل المسائل الرياضية اللفظية التي وضعها بوليا Polya وهي:

- مهارة فهم المسألة- مهارة وضع خطة للحل
- مهارة تنفيذ خطة الحل- مهارة التحقق من صحة الحل

٣- إعداد الصورة الأولية للاختبار:

قام الباحث بوضع ثلاث مسائل رياضية لفظية، وقد راعى فيها ما يلي:

- صياغة المسائل في ضوء موضوعات وحدة الاحتمالات لطلاب الصف الثاني المتوسط.
- وضوح المسائل الرياضية اللفظية والمطلوب منها.

٤- تقدير درجات الاختبار:

وضع الباحث لكل مسألة (٥) درجات موزعة كالآتي:

- مهارة فهم المسألة (درجة واحدة)- مهارة وضع خطة للحل (درجة واحدة)

- مهارة تنفيذ خطة الحل (درجتان)- مهارة التحقق من صحة الحل (درجة واحدة)

وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار في صورته الأولية (١٥) درجة موزعة على ثلاث مسائل رياضية لفظية.

٧- صدق الاختبار:

قام الباحث بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعددهم (١٢) وطلب منهم إبداء الرأي عن مناسبة المسائل الرياضية اللفظية للغرض الذي وضعت من أجله ومدى وضوح الصياغة.

وقد استفاد الباحث من ملحوظاتهم في تعديل بعض الأخطاء اللغوية.

٨- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة المهاجرين المتوسطة، بهدف ما يلي:

أولاً: التحقق من وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار.

ثانياً: حساب زمن أداء الاختبار: وذلك بحساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب في الانتهاء من أداء الاختبار، وقد بلغ زمن الاختبار (٣٠) دقيقة.

ثالثاً: حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات عالي.

وبهذا أصبح الاختبار مناسباً لتطبيقه في صورته النهائية.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١- الاجتماع مع معلم الرياضيات في المدرسة وتوضيح أهداف التجربة، وتدريبه على تطبيق استراتيجية PQ4R.

٢- تطبيق الاختبار قبلياً وذلك بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية، ومن ثم استخدام اختبار ت لقياس الفروق بين المجموعتين كما في الجدول الآتي:

جدول(٢): اختبار ت ودلالة الفروق للتطبيق القبلي لأداة الدراسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
فهم المسألة	التجريبية	٢٧	٠,٥٢	٠,٧٥	١,٠٣	٠,٣١
	الضابطة	٢٧	٠,٣٣	٠,٥٥		غير دالة
التخطيط للحل	التجريبية	٢٧	٠,١٩	٠,٤٨	صفر	١
	الضابطة	٢٧	٠,١٩	٠,٤٠		غير دالة
تنفيذ خطة الحل	التجريبية	٢٧	٠,٣٧	٠,٨٤	١,٤٣	٠,١٦
	الضابطة	٢٧	٠,١٢	٠,٤٢		غير دالة
التحقق من صحة الحل	التجريبية	٢٧	٠,١٤	٠,٣٦	١,٤١	٠,١٧
	الضابطة	٢٧	٠,٠٤	٠,١٩		غير دالة
الاختبار ككل	التجريبية	٢٧	١,٢٢	٢,١٥	١,١٩	٠,٢٤
	الضابطة	٢٧	٠,٦٧	١,١١		غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي

لاختبار مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية في مجموع الاختبار وكذلك في جميع المهارات الفرعية، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين في متغيرات الدراسة.

٣- المتابعة باستمرار مع معلم الرياضيات وتوجيهه والتغلب على أي صعوبات قد تواجه تطبيق التجربة.

٤- تطبيق الاختبار بعدياً بعد نهاية تدريس وحدة الاحتمالات وتصحيح إجابات الطلاب.

٥- وقد استغرق تدريس الوحدة أربعة أسابيع دراسية.

٦- القيام بالتحليل الاحصائي واستخراج النتائج.

الأساليب الإحصائية:

قام الباحث بترميز البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وقد استخدم الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري
- معامل ألفا كرونباخ- اختبار ت لمجموعتين مستقلتين

تحليل النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة فهم المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة فهم المسألة الرياضية اللفظية، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول(٣): اختبار (ت) ودلالة الفروق للتطبيق البعدي في مهارة فهم المسألة الرياضية اللفظية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٧	١,٩٦	١,٠٦	٢,٥٧	٠,٠١٣ دالة عند ٠,٠٥
الضابطة	٢٧	١,١٥	١,٢٦		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت=٢,٥٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارة فهم المسألة الرياضية اللفظية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (١,٩٦) مقابل (١,٢٦) للمجموعة الضابطة.

السؤال الثاني: ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة التخطيط لحل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجربة والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التخطيط لحل المسألة الرياضية اللفظية، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول(٤): اختبار (ت) ودلالة الفروق للتطبيق البعدي في مهارة التخطيط لحل المسألة الرياضية اللفظية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٧	٢	١,٠٤	٠,٧٠	٠,٤٨٧ غير دالة
الضابطة	٢٧	١,٧٨	١,٢٨		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت=٠,٧٠) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارة التخطيط لحل المسألة الرياضية اللفظية.

السؤال الثالث: ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة تنفيذ خطة الحل للمسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجربية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة تنفيذ خطة الحل للمسألة الرياضية اللفظية، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول(٥): اختبار (ت) ودلالة الفروق للتطبيق البعدي في مهارة تنفيذ خطة الحل للمسألة الرياضية اللفظية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٧	٣,٣٣	٢,١٣	١,٠٤٢	٠,٣٠٢ غير دالة
الضابطة	٢٧	٢,٧٤	٢,٠٥		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت=١,٠٤٢) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارة تنفيذ خطة الحل للمسألة الرياضية اللفظية.

السؤال الرابع : ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارة التحقق من صحة الحل للمسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة التحقق من صحة الحل للمسألة الرياضية اللفظية، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول(٦): اختبار (ت) ودلالة الفروق للتطبيق البعدي في مهارة التحقق من صحة الحل للمسألة الرياضية اللفظية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٧	١	١,٠٤	٠,٩٨	٠,٣٣٢ غير دالة
الضابطة	٢٧	٠,٧٤	٠,٩٠		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت=٠,٩٨) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارة التحقق من صحة الحل للمسألة الرياضية اللفظية.

السؤال الرئيس: ما فاعلية استخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية، وتتضح النتائج في الجدول الآتي:

جدول(٧): اختبار (ت) ودلالة الفروق للتطبيق البعدي

في مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٧	٨,٣٠	٤,٨١	١,٤٧	٠,١٤٨ غير دالة
الضابطة	٢٧	٦,٤١	٤,٦٥		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت=١,٤٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية.

* * *

التعليق على نتائج الدراسة:

باستعراض نتائج الدراسة نجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية، باستثناء مهارة فهم المسألة حيث وجد فرق لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

بمراجعة الإطار النظري للدراسة نجد أن استراتيجية PQ4R تستهدف فهم المقروء واستيعابه، وقد يكون هذا أسهم في فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارة فهم المسألة، وهي مهارة تعتمد على قراءة نص المسألة الرياضية اللفظية واستيعابها، وهي ما تهدف إليه استراتيجية PQ4R وقد يتضح دور الاستراتيجية في هذه النتيجة بمراجعة خطواتها التي تهتم وتركز في كل خطواتها على فهم المقروء ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

١. المعاينة أو التصفح (Preview): وتعني قراءة الموضوع بشكل تمهيدي، والتركيز على العناوين الرئيسة والأفكار الأساسية.

٢. التساؤل (Question): في هذه المرحلة يتم توليد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من المادة المكتوبة.

٣. القراءة (Read): حيث يتم قراءة الموضوع في هيئته الكاملة وليس بصورة جزئية، مع تدوين الملاحظات في الهامش أو وضع خطوط تحت المعلومات المهمة التي قد تكون إجابات للأسئلة التي وضعت في الخطوة السابقة، ومن المهم التفاعل مع القراءة مع إمكانية تعديل الأسئلة في ضوء ما يتم قراءته.

٤. التأمل (Reflect): وفي هذه الخطوة يتم التفكير في أمثلة وإيجاد العلاقة بين المادة الدراسية الجديدة والمعرفة السابقة، مع توجيه المتعلمين للتفكير حول ما يتم قراءته لعمل معنى وذلك بالربط بين أجزاء الموضوع.

٥. السرد أو التسميع (Recite): ويشمل تلخيص العناصر الأساسية والنقاط المدعمة لها في النص تلخيصاً كاملاً، ويتم الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها دون النظر للكتاب، وفي حالة ضعف المتعلم في الإجابة يتم إعادة القراءة، وتتم قراءة الملخصات بصوت عالي مع تدوين الأفكار الجديدة.

٦. المراجعة (Review): وتتضمن هذه الخطوة مراجعة المادة بإعادة قراءتها إذا لزم الأمر، مع الإجابة مرة ثانية عن الأسئلة التي طرحت، مع البحث في الموضوع لرؤية ما إذا كان هناك معلومات إضافية مهمة لتذكرها مع فحص للملاحظات المدونة.

أما ما يتعلق بعدم فاعلية استراتيجية PQ4R في المهارات الفرعية الأخرى لحل المسائل الرياضية اللفظية فقد يعود إلى ضعف مستوى الطلاب بشكل عام في الرياضيات وهو ما أكدته نتائج الاختبارات التحصيلية التي أعلنتها هيئة تقويم التعليم الذي جاء متوافقاً مع نتائج الاختبارات الدولية التي أكدت ضعف مستويات طلابنا في الرياضيات، مما يجعل أداؤهم ضعيفاً في مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة جميعاً وقد يعود ذلك:

١- اختلاف طبيعة المقرر أو المتغيرات التابعة.

٢- اختلاف مجتمع الدراسة أو مكان تطبيقها.

التوصيات والمقترحات:

١- الاستفادة من استراتيجية PQ4R في تدريس المسائل الرياضية اللفظية، وخاصة في مهارة فهم المسألة.

٢- تدريب معلمي الرياضيات على تطبيق استراتيجية PQ4R في التدريس.

٣- ضرورة تدريب الطلاب على مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية.

٤- إجراء المزيد من الدراسات لقياس فاعلية استراتيجية PQ4R في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية على مراحل تعليمية أخرى.

٥- إجراء دراسات عن فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل التساؤل الذاتي أو التفكير بصوت عال على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية.

* * *

المراجع:

- أبو زينة، فريد كامل.(٢٠٠٣). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبو زينة، فريد كامل؛ عبابنة، عبدالله يوسف.(٢٠٠٧). **مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى.** عمان: دار المسيرة.
- الأمين، إسماعيل محمد.(٢٠٠١). **طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات.** القاهرة: دار الفكر العربي.
- بيومي، ياسر عبدالرحيم؛ الجندي، حسن عوض.(٢٠١٣). أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتحسين اتجاهاتهم نحوها. **مجلة تربويات الرياضيات**، مصر، مج١٦، ع١، ص ص٣٠- ١٠٣.
- الجبوري، فراس طراد؛ الخزاعي، علاء إبراهيم.(٢٠١٥). فاعلية التدريس باستراتيجية PQ4R في التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ. **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية**، جامعة الكوفة، مج٩، ع١٧، ص ص٤٣٣- ٤٨٨.
- جحلان، عبدالله عمر.(١٩٩٤). **دراسة تحليلية لأداء تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة في حل المسائل اللفظية ومدى استخدامهم للخطوات المقترحة في كتاب الرياضيات.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الجنيد، جنيد محمد.(٢٠٠٨). تقويم أداء طلبة الصف الأول الثانوي في حل المسألة في الرياضيات. **مجلة كلية التربية**، اليمن، ع٩، ص ص١٣- ٤٣.
- الجهني، منال مسلم.(١٤٢٨هـ). **صعوبات تنمية قدرات المتعلمات على حل المسائل اللفظية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- حسين، هشام بركات.(٢٠١٣). **تدريس الرياضيات اليوم دليل للمعلم المتميز في الفصول الناجحة.** عمان: دار البداية.
- حمزة، حميد؛ مغير، عباس؛ داود، علياء.(٢٠١٤). أثر استراتيجية PQ4R في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية**، جامعة بابل، ع١٨، ص ص٦٢٨- ٦٤٨.
- خصاونة، لانا عبدالكريم.(٢٠٠٥). **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الخليفة، حسن؛ مطاوع، ضياء الدين.(٢٠١٥). **استراتيجات التدريس الفعال.** الدمام: مكتبة المتنبي.
- الشربيني، فوزي؛ الطناوي، عفت.(٢٠٠٦). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق.** المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الرباط، بهيرة شفيق.(٢٠١٥). **التوجهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس.** القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
- شرف الدين، سعاد عبدالكريم.(٢٠١٤). **التفكير فوق المعرفي ومهارات حل المشكلة الرياضية.** القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- عباس، محمد خليل؛ العبسي، محمد مصطفى.(٢٠٠٧). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا.** عمان: دار المسيرة.
- العبيد، علي عبدالعزيز.(١٤٣٤هـ). **الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الابتدائية أثناء حل المسائل الرياضية في مقرر الرياضيات من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

- عطية، محسن علي.(٢٠١٠). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علوان، حمدية محسن.(٢٠١٥). أثر استراتيجية PQ4R في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة ودافعيتهن نحو مادة الرياضيات. **مجلة الأستاذ**، ع٢١٣، ص ص٣٦٩- ٣٩٨.
- العمري، ناعم محمد.(١٩٩٦). **العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الغامدي، بسينة عبدالله.(٢٠١٠). **فعالية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- القحطاني، عثمان علي؛ عبدالحميد، ناصر السيد.(٢٠١٠). برنامج تكاملي في الرياضيات قائم على تضمين بعض المفاهيم الاقتصادية وبيان أثره على تنمية مهارات حل المسألة اللفظية الحياتية المألوفة وغير المألوفة وخفض القلق الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، ٢٥(٢)، ٢٦٠- ٢٩١.
- الكبيسي، عبدالواحد حميد؛ عبدالله، مدركة صالح.(٢٠١٥). **القدرات العقلية والرياضيات.** عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- المجنوني، غازي منور.(١٤٢٨هـ). **قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي على حل المسائل اللفظية الرياضية في ضوء بعض المتغيرات البنائية لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المطيري، بسماء عبدالرزاق.(٢٠١٥). **برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الستة PQ4R في تنمية مهارات الاستماع لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة.

- مقداد، حنان مصباح.(١٩٨٦). **عوامل الصعوبة اللغوية في مسائل الرياضيات اللفظية بمقرر الرياضيات للصف الرابع الابتدائي للبنات.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المقوشي، عبدالله عبدالرحمن.(٢٠٠١). **الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات أساليب ونظريات معاصرة.** الرياض: المؤلف.
- النذير، محمد؛ خشان، خالد؛ السلولي، مسفر.(٢٠١٢). **استراتيجيات فاعلة في حل المشكلات الرياضية.** الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.
- النصار، صالح عبدالعزيز.(٢٠٠٣). مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات. **مجلة جامعة الملك سعود**، مج١٥، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية(٢)، ص ص٥٢١- ٥٤٤.
- يحيى، صفية سالم.(١٤١٢هـ). **الأخطاء الشائعة في حل المسائل اللفظية في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- Bibi, Ruqia.(2011). Effect of PQ4R Study Strategy on Scholastic Achievement of Secondary School Students in Punjab. Master dissertation, Foundation University, Collage of Liberal Arts and Sciences.
- Makonye, P.(2014). Teaching Functions Using a Realistic Mathematics Education Approach: A Theoretical Perspective. Krepublisher Journal Int. Edu. 7(3).
- Muth, K.(1993). Reading in Mathematics: Middle School Mathematics Teachers Beliefs and Practices. Reading Research and Instruction, 32, no.2, 76-83.
- National Council of Teachers of Mathematics.(2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.
- Spencer, R.(2005). Psychology: Concepts and Connection. New York University, School of Continuing and Professional Studies 9Th Edition.

* * *

- Mekdad, Hanan Mesbah (1986). Factors of linguistic difficulty in the verbal mathematics problems for the girls of the fourth grade. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Maqouchi, Abdullah Abdurrahman (2001). The psychological foundations of learning and teaching mathematics: Contemporary methods and theories. Riyadh.
- Al-Nazir, Mohammed; Khashan, Khaled; Salouli, Musfer (2012). Effective strategies in solving mathematical problems. Riyadh: Center of Research Excellence in the development of science and mathematics education at King Saud University.
- Nassar, Saleh Abdulaziz (2003). Specific reading skills and strategies to understand verbal questions in mathematics. King Saud University Journal, vol. 15, Educational Sciences and Islamic Studies (2), pp. 521-544.
- Yahia, Safia Salem (1412). Common mistakes in solving verbal problems in mathematics among students in the higher grades in the primary school in Makkah. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Umm Al-Qura University.
- Bibi, Ruqia.(2011). Effect of PQ4R Study Strategy on Scholastic Achievement of Secondary School Students in Punjab. MA Dissertation, Foundation University, College of Liberal Arts and Sciences.
- Makonye, P. (2014). Teaching Functions Using a Realistic Mathematics Education Approach: A Theoretical Perspective. Krepublisher Journal Int. Edu. 7(3Muth, K.(1993). Reading in Mathematics: Middle School Mathematics Teachers Beliefs and Practices. Reading Research and Instruction, 32, no.2, 76-83.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.
- Spencer, R.(2005). Psychology: Concepts and Connection. New York University, School of Continuing and Professional Studies 9Th Edition.
- Bibi, Ruqia.(2011). Effect of PQ4R Study Strategy on Scholastic Achievement of Secondary School Students in Punjab. Master dissertation, Foundation University, Collage of Liberal Arts and Sciences.
- Makonye, P.(2014). Teaching Functions Using a Realistic Mathematics Education Approach: A Theoretical Perspective. Kre publisher Journal Int. Edu. 7(3).
- Muth, K.(1993). Reading in Mathematics: Middle School Mathematics Teachers Beliefs and Practices. Reading Research and Instruction, 32, no.2, 76-83.
- National Council of Teachers of Mathematics.(2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.

❊ ❊ ❊

- Al-Sherbini, Fawzi, Al-Tannawi, and Effat (2006). Meta-cognitive strategies: theory and practice. Mansoura: Al-Maktabah alAsriyah for Publishing and Distribution.
- El-Rabbat, Bahira Shafiq (2015). Recent trends in curriculum and teaching methods. Cairo: Arab Foundation for Science and Culture.
- Sharaf El-Din, Suad Abdel Karim (2014). Meta-cognitive and mathematical problem solving skills. Cairo: Dar Al Sahab Publishing and Distribution.
- Abbas, Mohammed Khalil; Al-Absi, Mohamed Mustafa (2007). Curricula and methods of teaching mathematics for the lower elementary stage Amman: Dar Al-Masirah.
- EL-Abad, Ali Abdul Aziz (1434 e). Difficulties faced by students in the primary stage while solving mathematical problems in the mathematics course from the point of view of teachers and educational supervisors in Riyadh. Unpublished MA, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Attia, Mohsen Ali (2010). Metacognitive strategies in reading comprehension. Amman: Dar Al-Manhaa for Publishing and Distribution.
- Alwan, Hamdiya Mohsen (2015). The Effect of PQ4R strategy on the achievement of middle school students and their motivation towards mathematics. Journal of Al-Ustadh, p. 213, pp. 369-398.
- Al-Omari, Naem Mohammed (1996). The relationship between students' ability to read and their ability to solve verbal mathematical problems. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University.
- Al-Ghamdi, Busaina Abdullah (2010). Effectiveness of the use of the meta-knowledge strategy in the development of reading comprehension skills among students of the first grade secondary in the city of Makah. Unpublished PhD thesis, Umm Al Qura University.
- Al-Qahtani, Osman Ali; Abdul Hamid, Nasser Al-Sayed (2010). An integrative mathematics program based on the inclusion of certain economic concepts and their impact on the development of skills to solve the familiar and unfamiliar verbal problem and reduce the anxiety of athletes in the fourth grade students. Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University, Egypt, 25 (2), 260-291.
- Al-Kubaisi, Abdul Wahid Hamid; Abdullah, Mudrikah Saleh (2015). Mental abilities and mathematics. Amman: Arab Society Press for Publishing and Distribution.
- El-Majnnoni, Ghazi Menwar (1428). Ability of pupils in the fifth grade to solve mathematical questions in the light of some of the structural variables. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Um Al-Qura University.
- Al-Mutairi, Basma Abdel Razzaq (2015). A program based on the six steps strategy PQ4R in developing the listening skills of elementary school pupils. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Taibah University.

List of References:

- Abu Zeina, Farid Kamel (2003). Curricula and Teaching of mathematics at Schools. Kuwait: Al Falah Library for Publishing and Distribution.
- Abu Zeina, Farid Kamel, Ababneh, Abdullah Youssef (2007). Mathematics Curriculum for the elementary grades. Amman: Dar Al-Masirah.
- Al-Amin, Ismail Mohamed (2001). Methods of teaching mathematics: theories and applications. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Bayoumi, Yaser Abdel Rahim; Elgendey, Hassan Awad (2013). The effect of training on some of the meta-cognitive strategies on developing the ability to solve the verbal mathematical issue among fifth graders and improving their attitudes toward them. Egyptian Council of Mathematics Education, Egypt, vol. 16, p. 1, pp. 303-103.
- Jubouri, Firas Trad, Khuzaie and Alaa Ibrahim (2015). The effectiveness of teaching using PQ4R strategy in the cognitive preference of intermediate second grade students in history. Journal of the College of Education for Girls of Humanities, University of Kufa, vol. 9, p. 17, pp. 433-488.
- Jahlan, Abdullah Omar (1994). Analytical study of the performance of the third grade students in the city of Mecca in verbal problems solving and their use of the steps suggested in the book of mathematics. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Um Al-Qura University.
- Al-Junaid, Junaid Mohammed (2008). Evaluation of the performance of students in the first secondary level in problem solving in mathematics. Journal of the Faculty of Education, Yemen, p. 9, pp. 13-43.
- Al-Jahni, Manal Muslim (1428). Difficulties in developing the abilities of learners to solve verbal problems in the elementary stage from the point of view of mathematics teachers and supervisors. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University.
- Hussein, Hisham Barakat (2013). Teaching Mathematics Today: A guide for outstanding teachers in successful classes. Amman: House of the Beginning.
- Hamza, Hamid; Mughir, Abbas; Daoud, Alia (2014). The effect of PQ4R Strategy on Achievement and Retention of Second Grade Students in Biology, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, Babel University, Issue. 18, pp. 628-648.
- Kasawnah, Lana Abdul Karim (2005). Hamza, Hamid; Mughir, Abbas; Daoud, Alia (2014). Impact of PQ4R Strategy on Achievement and Retention of Second Grade Students in Biology, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, Babel University, p 18, pp. 628-648.
- Khasawneh, Lana Abdul Karim (2005). Impact of meta-knowledge strategies in solving mathematical problems among 7th graders. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University.
- Khalifa, Hassan; Mutawa, Ziauddin (2015). Effective Teaching Strategies. Dammam: Al Mutanabi Press

Effectiveness of Using PQ4R Strategy in developing verbal Mathematical problem solving skills for second Intermediate students

Dr. Khalid bin Mohammed Alkhuzaim
Department of Curricula and Teaching Methods, College Of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to measure the effectiveness of using PQ4R strategy in developing verbal Mathematical problem solving skills. The study sample consisted of (54) students from second intermediate student at Al-Numan Ibn Bashir intermediate school at EL-Bekiria Governorate. They were divided into two equal groups: experimental (27) and control (27). The study implemented the experimental Approach, which consists of verbal Mathematical problem solving skills test. It measures the four sub-skills: understanding, planning, implementation, and evaluation.

The study finding indicated that there were no statistically significant differences at (0.05) level between the mean rank scores of the groups in the post measure of the verbal Mathematical problem solving skill test .

Keywords: PQ4R strategy, Mathematical problem solving.

قيم الرقابة الذاتية في محتوى كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي

أ. فاطمة محمد عبد الله العطاس
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة نجران

قيم الرقابة الذاتية في محتوى كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي

أ. فاطمة محمد عبد الله العطاس
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة نجران

تاريخ تقديم البحث: ١١ / ٣ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ١٦ / ٧ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: قيم الرقابة الذاتية في محتوى كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي.

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية: ١- التعرف على قيم الرقابة الذاتية التي ينبغي تضمينها في محتويات كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي.٢- بيان درجة توافر قيم الرقابة الذاتية في كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي.٣- بيان الفروق بين كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي من حيث نسب توافر قيم الرقابة الذاتية. كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة باستخدام أداة تحليل المحتوى لعقالا(٢٠١٤م)، مع إجراء بعض التعديلات عليها، ثم قامت بتحليل كتب التربية الإسلامية الأربعة (التفسير، والتوحيد، والفقه، والحديث والثقافة الإسلامية) بالصف الأول الثانوي في ضوء تلك القيم ومؤشراتها واستخلاص النتائج. حيث توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج كان أهمها ما يلي: ١- هناك تفاوت كبير في توافر قيم الرقابة الذاتية بمقررات التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي حيث بلغت القيم الإيمانية التعبدية النسبة الأكبر على مستوى كتب التربية الإسلامية بنسبة بلغت ٤١.٧٪، وأخيراً بالمرتبة الرابعة أتت القيم الاجتماعية بنسبة ١٠.٣٪. ٢- وجود الاختلاف بين كتب التربية الإسلامية الأربعة في تناول القيم الرئيسية للرقابة الذاتية والقيم الفرعية التابعة لها، وبالتالي اختلاف في تكرار ورودها ونسبة تلك التكرارات ورتبتها على مستوى كل كتاب.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات ومن أبرزها: - تضمين قيم الرقابة الذاتية ومؤشراتها المختلفة التي انتهت إليها الدراسة بمحتوى مقررات التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي. - العمل على زيادة عرض قيم الرقابة الذاتية في محتوى مناهج التربية الإسلامية بأشكال وأساليب متنوعة ومتكاملة (نصوص، ورسوم تعليمية جذابة).

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى –قيمة الرقابة الذاتية –الصف الأول الثانوي- كتب التربية الإسلامية.

المقدمة:

عني الإسلام بتربية الفرد المسلم على مجموعة من القيم والأخلاق والآداب، التي شكلت شخصيته وعززت هويته الإسلامية، ومكنته من التعايش مع المجتمعات الأخرى المختلفة، التي بات الاندماج معها أمراً لازماً في ضوء التطور الذي نعيشه.

فلكل مجتمع خصائص تميزه عن غيره من المجتمعات، من خلال ثقافاته وعاداته وتقاليده، التي يحاول كل مجتمع المحافظة عليها؛ لأنها بمثابة هوية خاصة فيه، تناقلها جيل عن جيل. (الجار الله، ٢٠٠٨م)

وحتى تتم المحافظة على هوية كل مجتمع وجدت عدد من المؤسسات المجتمعية، التي تسعى إلى ترسيخ عقيدة وقيم وثقافة وعادات وتقاليد هذه المجتمعات، ومن هذه المؤسسات المجتمعية المدرسة التي تقوم بترسيخ هوية المجتمع، من خلال ما تحويه من إدارة ومعلمين ومناهج دراسية وغيرها؛ مما تؤثر على الطالب بشكل مباشر أو غير مباشر.

وبما أن الكتاب المدرسي أحد أهم الأدوات التعليمية الموجهة بشكل مباشر إلى الطالب، والتي تسعى إلى ترسيخ قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وثقافته، كان من الأهمية تركيز التعليم على إيجاد القيم التي تبنى الفرد وتجعل منه فرداً صالحاً لنفسه ولمجتمعه، من خلال ما تحويه مناهجها، وخاصة مناهج التربية الإسلامية من قيم إسلامية، تُقوي الفرد المسلم وتجعل منه حاجزاً منيعاً ضد أي قيم دخيله على مجتمعنا الإسلامي.

ومن هذه القيم التي لزم التأكد من إكساب الطلاب لها قيمة الرقابة الذاتية، التي تربي الفرد المسلم على المسؤولية الفردية، واستشعار مراقبة الله

له في كل أفعاله وأقواله كما قال الله تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا (١)﴾ [سورة النساء: ١]، وقال تعالى ﴿ مَّا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ (١٨)﴾ [سورة ق: ١٨].

وقد نبه نبينا محمد صلى الله عليه وسلم على ما يجب أن يكون عليه الفرد المسلم من مراقبة الله خوفاً من عقابه ورجاءً في ثوابه، ففي حديث جبريل عندما جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم ليسأله عن الإسلام والايمان والإحسان قال في اجابته عن الإحسان ﴿ أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ﴾ [1].

إن الرقابة الذاتية قيمة تنبع من داخل الفرد وتزيد من قوة الوازع الديني لديه، مما يجعله مراقباً لذاته في كل تصرفاتها ويعمل على محاسبتها دائماً، فهو لا يحتاج إلى مراقبة خارجية أو ترصد أو متابعة من قِبل الاخرين، لأنه جعل خشية الله في السر والعلن هي الموجهة لسلوكه وتصرفاته.

كما أنها تجعل الفرد يعيش في سلام داخلي، نتيجة اتفاقه مع قيم الدين الإسلامي، ومراقبته المستمرة لكل أفعاله فإذا شعر بأنه قام بشي مخل لقيمة يعمل على تقويمها ومراجعه نفسه؛ حتى تعود إلى الطريق الذي وضعه الباري جل في علاه، وهذه الرقابة الذاتية هي ما تميز هذا الانسان عن غيره من المخلوقات الأخرى. (اللحيدان، ٢٠١٣م)

١- رواة مسلم وأحمد (النووي، ٢٠١٣م، ص١٤٤)

وتزداد أهمية الرقابة الذاتية في ظل التقدم التكنولوجي والانفتاح على العالم وسيطرة وسائل الإعلام، وكل ظواهر العولمة الأخيرة التي أدت إلى امتزاج الثقافات وانفتاح العوالم على بعضها فأصبح هناك تغيراً في القيم (الخوالدة، ٢٠٠٥م)، فأثرت على الأفراد سلباً أو إيجاباً، حيث خلق هذا الجو نوعاً من الصراع والقلق في الأفراد نتيجة لهذه الثقافات المختلفة والمتضاربة أحياناً أخرى؛ مما أدى إلى وجود مساومات في التخلي أو التمسك بهذه القيم. (الجموعي، ٢٠١٢م)

وتبعاً لما سبق ذكره فقد برزت الحاجة إلى معرفة ما تحويه كتب التربية الإسلامية من قيم الرقابة الذاتية، لدى مرحلة الصف الأول الثانوي باعتبارها مرحلة انتقال المراهق من اعتماده على والديه إلى اعتماده الكلي على نفسه؛ مما يجعله أكثر حرصاً على اكتساب القيم مثل قيمة الرقابة الذاتية.

* * *

مشكلة الدراسة

يمر عالمنا اليوم بسلسلة من التغيرات التي بات على التعليم التنبه إليها، ومحاولة الحد من سلبيات هذه التغيرات والاستزادة من الايجابيات بما يتناسب مع تعاليم ديننا الحنيف، إن من هذه التغيرات التي تعصف بعالمنا من أجهزة تكنولوجيه وغيرها، جعلت لكل فرد عالماً خاصاً به لا يمكن لأحد الاطلاع عليه، هذا التغير جعل من المدرسة بكل ما تحويه من مناهج ومربين أدوات ناعمة تزرع لدى أبناء المجتمع قيم تجعل منهم أفراداً قادرين على ردع أي قيم أو عادات أو تقاليد مخالفة لديننا الإسلامي الحنيف، الذي لم يجعل شاردةً ولا واردة إلا بينها ووضح كيفية التعامل معها، من هذه القيم التي على المدرسة بكل ما تحوية من مربين ومناهج تعليمية، أن تُنَمِيه لدى أبناء المجتمع قيمة الرقابة الذاتية كما أوصت على ذلك دراسة كل من (الجار الله، ٢٠٠٨م؛ الأحمد، ٢٠٠٨م)، حيث تقوم على تحصين الفرد ضد أي تيارات تحول دون تمسكه بدينه وخوفه من عقاب ربه ورجاء ثوابه، إن الرقابة الذاتية قوة باطنية تنبع من داخل الفرد، ترشده إلى الخير وتبعده عن مهالك الشر، كما تجعل منه فرداً غنياً عن التوجيهات والمحاسبة والتدقيق والمراقبة الخارجية من الاخرين.

ولما كانت الرقابة الذاتية بهذه الأهمية أصبح التركيز على هذه القيم في مناهجها الدراسية مهماً، وخاصة كتب التربية الإسلامية المعين الذي يستقي منها الطالب قيم دينه مما أمر الله به وما نهى الله عنه، كما أن غرس القيم يتم بشكل كبير من خلال المناهج الدراسية كما أكد ذلك دراسة (الأكلبي،

٢٠١١م)؛ لذلك عنيت الدراسة بمعرفة مدى تضمين مناهج التربية الإسلامية لقيم الرقابة الذاتية.

فبالرغم من وجود بحوث ودراسات حاولت تحليل الكتب المدرسية في المباحث المختلفة، إلا أنه كان من الجدير عمل دراسة حول قيم الرقابة الذاتية لما لها من أهمية بالغة وخاصة في مجتمعنا الإسلامي، الذي يدعو الفرد المسلم إلى تذكر الأخرة ومحاسبة نفسه عن كل ما يصدر منها من قول أو فعل، ويستشعر مراقبة الله عز وجل له في كل أحواله قال تعالى ﴿ إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ (٢٥) ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُم ﴾ [سورة الغاشية: ٢٥- ٢٦].

كما أن الدراسة الحالية عنيت بفئة عمرية هامة؛ لما تحويه هذه المرحلة من تغيرات جسمانية واجتماعية وانفعالية ومعرفية، كما تمتاز هذه المرحلة بارتفاع الحس الذاتي لديه. (العقالا، ٢٠١٤م)

ولأهمية هذه القيمة والمرحلة العمرية التي يجب أن يكون لديها الوعي الكافي بذاتها وكيفية صونها، لذلك أوصت دراسة (القرني، ٢٠١٦م)؛ بضرورة تنمية قيمة الرقابة الذاتية لدى طلاب مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة التي تقوم على تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي لمعرفة مدى تضمينها لقيم الرقابة الذاتية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١- الكشف عن مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي لقيم الرقابة الذاتية.

٢- تقديمها أداة علمية (أداة تحليل المحتوى) لقيم الرقابة الذاتية يمكن استخدامها في دراسات أخرى.

٣- فتح الباب أمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات التي تعنى بتنمية قيم الرقابة الذاتية بمقررات التربية الإسلامية بالصفوف الأخرى.

الأهمية التطبيقية

١- مساعدة الباحثين لتقديم قائمة بقيم الرقابة الذاتية محكمة علمياً للاستعانة بها في الدراسات المستقبلية.

٢- تحليلها كتب التربية الإسلامية تحليلاً علمياً يبرز قيم الرقابة الذاتية مما يساعد خبراء المناهج ومصممي المناهج الدراسية في تضمينها والعناية بها في الجوانب المختلفة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يأتي :

١- التعرف على قيم الرقابة الذاتية التي ينبغي تضمينها في محتويات كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي.

٢- بيان درجة توافر قيم الرقابة الذاتية في كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي.

٣- بيان الفروق بين كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي من حيث نسب توافر قيم الرقابة الذاتية.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما قيم الرقابة الذاتية التي ينبغي تضمينها في محتويات كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي؟

٢- ما درجة توافر قيم الرقابة الذاتية في كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط تكرارات القيم الرئيسة للرقابة الذاتية في كتب التربية الإسلامية تعزى لاختلاف المقرر؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على ما يلي:

١- الحدود الموضوعية: حصر قيم الرقابة الذاتية المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية وهي: (التفسير- التوحيد- الفقه – الحديث والثقافة الإسلامية) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي بنظام المقررات.

٢- الحدود المكانية: الكتب المدرسية لمقررات التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي للبنات بنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، وعددها أربعة كتب هي (التفسير- التوحيد- الفقه – الحديث والثقافة الإسلامية).

٣- الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٣٨- ١٤٣٩هـ / ٢٠١٧- ٢٠١٨ م.

٤- مصطلحات الدراسة

القيم: "هي المرتكزات التي تقوم عليها الحياة كما حددها الوحي المعصوم في علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه وخالقه، فهي قيم إنسانية حيث كونها

مطلقة، وإسلامية من حيث كونها موجهة بالتشريع الإسلامي الضامن لوجودها واستمرارها في كيان النشء". (الصمدي، ٢٠٠٣م، ص١٤)

وعرفتها الباحثة اجرائياً: هي مجموعة من الضوابط والمعايير التي تحكم سلوك الطالب مع نفسه ومع الاخرين، نتيجة لما درسه في كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي.

الرقابة الذاتية: السلطة الداخلية التي تنبع من الوازع الديني لدى الفرد، والتي تتمثل في مراقبة نفسه ومحاسبتها خوفاً من عقاب الله وطمعاً في ثوابه، لعلمه بأن الله مطلع على كل صغيرة وكبيرة. (حميد، ٢٠٠٣م)

وعرفتها الباحثة اجرائياً: هي تلك القوة التي تنبع من داخل الفرد المسلم نتيجة لقوة إيمانه ومراقبته لله عز وجل في السر والعلن، والتي تدفعه إلى عمل كل ما فيه خير له ولمجتمعه متجنبا كل ما فيه إضرار لنفسه أو لمجتمعه، والتي سيتم من خلال تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية الأربعة (التفسير، والتوحيد، والحديث والثقافة الاسلامية، والفقه) ومعرفة مدى تضمينها لقيم الرقابة الذاتية.

* * *

الإطار النظري

أولاً: الرقابة الذاتية

تعتبر الرقابة الذاتية سلوكاً فردياً ينشأ من خلال مراقبة الفرد لسلوكه وتصرفاته الظاهرة والباطنة، فهي تربي في الفرد النفس اللوامة التي تقوم بمحاسبته ومراجعته إن قام بمخالفة ما أمر الله به، أو يقوم بمخالفة ما وكل إليه من قِبل الاخرين أفراداً أو جماعات، كما ان هذه الرقابة الذاتية تمكن الفرد من أن يراقب حركاته وسكناته ويعلم أن الله مطلع على ما ظهر وخفى من الأقوال والأفعال وأنه محاسب عليها. (حميد، ٢٠٠٣م)

١- مفهوم الرقابة الذاتية

ورد في مفهوم الرقابة الذاتية العديد من التعريفات منها ما ذكر الأحمد(٢٠٠٨م) بأنها: الرقابة النابعة من داخل الفرد، فتزرع داخله سلطة تمكنه من الشعور بالالتزام وتوقظ الضمير وتعمق لديه الشعور بالمسؤولية دون الحاجة إلى رقابة خارجية.

كما يعرف الفطافطة (٢٠١٠م) مصطلح الرقابة الذاتية بأن له شقين: شق ينبع من داخل الفرد فهو رقيب على أفعاله واقواله، ورقابة بمعناها العام والتي تعني الضبط في أوسع معانيه.

أما صفية (٢٠١٢م) فعرف الرقابة الذاتية بأنها: عملية إدراكية تنظيمية تتم من خلال مراقبة الفرد لسلوكه ومتابعتها، وتنظيمها، وتوجيهها، بشكل يسهم في تحقيق الأهداف السامية، وزيادة الدافعية نحو السلوك الإيجابي.

مما سبق ذكره من تعريفات لمصطلح الرقابة الذاتية يتضح أن الرقابة الذاتية سلوك داخلي ينشأ مع الفرد فيوجه سلوكه نحو المسار الصحيح، كما يُمَكِّنُه

من مراقبة تصرفاته وتعديلها ، وبذلك يجعل الفرد مسؤول عما يصدر منه إيجاباً كان أو سلباً فيتحمل نتيجة ما يقوم به.

٢- أهمية الرقابة الذاتية :

أورد القرني (٢٠١٦م) عدة نقاط تدل على أهمية الرقاب الذاتية ومنها :

- تنمي شعور الفرد بأهمية محاسبة نفسه في كل عمل يعمله صغيراً أو كبيراً.
- تخلق روح التعاون والحب والمودة بين أفراد المجتمع الواحد.
- تكسب الفرد سلوك التنظيم في سائر أمور حياته.
- تنمي لدى الفرد الشعور بالمسؤولية تجاه ما يقوم به من أعمال ومهام شخصية أو للآخرين.
- تساعد الفرد على اكتشاف اخطائه بنفسه ، ومن ثم العمل على معالجتها ومحاولة عدم الوقوع فيها مرة أخرى.
- تدعو أفراد المجتمع إلى السعي لمكارم الاخلاق وفضائل الاعمال ، فالرقابة الذاتية تؤكد على أن الانسان مسؤول عن سلوكه أمام نفسه ، وليس خوفاً من الاخرين.

٣- مميزات الرقابة الذاتية في الإسلام :

هناك العديد من مميزات الرقابة الذاتية في الإسلام أورد حسنين (١٩٨٥م) بعضا منها وهي :

- تتميز بالطابع العقدي والذي يجسده مبادئ أخلاقية ، ممثلة في العبودية لله عز وجل.

- لها ترتيب منطقي حيث تبدأ بالرقابة الذاتية، ثم الرئاسية، ثم الشعبية.
- الوضوح والبساطة لمنع ارتكاب الأخطاء، ووضوح مسار التصحيح.
- المرونة وتخفيض التكاليف في ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية.
- محكومة بضوابط شرعية تمنع من التسلط، والاستبداد، أو المغالاة في العقوبة.

٤- صفات الأشخاص ذوي الرقابة الذاتية:

للرقابة الذاتية صفات تميز الأفراد فتقسمهم إلى أفراد ذوي رقابة ذاتية عالية أو متوسطة أو منخفضة فمن هذه الصفات: (القرني، ٢٠١٦م)

- محاسبة النفس عند التقصير أو الوقوع في الخطأ، ولومها بما يتناسب مع الموقف المقصر فيه، والعمل على تصحيح الخطأ.
- مراعاة المبادئ والأخلاق الإسلامية في أقواله وأفعاله، دون إفراط أو تفريط.
- الالتزام بالمواعيد وتسليم المعاملات والانجازات في أوقاتها المحددة.
- المثابرة والمواظبة في تحصيل المنافع، مع قوة الإرادة والعزيمة.
- التوازن بين القيم والمبادئ الإسلامية، وتحقيق المصالح الشخصية، فيسعى إلى الموازنة بين مصالحة الدنيوية والأخروية.
- حرصه على تمثله بالأخلاق الحميدة والرقي بسلوكه إلى معالي الأمور، ومجانبته لسفاسفها.
- اعتدال مزاجه وتوسطه بين الفرح الزائد والحزن الزائد.

- استثمار وقته بما يعود عليه بالنفع الدنيوي والأخروي.

٥- وسائل تنمية الرقابة الذاتية:

تتنوع الأساليب والوسائل لتنمية الرقابة الذاتية، حيث تبدأ من مرحلة الطفولة وما بعدها بشرط استخدام الوسائل والطرق التربوية الفعالة، والابتعاد عن أساليب التربية الخطابية. (القبلان، ٢٠١٤م)

وإذا دققنا النظر فيما حولنا من الأطفال والمراهقين، وجدنا أن هناك اختلاف في مستوى الرقابة الذاتية وفي التزامهم للمبادئ والأخلاق، ويعود ذلك الأمر إلى الاختلاف في طرق تنمية الرقابة الذاتية لديهم منذ الطفولة. (المحارب، ٢٠٠٣م)

وسنعرض فيما يلي عدداً من الوسائل التي تعين على تنمية الرقابة الذاتية ومنها:

- أسلوب الحوار، فهو يُشعر المراهق بالثقة بالنفس ما يجعله يتفاعل ويشارك ويفهم، ويتابع ويحلل ويناقش، فهو أسلوب عقلي يربي الفكر على تحري الحقائق والتجاوب. (بكار، ٢٠٠٨م)

- القدوة الحسنة، فمن خلال ما يشاهده المراهق من الوالدين أو المربي من عادات حسنة وأخلاق فاضلة، تجعل منهم قدوات يحتذي بهم في مستقبله.

- عدم التشديد والمبالغة في العقوبة لأخطاء الأطفال والمراهقين.

- تدريب المراهق على مهارات ضبط النفس والتحكم بها.

- تعليمهم مهارة قول(لا) في وجه الغرباء وأقرب الأصدقاء في أوقاتها المناسبة.

- استخدام المربي لأنواع التدريب الإداري الخاص بالالتزام نحو العهود والمواثيق، حيث يندرج عليها الالتزام بضبط النفس، وربط الإرادة وتركيزها على العمل المراد إنجازه، ومن ثم الشعور بقوة ذاتية ثم إدارية بعد تنفيذه (المحارب، ٢٠٠٣م).

٦- مناهج التربية الإسلامية ودورها في تنمية قيم الرقابة الذاتية:

إن الرقابة الذاتية رقابة داخلية روحية تنشأ مع الإنسان وتربطه مع خالقه، وتجعله ينقاد لكل ما أمر الله به وينتهي عن كل ما نهى عنه سبحانه حتى ينال رضا مولاه عز وجل.

والقرآن الكريم جاء ملئ بالآيات التي توضح أهمية الرقابة الذاتية وأنها الحصن الحصين للفرد من الوقوع في الأخطاء والزلات قال تعالى ﴿ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَن رَّأَىٰ بُرْهَانَ رَبِّهِ﴾ [سورة يوسف: ٢٤]، وجاءت السنة النبوية مؤكدة على أن الرقابة الذاتية تحمى الفرد من أي انحراف وتعود به إلى جادة الصواب، متى ما كان لديه حس الرقابة الذاتية، ولقد بين النبي محمد صلى الله عليه وسلم أنه متى ما راقب الإنسان ربه في خلواته وأمام الناس حفظه الله من الوقوع في الزلل و الآثام، فعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: كنت خلف النبي صلى الله عليه وسلم يوماً، فقال ﴿ يَا غُلَامُ إِنِّي أُعَلِّمُكَ كَلِمَاتٍ احْفَظْ اللَّهَ يَحْفَظْكَ﴾[١].

وبما أن الرقابة الذاتية قيمة دينية أصبح من الضروري اعتناء مؤسسات المجتمع كافة بهذه القيمة وغرسها لدى أبناء المجتمع، ومن أولى هذه المؤسسات

١- رواة أحمد (النووي، ٢٠١٣م، ص٢٠٠)

الأسرة التي تعتبر المحضن الأول للفرد المسلم، ومن بعدها المؤسسات المجتمعية الأخرى ومنها المسجد والإعلام والمدرسة بكل ما تحويه من معلمين ومناهج دراسية.

فالمدرسة أحد أهم مؤسسات المجتمع التي تعين عليها أن تجعل جل العناية لأهدافها وبرامجها ومناهجها غرس القيم في نفوس الطلاب ويعد المنهج هو المخطط الهندسي للعملية التعليمية والشامل للخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، في جميع النواحي، والذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم، ويجعلهم يبتكرون حلولاً مناسبة لما يواجههم من مشكلات. (الخليفة، ٢٠١٠م)

كما يعتبر المحتوى التعليمي أحد الست عناصر المكونة للمنهج، والتي تحتل مساحة كبيرة من الأهمية بينها، فقد ركزت هذه الدراسة على المحتوى التعليمي لمقررات التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي؛ لأسباب من أهمها: أنه الوعاء الذي يحتوي المادة العلمية للطالب، والتي تشتمل على القيم والمبادئ والاتجاهات المطلوب توافرها في الطالب حسب أسس تربوية منظمة، إضافة إلى لكونه يمثل المرجع الأساس للتعلم عند الطلاب، ومن الأهمية القول بأن مناهج التربية الإسلامية هي أكثر المناهج اهتماماً ببناء القيم الإيجابية وتنمية الأخلاق الحسنة، وبتعديل سلوكهم وتقويم أخلاقهم. (الأكلبي، ٢٠١١م)

ولأهمية مناهج التربية الإسلامية في غرس القيم لدى الطلاب فقد خصصت وزارة التعليم أربعة مواد دراسية منفصلة وهي: التفسير، والتوحيد، والحديث والثقافة الاسلامية، والفقه.

وانطلاقاً مما تقدم ترى الباحثة أن تنمية قيمة الرقابة الذاتية، أصبحت ضرورة وخاصة في ظل التحديات المعاصرة في جميع مجالات الحياة، بالإضافة إلى أهمية المرحلة العمرية وما يصاحبها من تغيرات في جميع النواحي الجسمية والاجتماعية والانفعالية، لذلك يجب الاهتمام بهذه الفئة العمرية وتعزيز قيمة الرقابة الذاتية لديها.

كما اختارت الباحثة كتب التربية الإسلامية لدورها الهام والفعال في غرس القيم الإسلامية، وربطها بحياة الطالب الدنيوية والأخرويه؛ لذلك كان من الضروري تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية؛ لرصد مدى تضمينها لموضوعات تعزز قيمة الرقابة الذاتية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية.

الدراسات السابقة

١- قام كاونتو وويمر (٢٠٠٥م) Coutinho & Weimer بدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: هل المستوى الأعلى من الرقابة الذاتية يتبعها المستوى الأعلى من الأداء، وهل لعملية التغذية الراجعة تأثير على تطور سلوك المراقبة الذاتية بالمقارنة مع العمليات المعرفية الأخرى؟ ولتحقيق ذلك؛ تم اختيار عينة تكونت من (٣٢٠) من طلبة المرحلة الثانوية مقسمين إلى: (١٦٠) من الذكور و(١٦٠) من الإناث، تتراوح أعمارهم ما بين (١٦-١٧) سنة بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقد استخدم الباحث مقياس الرقابة الذاتية سنايدر(Snyder)، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الأكثر درجات في مجال المراقبة الذاتية هم الطلبة الأكبر عمراً، حيث أظهروا قدرة على تزويد أنفسهم بتقييم أفضل، مما جعل أدائهم أفضل وأكثر نجاحاً، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين تعزى لمتغير الجنس، حيث ظهرت درجات الذكور ودرجات الإناث متقاربة في هذا المجال.

٢- قام دووش(٢٠٠٥م) Doosh بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة المراقبة الذاتية بتطور السلوك القيادي لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في ثلاث ولايات في أمريكا، حيث اختار الباحث عينة تكونت من(٤٦٠) طالباً وطالبة، بلغ متوسط أعمارهم (١٨) سنة، منقسمين إلى (٢٣٠) من الذكور، و(٢٣٠) من الإناث، وقد استخدم الباحث أداتين هما: مقياس الرقابة الذاتية، لقياس القدرة على تعديل التقديم الذاتي والحساسية للسلوك المعبر من الاخرين، ومقياس المعرفة المتعددة الذي تضمنت فقراته سمات سلوك القائد المثالي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة تطور سلوك المراقبة الذاتية، ولصالح الذكور الذين أظهروا سلوكيات قيادية، حيث بلغت (٨٧٪)للذكور، مقابل(٧٩٪) للإناث، كما بينت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في المراقبة الذاتية لصالح الإناث.

٣- قامت الجار الله (٢٠٠٨م) بدراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الرقابة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بنوعية العام وتحفيظ القرآن الكريم، واستخدمت

الباحثة أداتين لجمع بيانات الدراسة، الأولى عبارة عن مقياس أساليب المعاملة الوالدية، وكانت الأداة الثانية مقياس مستوى الرقابة الذاتية، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت النتائج إلى أن أساليب المعاملة الوالدية لها علاقة موجبة دون المتوسطة، وأن أسلوبي الحوار والقدوة وأسلوب الترهيب المستخدم من قبل الوالدين هي من أكثر الأساليب الإيجابية المرتبطة بمستوى عالي من الرقابة الذاتية، وأيضاً مستوى الرقابة الذاتية لدى طالبات تحفيظ القرآن الكريم أعلى من مستوى الرقابة الذاتية لدى طالبات الثانوية العامة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرقابة الذاتية ترجع إلى الاختلاف في الصف الدراسي.

٤- قامت أبو قارة (٢٠١٠م) بدراسة تطور سلوك المراقبة الذاتية وعلاقته بحالات الهوية النفسية لدى المراهقين في محافظة الخليل، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٨) مراهق ومراهقة من الفئات العمرية(١٢- ١٤) سنة، و(١٨- ١٩) سنة، واستخدمت الباحثة أداتين، الأداة الأولى: مقياس حالات الهوية النفسية، والأداة الثانية: مقياس الرقابة الذاتية، كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور سلوك المراقبة الذاتية تعزى لمتغير العمر، ولصالح الفئة العمرية(١٨- ١٩) سنة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطور المراقبة الذاتية تعزى للجنس، كما توجد فروق ذات دالة إحصائية على بعُد التمثيل كأحد أبعاد سلوك المراقبة الذاتية تعزى لحالات الهوية النفسية.

٥- قام صفية(٢٠١٢م) بدراسة المراقبة الذاتية وعلاقتها بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من

(٦٨١) طالباً وطالبة، كما استخدم الباحث أداتين الأولى مقياس المراقبة الذاتية الذي أعده سنايدر(Snyder)، والأداة الثانية مقياس الدافعية الأكاديمية الذي أعده فاليراند(Vallerand)، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث توصلت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة يعزى لمتغير التحصيل الدراسي، كما يوجد اختلاف في مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة اليرموك يعزى لأثر مستوى المراقبة الذاتية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرقابة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لأثر الجنس، والتحصيل الدراسي.

٦- قامت القرني(٢٠١٦م) بدراسة حول العلاقة بين الرقابة الذاتية والقيم الاجتماعية وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) تلميذة من المرحلة الابتدائية، كما استخدمت الباحثة أداتين لجمع بيانات الدراسة، الأداة الأولى: مقياس الرقابة الذاتية من إعداد الجار الله(٢٠٠٨م)، والأداة الثانية أداة القيم الاجتماعية لعبدالمقصود وعيسى(٢٠٠٧م)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرقابة الذاتية والقيم الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدارس التعليم العام ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرقابة الذاتية التي تعزى للمستوى الاقتصادي، ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرقابة الذاتية التي تعزى للمستوى التعليمي للأم والأب.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق تلحظ الباحثة على الدراسات السابقة ما يأتي:

١ - استخدمت كل الدراسات مقياس الرقابة الذاتية لمعرفة مدى اكتساب الطلاب لقيم الرقابة الذاتية، بالإضافة إلى أدوات أخرى.

٢ - اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للأسلوب المسحي، كذلك استخدامها لأداة تحليل المحتوى.

كما استفادت الباحثة في دراستها الحالية من تلك الدراسات ما يلي:

١- بلورة فكرة الدراسة الحالية، وإطارها النظري.

٢- التعرف على مناهج وأساليب وإجراءات الدراسة التي استخدمتها والإفادة منها في إجراء الدراسة الحالية.

٣- التعدد في بنائها لأدوات الدراسة وآلية تحكيمها وقياس صدقها وثباتها.

٤- الإفادة من نتائجها وتوصياتها في تفسير بعض نتائج الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والذي يقوم على "دراسة الواقع أو الظاهرة بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً"(عبيدات، عبد الحق، عدس، ٢٠١٣م)

كما يعد تحليل المحتوى من الطرق العلمية التي يعتمد عليها في مجال المناهج الدراسية؛ حيث تقوم عملية تحليل الكتب بعملية تشخيصية علاجية؛ تهدف إلى تطوير المناهج الدراسية وتحسين محتواها. (الأكلبي، ٢٠١١م)

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة الحالية من:

١- مقررات العلوم الشرعية التالية: (التفسير، والتوحيد، والفقه، والحديث والثقافة الإسلامية) بالصف الأول الثانوي بنات بنظام المقررات، للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

خطوات الدراسة وأدواتها:

١- استخدمت الباحثة قائمة العقالا(٢٠١٤م) لقياس قيم النزاهة ومكافحة الفساد، مع إجراء بعض التعديلات عليها حتى تتناسب مع قيم الرقابة الذاتية.

٢- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من خبراء ومختصين في: العلوم الشرعية، والمناهج وطرق التدريس، لأبداء آرائهم حول قائمة تحليل محتوى الرقابة الذاتية، من حيث مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

٣- بعد الوقوف على أراء المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات الضرورية على أداة الدراسة، وأصبحت في صورتها النهائية.

٤- بطاقة تحليل المحتوى: حيث تم تحويل قائمة قيم الرقابة الذاتية، إلى بطاقة تحليل محتوى؛ للوقوف على مدى توافر القيم في مقررات العلوم الشرعية للصف الأول الثانوي.

صدق الأداة وثباتها:

صدق الأداة: تم عرض قائمة تحليل المحتوى على عدد من المحكمين المختصين في مجال العلوم الشرعية والمناهج وطرق التدريس، وقد أبدى المحكمون وجهات نظرهم واقتراحاتهم حول الفقرات، وقد أجرت الباحثة بعض التعديلات، كما طلب من المحكمين تحديد مدى صدق العبارات مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، وعلى ذلك تم انتقاء الفقرات التي اتفق

المحكمون على صلاحيتها، واستبعاد الفقرات التي أشاروا عليها، ليصبح مجموع الفقرات (٦٦) فقرة.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة باستخدام أسلوب نسبة الاتفاق بين الباحثة ومعلمة تقوم بتدريس المواد حيث قامتا بتحليل أجزاء من محتوى كتاب الفقه، والتفسير من عينة الدراسة وفق البطاقة المعدة لهذا الغرض، وذلك بعد تزويد المعلمة بطريقة تحليل المناهج عينة الدراسة.

ومن ثم طبق حساب نسبة الاتفاق من خلال معادلة نسبة الاتفاق أو نسبة الثبات النسبي بين المحللين لهولستي (Holisty)، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحللة والباحثة في تحليل الوحدة الأولى من مادة الفقه (٠,٨٤)، وفي مادة التفسير قامتا بتحليل الوحدة الأولى حيث بلغت نسبة الاتفاق(٠,٨١)، حيث تعتبر هذه النسب عالية ومقبولة.

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- حساب نسبة الاتفاق من خلال معادلة هولستي (Holisty).
- النسب المئوية.
- التكرارات.
- فحص فريدمان اللامعلمي.

* * *

نتائج الدراسة

الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها:

الإجابة على السؤال الأول: ما قيم الرقابة الذاتية التي ينبغي تضمينها في كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم بناء قائمة قيم الرقابة الذاتية التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي، مرت بإجراءات منهجية للتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق، وكانت على النحو التالي:

جدول(١) قائمة قيم الرقابة الذاتية التي ينبغي تضمينها في محتوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي

القيم الرئيسية	القيم الفرعية
القيم الايمانية التعبدية	الإخلاص
	التقوى
	الخوف
	المراقبة
	الاتقان
	الاستقامة
القيم الشخصية	الصدق
	الصبر
	التواضع
	التنافس
	الارادة والعزيمة
القيم الأخلاقية	الحفظ

القيم الرئيسية	القيم الفرعية
	الالتزام
	المسؤولية
	الوفاء
	الكسب
القيم الاجتماعية	النصيحة
	الامر بالمعروف
	النهي عن المنكر
	الإصلاح

وللإجابة على السؤال الثاني: ما درجة توافر قيم الرقابة الذاتية في كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، والتي تم إيضاحها بعينة الدراسة، واستخرجت منها قيم الرقابة الذاتية بتكراراتها، وإيضاح النسبة المئوية لكل قيمة من تلك القيم على مستوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي والتي جاءت على النحو التالي:

أولاً: القيم الرئيسية

جدول(٢) القيم الرئيسية للرقابة الذاتية بكتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي ومجموع تكراراتها ونسبة تلك التكرارات ورتبها

م	القيم الرئيسية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة على مستوى كتب التربية الإسلامية
١	الايمانية التعبدية	٧٢٣	٥٥,٧٪	١
٢	الشخصية	٢٥٩	١٩,٩٪	٢

م	القيم الرئيسية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة على مستوى كتب التربية الإسلامية
٣	الأخلاقية	٢١٢	٪١٦,٣	٣
٤	الاجتماعية	١٠٢	٪٧,٨	٤
	المجموع	١,٢٩٦	٪١٠٠	-

حيث يتضح من الجدول (٢) استحواذ القيم الايمانية التعبدية على النسبة الأكبر على مستوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي بنسبة بلغت ٥٥,٧٪ ، تلتها القيم الشخصية بنسبة ١٩,٩٪ ، ثم جاءت في المرتبة الثالثة القيم الأخلاقية بنسبة بلغت ١٦,٣٪ ، وأخيراً بالمرتبة الرابعة أتت القيم الاجتماعية بنسبة ٧,٨٪.

وتعزي الباحثة استحواذ القيم الايمانية التعبدية على النسبة الأكبر في كتب التربية الإسلامية إلى أهمية هذه القيم وضرورة غرسها في نفوس الطلاب، لأنها الهدف الأسمى من كتب التربية الإسلامية، حيث أنها تسعى إلى توثيق العلاقة بين الطالب وربه، وتبصيره بأمور دينه من اعتقادات وعبادات، لذلك كان تركيز واضعي المناهج على ترسيخ القيم الإيمانية التعبدية أكثر من غيرها.

وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات، كدراسة الزهراني(٢٠١٢م)، حيث احتلت فيها القيم الايمانية التعبدية المرتبة الأولى، وكذلك دراستي (الظنحاني، ٢٠١١م؛ والمالكي، ٢٠٠٨م).

ثانياً: القيم الفرعية

جدول(٣) القيم الفرعية للرقابة الذاتية بكتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي ومجموع تكراراتها ونسبة تلك التكرارات ورتبها

م	القيم الفرعية	مجموع التكرار	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة على مستوى كتب التربية الإسلامية
١	الإخلاص	٩٢	٩,٣٤٪	٢
٢	التقوى	٨٠	٨,١٣٪	٥
٣	الخوف	٩٠	٩,١٤٪	٣
٤	المراقبة	٧١	٧,٢١٪	٦
٥	الاتقان	٤١	٤,١٦٪	٩
٦	الاستقامة	٣٧	٣,٧٦٪	١٠
٧	الصدق	٨٣	٨,٤٣٪	٤
٨	الصبر	٦٥	٦,٦٠٪	٧
٩	التواضع	٢٥	٢,٥٤٪	١٣
١٠	التنافس	٣٣	٣,٣٥٪	١١
١١	الارادة والعزيمة	٥٣	٥,٣٨٪	٨
١٢	الحفظ	١٣٨	١٤,٠٢٪	١
١٣	الالتزام	٥	٠,٥٠٪	١٦
١٤	المسؤولية	٣٧	٣,٧٦٪	١٠
١٥	الوفاء	١٠	١,٠١٪	١٥
١٦	الكسب	٢٢	٢,٢٣٪	١٤
١٧	النصيحة	٢٢	٢,٢٣٪	١٤
١٨	الامر بالمعروف	٢٢	٢,٢٣٪	١٤
١٩	النهي عن المنكر	٢٩	٢,٩٤٪	١٢
٢٠	الإصلاح	٢٩	٢,٩٤٪	١٢
	المجموع	٩٨٤	١٠٠٪	-

ومن خلال الجدول (٣) يتضح ترتيب القيم الفرعية بناءً على نسب تكرارها بمحتوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي، حيث تصدرت قيمة الحفظ كافة القيم وجاءت في المرتبة الأولى بنسبة ١٤.١٪، تلتها قيمة الاخلاص بنسبة ٩.٣٪، ثم جاءت قيمة الخوف في المرتبة الثالثة بنسبة ٩.١٪، كما جاءت قيمة مراقبة النفس في المرتبة السادسة بنسبة ٧.٢٪.

وتعزو الباحثة إلى أن قيمة الحفظ تصدرت المرتبة الأولى، من بين القيم الفرعية المذكورة، إلى أن حفظ الدين والنفس والمال وغيرها من أنواع الحفظ هي من أهم مقاصد الشريعة وضرورة من ضرورياتها، وعلى ذلك كان من الضروري المحافظة على هذه الضروريات والعمل على ترسيخها في نفوس الطلاب، من خلال محتويات كتب التربية الإسلامية.

كما نجد أن احتلال قيمة الإخلاص في المرتبة الثانية، يتفق مع نتائج دراسة كلا من العقالا(٢٠١٤م)، الظنحاني(٢٠١١م)، بينما تختلف عنها في رتب ونسب القيم الفرعية الأخرى.

وللإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط تكرارات القيم الرئيسة للرقابة الذاتية في كتب التربية الإسلامية تعزى لاختلاف المقرر؟

وللإجابة على هذا السؤال كان لابد معرفة مدى تضمين كل كتاب من كتب التربية الإسلامية للقيم الرئيسية للرقابة الذاتية، حيث قامت الباحثة باستخدام فحص فريدمان اللامعلمي، لمقارنة مدى احتواء كتب التربية الإسلامية للقيم الرئيسية للرقابة الذاتية عند مستوى الدلالة الاحصائية حيث كانت عند الفا =٠,٠٥ أو أقل حيث جاءت على النحو التالي:

الجدول(٤) الفروق الاحصائية بين متوسط تكرارات القيم الرئيسة للرقابة الذاتية في كتب التربية الإسلامية بحسب فحص فريدمان اللامعلمي.

القيم الرئيسية	كتب التربية الإسلامية				مجموع القيم الكلي	قيمة فحص الاحصاء كاي سكويرد الفا	الدلالة الإحصائية
	التوحيد	الفقه	الحديث	التفسير			
الايمانية	١٤٨	٧٤	٩٠	٩٩	٤١١	χ2(3)=1233	٠.٠٠١>
االشخصية	٩	٤٧	١٣٥	٦٨	٢٥٩	χ2(3)=306	٠.٠٠١>
الاخلاقية	١٠	١١٩	٦١	٢٢	٢١٢	χ2(3)=636	٠.٠٠١>
الاجتماعية	٩	٢٧	٥٢	١٤	١٠٢	χ2(3)=306	٠.٠٠١>
المجموع	١٧٦	٢٦٧	٣٣٨	٢٠٣	٩٤٨		

من خلال الجدول(٤) تبين وجود اختلاف بين كتب التربية الإسلامية الأربعة، من حيث تناولها للقيم الرئيسية للرقابة الذاتية، حيث يوجد فروق دالة احصائياً بين الكتب من حيث احتوائها على القيم الإيمانية عند مستوى الدلالة الفا=٠.٠٠١ ، فقد اشتمل كتاب التوحيد على أكبر محتوى من القيم الإيمانية ويأتي بالدرجة الثانية كتاب التفسير ثم كل من كتب الحديث والفقه.

كما يوجد فروق دالة احصائياً بين كتب التربية الإسلامية من حيث تضمنها للقيم الشخصية، عند مستوى الدلالة الفا=٠.٠٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً، حيث وجد أن كتاب الحديث شمل أكبر محتوى من الدروس المتضمنة للقيم الشخصية، ويفوق بقية الكتب ويأتي بالدرجة الثانية كتاب التفسير ثم كل من كتب الفقه والحديث في الدرجة الأخيرة، حيث كانت ايضا دالة احصائياً.

وأيضا يوجد فروق دالة احصائياً بين الكتب الأربعة فيما يخص القيم الأخلاقية، عند مستوى الدلالة الفا=٠,٠٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً أيضاً بين الكتب الأربعة، حيث تبين أن كتاب الحديث شمل أكبر محتوى من الدروس المتضمنة للقيم الأخلاقية بشكل واضح عن بقية الكتب وجاء بالدرجة الثانية كتاب الحديث وثم كتاب التفسير والتوحيد في الدرجة الأخيرة وكانت ايضا دالة احصائياً.

كما لوحظ أيضاً وجود فروق دالة احصائياً بين الكتب الأربعة عند مستوى الدلالة الفا=٠,٠٠١ ، فيما يخص القيم الاجتماعية حيث يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الكتب الأربعة بمحتوى الدروس المتضمنة على القيم الاجتماعية، حيث تبين أن كتاب الحديث شمل أكبر محتوى من الدروس المتضمنة على القيم الاجتماعية بشكل يفوق بقية الكتب بشكل واضح ويأتي بالدرجة الثانية كتاب الفقه وثم كل من كتب التفسير والتوحيد، حيث كانت ايضا دالة احصائياً.

حيث تعزو الباحثة الاختلافات بين احتواء كتب التربية الإسلامية للقيم الرئيسية ؛ إلى طبيعة المنهج، حيث أن لكل منهج طبيعة مواضيع مختلفة ومختارة تميزه عن الكتاب الآخر.

* * *

التوصيات

بناءً على ما توصلت إلية الدراسة من نتائج ؛ فإن الباحثة توصي بما يلي :

١- العمل على زيادة عرض قيم الرقابة الذاتية في محتوى مناهج التربية الإسلامية بأشكال وأساليب متنوعة ومتكاملة (نصوص، ورسوم تعليمية جذابة).

٢- ضرورة تدريب المعلمين على طريقة تدريس القيم بشكل عام وقيم الرقابة الذاتية بشكل خاص.

٣- تضمين قيم الرقابة الذاتية ومؤشراتها المختلفة التي انتهت إليها الدراسة، بمحتوى مقررات التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي.

المقترحات

١- إجراء دراسة لمدى امتلاك الطلاب لقيم الرقابة الذاتية.

٢- إجراء دراسة حول أثر امتلاك الطلاب لقيم الرقابة الذاتية.

٣- إجراء دراسات مشابهة في مختلف المراحل الدراسية.

* * *

المراجع

- القرآن الكريم
- أبو قارة، ثروة محمود. (٢٠١٠م). **تطور المراقبة الذاتية وعلاقته بحالات الهوية النفسية لدى الطلبة المراهقين في محافظة الخليل**. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الأحمد، عبد العزيز أحمد. (٢٠٠٨م). **مفهوم الرقابة الذاتية وفلسفتها لدى مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت ودورها في تفعيل إدارة الجودة التربوية الشاملة**. رسالة غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الكويت.
- الأكلبي، مفلح دخيل. (٢٠١١م). دور مناهج العلوم الشرعية في غرس قيم الأمن الفكري والتقني لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية**، مصر، ع(١٢)، ص٢٣٤- ٢٣٦.
- بكار، ياسر. (٢٠٠٨م، ٦ يونيو) **تفعيل دور الرقابة الذاتية**. تم استرجاعها في تاريخ ١٧ اكتوبر، ٢٠١٧م من

http://www.alukah.net/fatawa_counsels/0/14647/

- الجار الله، مي محمد. (٢٠٠٨م). **العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الرقابة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية الحكومية بالرياض (عام وتحفيظ القرآن الكريم)**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- حسنين، علي محمد. (١٩٨٥م). **الرقابة الإدارية في الإسلام**. ط١. مصر: دار الثقافة.
- حميد، مسلم محمد. (٢٠٠٣م). الرقابة الذاتية في الإسلام وإمكانية الإفادة منها في إدارة التعليم العام. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، مصر، ع(٤٤)، ص٩٢- ١٠٦.
- الجموعي، مؤمن بكوش. (٢٠١٢م). **القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد خضير، الجزائر.

- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٠م). **المنهج المدرسي المعاصر، مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره**. ط١٠. الرياض: مكتبة الرشد.
- الخوالدة، ناصر أحمد. (٢٠٠٥م). إسهام معلمي التربية الإسلامية في اكتساب طلبة التعليم الثانوي للقيم الاجتماعية بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة كلية التربية**، (٢٢)، ٦٥- ٩٥.
- الزهراني، حسن أحمد. (٢٠١٢م). **القيم التربوية المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية المطور للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- صفية، محمد كمال. (٢٠١٢م). **المراقبة الذاتية وعلاقتها بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الصمدي، خالد. (٢٠٠٣م). **القيم الإسلامية في المناهج الدراسية: مشروع لإدماج القيم في التعليم الأساسي**. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم.
- الظنحاني، محمد عبيد. (٢٠١١م). قيم التربية الإسلامية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة وتحليل محتوى الكتب في ضوئها. **مجلة القراءة والمعرفة**، ع(١١٢)، ص٢١٥- ٢٢٠.
- عبد المقصود، أماني؛ عيسى، عواطف. (٢٠٠٧م). **تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية**. دراسات الطفولة، أكتوبر(٢٠٠٨م)، ص١٨٧- ٢١٤.
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن. (٢٠١٣م). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. ط١٥. عمان: دار الفكر.
- عقالا، فهد بن صالح. (٢٠١٤م). **تقويم محتوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي في ضوء قيم النزاهة ومكافحة الفساد**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- الفطافطة، محمود. (٢٠١٠م). **تأثير الانتهاكات على الرقابة الذاتية لدى الإعلاميين الفلسطينيين**. المركز الفلسطيني للتنمية والحريات الإعلامية (مدى).

- القبلان، يوسف. (٢٠١٤م، ١٥ مايو) **الرقابة الذاتية كيف نعززها؟**. جريدة الرياض، (١٦٧٦١) من http://www.alriyadh.com/935890
- القرني، نورة مسفر. (٢٠١٦م). **الرقابة الذاتية وعلاقتها بالقيم الاجتماعية لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بجدة**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- اللحيدان، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٣م). **دور الرقابة الذاتية في الحد من السلوكيات المدانة من وجهة نظر العاملين بشعبة سجن الملز**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- المالكي، مسفر عبد الله. (٢٠٠٨م). **دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- المحارب، رقية محمد. (٢٠٠٣م، ١٠ سبتمبر) **تنمية الرقابة الذاتية لدى الناشئة**. تم استرجاعها في تاريخ ٢٢اكتوبر، ٢٠١٧م من http://www.alislah.ma/j/
- العثيمين، محمد صالح. (٢٠١٣م). **شرح رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين**. ط١٠. دمشق: مؤسسة الرسالة ناشرون.
- وزارة المعارف. (١٤٢١هـ). **وثيقة الأهداف العامة لمواد التربية الإسلامية**. الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الاجنبية

- Coutinho, T. & Weimer, O. (2005). The Effect of Self-Monitoringon Children Performance. Journal of Educational Research. 1, p 3-17.
- Doosh, A. (2005). The Impact of cognitive Complicity and Self-Monitoring on Leadership Emergence. Journal of Research in Personality. 34, P 42-50.

* * *

الملاحق

خطاب المحكمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إلى سعادة الدكتور/ المحترم

سوف تقوم الباحثة بإجراء دراسة في التربية قسم المناهج وطرق التدريس تحت عنوان" تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي لقيمة الرقابة الذاتية"، ومن مقتضيات هذه الدراسة بناء أداة لتحليل المحتوى في قيم الرقابة الذاتية، وتأمل الباحثة من سعادتكم التكرم بإبداء رأيكم حولها من حيث:

١- مدى مناسبة كل قيمة رئيسية وفرعية لمؤشراتها.

٢- إضافة أو حذف أو تعديل وفق ما تجدونه صالحا لتجويد الأداة

وفي الختام تتقدم لكم الباحثة بأسمى آيات الشكر والعرفان نظرا لما تقدموه من جهد وعلم وفكر لإفادة طلاب العلم ورواده.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

قائمة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الوظيفة	التخصص	الجامعة
١	تقية حزام النفيش	أستاذ مساعد	المناهج وطرق التدريس	نجران
٢	حسن بن علي الجلحوي	أستاذ مساعد	المناهج وطرق التدريس	نجران
٣	سعاد جعفر عمر	أستاذ مشارك	المناهج وطرق التدريس	نجران
٤	عبد الحافظ أحمد طه	أستاذ مساعد	الدعوة والثقافة الإسلامية	نجران
٥	عبد الواحد يحي المعزبي	أستاذ مساعد	السنة وعلوم الحديث	نجران
٦	علي أحمد الربيع	أستاذ مشارك	المناهج وطرق التدريس	نجران
٧	محمد إبراهيم الصانع	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	نجران
٨	محمد يحي المعافا	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	نجران
٩	ميسون عبد الله محمد العطاس	معلمة	الدراسات الإسلامية	مدرسة جوهرة الفكر الاهلية

أداة تحليل محتوى الدراسة بصورتها النهائية

م	تصنيف القيم	القيم الفرعية	مدى مناسبتها		مدى الانتماء		ملاحظات
			مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	
١	الإيمانية التعبدية	الإخلاص					
		التقوى					
		الخوف من الله					
		مراقبة الله في السر والعلن					
		الاتقان					
		الاستقامة					
٢	الشخصية	الصدق					
		الصبر					
		التواضع					
		التنافس					
		الإرادة والعزيمة					
٣	الأخلاقية	الحفظ					
		الالتزام					
		المسؤولية					
		الوفاء					
		الكسب					
٤	الاجتماعية	النصيحة					
		الأمر بالمعروف					
		النهي عن المنكر					
		الإصلاح					

المحور الأول: القيم الايمانية التعبدية

القيمة	مؤشرات تطبيق القيمة تربويا	مدى مناسبتها		تعديلات مقترحة
		مناسبة	غير مناسبة	
الإخلاص	الإخلاص في الاعتقاد بتجريد العبودية لله وحدة لا شريك له			
	الإخلاص في العبوديات كافة وسلامتها من الرياء والسمعة			
	الإخلاص في طلب العلم وتحصيله			
التقوى	تعظيم شعائر الله واوامره ونواهيه بحب واقبال			
	المبادرة في أداء الطاعات والتزود منها			
	الابتعاد والوقاية من التعدي على حقوق الاخرين باي نوع من الاعتداء			
	الحذر من الكراهية والبغضاء المفسدة للتقوى			
الخوف	الخوف والخشية من الله			
	الاتزان بين الخوف من الله والرجاء في عفوه			
	الخوف مع الحرص على براءة الذمة في سائر المعاملات مع الناس			
	الابتعاد عن الخوف المذموم والذي يمنع من قول الحق وبيان الفساد			
المراقبة	استحضار مشاهدة الله للعبد في كل امر يقوم به سرا وعلانية			
	استحضار الحساب الدنيوي والأخرون عند أداء الاعمال كافة			
	الاعتراف بالخطأ وتحمل نتيجته بدافع قوي وضمير حي			
	تنمية الضمير الأخلاقي المعتمد على الاستعداد لفعل الجميل والبعد عن القبيح			
الاتقان	الاحكام وتحري الصواب في عبادة الله			
	التجويد والتحسين لكل عمل يقوم به العبد			
	الابتعاد عن الصفات المناقضة للإتقان من فوضى واهمال			
الاستقامة	تقويم النفس وتهذيبها لتؤدي السلوك والخلق المحمود			
	الاستقامة في معاملة الناس بتحقيق الخلق الحسن			

المحور الثاني: القيم الشخصية

القيمة	مؤشرات تطبيق القيمة تربويا	مدى مناسبتها		تعديلات مقترحة
		مناسبة	غير مناسبة	
الصدق	مطابقة كلامه مع فعله واعتقاده في كافة العبادات والطاعات			
	الصدق في القول			
	الصدق في أداء الأعمال والمعاملات			
	الصدق في أداء الأعمال والمعاملات بما يحقق الفضيلة			
	الصدق في العهود والوعود والالتزامات التي يعقدها أو يكون طرفا بها			
الصبر	القيام بالعبادات المختلفة مستشعرا معاني الصبر فيها			
	الصبر النفسي بالابتعاد عن الشهوات وما يمليه الهوى			
	الصبر والمصابرة في التعلم			
	احتمال الأذى من الأخرين والتسامح والعفو عنهم			
	الابتعاد عن مميتات الصبر من غضب وملل وكسل وتعجل وجزع			
التواضع	أداء حقوق الأخرين دون استنكاف أو مماطلة			
	تجنب أسباب الكبر ودواعيه ومنه الإعجاب بالنفس والنسب والحسب والتباهي بالصحة والثروة ونحوها			
التنافس	المسارعة في فعل الطاعات			
	التسابق الشريف مع الأقران في التحصيل العلمي			
	الابتعاد عن طرق المنافسة المذمومة المحرمة كالحسد والغش والتربص والوقيعة بالأخرين والكذب			
الإرادة والعزيمة	التمسك القوي بالعقيدة الصحيحة			
	ضبط هوى النفس وشهواتها وغرائزها			
	تحديد ردود الأفعال المناسبة لكل موقف والتحكم في النفس			

المحور الثالث: القيم الأخلاقية

القيمة	مؤشرات تطبيق القيمة تربويا	مدى مناسبتها		تعديلات مقترحة
		مناسبة	غير مناسبة	
الحفظ	حفظه لدينه ومعتقده من الضلال والزيغ واتباع المبادئ الفاسدة			
	حفظه لنفسه سليمة من كل ما يضرها او يهلكها			
	حفظه لكل ما أتؤمن عليه من عمل والاجتهاد في أدائه وفق ما يراد له			
	صيانة المال الخاص في صرفه في مواضعه			
	المحافظة على الأموال العامة ومن أهمها المرافق (المدرسية والعامة) باستخدامها بعناية ورعاية			
	المحافظة على البيئة ومواردها الطبيعية من أي هدر أو تلف			
	المحافظة على حقوق الأخرين وعدم التعدي عليها بأي نوع من أنواع التعدي بالغيبة أو النميمة والسرقة والظلم وغيرها			
الالتزام	الالتزام بأداء الأعمال التي يكلف بها على أكمل وجه وأتمه			
المسؤولية	القيام بمسؤوليته الدينية بأداء ما أوجبه الله عليه وتحمل نتائج تقصيره			
	صيانة نفسه من الأذى والحفاظ على سمعته وهويته وجوارحه نحوها			
	الشعور بواجباته الاجتماعية كفرد من المجتمع			
الوفاء	أداء كل ما التزم به من تعهدات أو وعود أو مواعيد			
	أداء كل معاملاته بما توضحه العهود والعقود الخاصة بها			
	من الوفاء الاعتراف بالفضل ورد الجميل لكل محسن بحقه			
الكسب	استفراغ الجهد في كسب الحسنات والصالح من العبادات			
	استثمار جهده وقدراته لتحصيل المال الحلال والاستزادة منه			

المحور الرابع: القيم الاجتماعية

القيمة	مؤشرات تطبيق القيمة تربويا	مدى مناسبتها		تعديلات مقترحة
		مناسبة	غير مناسبة	
النصيحة	تدريب النفس على قبول النصح الصادق المخلص المعين على طاع والله وعلى الصلاح في الدنيا والاخرة			
	استيفاء عنصر التثبت قبل مباشرة النصح واستيفاء وجهة النظر حوله			
	الابتعاد عن الشائعات والظنون وعدم الاعتماد عليها للحكم على المواقف			
	القيام بالنصيحة وفق مراتب الناس ومنازلهم وطرق توجيههم			
	من عوامل نجاح النصيحة الاسرار بها واختيار الوقت المناسب والأسلوب الحسن			
الأمر بالمعروف	الدلالة على الخير في محيطه الاسري والمدرسي وبين اقرانه في محيط المجتمع			
	التواصل مع معلمي مدرسته بكل ما ينمي الخير وينشر المعروف			
النهي عن المنكر	الابتعاد عن كل مستقبح شرعا وعقلا في محيطه الاسري والمدرسي وبين اقرانه وفي محيط المجتمع			
	إيضاح كل منكر للمسؤول عن طريق حدوثه لإزالته وفق هدي الشرع			
الإصلاح	اصلاح النفس بالتمسك بشريعة الله والابتعاد عن معصيته			
	الحرص على أن يكون المرء قدوة إصلاح بالتمسك بدينه قولا وفعلا			
	الحرص على السعي في إصلاح الخصومات في محيطه حسب قدرته			

* * *

- Al-Samadi, Khalid (2003). Islamic Values in the Curriculum: A project to integrate values into basic education. Rabat: Islamic Organization for Education, Culture and Sciences.
- Al-Dhahnani, Mohammed Obaid (2011). Values of Islamic education for secondary students in the United Arab Emirates and analysis of books content. Journal of Reading and Knowledge, issue (112), pp. 215-220.
- Abdel-Maqsoud, Amani, Issa and Awatif. (2007). Development of some social values in a sample of primary school children. Childhood Studies, October (2008), pp. 187-214.
- Obeidat, Zoukan; Abdel-Haq, Kayed; and Adas, Abdel-Rahman (2013). Scientific research: Concept, tools and methods. Issue 15. Amman: Dar Al-Fikr.

  Akala, Fahd Ibn Saleh. (2014). An Evaluation of the Content of Islamic Education Textbooks in Grade 10 in Light of the Values of Integrity and Anti-Corruption. A published MA thesis, Qassim University, Saudi Arabia.
- Alfatafata, Mahmoud (2010). Impact of violations on self-control in Palestinian media. Palestinian Center for Development and Freedom of Media (MADA).
- Al-Qublan, Youssef (2014, May 15) Self-control: How to strengthen it? Riyadh Newspaper, (16761) from http://www.alriyadh.com/935890
- Al-Qarni, Nora Mesfer. (2016). Self -control and its relation to Social Values in a sample of Elementary and Middle School Girls in Jeddah. A published MA Thesis, King Abdulaziz University, Jeddah.
- Al-Lahaidan, Ibrahim Abdullah (2013). The role of self-control in reducing the behavior condemned from the point of view of the employees of the Malaz Prison Division. MA Thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Al-Maliki, Masfer Abdullah (2008). The role of modern Islamic culture in promoting moral values among the first grade students in Taif. Unpublished MA, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.
- Al-Muharib, Roqaya Mohammed (2003, September 10) Development of self-control among young people. Retrieved on October 22, 2017 from http://www.alislah.ma/j/
- Othaimeen, Mohammed Saleh (2013). Explanation of Riyad Al-Saliheen min Kalam Sayed Al-Mursaleen. 1st ed. Damascus: Foundation of Resalah.
- Ministry of Education (1421). Document of the general objectives of the courses of Islamic education. Riyadh, Saudi Arabia.

❊ ❊ ❊

List of References:

The Holy Quran

- Abu Qara, Tharwat Mahmoud (2010). The development of self-control and its relation to the psychological identity among adolescent students in Hebron. Master Thesis, University of Jordan, Jordan.
- Ahmed, Abdul-Aziz Ahmed (2008). The concept of self-control and its philosophy among the principals of secondary schools in Kuwait and its role in activating the comprehensive quality management of education. Unpublished thesis, Faculty of Basic Education, Kuwait.
- Alaklabi, Moflih Ibn Dakhil (2011). The role of Islamic textbooks in instilling values of intellectual and technological security among high school students. Journal of the Arab Association for Educational Technology, Egypt, p. 12, pp. 234-236.
- Bakkar, Yasser (2008, June 6) Activating the role of self-control. Retrieved on October 17, 2017 from http://www.alukah.net/fatawa_counsels/0/14647/
- Al-Jarallah, Mai Mohammad (2008). The Relationship between parenting
- methods and standards of self-supervision among female high school students in state schools in Riyadh. (Public Schools and Schools for Memorizing the Holy Quran). A published MA thesis, Al-Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Hassanein, Ali Mohamed (1985). Administrative control in Islam. 1st ed. Egypt: House of Culture.
- Hemaid, Muslim Mohammed (2003). Self-control in Islam and how to benefit from it in the management of public education. Journal of Faculty of Education Zagazig, Egypt, issue (44), pp. 92-106.
- Al-Jumoui, Moumen Bakush (2012). Social values and their relation to psychosocial adaptability. MA Thesis, University of Mohamed Khodair, Algeria.
- Al-Khalifa, Hassan Jaafar (2010). The modern school curriculum: Concept, foundations, components, organization, evaluation, and development. 1st ed. Riyadh: Al Rashed Press.
- Al-Khawaldeh, Nasser Ahmed (2005). The contribution of teachers of Islamic education to the acquisition of social values among students of secondary education in the United Arab Emirates. Journal of the Faculty of Education, (22), 65-95.
- Al-Zahrani, Hassan Ahmed (2012). Educational values included in the course of Islamic education developed for Grade Four in Saudi Arabia. Unpublished MA, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.
- Safiya, Mohamed Kamal (2012). Self-control and its relationship with internal and external motivation among Yarmouk University students. MA Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Values of self-control in the content of Islamic Education textbooks for Grade 10

Fatimah Muhammad Abdallah al-Attas
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education, Najran University

Abstract:

The study aims to achieve the following objectives:

1- Identifying the values of self-control that can be included in the content of Islamic education textbooks for Grade 10.

2. The extent of the availability of these values in current textbooks of Islamic education.

3- Highlighting the differences between books of Islamic education in Grade 10 in terms of the availability of self-control values.

The author followed the descriptive analytical method using a modified version of Akala's content analysis tool (2014). Having employed this approach, the four textbooks of Islamic education (Quran interpretation, Monotheism, Jurisprudence, Hadith and Islamic culture) fort grade 10 were analysed in light of those values and their indicators and came up with a number of important findings as follows:

1-There is a great disparity in the distribution of the values of Self-Control in the four books of the Islamic education of Grade 10 where the values of faith and worship score the largest percentage, i.e. 41.7% in the Islamic textbooks, while the social values are ranked fourth with 10.3%.

2- The four textbooks of Islamic education differ in dealing with the main values of self-control and sub-values, leading to a difference in frequency and occurrences in each textbook.

In light of the findings, a number of recommendation have been suggested as follows:

-Integrating all the values of self-control in all textbooks of Islamic education in Grad 10.

- Increasing the use of the values of self-control in the textbooks content of Islamic education in a variety of forms and methods (texts, attractive educational illustrations).

Key words: Content Analysis - The value of self-control - Islamic Education for Grade 10**.**

درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد

د. عبدالله بن يحيى آل محيا
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك خالد

درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد

د. عبدالله بن يحيى آل محيا
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١١ / ٦ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٦ / ٩ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد، اتبعت المنهج الوصفي وطُبّقت في الفصل الثاني(١٤٣٧/٣٦ه)ـ في جامعة الملك خالد. تألفت استبانتها من ستة محاور في (٥٣) عبارة، وتم إرسالها لمجتمع الدراسة وعددهم (٣٩١) عضو هيئة تدريس يدّرسون مقررات إلكترونية مدمجة أو كاملة، استجاب منهم بشكل مكتمل (١٣٥) ليُمَثِلوا عينة الدراسة. بلغت درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني "راضي" وبمتوسط (٤.٠٤). وحقق محور خصائص التعلم الإلكتروني (مرونة الزمان والمكان والمصادر) أعلى درجة رضا بمتوسط قدره (٤.٢٨) تلاه تفاعل الطالب مع المحتوى بمتوسط (٤.٢٥) والنتيجتان تعادلان "راضٍ تماماً"، تلى ذلك التصميم التعليمي، وتفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس وحقق كلٌ منهما متوسط (٤.١١) "راضي"، ثم محور تفاعل الطالب مع الطالب بمتوسط (٣.٨٠) وكانت أدنى درجة رضا عن الدعم المؤسسي بمتوسط (٣.٦٧) وهي تقابل "راضي". كما وجدت فروق في درجة الرضا عن التدريس الإلكتروني دالة عند (α=٠.٠٥) تعزى لمتغيّر الرتبة العلمية بين معيد وأستاذ مساعد لصالح أستاذ مساعد، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغيّرات الجنس والتخصص والخبرة ونوع المقرر الإلكتروني سواء أكان كاملاً أو مدمجاً، وأوصت الدراسة بوضع سياسات للتعلم الإلكتروني مع تطبيقها، وتوفير الدعم، ووضع حوافز مالية لأعضاء هيئة التدريس، وزيادة تفاعل الطالب مع المحتوى مع توفير منصة موارد رقمية مفتوحة، وتهيئة الطالب للتعلم الإلكتروني

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، الدعم المؤسسي، التدريس الإلكتروني، تفاعل والطالب مع الطالب، تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس، تفاعل الطالب مع المحتوى، جامعة الملك خالد.

المقدمة:

نتيجةً للتغيرات التقنية والمعلوماتية والاقتصادية والاجتماعية في عصر المعرفة، ولانتشار الأجهزة الذكية والاتصال بالإنترنت والتواصل الاجتماعي وتبادل المعلومات بشكلٍ سريع، فقد أسهم ذلك في حدوث تغيرات تربوية منها: التعلم الإلكتروني الكامل، والتعلم الإلكتروني المدمج Blended Learning، والمصادر التربوية المفتوحة Open Educational Resources، والمقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق Massive Open Online Courses، والتعلم المعزز Augmented Reality، والواقع الافتراضي Virtual Reality، والتعلم النقال Mobile Learning، والالعاب التعليمية الإلكترونية وغيرها الكثير؛ مما ولدّ تغيراً في بيئة العملية التعليمية فبدلًا من الاقتصار على لقاء عضو هيئة التدريس أو المعلم مع طلابهم وجهًا لوجه في زمان ومكان محددين، امتد ليشمل التعليم والتعلم من أي مكان وفي أي زمان عبر وسائط الاتصال وأدوات التعلم الإلكتروني مثل: أنظمة إدارة التعلم، والفصول الافتراضية، والمدونات، والويكي، والشبكات الاجتماعية وغيرها من أدوات التعلم الإلكتروني المختلفة، وبدلًا من الاقتصار على الكتاب التعليمي المطبوع، أضيف له المحتوى الإلكتروني التفاعلي وهنا نشأت الحاجة للتصميم التعليمي والتدريب والدعم الفني والبنية التحتية التقنية والتطبيقات والاتصال والأجهزة الطرفية، وذلك كله يتطلب من التربويين كافةً بتعدد وظائفهم وتنوعها ومنهم أعضاء هيئة التدريس أدواراً جديدة للتعليم في البيئة الرقمية.

فالتعلم الإلكتروني يزداد انتشارًا عالميًا ومحليًا، فعلى المستوى العالمي أجرت رابطة الجامعات الأوروبية دراسة شملت (٤٨) دولة من دول الاتحاد

الأوربي وأوروبا الشرقية وروسيا وتركيا وقبرص، استجاب لاستبانتها (٤٥١) جامعة يدرس بها قرابة (١٠مليون) طالب، ومن نتائجها أن (٧٤٪) من الجامعات تطبق التعلم الإلكتروني المدمج، و (٧٥٪) تطبق التعلم الإلكتروني الكامل، و (٣٨٪) تمنح درجات علمية بنظام التعليم الإلكتروني الكامل، و(٣٤٪) تطبق تدريسًا إلكترونيًا مشتركًا مع جامعات أخرى، و(٢٢٪) تطبق المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق Massive Open Online Courses . (Sursock, 2015)، وفي الولايات المتحدة وفي العام (٢٠١٥) بلغت نسبة طلاب الجامعات الدارسين مقررات بنظام التعلم الإلكتروني(٢٩,٧٪) من طلاب التعليم العالي وتجاوز عددهم ستة ملايين، نصفهم تقريبا درس مقررًا إلكترونيًا أو أكثر ضمن برنامج تعليم جامعي داخل الحرم الجامعي والنصف الآخر درس جميع مقرراته إلكترونيًا بنظام التعلم عن بعد.(Allen & Seaman, 2017, p. 4).

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية أوصت الخطة الوطنية للاتصالات وتقنية المعلومات بتبني التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، كما أُنشئ المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (وكالة وزارة التعليم للتخطيط والمعلومات، ٢٠١٣، ص٣٧- ٣٨، ص٤٧- ٤٨)، وقدمت الجامعات السعودية التعلم الإلكتروني بثلاثة أشكال، أولها: نظام الانتساب المطور وهو نظام تعليم عن بعد يعتمد على أنظمة التعلم الإلكتروني (إدارة التخطيط الاستراتيجي، ٢٠١٢؛ "اختبارات الانتساب المطور بجامعة الإمام،" ٢٠١٥؛ الإدارة العامة للتبادل والتعاون المعرفي، ٢٠١٥)، وثانيها: مقررات إلكترونية مدمجة أو كاملة لطلاب الانتظام في

أكاديمية داخل الجامعة، وثالثها: نظام تعليم إلكتروني مدمج يُكمل فيه الطالب نسبة من الدراسة في مقر الجامعة ونسبة أخرى من دراسته تتم إلكترونيًا، وتقدمه الجامعة السعودية الإلكترونية التي انشئت عام (١٤٣٢هـ) وعرّفت نفسها أنها مؤسسة جامعية حكومية تمثل أحد أنماط التعليم العالي وتوفر بيئة قائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات والتعلم الإلكتروني المدمج (الجامعة السعودية الإلكترونية، ٢٠١٥)، وفي المسار نفسه استحدثت جامعة جدة (١٢) برنامجًا تمنح شهادة انتظام لمرحلة البكالوريوس في كليات الحاسبات والمعلومات، والأعمال، والعلوم، والتربية. بطريقة التعلم المدمج التي يدرس فيها الطالب (٣٠٪) من المحاضرات بحضوره في مقر الجامعة، و (٧٠٪) يتم تدريسه إلكترونيًا عبر أنظمة التعلم الإلكتروني. (جامعة جدة، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من زيادة انتشار تطبيق التعلم الإلكتروني عالميًا ومحليًا، فاءن أعضاء هيئة التدريس في الغالب لا يتقبلون التعلم الإلكتروني بالقدر نفسه الذي يتقبله الطلاب، ففي دراسة مسحية على مستوى الجامعات الأمريكية أُرسلت استبانتها لـ(٤٨٩١) جامعة، استجاب منها (٢٨٠٠) بما نسبته (٥٧٪) وتضمنت نتائجها أن (٨٨٪) من أعضاء هيئة التدريس يرون بدرجة "مهم جدا" أو "مهم" أن التعلم الإلكتروني يستغرق جهدًا ووقتًا أكبر منه من التعلم وجهًا لوجه، كما رأى (٢٨٪) منهم أن هناك قيمة مضافة للتعلم الإلكتروني (٢٠٠٢- ٢٠١٤) (Allen & Seaman, 2015). وهنا ظهر عاملان لعدم رضا أعضاء هيئة التدريس وتمثلا في: الجهد المطلوب لإتمام التدريس الإلكتروني، والتشكيك في مصداقية هذا النوع من التعليم، ومن العوامل

الاخرى في عدم رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني هو عدم معرفتهم لهذا النوع من التدريس، فقد أورد هيلتز وآخرون أن معظم الدراسات تشير إلى أن التدريس الإلكتروني يختلف عنه في قاعة التدريس، فهو يتطلب تغيّراً جوهريًا في سلوك عضو هيئة التدريس واتجاهاته وطرق تدريسه ليكون فعّالاً في هذه البيئة.(Hiltz, Shea, & Kim, 2010, p. 23). ولعلاج هذه المشكلات أسهمت عديدٌ من المنظمات المهنية غير الربحية والمؤسسات الحكومية التربوية الرسمية في وضع أُطر عامة لتحقيق الجودة ورفع المصداقية، والتحقق من الرضا عن هذا النوع من التعليم؛ فعلى المستوى العالمي تم وضع الإطار العام للجودة في التعلم الإلكتروني من جمعية "سلون- سي" (Sloan-C) وتألف من خمسة أعمدة لبناء الجودة في التعلم الإلكتروني، هي: فعّالية التعلم، وفعّالية التكاليف في ضوء أهداف المؤسسة التعليمية، والوصول، ورضا أعضاء هيئة التدريس، ورضا الطلاب. وتم وصف رضا أعضاء هيئة التدريس أنه تحقيق النجاح في التدريس الإلكتروني مع الشعور بالتقدير والسعادة ، وتضّمن ستة مؤشرات، وهي: أن تتحسن نتائج مقياس الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس مع الوقت، أن يشارك عضو هيئة التدريس ويستفيد من التعليم الإلكتروني، أن تتم مكافأة عضو هيئة التدريس على التدريس و على إجراءه البحوث في تحسين الجودة في التعلم الإلكتروني، وأن يتبادل أعضاء هيئة التدريس الخبرات والمعرفة حول التعلم الإلكتروني وأن يُعدّ ذلك جزء من هيكل تبادل المعرفة في الجامعة، وأن يكون هناك تكافؤ في عبء العمل بين التدريس في الفصول الدراسية والتدريس الإلكتروني، وأن يتم توفير الدعم الفني والتدريب من قبل الجامعة. (Moore

& Moore, 2005, p. 5-6)، وتم تطبيق هذا الإطار في مبادرات التعلم الإلكتروني المبكرة وذلك في المنتصف الثاني من تسعينيات القرن الميلادي المنصرم وشملت قياس الرضا عن التدريس الإلكتروني في عدد من الجامعات المطبقة للتعلم الإلكتروني ومنها جامعة وسط فلوريدا Central Florida University، وجامعة بنسلفانيا الحكومية Penn State University، وجامعة وسكنسن ماديسون Wisconsin Madison University، وائتلاف "سني" للتعلم الإلكتروني الذي يضم (٦٤) جامعة وكلية من ولاية نيويورك SUNY The State University of New York. (Hartman, Dziuban, & Moskal, 2000).

وفي دول الاتحاد الأوروبي تم التأكيد كذلك على أهمية الرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس وتضّمن ذلك: التدريب على التدريس الإلكتروني، وتوفير حوافز والتي كان لها الأثر في رفع جاهزيتهم للتدريس الإلكتروني (Grifoll et al., 2010, p. 37, 39). وعلى المستوى المحلي تم وضع لائحة التعليم عن بُعد في مؤسسات التعليم العالي، واعتمدها مجلس التعليم العالي (وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات، ٢٠١٣، ص ٣٨)، مع توافر مواد في اللائحة تسهم في رفع درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني، فقد تضمنت المادة (٦) تأهيل أعضاء هيئة التدريس مع توفير الدعم في تصميم المقرر الإلكتروني وتدريسه. و المادة (٨) توفير التجهيزات والبرمجيات والبنية التحتية والكوادر اللازمة. والمادة (١٧) وضع الضوابط للمكافآت لمن يطّور ويدّرس

مقررات التعلم عن بعد (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢٠١١).

لقد أدت هذه الفجوة الموجودة بين ازدياد الطلب على التعلم الإلكتروني من جهة، وعدم تقبل أعضاء هيئة التدريس لهذا النوع من التعلم الإلكتروني من جهة أخرى، إلى بروز مشكلة حول مدى رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني، وصاحب ذلك مبادرات عالمية ومحلية على المستوى القيادي والإداري لحل هذه المشكلة، جميع ذلك أوجد الحاجة لإتمام هذه الدراسة بهدف التحقق من أن هذه المبادرات كانت ذات أثر إيجابي على درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد.

* * *

مشكلة الدراسة

بالرغم من الزيادة الكبيرة في التعلم الإلكتروني محليًا وعالميًا تلبيةً لمتطلبات اقتصاد المعرفة ومجتمعاتها ولحاجات طلاب العصر الرقمي ؛ فإن الأدبيات أشارت لوجود عددٍ كبيرٍ من الاشتراطات لتحقيق رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني (Hiltz, Shea, & Kim, 2010; Lloyd, Byrne, & McCoy, 2012)، لذلك قامت جامعة الملك خالد بعديدٍ من الاجراءات الإدارية لرفع درجة الجودة في التعلم الإلكتروني حيث اعتمد مجلسها سياسات التعلم الإلكتروني التي تضمنت الإجراءات الإدارية، ومواصفات كلٍ من: الجودة، والتدريب، والدعم الفني، والتدريس الإلكتروني، وبيانات الطالب، وقواعد السلوك، والحضور الإلكتروني، والاختبارات الإلكترونية، والتصميم التعليمي، وحقوق الملكية الفكرية (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٢)، وطبَّقت معيار الجودة في تصميم مقررات التعلم الإلكتروني "كواليتي ماترز" (QM)، كما تم تفعيل التدريب والدعم الفني لأعضاء هيئة التدريس والطلاب (عمادة التعلم الإلكتروني، ٢٠١٥)، ونظراً لمحدودية دراسات الرضا عن التدريس الإلكتروني (Hiltz, Shea, & Kim, 2010, p. 23) ؛ ولإشارة أدبيات التعلم الإلكتروني خلال عشرة أعوام أن كم الأبحاث في السياسات والدعم والتشغيل والإدارة ودعم أعضاء هيئة التدريس كان أقل بكثير مقارنة بالدراسات في خصائص المتعلم والتصميم التعليمي واستراتيجيات التعليم الإلكتروني. (Baker & Schihl, 2009, p. 1022)، ونظرًا لكون عضو هيئة التدريس مورد محوري في التعليم ومخرجاته، ولإسهامه في تحديد المنهج ومعايير أداء الطلاب وإعدادهم لمهن المستقبل

(NCES, 2007) ؛ فقد تحددت مشكلة الدراسة في قياس "درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد".

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن سؤالين رئيسين هما كما يلي:

١. ما درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد، الذي تشمل محاوره ما يلي: الدعم المؤسسي، وخصائص التعلم الإلكتروني، وتفاعل (الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، الطالب مع المحتوى)

٢. هل توجد اختلافات في متوسطات تقديرات رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني تعزى لمتغيّرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني (كاملاً أو مدمج) ؟

أهداف الدراسة

أهم ما استهدفته الدراسة ما يلي:

١- تقصي درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني الذي تشمل محاوره: الدعم المؤسسي، وخصائص التعلم الإلكتروني، والتصميم التعليمي، وتفاعل كلٍ من: الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، الطالب مع المحتوى.

٢- الكشف عن دلالة الفروق في درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني والتي تعزى إلى متغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني (كاملاً أو مدمج).

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في التالي:

١- توفير معلومات لمتخذ القرار عن رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني.

٢- تطبيق أداة الدراسة لدى أي مؤسسة تعليمية لقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني.

٣- تفيد أداة الدراسة جهات التقويم والجودة والاعتماد لقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني بوصفه أحد عناصر منظومة الجودة في التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة

طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٧هـ الموافق ٢٠١٦م) على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد الذين يطبقون التدريس الإلكتروني في مقررات بنظام التعلم الإلكتروني الكامل أو التعلم الإلكتروني المدمج ؛ وذلك لقياس مستوى رضاهم عن التدريس الإلكتروني الذي اشتمل على ستة محاور هي: الدعم المؤسسي، خصائص التعلم الإلكتروني، التصميم التعليمي، تفاعل: الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، والطالب مع المحتوى.

وتقتصر جامعة الملك خالد في تدريس مقرراتها الإلكترونية على طلاب الانتظام في البرامج الاكاديمية داخل الجامعة، و استناداً للمادة التاسعة في لائحة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.(المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، ٢٠١١)، فقد اشتملت القواعد المنظمة للتعليم الإلكتروني في جامعة الملك خالد، تقديم مقررات إلكترونية كاملة أو مدمجة بما لا يزيد عن (٢٠٪) من أي برنامج

أكاديمي في الجامعة، وفق آلية محددًة أقرّها مجلس الجامعة.(عمادة التعلم الإلكتروني، ١٤٣١)

كما طبقت الجامعة مبادرتان نوعيتان في التدريس الإلكتروني تم وضعها خارج حدود الدراسة الحالية هما: مبادرة التدريس الدولي وفيها يُدرّس عضو هيئة التدريس من الجامعة مقررًا دراسيًا مع عضو هيئة تدريس مميز من جامعة عالمية يُدرس عن بُعد باستخدام أنظمة إدارة التعلم في جامعة الملك خالد، ومبادرة "منصة تعلم إلكتروني مفتوحة هائلة الالتحاق" KKUx والتي تستهدف الإعداد لمهارات المستقبل ويلتحق بها الطلاب من أي مكان دون شروط كما هو الوضع في المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق MOOCs ويُدرّس مقرراتها متخصصون في الصناعة وريادة الأعمال.

مصطلحات الدراسة

الرضا الوظيفي Job Satisfaction : عرفه لوك: أنه حالة العواطف الماتعة والناتجة عن التقدير لعمل الموظف(Locke, 1969, p. 316)، وعرفته كريستين وجينفر: أنه شعور لطيف تحصل عليه عند الحصول على شيء تريده، أو عندما تفعل شيء كنت تود القيام به، وهو كذلك العمل على تحقيق حاجة أو رغبة. (Kristin & Jennifer, 2009. p.9)

التدريس الإلكتروني: هو تعلم موجّه بالطالب، ويرتكز على تفاعل كل من: الحضور التعليمي لعضو هيئة التدريس، والحضور الاجتماعي للطلاب مع بعظهم وللطلاب مع عضو هيئة التدريس، وفي الحضور المعرفي للطالب. (Pelz, 2010)

رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني: هو مبدأ الجودة الذي يجعل من عضو هيئة التدريس محور جودة التعلم الإلكتروني مع تحقيقه النجاح والشعور بالتقدير والسعادة في تدريسه الإلكتروني (B. J. C. Moore & Moore, 2005, p. 5,9)

المقرر الإلكتروني الكامل Full online learning course: هو مقرر مؤلف من مجموعة من الخبرات التعليمية التي تتم باستخدام الشبكة الرقمية في التفاعل والتعلم والحوار. وهو لا يتطلب عقد اجتماعات وجهًا لوجه في مكان حقيقي. (Boettcher, 2009, p. 586)

المقرر الإلكتروني المدمج (أو المزيج) Blended learning: هو مقرر إلكتروني يجمع بين التعلم وجهًا لوجه مع التعلم الإلكتروني. (Charles D. Dziuban, Anthony G. Picciano, Charles R. Graham, 2016, p.7)

المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق MOOCs: هي اختصار ل Massive Open Online Courses، وعرفها بيتس Bates: أنها مقررات إلكترونية تشترك فيها الخصائص التالية: يلتحق فيها عدد هائل من الطلاب، وهي مقررات مفتوحة لا تتطلب متطلبات سابقة من الطلاب عدا وجود جهاز حاسب أو نقال مع وصلة إنترنت، وهي إلكترونية Online، وهي مقررات مما يجعلها تختلف عن المصادر الإلكترونية التعليمية المفتوحة Open Educational Recourses (Bates, 2015, p. 155-156)

ويعرف الباحث رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني إجرائيا: أنه درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عند تدريسهم لمقرر إلكتروني عن الدعم المؤسسي، وعن خصائص التعلم الإلكتروني(مرونة الزمان

والمكان والمصادر والمسار)، وعن تفاعل (الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، الطالب مع المحتوى) في المقرر الإلكتروني.

الإطار النظري والدراسات السابقة

من أوائل من بحث في "الرضا الوظيفي" لدى المعلمين هوبوك (Hoopock) في العام الدراسي(٣٢- ١٩٣٣م) (Bowling & Cucina, 2015, p. 110). ولكن التأصيل النظري له تم في علم الإدارة، ومن النظريات المبكرة نظرية "العاملين للرضا الوظيفي" لهيزبرج سنة (١٩٥٩م) التي بُنيت على أساس نظرية الحاجات الإنسانية لماسلو(Stello, 2011, p.4-5) والعاملان هما: العوامل الصحية والتي تشمل: السياسات التنظيمية، وجودة القيادة، والعلاقة مع الأقران، وظروف العمل، والمزايا المالية، والأمن الوظيفي. أما المجموعة الأخرى من عوامل الرضا فهي تشمل: النمو، والتقدير، ومتعة العمل، والمسؤولية. (Younie & Leask, 2013, p. 168). ثم توسَّعت دراسات الرضا الوظيفي في مجالات أخرى ومنها التربية.

التدريس الإلكتروني

رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني؛ يتطلب التعرف إلى مهام التدريس الإلكتروني المطلوب أدائها منه، وذلك من خلال تحديد أو تعريف مصطلحات التعلم الإلكتروني والنظريات المشهورة فيه، فالتعلم الإلكتروني له مصطلحات متعددة منها: التعلم عن بعد، والتعلم عن طريق الإنترنت، والتعلم الموزع، والتعلم الشبكي، والتعلم الافتراضي، والتعلم بمساعدة الحاسب. وتشير جميع هذه التعريفات إلى أن المتعلم على مسافة من المعلم أو المدرب، ويستخدم المتعلم فيه شكلاً من أشكال التقنية (حاسب

متصل بإنترنت في الغالب) للوصول إلى المواد التعليمية. (Anderson, 2008, p.16) والتعلم الإلكتروني هو "تعليم وتعلم مسبق التخطيط، ويحدث غالبًا عندما يكون المعلم في مكانٍ مختلف عن المتعلم، وهو يتطلب الاتصال من خلال التقنيات، فضلًا عن توفير تنظيمات خاصة من المؤسسة التعليمية" (M. G. Moore & Kearsley, 2012, p.2). وإذا سلَّمنا أن التعليم بشكل عام له أربعة محاور هي: الطالب، وعضو هيئة التدريس، والمحتوى، ووسيلة الاتصال، فإننا نجد أن هذه الأركان الأربع موجودة في حالة التدريس وجهاً لوجه، بينما في التدريس الإلكتروني يَصبح هناك إشكالية في الاتصال لوجود فاصل مكاني وزماني بين المعلم والمتعلم، والمتعلم والمتعلم، مع الاعتماد على وسيط اتصال لإتمام مهام التعليم والتعلم؛ لذا أكدت عديدٌ من نظريات التعلم الإلكتروني على مبدأ التفاعل، فقد بدأ مور Moore من فترة مبكرة في وضع نظرية "التعامل عن بعد" transactional distance theory عام (١٩٧٣م – ١٩٨٣م) وتألفت النظرية من بناء يعتمد على ثلاثة متغيرات أساسية هي: الحوار Dialog، والبنية Structure و الأتمتة Autonomy. فالمتغير الأول: الحوار ويعني سلسلة التفاعلات بين الطالب والمعلم بشرط أن تتجه نحو تحسين فهم الطالب وينتج عنها بناء معانٍ ذات قيمة. العامل الثاني بنية المقرر: وهو تصميم المقرر الإلكتروني بما يشتمل عليه: من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، واختبارات، ومعايير جودة، وفيها يتابع المعلم تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي أو مع الطلاب الاخرين، ويتحقق المعلم من تنفيذ المهام الموكلة للطالب في المنتديات التعليمية أو المدونات أو الويكي وغيرها من أدوات التعلم الإلكتروني. العامل الثالث: الأتمتة: وهي الحرية

التي يوفرها التعلم عن بعد وهي مصدر ثراء تعليمي وليست تهديداً، وتتيح للمتعلم إمكانية التحكم واتخاذ قرارات تعليمية. وهذه المتغيرات الثلاث: الحوار، والبنية، والأتمتة، تخضع جميعها لفلسفة المعلم والمصمم التعليمي التربوية، كما تخضع للخصائص الشخصية للمعلم والطالب. (M. G. Moore & Kearsley, 2012,p.209-213)

الرضا عن التدريس الإلكتروني

لقد أُجريت دراسات عديدة لتحديد عوامل رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني ومنها دراسة بوليجر وانان وواسليك التي هدفت إلى إعداد مقياس حول "رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني" أداتها من خمسة محاور هي: تفاعل المحاضر- الطالب، وخصائص التعلم الإلكتروني، والدعم المؤسسي، وتفاعل والطالب مع الطالب، وتصميم المقرر الإلكتروني وتدريسه. وطُبّقت على (١٦٨) عضو هيئة تدريس. وخلصت النتائج إلى أهمية العوامل الخمس في الرضا عن التدريس الإلكتروني. (Bolliger, Inan, & Wasilik, 2014). كما هدفت دراسة هيلتز وآخرون إلى قياس الدافعية والرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، طبّقت المنهج المختلط، وخلصت إلى أن أعلى مستويات الدافعية والرضا عن التدريس الإلكتروني هي: مرونة المكان والزمان، وتفاعل عضو هيئة التدريس- الطالب، والتحدي والإبداع، والتطوير المهني، وتنوع الطلاب بشكل أكبر، وإدارة المقرر. وخلصت في جانبٍ آخر إلى أن عوامل عدم الرضا ونقص مستوى الدافعية تمثلت في: زيادة عبء العمل مع عدم كفاية التعويض المقابل، والمشكلات التقنية، ونقص الدعم،

و نقص السياسات المناسبة للتعليم الإلكتروني، و عدم مناسبته لجميع الطلاب، و نقص الفعّالية، وضعف تقييم الطالب، وتدني مستوى الاعتراف. (Hiltz, Shea, & Kim, 2010, p. 25-33). أما دراسة سويرتز وآخرون فقد هدفت إلى مقارنة الرضا بين التدريس الإلكتروني والتدريس التقليدي لدى أعضاء هيئة التدريس، حيث أعدت استبانة وفق إطار الرضا الوظيفي لبرج (Berge, 1994) وطُبّقت على (١١٢) عضو هيئة تدريس، وخلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الرضا لصالح التدريس الإلكتروني.(Swartz, Cole, & Shelley, 2010). وكذلك قاست الشايع وعبدالعزيز فعّالية التدريب في جامعة الأميرة نورة على نظام إدارة التعلم وتضمن ذلك قياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني، حيث طبقتا الدراسة على (٤٥) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة، واشتملت اداة قياس الرضا على (١٩) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي الرضا عن: التدريس الإلكتروني، وعن نظام بلاكبورد، وعن البرنامج التدريبي، وتضمنت نتائج الدراسة تحقيق درجة عالية من الرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أفراد الدراسة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على البلاكبورد.(الشايع و عبدالعزيز، ٢٠١٥). وخلصت دراسة الزهراني والتي طبقت على عينة قدرها (١٠٤) من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات السعودية عن أن رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني كان "محايد" بشكلٍ إجمالي، كما وجدت فروق إحصائية دالة تعزى لمتغيّر الخبرة في الإنترنت لصالح المجموعة الأعلى خبرة (Al-Zahrani, 2015). و قاس الحوامدة اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني في جامعة مؤتة،

حيث وزعت أداة الدراسة على المجتمع وهم (١١٣) عضو هيئة تدريس استجاب منهم (٨١) عضواً وخلصت الدراسة إلى توافر اتجاهات إيجابية نحو استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس مع وجود فروق دالة تعزى لمتغير التدريب للفئة الأعلى ولم توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة.(الحوامدة، ٢٠١٠)

عوامل رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني

يختلف التدريس الإلكتروني عن التدريس وجهًا لوجه، ففي التدريس الإلكتروني يكون الطالب مبتعدًا عن الطالب الآخر، وكذلك يكون عضو هيئة التدريس مبتعداً عن الطالب؛ مما يولد أهمية تعزيز الاتصال في التدريس الإلكتروني لدوره الجوهري في عمليتي التعليم والتعلم، وكذلك الحال في المحتوى التعليمي، فإضافة ملفات بي دي إف PDF أو ملفات عروض تقديمية على نظام إدارة تعلم لا تعني بأي حالٍ من الأحوال أنه تعلم إلكتروني، فالمحتوى في المقررات الإلكترونية يكون بحاجةٍ إلى تصميم تعليمي لتمكين تنفيذ التدريس بشكلٍ إلكتروني، مع أهمية زيادة التفاعل بين المحتوى والطالب لزيادة دافعية الطالب للتعلم في المقررات الإلكترونية، كما أن التدريس الإلكتروني يتم عن طريق وسيط إلكتروني قد يكون نظام إدارة تعلم Learning management System أو أيٍ من أدوات التعلم الإلكتروني الأخرى إضافة إلى الحاجة إلى وصلة إنترنت وأجهزة طرفية ونظام التحقق من هوية الطالب مع ربط أنظمة التعلم الإلكتروني مع أنظمة إدارة الطالب Student Information System وبذلك يدخل في العوامل المؤثرة على التدريس الإلكتروني الدعم الفني وغيرها من الأدوار الإدارية المنوط بالمؤسسة

التعليمية القيام بها للإسهام في نجاح التدريس الإلكتروني، ويمكن إبراز عوامل الرضا عن التدريس الإلكتروني في العوامل الست التالية:

- الدعم المؤسسي Institutional support

يعد الدعم المؤسسي من أهم عوامل الرضا الوظيفي، فقد أورد باول وكوكران Paul & Cochran أن أعضاء هيئة التدريس الذين انطلقوا في التدريس الإلكتروني شعروا بالعزلة لسنوات وهم يحاولون وحدهم التعرف إلى طرق التدريس الإلكتروني، مما أدى إلى إحجام عديدٍ منهم؛ فعلى المؤسسة التعليمية توفير التوجيه الإداري المناسب، والدعم بموظفين، وتقييم التدريس الإلكتروني وتضمينه في ترقية عضو هيئة التدريس، مع تقديم الحوافز المادية لهم لتصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها حيث تبّين أنها تسهم في تحسين درجة الرضا الوظيفي لديهم (Paul & Cochran, 2013, p.55-56)؛ لذا فقد تضمنت بطاقة الأداء المتوازن للجودة في برامج التعلم الإلكتروني لدى المديرين والصادرة عن ائتلاف التعلم الإلكتروني (OLE) على قياس الرضا عن التدريس الإلكتروني (Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, 2014, p. 100). وفي جامعة وسط فلوريدا تضمّنت اشتراطات الجودة لبرامج التعليم الإلكتروني ومقرراته على الدعم المؤسسي لعضو هيئة التدريس عند تنفيذه للتدريس الإلكتروني وفق المؤشرات التالية: (١) توفير بنية تحتية عالية الكفاءة، (٢) توفير برامج تدريب عالية الجودة للتدريس الإلكتروني المتمركز حول المتعلم، (٣) توفير الدعم الفني المكثف لأعضاء هيئة التدريس، (٤) توفير الحوافز والدعم المادي والمعنوي، (٥) توفير دعم فني للطلاب (٦) التقييم. (Hartman, Dziuban, & Moskal, 2000,

p.163-165)، وفي دراسة لويد ومايكل وتامي (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012) عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس استجاب لاستبانتها (٧٥) عضو هيئة تدريس يمثلون (٢٤٪) من العيّنة، وخلصوا فيها إلى أن معوقات التدريس الإلكتروني تمثّلت في: زيادة عبء المهام والوقت في التدريس الإلكتروني، وفي التصحيح وإعطاء التغذية الراجعة للطلاب، ونقص العلاقة الشخصية مع الطلاب، وتكرار الخلل التقني، ونقص الدعم الفني، وعدم توافر الحوافز للتدريس الإلكتروني. كما سجلت النتائج أن أقل عوائق التدريس الإلكتروني تمثلت في: عدم مشاركة عضو هيئة التدريس في تطوير المقرر، وحقوق الملكية، وجودة المقرر، والقلق من التدريس الإلكتروني، ووجدت فروق دالة تعزى لمتغيّر العمر فالفئة(٤٥ سنة فأكثر) لأن لديهم مقاومة أكثر من الأصغر سنًا، وفي متغيّر الجنس لصالح الإناث. (Lloyd et al., 2012) ودرس العمري أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام التعلم الإلكتروني، حيث طبق المنهج الوصفي، وطور استبانة من (١٩) فقرة بمعامل ثبات (٠,٨٦) طُبقّت في الفصل الثاني (٢٠١٤/١٥) في جامعة اليرموك على عينة عشوائية عددها (٢٠٠) استجاب منهم (١٤٢)، وأشارت النتائج إلى أن أهم معيقات التدريس الإلكتروني هي: ضعف البنية التحتية، وزيادة عبء التدريس، وعدم امتلاك الطلاب مهارات التعلم الإلكتروني، ولم توجد فروق إحصائية دالة في متغيّرات: الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية، والتدريب، ووجدت فروق إحصائية دالة لصالح الكليات الإنسانية حيث كان عزوفها أكبر منه في الكليات العلمية. (العمري، ٢٠١٥).

- خصائص التعلم الإلكتروني Affordance

توفّر خصائص التعلم الإلكتروني بيئة تعلم تُمكن المعلم والمتعلم من إتمام مهامهم في بيئة تتسم بالمرونة في الزمان والمكان والمصادر والمسار فالطالب وعضو هيئة التدريس يمكنهما القيام بمهام التعليم والتعلم من أي مكان وفي أي زمان ؛ ولذلك يتم توزيع تدريس المقررات الإلكترونية في الغالب على شكل أسابيع ؛ بحيث تكون لدى الطالب والمعلم مرونة في حدود أسبوع لإتمام المهام التعليمية قبل الانتقال للأسبوع الذي يليه ، كما توفر المرونة في المصادر انفتاح المقرر الإلكتروني على مصادر المعرفة المتعددة في الإنترنت وعدم اقتصارها على مصادر محدودة ، وتوفر مرونة المسار في التدريس الإلكتروني لعضو هيئة التدريس حيث يمكن أن يقسم الطلاب إلى مجموعات في المقرر الإلكتروني ويتم توزيع المهام وفق ما يراه عضو هيئة التدريس مناسبًا في خطته التدريسية ، وقد يحيل الطالب إلى مقررات إلكترونية يتم التدريس فيها ذاتياً لإتمام متطلبات سابقة ليتمكن من جسر الفجوات المعرفية السابقة التي لديه. وقد تضمنت نتائج دراسة هيلتز وزملائه التي اتبعت المنهج النوعي إلى أن المرونة التي يوفرها التدريس الإلكتروني في الزمان والمكان تعد من أعلى مؤشرات رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني (Hiltz, Shea, & Kim, 2010, p. 27-28)

- التصميم التعليمي Instructional Design

يتطلب تدريس المقرر الإلكتروني من عضو هيئة التدريس مهامًا تشمل تصميم المقرر الإلكتروني قبل تدريسه بوقتٍ كافٍ وهو يتطلب جهدًا ووقتًا من عضو هيئة التدريس لإتمامه ؛ مما يجعله من عوامل الرضا عن التدريس

الإلكتروني لما يمثله التصميم التعليمي من زيادة العبء على عضو هيئة التدريس ؛ ولذلك يتوافر في الجامعات مراكز أو عمادات في التعلم الإلكتروني فيها اختصاصيون في التصميم التعليمي ، وكذلك في التجهيزات والتراخيص مع اجراء التدريب والدعم لرفع كفاية عضو هيئة التدريس في التصميم التعليمي. وقد أورد جيلز وريتر وزمرمان وكيسر أن مستوى المعرفة والوقت المخصص في تصميم المقرر الإلكتروني وتكويره يُعدان من عوامل الرضا عن التدريس الإلكتروني (Giles, Ritter, Zimmerman, & Kaiser, 2014) فإعداد المقرر الإلكتروني وتدريسه ؛ يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين مقارنةً بالتدريس وجهًا لوجه (Allen & Seaman, 2015; Lloyd et al., 2012) كما تضمنت معايير الجودة لدى الإداريين في برامج التعلم عن بعد في مجال تصميم المقرر الإلكتروني : توافر مساعد مدرس في أثناء تصميم المقرر وفي أثناء التدريس الإلكتروني ، كما تقوم الجامعة بتدريب عضو هيئة التدريس مع مساعدته ودعمه في تصميم المقررات الإلكترونية وتطويرها (Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, 2014).

- التفاعل Interaction (الطالب مع المعلم ، والطالب مع الطالب ، والطالب مع المحتوى)

التفاعل هو جوهر التدريس الإلكتروني حيث أشار هينيك ومولندا وروسل وسمالدينو (Heinich, Molenda, Russell, and Smaldino) أنه ينبغي أن يكون التعلم عن بُعد تفاعليًا ويعزز مستويات التفكير العليا والحضور الاجتماعي ، ويُسهم في تطوير المعاني على المستوى الشخصي. (Anderson, 2008, p.31) ، ويعتمد التدريس الإلكتروني الفعّال على فهمٍ

عميق لطبيعة التفاعل وكيفية تنفيذه من خلال تقنية المعلومات والاتصال.(Moore & Kearsley, 2012, p. 132) وبعد دراسة استمرت عشر سنوات خلص هيرمي (Hirumi) إلى ثلاثة مستويات من تفاعل المتعلم في أثناء التعلم الإلكتروني ففي المستوى الأول: تفاعل المتعلم مع نفسه، والمستوى الثاني: تفاعل المتعلم مع كلٍ من المعلم، والمتعّلم، والمحتوى، والأدوات، والبيئة. والمستوى الثالث: تفاعل المتعلم مع المستويين الأول والثاني لتكوين المعرفة. (Hirumi, 2013, p.3) في حين حدَّد كلٌ من مور و كيرسلي ثلاثة أنواع رئيسية متمايزة من التفاعل في التعلم الإلكتروني هي تفاعل كلٍ من: المتعلم مع المحتوى، و المتعلم مع المعلم، و المتعلم مع المتعلم. (M. G. Moore & Kearsley, 2012, p.132). واقتصرت بوليجر وانان وواسليك على تفاعلين هما: الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب. (Bolliger et al., 2014).

مما سبق ووفق نظرية العاملين لهيزبرج في الرضا الوظيفي، ونظرية مور في التعاملات عن بعد ومن الأدب البحثي نستخلص ستة محاور في رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني. وهي العوامل التي في ضوئها تم بناء محاور ومؤشرات أداة الدراسة، وتمثلت هذه المحاور فيما يلي:

١. الدعم المؤسسي: ظهر هذا المحور في نظرية العاملين في الرضا الوظيفي لهيزبرج. (Younie & Leask, 2013, p. 168)، وفي إطار الجودة للتعلم الإلكتروني لجمعية سلون سي Sloan-C.(Moore & Moore, 2005, p.3) وفي بطاقة الأداء للجودة في برامج التعلم الإلكتروني لدى المديرين الصادرة من ائتلاف التعلم الإلكتروني OLE (B. J. C. Moore & Moore,

2005; Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, 2014) كما أشار لمتغيّر الدعم المؤسسي كلٌ من: بوليجر وزملاؤها، ومور وكيرسلي (Bolliger et al., 2014; Bolliger & Wasilik, 2009; M. G. Moore & Kearsley, 2012; Wasilik & Bolliger, 2009) و (العمري، ٢٠١٥) ولويد وزملاؤه (Lloyd et al., 2012) وبول وكوهران (Paul & Cochran, 2013) و (الشايع و عبدالعزيز، ٢٠١٥)

٢. خصائص التعلم الإلكتروني: ظهر هذا المحور في العامل الثاني (الحافز) في نظرية العاملين في الرضا الوظيفي لهيزبرج (Younie & Leask, 2013, p. 168)، وفي نظرية التعامل عن بعد لمور (M. G. Moore & Kearsley, 2012)، وفي دراسة بوليجر وزملاؤها (Bolliger et al., 2014)، وفي دراسة جيلز و زملائه (Giles et al., 2014) وهيلتز وزملائه (Hiltz et al., 2010)

٣. تصميم المقرر الإلكتروني: ظهر محور تصميم المقرر الإلكتروني في نظرية التعامل عن بعد لمور (M. G. Moore & Kearsley, 2012) وفي دراسات بوليجر وزملاؤها (Bolliger et al., 2014) ، و زمرمان وكيسر (Giles et al., 2014) وشيلتون وزملائه (Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, 2014) وألين وزملائه (Allen & Seaman, 2015; Lloyd et al., 2012) وجيلز وزملائه (Giles et al., 2014)

٤. التفاعل الإلكتروني (الطالب- وعضو هيئة التدريس) ورد في نظرية التعامل عن بعد لمور وكيرسلي. (M. G. Moore & Kearsley, 2012,p.209-213) وفي دراسة بوليجر وآخرين (Bolliger et al., 2014)، و هيرمي (Hirumi, 2013)

٥. التفاعل الإلكتروني (الطالب- والطالب) ورد في نظرية التعامل عن بعد لمور وكيرسلي. (M. G. Moore & Kearsley, 2012,p.209-213) و دراسة هيرمي (Hirumi, 2013) وفي دراسة بوليجر وزملاؤها (Bolliger et al., 2014) وفي دراسة كينجو وزملائه (Keengwe, Adjei-Boateng, & Diteeyont, 2013)

٦. التفاعل الإلكتروني (الطالب- والمحتوى) ورد في نظرية التعامل عن بعد لمور وكيرسلي.(M. G. Moore & Kearsley, 2012,p.209-213) وفي أداة الرضا عن التدريس الإلكتروني لائتلاف كليات ولاية نيويورك في التعلم الإلكتروني. (Hartman et al., 2000)

منهج الدراسة وإجراءاتها

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، للإجابة أسئلتها عن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني. وحول وجود فروق في تقديرات أفراد الدراسة تعزى لمتغيّرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني (كاملاً أو مدمجًا)

المجتمع والعينة

تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في مقررات التعلم الإلكتروني الكامل أو المدمج في جامعة الملك خالد في الفصل الثاني (٣٦-١٤٣٧هـ)، وعددهم (٣٩١) عضو هيئة تدريس في (١٣٥٤) شعبة دراسية. منهم (١٤٨) عضو يدّرسون تعلم إلكتروني كامل في (٦٤٣) شعبة، و(٢٤٣) عضو يدرّسون تعلم الإلكتروني المدمج في (٧١١) شعبة، ويوضح الجدول(١) توزيع عينة الدراسة وفق الجنس، والرتبة العملية، والكلية التي يتبع لها، والخبرة في التدريس (وجهاً لوجه)، والخبرة (بالسنة) في تدريس

إلكتروني، والخبرة (بعدد المقررات) في التدريس الإلكتروني، ونوع المقرر الإلكتروني (كامل أو مدمج) الذي يُدَرّسه أثناء تنفيذ هذه الدراسة.

جدول (١). توزيع أفراد الدراسة وفق المتغيّرات الديموغرافية

المتغيّر	مستوياته	التكرار	النسبة ٪
الجنس	ذكر	٦٥	٤٨.٠٠
	أنثى	٧٠	٥١.٩٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الرتبة العملية	أستاذ دكتور	٥	٣.٧٠
	أستاذ مشارك	١٣	٩.٦٠
	أستاذ مساعد	٧٨	٥٧.٨٠
	محاضر	٣٣	٢٤.٤٠
	معيد	٦	٤.٤٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الكلية	شريعة وعلوم إنسانية	٨٣	٦١.٧
	علوم طبيعية وتطبيقية	٣٧	٢٧.٤
	أخرى	١٥	١١.١٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الخبرة في التدريس	٥ سنوات أو أقل	٤٠	٢٩.٦٠
	٦- ١٠ سنة	٣١	٢٣.٠٠
	١١- ١٥ سنة	٣٣	٢٤.٤٠
	١٦- ٢٠ سنة	١١	٨.١٠
	٢١ سنة أو أكثر	٢٠	١٤.٨٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠

المتغيّر	مستوياته	التكرار	النسبة ٪
الخبرة في التدريس الجامعي	٥ سنوات أو أقل	٤٠	٢٩.٦٠
	٦- ١٠ سنة	٣٠	٢٣.٠
	١١- ١٥ سنة	٣٣	٢٤.٤٠
	١٦- ٢٠سنة	١١	٨.١٠
	٢١ سنة أو أكثر	٢٠	١٤.٨٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الخبرة (بالسنة) في التدريس الإلكتروني	أقل من ٥ سنوات	٦١	٤٥.٢٠
	٥- ١٠ سنوات	٤٩	٣٦.٣٠
	أكثر من١٠ سنوات	٢٥	١٨.٥٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
الخبرة (بعدد المقررات) في التدريس الإلكتروني	مقرر دراسي واحد	٢٩	٢١.٨٠
	٢- ٤ مقرر	٥٩	٤٤.٣٠
	٥- ٧ مقرر	٢٩	٢١.٨٠
	٨- ١٠ مقرر	٧	٥.٣٠
	١١ مقرر فأكثر	٩	٦.٧٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠
نوع المقرر	تعلم إلكتروني كامل	٥٠	٣٧.٠
	تعلم إلكتروني مدمج	٨٥	٦٣.٠
	الإجمالي	١٣٥	١٠٠.٠

أداة الدارسة

بناء الأداة: تم بناء استبانة الدراسة وفق الأدبيات، حيث تألفت من قسمين، الأول لجمع معلومات ديموغرافية لقياس دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة التي تعزى لمتغيّرات (الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني كاملاً كام أم مدمجًا) والقسم الآخر استبانة لقياس الرضا عن التدريس الإلكتروني تألفت من (٥٣) عبارة ذات تدريج خماسي من "موافق تماماً" إلى "غير موافق تماماً"، يقابلها تحديد درجة الرضا الموضحة في الجدول (١)، وتوزّعت عبارات الأداة في ستة محاور في الرضا وهي: الدعم المؤسسي، وخصائص التعلم الإلكتروني. وتصميم التعليمي. و تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس، و تفاعل الطالب مع والطالب، و تفاعل الطالب مع المحتوى.

صدق الأداة: تم إرسال أداة الدراسة للتحكيم إلى عدد من أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة في التدريس الإلكتروني، حيث تم تعديل صياغة عدة عبارات كما تم نقل عبارة من محورٍ إلى آخر، مع حذف أربع عبارات لعدم أهميتها أو لتضمينها في عبارات أخرى وفق رأي المحكمين. وتألفت الأداة في نسختها النهائية من(٥٣) عبارة. وكذلك تم التحقق من الصدق بحساب الاتساق الداخلي للأداة بقياس معامل الارتباط بين العبارات والمحور الذي تنتمي إليه، والارتباط بين متوسط المحور ومتوسط الأداة ككل، وذلك بعد دراسة استطلاعية على عينة من (٢٣) عضو هيئة تدريس، وأشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية للارتباط عند مستوى (٠.٠١) في جميع محاور الأداة. موضح في الجدول (٢)

جدول (٢). معاملات الارتباط بيرسون

بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة

م	المحور	معامل ارتباط بيرسون
١	الدعم المؤسسي	٠,٨٣❖
٢	خصائص التعلم الإلكتروني	٠,٨٦❖
٣	التصميم التعليمي	٠,٧٨❖
٤	تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس	٠,٨٨❖
٥	تفاعل والطالب مع الطالب	٠,٨٨❖
٦	تفاعل الطالب مع المحتوى	٠,٨٨❖

❖ **دال إحصائيًا عند مستوى (α=٠,٠١)**

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل ألفا كرومباخ على العينة الاستطلاعية نفسها (ن=٢٣) والموضح نتائجه في الجدول (٣)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٤) وتفاوتت قيم الثبات للمحاور وكانت في أعلاها (٠,٩٤) في محور تفاعل (الطالب مع الطالب) وأدناها (٠,٨٣) بمحور خصائص التعلم الإلكتروني، والقيم المتحصل عليها تشير إلى توافر ثبات مقبول لتطبيق أداة الدراسة.

جدول (٣). معامل الثبات ألفا كرومباخ

للمحاور وللدرجة الكلية لأداة الدراسة

المحور	العبارات	معامل الفا
الدعم المؤسسي	٧	٠,٨٧
خصائص التعلم الإلكتروني	٧	٠,٨٣
التصميم التعليمي	٩	٠,٩٢
تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس	١٦	٠,٨٧
تفاعل والطالب مع الطالب	٨	٠,٩٤
تفاعل الطالب مع المحتوى	٦	٠,٩٣
الدرجة الكلية	**٥٣**	**٠,٩٤**

تطبيق الأداة:

تم إرسال رسالة بريدٍ إلكتروني مستقل مضمَّن رابط استبانة الدراسة إلى جميع أعضاء مجتمع الدراسة، وبعد أسبوعين تم إرسال رسالة تذكيرية، واستجاب (١٥٥) عضو هيئة تدريس يمثلون ما نسبته (٤٠٪) من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات المكتملة (١٣٥) استبانة.

تحليل البيانات

تم ترميز البيانات وتحليلها باستخدام برنامج اس بي اس اسSPSS، واستخدم الإحصاء الوصفي في المتوسطات والانحراف المعياري لقياس درجة الرضا في كل عبارة من عبارات الأداة الـ (٥٣) ذات التدريج الخماسي، تم احتساب "موافق تمامًا" بخمس درجات إلى "غير موافق تمامًا" بدرجة واحدة مع عكس تقييم العبارات السلبية، وبذلك تم اعتماد المعيار الموضح في الجدول (٤)، واستخدم اختبار"ت" في الإحصاء الاستدلالي واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفية لتحديد اتجاه الفروق في مقارناته البعدية.

جدول (٤). معيار تفسير النتائج

مدى المتوسط ❖	درجة الموافقة (في الأداة)	درجة الرضا
من ٥ إلى ٤.٢	موافق تماماً	راضي تماماً
أقل من ٤.٢ إلى ٣.٤	موافق	راضي
أقل من ٣.٤ إلى ٢.٦	موافق إلى حدٍ ما	راضي إلى حدٍ ما
أقل من ٢.٦ إلى ١.٨	غير موافق	غير راضي
أقل من ١.٨ إلى ١	غير موافق تماماً	غير راضي تماماً

❖ تم عكس تقييم العبارات السلبية (العبارات: ٢٠و٢٧و٢٨ في أداة الدراسة)

النتائج والمناقشة

للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات وفق المتغيّرات التابعة في الدراسة تم إجراء اختبار سميروف وكمجروف والموضح نتائجه في الجدول (٥) الذي يشير إلى اعتدالية البيانات وبمستوى دلالة (α = ٠,٠٠) في جميع المتغيّرات التابعة.

جدول (٥) اختبار كولمجروف وسميرنوف

لحساب اعتدالية توزيع البيانات وفق المتغيّرات

المتغيّر	الدرجة	درجة الحرية	الدلالة
الجنس	٠,٣٥	١٣٥	٠,٠٠
الرتبة العملية	٠,٩٢	١٣٥	٠,٠٠
الخبرة في التدريس الجامعي	٠,٣٨	١٣٥	٠,٠٠
الخبرة في التدريس الإلكتروني	٠,١٨	١٣٥	٠,٠٠
الخبرة بعدد المقررات الإلكترونية سبق تدريسها	٠,٢٩	١٣٥	٠,٠٠
نوع المقرر الإلكتروني: كاملاً أم مدمج	٠,٤١	١٣٥	٠,٠٠

١- ما درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد؟

يندرج تحت هذا السؤال، قياس قيمة متوسط تقديرات رضا أعضاء هيئة في جامعة الملك خالد عن التدريس الإلكتروني في محاوره وهي: الرضا عن الدعم المؤسسي، والرضا عن خصائص التعلم الإلكتروني، والرضا عن التصميم التعليمي، والرضا عن تفاعل: (الطالب مع عضو هيئة التدريس، والطالب مع الطالب، والطالب مع المحتوى)، والموضح متوسطاتها الحسابية وانحرافاته المعيارية في الجدول (٦).

جدول (٦). تقدير درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني مرتبة تنازلياً وفق قيم متوسطات العبارات. (ن=١٣٥)

العبارة		محور: الدعم المؤسسي Institution Support	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
رقم	رتبة				
٣	١.	يتوافر تدريب يلبي احتياجاتي لتأهيلي للتدريس الإلكتروني	٤.١٢	٠.٩٣	راضي
٤	٢.	يتوفر لدي الدعم الفني الكافي	٤.٠٩	٠.٩٩	
١	٣.	تتوافر الأدوات التقنية اللازمة للتدريس الإلكتروني	٤.٠٢	١.١٤	
٧	٤.	السياسات المنظمة للتعلم الإلكتروني كافية وتطبق بشكل جيد	٣.٨١	١.٠٥	
٢	٥.	يتم منحي الوقت الكافي لتصميم وإنتاج مقرر التعلم الإلكتروني	٣.٧٥	١.١٧	
٥	٦.	عند الحاجة ، يحصل طلابي على دعم فني كاف	٣.٧٤	١.٠٤	
٦	٧.	أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني	٢.١٦	١.٢٢	غير راضي
		المتوسط والانحراف المعياري في محور الدعم المؤسسي	٣.٦٧	٠.٧٨	راضي
		محور: خصائص التعلم الإلكتروني Affordance			
١١	١.	التدريس الإلكتروني يوفر بيئة تعلم مرنة	٤.٣٨	٠.٦٠	راضي تماماً
١٤	٢.	يُمكّن التدريس الإلكتروني طلابي من الوصول إلى مصادر تعليمية واسعة	٤.٣٦	٠.٦٥	
١٣	٣.	يمكن لطلابي الوصول إلى مقرر التعلم الإلكتروني في أي وقت	٤.٣٤	٠.٩٥	
٨	٤.	أشعر أن بيئات التعلم الإلكتروني ملائمة لي شخصياً	٤.٣٢	٠.٨٧	
١٢	٥.	يمكن لطلابي الوصول إلى مقرر التعلم الإلكتروني من أي مكان	٤.٣٢	٠.٩٧	
٩	٦.	أشعر أن طلابي يتعلمون بشكل جيد في المقرر الإلكتروني	٤.١٢	٠.٥١	راضي
١٠	٧.	يسمح التدريس الإلكتروني تدريس مجموعات طلاب أكثر تنوعاً	٤.١٢	٠.٨٩	
		المتوسط والانحراف المعياري في محور خصاص التعلم الإلكتروني	٤.٢٨	٠.٥٦	راضي تماماً
		محور" التصميم التعليمي Instructional Design			
١٨	١.	المواعيد المهمة في المقرر معلنة بوضوح	٤.٦٢	٠.٥٩	راضي تماماً
١٦	٢.	توصيف المقرر معلن بوضوح	٤.٦١	٠.٦٥	
١٥	٣.	أهداف المقرر معلنة بوضوح	٤.٥١	٠.٧٩	
١٧	٤.	التعليمات لكيفية المشاركة في أنشطة التعلم معلنة بوضوح	٤.٤٥	٠.٧٤	
١٩	٥.	مصادر المحتوى متنوعة وثرية في معلوماتها وتساعد طلابي على التعلم	٤.٣٦	٠.٧٧	
٢٢	٦.	أجد سهولة في تحديث المحتوى في مقرر التعلم الإلكتروني	٤.٢٥	٠.٨٤	
٢٣	٧.	تتوافر الجودة في محتوى المقرر الإلكتروني	٤.٢٥	٠.٦٣	
٢١	٨.	المصادر التعليمية المستخدمة في المقرر دقيقة التوثيق	٤.١١	٠.٨٦	راضي
٢٠	٩.	يتطلب مني تصميم وإنتاج مقرر التعلم الإلكتروني وقتًا وجهدًا كبير❖	١.٨٢	٠.٩٧	غير راضي
		المتوسط والانحراف المعياري في محور التصميم التعليمي	٤.١١	٠.٤٦	راضي
		محور: تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس Faculty-Student Interaction			
٣١	١.	أشجع وأحفز مشاركات الطلاب في تعقيبي على مشاركاتهم	٤.٧٠	٠.٥٣	راضي تماماً
٣٥	٢.	ابقِ تركيز الطلاب في المهام التي تساعدهم على التعلم	٤.٥٢	٠.٦٤	
٣٦	٣.	أقدم تغذية تفسيرية راجعة تعزز من فهم الطالب وتعلمه	٤.٥٠	٠.٦٨	
٢٤	٤.	أساعد الطلاب لممارسة سلوكيات مقبولة. مثل : وثائق آداب الاتصال والتفاعل	٤.٤٨	٠.٧٣	

العبارة		محور: الدعم المؤسسي Institution Support	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الرضا
رقم	رتبة				
٢٩	٥.	يتمكن طلابي من الوصول اليّ بسهولة	٤.٤٨	٠.٧٣	
٣٨	٦.	أشعر ان تفاعلي مع طلابي جيد	٤.٤٧	٠.٧٠	
٣٠	٧.	أشعر أن طلابي يتوفر لديهم فرص واسعة للتعلم	٤.٤٦	٠.٧٣	
٣٢	٨.	أسهم في تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف في نقاشات طلابي بما يعزز تعلمهم	٤.٣٨	٠.٧٣	
٣٤	٩.	أعزز النقاش بطرق تسهم في إبقاء حوارات الطلاب مثمرة	٤.٣٣	٠.٧٤	
٣٣	١٠.	أهيئ مناخ يشجع طلابي على استكشاف مفاهيم جديدة	٤.٣١	٠.٧٧	
٣٧	١١.	أساعد طلابي في التفكير بطريقة تمكنهم من دحض الافكار الخاطئة	٤.٣٠	٠.٧٩	
٣٩	١٢.	أشعر أن مستوى دافعية طلابي جيد	٣.٩١	٠.٩٨	راضي
٢٦	١٣.	أشعر أنه يصعب على طلابي طرح أسئلة عند عدم فهمهم	٣.٤٩	١.١١	
٢٧	١٤.	لا أتعرف على طلابي بشكل جيد في التدريس الإلكتروني◆	٣.٣٨	١.١٩	راضي إلى حد ما
٢٥	١٥.	أشعر أن نتائج الطلاب متواضعة في المقررات الإلكترونية	٣.١٦	١.١٩	
٢٨	١٦.	يتطلب مني التدريس الإلكتروني وقتًا وجهدًا كبير❖	٢.٩٥	١.١٨	
المتوسط والانحراف المعياري في محور تفاعل (الطالب مع عضو هيئة التدريس)			٤.١١	٠.٥١	راضي
محور: تفاعل (الطالب مع الطالب) Student-Student Interaction					
٤١	١.	جميع الطلاب لديهم فرصة المشاركة في مهام المقرر	٤.٤٣	٠.٨٠	راضي تماماً
٤٦	٢.	أشعر بثقة الطلاب في دعم مدرس المقرر	٤.٣٠	٠.٨٣	
٤٣	٣.	يحصل طلابي على مساعدة عند تساؤلهم	٣.٨٩	١.٠٠	راضي
٤٠	٤.	يعمل طلابي معًا بشكل جيد	٣.٨٧	٠.٨٣	
٤٥	٥.	أشعر بثقة الطلاب في دعم زملائهم	٣.٧٥	٠.٨٤	
٤٤	٦.	اشعر بروح الجماعة لدى الطلاب	٣.٧٠	٠.٩٧	
٤٧	٧.	يستطيع طلابي الاعتماد على بعضهم	٣.٦٠	٠.٩٦	
٤٢	٨.	يتحدث الطلاب بانفتاحيه في المقرر	٣.٠٢	١.٠٠	راضي إلى حد ما
المتوسط والانحراف المعياري في محور تفاعل الطالب- الطاب			٣.٨٠	٠.٥٧	راضي
محور: تفاعل (الطالب مع المحتوى) Student_Content Interaction					
٤٩	١.	يتعرف الطلاب بسهولة إلى مكونات المقرر الإلكتروني (خريطة المقرر)	٤.٤٤	٠.٧٦	راضي تماماً
٤٨	٢.	يتعرف الطالب بسهولة إلى الغرض الرئيسي لمقرر التعلم الإلكتروني	٤.٤١	٠.٧٥	
٥٠	٣.	يمكن لطلابي الوصول إلى مجموعة متنوعة من المصادر	٤.٣٧	٠.٧٧	
٥١	٤.	اشعر بالرضا عن تفاعل طلابي مع المحتوى	٤.١٦	٠.٩٢	راضي
٥٣	٥.	أنا راض عن جودة أعمال طلابي	٤.١٢	٠.٩٣	
٥٢	٦.	يتشارك طلابي المصادر مع بعضهم البعض	٣.٩٨	٠.٩٨	
المتوسط والانحراف المعياري في محور تفاعل الطالب مع المحتوى			٤.٢٥	٠.٧٠	راضي تماماً
المتوسط والانحراف المعياري ودرجة الرضا عن التدريس الإلكتروني في الأداة ككل			٤.٠٤	٠.٤٩	راضي

❖ تم عكس تقييم العبارة السلبية في العبارات رقم (٢٠ و ٢٧ و ٢٨)

يتضح من الجدول (٦) أن التقدير العام لرضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني كان بدرجة "راضي" وبمتوسط حسابي (٤,٠٤). وعلى مستوى المحاور الست في الرضا عن التدريس الإلكتروني ووفق تقديرات أعضاء هيئة التدريس فقد تحققت أعلى درجة رضا وهي "راضي تمامًا" في محور واحد فقط، هو: خصائص التعلم الإلكتروني وبمتوسط حسابي (٤,٢٨)، وهذا يشير إلى أن المرونة التي يوفرها التعلم الإلكتروني في المكان والزمان لدى عضو هيئة التدريس، وكذلك تمكين الطالب من الدراسة بشكلٍ مستقل في أي زمان ومن أي مكان تمثل أعلى مستويات الرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أفراد الدراسة. وفي المرتبة الثانية من الرضا حل محور: تفاعل (الطالب مع المحتوى) بمتوسط (٤,٢٥) وهي تعادل "راضي تماماً" وفي ذلك دلالة على رضا أعضاء هيئة التدريس عن المحتوى الإلكتروني وما يمثله من توافر عديدٍ من المصادر الإلكترونية التي تُعزّز تعلم الطالب، مع إمكانية تفاعل الطالب مع المحتوى الإلكتروني التي توفر الوقت والجهد لدى عضو هيئة التدريس، فعلى سبيل المثال يؤدي تطبيق الاختبارات الإلكترونية في مقررات المستويات الأولية التي يلتحق فيها عدٌد كبيٌر من الطلاب إلى تقليل الجهد على عضو هيئة التدريس، كما يسمح باطلاع الطالب على نتيجته مباشرة حيث يتم التصحيح والرصد آليًا. تلى ذلك محورا: التصميم التعليمي، و تفاعل الطالب مع عضو هيئة التدريس حيث حقق كلٌ منهما متوسط (٤,١١) بما يعادل "راضي". وفي المرتبة قبل الأخيرة حل محور: تفاعل الطالب مع الطالب بمتوسط قيمته (٣,٨٠) بدرجة "راضي". وحلّ في الرتبة

الأخيرة في الرضا عن التدريس الإلكتروني محور الدعم المؤسسي بمتوسط رضا قدره (٣.٦٧) بدرجة "راضي" وتفصيل نتائج المحاور على النحو التالي:

الرضا عن الدعم المؤسسي، يتضح من الجدول(٦) أن ترتيبه السادس والأخير باعتباره أدنى مرتبة رضا عن التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمتوسط (٣.٦٧) بدرجة "راضي" واشتمل المحور (٧) عبارات قُدرت ست منها بدرجة "راضي" وعبارة واحدة "غير راضٍ" وهي "أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني"، ويختلف هذا مع دراسة سويرتز و آخرون (Swartz et al., 2010)، وقد يعود السبب إلى أن دراسة سوارتز وآخرون قارنت بين رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس التقليدي والتدريس الإلكتروني؛ في حين أن الدراسة الحالية تركز على دراسة الرضا عن التدريس الإلكتروني فقط. في جانب آخر تتفق نتيجة هذا المحور مع ما خلصت له دراسة جريفول وآخرون (Grifoll et al., 2010) ودراسة الزهراني (Al-Zahrani, 2015) وفيها حقق مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس"غير راضي" عن الدعم المؤسسي وبمتوسط (٢.٤٣)، كذلك تتفق نتائج هذا المحور مع ما خلصت له دراسة العمري (العمري، ٢٠١٥) و دراسة هيلتز وزملائه (Hiltz et al., 2010)، ودراسة لويد و زملائه (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012)، حيث بلغت أدنى رتبة رضا عن العبارة (٦) أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني، بمتوسط (٢.١٦) بدرجة "غير راضي" ويتفق هذا مع تأكيد باول وكوكران (Paul & Cochran) على دور المؤسسة التعليمية في توفير التوجيه الإداري المناسب وتقييم التدريس الإلكتروني وتضمنينه الترقية، وتقديم حوافز مادية في تصميم المقررات

الإلكترونية وتطويرها (Paul & Cochran, 2013, p.55-56)، وعلى المستوى الوطني وردت تنظيمات تعزز من تجاوز هذه المشكلة، فقد تضمنت المادة (١٧) من لائحة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد: وضع الضوابط للمكافآت لمن يطّور ويدّرس مقررات التعلم عن بعد (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢٠١١)

الرضا عن خصائص التعلم الإلكتروني، كما يتضح من الجدول (٦) فقد حقق المحور أعلى متوسط رضا وبمتوسط (٤,٢٨) بدرجة "راضي تماماً" وتألف من (٧) عبارات قُدِّرَت خمس منها بـ " راضي تماماً" وأعلاها عبارة "التدريس الإلكتروني يوفر بيئة تعلم مرنة" بمتوسط (٤,٣٨)، وعبارتين بـ"راضي" وهما " أشعر أن طلابي يتعلمون بشكل جيد في المقرر الإلكتروني" و " يسمح التدريس الإلكتروني تدريس مجموعات طلاب أكثر تنوعًا " وتتفق هذه النتيجة مع لويد وآخرون (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012)، وقد يعود ذلك إلى تميز التعلم الإلكتروني عن التعلم في قاعة الصف بالمرونة في الزمان والمكان وتنوع الوصول للمصادر، وبذلك يتمكن عضو هيئة التدريس من التدريس من أي مكان وفي أي زمان، مع إمكانية تدريس الطالبات في الفصول الافتراضية التزامنية بطريقة تُمكن من المناقشة نصيًا و صوتيًا مع منح الطلاب والطالبات صلاحيات تقديم العروض وإدارة الصف الافتراضي، وتسجيل المحاضرات وأرشفتها، وإمكانية رجوعهم لسجل المحاضرات والاطّلاع عليها مجددًا في أي وقتٍ ومن أي مكان، فالمرونة هي من خصائص التعلم الإلكتروني التي حققت أعلى درجة رضا لدى أعضاء هيئة التدريس.

الرضا عن التصميم التعليمي، يتضح من الجدول (٦) أن قيمة متوسط المحور (٤.١١) بدرجة "راضي"، وقد تألف من (٩) عبارات درجة (٧) منها "راضي تماماً" وعبارة "راضي" وعبارة " غير راضي" وهي "يتطلب مني وقت كبير تصميم وانتاج المقرر الإلكتروني" بمتوسط (١.٨٢) (علمًا أنه تم عكس تقييم الجمل السلبية كما ورد في الجدول٣)، وعند مقارنتها مع العبارة (٦) "أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني" التي حلّت في أدنى درجة رضا في محور الدعم المؤسسي يتضح أن عضو هيئة التدريس يرى أنه لا يحصل على المقابل المادي المكافئ للوقت والجهد الذي يتطلبه تصميم المقرر الإلكتروني، وهذه النتيجة تتفق مع ما خلص له (العمري، ٢٠١٥) و ألين و سيمان (Allen & Seaman, 2015) وهيلتز وزملائه .(Hiltz et al., 2010) ولويد وزملائه (Lloyd, Michelle, and Tami, 2012)

الرضا عن تفاعل (الطالب مع عضو هيئة التدريس)، كما يتضح في الجدول (٦) تألف هذا المحور من (١٦) عبارة بمتوسط (٤.١١) بدرجة "راضي"، وانقسمت العبارات إلى ثلاث فئات من حيث الرضا، فحققت (١١) عبارةٍ درجة "راضي تماما"، و عبارتين درجة "راضي" وثلاث عبارات درجة "راضي إلى حدٍ ما" وأدناها متوسطا (٢.٩٥) "يتطلب مني التدريس الإلكتروني وقتًا وجهدًا" (تم عكس تقييم الجمل السلبية كما ورد في الجدول٣)، في حين أن أعلاها " أشجع وأحفز مشاركات الطلاب في تعقيبي على مشاركاتهم" ويتفق هذا مع ما خلصت له دراسة هيلتز وزملائه (Hiltz et al., 2010) و دراسة لويد وزملائه (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012) و دراسة كينجو وزملائه (Keengwe et al., 2013).

ومن خلال ربط هذه النتيجة بالعبارتين السابقتين التي حققت نتائج رضا متدنية وهما العبارة (٧) في محور الدعم المؤسسي: (أحصل على حوافز أو تعويضات من التعلم الإلكتروني) بدرجة "غير راضي" والعبارة (٢٠) في محور التصميم التعليمي: (يتطلب مني تصميم وإنتاج مقرر التعلم الإلكتروني وقتًا وجهدًا كبير) بدرجة "غير راضي" يتضح أن تدني درجة الرضا ناتجة عن شعور أعضاء هيئة التدريس بعدم حصولهم على الأجر المقابل للجهد والوقت الكبير الذي يتطلبه تصميم المحتوى التعليمي وإنتاجه وتدريسه.

الرضا عن تفاعل (والطالب مع الطالب)، يتضح من الجدول (٦) أن هذا المحور قُدر بدرجة" راضي" وبمتوسط حسابي (٣.٨)، واشتمل المحور على (٨) عبارات قُدرت عبارتان منها بـ"راضي تماما" هما "جميع الطلاب لديهم فرصة المشاركة في مهام المقرر" و " أشعر بثقة الطلاب في دعم مدرس المقرر" وقُدرت خمس عبارات بـ"راضي" وعبارة واحدة بـ " راضي إلى حد ما " وهي" يتحدث الطلاب بانفتاحيه في المقرر". وتختلف هذه النتيجة مع ما خلصت له دراسة الزهراني (Al-Zahrani, 2015) وفي الجانب الآخر تتفق النتائج مع ما خلصت له دراسة هيلتز وزملائه (Hiltz et al., 2010) ومع كينجو وزملائه (Keengwe et al., 2013)، فالمهارات المطلوبة من الطالب اجادتها في التعلم الإلكتروني تختلف عنها من قاعة التدريس وجهًا لوجه. والنتائج التي خلص لها هذا المحور تشير كذلك إلى تدني ترتيب الرضا عن تفاعل (الطالب مع الطالب) في التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، فالتعلم الإلكتروني يتطلب من الطالب أدواراً إضافية منها: تفاعل الطالب مع الطالب لإتمام مهام التعلم وربما يرجع تدني ترتيب هذا المحور إلى نقص

جاهزية الطالب للتعلم في بيئات التعلم الإلكتروني، وقد يتطلب هذا اختبار جاهزية الطالب قبل التسجيل في مقررات التعلم الإلكتروني للتأكد من امتلاكه المهارات الاساسية للتعلم في البيئات الإلكترونية، ويضاف لذلك تدريبه على مهارات التعلم الإلكتروني بما يسهم في رفع مستوى جاهزيته للتعلم الإلكتروني.

الرضا عن تفاعل (الطالب مع المحتوى)، يتضح من الجدول (٦) أن تقدير متوسط المحور (٤,٢٥) تقابل "راضي تماماً" واشتمل على (٦) عبارات تقاسمت مناصفة تقدير أعضاء هيئة التدريس لها بين "راضي تماماً" و "راضي"، وأعلاها في الترتيب" يتعرف الطلاب بسهولة على مكونات المقرر الإلكتروني (خريطة المقرر) "، وأدناها في الترتيب " يتشارك طلابي المصادر مع بعضهم البعض"، ويُعدّ ثاني أعلى محور في قيمة متوسط الرضا. وفي ذلك إشارة إلى أن المحتوى الإلكتروني يُعد من عوامل رضا أعضاء هيئة التدريس، وبمقارنة هذه النتيجة مع محور خصائص التعلم الإلكتروني الذي حقق المرتبة الأعلى في درجة الرضا والذي يشمل مرونة المكان والزمان؛ فعلى مسؤولي تطبيق مبادرات التعلم الإلكتروني التأكيد على تفعيل هذه الخصائص للحصول على أعلى مستويات الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس؛ لما قد يسهم به ذلك في نجاح التطبيق.

٢- هل يوجد اختلافات في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في الرضا عن التدريس الإلكتروني تعزى لمتغيّرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص، والخبرة، ونوع المقرر الإلكتروني (كاملاً أم مدمجًا)؟

يندرج في هذا السؤال عدد من المتغيّرات، تم تقسيمها على النحو التالي:

- **متغير الجنس (ذكر أو أنثى):**

تم استخدام اختبار ت (t-test) للكشف عن دلالة الفروق عند مستوى (α =0.05) في تقديرات أفراد الدراسة في الرضا عن التدريس الإلكتروني في متغيّر الجنس (ذكر أو أنثى)، وفي متغيّر نوع المقرر الإلكتروني (كامل أم مدمج). الواردة في الجدول (٧) والذي يتضح فيه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرضا عن التدريس الإلكتروني في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيّر نوع المقرر إلكتروني (كامل أم مدمج). كذلك يشير الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرضا عن التدريس الإلكتروني بين الذكور والإناث.

جدول (٧). اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات الرضا عن التدريس الإلكتروني لدى أفراد الدراسة والتي تعزى لمتغيّري: الجنس (ذكر أو أنثى) ونوع المقرر الإلكتروني (كامل أم مدمج).

المتغيّر	نوع المقرر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٦٥	٣.٩٩	٠.٤٣٠	١.٨٦٣	٠.١٧٥
	أنثى	٧٠	٤.٠٨	٠.٥٥٥		
نوع المقرر الإلكتروني	تعلم إلكتروني مدمج	٨٥	٣.٩٨٥	٠.٥٣٠	٠.٧٥٨	٠.٣٨٦
	تعلم إلكتروني كامل	٥٠	٤.١٣٧	٠.٤٣٠		

مستوى الدلالة عند (α =٠.٠٥)

ويختلف هذا مع ما خلصت له دراسة لويد ومايكل وتامي (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012) والتي كشفت عن وجود فروق دالة لصالح الإناث، وربما يعود الاختلاف لأنه في بيئة الدراسة الحالية يواجه الذكور

مشكلة في تدريس الطالبات، لذا قدّم لهم التعلم الإلكتروني الحل، في حين لا توجد هذه المشكلة لدى عينة دراسة لويد وزملائه.

- **متغير الخبرة:**

تألف متغيّر الخبرة من ثلاثة متغيّرات فرعية هي: سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، وسنوات الخبرة في التدريس الإلكتروني، وعدد المقررات الإلكترونية التي سبق تدريسها. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين مستويات الخبرة. كما هو موضح في الجدول (٨)، ووجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في الرضا عن التدريس الإلكتروني تعزى لمتغيّرات الخبرة في كلٍ من: الخبرة بالسنوات في التدريس الجامعي، وفي الخبرة في عدد المقررات الإلكترونية التي سبق تدريسها، وفي الخبرة بالسنوات في التدريس الإلكتروني. و يتفق هذا مع ما خلصت له دراسة (العمري، ٢٠١٥) في حين تختلف مع ما خلصت له دراسة الزهراني حيث كانت درجة الرضا أعلى لدى أعضاء هيئة التدريس ممن يمتلكون خبرة أعلى في استخدام الإنترنت (Al-Zahrani, 2015) وتختلف مع نتائج لويد وزملائه (Lloyd, Michelle, and Tami , 2012) التي تضمنت نتائجها أن أعضاء هيئة التدريس الأكبر سنا (٤٥سنه فأكثر) أكثر مقاومة من أعضاء هيئة التدريس الجدد. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة لا تتم الموافقة لهم لتدريس مقرر التعلم الإلكتروني المدمج أو الكامل إلا بعد اجتيازهم تدريبًا في التدريس الإلكتروني وفي معايير الجودة في تصميم المقرر الإلكتروني، كما يتوافر التدريب كذلك إلكترونيًا على منصة تمكين

للتدريب الإلكتروني في هذين المجالين، مع توافر الدعم الفني، وفريق التصميم التعليمي، ربما ذلك كله اسهم في التجانس وتقليل الفروقات بين أفراد عينة الدراسة.

جدول٨. تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد الدراسة في متغيّر الخبرة لدى أفراد الدراسة

متغيّر الخبرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
التدريس الجامعي (بالسنة)	بين المجموعات	١.١٦	٤	٠.٢٩١	١.١٧٦	٠.٣٢٥
	في المجموعات	٣٢.٢٢	١٣٠	٠.٢٤٨		
التدريس الإلكتروني (بالسنة)	بين المجموعات	١.٣٣	٢	٠.٦٦٥	٢.٧٣٧	٠.٠٦٨
	في المجموعات	٣٢.٠٦	١٣٢	٠.٢٤٣		
التدريس الإلكتروني (عدد المقررات)	بين المجموعات	٠.٢٥٨	٢	٠.١٢٩	٠.٥١٤	٠.٥٩٩
	في المجموعات	٣٣.١٣	١٣٢	٠.٢٥١		

مستوى الدلالة عند (α=٠.٠٥)

وكذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA عند مستوى(α=٠.٠٥) للكشف عن دلالة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في المتغيّرات: الرتبة العلمية، والتخصص، والموضح نتائجه في الجدول (٩) حيث يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيّر الكلية (التخصص). و يختلف هذا عن نتائج دراسة (العمري، ٢٠١٥) التي خلصت إلى أن عزوف أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية أعلى منه في الكليات العملية بفروق دالة إحصائيًا.

جدول ٩. تحليل التباين الأحادي لتقديرات

أفراد الدراسة في متغيّر: الرتبة العلمية، و التخصص

المتغيّر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرتبة العلمية (أستاذ دكتور، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، معيد، محاضر)	بين المجموعات	٣.٨٦	٤	٠.٩٧١	٤.٢٨	٠.٠٠٣
	في المجموعات	٢٩.٥٠	١٣٠	٠.٢٢٧		
الكلية (شريعة وعلوم إنسانية، علوم طبيعية وتطبيقية، أخرى)	بين المجموعات	٠.٣٣٤	٢	٠.١٦٧	٠.٦٦٧	٠.٥١٥
	في المجموعات	٣٣.٠٦	١٣٢	٠.٢٥٠		

مستوى الدلالة عند (α=٠.٠٥)

- **متغير الرتبة العلمية:**

وجدت فروق دالة إحصائيًا في متوسط تقديرات أفراد الدراسة بناءً على متغيّر الرتبة العلمية. وتم استخدام اختبار شيفيه عند مستوى دلالة (α=٠.٠٥) للكشف عن اتجاه الفروق في الرضا عن التدريس الإلكتروني بناءً على متغيّر الرتبة العلمية، وتم الخلوص للنتائج الموضحة في الجدول (١٠)، والتي تشير إلى وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيّر الرتبة العلمية بين رتبة أستاذ مساعد ومعيد لصالح أستاذ مساعد، وتختلف هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة (العمري، ٢٠١٥). وربما يعود السبب في ذلك إلى أن تقسيم فئات أعضاء هيئة التدريس مختلف بين الدراستين

جدول (١٠) الاختبار المحوري شيفية Scheffe للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في متغيّر الرتبة العلمية

المتغيّر	الرتبة العمية	العدد	معيد	
			فرق المتوسط	مستوى الدلالة
الرتبة العلمية	أستاذ دكتور	٥	٠.١٤٠	٠.٢٩٩
	أستاذ مشارك	١٣	٠.١٣٦	٠.١١٨
	أستاذ مساعد	٧٨	٠.١٩٥	٠.٠٠٦❖
	محاضر	٣٣	٠.٧٨٠❖	٠.١١٢
	معيد	٦		

❖مستوى الدلالة عند (α = ٠.٠٥)

ففي الدراسة الحالية تم الاخذ بالتقسيم السائد في الجامعات وهو تقسيم متدرج من معيد إلى أستاذ دكتور، في حين أنه في دراسة الزهراني تم تقسيم الفئة إلى مدرس مساعد ومحاضر وعضو هيئة تدريس.

التوصيات

في ضوء النتائج يوصى بالتالي:

١- وضع سياسات كافية منّظمة للتعلم الإلكتروني، مع تطبيقها بشكل جيد.

٢- وضع حوافز مالية لأعضاء هيئة التدريس مقابل تصميم المقرر الإلكتروني وانتاجه وتدريسه.

٣- تقليل الوقت والجهد الذي يبذله عضو هيئة التدريس في التدريس الإلكتروني عن طريق زيادة فعالية فريق التصميم التعليمي في إعداد المحتوى التعليمي، وتوفير منصة للموارد الرقمية مفتوحة المصدر (Open Education Resources) لإعادة استخدامهما في أكثر من مقرر ومن أكثر من عضو هيئة تدريس.

٤- رفع مستوى الدعم الفني للطالب ولعضو هيئة التدريس في التعلم الإلكتروني.

٥- رفع جودة المحتوى الإلكتروني وزيادة تهيئة فرص تفاعل الطالب مع المحتوى

٦- تهيئة الطالب للتعلم الإلكتروني، بوضع اختبارات تقيس درجة توافر مهارات التعلم الإلكتروني لديه، وتدريبه على مهارات التعلم الإلكتروني، وهي لا تقتصر على التقنية بل تشمل مهارات التعلم الذاتي، والتعاوني، والانضباط الذاتي.

المقترحات لدراسات مستقبلية

يمكن إيراد الدراسات المستقبلية التي لها علاقة بامتداد هذه الدراسة، كما يلي:

١- درجة رضا الطلاب عن التدريس الإلكتروني.

٢- بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني.

٣- واقع تدريس المقررات الإلكترونية هائلة الالتحاق في المملكة العربية السعودية.

* * *

المراجع العربية

- إدارة التخطيط الاستراتيجي. (٢٠١٢). **الملخص التنفيذي للخطة الاستراتيجية الثانية لجامعة الملك عبدالعزيز** (١٤٣١- ١٤٣٥). جدة Retrieved from . https://strategic-planning.kau.edu.sa/Pages-الملخص.aspx
- الادارة العامة للتبادل والتعاون المعرفي. (٢٠١٥). **جامعة الملك فيصل حقائق وأرقام**. الأحساء Retrieved from . https://www.kfu.edu.sa/en/Departments/knowledgeExchange/Documents/Facts and Figures-2013 ar.pdf. (Last visit May, 8, 2018)
- الجامعة السعودية الإلكترونية. (٢٠١٥). **تعريف بالجامعة السعودية الإلكترونية وتأسيسها** Retrieved January 26, 2016, from . https://www.seu.edu.sa/sites/ar/AboutSEU/Pages/HistoryTimeline.aspx. (Last visit May, 8, 2018)
- جامعة جدة. (٢٠١٨). **بكالوريوس التعليم المدمج** Retrieved February 16, . 2018, from http://darnj.uj.edu.sa/Pages-blended-learning.aspx. (Last visit May, 8, 2018)
- الحوامدة، محمد (٢٠١٠). **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعلم الالكتروني في التدريس الجامعي من وجهة نظرهم**. مجلة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، ٢٤(٣)، ٧٢٩–٧٥٢.
- الشايع، حصة و عبدالعزيز، يارا (٢٠١٥). **برنامج تدريبي إلكتروني مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم البلاكبور وقياس فاعليته والرضا عنه لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة**. مجلة العلوم التربوية والنفسية في جامعة البحرين، ١٦(٤)، ٣٧٢–٤٠٧.
- صحيفة المدينة. المدينة المنور. (٢٠١٥) **اختبارات الانتساب المطور بجامعة الإمام** Retrieved from http://www.al-madina.com/node/579983. (Last visit May 8, 2018)
- عمادة التعلم الإلكتروني. (٢٠١٢). **القواعد المنظمة للتعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد** .جامعة الملك خالد Retrieved from http://oldelc.kku.edu.sa/node/1775. (Last visit May, 8, 2018)

- عمادة التعلم الالكتروني. (٢٠١٥). **أرقام | عمادة التعلم الإلكتروني. تقرير احصائي عن التعلم الالكتروني في جامعة الملك خالد (١٤٣٥- ٢٠١٥)**. أبها . Retrieved from http://elearning.kku.edu.sa/ar/node/44. (Last visit May, 8, 2018)
- العمري، محمد (٢٠١٥). **أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني على موقع الجامعة من وجهة نظرهم**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(٤)، ٤١٧–٤٢٦.
- المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد. (٢٠١١). **لائحة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية**. الرياض: وزارة التعليم العالي. Retrieved from https://goo.gl/qVmYww. (Last visit May, 8, 2018)
- وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات. (٢٠١٣). **حالة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**. الرياض. الطبعة الثالثة، وزارة التعليم العالي.

المراجع الاجنبية

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). Tracking Online Education in the United States. (R. ; P. H. Poulin, Ed.) (2015th ed.). Oakland, CA 94611: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Retrieved from http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Al-Zahrani, A. (2015). Faculty satisfaction with online teaching in Saudi Arabia's higher education institutions. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12(4), 17–28.
- Anderson, T. (Ed.). (2008). Towards a Theory of Online Learning. In The Theory and Practice of Online Learning (Second edi, pp. 45–90). Edmonton, AB: AU Press, Athabasca University.
- Baker, J., & Schihl, R. (2009). Faculty Support Systems. In K. Kristin & N. Jennifer (Eds.), Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition (2end ed., pp. 1022–1026). Hershey PA: Idea Group Inc (IGI).
- Bates, T. (2015). Teaching in the Digital Age. Designing Instruction for Technology-Enhanced Learning. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd.
- Boettcher, J. V. (2009). Designing Online Learning Programs. In Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition (pp. 586–595). NY: IGI Global. Bolliger, D. U., Inan, F. A., & Wasilik, O. (2014). Development and

Validation of the Online Instructor Satisfaction Measure (OISM). Educational Technology & Society, 17, 183–195.
- Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. Distance Education, 30(1), 103–116.
- Bowling, N., & Cucina, J. M. (2015). Robert Hoppock: Early Job Satisfaction and Vocational Guidance Pioneer. The Industrial-Organizational Psychologist, 53(2), 109–117. Retrieved from http://www.siop.org/tip/oct15/pdfs/hc.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Charles D. Dziuban, Anthony G. Picciano, Charles R. Graham, P. D. M. (2016). Conducting Research in Online and Blended Learning Environments: New Pedagogical Frontiers. NY: Routledge.
- Giles, M., Ritter, R., Zimmerman, E., & Kaiser, B. (2014). Faculty Experiences with Online Learning: A Mixed Methods Study. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (Vol. 2014, pp. 315–323).
- Grifoll, J., Huertas, E., Prades, A., Rodríguez, S., Rubin, Y., Mulder, F., … Stalter, M. (2010). Quality assurance of e-learning: ENQA: Workshop report 14. Helsinki, Finland: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Retrieved from http://www.enqa.eu/files/ENQA_wr_14.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Hartman, J., Dziuban, C., & Moskal, P. (2000). Faculty satisfaction in ALNs: A dependent or independent variable? Journal of Asynchronous Learning Network, 4(3), 155–179.
- Hiltz, S. R., Shea, P., & Kim, E. (2010). Using focus groups to study ALN faculty motivation. Journal of Asynchronous Learning Network, 14(1), 21–38.
- Hirumi, A. (2013). Three levels of planned elearning interactions: A framework for grounding redesign. Quarterly Review of Distance Education, 14(1), 1–16.
- Keengwe, J., Adjei-Boateng, E., & Diteeyont, W. (2013). Facilitating active social presence and meaningful interactions in online learning. Education and Information Technologies, 18(4), 597–607.
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-Perceived Barriers of Online Education. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 8(1), 1–12.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? Organizational Behavior and Human Performance, 4(4), 309–336.
- Moore, B. J. C., & Moore, J. C. (2005). The Sloan Consortium Quality Framework And The Five Pillars THE SLOAN CONSORTIUM QUALITY FRAMEWORK AND THE FIVE PILLARS. Retrieved from ww2.olc.edu/~cdelong/dl401/qualityframework.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance Education: A Systems View of Online Learning (third). Belmounr, CA: Cengage Learning.

- Paul, J. A., & Cochran, J. D. (2013). key Interactions for online programs between faculty,students,technologies,and educational Institutions.A Holistic Framework. The Quarterly Review of Distance Education, 14(1), 49–62.
- Pelz, B. (2010). (My) three principles of effective online pedagogy. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8(3), 33–46.
- Shelton, K., Saltsman, G., & Holstrom, L. (2014). Quality Scorecard 2014 Handbook: Criteria for Excellence in the Administration of Online Programs Editors: Assistant Editors□: The Online Learning Consortium (formerly the Sloan Consortium). Newburyport, MA, US: The Online Learning Consortium (OLC). Retrieved from http://online.missouri.edu/pdf/Quality-Scorecard-Handbook.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Sursock, A. (2015). Trends 2015□: Learning and Teaching in European Universities. Brussels, Belgium: e European University Association. Retrieved from http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web. (Last visit May 8, 2018)
- Swartz, L. B., Cole, M. T., & Shelley, D. J. (2010). Instructor Satisfaction with Teaching Business Law: Online Vs. Onground. International Journal of Information & Communication Technology Education, 6(1), 1–16.
- Wasilik, O., & Bolliger, D. U. (2009). Faculty satisfaction in the online environment: An institutional study. The Internet and Higher Education, 12(3–4), 173–178.
- Younie, S., & Leask, M. (2013). Teaching with technologies: the essential guide. Maidenhead: Open University Press.
- Wasilik, O., & Bolliger, D. U. (2009). Faculty satisfaction in the online environment: An institutional study. The Internet and Higher Education, 12(3–4), 173–178.
- Younie, S., & Leask, M. (2013). Teaching with technologies: the essential guide. Maidenhead: Open University Press

❊ ❊ ❊

List of References:

- Al-Hawamdah, M. (2010). Attitudes of Faculty Members Towards the Use of Online Teaching: From Their Point of View at Al-Balqa` Applied University. Al-Najah Humanity Science Research Journal. (In Arabic) 24 (3), 729-752.
- Al-Madina Newspaper. (2015, May 5). Advanced Placement Tests at Al-Imam University. (In Arabic) Retrieved from http://www.al-madina.com/node/579983. (Last visit May 8, 2018)
- Al-Omri, M. P. (2015). The Reasons for the Reluctance of Faculty Members at Yarmouk University to Use the University's Online Learning System: from Their Point of View. (In Arabic). Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (4), 417-426.
- Alshaya, H., and Abdulaziz, Y. (2015). The Effectiveness and Satisfaction of an E-learning Program In the Use of Blackboard for the Faculty Staff at Princess Noura University. (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 16 (4), 372-407.
- Department of Strategic Planning.(2012). Executive Summary of the Second Strategic Plan at King Abdulaziz University (1431-1435).Jeddah.(In Arabic) Retrieved from https://strategic-planning.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=116&lng=AR
- General Directorate for Knowledge Exchange and Cooperation. (2015).King Faisal University Facts and Figures. Al-Hasa. (In Arabic) Retrieved from https://www.kfu.edu.sa/en/Departments/knowledgeExchange/Documents/Facts and Figures-2013 en.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- Jeddah University. (2018). Bachelor Degree wiht Blended Education Style. (In Arabic) Retrieved from http://darnj.uj.edu.sa/Pages-blended-learning.aspx. (Last visit May, 8, 2018)
- King Khalid University. (2012). Rules and Regulations of Online Learning at King Khalid University. Deanship of e - learning (In Arabic) Retrieved from http://oldelc.kku.edu.sa/node/1775. (Last visit May 8, 2018
- King Khalid University.(2015). Statistical Report for Online Learning at King Khalid University (2015).Deanship of e - learning.(In Arabic) Retrieved from http://elearning.kku.edu.sa/en/node/44. (Last visit May 8, 2018)
- Ministry of Education. (2013). The State of Higher Education in Saudi Arabia 2013 (3rd ed.). Riyadh: Ministry of Education, The Ministry Deputy of Planning and Information Affairs. (In Arabic) Retrieved from https://www.moe.gov.sa/en/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/The-General-Administration-of-Planning/Documents/333.pdf. (Last visit May 8, 2018)
- The National Center for e-learning and Distance Education. (2011). The Policy of Distance Education in Institutions of Higher Education in Saudi Arabia. Riyadh: Ministry of Higher Education. (In Arabic) Retrieved from https://www.ut.edu.sa/documents/193185/1948059/ Regulation + Education + for ++ after .pdf / 6f33d2fe-14ed-429b-afaa-27b0ea992970. (Last visit May, 8, 2018)
- The Saudi Electronic University.(2015). About the University and its Establishment.(In Arabic) Retrieved from https://www.seu.edu.sa/sites/en/AboutSEU/Pages/HistoryTimeline.aspx. (Last visit May 8, 2018)

❊ ❊ ❊

The Degree of Faculty Satisfaction with Online Teaching at King Khalid University

Dr. Abdallah Ibn Yahya Al Muhaya
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education, University of King Khalid

Abstract:

This quantitative study aimed to investigate faculty satisfaction with online teaching at King Khalid University. It was conducted in the second semester (2016-17) using a survey consisting of six domains with 53 items sent via email to the study population (391) faculty members who taught full online or blended courses. The number of respondents reached 135 faculty. The result showed that the mean of the overall satisfaction is (4.04) i.e. "Satisfied". The domain of Affordance got the highest mean score of satisfaction with (4.28), followed by student-content interaction (4.25) and both domains refer to "complete satisfaction", after that came instructional design and student-faculty interaction domains with equal mean of (4.11) i.e. "Satisfied". Student-student interaction domain scores a mean of (3.80). Finally we have the institutional support domain with a mean of (3.67). Significant differences were found at the level of (α = 0.05) in satisfaction with online teaching among participants due to academic rank ranging from assistant professor to instructor inclining to assistant professor, while there were no significant differences due to: gender, experience, major, and the type of online course full or blended. The study recommended developing e-learning policies and implementing them, providing support, developing financial incentives for faculty members, increasing student-content interaction, providing open education resources, and preparing students for e-learning.

Key wards: Job satisfaction, Institutional support, Online Teaching, Faculty-Student Interaction, Student-Student Interaction, Student-Content Interaction, King Khalid University

الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. خالد بن عبدالكريم بن سليمان البصير
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. خالد بن عبدالكريم بن سليمان البصير
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٢ / ٥ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ١٩ / ٦ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مبتعثي الجامعة في الخارج، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، والبالغ عددهم (٤٦٧) مبتعثا، استجاب منهم (١٢٨) مبتعثا، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت الأداة من أربعة أقسام: الأول: متغيرات الدراسة (جنس المبتعث، والدولة التي تم الابتعاث إليها، والمرحلة الدراسية، وعمر المبتعث)، والثاني: شمل على (١٧) عبارة تمثل صعوبات أكاديمية، والثالث: شمل على (١٧) عبارة تمثل صعوبات إدارية، والرابع: شمل على (١٤) عبارة تمثل المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها مايلي:

- الصعوبات الأكاديمية: التكلفة المرتفعة لحضانة الأطفال، وإيجاد قبول مبدئي للمبتعث وخصوصا مرحلة الدكتوراه، وإيجاد حاضنة للأطفال الصغار للمبتعثات.
- الصعوبات الإدارية: ارتفاع أسعار المعيشة وإيجار السكن سنويا، وقلة المخصصات المالية للمبتعث بداية البعثة، وضعف مواكبة "لائحة الابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات" للمستجدات الاقتصادية.
- المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات: زيادة المخصصات المالية للمبتعثات اللائي معهن أطفال في سن الحضانة، وتطوير جميع العمليات التي يحتاجها المبتعث إلى عمليات إلكترونية، وإعادة دراسة اللوائح والأنظمة الخاصة بالمبتعثين بشكل دوري.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، الابتعاث، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، صعوبات إدارية وأكاديمية، الدراسات العليا.

المقدمة:

١- التعريف بمشكلة الدراسة:

١/١- المقدمة:

تعد الدراسات العليا والبحث العلمي عملية تكاملية، فكل يكمل الآخر، ولا يمكن لأحد منهما الاستغناء عن الآخر، فهما الطريق لكل تقدم وتطوير، وبهما تتحقق نقلة نوعية في تطوير القوى البشرية، وهما سبب تطوير كثير من الدول حديثا، وما ذلك إلا بتقدم تلك الدول في البحث العلمي والدراسات العليا، حتى أصبحت بعض الجامعات عندهم محط أنظار طلبة الدراسات العليا في جميع أنحاء العالم، مما أدى إلى تطور تلك الشعوب، وحققت إنجازات مادية ومعنوية، والتي لا يمكن أن تكون لولا اهتمامهم بالتنمية البشرية عن طريق فتح باب الدراسات العليا، ومساعدة الباحثين.

لذا أولت خطة التنمية العاشرة في المملكة العربية السعودية (١٤٣٧/٣٦- ١٤٤١/٤٠هـ) أهمية واضحة بتنمية الموارد البشرية في هدفها الحادي عشر " تنمية الموارد البشرية، ورفع إنتاجيتها، وتوسيع خياراتها في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات من خلال:

- المواءمة بين مخرجات التعليم، ومتطلبات سوق العمل.
- تعزيز تواصل الطلبة والطالبات المبتعثين والمبتعثات مع مؤسسات الدولة، وحفزهم على إجراء البحوث والدراسات المرتبطة بالتحديات التنموية في المملكة، ودعمهم في تحويل نتائج تلك البحوث إلى منتجات ومشروعات تطبيقية.
- الاستمرار في برامج الابتعاث الخارجي للجامعات العالمية المتميزة في التخصصات والمجالات التي تتطلبها خطط التنمية، وتلبي حاجة سوق العمل.

- التوسع في برامج الدراسات العليا، وإنشاء الجامعات العلمية المتخصصة.

- تفعيل دور الجامعات البحثي وتطويره، وتعزيز صلته بحاجات المجتمع المستقبلية.(وزارة التعليم، ١٤٣٦ه).

ويعد الابتعاث أحد أهم الوسائل لتلبية حاجات الجامعات والمجتمع في الحصول على نوع معين من التعليم ومواكبة متطلبات العصر، فالابتعاث له أهمية كبرى في تطور المجتمعات، كما أنه يساعد على الانفتاح الثقافي، ويساهم في التنمية والتغيير الاجتماعي والاقتصادي، وهو أحد العوامل التي تساهم في التربية والتوعية والتثقيف وفي إيجاد التحولات داخل المجتمع السعودي، كما يعد أحد القنوات التي تعطي الصورة الحقيقية للإسلام وللسياسات السعودية في الخارج. (العتيبي، ٢٠٠٩ م).

٢/١- مشكلة الدراسة:

تعد المملكة العربية السعودية نموذجا يحتذى بها بتوسع وانتشار التعليم العالي في وقت وجيز، والذي لم يتجاوز عمره ستين عاما، فقد كانت الانطلاقة الفعلية للدراسات العليا بإنشاء كلية الشريعة بمكة المكرمة عام ١٣٦٩هـ، ثم توالى التوسع والانتشار للتعليم العالي بالموافقة على إنشاء الجامعات، بعد أن تم افتتاح كليات عدة في وسط وغرب المملكة، فقد تم الموافقة على إنشاء جامعة الملك سعود عام ١٣٧٧هـ، ثم جامعة الملك عبدالعزيز عام ١٣٨٧هـ، ثم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٣٩٤هـ، حتى وصلت إلى سبع وعشرين جامعة حكومية، وعشر جامعات أهلية.

وقد سبق الابتعاث في المملكة العربية السعودية إنشاء الجامعات، فقد كانت بداياته في عهد الملك عبدالعزيز – طيب الله ثراه- قبل توحيد المملكة العربية السعودية، فقد بدأ الابتعاث في المملكة العربية السعودية عام ١٣٤٦هـ، وكانت البعثات الأولى لمصر، أما الابتعاث خارج البلاد العربية فقد أرسلت أول بعثة طالبين لدراسة الحقوق والعلوم السياسية إلى سويسرا عام ١٣٥٥هـ، وفي السنة نفسها تم ابتعاث طالب واحد إلى إسطنبول لدراسة الهندسة، ثم توالى إرسال البعثات إلى دول العالم وخصوصا أوروبا وأمريكا بعد الازدهار المادي للملكة بعد اكتشاف النفط. (الأنصاري، ١٤١٩هـ).

ومع ما يقدمه القائمون على الابتعاث من إمكانات مادية وبشرية، والمتمثلة في عمادة الدراسات العليا في الجامعات، ووجود لوائح تنظيمية تسهل عملها، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه المبتعثين بعد التحاقهم بالبعثة، واتصال المبتعثين بالملحقيات والممثليات السعودية في الخارج، فقد أشار بعض التقارير أن هناك قصورا في تحقيق الابتعاث لأهدافه، وتدني قدراته على مواجهة متطلبات التنمية المجتمعية الشاملة، (مجلس الشورى، ١٤٣٦هـ) الأمر الذي يحتِّم على صنَّاع القرار، والمسؤولين في الجامعات عن الابتعاث، والباحثين في الإدارة التربوية، التعرف على ماهيَّة تلك الصعوبات، وتحديدها بدقة، ومن ثَّم إيجاد الحلول المناسبة لها.

إن النمو الكمي في أعداد الطلبة المبتعثين يجب أن يرافقه نمو وتحسين وتطوير نوعي في مستوى مخرجات هؤلاء المبتعثين، فهم كوادر المستقبل وباحثوه، الأمر الذي يحتم تذليل جميع الصعوبات التي قد تواجههم.

فقد أشارت بعض نتائج الدراسات (الداود، ١٤٢٩ه)، و(العبدالمنعم، ٢٠١٧م) إلى وجود بعض الصعوبات التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين بعضها أكاديمي، والبعض الآخر إداري أو مالي، وقد يكون بعضها نفسي، وأهم تلك الصعوبات عدم إلمام المبتعثين بلوائح الدراسات العليا في البلدان التي يدرسون فيها، وغلاء مطرد في المعيشة ببلاد الابتعاث، وعدم وجود نظام واضح يحدد للمبتعث الحقوق في بعض بلدان الابتعاث.

وحيث أن الباحث قد شارك في بعض المؤتمرات التي تنظمها وزارة التعليم العالي (سابقا) للطلبة السعوديين المبتعثين، وما لمسه من مشاركات بعض طلبة الجامعة من وجود بعض الصعوبات التي يواجهونها في بلدان الابتعاث، لذا تحددت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي:

٣/١- تساؤلات الدراسة:

- ما الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢- ما الصعوبات الإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣- ما المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين إجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الدولة التي تم الابتعاث إليها، المرحلة الدراسية، عمر المبتعث)؟

٤/١- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على أهم الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- التوصل إلى بعض المقترحات التي قد تسهم في التغلب على هذه الصعوبات، وتعميمها، ليستفيد منها المسؤولون عن الابتعاث في الجامعات، فالجامعات السعودية كلها تطبق اللوائح والأنظمة نفسها.

٥/١- أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أنها أول دراسة علمية – على حد علم الباحث – في توثيق البدايات للابتعاث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- كذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الابتعاث الخارجي، كونه أحد الوسائل التي تساعد في التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية.

- وتسعى هذه الدراسة إلى تقديم إضافة علمية في مجال إدارة التعليم بشقه العالي، وتحقيق أهم أهدافه في الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، وتذليل كافة الصعوبات التي قد تعيق تحقيق الأهداف المرجوة من ابتعاث الدارسين خارج المملكة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم هذه الدراسة بنتائجها في تقديم مقترحات للقائمين على برنامج الابتعاث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – وكذلك الجامعات السعودية الأخرى- لتحسين عملها والقيام بالتطوير المستمر.

- مساعدة المسؤولين في الجامعة عموما، وفي عمادة الدراسات العليا على جهة الخصوص في التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك لإيجاد الحلول المناسبة لها وفق الإمكانات المتاحة.

- قد تسهم هذه الدراسة أيضا من خلال نتائجها التي توصلت إليها في تقديم بعض الحلول والتوصيات والمقترحات للتغلب على تلك الصعوبات.

٦/١- حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على معرفة أهم الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خارج المملكة العربية السعودية.

- **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ.

١/٧- مصطلحات الدراسة:

- **الصعوبات:** الصعب: خلاف السهل.. جمعها صعاب (ابن منظور، ١٩٩٧م)

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: كل ما يواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من مواقف أو أحداث تقلل من فاعليتهم، وتكيفهم الشخصي، وسرعة الحصول على الدرجة المطلوبة، مما يستدعي حلها.

- **الابتعاث:** بعثه يبعثه بعثا: أرسله وحده، وبعث به: أرسله مع غيره. (ابن منظور، ١٩٩٧م).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: إرسال الهيئة التدريسية- وقد تكون الإدارية بنطاق ضيق- بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى خارج البلاد لغرض زيادة تحصيلهم العلمي، واكتساب الخبرات العلمية والعملية في تخصصات مختلفة، للحصول على مؤهل عالٍ ومميز فوق الجامعي، والعودة للجامعة، وفق آلية وزمن مُعيّنَيْن.

* * *

٢- الإطار النظري للدراسة:

٢/١- الابتعاث:

كانت البداية الفعلية للابتعاث في المملكة العربية السعودية في عهد المؤسس الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود – رحمه الله- ، وذلك أن مجموعة من الحريصين على التعليم وتطويره قاموا بتقديم اقتراح لجلالته لابتعاث بعض الطلبة السعوديين خارج البلاد، وأمر جلالته بتشكيل لجنة لدراسة مقترحهم، وقامت تلك اللجنة برئاسة الشيخ حافظ وهبة مساعد نائب جلالة الملك بوضع الخطوط العريضة لأوائل الدفعات للابتعاث في المملكة العربية السعودية، وعرضها على جلالة الملك، فوافق جلالته على مشروع الابتعاث، عام ١٣٤٧هـ أي بعد ثلاث سنوات من دخوله مكة المكرمة، وأمر بضم أصحاب الاقتراح للبعثة، وستة طلاب آخرين، وتم ابتعاثهم إلى مصر فورا، وقد تم ترتيب نفقات للمبتعثين، وإرسال مراقب معهم، كما اشترط أن يعمل المبتعث بعد تخرجه في المكان التي تراه الحكومة، فكانت هذه أول بعثة لطلبة سعوديين داخل الوطن العربي. (الأنصاري، ١٤١٩هـ)، (الموسى، ٢٠٠٩م)

تم توالت البعثات بعدها، وأصبحت غير منحصرة في الوطن العربي، ففي عام ١٣٤٨هـ قام الملك عبدالعزيز بإرسال بعثة عاجلة إلى لندن من ثلاثة موظفين من موظفي البريد بمكة المكرمة، للتدريب في شركة ماركوني بإنجلترا على إنشاء وإدارة الاتصالات اللاسلكية، ثم تبعها في عام ١٣٥٤هـ بإرسال عشرة طلاب لدراسة الطيران في إيطاليا، ويلاحظ أن بدايات الابتعاث كانت لسد حاجة كبيرة في الدولة الفتية من الموظفين الأكفاء.

ثم توسعت البعثات إلى أوروبا وأمريكا وغيرها، الأمر الذي جعل لزاما التفكير بمؤسسة تربوية تمهد لأولئك المبتعثين طريق الالتحاق بالكليات الجامعية، فقد أمر المؤسس الملك عبدالعزيز عام ١٣٥٥هـ بإنشاء مدرسة لتحضير البعثات، وهي أول مدرسة ثانوية على النظام الحديث الغرض منها إمداد الطلبة الراغبين بالابتعاث بكل المعارف والمعلوم التي تكون معينة لهم في بلاد الغربة. (الموسى، ٢٠٠٩م)

وبعد التوسع في التعليم العالي، وافتتاح الكليات والمعاهد العالية في أنحاء المملكة، توزع الابتعاث، ليشمل العاملين في الكليات والجامعات السعودية، فقد قفز عدد مبتعثي المملكة قفزة كبير من حيث الكم، فقد كان عددهم (١٩٢) طالبا ذكرا عام ١٣٨٩ه فقط، وقد تضاعف العدد في أقل من عشر سنوات ليصبح (٨٢١٦) طالبا، و (٨٨٠) طالبة عام ١٣٩٨هـ. (المركز الإعلامي، ٢٠١٦م).

وقد توسع الابتعاث بانتشار الجامعات الحكومية، سواء في العاصمة أو غيرها، فقد انتشرت الكليات الجامعية بالرياض، وليس بدعا من القول أن كلية الشريعة بالرياض التي تم إنشاؤها عام ١٣٧٣هـ تعد نواة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للتعليم العالي في الوقت الحالي، وبعدها توالت افتتاح بعض الكليات، فتم إنشاء كلية اللغة العربية بالرياض في عام ١٣٧٤هـ، ثم تتابع افتتاح المعاهد العلمية وكانت الجامعة تحت مسمى "الرئاسة العامة للكليات والمعاهد العلمية"، حتى صدر المرسوم الملكي الكريم رقم م/٥٠ بتاريخ ٢٣ شعبان ١٣٩٤هـ المبني على قرار مجلس الوزراء رقم ١١٠٠ وتاريخ ١٧ من شعبان ١٣٩٣هـ بالموافقة على نظام جامعة الإمام محمد

بن سعود الإسلامية، واعتبارها مؤسسة تعليمية وثقافية عالية، وقد شملت علاوة على الكليات والمعاهد العليا والكليات معاهد علمية تعنى بالتعليم ما دون الجامعي، ومنذ إنشاء الجامعة وهي في توسع مستمر إذ يوجد بها الآن أكثر من ست عشرة كلية ومعهدا عاليا، علاوة على العمادات المساندة، وأكثر من ستين معهد علميا منتشرة داخل المملكة وخارجها.

وتعد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات الرائدة والتي قامت بابتعاث دفعات من معيديها في نهاية القرن الهجري الفائت، فقد ذكر (عبدالعزيز الشبيلي، اتصال شخصي، ٢٣صفر، ١٤٣٨هـ) أن الابتعاث بدأ بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قبل إنشائها، حينما كانت بمسمى (الرئاسة العامة للكليات والمعاهد العلمية) ففي عام ١٣٩٢هـ، تم ابتعاث مدرسَيْن (تسمية المعيدين سابقا) والمتمثل بكل من الأستاذ عبدالعزيز بن عبدالله الشبيلي - وفقه الله- المعيد بقسم النقد والأدب بكلية اللغة العربية، والشيخ محمد بن عبدالعزيز آل الشيخ المعيد بقسم الفقه بكلية الشريعة – يرحمه الله- ، إلى جامعة الأزهر لإكمال دراستهما العليا هناك، ثم تبعهم بعد ذلك بعض المعيدين، فكان أول من الحق بهما هو المعيد بقسم التربية الأستاذ محمد بن سعد السالم، فقد ذكر (محمد السالم، اتصال شخصي، ١٤ ربيع الأول، ١٤٣٨هـ) أنه في عام ١٣٩٤ تم ابتعاث أول معيد في الجامعة خارج نطاق الدول العربية، وهو المعيد محمد بن سعد السالم "مدير الجامعة لاحقا" إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وفي السنة التي تليها تم توسع الجامعة في الابتعاث للدول الغربية.

فبعد إقرار نظام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بقرار مجلس الوزراء، بتاريخ ١٣٩٤/٧/١٧هـ، عملت الجامعة ليل نهار لتنظيم أعمالها المالية والإدارية، فقد صدر القرار رقم (١٥- ٩٦/٩٥هـ) في جلسته الخامسة بتاريخ ١٣٩٦/٢/١٢هـ بأغلبية أعضائه الموافقة على مبدأ الابتعاث في التخصصات النادرة إلى الجامعات العالمية، ويشكل المجلس لجنة من بين أعضائه مكونة من:

١- مناع خليل القطان. ٢- عبدالله الشبل.٣- محمد عبدالله عرفه.

لتضع الضوابط التي يتم بموجبها اختيار المبتعث، والتي تكفل الإشراف عليه خلال دراسته في الخارج، على أن يتم عرض هذه الضوابط على مجلس الجامعة لإقرارها، ومن ثم تنفيذها. (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٩هـ)

وقد قامت الجامعة بعد ذلك بفتح مكاتب لها في البلاد التي يكثر فيها المبتعثون، فقد صدر قرار مجلس الجامعة رقم (٢٢- ٩٦/٩٥هـ) في جلسته السابعة بتاريخ ١٣٩٦/٢/١٦هـ بإحالة الموضوع على اللجنة المشكلة بالقرار السابق (١٥- ٩٦/٩٥هـ) وذلك بوضع آلية تكفل الإشراف على المبتعثين خلال دراستهم في الخارج. (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٩هـ)

وفي الجلسة الخامسة من مجلس الجامعة بتاريخ ٢٨/ ٨/ ١٣٩٦هـ صدر قرار المجلس رقم (١٢- ٦٨/ ٩٦هـ) بابتعاث الدفعة الأولى من معيدي كلية اللغة العربية وكلية الدراسات الاجتماعية، وعددهم (١٤) معيدا إلى جامعة (تمبل) بمدينة فلاديفيا بولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية

بتخصصات مختلفة، ثم تبعها في جلسة مجلس الجامعة الخامسة عشرة بتاريخ ١٣٩٧/٥/٢٩هـ قرار برقم (٩١- ٩٥/ ٩٦هـ) ابتعاث ثلاثة معيدين إلى الولايات المتحدة الأمريكية، لجامعات مختلفة. (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٩هـ)

ويلحظ أنه بعد صدور نظام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتاريخ ١٣٩٤/٧/١٧هـ، وبأقل من سنة ونصف أي في جلسة مجلس الجامعة الخامسة بتاريخ ١٣٩٦/٢/١٢هـ صدر تنظيم المبتعثين، وتم ابتعاث في أقل من ثلاث سنوات (١٣٩٦- ١٣٩٩هـ) أكثر من (١٥٠) معيدا للولايات المتحدة الأمريكية، وبعضهم إلى بريطانيا، ويلحظ أيضا العمل الدؤوب من مسؤولي الجامعة في البدايات، ففي بعض السنوات (٩٨/٩٧هـ) تم اجتماع أكثر من (٢٩) مرة لمجلس الجامعة لدراسات احتياجات الجامعة، وكيفية مساعدة الجامعة الناشئة والعاملين فيها بالقيام بأهداف الجامعة. (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٩هـ)

وقد توسعت الجامعة في السنوات الأخيرة في برامج الابتعاث، وزاد عدد المبتعثين من الجنسين زيادة ملحوظة، فقد وصل عددهم نهاية العام الجامعي (١٤٣٨/١٤٣٧) إلى (٤٦٧) وصل عدد النساء منهم إلى (١٤٢) مبتعثة، فيما كان عددهم قبل عشر سنوات أي في العام الجامعي (١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ) (٨٠) مبتعثا كلهم من الرجال إلا مُبْتَعَثَتَيْن حسب الجدول الآتي:

جدول (١) مقارنة عدد المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بين العامين الجامعيين ١٤٢٧/ ١٤٢٨ و ١٤٣٧/١٤٣٨ حسب الجنس ودولة الابتعاث ❖

دول الابتعاث	العام الجامعي ١٤٢٧/ ١٤٢٨		العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨	
أمريكا	ذكر	٣١	ذكر	١٧٤
	أنثى	-	أنثى	٦٥
	المجموع	٣١	المجموع	٢٣٩
بريطانيا	ذكر	٣٥	ذكر	٩٨
	أنثى	٢	أنثى	٦٣
	المجموع	٣٧	المجموع	١٦١
أستراليا	ذكر	٨	ذكر	٢٧
	أنثى	-	أنثى	٦
	المجموع	٨	المجموع	٣٣
كندا	ذكر	٤	ذكر	٧
	أنثى	-	أنثى	٦
	المجموع	٤	المجموع	١٣
إيرلندا	ذكر	-	ذكر	٩
	أنثى	-	أنثى	١
	المجموع	-	المجموع	١٠
فرنسا	ذكر	-	ذكر	٣
	أنثى	-	أنثى	١
	المجموع	-	المجموع	٤
ماليزيا	ذكر	-	ذكر	٣
	أنثى	-	أنثى	-
	المجموع	-	المجموع	٣
ألمانيا	ذكر	-	ذكر	١
	أنثى	-	أنثى	-
	المجموع	-	المجموع	١
إيطاليا	ذكر	-	ذكر	٢
	أنثى	-	أنثى	-
	المجموع	-	المجموع	٢
اليابان	ذكر	-	ذكر	١
	أنثى	-	أنثى	-
	المجموع	-	المجموع	١
المجموع	ذكر	٧٨	ذكر	٣٢٥
	أنثى	٢	أنثى	١٤٢
	المجموع	٨٠	المجموع	٤٦٧

❖إحصائية غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مشروع ميزانية الجامعة، مخصصات التدريب والابتعاث في مشروع ميزانية السنة المالية ١٤٢٨/١٤٢٩، ومشروع ميزانية السنة المالية ١٤٣٩/١٤٤٠هـ

فقد زاد الابتعاث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنسبة (٥٨٣ ٪) في العشر سنوات الأخيرة في تخصصات شتى، بلغت أكثر من (٣٨) تخصصا، وزادت دول الابتعاث إلى عشر دول.

٢/٢- الدراسات السابقة:

واجه الباحث صعوبة في الوصول إلى دراسات ذات علاقة بموضوع هذه الدراسة، وذلك لتجاذب مثل هذه الموضوعات من تخصصات شتى، إدارية ونفسية وغيرها، وأن أغلب الدراسات - وخاصة الأجنبية- تبحث الجانب الاجتماعي، وقد تبحث الجانب الأكاديمي - بقلة- ، لذا قام الباحث بالبحث في أشهر قواعد المعلومات العربية وغيرها وقد توصل إلى الدراسات المتصلة بالموضوع نفسه هي على النحو الآتي:

أولا: الدراسات المحلية:

دراسة الداود (١٤٢٩هـ) بعنوان: المشكلات التي تواجه المرشحين للابتعاث قبل التحاقهم بالبعثة. هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه المرشحين للابتعاث قبل التحاقهم بالبعثة، وقد كانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (٥٠٤) مرشح ومرشحة للابتعاث، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد قسم الدارس المشكلات إلى مشكلات تواجه المبتعثين، وكان من أهمها صعوبة الحصول على تأشيرة للبلد المرشح للابتعاث إليها، وغلاء المعيشة في بلد

الابتعاث، ومشكلات تواجه المبتعثات أهمها تأخير السفر بسبب بعض الظروف الأسرية، وغلاء المعيشة في بلد الابتعاث.

دراسة حمزة (٢٠١٢م) بعنوان: اتجاهات عينة سعودية نحو الابتعاث دراسة استطلاعية. هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الابتعاث سلبا أو إيجابا على الأسرة السعودية وعلاقة الابتعاث ببعض المتغيرات مثل تكيف المبتعث بعد عودته من البعثة، وتأثير ذلك على بعض السلوك والممارسات الاجتماعية، وقد تكونت عينة من (٤٠٠) حالة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أن معظم أفراد الدراسة ترى أن الابتعاث لا يؤثر على اتجاهات المبتعثين.

دراسة الحضيبي (٢٠١٤م) بعنوان: المشكلات التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين في الولايات المتحدة الأمريكية. هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المشكلات الأكاديمية والاقتصادية والنفسية التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين في معهد (A.C.E) التابع لجامعة سياتل باسفيك، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المبتعثين هي مشكلات أكاديمية يليها مشكلات اقتصادية ثم مشكلات نفسية، وأن أعلى درجة للمشكلات التي تواجه الطلبة المبتعثين تمثلت في إيقاف الصرف المالي عن الطلبة دون إشعار مسبق، كما أظهرت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة الثلاث: الجنس، العمر، المرحلة التي يدرس فيها الدارس.

دراسة العريني (٢٠١٦م) بعنوان: مستوى الرضا الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي. هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) موظفا من خريجي البرنامج الذين التحقوا بوظائف داخل المملكة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أن هناك رضى بدرجة جيدة عن الوظائف التي حصل عليها المبتعثون الخريجون، وأظهرت النتائج أيضا قلة التخصصات الصحية والطبية رغم كثرة الحاجة إليها، كما أظهرت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في: التخصص، دولة التخرج، الدرجة العلمية، جهة العمل، منطقة العمل.

دراسة العبدالمنعم (٢٠١٧م) بعنوان: المعوقات الإدارية التي تواجه الطلاب المبتعثين في دولتي الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والسبل المقترحة للتغلب عليها: دراسة ميدانية. هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات الإدارية التي تواجه الطلاب المبتعثين في دولتي الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والحلول المقترحة للتغلب عليها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وطبقت الدراسة على (٥٤٢) طالبا وطالبة من المبتعثين في دولتي الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، وتم التوصل إلى نتائج أهمها: جاء ترتيب المعوقات وفق الآتي من الأعلى للأدنى: أولا: معوقات تتعلق بسفارة بلد الدراسة، يليها معوقات وزارة التعليم، ثم معوقات متعلقة بالمبتعث نفسه، ثم معوقات تتعلق

بالملحقية الثقافية، ثم معوقات تتعلق بالمشرف الدراسي، وأخيرا معوقات تتعلق بالجامعة في بلد الابتعاث، وقد اتفق أفراد الدراسة في أمريكا وبريطانيا حول المعوقات التي تتعلق بوزارة التعليم، أعلاها بالترتيب: عدم وجود قائمة بالإجراءات الإدارية التي ينبغي على المبتعث اتباعها، وعدم وضوح أنظمة ولوائح الابتعاث، واختلاف اللائحة التفسيرية من جامعة سعودية لأخرى، وقلة الصلاحيات الممنوحة للملحقيات.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

دراسة شيمي (Shimmi, 2014) بعنوان: تجارب المبتعثين اليابانيين الزائرين إلى الولايات المتحدة: استكشاف المرحلة الانتقالية. هدفت الدراسة إلى معرفة الأسباب التي جعلت المبتعثين اليابانيين يزورون الولايات المتحدة، وأنشطتهم وتجاربهم خلال زياراتهم، والتحديات التي واجهوها والدعم لانتقالهم، والعوامل الشخصية التي أثرت على انتقالهم في مراحل مختلفة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمقابلة أداة لها، وتمت مقابلة (٢٦) مبتعثا يابانيا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن الغرض من الزيارة لأمريكا يختلف من فرد لآخر، وتمثلت في إجراء البحوث الفردية، والتعرف على المجتمع الأمريكي، والتدريس، وأظهرت الدراسة وجود صعوبات للمبتعثين أهمها صعوبة ممارسة اللغة الإنجليزية في البداية، وصعوبة إيجاد الجامعات المضيفة المناسبة، ووجود اختلافات ثقافية، واختلاف التوقيت في الابتعاث، فقد يأتي المبتعث للولايات المتحدة الأمريكية منتصف الفصل الدراسي، ووجود صعوبات للمبتعثين المصاحبين لعائلاتهم تتمثل بالاختلاف الاجتماعي والثقافي في مدارس أطفالهم.

دراسة لي (Li, 2016) بعنوان: التحديات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب الجامعيين الدوليين في الجامعات الأمريكية: دراسة برنامج مسارات. هدفت الدراسة لتحديد أبرز التحديات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب الدوليين في الجامعات الأمريكية، وإلى معاينة هذه المعوقات الأكاديمية والاجتماعية الملموسة، مع معاينة فرص الطلبة الدوليين في الاشتراك في برنامج مسارات، حيث يساعد هذا البرنامج الطلبة الدوليين في مشاكلهم الأكاديمية والاجتماعية، وإتاحة منح أكاديمية أيضاً، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، والمقابلة أداة لها، وقد قامت الدراسة بتحليل لمعدلات الطلبة الدوليين التراكمية عن طريق التحليل الإحصائيّ الكمي والوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبا مبتعثا من الجامعة الرومانية الكاثوليكية، وتم تصميم اختبارات لقياس مدى كفاءة هؤلاء الطلاب في اللغة الإنجليزية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها: أن معظم المعوقات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة المغتربون تقتصر على ضعف اللغة الإنجليزية، ومهارات القراءة والكتابة والقواعد اللغوية، وضعف المشاركة الفصلية، وقلة المعرفة بالأساتذة الجامعيين، وأن السنة الدراسية الأولى للطلبة المبتعثين تكون مليئة بالعقبات، حيث بيّنت الدراسة بأن الطلبة المبتعثين يُفضلون الذهاب لأستاذتهم لطلب المساعدة عن ضعف معرفتهم بثقافة وعادات البلد المُضيف، أوصت الدراسة على الاختلاط الأكثر للطلاب في برنامج مسارات، والعمل على الانخراط في الأنشطة الاجتماعية لمعرفة أفضل للبلد المضيف، كذلك أوصت الدراسة على برنامج مسارات بالعمل على استضافة

فعاليات ثقافية أكبر لجمع الطلبة المحليين والدوليين معا، وأن على الجامعة والطاقم الأكاديمي مساعدة الطلبة في بداياتهم الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، فإنه يمكن استخلاص ما يلي:

- أهمية الموضوع باعتبار أن هذه الدراسة تنصب على المبتعثين، وأن من أولويات الجامعات الاهتمام بتطوير الموارد البشرية فيها، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم.
- اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي، إلا دراسة لي (٢٠١٦م)، فقد استخدمت منهج دراسة الحالة.
- وعلى الرغم من اتفاق الدراسة الحالية مع كافة الدراسات السابقة في المجال، فجميعها درست المبتعثين وأهم الصعوبات والمشكلات والتحديات التي يواجهونها، إلا أنها اختلفت معها جميعا في الهدف، حيث هدفت هذه الدراسة لتحديد أهم الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بينما كان للدراسات السابقة أهداف أخرى، فقد هدفت دراسة الداود (١٤٢٩هـ) التعرف على أهم المشكلات التي تواجه المرشحين للابتعاث قبل التحاقهم بالبعثة، بينما هدفت دراسة حمزة (٢٠١٢م) إلى التعرف على تأثير الابتعاث سلبا أو إيجابا على الأسرة السعودية وعلاقة الابتعاث ببعض المتغيرات، وهدفت دراسة الحضيبي (٢٠١٤م) إلى تحديد أهم المشكلات الأكاديمية والاقتصادية والنفسية التي

تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين في معهد (A.C.E)، أما دراسة العريني (٢٠١٦م) فقد هدفت إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، وهدفت دراسة شيمي (٢٠١٤م) إلى معرفة الأسباب التي جعلت المبتعثين اليابانيين يزورون الولايات المتحدة، وكان هدف دراسة لي (٢٠١٦م) لتحديد أبرز التحديات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب الدوليين في الجامعات الأمريكية.

- وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة فيما يلي :
- بناء الإطار النظري المناسب لهذه الدراسة.
- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- بناء وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

لذا فإن الدراسة الحالية سعت لسد بعض الفجوات البحثية، والتي لم يتم تناولها في تلك الدراسات، من حيث الهدف والحدود الموضوعية والمكانية، حيث تعد هذه الدراسة الأولى في تحديد الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة واحدة.

* * *

٣- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

١/٣- منهج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتقديم أهم المقترحات للتغلب على هذه الصعوبات، فبعد مراجعة أدبيات البحث العلمي، فقد حدد الباحث المنهج الوصفي المسحي، والذي يهتم بدراسة الواقع، وتحديد العوامل المؤثرة فيه، من حيث: طبيعتها، والعلاقات القائمة بينها، ولا يقتصر هذا المنهج على مجرد الوصف، بل يتعداه إلى التفسير والتحليل، بغية التوصل إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة من أجل تطويرها وتحسينها، وكذا التوصل إلى استنتاجات ذات دلالة ومغزى عن الظاهرة موضوع الدراسة. (العساف، ١٩٨٦م).

٢/٣- مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خارج المملكة العربية السعودية للعام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ والبالغ عددهم (٤٦٧) مبتعثا، وقد تم توزيع الاستبانة عليهم جميعا، وأجاب على الأداة (١٢٨) فقط.

٣/٣- أداة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، والمراجع العلمية المختلفة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، فقد توصل إلى صيغة نهائية للاستبانة تحقق أهداف هذا البحث، تكونت من أربعة أقسام: الأول: اشتمل على متغيرات البحث، حيث حَوَت: جنس المبتعث، والدولة التي تم الابتعاث إليها، والمرحلة الدراسية، وعمر المبتعث، أما القسم الثاني: فقد شمل على

(١٧) عبارة كل منها تمثل صعوبة من الصعوبات الأكاديمية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وسئل فيها المبحوثون عن درجة حدة الصعوبات التي تواجههم، وفق مقياس ليكرت الرباعي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، معدومة)، أما القسم الثالث: فقد شمل أيضا على (١٧) عبارة كل منها تمثل صعوبة من الصعوبات الإدارية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد سئل فيها المبحوثون عن درجة حدة الصعوبات التي تواجههم، وفق مقياس ليكرت الرباعي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، معدومة)، وفي القسم الرابع الأخير: فقد شمل على (١٤) عبارة كل منها تمثل مقترحا من المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين، وقد سئل فيها المبحوثون عن درجة تأييدهم لهذه المقترحات، وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق بشدة، موافق، غير موافق) التي يمكن الأخذ بها لتلافي تلك الصعوبات أو التخفيف منها.

٤/٣- قياس صدق وثبات أداة الدراسة:

أ- صدق أداة الدراسة:

١- قياس الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

قام الباحث بقياس الصدق الظاهر لأداة الدراسة، وذلك بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المحكمين في تخصصات شتى، وقد بلغ عدد المحكمين (١٧) محكما.

٢- قياس الصدق الداخلي للأداة:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات

أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط		
	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
١	٠,٣٧٢❖❖	٠,٥٥٦❖❖	٠,٣٧٢❖❖
٢	٠,٣٥٧❖❖	٠,٦٤٦❖❖	٠,٦٣١❖❖
٣	٠,٢٨٣❖❖	٠,٥٦٨❖❖	٠,٧٠٤❖❖
٤	٠,٣٦٩❖❖	٠,٤٣١❖❖	٠,٥٥٣❖❖
٥	٠,٥٢٠❖❖	٠,٥٦٢❖❖	٠,٤٤١❖❖
٦	٠,٤٤٠❖❖	٠,٥٤٧❖❖	٠,٥٨٢❖❖
٧	٠,٢٨٧❖❖	٠,٥٤٣❖❖	٠,٣٣٤❖❖
٨	٠,٥٦١❖❖	٠,٦٢٨❖❖	٠,٥٧٥❖❖
٩	٠,٥٧٨❖❖	٠,٥٧١❖❖	٠,٤٥٩❖❖
١٠	٠,٥٥٧❖❖	٠,٤٨٨❖❖	٠,٢٩٠❖❖
١١	٠,٦٠٦❖❖	٠,٥٧٨❖❖	٠,٤٤٧❖❖
١٢	٠,٦٤٧❖❖	٠,٥٥٢❖❖	٠,٣٣٢❖❖
١٣	٠,٦٧٣❖❖	٠,٥٠٧❖❖	٠,٣٧٠❖❖
١٤	٠,٥١٣❖❖	٠,٦٦٠❖❖	٠,٣٦٧❖❖
١٥	٠,٤٤٩❖❖	٠,٤٦٦❖❖	
١٦	٠,٣١٣❖❖	٠,٦٢٠❖❖	
١٧	٠,٢٠٢❖❖	٠,٣١٣❖❖	

(❖❖) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ب- ثبات أداة الدارسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

الجدول (٣) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٠.٨٧٠
الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٠.٨٣٦
المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين	٠.٨١٦
كامل الاستبانة	٠.٨٨٢

ويتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٥/٣- أسلوب تحليل البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الرباعي لمحور الصعوبات

الأكاديمية والإدارية، وطول خلايا المقياس الثلاثي لمحور المقترحات، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلايا، وهكذا أصبح طول الخلايا كما في الجدولين الآتيين:

جدول (٤) طول الخلايا بالنسبة لمحور الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المتوسط	درجة الموافقة
٤ – ٣.٢٦	كبيرة
٣.٢٥ – ٢.٥١	متوسطة
٢.٥ – ١.٧٦	ضعيفة
١.٧٥ – ١	معدومة

جدول (٥) طول الخلايا بالنسبة لمحور المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين

المتوسط	درجة الموافقة
٣ – ٢.٣٤	موافق بشدة
٢.٣٣ – ١.٦٧	موافق
١.٦٦ – ١	غير موافق

بعدها تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

٢. معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣. التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة.

٤. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد الدراسة.

٥. اختبار تاء (T) لمعرفة الفروق الإحصائية.

٦. اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية.

٧. اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرف مصدر الفروق الإحصائية.

٦/٣- وصف أفراد الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد مجتمع الدراسة من المبتعثين، والمتمثلة في (الجنس، الدولة التي تم الابتعاث إليها، المرحلة الدراسية، عمر المبتعث)، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد الدراسة على النحو التالي:

أولا: الجنس

جدول (٦) توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (٪)
ذكر	٩٣	٧٢,٧
أنثى	٣٥	٢٧,٣
المجموع	١٢٨	١٠٠

يتضح من الجدول (٦) أن (٧٢,٧ ٪) من أفراد الدراسة كانوا من الذكور، وأن (٢٧,٣ ٪)منهم كانوا من الإناث، ويعزى ذلك أن عدد أعضاء هيئة التدريس من الذكور بالجامعة أكثر من الإناث.

ثانيا: الدولة التي تم الابتعاث إليها:

جدول (٧) توزيع أفراد الدراسة حسب الدولة التي تم الابتعاث إليها

الدولة	التكرار	النسبة (٪)
أمريكا	٦٤	٥٠
بريطانيا	٤٤	٣٤,٤
أستراليا	١١	٨,٦
كندا	٥	٣,٩
إيرلندا	٣	٢,٣
غير ذلك	١	٠,٨
المجموع	١٢٨	١٠٠

يتضح من الجدول (٧) أن النسبة الأعلى لدول الابتعاث كانت لأمريكا بنسبة (٥٠ ٪) وذلك لكثرة الجامعات المرموقة في أمريكا، وأن النسبة الأقل كانت غير ذلك بنسبة (٠,٨ ٪).

ثالثا: المرحلة الدراسية:

جدول (٨) توزيع أفراد الدراسة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة (٪)
ماجستير	٤٢	٣٢.٨
دكتوراه	٦٤	٥٠
زمالة، تخصص دقيق طبي، تجسير	١	٠.٨
دراسة اللغة قبل الدخول في برنامج الدراسات العليا	٢١	١٦.٤
المجموع	١٢٨	١٠٠

يتضح من الجدول (٨) أن (٥٠ ٪) من أفراد الدراسة مرحلتهم الدراسية الدكتوراه، وأن (٣٢.٨ ٪) منهم مرحلتهم الدراسية ماجستير، وأن (١٦.٤ ٪) منهم مرحلتهم الدراسية دراسة اللغة قبل الدخول في برنامج الدراسات العليا، وأن (٠.٨ ٪) منهم مرحلتهم الدراسية زمالة، تخصص دقيق طبي، تجسير.

رابعا: عمر المبتعث:

جدول (٩) توزيع أفراد الدراسة حسب عمر المبتعث

العمر	التكرار	النسبة (٪)
أقل من ٣٠ سنة	٦٢	٤٨.٤
٣٠ – أقل من ٣٥ سنة	٤٦	٣٥.٩
٣٥ – أقل من ٤٠ سنة	١٥	١١.٧
٤٠ سنة فأكثر	٥	٣.٩
المجموع	١٢٨	١٠٠

يتضح من الجدول (٩) أن (٤٨.٤ ٪) من أفراد الدراسة أعمارهم أقل من (٣٠) سنة، وأن(٣٥.٩ ٪) منهم أعمارهم من (٣٠ – أقل من ٣٥ سنة)، وأن (١١.٧ ٪) منهم أعمارهم من (٣٥ – أقل من ٤٠ سنة)، وأن (٣.٩ ٪) منهم أعمارهم من (٤٠ سنة فأكثر)، وذلك لأن أغلب المبتعثين هم من المعيدين المعينين حديثا في الجامعة.

٤- عرض نتائج الدراسة، وتحليلها وتفسيرها

٤/١- عرض نتائج الدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما الصعوبات الأكاديمية التي تواجه مبتعثي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للتعرف على أهم الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من الطلبة المبتعثين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠) يبين رأي أفراد الدراسة حول الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
١	ضعف تفعيل الأقسام العلمية بجامعة الإمام بالمتابعة الأكاديمية للمبتعثين	ك	٤٠	٦٠	٢٣	٥	٣,٠٥	٠,٨٠٦	٨
		٪	٣١,٣	٤٦,٨	١٨	٣,٩			
٢	ضعف معرفة المبتعث بمتطلبات كل مرحلة من مراحل الابتعاث	ك	٣٦	٥٩	٢٤	٩	٢,٩٥	٠,٨٦٨	٩
		٪	٢٨,١	٤٦,١	١٨,٨	٧			
٣	صعوبة إيجاد قبول مبدئي للمبتعث وخصوصا مرحلة الدكتوراه	ك	٧٩	٣٦	٨	٥	٣,٤٧	٠,٧٨٣	٢
		٪	٦١,٧	٢٨,١	٦,٣	٣,٩			
٤	التأخر في تحصيل اللغة الثانية في بلد البعثة	ك	٣٨	٦٨	١٨	٤	٣,٠٩	٠,٧٤٧	٧
		٪	٢٩,٧	٥٣,١	١٤,١	٣,١			
٥	صرف وقت كبير في تعلم اللغة الثانية	ك	٥٢	٥٦	١٣	٧	٣,١٩	٠,٨٣٢	٦
		٪	٤٠,٦	٤٣,٨	١٠,٢	٥,٥			
٦	وجود فاصل زمني بين الانتهاء من تعلم اللغة وبين الالتحاق ببرنامج الدراسات العليا	ك	١٨	٥٧	٣٨	١٥	٢,٦٠	٠,٨٧١	١٦
		٪	١٤,١	٤٤,٥	٢٩,٧	١١,٧			

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
٧	تأخر التمرس بالكتابة العلمية باللغة الثانية بداية دراسة اللغة	ك	٥٦	٥٨	١٢	٢	٣,٣١	٠,٧٠٧	٤
		٪	٤٣,٨	٤٥,٣	٩,٤	١,٦			
٨	سوء تقدير المستوى العلمي الواجب الوصول إليه وتحقيقه لاستيفاء متطلبات الحصول على درجة علمية	ك	٢٣	٦٦	٣٥	٤	٢,٨٤	٠,٧٤٧	١٢
		٪	١٨	٥١,٦	٢٧,٣	٣,١			
٩	اختيار موضوعات بحثية بعيدة عن الواقع	ك	١٨	٥٧	٤٣	١٠	٢,٦٤	٠,٨١٨	١٥
		٪	١٤,١	٤٤,٥	٣٣,٦	٧,٨			
١٠	التأخر في تعيين مرشدين أكاديميين في الجامعة	ك	٣٦	٤٣	٣٤	١٥	٢,٧٨	٠,٩٨٧	١٤
		٪	٢٨,١	٣٣,٦	٢٦,٦	١١,٧			
١١	تأخر مواعيد المحاضرات مساء	ك	١٧	٤٠	٣٣	٣٨	٢,٢٨	١,٠٣	١٧
		٪	١٣,٣	٣١,٣	٢٥,٨	٢٩,٧			
١٢	حصر التخصصات في مجالات معينة	ك	٣٨	٤٤	٢٨	١٨	٢,٧٩	١,٠٢	١٣
		٪	٢٩,٧	٣٤,٤	٢١,٩	١٤,١			
١٣	قلة اهتمام الأساتذة بالصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين	ك	٣٩	٤٦	٣١	١٢	٢,٨٧	٠,٩٥٥	١١
		٪	٣٠,٥	٣٥,٩	٢٤,٢	٩,٤			
١٤	اختلاف تصنيف الجامعات بين سنة وأخرى مما يربك المبتعثين	ك	٤٣	٤٨	٢٣	١٤	٢,٩٣	٠,٩٧٨	١٠
		٪	٣٣,٦	٣٧,٥	١٨	١٠,٩			
١٥	صعوبة إيجاد حاضنة للأطفال الصغار للمبتعثات	ك	٨٦	٢٧	٥	١٠	٣,٤٧	٠,٨٩٥	٣
		٪	٦٧,٢	٢١,١	٣,٩	٧,٨			
١٦	التكلفة المرتفعة لحضانة الأطفال لمن لديهم أطفال في سن الحضانة	ك	١١٢	٧	٣	٦	٣,٧٥	٠,٧١٨	١
		٪	٨٧,٥	٥,٥	٢,٣	٤,٧			
١٧	الشعور بعدم الاستقرار النفسي وخصوصا بداية البعثة	ك	٦٥	٤٢	١٦	٥	٣,٣٠	٠,٨٣٧	٥
		٪	٥٠,٨	٣٢,٨	١٢,٥	٣,٩			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٠٢ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٤٠٠									

من الجدول (١٠) يتضح أن عبارات الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدى أفراد الدراسة تترتب وفق الترتيب التالي:

الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدى أفراد الدراسة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. التكلفة المرتفعة لحضانة الأطفال لمن لديهم أطفال في سن الحضانة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٥) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويعزى هذا لعدم وجود مخصصات مالية خاصة للمبتعثة الأم، وغلاء الحضانات الخاصة في بلد الابتعاث، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الداود، ١٤٢٩هـ) أنه من أهم الصعوبات التي تواجه المبتعث غلاء المعيشة في بلد الابتعاث.

٢. صعوبة إيجاد قبول مبدئي للمبتعث وخصوصا مرحلة الدكتوراه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٧) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويرجع هذا الأمر أن هناك مقاعد محددة للطلبة الدوليين في مقاعد القبول وخصوصا في مرحلة الدكتوراه، وهو متفق مع ما أظهرته نتائج دراسة (شيمي، ٢٠١٤م) من صعوبة إيجاد قبول في الجامعات المناسبة.

٣. صعوبة إيجاد حاضنة للأطفال الصغار للمبتعثات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٧) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الداود، ١٤٢٩هـ) أن هناك صعوبات تواجه المبتعثات في الجانب الأسري، وكذلك تتفق مع دراسة (شيمي، ٢٠١٤م) من وجود صعوبات للمبتعثين المصاحبين لعائلاتهم.

٤. تأخر التمرس بالكتابة العلمية باللغة الثانية بداية دراسة اللغة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣١) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويرى الباحث أن السبب هو التأخر في تعلم الكتابة العلمية لما بعد البكالوريوس، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (لي، ٢٠١٦م) من أن أهم الصعوبات الأكاديمية ضعف اللغة الإنجليزية عموما، وخصوصا في مهارة الكتابة والقراءة.

٥. الشعور بعدم الاستقرار النفسي وخصوصا بداية البعثة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٠) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويرجع هذا للاختلاف الكبير بين الحياة الاجتماعية في المملكة وبلدان الابتعاث، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة (الحضيبي، ٢٠١٤م) من أن هناك مشكلات تواجه المبتعث، ومنها المشكلات النفسية.

٦. صرف وقت كبير في تعلم اللغة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٩)، والتأخر في تحصيل اللغة الثانية في بلد البعثة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٩) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، ويمكن تفسيره بسبب عدم اشتراط الجامعة الحصول على درجة معينة في اللغة قبل الذهاب للابتعاث، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (لي، ٢٠١٦م) من أن أهم الصعوبات التي تواجه المبتعث هي ضعف اللغة الإنجليزية وخصوصا في السنة الأولى.

٧. ضعف تفعيل الأقسام العلمية بجامعة الإمام بالمتابعة الأكاديمية للمبتعثين حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٥) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، ويمكن تفسيره بسبب عدم وجود آلية واضحة ودقيقة لمتابعة الأقسام

العلمية لمبتعثيهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أن من أهم الصعوبات التي تواجه المبتعث هي عدم وضوح أنظمة ولوائح الابتعاث.

٨. ضعف معرفة المبتعث بمتطلبات كل مرحلة من مراحل الابتعاث حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٥) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أن من أعلى الصعوبات هي عدم وجود قائمة بالإجراءات الإدارية التي ينبغي على المبتعث اتباعها.

٩. اختلاف تصنيف الجامعات بين سنة وأخرى مما يربك المبتعثين حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٣) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

١٠. قلة اهتمام الأساتذة بالصعوبات التي تواجه الطلبة المبتعثين حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٧) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أن من أهم الصعوبات التي تواجه المبتعثين صعوبات تتعلق بالمشرف الدراسي، وكذلك تتفق مع ما توصلت له دراسة (لي، ٢٠١٦م) أن من أهم الصعوبات الأكاديمية هي قلة المعرفة والتواصل مع الأساتذة الجامعيين.

١١. سوء تقدير المستوى العلمي الواجب الوصول إليه وتحقيقه لاستيفاء متطلبات الحصول على درجة علمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٤) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

١٢. حصر التخصصات في مجالات معينة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٩) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما

توصلت له دراسة (العريني، ٢٠١٦م) أن من أهم الصعوبات قلة بعض التخصصات المقدمة للمبتعثين رغم الحاجة لها.

١٣. التأخر في تعيين مرشدين أكاديميين في الجامعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٨) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أن من الصعوبات ما يتعلق بالجامعة في بلد الابتعاث.

١٤. اختيار موضوعات بحثية بعيدة عن الواقع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٤) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

١٥. وجود فاصل زمني بين الانتهاء من تعلم اللغة وبين الالتحاق ببرنامج الدراسات العليا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٠) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (شيمي، ٢٠١٤م) أن من أهم الصعوبات اختلاف التوقيت في الوصول إلى بلد الابتعاث، فقد يأتي منتصف الفصل الدراسي.

١٦. تأخر مواعيد المحاضرات مساء حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٨) مما يدل على أن درجة الموافقة ضعيفة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٠٢) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور متوسطة.

إجابة السؤال الثاني: الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

للتعرف على أهم الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية

والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من الطلبة المبتعثين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) يبين رأي أفراد الدراسة حول الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
١	ضعف مواكبة "لائحة الابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات" للمستجدات الاقتصادية	ك	٩٣	٢٦	٧	٢	٣,٦٤	٠,٦٦٠	٣
		٪	٧٢,٧	٢٠,٣	٥,٥	١,٦			
٢	قلة إيجاد قنوات اتصال رسمية مكثفة بين الملحقية الثقافية والجامعات في دول الابتعاث	ك	٥٧	٤٨	٢٠	٣	٣,٢٤	٠,٨٠١	١٠
		٪	٤٤,٥	٣٧,٥	١٥,٦	٢,٣			
٣	ضعف إلمام المبتعث بلوائح وأنظمة الابتعاث قبل الابتعاث	ك	٤٥	٦٣	١٧	٣	٣,١٧	٠,٧٤٣	١١
		٪	٣٥,٢	٤٩,٢	١٣,٣	٢,٣			
٤	حصر قرار قبول الابتعاث على اللغة بداية البعثة أو برنامج الماجستير فقط دون الدكتوراه	ك	٣٦	٤١	٣٢	١٩	٢,٧٣	١,٠٣	١٦
		٪	٢٨,١	٣٢	٢٥	١٤,٨			
٥	عدم موافقة قرار الابتعاث لمدة دراسة البرنامج مع فترة الدراسة الحقيقية مما يستدعي طلب تمديد البعثة	ك	٨٧	٢٥	١١	٥	٣,٥١	٠,٨١٣	٤
		٪	٦٨	١٩,٥	٨,٦	٣,٩			
٦	طول الإجراءات الإدارية في الجامعة مما أدى إلى التأخر بالالتحاق بالبعثة	ك	٧٦	٣٤	٨	١٠	٣,٣٧	٠,٩١٣	٧
		٪	٥٩,٤	٢٦,٦	٦,٣	٧,٨			
٧	ضعف تأهيل المبتعث قبل البعثة بمعرفة بأنظمة وقوانين وعادات وتقاليد البلد	ك	٥٢	٣٩	٢٤	١٣	٣,٠١	١,٠٠٣	١٣
		٪	٤٦,٦	٣٠,٥	١٨,٨	١٠,٢			
٨	قلة المخصصات المالية للمبتعث بداية البعثة	ك	١٠٥	١٧	٣	٣	٣,٧٥	٠,٦١٤	٢
		٪	٨٢	١٣,٤	٢,٣	٢,٣			
٩	تأخر صرف المستحقات المالية	ك	٣٢	٤٧	٣٤	١٥	٢,٧٥	٠,٩٦٣	١٥
		٪	٢٥	٣٦,٧	٢٦,٦	١١,٧			

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة			
١٠	ضعف وجود قنوات اتصال دائمة بين المبتعث وقسمه العلمي	ك	٦٠	٣٨	٢٢	٨	٣,١٧	٠,٩٣١	١٢
		٪	٤٦,٩	٢٩,٧	١٧,٢	٦,٣			
١١	التأخر في الرد على طلبات المبتعث من قبل الملحقية الثقافية	ك	٤٧	٣٨	٣٢	١١	٢,٩٤	٠,٩٨٢	١٤
		٪	٣٦,٧	٢٩,٧	٢٥	٨,٦			
١٢	عدم قدرة المبتعث على تحمل تكاليف الدورات التدريبية الضرورية لتخصصه	ك	٧٢	٣٤	١٢	١٠	٣,٣١	٠,٩٣٦	٩
		٪	٥٦,٣	٢٦,٦	٩,٤	٧,٨			
١٣	عدم تمكن المبتعث من المشاركة سنويا في مختلف الفعاليات العلمية (مؤتمرات، ندوات)	ك	٦٤	٤٦	١٧	١	٣,٣٥	٠,٧٣٨	٨
		٪	٥٠	٣٥,٩	١٣,٣	٠,٨			
١٤	قلة المصادر المالية المخصصة للبحوث الفصلية للمبتعثين	ك	٧٢	٣٧	١٥	٤	٣,٣٨	٠,٨١٤	٦
		٪	٥٦,٣	٢٨,٩	١١,٧	٣,١			
١٥	ارتفاع أسعار المعيشة وإيجار السكن سنويا	ك	١٠٧	١٩	١	١	٣,٨١	٠,٤٦٥	١
		٪	٨٣,٦	١٤,٨	٠,٨	٠,٨			
١٦	بعد مكان الدراسة عن السكن	ك	٢٥	٥٦	٣٢	١٥	٢,٧١	٠,٩١٤	١٧
		٪	١٩,٥	٤٣,٨	٢٥	١١,٧			
١٧	غياب الاهتمام بالطلبة الخرجين وخصوصا المتفوقين	ك	٨٣	٢٩	١٣	٣	٣,٥٠	٠,٧٧٣	٥
		٪	٦٤,٨	٢٢,٧	١٠,٢	٢,٣			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٢٥ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٤٤٢									

من الجدول (١١) يتضح أن عبارات الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدى أفراد الدراسة تترتب وفق الترتيب التالي:

١. ارتفاع أسعار المعيشة وإيجار السكن سنوياً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨١) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويرجع السبب أن المخصصات

المالية للمبتعث لا تواكب الغلاء والتضخم في بلد الابتعاث، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الداود، ١٤٢٩ه)، ودراسة (الحضيبي، ٢٠١٤م) أن من أهم الصعوبات ما يتعلق بالجانب الاقتصادي، وأهمه غلاء المعيشة في بلد الابتعاث.

٢. قلة المخصصات المالية للمبتعث بداية البعثة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٥) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الحضيبي، ٢٠١٤م) أن من المشكلات التي تواجه المبتعث مشكلات اقتصادية تتمثل بتأخر الصرف على المبتعث، وخصوصا بداية البعثة.

٣. ضعف مواكبة "لائحة الابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات" للمستجدات الاقتصادية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٤) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويفسر بأن كثيرا من اللوائح يحتاج إلى مدة طويلة قبل إعادة النظر فيها مرة أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أن من الصعوبات عدم وضوح الأنظمة، واختلاف اللائحة التفسيرية من جامعة لأخرى، الأمر الذي يحتم على وزارة التعليم إصدار لائحة تفسيرية دقيقة وموحدة لجميع الجامعات السعودية.

٤. عدم موافقة قرار الابتعاث لمدة دراسة البرنامج مع فترة الدراسة الحقيقية مما يستدعي طلب تمديد البعثة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥١) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويفسر بأن مدة دراسة اللغة داخلة بالمدة المحسوبة للابتعاث، وقد تتطلب سنة أو أكثر.

٥. غياب الاهتمام بالطلبة الخرجين وخصوصا المتفوقين حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٠) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة.

٦. قلة المصادر المالية المخصصة للبحوث الفصلية للمبتعثين حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٨) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويرجع ذلك لعدم وجود تلك المخصصات في المميزات المالية للمبتعث.

٧. طول الإجراءات الإدارية في الجامعة مما أدى إلى التأخر بالالتحاق بالبعثة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٧) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أن من الصعوبات عدم وجود قائمة بالإجراءات الإدارية التي ينبغي على المبتعث اتباعها، مما يؤدي إلى تأخره عن الالتحاق بالبعثة.

٨. عدم تمكن المبتعث من المشاركة سنويا في مختلف الفعاليات العلمية (مؤتمرات، ندوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٥) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويعزى ذلك لصعوبة حصول المبتعث على الموافقة من الملحقية الثقافية في بلد الابتعاث للمشاركة سنويا في مختلف الفعاليات العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أنه من الصعوبات ما تتعلق بالملحقية الثقافية.

٩. عدم قدرة المبتعث على تحمل تكاليف الدورات التدريبية الضرورية لتخصصه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣١) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة، ويفسر ذلك أن أنظمة الابتعاث لا تشمل تحمل تكاليف دورات تدريبية ضرورية لتخصصه، بل تقف عن سداد الرسول للجامعة المضيفة، وبعض التكاليف الخاصة بالسكن والتأمين الطبي.

١٠. قلة إيجاد قنوات اتصال رسمية مكثفة بين الملحقية الثقافية والجامعات في دول الابتعاث حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٢٤) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك أن الملحقيات الثقافية تعمل بما نصت عليه اللوائح والأنظمة من تنظيم وترتيب الجوانب المالية للمبتعث، وتصنيف الجامعات من حيث السمعة، وكثرة الطلاب السعوديين فيها، دون الاتصال المباشر بالجامعات.

١١. ضعف إلمام المبتعث بلوائح وأنظمة الابتعاث قبل الابتعاث حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.١٧) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة أن الأقسام العلمية في الجامعات السعودية منشغلة بالبرامج الأكاديمية عن تزويد مبتعثيها باللوائح والأنظمة قبل ابتعاثه، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أن من المعوقات عدم وضوح الأنظمة واللوائح للطالب المبتعث.

١٢. ضعف وجود قنوات اتصال دائمة بين المبتعث وقسمه العلمي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.١٧) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، ويعزى ذلك أن هناك جهات في الجامعات تكون مسؤولة مسؤولية مباشرة عن المبتعث، كعمادة الدراسات العليا، وأن المبتعث لا يحتاج إلى قسمه العلمي بأي إجراءات أكاديمية أو إدارية إلا إذا انتهى وعاد من البعثة.

١٣. ضعف تأهيل المبتعث قبل البعثة بمعرفة بأنظمة وقوانين وعادات وتقاليد البلد حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٠١) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك أن الجامعات تعتمد على المبتعث نفسه في هذا الأمر، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (لي، ٢٠١٦م) أن

من العقبات ضعف معرفة المبتعثين بثقافة وعادات البلد المضيف، الأمر الذي يحتم على الجامعات السعودية على إيجاد تعاون بينها وبين الملحقيات الثقافية لإطلاع المبتعث على أنظمة وقوانين وعادات وتقاليد بلد الابتعاث.

١٤. التأخر في الرد على طلبات المبتعث من قبل الملحقية الثقافية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٩٤) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بكثرة الطلبة المبتعثين لكل مشرف دراسي في بلد الابتعاث، وعدم وجود آلية واضحة للرد على استفسارات المبتعثين.

١٥. تأخر صرف المستحقات المالية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٧٥) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بتأخر رفع الجامعات السعودية للملحقيات الثقافية عن مبتعثيها، إذ تتطلب بعض الإجراءات موافقة بعض المجالس المختصة، مما يؤدي إلى تأخر الرفع بالمخصصات المالية للملحقيات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الداود، ١٤٢٩هـ) ودراسة (الحضيبي، ٢٠١٤م) ودراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أن من أهم الصعوبات التي تواجه المبتعثين صعوبات اقتصادية تتمثل بتأخر أو إيقاف المستحقات المالية للمبتعثين.

١٦. حصر قرار قبول الابتعاث على اللغة بداية البعثة أو برنامج الماجستير فقط دون الدكتوراه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٧٣) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك إلى صعوبة الحصول على موافقة لبعض الدرجات العلمية كالدكتوراه في بعض التخصصات، مما يستدعي المبتعث إلى الاستفادة من الوقت والذهاب إلى اكتساب اللغة، مع البحث عن قبول في الدرجة التي يحتاجها.

١٧. بعد مكان الدراسة عن السكن حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٧١) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣.٢٥) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور متوسطة.

إجابة السؤال الثالث: المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين:

للتعرف على أهم المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من الطلبة المبتعثين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢) يبين رأي أفراد الدراسة حول المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق			
١	إعادة دراسة اللوائح والأنظمة الخاصة بالمبتعثين بشكل دوري بما يتوافق مع المستجدات	ك	١٠٧	٢١	٠	٢,٨٣	٠,٣٧١	٥
		٪	٨٣,٦	١٦,٤	٠			
٢	تأهيل المبتعث قبل البعثة بإعطائه دورات عن نظم وعادات وتقاليد البلدان التي سيدرسون فيها	ك	٨٣	٣٣	١٢	٢,٥٥	٠,٦٦١	١٢
		٪	٦٤,٨	٢٥,٨	٩,٤			
٣	زيادة دول الابتعاث ، وإيجاد تعاون ثقافي بين المملكة العربية السعودية وكثير من الدول	ك	٩٠	٢١	١٧	٢,٥٧	٠,٧١٧	١١
		٪	٧٠,٣	١٦,٤	١٣,٣			
٤	إيجاد دليل إجرائي لجميع العمليات الإدارية التي تهم المبتعثين وطباعتها وتوزيعها على مبتعثي الجامعة قبل البعثة	ك	٩٧	٣١	٠	٢,٧٥	٠,٤٣٠	٧
		٪	٧٥,٨	٢٤,٢	٠			
٥	إيجاد قسم خاص بوكالة عمادة الدراسات العليا بجامعة الإمام لشؤون الابتعاث والتدريب تعنى بالشؤون الأكاديمية للمبتعثين ودعمه بموظفين مؤهلين	ك	١١٣	١٤	١	٢,٨٧	٠,٣٥٤	٣
		٪	٨٨,٣	١٠,٩	٠,٨			
٦	تفعيل دور عمادة خدمة المجتمع وكلية اللغات والترجمة بتعليم اللغة الإنجليزية للمبتعثين قبل البعثة	ك	١٠٢	١٩	٧	٢,٧٤	٠,٥٥٠	٨
		٪	٧٩,٧	١٤,٨	٥,٥			
٧	إلزام المبتعثين بالحصول على نسبة (٤,٥) على الأقل في (IELTS)قبل الابتعاث	ك	٧٥	٣٦	١٧	٢,٤٥	٠,٧١٩	١٤
		٪	٥٨,٦	٢٨,١	١٣,٣			
٨	تفعيل الأقسام العلمية بمساعدة المبتعثين في القبول	ك	١٠٤	٢٢	٢	٢,٧٩	٠,٤٤١	٦
		٪	٨١,٣	١٧,٢	١,٦			
٩	إعطاء المبتعثين سلفة بداية البعثة تقسط عليهم بأقساط مريحة	ك	٧٧	٤٤	٧	٢,٥٤	٠,٥٩٩	١٣
		٪	٦٠,٢	٣٤,٤	٥,٥			
١٠	زيادة المخصصات المالية للمبتعثات اللائي معهن أطفال في سن الحضانة	ك	١٢١	٦	١	٢,٩٣	٠,٢٧٣	١
		٪	٩٤,٥	٤,٧	٠,٨			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق			
١١	توقيت بداية البعثة مع بداية الفصول الدراسية في بلد الابتعاث حتى لا يضيع جزء من المدة على المبتعث	ك	٩٨	٢٣	٧	٢,٧١	٠,٥٦٣	١٠
		٪	٧٦,٦	١٨	٥,٥			
١٢	تطوير جميع العمليات التي يحتاجها المبتعث إلى عمليات إلكترونية، واختصار بعض الإجراءات الإدارية	ك	١١٧	١١	٠	٢,٩١	٠,٢٨١	٢
		٪	٩١,٤	٨,٦	٠			
١٣	حصول المبتعث على بعثة للماجستير والدكتوراه في قرار واحد	ك	٩٧	٢٨	٣	٢,٧٣	٠,٤٩٣	٩
		٪	٧٥,٨	٢١,٩	٢,٣			
١٤	رفع عدد المؤتمرات التي يحق للمبتعث المشاركة فيها إلى مؤتمرين لمرحلة الماجستير، وثلاثة لمرحلة الدكتوراه	ك	١١١	١٥	٢	٢,٨٥	٠,٣٩٨	٤
		٪	٨٦,٧	١١,٧	١,٦			
المتوسط الحسابي العام = ٢,٧٣ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٢٣٥								

من الجدول (١٢) يتضح أن عبارات المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين لدى أفراد الدراسة تترتب وفق الترتيب التالي:

١- زيادة المخصصات المالية للمبتعثات اللاتي معهن أطفال في سن الحضانة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٣) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، ويعزى للارتفاع الكبير في مصاريف الأم المبتعثة، والتي لا يواكبها تطور في المزايا المالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الحضيبي، ٢٠١٤م) أن من أهم المقترحات

٢- تطوير جميع العمليات التي يحتاجها المبتعث إلى عمليات إلكترونية، واختصار بعض الإجراءات الإدارية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩١) مما

يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، ويفسر بصعوبة انتقال المبتعث من مكان إقامته إلى المدينة التي يوجد فيها ملحقيات فضلا عن التواصل مع الجامعة الأم مع وجود وسائل اتصالات تقنية حديثة مأمونة، وهو ما تؤيد نتائج دراسة (العبدالمنعم، ٢٠١٧م) أن من أهم المقترحات تطوير جميع اللوائح والأنظمة للمبتعثين، وإعطاء صلاحيات أكبر للملحقيات الثقافية فيما يتعلق بالمبتعثين.

٣- إيجاد قسم خاص بوكالة عمادة الدراسات العليا بجامعة الإمام لشؤون الابتعاث والتدريب تعنى بالشؤون الأكاديمية للمبتعثين ودعمه بموظفين مؤهلين حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٧) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، وأهمية لدى المبتعث.

٤- رفع عدد المؤتمرات التي يحق للمبتعث المشاركة فيها إلى مؤتمرين لمرحلة الماجستير، وثلاثة لمرحلة الدكتوراه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٥) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك

٥- إعادة دراسة اللوائح والأنظمة الخاصة بالمبتعثين بشكل دوري بما يتوافق مع المستجدات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٣)، وإيجاد دليل إجرائي لجميع العمليات الإدارية التي تهم المبتعثين وطباعتها وتوزيعها على مبتعثي الجامعة قبل البعثة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٥) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، ويمكن تفسير ذلك بأهمية تحديث اللوائح والأنظمة للمبتعثين، وإيجاد دليل إجرائي لهذه العمليات الإدارية مما يسهل فهمها والتعامل معها من قبل المبتعثين.

٦- تفعيل الأقسام العلمية لمساعدة المبتعثين في القبول حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٩)، وتفعيل دور عمادة خدمة المجتمع وكلية اللغات والترجمة بتعليم اللغة الإنجليزية للمبتعثين قبل البعثة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٤) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، ويدل ذلك على أهمية مساعدة المبتعثين قبل التحاقهم بالبعثة، وذلك بتفعيل دور الأقسام العلمية لهم، وبتذليل كافة الصعوبات التي تواجههم، وأهمها اتقان جانب كبير من اللغة قبل الالتحاق بالبعثة، مما يخصر الزمن على المبتعث، ويعود عليه بالنفع الأكبر.

٧- حصول المبتعث على بعثة للماجستير والدكتوراه في قرار واحد حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٣) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، وهذا يحتاج إلى تطوير اللوائح والأنظمة التي تتكفل بدمج قرار البعثة لدرجتي الماجستير والدكتوراه في قرار واحد.

٨- توقيت بداية البعثة مع بداية الفصول الدراسية في بلد الابتعاث حتى لا يضيع جزء من المدة على المبتعث حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧١) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، ويفيد هذا المبتعث في الاستفادة من الوقت المخصص للبعثة، الأمر الذي جعل بعض الدراسات الحديثة تعد من أهم الصعوبات التي تواجه المبتعث التحاقه بالبعثة منتصف الفصل الدراسي، كدراسة (شيمي، ٢٠١٤م).

٩- زيادة دول الابتعاث، وإيجاد تعاون ثقافي بين المملكة العربية السعودية وكثير من الدول حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٧) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك.

١٠- تأهيل المبتعث قبل البعثة بإعطائه دورات عن نظم وعادات وتقاليد البلدان التي سيدرسون فيها حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٥) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (لي، ٢٠١٦م) من أهمية تعرف المبتعث على ثقافة وعادات وتقاليد البلد المضيف.

١١- إعطاء المبتعثين سلفة بداية البعثة تقسط عليهم بأقساط مريحة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٤) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الداود، ١٤٢٩ه)، ودراسة (الحضيبي، ٢٠١٤م) من أهمية الاهتمام بالمشكلات المالية للمبتعثين، وإعطاءها الأولوية في التغلب عليها.

١٢- إلزام المبتعثين بالحصول على نسبة (٤,٥) على الأقل في (IELTS) قبل الابتعاث حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٥) مما يدل على أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (لي، ٢٠١٦م) أن من أهم المقترحات هو التغلب على بعض الصعوبات الأكاديمية المتصلة بضعف المبتعثين باللغة الأجنبية، تحدثا وكتابة وقراءة، الأمر الذي يستدعي من الجامعات إلزام المبتعثين بدراسة اللغة قبل التحاقهم بالبعثة.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٧٣) أن أفراد الدراسة موافقين وبشدة على عبارات هذا المحور.

إجابة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين إجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة؟

أولا: اختبار (T) لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة من المبتعثين طبقا إلى اختلاف متغير الجنس استخدم الباحث اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد الدراسة بحسب متغير الجنس.

جدول (١٣) يوضح اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد الدراسة بحسب متغير الجنس

البيان	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	ذكر	٣,٠١	٠,٤١٨	١٢٦	٠,٦٧١ -	٠,٥٠٤
	أنثى	٣,٠٦	٠,٣٥٠			
المحور الثاني	ذكر	٣,٢٦	٠,٤٧٣	١٢٦	٠,١١٥	٠,٩٠٨
	أنثى	٣,٢٥	٠,٣٥٤			
المحور الثالث	ذكر	٢,٧٣	٠,٢٣٩	١٢٦	٠,٠٠٩ -	٠,٩٩٣
	أنثى	٢,٧٣	٠,٢٢٩			

(❖) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول (١٣) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث بلغ معامل T (- ٠,٦٧١) عند درجة حرية (١٢٦) ومستوى دلالة (٠,٥٠٤) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث بلغ معامل T (٠,١١٥) عند درجة حرية (١٢٦) ومستوى دلالة (٠,٩٠٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة

المبتعثين، حيث بلغ معامل T (- ٠,٠٠٩) عند درجة حرية (١٢٦) ومستوى دلالة (٠,٩٩٣) وهو أكبر من (٠,٠٥)، ويمكن تفسير ذلك أن مبتعثي الجامعة سواء الذكور أو الإناث يكونون في ظروف أكاديمية واجتماعية متقاربة، مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابتهم.

ثانيا: اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير دولة الابتعاث:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة من المبتعثين طبقا إلى اختلاف متغير دول الابتعاث استخدم الباحث اختبار (F) لبيان الفروق بين إجابات أفراد الدراسة بحسب المتغير.

جدول (١٤) يوضح تحليل التباين لبيان الفروق

بين إجابات أفراد الدراسة بحسب متغير دولة الابتعاث

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,٠٨٤	٤	٠,٠٢١	٠,١٢٧	٠,٩٧٣
	داخل المجموعات	٢٠,٢٣	١٢٢	٠,١٦٦		
المحور الثاني	بين المجموعات	٠,٦٣٠	٤	٠,١٥٧	٠,٧٩١	٠,٥٣٣
	داخل المجموعات	٢٤,٢٧	١٢٢	٠,١٩٩		
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٤٦٦	٤	٠,١١٦	٢,١٧	٠,٠٧٦
	داخل المجموعات	٦,٥٢	١٢٢	٠,٠٥٤		

يتبين من الجدول (١٤) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية، حيث بلغ معامل F (٠,١٢٧) عند درجة حرية (١٢٦) ومستوى دلالة (٠,٩٧٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث بلغ معامل F (٠,٧٩١) عند درجة حرية (١٢٦) ومستوى دلالة (٠,٥٣٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين، حيث بلغ معامل F (٢,١٧) عند درجة حرية (١٢٦) ومستوى دلالة (٠,٠٧٦) وهو أكبر من (٠,٠٥)، ويعزى ذلك غالب دول الابتعاث التي يدرس فيها مبتعثي الجامعة تكون متقاربة نسبيا من الناحية الاقتصادية والثقافية، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابتهم.

ثالثا: اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير المرحلة الدراسية:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة من المبتعثين طبقا إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية استخدم الباحث اختبار (F) لبيان الفروق بين إجابات أفراد الدراسة بحسب المتغير.

جدول (١٥) يوضح تحليل التباين لبيان الفروق

بين إجابات أفراد الدراسة بحسب متغير المرحلة الدراسية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,٢١٣	٢	٠,١٠٧	٠,٧١٥	٠,٤٩١
	داخل المجموعات	١٨,٥١	١٢٤	٠,١٤٩		
المحور الثاني	بين المجموعات	٠,١٩٨	٢	٠,٠٩٩	٠,٥٠٢	٠,٦٠٧
	داخل المجموعات	٢٤,٤٦	١٢٤	٠,١٩٧		
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٢١٧	٢	٠,١٠٨	٢,٠١	٠,١٣٩
	داخل المجموعات	٦,٦٩	١٢٤	٠,٠٥٤		

يتبين من الجدول (١٥) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث بلغ معامل F (٠,٧١٥) عند درجة حرية (١٢٦) ومستوى دلالة (٠,٤٩١) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث بلغ معامل F (٠,٥٠٢) عند درجة حرية (١٢٦) ومستوى دلالة (٠,٦٠٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين، حيث بلغ معامل F (٢,٠١) عند درجة حرية (١٢٦) ومستوى دلالة

(٠,١٣٩) وهو أكبر من (٠,٠٥)، ويعزى ذلك أن مبتعثي الجامعة سواء ابتعثوا لدراسة الماجستير أو الدكتوراه يكونون في ظروف أكاديمية واجتماعية متقاربة، مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابتهم.

رابعا: اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير عمر المبتعث:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة من المبتعثين طبقا إلى اختلاف متغير عمر المبتعث استخدم الباحث اختبار (F) لبيان الفروق بين إجابات أفراد الدراسة بحسب المتغير.

جدول (١٦) يوضح تحليل التباين لبيان الفروق بين إجابات أفراد الدراسة بحسب متغير عمر المبتعث

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٠,٠٧٨	٣	٠,٠٢٦	٠,١٥٩	٠,٩٢٤
	داخل المجموعات	٢٠,٢٤	١٢٤	٠,١٦٣		
المحور الثاني	بين المجموعات	٠,٦١٤	٣	٠,٢٠٥	١,٠٤	٠,٣٧٥
	داخل المجموعات	٢٤,٢٩	١٢٤	٠,١٩٦		
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٠٩٩	٣	٠,٠٣٣	٠,٥٨٨	٠,٦٢٤
	داخل المجموعات	٦,٩٥	١٢٤	٠,٠٥٦		

يتبين من الجدول (١٦) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية، حيث بلغ معامل F (٠,١٥٩) عند درجة حرية (١٢٧) ومستوى دلالة (٠,٩٢٤) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث بلغ معامل F (١,٠٤) عند درجة حرية (١٢٧) ومستوى دلالة (٠,٣٧٥) وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين، حيث بلغ معامل F (٠,٥٨٨) عند درجة حرية (١٢٧) ومستوى دلالة (٠,٦٢٤) وهو أكبر من (٠,٠٥)، ويفسر ذلك أن مبتعثي الجامعة يكونون في ظروف أكاديمية واجتماعية متقاربة، مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابتهم.

* * *

٥- أهم النتائج والتوصيات والمقترحات:

١/٥- أهم النتائج:

من خلال استعراض نتائج الدراسة، يمكن التوصل إلى أهم النتائج كما يلي:

أولا: أهم الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

- صعوبة التكلفة المرتفعة لحضانة الأطفال لمن لديهم أطفال في سن الحضانة.
- صعوبة إيجاد قبول مبدئي للمبتعث وخصوصا مرحلة الدكتوراه.
- صعوبة إيجاد حاضنة للأطفال الصغار للمبتعثات.
- تأخر التمرس بالكتابة العلمية باللغة الثانية بداية دراسة اللغة.
- الشعور بعدم الاستقرار النفسي وخصوصا بداية البعثة.

ثانيا: أهم الصعوبات الإدارية التي تواجه الطلبة المبتعثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

- ارتفاع أسعار المعيشة وإيجار السكن سنويا.
- قلة المخصصات المالية للمبتعث بداية البعثة.
- ضعف مواكبة "لائحة الابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات" للمستجدات الاقتصادية.
- عدم موافقة قرار الابتعاث لمدة دراسة البرنامج مع فترة الدراسة الحقيقية مما يستدعي طلب تمديد البعثة.
- غياب الاهتمام بالطلبة الخرجين وخصوصا المتفوقين.

ثالثا: أهم المقترحات التي قد تسهم في الحد من هذه الصعوبات من وجهة نظر الطلبة المبتعثين:

- زيادة المخصصات المالية للمبتعثات اللائي معهن أطفال في سن الحضانة.
- تطوير جميع العمليات التي يحتاجها المبتعث إلى عمليات إلكترونية، واختصار بعض الإجراءات الإدارية.
- إيجاد قسم خاص بوكالة عمادة الدراسات العليا بجامعة الإمام لشؤون الابتعاث والتدريب تعنى بالشؤون الأكاديمية للمبتعثين ودعمه بموظفين مؤهلين.
- رفع عدد المؤتمرات التي يحق للمبتعث المشاركة فيها إلى مؤتمرين لمرحلة الماجستير، وثلاثة لمرحلة الدكتوراه.
- إعادة دراسة اللوائح والأنظمة الخاصة بالمبتعثين بشكل دوري بما يتوافق مع المستجدات.

٢/٥- التوصيات:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- دراسة المزايا المالية للمبتعثين بشكل دوري، وتخصيص مزايا مالية إضافية للأمهات المبتعثات.
- ربط الموافقة على الابتعاث بحصول المبتعث على درجة معينة في التوفل أو الآيتلس قبل الابتعاث.

- دراسة لائحة الابتعاث والتدريب بشكل دوري، لتواكب التطور محليا وعالميا.
- إيجاد إدارة في عمادة الدراسات العليا تعنى بمساعدة الدارسين على إيجاد قبول في جامعات مرموقة.
- إيجاد دليل لجميع العمليات الإدارية في عمادة الدراسات العليا، وأتمتة جميع المعاملات والطلبات التي تخص المبتعثين.

٣/٥- المقترحات:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة يقترح الباحث القيام بالدراسات التالية:

- إجراء دراسة مماثلة عن الصعوبات الإدارية والتنظيمية بجامعات سعودية أخرى.
- إجراء دراسة لتصور مقترح لتطوير عمادة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء مدخل إداري حديث.
- إجراء دراسة لتطوير أنظمة الابتعاث في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية.
- إجراء دراسة عن درجة مستوى الرضا لدى المبتعثين للجامعات التي تم الابتعاث إليها.

* * *

المراجع

- ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٩٧م). **لسان العرب**، لبنان: دار الفكر.
- الأنصاري، ضياء الدين بن حسن (١٤١٩هـ). **ظاهرة الابتعاث في البلاد العربية وآثارها الثقافية**: دراسة نقدية في وسط الإسلام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٣٩٩هـ). **دليل قرارات مجلس الجامعة للأعوام الجامعية من ١٣٩٥/٩٤هـ إلى نهاية ١٣٩٨/٩٧هـ**. الرياض.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٠١هـ). **دليل قرارات مجلس الجامعة للأعوام الجامعية من ١٣٩٩/٩٨هـ - ١٤٠٠/١٤٠١هـ**. الرياض.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٢٨ه). **مشروع ميزانية الجامعة للسنة المالية ١٤٢٨/١٤٢٩هـ**. الرياض.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٣٩هـ). **مشروع ميزانية الجامعة للسنة المالية ١٤٣٩/١٤٤٠هـ**. الرياض.
- الحضيبي، إبراهيم بن عبدالرحمن (٢٠١٤م). المشكلات التي تواجه الطلبة السعوديين المبتعثين في الولايات المتحدة الأمريكية، **مجلة جامعة شقراء**، العدد الثاني، ١٤٣٥هـ.
- حمزة، أحمد بن عبدالكريم (٢٠١٢م). اتجاهات عينة سعودية نحو الابتعاث دراسة استطلاعية، **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد ٣٣، ديسمبر ٢٠١٢م.
- الداود، عبدالرحمن بن حمد (١٤٢٩هـ). المشكلات التي تواجه المرشحين للابتعاث قبل التحاقهم بالبعثة، **رسالة الخليج العربي**، العدد ١١٦.
- العبدالمنعم، فهد بن محمد (٢٠١٧م). المعوقات الإدارية التي تواجه الطلاب المبتعثين في دولتي الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والسبل المقترحة للتغلب عليها: دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد ٩٤.

- العتيبي، عبدالمحسن بن سعد (٢٠٠٩م). **مشاكل المبتعثين في الخارج**، جريدة الجزيرة، العدد ١٣٤٤٦.
- العريني، عبدالعزيز بن عبدالله (٢٠١٦م). مستوى الرضا الوظيفي لخريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، المجلد ٨، العدد ٨.
- العساف، صالح بن حمد (١٩٨٦م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العقيلي، عبدالمحسن بن سالم (١٤٣٠هـ). **برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي بوصفه بوابة لبناء مجتمع المعرفة**، ملتقى الملحقين الثقافيين في الخارج: الرياض.
- مجلس الشورى (١٤٣٦ه). تم استرجاعها بتاريخ ٢٠١٦/٧/٢٢م من الرابط: https://www.shura.gov.sa/wps/wcm/connect/ShuraArabic/internet/search/searchresult
- المكي، غازي بن عبدالواحد (١٤٣٠هـ). **الصعوبات التي تواجه المبتعثين أثناء البعثة في المملكة المتحدة**، ملتقى الملحقين الثقافيين في الخارج: الرياض.
- المركز الإعلامي (٢٠١٦م). **الملتقى السعودي في الولايات المتحدة وكندا**. تم استرجاعها بتاريخ ٢٠١٦/٦/١٣م من الرابط: http://www.saudiforum.us/ar/index.php?p=home
- الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز (٢٠٠٩م). **تجربة الابتعاث الخارجي في المملكة العربية السعودية نموذج للاستثمار في الكفاءات البشرية وإسهامها في التنمية**، المؤتمر الاقليمي العربي (نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية): مصر.
- وزارة التعليم (١٤٣٦هـ). **الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة**. الرياض.
- وزارة المالية (١٣٩٥هـ). **نظام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. مطابع الحكومة، مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية

- Jie Li (2016). The Academic and Social Challenges of International Undergraduate Students in U.S. Universities: An Examination of the Pathways Program. Drexel University, ProQuest Dissertations Publishing. DOI: 10124909.
- Shimmi, Y. (2014). Experiences of japanese visiting scholars in the united states: An exploration of transition

* * *

- The Saudi Forum in the United States and Canada (2016 AD). Media Center. Retrieved on 13/6/2016 AD from:
  http://www.saudiforum.us/ar/index.php?p=home
- Al Mousa, Abdullah Ibn Abdulaziz. (2009 AD). The Experience of External Scholarships in Saudi Arabia: A Model for Investing in Human Competencies and Their Contribution to Development. Arab Regional Conference (Towards an Arab Space for Higher Education, Global Challenges and Community Responsibilities): Egypt.
- Ministry of Education. (1436 AD). Objectives and policies for the Tenth Development Plan.
- Ministry of Finance. (1395 AD). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Government Press, Makkah Al-Mukarramah.

* * *

List of References:

- Ibn Manzur, Mohammed Ibn Makram. (1997 AD). **Lisan Al Arab**. Dar Al Fikr, Lebanon: Beirut.
- Al-Ansari, Diaa Al Din Ibn Hassan. (1419 AH). The phenomenon of scholarship in the Arab countries and its cultural effects: critical study in the center of Islam. unpublished master thesis. Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Faculty of Sharia, Islamic Culture Department.
- Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. (1399 AH). Directory of decisions of university board for the academic years from 1994 to 1998 AD.
- Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. (1401 AH). Directory of decisions of the university board for the academic years from 1998 to 2000 AD.
- Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. (1428 AH). The university budget for the financial year 1428/1429 AH.
- Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. (1439 AH). The university budget for the financial year 1439/1440 AH.
- Hudaibi, Ibrahim Ibn Abdul Rahman. (2014 AD). Problems Facing Saudi Students on Scholarship to the United States of America. Shaqra University Journal, Second Issue, 1435 AH.
- Hamza, Ahmed Ibn Abdul Karim. (2012 AD). Attitudes of a sample Saudi population Towards Scholarship: A Survey Study. Psychological Counseling Journal, Issue 33, December 2012 AD.
- Al Dawood, Abdul Rahman Ibn Hamad. (1429 AH). Problems facing candidates for scholarships before the initiation of their scholarships, Risalat Al Khaleej Al Arabi, Issue 116.
- Abd Al Moneim, Fahd Ibn Mohammed. (2017 AD). Administrative Constraints Facing Students on Scholarship in the United States of America and the United Kingdom: Proposed Ways to Overcome Them: A Field Study. Journal of Faculty of Education in Zagazig, Issue 94.
- Al Otaibi, Abdul Mohsen Ibn Saad. (2009 AD). Problems of Students on Foreign Scholarship. Al Jazirah Newspaper, Issue 13446.
- Al Areeny, Abdulaziz Ibn Abdullah. (2016 AD). The level of job satisfaction for the graduates of the Custodian of the Two Holy Mosques Program for External Scholarship. Journal of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Volume 8, Issue 8.
- Al Assaf, Saleh Ibn Hamad. (2012 AD). Introduction to research in behavioral sciences. first edition, Dar Al-Zahra, Kingdom of Saudi Arabia: Riyadh.
- Al Aqili, Abdulmohsen Ibn Salem. (1430 AD). The Custodian of the Two Holy Mosques Program for External Scholarship as a Portal for Building the Knowledge Society. Forum of Cultural Attaches Abroad: Riyadh.
- Al Makki, Ghazi Ibn Abdul Al Wahid. (1430 AD). Difficulties facing students on scholarship during the days of scholarship in the United Kingdom. Forum of Cultural Attachés Abroad: Riyadh.

Academic and Administrative Difficulties Facing Students on Scholarship at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Dr. Khalid AbdulKareem Al Busair
Department of Management and Educational Planning
College of Education
Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed to identify the most important academic and administrative difficulties facing students on scholarship at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU). The study population composed of all IMSIU students (467) who were sent abroad to study in the second semester of the academic year 1437/1438 AH, but the study sample consisted of (128) students. The researcher followed the descriptive approach, and used the questionnaire as a tool for the study. The tool consisted of four sections: study variables, academic difficulties, administrative difficulties, and proposals that might contribute to the reduction of those difficulties. The most important results of the study included the following:

• Academic difficulties: high cost of children custody, getting provisional offers for students, and finding babysitters for children of students.

• Administrative difficulties: high cost of living and annual accommodation, lack of financial allocations in the first days of scholarships, and lack of up-to-date "scholarship and training regulations of IMSIU staff" aligned with the economic developments.

• Suggestions that might contribute to reduce those difficulties include: increase of financial allocations for students with preschool children, digitize all processes needed by the students, and revisit the regulations for students on a regular basis.

Keywords: Higher Education, Scholarship, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Administrative and Academic Difficulties, Postgraduate Studies.

إدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة

"تصور مقترح"

د. نهله بنت إبراهيم السبيعي

الإدارة العامة للتربية الخاصة – وزارة التعليم

المملكة العربية السعودية

إدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة " تصور مقترح"

د. نهله بنت إبراهيم السبيعي
الإدارة العامة للتربية الخاصة – وزارة التعليم
المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٢ / ٧ / ١٤٣٩هـ **تاريخ قبول البحث: ٩ / ٨ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

تمثل الشراكة المجتمعية بين قطاعات التعليم ومؤسسات المجتمع أحد العوامل الهامة لتحسين دور التعليم والارتقاء به ومعالجة مشكلاته، ولهذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على أدوار التربية الخاصة وأدوار مؤسسات المجتمع لتفعيل الشراكة المجتمعية ومعوقاتها وتقديم تصور مقترح لإدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي باتباع البحث الوثائقي والمسحي، كما تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مشرفي ومشرفات الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن مشرفي ومشرفات التربية الخاصة يتجهون إلى تأكيد أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٦٢)، كما أنهم يؤكدون بدرجة كبيرة جداً على أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٦٢)، كما توصلت الدراسة إلى أن مشرفي ومشرفات التربية الخاصة يتجهون لتأكيد حِدّة معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٧٥)، وأخيراً قامت الباحثة ببناء تصور مقترح لإدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة والذي تضمن: الهدف العام، الأهداف الخاصة، مبررات التصور، منطلقات التصور، أسس التصور، آليات التصور، ومتطلبات التطبيق. ومن أهم توصيات الدراسة: نشر ثقافة الشراكة المجتمعية في الأوساط التربوية والاجتماعية.

السعي إلى تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع من قبل الجهات المعنية وفق الأدوار التي توصلت لها الدراسة. العمل على تذليل المعوقات لتفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع التي كشفت عنها الدراسة من قبل الجهات المعنية. تبني التصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع من قبل الجهات المعنية.

الكلمات المفتاحية: الشراكة المجتمعية، مؤسسات المجتمع، التربية الخاصة.

المقدمة:

تشهد المملكة العربية السعودية تغيرات وتحديات متسارعة نتيجة للتطورات الاقتصادية والتقنية والثقافية، مما يستوجب على كافة القطاعات الاستجابة لهذه التغيرات والتطورات بشكل منظم ومخطط.

ويعتبر قطاع التعليم أحد أهم قطاعات الدولة الذي لا بد له من مواجهة هذه التغيرات والتحديات، ومواكبة التطورات بفاعلية؛ للوصول إلى أعلى درجة من الكفاءة في تحقيق الأهداف المرجوة منه، (السبيعي، ١٤٣١هـ).

وتعد التربية الخاصة إحدى الجهات المعنية بتقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم العام أو ضمن برامج التربية الخاصة، (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ).

وتتعدد المهام والأدوار التي تقوم بها التربية الخاصة كونها تتعامل مع مجموعة متمايزة في خصائصها واحتياجاتها، الأمر الذي يستدعي تضافر الجهود للارتقاء بالخدمات المقدمة لذوي الإعاقة وذلك من خلال اشراك عدد من الجهات، (السبيعي، ١٤٣٨هـ).

كما وأن العملية التربوية في وقتنا الحالي لا تعتمد اعتماداً كلياً على المؤسسة التعليمية وحدها بل تطورت لتشمل الأسرة والمجتمع، ومع دخول هذه العناصر الجديدة في العملية التعليمية والتربوية ظهر مفهوم الشراكة المجتمعية الذي يلعب دوراً كبيراً في معالجة الكثير من القضايا التربوية والتعليمية.

وأشارت (عوض، ٢٠١٢م) أن الشراكة ظهر كمفهوم في التسعينات من القرن العشرين والذي يعني العلاقة بين طرفين أو أكثر لتحقيق نفع عام أو

خاص بالاستناد إلى اعتبارات المساوة والاحترام والعطاء المتبادل، بحيث يقدم كل طرف إمكانيات بشرية ومادية وفنية أو أحدها لتعظيم المردود وتحقيق الأهداف.

ولم تعد الحاجة إلى تفعيل العلاقة بين التعليم ومؤسسات المجتمع أمراً اختيارياً بل حتمياً تفرضه المصلحة العامة والمصالح المشتركة بين قطاع التعليم وسائر القطاعات الأخرى، ومما يؤكد هذا التوجه قرار المجلس الأعلى لدول الخليج العربية المنعقد في مسقط عام ٢٠٠١م والذي نص على ضرورة تقوية العلاقة بين مؤسسات التعليم وسائر المؤسسات المجتمعية، (الشامسي، ٢٠٠٥م).

وتعد مؤسسات المجتمع أحد الجهات التي يعول عليها لدعم التربية الخاصة وبرامجها من خلال تفعيل الشراكة المجتمعية وخاصة في ضوء النسبة المسجلة للإعاقة في المجتمع السعودي، التي تبلغ ٣,٣٪ من إجمالي عدد السكان في المملكة العربية السعودية (الهيئة العامة للإحصاء، ١٤٣٨هـ).

وبذلك فإن السعي نحو تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع ضرورة مُلحة؛ الأمر الذي ينعكس إيجابًا على الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة على وجه الخصوص وعلى المجتمع بصفة عامة.

* * *

المشكلة :

تمثل الشراكة المجتمعية بين قطاعات التعليم ومؤسسات المجتمع أحد العوامل الهامة لتحسين دور التعليم والارتقاء به ومعالجة مشكلاته.

وتشير عدد من الدراسات إلى أن التربية الخاصة تواجه عددًا من المشكلات التي تعوق تنميتها وتطويرها بما يتناسب مع المتغيرات المجتمعية والعالمية المعاصرة وهذه المشكلات تتعلق بعدد من الجوانب الإدارية، الفنية، الاجتماعية، المادية، ومشكلات تتعلّق بالبيئة والتجهيزات (السبيعي، ١٤٣٨هـ).

كما أن التطوير الشامل للتربية الخاصة والنهوض بها سواء من الناحية الكمية أو الكيفية يتطلب جهداً وطنياً منظماً ومتصلاً وتخطيطاً يشارك فيه مختلف الأطراف، (أبو النصر، ٢٠٠٤م)، وذلك لأن التربية الخاصة تحتاج إلى جهود جبارة على مستوى التخطيط والاعداد والتنفيذ تفوق تلك التي يتطلبها التعليم العام على كافة المستويات، إذ أنه يتعامل مع فئة واحدة متجانسة إلى حد كبير (الموسى، ٢٠٠٨م).

ويؤكد عدد من الباحثين على أهمية ودور الشراكة المجتمعية في إصلاح التعليم وتطويره والحد مما يعانيه من مشكلات متنوعة والرقي بالعملية التعليمية وتحقيق التنمية الثقافية والمهنية ومواجهة قلة الموارد المتاحة للتعليم (العجمي، ٢٠٠٧م)، و (الأصمعي، ٢٠٠٥م) و ميوندا (Mewnnda,2000).

ويرى (جوهر، ٢٠١٠م) أن الشراكة المجتمعية ركيزة أساسية في دعم جهود تحسين التعليم وزيادة فاعلية المؤسسات التعليمية ومساعدتها في تحقيق وظيفتها التربوية.

وفي هذا الشأن أكد تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٣م على أن المشاركة في التعليم تمثل خياراً استراتيجياً ومطلباً ضرورياً حيث أوضحت نتائج عدد من الدراسات أن المجتمعات التي ترتفع فيها معدلات المشاركة المجتمعية في التعليم تستطيع أن توفر موارد مالية إضافية للتعليم أكثر من المجتمعات التي تنخفض فيها معدلات المشاركة (رجب، ٢٠١٥م).

وورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة أن من مهام منسوبي التربية الخاصة بناء شراكة أسرية ومجتمعية من خلال التواصل مع الأسرة ومؤسسات المجتمع، الأمر الذي يستدعي توضيح الأدوار لكل منهم ووضع آلية معلنة لتفعيل الشراكة المجتمعية، (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ).

وبمراجعة الأدب البحثي والدراسات السابقة تبين أن التربية الخاصة بحاجة إلى دراسة للتعرف على أدوارها وأدوار مؤسسات المجتمع لتفعيل الشراكة المجتمعية، وهو ما أوصت به دراسة (الموسى وآخرون، ٢٠١٧م) بأهمية تفعيل الشراكة المجتمعية في التربية الخاصة.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تقديم تصور مقترح لإدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة.

الأسئلة:

١. ما أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع؟

٢. ما أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة؟

٣. ما معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع؟

٤. ما لتصور المقترح لإدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة؟

الأهداف:

١. التعرف على أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع.

٢. التعرف على أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة.

٣. الكشف عن معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع.

٤. تقديم تصور مقترح لإدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة.

الأهمية:

الأهمية العلمية:

١. قد تسهم الدراسة في فتح المجال لمزيد من الدراسات في مجال الشراكة المجتمعية في قطاع التعليم بوجه عام والتربية الخاصة بوجه خاص.

٢. تمثل الدراسة مرجعاً علمياً للتربية الخاصة ومؤسسات المجتمع على حد سواء في مجال الشراكة المجتمعية وآليات تفعيلها.

٣. تأتي هذه الدراسة مواكبة للتوجهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام بالشراكة المجتمعية في التعليم.

الأهمية العملية:

١. من المؤمل أن تسهم الدراسة في نشر ثقافة الشراكة المجتمعية داخل الوسط التربوي والاجتماعي.

٢. ستكشف الدراسة الحالية عن الأدوار المطلوبة لكل من التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع لتفعيل الشراكة المجتمعية.

٣. ترصد هذه الدراسة معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية مما يُساعد على تجاوزها عند مرحلة التنفيذ.

٤. ستقدم هذه الدراسة تصور مقترح لإدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة.

المصطلحات:

الشراكة المجتمعية: مجموعة الجهود المنظمة والموجهة التي يبذلها أفراد ومؤسسات المجتمع المدني من أجل تطوير وتنمية المؤسسات التعليمية بأنواعها المختلفة، (الوكيل، ٢٠١٥م).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بالتعاون والربط بين التربية الخاصة وحاجات المجتمع ومؤسساته، وفق أهداف ومبادئ ومجالات محددة ومتفق عليها.

التربية الخاصة: "مجموعة البرامج، والخطط، والاستراتيجيات المصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة، وتشتمل على طرائق التدريس، وأدوات، وتجهيزات، ومعدات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٢هـ، ص١٠).

مؤسسات المجتمع: هي كل التنظيمات الاجتماعية المختلفة التي يقيمها المجتمع لتنظيم علاقات الأفراد لتحقيق حياة أفضل (الشايع ، ١٢٤٣٥هـ).

وتعرفها الباحثة بأنها التنظيمات الاجتماعية المتمثلة في الشركات الخاصة ، الجامعات ، المؤسسات التربوية ، والوكالات الحكومية والعسكرية ، ومنظمات رعاية صحية وتطوعية وثقافية وغير ذلك من المنظمات المستندة إلى المجتمع المحلي.

الحدود:

الحدود الموضوعية: تقديم تصور مقترح لإدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة.

الحدود المكانية: الإدارة العامة للتربية الخاصة (بنين/ بنات) بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: مشرفي ومشرفات التربية الخاصة بوزارة التعليم.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٨- ١٤٣٩هـ.

الإطار المفهومي:

يُمثّل الإطار المفهومي البناء النظري للدراسة ، والمرجعية العلمية التي سيتم من خلالها بناء التصور المقترح. لتفعيل الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة ويتضمَّن الإطار المفهومي ثلاثة مباحث أساسية ، وهي: التربية الخاصة ، الشراكة المجتمعية ، جائزة الشيخ محمد بن صالح بن سلطان للتفوق العلمي والإبداع في التربية الخاصة كأحد أهم التجارب في المشاركة المجتمعية مع التربية الخاصة.

* * *

المبحث الأول: التربية الخاصة:

يعدُّ مجال التربية الخاصة أحد المجالات التربوية الحديثة، فالتربية الخاصة بمفهومها الحديث والشامل تُعنى بتربية الطلاب غير العاديين، الذين يختلفون عن أقرانهم العاديين اختلافًا يوجب إجراء تعديلات ضرورية في المتطلبات التعليمية والمستلزمات المدرسية؛ ليتمكّن هؤلاء الطلاب - على اختلاف احتياجاتهم وخصائصهم- من الاستفادة من البيئة التربية الطبيعية.

وتُعرّف التربية الخاصة Special Education بأنها: "الخدمات التربوية المتخصصة التي تتناسب مع ذوي الإعاقة، بحيث يمكن تقديم هذه البرامج التربوية إلى فئات الأفراد ذوي الإعاقة؛ وذلك من أجل مساعدتهم على تحقيق ذواتهم، وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي ينتمون إليه" (كوافحة، وعبدالعزيز، ٢٠٠٧م، ص ١٥). كما تُعرّف بأنها: "ذلك النوع من التعليم المنظم الهادف الذي يُعنى بتربية ذوي الإعاقة، وتنشئتهم تنشئة خاصة ليستطيعوا التكيّف والتعايش ضمن المجتمع المحلي والعالمي" (السنبل، وآخرون، ١٤٢٩هـ، ص٣٩٢). ويُنظر إليها أيضًا بأنها: "مجموعة البرامج التربوية والتعليمية المخصصة، والخدمات المباشرة وغير المباشرة المقدمة لذوي الإعاقة" (الحربي، والمهدي، ١٤٣٣هـ، ص ٨٥).

واتفقت عدد من الأدبيات على تعريف فئات التربية الخاصة بأنهم: الأفراد الذين يختلفون في أدائهم بشكل ملحوظ عن متوسط أداء أقرانهم، أو ما هو متوقع من أقارنهم، في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية؛ مما يدعو إلى ضرورة تقديم خدمات أو وجود رعاية خاصة لهم (المطيري، ٢٠١٣م)،

وبالتالي فإن الفئات التي تكون ضمن هذا المفهوم تضم كلًّا من: الإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، الصمم، ضعاف السمع، الإعاقة البدنية، الاعاقة الصحية، صعوبات التعلم، اضطرابات التواصل، اضطراب التوحد، تعدد العوق، الاصابة الدماغية، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، الإعاقة الحسية المزدوجة، الموهبة والإبداع.

وتنبع أهمية التربية الخاصة من أهمية الأهداف التي تسعى إلى تحقيها، والتي تتجه بمجملها إلى العناية بذوي الإعاقة، وتقديم أفضل الخدمات التربوية والتعليمية لهم، وفي هذا الصدد يورد (عودة، ٢٠٠٩م) عددًا من الأهداف الفرعية للتربية الخاصة، وهي: التَّعرُّف على ذوي الإعاقة من خلال أدوات القياس والتشخيص، إعداد البرامج التعليمية، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والتقنية المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة، إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام.

وتهدف التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بحسب ما ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة إلى تربية الطلاب ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة وتعليمهم وتأهيلهم، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم، وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة؛ بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى، وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع. ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال ما يلي:

١. الكشف عن الطلاب ذوي الإعاقة، وتصميم برامج تربوية خاصة تتسم بالفردية والشمولية، بحسب احتياج كل طالب، شاملة لجميع جوانب القصور لديهم.

٢.توفير بيئة تعليمية داعمة للطلاب ذوي الإعاقة من خلال أقل البيئات تقييدًا.

٣.توفير البرامج الانتقالية المصممة بحسب قدرات كل طالب ؛ بما يضمن تحقيق انتقالهم بشكل سهل وميسر إلى الحياة العامة ، والعيش باستقلالية.

٤.استخدام وسائل المساعدة وطرق التواصل البديلة ؛ لمساعدة الطلاب على التعلم بشكل ميسر.

٥.مشاركة أولياء الأمور في تصميم البرامج التعليمية الفردية ، ومتابعة تنفيذها في المنزل. (وزارة التعليم ، ١٤٣٦هـ).

* * *

المبحث الثاني: الشراكة المجتمعية:

الشراكة المجتمعية Community Partnership مركبة من كلمتين الأولى الشراكة وهي من شاركت فلاناً في الأمر شركاً وشركةً أي جعلت له نصيب منه فهو شريك، وأشركه في الأمر أدخله فيه وشاركه كان شريكه، والثانية المجتمعية من جمع الشيئ عن تفرقه، يجمعه جمعاً وجمعه وأجمعه فاجتمع (ابن منظور، ١٤٣١هـ).

وتعرف المشاركة المجتمعية بأنها الميثاق بين طرفين يقوم على أساس التفاعل البناء والاتصال المستمر والشفافية المطلوبة بينهما وتحدد بمقتضاه الأهداف والاهتمامات والمسؤوليات المشتركة بينهما (حسن، ٢٠٠٤م)، وتعرف (القفاص، ٢٠٠٣م) الشراكة المجتمعية في التعليم بأنها الجهود التي يقوم بها الأفراد بجميع فئاتهم ومؤسسات المجتمع المدني في مجال التخطيط واتخاذ القرار والتنفيذ والتقييم لعناصر العملية التعليمية، ويتحقق من هذه المشاركة استيفاء احتياجات المشاركين من ناحية، وتحقيق الصاح العام من ناحية أخرى، وتعرفها (محمد، ٢٠٠٩م) بأنها مشاركة جميع فئات المجتمع على اختلاف أنماطه ومؤسساته وهيئاته، منظماته، فكرياً ومادياً من خلال استراتيجية مدروسة تهدف لجودة وتحسين التعليم.

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة للشراكة المجتمعية تتفق في أنها تعتمد على رغبة واستعداد المجتمع للمشاركة الفاعلة في عمليات التحسين والتطوير للمؤسسات التعليمية، كما وأنها يتم من خلالها اتاحة الفرصة للمساهمة بالفكر والمشورة والموارد المالية والبشرية، بالإضافة إلى أنها تقوم على الجهود التطوعية للأفراد ومؤسسات المجتمع.

وتهدف المشاركة المجتمعية إلى:

١. المشاركة بالخبرات والتجارب حيث يمكن لكل مشارك أن يقدم المعلومات والخبرات والمهارات التي لديه.

٢. المشاركة هي طريق التمويل المالي لتحقيق أهداف التعليم.

٣. المشاركة تنمي لدى الأفراد والمؤسسات الانتماء والمسؤولية والملكية الجماعية.

٤. تنوع الأفكار واثراؤها نتيجة لكثرة الموضوعات التي يتم مناقشتها والمشاركة في تنفيذها في المنظومة التعليمية.

٥. تحقيق التكامل بين أفكار الأفراد والمؤسسات في الموضوعات والممارسات التي يتم تنفيذها عن طريق التعليم.

وتشكل المشاركة المجتمعية مدخلاً مهماً لتطوير أداء المؤسسة التربوية، والمشاركة المجتمعية في التعليم من شأنها أن تسهم في توفير الوقت والجهد والموارد على المدى الطويل، وتؤدي إلى تفعيل العلاقات بين المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي وتتحول المؤسسة التربوية إلى لخدمة المجتمع والمجتمع لخدمة المؤسسة التربوية (الوكيل، ٢١١٥م).

ويرى (الخطيب، ٢٠٠٦م) أن الاهتمام بمشاركة منظمات ومؤسسات المجتمع في التعليم يرجع لعدة أسباب منها:

١. عدم قدرة كثير من الدول على تحمل تمويل وادارة وتوفير التعليم لجميع الموطنين نتيجة لتزايد أعداد السكان من ناحية، ومن ناحية أخرى توفير تعليم ذي نوعية جيدة للجميع.

٢. انتشار مبادئ الديمقراطية والشراكة واللامركزية في اتخاذ القرار تحتم ضرورة إشراك المجتمع في عملية صنع القرار والتمويل وإدارة العملية التعليمية.

٣. الحاجة إلى أفكار وابداعات جديدة فيما يتعلق بالعملية التعليمية، والتي قد توفرها المنظمات غير الحكومية بشكل أفضل.

وتستنج الباحثة أن أهمية المشاركة المجتمعية في التربية الخاصة ترجع إلى عدد من الأسباب منها:

١. أن تربية وتعليم ذوي الإعاقة قضية عامة الأمر الذي يتطلب مشاركة أولياء الأمور في قضايا وسياسات تعليم وتربية أبنائهم.

٢. أن لتعليم ذوي الإعاقة جوانب متعددة اقتصادية واجتماعية وثقافية لذلك فهي تحتاج إلى اجتماع ومشاركة جملة من المهتمين بهذه الجوانب لمعالجة ومواجهة قضاياها.

٣. الارتفاع المتزايد في كلفة التعليم لذوي الاعاقة.

٤. الاهتمام العالمي بالجودة في الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة وما يصاحب ذلك من متطلبات مادية وبشرية.

ولتحقيق شراكة ناجحة وفاعلة لابد أن تكون هناك ضوابط واضحة يمكن حصرها فيما يلي (الشامسي، ٢٠٠٥م):

١. أن تكون شراكة استراتيجية تعتمد على الرؤى العقلانية والتوجهات المستقبلية، وأن تلتزم بتحقيق أهداف استراتيجية محددة.

٢. أن تكون مخططة تنطلق من التوجهات العامة إلى المشروعات والبرامج التنفيذية والمحددة.

٣. أن تلبي حاجات محددة للطرفين على حد سواء.

٤. أن تتمحور حول إيجاد حلول مناسبة لمشكلات قائمة أو متوقعة.

٥. أن تكون متكافئة يسودها جو الاحترام الايجابي المتبادل وغير المشروط.

٦. أن تكون مستدامة ولا تقوم لمجرد انجاز مهام معينة فحسب.

٧. أن تتوفر لها آليات التخطيط والتقويم والمتابعة.

وحدد (الشامسي، ٢٠٠٥م) عدد من المعوقات التي تواجه تفعيل الشراكة المجتمعية بين التعليم ومؤسسات المجتمع وهي كالتالي:

١. غياب العمل المؤسسي في واقع العلاقة بين مؤسسات التعليم والمجتمع.

٢. غياب المهارات والكفاءات المتعلقة بإعداد وتخطيط وإدارة برامج الشراكة المجتمعية في المؤسسات التربوية لدى القيادات التربوية.

٣. ضعف العلاقة بين المؤسسة التربوية وعناصر المجتمع المحلي مثل الأسرة والقطاع الخاص وغيرها من المؤسسات والمنظمات المجتمعية.

٤. قلة الوعي المجتمعي بوظائف المؤسسة التعليمية، وعدم الاعتراف بأن التعليم مسؤولية مجتمعية ينبغي ألا تقتصر على الدولة، بل تمتد لتشمل مختلف شرائح المجتمع ومؤسساته.

٥. ضعف انفتاح المؤسسة التعليمية على المجتمع وتقصيرها في تقديم الخدمات غير التعليمية مثل المحاضرات العامة واستخدام المرافق العامة مثل المسرح والمنشآت الرياضية.

٦. قصور مفهوم المؤسسة التعليمية ووظائفها الجديدة لدى منسوبيها، لا سيما في ظل الحاجة إلى التهيئة الداخلية لكافة عناصر المؤسسة التعليمية للمساهمة في برامج المشاركة المجتمعية.

وصنف (الشايع، ١٤٣٥هـ) معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية إلى معوقات اجتماعية ومعوقات اقتصادية ومعوقات إدارية، وتتمثل المعوقات الاجتماعية في غموض مفهوم الشراكة المجتمعية أو عدم القناعة بأهمية الشراكة، وضعف تشجيع الشراكات المميزة وعدم تحفيز مؤسسات المجتمع على عقد شراكات مجتمعية هادفة، أما عن المعوقات الاقتصادية فتتمثل في عدم وجود قناعة بأهمية الشراكة لدى مؤسسات المجتمع لاعتقادهم بتكلفتها المالية وعدم جدواها الربحية والنظر من قبل مؤسسات المجتمع بأن المؤسسات الحكومية لها ميزانيات ضخمة تجعلها في غنى عن عقد مثل هذه الشراكات المجتمعية، وتتمثل المعوقات الإدارية في قصور اللوائح والأنظمة التي تحكم وتنظم العمل داخل المؤسسات الحكومية من جهة ومؤسسات المجتمع من جهة أخرى، بالإضافة إلى الروتين والبيروقراطية داخل المؤسسات الحكومية، بالإضافة إلى إن بعض متخذي القرار في مؤسسات المجتمع ليس لديهم الوقت الكافي لإدارة برامج الشراكة المجتمعية.

* * *

المبحث الثالث:

جائزة الشيخ محمد بن صالح بن سلطان للتفوق العلمي والإبداع في التربية الخاصة:

تعد جائزة الشيخ محمد بن صالح بن سلطان للتفوق العلمي والإبداع في التربية الخاصة أحد التجارب الناجحة في مجال الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة التي كان لها المردود الإيجابي على العاملين في الميدان التربوي وعلى الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم، وهو ما أكدته نتائج دراسة (الموسى، وآخرون، ٢٠١٧م) على وجود أثر فعال وايجابي للجائزة على الفائزين في الجوانب النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية، المعرفية.

وتتعدد أوجه المشاركة المجتمعية للجائزة حيث تعنى بتقديم الدعم في عدد من المجالات كرعاية الملتقيات العلمية، وتجهيز المراكز، والتدريب، والاصدارات التعليمية، ودعم المشاريع البحثية، والدعم المالي المباشر.

وجائزة الشيخ محمد بن صالح بن سلطان للتفوق العلمي والإبداع في التربية الخاصة مشروع خيري لرعاية المبدعين والمتفوقين دراسياً من طلاب وطالبات التربية الخاصة. فقد أنشئت عام ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٥م. وتحرص الجائزة على إقامة حفلها سنوياً لتكريم وتشجيع الفائزين والفائزات في مجال حفظ القرآن الكريم وتجويده.

والتفوق الدراسي، الإبداع ويشمل: الإبداع العلمي، الإبداع الأدبي، الإبداع الفني يحضره أولياء الأمور والمتخصصون، وبرعاية كريمة من إحدى الشخصيات الاعتبارية بالمجتمع، وتهدف إلى: الاهتمام بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتقدير إبداعاتهم و تشجيعهم وتفعيل مشاركتهم الإيجابية في المجتمع.توعية المجتمع بقدرات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وإبداعاتهم .

تواصل أعمال الشيخ محمد بن صالح بن سلطان الخيرية واستمرارها في دعم جميع فئات المجتمع بمن فيهم ذوي الاعاقة. وينبثق من الجائزة سنابل خير تصرف في مجالات وأنشطة متنوعة ومتجددة منها :

١. الإعانات النقدية والعينية للمحتاجين من ذوي الإعاقة.

٢. توفير الوسائل التعليمية والمعينات لذوي الإعاقة.

٣. دعم المراكز التي تخدم الأفراد ذوي الإعاقة.

٤. تنظيم ورعاية الأنشطة والفعاليات والملتقيات العلمية.

٥. طباعة ورعاية المطبوعات العلمية والتوعوية ...إلخ.

وتتكون الموارد المالية للجائزة السنوية من المبالغ المالية التي خصصها صاحب الجائزة وتصرف حسب القواعد المنظمة للجائزة حيث تبلغ الميزانية السنوية للجائزة وسنابلها (مليون ريال)، وتبلغ قيمة الجائزة العلمية (٢٠٠,٠٠٠ ريال) وتمنح لأربعين طالباً وطالبة.

وعبر مسيرة الجائزة منذ العام ١٤٢٦- ١٤٣٩هـ، تم استثمار ثمار السنابل وبما يعود على ذوي الاحتياجات الخاصة بالنفع والفائدة ويحقق الأهداف السامية التي أوجدت من اجلها. وتتمثل المنجزات في :

أولاً – الإعانات النقدية والعينية.

ثانياً – رعاية الدورات والأنشطة التربوية.

ثالثاً – رعاية وطباعة الكتب والمجلات التربوية.

رابعاً – رعاية ودعم البرامج والمراكز التعليمية والثقافية.

خامساً – رعاية الندوات والمؤتمرات والمعارض.

الدراسات السابقة:

دراسة ميوا –كيكو (Miwa – Keiko ٢٠٠٠م)التي هدفت إلى دراسة بناء شراكة بين الحكومة والمنظمات الأهلية في قطاع التعليم، ومعوقات عملية الشراكة وأشارات نتائجها إلى ضرورة بناء الشراكة من خلال التنسيق والاتصال الدائم بينها لمواجهة المعوقات مع زيادة امكانياتها وهو ما سيؤدي إلى شراكة أكثر فاعلية.

دراسة كلارك (Clark ٢٠٠٢م) التي هدفت إلى التعرف على الأسباب التي تدفع القطاع الخاص للتبرع، للمدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، والتعرف على خصائص وصفات المدارس التي نجحت في جمع التبرعات، وذلك من أجل تقديم نموذج للمدارس الثانوية العامة لاستخدامه كدليل عند القيام بنشاطاتها الحالية والتطويرية، والبحث عن دعم من المنظمات الخاصة. وقدمت هذه الدراسة نموذج للمدارس التي يمكن أن تمول من القطاع الخاص كالتالي: أن يكون للمدرسة مهمة واضحة، وخطة استراتيجية طويلة الأمد، ومشاركة للآباء والمجتمع المحلي، ووجود لجنة للشراكة مع القطاع الخاص، وفريق متعاون من المعلمين.

دراسة بوكاري- حميدو- دولو (Boukary- Hamidou- Dolo ٢٠٠٤م) التي هدفت إلى تحديد الاليات التي تدعم الشراكة المجتمعية ومنها الاتصال بين المدارس والجمعيات الأهلية من أجل تدعيم اتجاه الطلاب نحو التطوع بالإضافة الى التنسيق بين جهود المدارس والجمعيات الأهلية والتدريب عن طريق عقد الدورات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين لتنمية وعيهم

بأهمية الشراكة المجتمعية وأهدافها بالإضافة إلى الندوات والمؤتمرات واللجان والعمل المشترك.

دراسة مصباح الكردي ٢٠٠٦م والتي هدفت إلى التعرف على أهم التجارب المعاصرة في مجال مشاركة المجتمع في العملية التعليمية وتقديم تصور حول مشاركة المجتمع في العملية التعليمية بمدينة لرياض، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عدد من العاملين في مجال التعليم والخبراء التربويون والعاملين في المؤسسات الخاصة وأولياء أمور الطلاب، ومن أهم نتائج الدراسة عدم تحقيق بنود وأسس ومجالات مشاركة المجتمع لتطوير المؤسسات التعليمية وتحتاج إلى زيادة تفعيل كما تم تقديم تصور مقترح لأدوار الذين يسهمون في مشاركة المجتمع من أفراد ومؤسسات، وانتهت الدراسة بعرض عدد من التوصيات.

دراسة نصراء سليم ٢٠٠٨م والتي هدفت إلى كشف الواقع الراهن للمشاركة المجتمعية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وذلك من وجهة نظر القيادات التربوية التنفيذية بالمدارس، وكذلك من وجهة نظر بعض الفئات المجتمعية، أما الهدف الرئيس للدراسة فهو التوصل إلى أساليب تفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم بالسلطنة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تحليل الأدبيات المتعلقة بالتعليم الأساسي، والمشاركة المجتمعية، بجانب القيام بدراسة ميدانية لكشف الواقع الراهن للمشاركة المجتمعية باستخدام الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، ومن أهم نتائج الدراسة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكثر

الجوانب الإدارية التي تتم فيها المشاركة المجتمعية بالسلطنة هي : التمويل تليها الإدارة ثم الاستشارة ، بينما أضعفها كانت في التخطيط .

دراسة رجب سلطان و محمد أحمد ٢٠٠٩م والتي هدفت إلى وضع تصور مقترح يسهم بدوره في تفعيل وتنشيط العلاقة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية من خلال التعرف على دور المشاركة المجتمعية في دعم الجودة والاعتماد بالمدارس المصرية، والتعرف على أهم المعوقات التي تؤثر بدورها سلباً على تفعيل الحركة المجتمعية، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجموعة من الاخصائيين في مدارس التعليم العام وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن معوقات المشاركة المجتمعية في التعليم العام ترتيباً هي: المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، المعوقات المتعلقة بالمعلم، المعوقات المتعلقة بالطالب، المعوقات المتعلقة بطبيعة المجتمع، معوقات متعلقة بالبيئة المدرسية، كما انتهت الدراسة بعرض للتصور المقترح وعدد من التوصيات.

دراسة محسن القرشي ٢٠١١م. والتي هدفت إلى الكشف عن المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء إدارات المدارس الثانوية الحكومية وتمويل المدارس وتوفير فرص التنمية المهنية لمعلمي المدارس ورفع المستوى التحصيلي للطلاب وربط خريجي المدارس بسوق العمل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتكون مجتمع الدراسة من مديري ومشرفي المدارس، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ومن أهم نتائج الدراسة أن المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية في مجال تطوير أداء الإدارات، التمويل، رفع المستوى التحصيلي، وربط خريجي

المدارس كانت مطلوبة بدرجة عالية، وفي مجال توفير فرص التنمية لمعلمي المدارس كانت بدرجة متوسطة.

دراسة عبير مهنا ٢٠١٤م والتي هدفت إلى بناء تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وبحث سبل التغلب على معوقات المشاركة المجتمعية باستخدام المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة لجمع البيانات من مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث، ومن أهم النتائج بلغت تقديرات عينة الدراسة لواقع المشاركة المجتمعية بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية.

دراسة نداء كمال ٢٠١٤م والتي هدفت إلى بناء إطار تنظيمي للمشاركة المجتمعية في وزارة التربية والتعليم في الأردن واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات من مديري ومديرات المدارس، ومن أهم نتائج الدراسة حصول بعد مشاركة الاسرة مع المدرسة على المرتبة الأولى وحصول بعد مشاركة المجتمع مع المدرسة وبعد العلاقات العامة بين المجتمع والمدرسة على المرتبة الثانية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق مفهوم المشاركة المجتمعية تعزى لمتغيري المديرية والخبرة.

دراسة عبدالعزيز الغامدي ٢٠١٥م والتي هدفت إلى التعرف على مجالات وفوائد المشاركة المجتمعية بمدارس الهيئة الملكية بينبع ومعوقات هذه المشاركة وسبل وآليات تفعيلها واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع

البيانات من مديري ووكلاء ومعلمي المدارس ومن أهم النتائج جاءت مشاركة المجتمع للمدرسة بدرجة ضعيفة وضعيفة جداً، ووافق العينة بدرجة كبيرة على فوائد وسبل وآليات المشاركة المجتمعية وبدرجة متوسطة على معوقات المشاركة المجتمعية.

دراسة عزام الشايع ١٤٣٥هـ والتي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات السعودية ومؤسسات المجتمع، استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على وجود تعاون بين الجامعات السعودية ومؤسسات المجتمع وأن أكبر درجات التعاون تتمثل في اهتمام الجامعات بتقديم برامج تدريبية، وأقل درجات التعاون تتمثل في تزويد الجامعات القطاعين الحكومي والأهلي بحاجتهما من القوى العاملة، أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدجة كبيرة على دور الجامعات السعودية في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع، وأن أقل دور للجامعات في تفعيل الشراكة المجتمعية تتمثل في تشجيع مؤسسات المجتمع على استخدام مرافق ومنشآت الجامعة، وأن أكبر دور يتمثل في تقديم الأسس العلمية للتصدي للمشكلات التي تواجه المجتمع.

دراسة ناصر الموسى وآخرون ٢٠١٧م والتي هدفت إلى التعرف على أثر جائزة الشيخ محمد بن صالح بن سلطان للتفوق العلمي والإبداع في التربية الخاصة على الفائزين بها وأولياء أمورهم في (الجوانب المعرفية، الأكاديمية، النفسية، والاجتماعية) والاختلاف في أثر الجائزة تبعاً لعدد من المتغيرات، تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات الفائزين بالجائزة وأولياء

أمـورهم، وتم الاعتمـاد علـى المـنهج الوصـفي، والاسـتبانة كـأداة لجمـع البيانات، ومن نتائج الدراسة وجود أثر وإيجابي لجائزة الشيخ محمد بن صالح بن سلطان للتفوق العلمي والإبداع في التربية الخاصة على الفائزين بها في الجوانب التالية بالترتيب: الأثر النفسي، يليه الأثر الاجتماعي، ثم الأثر الأكاديمي، وأخيراً الأثر المعرفي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه: تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المنهج، حيث اعتمدت جميع الدراسات على المنهج الوصفي، كما تتشابه في أداة البحث، حيث استخدمت جميع الدراسات الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الأهداف التي تسعى لتحقيقها، كما تختلف في مجتمع الدراسة حيث أن مجتمع الدراسة الحالية هو مشرفي ومشرفات التربية الخاصة في حين أن مجتمع الدراسة في الدراسات السابقة تكون من أعضاء هيئة تدريس، مديري ووكلاء ومعلمي مدارس التعليم العام، وأولياء الأمور.

أوجه الإفادة: تحديد المشكلة البحثية، تحديد معالم الإطار المفهومي، التَّعرُّف على المصادر العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تصميم المنهجية، والأدوات، والأساليب، مناقشة النتائج وتفسيرها، بناء التصور المقترح.

* * *

منهج الدراسة:

في ضوء الهدف العام الذي تسعى له الدراسة الحالية وهو بناء تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة فقد اعتمدت الباحثة على:

المنهج الوصفي: الذي يُعرف بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًّا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، ٢٠١٠م)، من خلال استخدام:

البحث الوثائقي: وذلك بهدف استعراض ومراجعة المصادر المتعلقة بالشراكة المجتمعية والتربية الخاصة وتحليلها. **البحث المسحي:** والذي تمثّل استخدامه بتطبيق الاستبانة في إجراءات المسح الميداني للدراسة الحالية؛ للتّعرّف على أدوار التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية ومعوقات ذلك.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة الميدانية من جميع مشرفي ومشرفات الإدارة العامة للتربية الخاصة في جهاز وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. والبالغ عددهم (٢٨) مشرفًا ومشرفةً للعام ١٤٣٨هـ، (الادارة العامة للتربية الخاصة، ١٤٣٨هـ)، ويعدُّ مجتمع الدراسة صغيرًا نسبيًّا؛ ومن ثمّ فإن الباحثة اعتمدت أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة الميدانية، وتطبيق الاستبانة على كامل المجتمع من مشرفي ومشرفات التربية الخاصة.

خصائص المجتمع: في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية، وهي: (الجنس، المؤهل، وسنوات الخبرة،)؛ يمكن توضيح خصائص أفراد الدراسة على النحو التالي:

أ. توزيع مجتمع الدراسة وفق الجنس:

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (٪)
ذكر	١٩	٦٧.٩
أنثى	٩	٣٢.١
المجموع	٢٨	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن ٦٧.٩٪ من أفراد المجتمع كانوا من الذكور، وأن ٣٢.١٪ كانوا من الإناث، ويمكن تفسير ذلك بوصف مجتمع الدراسة حيث يزيد عدد الذكور عن الإناث فيه.

ب- توزيع مجتمع الدراسة وفق المؤهل:

جدول (٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة (٪)
بكالوريوس	١٥	٥٣.٦
ماجستير	١٠	٣٥.٧
دكتوراه	٣	١٠.٧
المجموع	٢٨	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن ٥٣.٦٪ من افراد المجتمع مؤهلهم بكالوريوس، وأن ٣٥.٧٪ منهم مؤهلهم ماجستير، وأن ١٠.٧٪ منهم مؤهلهم دكتوراه، وتدل هذه النسب على تنوع المؤهلات أفراد مجتمع الدراسة، مما يعني تحديد آراء غالبية المؤهلات نحو موضوع الدراسة.

ج- توزيع مجتمع الدراسة وفق سنوات الخبرة:

جدول (٣) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
أقل من ٥ سنوات	-	-
٥ – أقل من ١٠ سنوات	-	-
١٠ سنوات أكثر	٢٨	١٠٠
المجموع	٢٨	١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن ١٠٠٪ من مجتمع الدراسة سنوات خبرتهم من ١٠ سنوات فاكثر، وتدل النتيجة السابقة على توفر عامل الخبرة لدى أفراد الدراسة الميدانية الأمر الذي ينعكس إيجاباً على نتائج الدراسة الحالية التي تحتاج إلى عينة ذات خبرة عملية عالية، باعتبار أن الخبرة من أكثر العوامل المؤثرة في تقديم بيانات تتمتع بمستوى عال من المصداقية.

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والتي تكوّنت من:

أولًا: المعلومات الأولية، وتشتمل على المعلومات التالية:

- الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة.

ثانيًا: محاور الاستبانة، وتشتمل على المحاور التالية:

- أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع.
- أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة.
- معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة مؤسسات المجتمع.

جدول رقم (٤) توزيع العبارات على محاور الاستبانة.

م	المحور	عدد العبارات
١	أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع.	١٠
٢	أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة.	١٠
٣	معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة مؤسسات المجتمع.	١٠
المجموع		٣٠

المقياس المستخدم، وميزان الحكم على العبارات:

استخدم مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

جدول رقم (٥) مقياس ليكرت الخماسي

كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا
٥	٤	٣	٢	١

طريقة حساب المقياس (الخماسي):

٥ (أكبر قيمة للمقياس) – ١ (أصغر قيمة للمقياس) = ٤

٤/٥ = ٠,٨٠ ١,٨٠ = ١+٠,٨٠ - ١,٨٠ = ٠,٨٠ +١,٨٠ = ٢,٦٠

٥= ٠,٨٠+٤,٢٠ - ٤,٢٠ = ٠,٨٠+٣,٤٠ -٣,٤٠ = ٠,٨٠+٢,٦٠

جدول رقم (٦) قيمة وزن بدائل الاستجابات لأداة الدراسة

المتوسط	درجة الموافقة
٤,٢١ – ٥	كبيرة جداً
٣,٤١ – ٤,٢٠	كبيرة
٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسطة
١,٨١ – ٢,٦٠	ضعيفة
١ – ١,٨٠	ضعيفة جداً

صدق الأداة وثباتها:

للصدق والثبات أهمية في البحوث التربوية؛ ولذلك فمن المهم التأكّد من أن ما تقيسه أدوات البحث يمكن الثقة فيها والاعتماد عليها في جمع البيانات (أبو علام، ٢٠٠٦م).

صدق الاستبانة:

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة عرضتها الباحثة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، وتخصص التربية الخاصة؛ لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حيال مكوّناتها وعباراتها، ومن ثمّ تم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها المحكّمون والخروج بالصورة

النهائية، وللتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٧) معاملات الارتباط لكل عبارة

من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط		
	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
١	٠,٥٩٧❖❖	٠,٦٦٢❖❖	٠,٧٦٣❖❖
٢	٠,٥٩٥❖❖	٠,٧٣٠❖❖	٠,٦٨٠❖❖
٣	٠,٦١١❖❖	٠,٧٨٩❖❖	٠,٦٨٧❖❖
٤	٠,٦٩٠❖❖	٠,٦٧٧❖❖	٠,٧٢٣❖❖
٥	٠,٨٢٨❖❖	٠,٧٨١❖❖	٠,٧٧٧❖❖
٦	٠,٧٥٦❖❖	٠,٦٣٧❖❖	٠,٦٧٢❖❖
٧	٠,٥٦٢❖❖	٠,٧٢٣❖❖	٠,٧٠٤❖❖
٨	٠,٦١١❖❖	٠,٧٣٩❖❖	٠,٨٢١❖❖
٩	٠,٦١٣❖❖	٠,٦٦٨❖❖	٠,٦٢٤❖❖
١٠	٠,٦٨٤❖❖	٠,٦٢٧❖❖	٠,٧٥٣❖❖

(❖❖) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٨) قيمة معامل الثبات للاستبانة.

الجدول (٨) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع	٠.٨٤٥
أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة	٠.٨٨٠
معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة مؤسسات المجتمع	٠.٨٨٧
كامل الاستبانة	٠.٨٧٠

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أساليب تحليل البيانات:

اعتمدت الدراسة على بعض أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي لوصف خصائص أفراد الدراسة الميدانية، ووصف البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة؛ حيث تم معالجة المعلومات معالجة كمية من خلال برنامج (SPSS)، وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون Correlation coefficients Person؛ لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للأداة.

٢. معامل ألفا كرونباخ Alpha - Cronbach؛ للتأكد من ثبات الأداة.

٣. النسب والتكرارات؛ لوصف خصائص مجتمع الدراسة، وتحديد استجابات أفراده تجاه عبارات الأداة.

٤. المتوسط الحسابي Weighted Mean؛ لمعرفة الاتجاه العام لتوزيع استجابات أفراد الدراسة الميدانية.

٥. الانحراف المعياري Standard Deviation؛ لتوضيح مدى تقارب استجابات أفراد الدراسة الميدانية أو تباعدها عن متوسطاتها.

عرض وتفسير النتائج:

نتائج السؤال الأول:

تعرض الباحثة نتائج هذا السؤال والمتعلق بالتعرف على أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع حيث أوضحت النتائج أن المتوسط الحسابي العام بلغ (٤.٦٢) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور كبيرة جداً، وبلغ الانحراف المعياري العام ٠.٣٨٧ وهي قيمة صغيرة تدل على قلة تشتت استجابات أفراد المجتمع، والجدول رقم (٩) يبين استجابات أفراد المجتمع حول أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع.

جدول (٩) استجابات أفراد المجتمع حول أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	المشاركة في اجراء البحوث ذات العلاقة بالتربية الخاصة لصالح المنظمات والهيئات الحكومية والخاصة التي تخدم المجتمع.	ك	٢٠	٦	٢	٠	٠	٤.٦٤	٠.٦٢١	٥م
		٪	٧١.٤	٢١.٤	٧.١	٠	٠			
٢	تقديم الخدمات الاستشارية ذات العلاقة بالتربية الخاصة لمؤسسات المجتمع المختلفة.	ك	١٩	٧	٢	٠	٠	٤.٦١	٠.٦٢٩	٨
		٪	٦٧.٩	٢٥	٧.١	٠	٠			
٣	تشجيع مؤسسات المجتمع على استخدام مرافق ومنشآت التربية الخاصة.	ك	١٤	١١	٣	٠	٠	٤.٣٩	٠.٦٨٥	١٠
		٪	٥٠	٣٩.٣	١٠.٧	٠	٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٤	تحديد حاجات المجتمع والتعرف على مشكلاته	ك	٢٠	٦	٢	٠	٠	٤.٦٤	٠.٦٢١	٥م
		٪	٧١.٤	٢١.٤	٧.١	٠	٠			
٥	دعوة مؤسسات المجتمع لحضور الفعاليات والمؤتمرات والندوات التي تخصهم.	ك	٢٠	٦	٢	٠	٠	٤.٦٤	٠.٦٢١	٥م
		٪	٧١.٤	٢١.٤	٧.١	٠	٠			
٦	مساعدة مؤسسات المجتمع في التوعية لكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة.	ك	٢١	٦	١	٠	٠	٤.٧١	٠.٥٣٥	٣
		٪	٧٥	٢١.٤	٣.٦	٠	٠			
٧	المشاركة في المناسبات الاجتماعية والتربوية والعلمية التي تقيمها مؤسسات المجتمع	ك	١٩	٨	١	٠	٠	٤.٦٤	٠.٥٥٩	٤
		٪	٦٧.٩	٢٨.٦	٣.٦	٠	٠			
٨	تنمية التوجهات الإيجابية تجاه ذوي الإعاقة لدى الأفراد ومؤسسات المجتمع	ك	٢٢	٦	٠	٠	٠	٤.٧٩	٠.٤١٨	١
		٪	٧٨.٦	٢١.٤	٠	٠	٠			
٩	دعم منسوبي التربية الخاصة في التعاون التطوعي مع مؤسسات المجتمع	ك	١٦	٨	٤	٠	٠	٤.٤٣	٠.٧٤٢	٩
		٪	٥٧.١	٢٨.٦	١٤.٣	٠	٠			
١٠	تطوير الأنظمة واللوائح لتسهيل الشراكة المجتمعية	ك	٢٣	٤	١	٠	٠	٤.٧٩	٠.٤٩٩	٢
		٪	٨٢.١	١٤.٣	٣.٦	٠	٠			
المتوسط الحسابي العام = ٤.٦٢ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٣٨٧										

من الجدول (٩) يتضح لنا أن عبارات أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع لدى أفراد المجتمع تترتب وفق الترتيب التالي:

١. تنمية التوجهات الإيجابية تجاه ذوي الإعاقة لدى الأفراد ومؤسسات المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٧٩) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

وتدل النتيجة السابقة على أهمية بناء وتنمية الاتجاهات تجاه الأفراد ذوي الإعاقة لما لها من دور أساس وأولي لتفهم وإدراك مؤسسات المجتمع باحتياجات هذه الفئة.

٢. تطوير الأنظمة واللوائح لتسهيل الشراكة المجتمعية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٧٩) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

وتدل النتيجة السابقة على رؤية مشرفي ومشرفات التربية الخاصة حيال الأنظمة الحالية للتربية الخاصة وأهمية تطويرها لتتوافق مع متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية.

٣. مساعدة مؤسسات المجتمع في التوعية لكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٧١) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

وتشير النتيجة السابقة إلى وعي مشرفي ومشرفات التربية الخاصة حيال دورهم الهام تجاه مجتمعاتهم بتبني برامج توعية موجه لشرائح المجتمع المختلفة.

٤. المشاركة في المناسبات الاجتماعية والتربوية والعلمية التي تقيمها مؤسسات المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦٤) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٥. المشاركة في اجراء البحوث ذات العلاقة بالتربية الخاصة لصالح المنظمات والهيئات الحكومية والخاصة التي تخدم المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦٤) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٦. تحديد حاجات المجتمع والتعرف على مشكلاته. حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦٤) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

وتشير النتائج السابقة إلى ضرورة تواجد التربية الخاصة في المحافل العلمية والتربوية والبحثية والمجتمعية أيضاً، الأمر الذي يقوي العلاقة بين التربية الخاصة والقطاعات المختلفة.

٧. دعوة مؤسسات المجتمع لحضور الفعاليات والمؤتمرات والندوات التي تخصهم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦٤) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٨. تقديم الخدمات الاستشارية ذات العلاقة بالتربية الخاصة لمؤسسات المجتمع المختلفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦١) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٩. دعم منسوبي التربية الخاصة في التعاون التطوعي مع مؤسسات المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٤٣) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

١٠. تشجيع مؤسسات المجتمع على استخدام مرافق ومنشآت التربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٣٩) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

وفي ضوء النتائج السابقة ترى الباحثة أن هناك أدواراً هامة وكبيرة للتربية الخاصة لتفعيل الشراكة المجتمعية، ومما يدلل ذلك المتوسطات الحسابية المرتفعة لوجهة نظر أفراد الدراسة على العبارات، مما يعني ضرورة السعي نحو القيام بهذه الأدوار لضمان تفعيل الشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على هذا السؤال والمتعلق بالتعرف على أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة حيث أوضحت النتائج أن المتوسط الحسابي العام بلغ (٤.٦٢) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور كبيرة جداً، وبلغ الانحراف المعياري العام ٠.٤٢٨ وهي قيمة صغيرة تدل على قلة تشتت استجابات أفراد المجتمع، والجدول رقم (١٠) يبين استجابات أفراد المجتمع حول أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة.

جدول (١٠) استجابات أفراد المجتمع حول أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	الاسهام في دعم التعليم والتدريب المستمر الاشتراك مع إدارات التربية الخاصة	ك	٢١	٧	٠	٠	٠	٤.٧٥	٠.٤٤١	٣
		٪	٧٥	٢٥	٠	٠	٠			
٢	دعم الشراكة مع إدارات التربية الخاصة تخطيطاً وتصميماً وتنفيذاً	ك	١٥	٩	٤	٠	٠	٤.٣٩	٠.٧٣٧	١٠
		٪	٥٣.٦	٣٢.١	١٤.٣	٠	٠			
٣	استقطاب المبدعين من طلاب التربية الخاصة والقيام برعايتهم وتحفيزهم	ك	٢٣	٤	١	٠	٠	٤.٧٩	٠.٤٩٩	٢
		٪	٨٢.١	١٤.٣	٣.٦	٠	٠			
٤	تنفيذ مشاريع رائدة بالتعاون مع إدارات التربية الخاصة	ك	٢٤	٣	١	٠	٠	٤.٨٢	٠.٤٧٦	١
		٪	٨٥.٧	١٠.٧	٣.٦	٠	٠			
٥	إقامة فعاليات مجتمعية (ندوات – محاضرات – مؤتمرات بالتعاون مع التربية الخاصة	ك	٢١	٥	٢	٠	٠	٤.٦٨	٠.٦١٢	٤
		٪	٧٥	١٧.٩	٧.١	٠	٠			
٦	ريادة المشاريع التنموية في المجالات ذات العلاقة بالتربية الخاصة	ك	١٨	٩	١	٠	٠	٤.٦١	٠.٥٦٧	٥
		٪	٦٤.٣	٣٢.١	٣.٦	٠	٠			
٧	اشراك منسوبي التربية الخاصة في ممارسة الأنشطة الاجتماعية ذات العلاقة بالتربية الخاصة	ك	١٧	٩	٢	٠	٠	٤.٥٤	٠.٦٣٧	٨
		٪	٦٠.٧	٣٢.١	٧.١	٠	٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٨	التعاون مع إدارات التربية الخاصة في تحديد نوعية البرامج المطلوبة للمجتمع والبيئة المحلية	ك	١٨	٧	٣	٠	٠	٤.٥٤	٠.٣٩٣	٩
		٪	٦٤.٣	٢٥	١٠.٧	٠	٠			
٩	إقامة مشاريع إنتاجية بالتعاون مع إدارات التربية الخاصة لتوفير فرص عمل مختلفة لذوي الإعاقة.	ك	٢٠	٥	٢	١	٠	٤.٥٧	٠.٧٩٠	٧
		٪	٧١.٤	١٧.٩	٧.١	٣.٦	٠			
١٠	دعوة المختصين في التربية الخاصة للإسهام بأنشطة مؤسسات المجتمع.	ك	١٨	٨	٢	٠	٠	٤.٥٧	٠.٦٣٤	٦
		٪	٦٤.٣	٢٨.٦	٧.١	٠	٠			
المتوسط الحسابي العام = ٤.٦٢ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٤٢٨										

من الجدول (١٠) يتضح لنا أن عبارات أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة لدى أفراد المجتمع تترتب وفق الترتيب التالي:

١. تنفيذ مشاريع رائدة بالتعاون مع إدارات التربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٨٢) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

وتشير النتيجة السابقة إلى رؤية أفراد مجتمع الدراسة نحو احتياج التربية الخاصة الملح تجاه هذا النوع من الدعم.

٢. استقطاب المبدعين من طلاب التربية الخاصة والقيام برعايتهم وتحفيزهم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٧٩) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الأثر الملموس لدى أفراد مجتمع الدراسة لجائزة الشيخ محمد بن صالح بن سلطان للتفوق العلمي والابداع في التربية الخاصة ودورها في اكتشاف المواهب لذوي الاعاقة ورعايتهم ودعمهم.

٣. الاسهام في دعم التعليم والتدريب المستمر بالاشتراك مع إدارات التربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٧٥) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٤. إقامة فعاليات مجتمعية (ندوات – محاضرات –مؤتمرات) بالتعاون مع التربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٦٨) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٥. ريادة المشاريع التنموية في المجالات ذات العلاقة بالتربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٦١) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٦. دعوة المختصين في التربية الخاصة للإسهام بأنشطة مؤسسات المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٧) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٧. إقامة مشاريع إنتاجية بالتعاون مع إدارات التربية الخاصة لتوفير فرص عمل مختلفة لذوي الإعاقة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٧) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٨. اشراك منسوبي التربية الخاصة في ممارسة الأنشطة الاجتماعية ذات العلاقة بالتربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٤) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

٩. التعاون مع إدارات التربية الخاصة في تحديد نوعية البرامج المطلوبة للمجتمع والبيئة المحلية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٤) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

١٠. دعم الشراكة مع إدارات التربية الخاصة تخطيطاً وتصميماً وتنفيذاً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٣٩) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة الشايع ١٤٣٥هـ حيث جاءت موافقة أفرادها على أدوار مؤسسات المجتمع بدرجة كبيرة.

وفي ضوء النتائج السابقة ترى الباحثة أن أفراد الدراسة قد وافقوا بدرجة كبيرة جداً على أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة مما يعني الوعي حيال أهمية الشراكة المجتمعية للتربية الخاصة من ناحية وحاجة التربية الخاصة لهذه الأدوار من ناحية أخرى.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة على هذا السؤال والمتعلق بالتعرف على معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة مؤسسات المجتمع حيث أوضحت النتائج أن المتوسط الحسابي العام (٣.٧٥) أي أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور كبيرة، وبلغ الانحراف المعياري العام ٠.٧٧٣ وهي قيمة صغيرة تدل على قلة تشتت استجابات أفراد المجتمع ، والجدول رقم (١١) يبين استجابات أفراد

المجتمع حول معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة مؤسسات المجتمع.

جدول (١١) استجابات أفراد المجتمع حول معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة مؤسسات المجتمع

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	عدم وضوح مفهوم الشراكة المجتمعية لدى منسوبي التربية الخاصة	ك	٦	٩	٦	٤	٣	٣.٣٩	١.٢٨	٩
		٪	٢١.٤	٣٢.١	٢١.٤	١٤.٣	١٠.٧			
٢	تعقد الأنظمة الإدارية التي تيسر عملية الشراكة بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع	ك	٨	١٠	٧	٣	٠	٣.٨٢	٠.٩٨٣	٦
		٪	٢٨.٦	٣٥.٧	٢٥	١٠.٧	٠			
٣	عدم وجود وحدة إدارية تشرف على الشراكة المجتمعية داخل إدارات التربية الخاصة	ك	١٢	٨	٣	٢	٣	٣.٨٦	١.٣٥	٥
		٪	٤٢.٩	٢٨.٦	١٠.٧	٧.١	١٠.٧			
٤	الافتقار إلى معايير محددة وواضحة لتنظيم الشراكة المجتمعية	ك	١٢	١١	٤	١	٠	٤.٢١	٠.٨٣٣	١
		٪	٤٢.٩	٣٩.٣	١٤.٣	٣.٦	٠			
٥	ضعف التنسيق بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع لتحديد حاجات المجتمع والتعرف على مشكلاته	ك	١٠	١٣	٥	٠	٠	٤.١٨	٠.٧٢٣	٢
		٪	٣٥.٧	٤٦.٤	١٧.٩	٠	٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٦	عدم اقتناع بعض إدارات التربية الخاصة بجدوى الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع	ك	٥	٧	٧	٤	٥	٣,١١	١,٣٧	١٠
		٪	١٧,٩	٢٥	٢٥	١٤,٣	١٧,٩			
٧	قلة قنوات التوعية حول الشراكة المجتمعية ودورها في تنمية المجتمع	ك	٦	١٦	٥	٠	١	٣,٩٣	٠,٨٥٨	٣
		٪	٢١,٤	٥٧,١	١٧,٩	٠	٣,٦			
٨	عدم توفر تسهيلات تسمح لمؤسسات المجتمع بالتعرف على احتياجات التربية الخاصة	ك	٧	١٠	٨	١	٢	٣,٦٨	١,١٢	٧
		٪	٢٥	٣٥,٧	٢٨,٦	٣,٦	٧,١			
٩	ارتفاع التكلفة المادية للشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة مؤسسات المجتمع	ك	٦	٩	٧	٥	١	٣,٥٠	١,١٣	٨
		٪	٢١,٤	٣٢,١	٢٥	١٧,٩	٣,٦			
١٠	وجود فجوة في الاتصال بين إدارات التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع	ك	١٠	٨	٧	٢	١	٣,٨٦	١,١١	٤
		٪	٣٥,٧	٢٨,٦	٢٥	٧,١	٣,٦			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٧٥ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٧٧٣										

من الجدول (١١) يتضح أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور معوقا تفعيل الشراكة المجتمعية قد تراوحت بين ٤,٢١ و ٣,١١ وبمتوسط عام بلغ ٣,٧٥ وهذا يدل على أن أفراد الدراسة يوافقون بدرجة كبيرة على هذه المعوقات وفيما يلي عرض لهذه العبارات وفق الترتيب التالي :

١. الافتقار إلى معايير محددة وواضحة لتنظيم الشراكة المجتمعية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢١) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة جداً.

وتدل النتيجة السابقة إلى إدراك أفراد مجتمع الدراسة حيال أهمية وجود آلية محددة ومعايير للشراكة المجتمعية للعمل في ضوئها.

٢. ضعف التنسيق بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع لتحديد حاجات المجتمع والتعرف على مشكلاته حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٨) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة.

٣. قلة قنوات التوعية حول الشراكة المجتمعية ودورها في تنمية المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٣) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة.

وتدل النتيجة السابقة إلى أهمية تبني قنوات إعلامية لنشر ثقافة الشراكة المجتمعية موجهة للتربية الخاصة من جهة ومؤسسات المجتمع من جهة أخرى.

٤. وجود فجوة في الاتصال بين إدارات التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٦) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة.

٥. عدم وجود وحدة إدارية تشرف على الشراكة المجتمعية داخل إدارات التربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٦) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة.

٦. تعقد الأنظمة الإدارية التي تيسر عملية الشراكة بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٢) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة.

٧. عدم توفر تسهيلات تسمح لمؤسسات المجتمع بالتعرف على احتياجات التربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٨) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة.

وتدل النتائج السابقة إلى أهمية توفير تنظيم اداري للشراكة المجتمعية موجهة للتربية الخاصة ومؤسسات المجتمع.

٨. ارتفاع التكلفة المادية للشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٠) مما يدل على أن درجة الموافقة كبيرة.

٩. عدم وضوح مفهوم الشراكة المجتمعية لدى منسوبي التربية الخاصة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٩) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

١٠. عدم اقتناع بعض إدارات التربية الخاصة بجدوى الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١١) مما يدل على أن درجة الموافقة متوسطة.

وتدل النتيجة السابقة إلى وجود الايمان والقناعة بأهمية الشراكة المجتمعية ودورها في تطوير التربية الخاصة لدى مشرفي ومشرفات التربية الخاصة.

وفي ضوء النتائج السابقة ترى الباحثة أن هناك معوقات كبيرة تواجه الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع وقد أتضح ذلك من خلال المتوسطات الحسابية للعبارات، مما يستدعي العمل على معالجة وإيجاد الحلول لهذه المعوقات كوضع آلية واضحة ومحددة للشراكة والتوعية بالشراكة ودورها الإيجابي لكلا الطرفين.

وبمقارنة نتائج هذا المحور مع الدراسات السابقة يتضح أنها تتفق نتائج دراسة الشايع ١٤٣٥هـ التي توصلت إلى أن معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية جاءت بدرجة كبيرة. وتختلف عن دراسة الغامدي ٢٠١٥م التي توصلت أن معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية جاءت بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الرابع :

للإجابة على هذا السؤال والمتعلق ببناء تصور المقترح لإدارة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة قامت الباحثة بالخطوات التالية :

١. مسح الأدبيات التربوية المتعلقة بالشراكة المجتمعية على المستوى الخليجي، والعربي، والأجنبي.

٢. مسح الأدبيات المتعلقة بالتربية الخاصة.

٣. استعراض وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

٤. استعراض برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م، رؤية المملكة ٢٠٣٠م للتعرف على التوجهات الاستراتيجية للتعليم في المملكة العربية الخاصة.

٥. تحليل للأنظمة المتعلقة ببرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

٦. استعراض التقارير والمواثيق العالمية المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة ومنها إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتقرير العالمي حول الإعاقة.

٧. الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالشراكة المجتمعية.

٨. تحليل نتائج الدراسة الحالية والتي حددت أدوار كل من التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع لتفعيل الشراكة المجتمعية ومعوقات ذلك.

٩. بناء التصور المقترح.

* * *

التصور المقترح

من منطلق أن الهدف الرئيس الذي تسعى إليه الدراسة الحالية تقديم تصور مقترح لإدارة الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع ومن ثمّ التوصّل إلى آلية عمل يمكن من خلالها تفعيل هذه الشراكة، تم بناء التصور المقترح بالاستفادة من مختلف الدراسات والأدبيات التي تناولت مجالات الشراكة المجتمعية والتربية الخاصة ونتائج الدراسة الحالية التي بيّنت أدوار كل من التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع في تفعيل المشاركة المجتمعية ومعوقاتها.

الهدف العام:

تقديم إطار مرجعي لإدارة الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع.

الأهداف الخاصة:

١. نشر مفهوم الشراكة المجتمعية في الأوساط التربوية والاجتماعية.

٢. إيجاد بيئة داعمة للشراكة المجتمعية لكل من التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع.

٣. تحديد مجالات الشراكة المجتمعية لكل من التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع.

٤. تعريف العاملين والقائمين على التربية الخاصة على أدوراهم لتفعيل الشراكة المجتمعية.

٥. تدعيم المشاركة المجتمعية في تخطيط التربية الخاصة وتمويلها وإدارتها.

مبررات التصور:

١. استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي أكدت على تهيئة البيئة اللازمة للمواطنين وقطاع الأعمال والقطاع غير الربحي لتحمل مسؤولياتهم.

٢. وجود العديد من المشكلات التعليمية والاجتماعية والمادية والادارية التي تواجهها التربية الخاصة، والتي تعوق عمليات التطوير والتحسين.

٣. ضعف التمويل وقلة الموارد المادية اللازمة للتطوير وخاصة في ضوء ارتفاع كلفة تعليم ذوي الإعاقة.

منطلقات التصور:

- نصّت بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في موادها من (٥٥) إلى (٥٧)، ومن (١٨٨) إلى (١٩١) على ضرورة توفير البيئة التربوية المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة.
- اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والمؤكدة في مادتها (٢٤) على حق ذوي الإعاقة في التعليم.
- خطة التنمية المستدامة وفق ما نص عليه الهدف الرابع "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.
- رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م)، التي تؤكّد تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل وتعليم مناسبة، تكفل استقلاليتهم واندماجهم، والمؤكدة أيضاً على التعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية.

- برنامج التحول الوطني ٢.٠ ، والذي أكد في أحد ابعاده على تعزيز التنمية المجتمعية وتطوير القطاع غير الربحي.
- الأدبيات المتعلقة بالتربية الخاصة والمشاركة المجتمعية.
- نتائج الدراسة الحالية التي توصلت إلى أدوار كل من التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية.
- أهمية الشراكة المجتمعية وخاصة في ضوء المتغيرات والمتطلبات المجتمعية الحديثة.

أسس التصور المقترح:

١. ينطلق التصور المقترح من القيم الإسلامية الداعية للاهتمام بذوي الإعاقة.

٢. يستند التصور المقترح على أن المجتمع والمؤسسة التربوية شريكان أساسيان في العملية التربوية والتعليمية.

٣. يستند التصور على المشاركة المجتمعية هي عملية مخططة وطويلة المدى.

٤. ينطلق التصور من أهمية دور المجتمع ومؤسساته في تطوير التربية الخاصة كمساهم وليس كمستفيد فقط.

آليات التصور المقترح:

أولاً: بناء منصة ذكية للشراكة المجتمعية: يدرج في هذه المنصة الجهات المستفيدة والداعمة ومشاريعها وبرامجها، بالإضافة إلى قاعدة بيانات شاملة لكل مؤسسات المجتمع المدرجة في المنصة.

ثانياً: وضع اطار تنظيمي للشراكة المجتمعية: يتضمن هذا الاطار آليات وتوثيق وإدارة وتوجيه الشراكة المجتمعية، والحوافز والامتيازات لممارسة الشراكة المجتمعية، تحديد الأدوار والمسؤوليات للجهات المعنية لتنظيم وتحفيز المشاركة المجتمعية لدى مؤسسات المجتمع.

ثالثاً: إنشاء مركز للشراكة المجتمعية: يعتمد هذا المركز على كوادر بشرية مؤهلة للقيام بمهمة تفعيل الشراكة المجتمعية للتربية الخاصة ودراسة المشاريع والبرامج والمجالات والجهات المستفيدة، والداعمة بالإضافة إلى وضع السياسات ومراجعة العقود والاتفاقيات بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع، والقيام بعمليات التأهيل المهني للعاملين في قطاع التربية الخاصة بمجال الشراكة المجتمعية.

رابعاً: إقامة ملتقى سنوي للشراكة المجتمعية: يعرض في هذا الملتقى التجارب الناجحة في تفعيل المشاركة المجتمعية، وورش عمل للجهات المستفيدة، وتكريم للمؤسسات الداعمة.

خامساً: مؤشر المشاركة المجتمعية: بناء وتبني مؤشر للمشاركة المجتمعية في الجهات التي تتولى تقويم التعليم ومؤسساته، وجوائز التميز للتعليم.

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

لضمان تطبيق التصور المقترح لابد من توفر عدد من المتطلبات التشريعية، والإدارية والتقنية لعل من أهمها:

١. تحديث اللوائح والأنظمة ذات العلاقة بالتربية الخاصة.
٢. التوجه نحو اللامركزية.
٣. تأهيل قيادات التربية الخاصة في مجالات الإدارة التربوية الحديثة.

٤. تحفيز المجتمع للمساهمة في تخطيط وتنفيذ برامج التربية الخاصة.

٥. توفير نظام معلومات متكامل عن التربية الخاصة.

٦. التوعية بأهمية المشاركة المجتمعية في الأوساط التربوية والاجتماعية.

* * *

أهم النتائج:

- فيما يخص السؤال الأول المتعلق بالتعرف على أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الخاصة توصلت الباحثة إلى أن أفراد المجتمع يتجهون إلى تأكيد أدوار التربية الخاصة في تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٦٢) وجاءت عبارة تنمية التوجهات الإيجابية تجاه ذوي الإعاقة لدى الأفراد ومؤسسات المجتمع بالمرتبة الأولى.
- فيما يخص السؤال الثاني المتعلق بالتعرف على أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية مع التربية الخاصة من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الخاصة توصلت الباحثة إلى أن أفراد المجتمع يتجهون إلى تأكيد أدوار مؤسسات المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٦٢)، وجاءت عبارة تنفيذ مشاريع رائدة بالتعاون مع إدارات التربية الخاصة بالمرتبة الأولى.
- فيما يخص السؤال الثالث المتعلق بالكشف عن معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة مؤسسات المجتمع من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الخاصة توصلت الباحثة إلى أن أفراد المجتمع يتجهون إلى تأكيد حِدّة معوقات بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٧٥)، وجاءت عبارة الافتقار إلى معايير محددة وواضحة لتنظيم الشراكة المجتمعية بالمرتبة الأولى.
- فيما يخص نتائج السؤال الرابع المتعلق ببناء تصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة قامت الباحثة ببناء

تصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع والتربية الخاصة، والذي احتوى على: الهدف العام، الأهداف الخاصة، مبررات التصور، منطلقات التصور، أسس التصور، آليات التصور، متطلبات التطبيق.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

١. نشر ثقافة الشراكة المجتمعية في الأوساط التربوية والاجتماعية.

٢. السعي إلى تفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع من قبل الجهات المعنية وفق الأدوار التي توصلت لها الدراسة.

٣. العمل على تذليل المعوقات لتفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع التي كشفت عنها الدراسة من قبل الجهات المعنية.

٤. تبني التصور المقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بين التربية الخاصة ومؤسسات المجتمع من قبل الجهات المعنية.

٥. بناء معايير محددة للتقويم والرقابة للتأكد من تفعيل الشراكة المجتمعية.

وتقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

١. إجراء دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية في مجال التربية الخاصة والشراكة المجتمعية وأحد الدول المتقدمة.

٢. إجراء دراسة حول معيار الشراكة المجتمعية في التعليم ومؤشراته.

* * *

المراجع:

- أبو علام، رجاء. (٢٠٠٦م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الأصمعي، محمد (٢٠٠٥م). الاصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة. القاهرة. دار الفجر للنشر والتوزيع.
- جوهر، علي صالح وآخرون. (٢٠١٠م). الشراكة المجتمعية واصلاح التعليم. المنصورة. المكتبة العصرية.
- الحربي، قاسم. و المهدي، ياسر. (١٤٣٣هـ). نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية الواقع والمأمول. الرياض: مكتبة الرشد.
- رجب سلطان و محمد أحمد. (٢٠٠٩م) المشاركة المجتمعية لدعم الجودة والاعتماد بالتعليم العام- دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج. ١٤٣- ١٩٣. ابريل
- السنبل، عبدالعزيز. الخطيب، الشحات. متولي، مصطفى. وعبد الجواد نور الدين. (١٤٢٩هـ). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- السبيعي، نهلة. (١٤٣١هـ). التطوير التنظيمي لأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- السبيعي، نهلة. (١٤٣٨هـ). أنموذج مقترح لاعتماد برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الاعتماد العربية والأجنبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- سليم، نصراء (٢٠٠٨م). تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي في بعض الجوانب الإدارية بمدارس التعليم الأساسي (١- ٤) في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.

- الشامسي، عبداللطيف. (٢٠٠٥م). الشراكة بين مؤسسات التعليم والمجتمع: التربية مسؤولية مجتمعية مشتركة. الامارات العربية المتحدة.
- الصقري، الرمضي. (٢٠١٥م). الشراكة المجتمعية في المسؤولية المجتمعية. مؤتمر المسؤولية الاجتماعية لدول مجلس التعاون الخليجي الثالث. أبو ظبي.
- العجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧م). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة. المنصورة. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عوض، أسياد محمد محمد (٢٠١٢م). تفعيل دور الأسرة في العملية التعليمية بالتعليم الثانوي في ضوء مبدأ الشراكة. كلية التربية. جامعة الازهر.
- الغامدي، عبدالعزيز. (٢٠١٥م). واقع المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية ينبع وسبل تفعيلها. رسالة الماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- القرشي، محسن. (٢٠١١م). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- القفاص، ايمان. (٢٠٠٣م). المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم. ورقة عمل. مؤتمر التعليم ضمير الوطن. القاهرة: جمعية المرأة والمجتمع. ديسمبر. ص١١٥.
- كمال، نداء. (٢٠١٤م). بناء اطار تنظيمي للمشاركة المجتمعية في وزارة التربية والتعليم في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية.
- الكوافحة، تيسير. عبدالعزيز، عمر. (٢٠٠٧م). مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة.
- الكردي، مصباح. (٢٠٠٦م). تأثير المشاركة المجتمعية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة. اكتوبر. ١٢٦- .١٨٧ : القاهرة.
- محمد، صالحة. (٢٠٠٩م) تصور مقترح للشراكة المجتمعية في تمويل التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد.

- مهنا، عبير. (٢٠١٤م). تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة.
- ملحم، سامي.(٢٠١٠م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.
- وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض.
- الموسى، ناصر. والسرطاوي. والعبدالجبار. والبتال. والحسين. (٢٠٠٨م) الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، الرياض، وزارة التربية والتعليم.
- الموسى وآخرون. (٢٠١٧م). أثر جائزة الشيخ محمد بن صالح بن سلطان للتفوق العلمي والابداع في التربية الخاصة على الفائزين بها وأولياء أمورهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. يوليو. العدد١٩ المجلد ٥.
- الموسى، ناصر. (١٤٢٩هـ). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. دبي: دار القلم.
- منظمة الصحة العالمية، البنك الدولي. (٢٠١٦م). التقرير العالمي حول الإعاقة. مالطة.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم. الرياض.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٨هـ). الدليل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨هـ، الرياض.
- المطيري، جابر. (٢٠١٣م). فلسفة التربية الخاصة وتكافؤ الفرص التعليمية. الكويت: دار المسيلة.
- عودة، بلال. (٢٠٠٩م). الإشراف في التربية الخاصة. عمان: دار الشروق.

- Mernnda ، Daniel. Partnership (2000); A Decade of Growth and Change. The National Association of Partners in Education.
- Boukary- Hamidou- Dolo: the village Schools of the Save
- children in Mail A case study NGO Communities and the States
- emerging roles in Provision of Basic education sahel ، P.H.D
- Indian a university ، 2000.
- Miwa – Keiko: Government NGO partner ship building in
- Bangladesh eduction ، potential and pitfalls (State University,
- 2000)
- Clark ، K ، (2002). Apublic secondary school model to Access private-sector funding Dissertation Presented to Pepperdine University. Education Leadership(59) ، 14-18

- الموقع الإلكتروني للإدارة العامة للتربية الخاصة - متاح بتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٢ه www.moe.gov.sa
- الموقع الإلكتروني لرؤية المملكة ٢٠٣٠م - متاح بتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٢هـ /http://vision2030.gov.sa
- الموقع الالكتروني لجائزة الشيخ محمد بن صالح بن سلطان للتفوق العلمي والابداع في التربية الخاصة- متاح بتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٢هـ /http://www.binsultanaward.com
- الموقع الالكتروني للهيئة العامة للإحصاء متاح بتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٢هـ http://www.stats.gov.sa

* * *

- Miwa, Keiko: Government NGO partnership building in Bangladesh education, potential and pitfalls (State University, 2000)
- Clark, K, (2002). A public secondary school model to Access private-sector funding Dissertation Presented to Pepperdine University. Education Leadership (59), 14-18
-www.moe.gov.sa
http://vision2030.gov.sa/
http://www.binsultanaward.com/
- http://www.stats.gov.sa

❊ ❊ ❊

- Alqafaasa, Ayman (2003). Community participation in developing education. Conference of "Education is the conscience of the homeland".
- Cairo: Society of woman and Community, Dec. p.115.
- Kamaal, Nida' (2014). Constructing an organization framework for community participation in the Jordanian Ministry of Education.
- Unpublished PhD thesis. University of Jordan. Alkawafhah, Taysayr. Abdelaziz, Umar (2007). Introduction to special education. Amman: Dar Almasirah.
- AlKurdi, Misbah (2006). Impact of Community participation on educational institutions in Riyadh, Magazine of Reading and Knowledge.
- Oct. 126-.187: Cairo.
- Muhammad, Salhah (2009) A proposal for community partnership in financing university education in KSA. Unpublished MA thesis. King Khaled University.
- Muhanna, Abeer (2014 Activation of community partnership between UNRWA schools in |Gaza in light of contemporary tendencies.
- Unpublished MA thesis. Islamic University, Gaza. Malhem, Sami (2010). Research methods in education and psychology.
- Amman: Dar Almasirah.
- Ministry of Education (1436). Organizational manual of Special Education. Riyadh.

  Almusaa, Nasir; Alsaratawi, Abdeljbar; Albatttal and Alhusein (2008) The national study of evaluating the Saudi experience in integrating people of special needs in general education. Riyadh, Ministry of Education.
- Almusaa et al. (2017). Impact of Muhamad bin Salih bin sultan's award for academic excellence and creativity on the winners and their parents.
- Journal of Special Education and Training. July, issue 9, vol. 5.
- Almusaa, Nasir (1429). History of special education in KSA. Dubai: Dar Alqalam.
- WHO; International Bank (2016). International report of disability. Malta.
- Ministry of Education (1422 H). Regulations of Special Education programs and institutes in the Ministry of Education. Riyadh.
- Ministry of Education (1428). Organizational manual of Special Education. Riyadh.

  Almatiri, Jabir (2013). Philosophy of special education and equal educational opportunities. Kuwait: Dar Almasilah.
- Oudah, Bilal. (2009). Supervision in special education. Amman: Dar Alshorouq.
- Mernnda, Daniel. Partnership (2000); A Decade of Growth and Change. The National Association of Partners in Education.
- Boukary, Hamidou D. (1999). The Village Schools of Save the Children/USA in Mali: A Case Study of NGOs, Communities and the State's Emerging Roles in the Provision of Basic Education in Sahel. Unpublished PhD thesis, Indiana University.

List of References:

- 'Abu ‘Allam, Raja' (2006). Research Methods in Psychology and Pedagogy. Cairo: Dar alnashr liljamieat.
- Al'asmaey, Muhamad (2005). Educational reform and modern community partnership. Cairo: Dar Al-Fajr for publishing and distribution.
- Jawhr, ali salih waakharun (2010). Community partnership and reform of education.
- Al-Mansourah: Al-Muktaba Al-’Asriah.
- Alharbi, Qasim & Almahdi, Yasir (1433 H). Education system in KSA: Reality and expectations. Riyadh: Maktabat Alrushd.
- Rajab Sultan & Muhamad Ahmed. (2009). Community partnership to support quality and accreditation in general education: A Field Study in Suhaj. April, 143-193.
- Alsunbul, Abdelaziz; Alkhatib Alshahat; Mutawaliy, Mustafaa & Abd Aljawad Nour Aldeen (1429H). Education system in KSA. Riyadh: Dar Alkheriji for publishing and distribution.
- Alsabi’i, Nahla. (1431 H). Organizational development of departments of special education in Saudi universities according to heads of departments and faculty. Unpublished MA thesis. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Alsabi’i, Nahlah (1438 H). A proposed model for accrediting the departments of special education in Saudi general schools in light of Arab and foreign accreditation standards. unpublished PhD thesis. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Saleem, Nasra' (2008). Activation of community partnership between school and local community in some aspects of administration in basic education schools (1-4) in Oman. Unpublished MA thesis. Sultan Qabous University: Oman.
- Alshamsi, Abdaliltif (2005). Partnership between educational institutes and society: Education is a common societal responsibility, UAE.
- Alsaqri, Alramdi (2015). Community partnership in societal responsibility.
- 3rd conference of Gulf Cooperation Council States, Abu Dhabi.
- Alajmi, Muhamad Hasanein (2007). Community participation and self-administration of schools. Al-Mansourah, Al-Maktbah Al-‘Asriyah for publishing and distribution.
- Awad, Asyad Muhamad Muhamad (2012). Activation of the family role in the educational process in secondary schools in light of the principle of partnership. College of Education, Al-Azhar University.
- Alghamdi, Abdulaziz (2015).The reality of community participation in general schools in the royal commission of yanbu’ and how to activate.
- Unpublished MA thesis. Islamic university. Al-Madina Almunawara.
- Al-Qurashi, Muhsin (2011). The required community participation to performance of state secondary schools. Unpublished MA thesis.
- University of Um al-Qura. Makah Almukrramah.

Management of community partnership between community institutions and special education: A proposed Approach

Dr. Nahlah Ibrahim Al Subaie
General Directorate of Special Education
Ministry of education
Saudia Arabic

Abstract:

Community partnership between education and community institutions is an important factor in improving the role of education, promoting it and addressing its problems. Therefore, the present study is intended to identify the roles of special education and the roles of the community institutions to activate the community partnership and its obstacles and to offer a proposed approach for activating the social partnership between the institutions of society and special education.

To achieve the objectives of the study the descriptive approach was used following documentation and surveys through a questionnaire as a tool for data collection from the male and female supervisors of the General Directorate of Education of the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia.

The study has shown that the male and female supervisors of special education, who aim to confirm the roles of special education in activating the social partnership with the institutions of the society to a very large extent, reaching the general arithmetic mean (4.62). They also strongly emphasize the roles of the community institutions in activating the community partnership with special education, where the general arithmetic mean was (4.62). The study also found that the male and female supervisors of special education tend to emphasize the obstacles of activating the community partnership with the special education institutions of the society to a very large extent, with a general arithmetic mean of (3.75). Finally, the researcher has constructed a proposed approach for social partnership between the institutions of society and special education that includes: general goal, specific goals, rationale, bases, foundations, mechanisms and implementation requirements.

The most important recommendations of the study:

1- To spread the culture of social partnership in the educational and social circles

2 - Seeking to activate the community partnership between special education and community institutions by the concerned authorities according to the roles reached by the study

3 – Seeking to overcome obstacles to activate the partnership community between special education and community institutions revealed by the study by the concerned authorities

4 - Adopting the proposed approach to activate the community partnership between special education and community institutions revealed by the study by the concerned authorities

Key words: community partnership - community institutions - special education

درجة توافر الكفاءات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظرهم

أ. جهان بنت غزاي ثامر المطيري - د. رجاء بنت عمر باحاذق
قسم السياسات التربوية و رياض الاطفال- كلية التربية
جامعة الملك سعود

درجة توافر الكفاءات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظرهم

أ. جهان بنت غزاي ثامر المطيري - د. رجاء بنت عمر باحاذق
قسم السياسات التربوية ورياض الاطفال- كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٠ / ٩ / ١٤٣٨هـ تاريخ قبول البحث: ٧ / ٤ / ١٤٣٩هـ

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة للتعرف على الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال في معياري (التطور الاجتماعي والعاطفي) و (الوطنية والدراسات الاجتماعية)، ولتحقيق أغراض الدراسة أعدت الباحثة استبانة تم بناؤها في ضوء وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية تكونت من (٤٧) عبارة، تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغت (٢٩١) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية بمدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.١٩) وانحراف معياري (٠.٤٦)، في حين تتوفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٩٥) وانحراف معياري (٠.٦٤). كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الكفايات الأدائية لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي في الأبعاد (مفهوم الذات، التعبير العاطفي، العلاقة مع الأقران) تعزى لمتغير المؤهل والتخصص وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المعلمات في بعد (ضبط الذات) تعود لاختلاف التخصص وذلك لصالح معلمات تخصص رياض أطفال، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في بعد العلاقة مع الكبار تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي لصالح المعلمات الحاصلات على الدبلوم فأقل. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية في الأبعاد (الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع، الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل) تعزى لمتغير المؤهل والتخصص وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في بعد (التاريخ والثقافة) تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوي الخبرة (الأكثر من ١٠ سنوات).

الكلمات المفتاحية: معايير- التعلم المبكر النمائية- التطور الاجتماعي والعاطفي- الوطنية- الدراسات الاجتماعية.

مقدمة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة القاعدة التي يليها بقية مراحل النمو والأساس الذي يقوم عليه بنيان شخصية الفرد وكيانه وما يتضمنها من قيم واتجاهات تحدد نوعية سلوكه في المستقبل، من هنا تبرز أهمية المرحلة باعتبارها اللبنة الأولى والأساس الذي يقوم عليه بناء الإنسان، وبقدر مايكون الأساس قوياً يكون البنيان متماسكاً (كنعان، ٢٠١١، ص ١٦٥). ونتيجة لأهمية مرحلة الطفولة تنامى اهتمام كثير من الحكومات والهيئات الإدارية الدولية، حيث أوصى المنتدى العالمي للتربية بداكار عام (٢٠٠٠) بتحسين التعليم والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة بالإضافة إلى تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج معترفاً بها ويمكن قياسها، لاسيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية (اليونسكو، ٢٠١٥). ومن هذا المنطلق، بذلت المملكة العربية السعودية جهوداً حثيثة للإرتقاء بجودة التعليم في مرحلة رياض الأطفال إلى المستوى الذي يحقق أهدافها، ولعل من أبرز تلك الجهود إصدار وثيقة "معايير التعلم المبكر النمائية - متن (٢٠١٥)"، والتي جاءت وليدةً للتعاون القائم بين مشروع تطوير مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية والرابطة الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC). وتضمنت وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية سبعة مجالات نمائية سميت بالمعايير وهي نهج التعلم والتطور الاجتماعي –العاطفي والتطور اللغوي والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة والعمليات المعرفية والمعلومات العامة والوطنية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية والصحة والتطور البدني، حيث تم تقسيم كل معيار إلى أقسام تضمنت مؤشرات مفصلة وأمثلة لمايجب أن يعرفه

الأطفال وماينبغي أن يكونوا قادرين على القيام به في المراحل المختلفة (تطوير، ٢٠١٥).

إن مثل هذه المعايير بحاجة إلى معلمة مؤهلة ومعدة إعداداً جيداً وممتلكة لمجموعة من الكفايات التي تمكنها من أداء أدوارها في تحقيق معايير التعلم المبكر النمائية لدى أطفال ماقبل المدرسة. وكما أشارت توصيات مؤتمر (معلم المستقبل: إعداده وتطويره، ٢٠١٥) إلى ضرورة إعادة النظر في فلسفة إعداد المعلم وأهدافها في المملكة العربية السعودية وفق توجهات خطط التنمية والتطلعات المستقبلية للمملكة (آفاق، ٢٠١٦، ص ٤٣). كما تعد المعلمة الكفء الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، وبمقدار كفايتها تكون كفاية التعليم. فمن الضروري أن تكون معلمة رياض الأطفال ذات كفاءة عالية، ويتم تزويدها بالكفايات الضرورية للتعامل مع المعرفة من جهة، ومع الأطفال من جهة أخرى (الحصان، ٢٠١١، ص٣). بالإضافة إلى أن المعلمة تعد من أهم العوامل المؤثرة في تكيف الطفل وتقبله لرياض الأطفال، فقد أجمع التربوين على أن استفادة الطفل من الروضة يتوقف إلى حد كبير على شخصية المعلمة وكفاءتها. كما أوصى اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بضرورة إعداد وتطوير المعلمين على أساس الكفايات وتقييم الأداء. (الغذامي، ٢٠١٣، ص٣).

* * *

مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتواكب النهج التطويري النوعي لمرحلة رياض الأطفال حيث تتناول كفاية المعلمة الأدائية لممارستها معايير التعلم المبكر النمائية تحديداً في معيار التطور الاجتماعي والعاطفي، أي كفايتها في بناء مفهوم الذات وضبطه ومساعدة الأطفال عن التعبير العاطفي وبناء علاقات إيجابية مع الكبار والأقران من حولهم. وكفاية المعلمة الأدائية في معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية ومايتعلق بها كدورها في تنمية الهوية والإنتماء للمجتمع والمعرفة بالتاريخ والثقافة والموارد الطبيعية للوطن. حيث أسفرت دراسة نجلاءالحصان (٢٠١١) عن وجود قصور في مستوى توافر الكفايات اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة. ومن هذا المنطلق، ترى الباحثة أن بمثل وجود هذه المؤشرات والمعايير للتعلم المبكر لابد من التعرف على مدى توفر الكفايات الأدائية لدى معلمات الروضة في ضوءها. لاسميا أن خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات السابقة لم تجد دراسة طرحت قائمة بكفايات لمعلمة الروضة تتسق مع معايير التعلم المبكر النمائية؛ نظراً لحداثة المعايير، ومحاولة زيادة الوعي لدى المعلمة بالمعايير التي تساعدها في تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو. وفي ضوء ذلك، أجرت (خليل، ٢٠١٠) دراسة هدفت لرفع مستوى المعلمات بمعايير الرابطة القومية. كما كشفت دراسة كوثرحبيب (٢٠١٤) عن الأداء المتوسط لرياض الأطفال في الكويت في مجال العلاقات الاجتماعية في ضوء معايير NAEYC وتوصلت إلى أن أداءها بدرجة متوسطة. كما هدفت دراسة إبراهيم (٢٠١٤)، للتعرف على درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات الروضة في ضوء وثيقة المعايير

القومية لرياض الأطفال في مصر. وأجرى كل من بروك وكوربي (Brock & Curby, 2014) دراسة للكشف عن العلاقة بين اتساق الدعم العاطفي وأنماط سلوك الأطفال عن طريق العلاقات بين المعلم والطفل. كما هدفت دراسة ستيفانو (Stephanou,2014) للتعرف على دور المشاعر والعلاقة بين الأطفال ومعلميهم في الروضة وتأثيرها على معتقداتهم حول الدافع للتعلم. وتشير دراسة بلقيس داغستاني (٢٠١٠) عن فعالية استخدام الأنشطة التربوية في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة وتمثلت في التفاعل الاجتماعي وآداب الحوار وطاعة الكبار والمشاركة والاعتماد على النفس. كما أشارت أسماء بن مهنا (٢٠١٣) إلى ضرورة تنمية قدرة معلمات رياض الأطفال في إكساب طفل الروضة المهارات الاجتماعية والوجدانية. كما أجرت غالية الرفاعي (٢٠١٥)دراسة هدفت للتعرف على دور المعلمة في تنمية قيم المواطنة لدى طفل الروضة. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تولد لدى الباحثة هدف التعرف على مدى توفر الكفايات الأدائية لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال، تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي: ما مدى توافر الكفاءات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال؟

- ما درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الأدائية لممارسة معايير التعليم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير (التخصص - سنوات الخبرة- المؤهل)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال.

- التعرف على درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال.

- التعرف على الفروق بين المعلمات في الكفايات الأدائية لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية تعزى إلى (التخصص - سنوات الخبرة- المؤهل).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة نظرياً من خلال:

- تكتسب أهميتها من الاهتمام المتزايد بتطوير مرحلة رياض الأطفال وتحسين الجودة النوعية في كافة المجالات.

- تسهم في رفع مستوى الوعي بمعايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال.

وتطبيقياً من خلال:

- زيادة الإسهامات البحثية في مجال تطوير رياض الأطفال على وجه العموم، ومعلمات رياض الأطفال على وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية.

- تفيد في تحديد الكفايات الأدائية لمعلمة الروضة في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية وتحديداً في معياري (التطور الاجتماعي والعاطفي والوطنية والدراسات الاجتماعية).

مصطلحات الدراسة:

الكفاية: هي المعرفة الضمنية لحقيقة معينة أو لحدث ما، أوعمل ما، أونشاط من الأنشطة الفكرية، أو اللغوية أو العملية مايجعله قادراً على أداء هذا العمل بمهارة وقدرة ومثالية (السعدية، ٢٠١٤، ص ٢٩٦).

الكفايات الأدائية: يعرفها الهولي وآخرون (٢٠٠٦) بأنها كل مايعبر عن فعالية المعلمة في تعليمها وتفاعلها مع الأطفال ووعيها للعلاقة بين سلوكها والتأثير الذي تحدثه على نمو الأطفال، وتأثيراتها الإيجابية على الدرجة البعيد. وبعبارة لأخرى يمكننا أن نعرف الكفايات الأدائية على أنها القدرات التي يجب على معلمة رياض الأطفال امتلاكها أثناء العملية التعليمية، والمهارات الأدائية والاتجاهات والقيم، ومايرتبط بها من خبرات توجه سلوكها وترتقي بأدائها إلى مستوى معين.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها القدرات التي تمتلكها معلمة الروضة وتؤثر بفعالية على تحقيق مؤشرات النمو الشامل في كافة مجالات معايير التعلم المبكر النمائية (متن) السبعة لطفل الروضة.

معايير التعلم المبكر النمائية (متن) إجرائياً: وثيقة لمؤشرات النمو لدى أطفال الفئة العمرية من ٣- ٦ سنوات، صدرت عن وزارة التعليم كنتاج لخطة تطوير رياض الأطفال بالتعاون مع الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC، وتشتمل على سبعة معايير هي نهج التعلم والتطور الاجتماعي والانفعالي والتطور اللغوي والمعرفة المبكرة والوطنية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية والصحة والتطور البدني.

الإطار النظري:

مفهوم الكفايات Competencies:

يمكن حصر مفهوم الكفايات في سلوكيات قابلة للملاحظة من خلال مؤشرات ومعايير التقويم المعيارية، ومع ذلك فقد تعددت تعاريف الكفايات من قبل التربويين، فيمكن تعريفها الكفايات بأنها"القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان، وبمستوى جيد من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة (البساط، ٢٠١٤، ص ٢٢). كما يعرف ماكشن (١٩٨١) الكفاية بأنها "المعارف والقدرات التي يستطيع الفرد اكتسابها لتصبح جزءاً من سلوكه، ويستطيع أدائها بنجاح لاسيما في المجال المعرفي، الوجداني، والنفس حركي"(الغذامي، ٢٠١٣، ص٩). وتُعرف بأنها "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقعة أو بمعنى آخر هي المقدرة على عمل شيء معين بكفاءة عالية وبمستوى معين من الأداء" (شريف، ٢٠٠٦، ص١٨) وتعرف إبراهيم (٢٠١٤) الكفاية بأنها "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها.

نلاحظ أن مفهوم الكفايات تطور من القدرة على عمل شيء إلى المعارف و المفاهيم ثم إلى السلوكيات و من ثم إلى القدرة على الملاحظة في العملية التعلمية.

السمات المميزة لحركة التربية القائمة على الكفايات:

هناك أمور تميز أسلوب إعداد المعلم وتدريبه القائم على الكفاية عن غيرها من الأساليب ومنها ماذكرتها نجلاء الحصان (٢٠١١) و نوف العتيبي (٢٠٠٧):

١. إن المعلمين عندما يعرفون الكفايات التي يتطلبها عملهم، فإنهم يستطيعون تحديد الأهداف التي يعملون من أجلها، ويستطيعون بسهولة أن يعرفوا ماينبغي لهم أن يتعلموه وصولاً لتحقيق الأهداف.

٢. توضع الكفايات التي يتوقع المعلم القيام بها داخل الفصل وخارجه في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، ويعد الأداء التدريسي معياراً للحكم على درجة نجاحه في التدريس.

٣. يستدل على كفاية المعلم من ملاحظة سلوكه وتصرفاته المهنية، ومن أسلوب مثابرته واجتهاده في أعماله، وممارسته اليومية المتجددة.

٤. تحديد المحتوى الذي يوفر الكفايات من مفاهيم ومبادئ ومهارات وأمثلة توضيحية لها، فضلاً عن تحديد الاستراتيجيات والإجراءات والأساليب والوسائل والأنشطة المساهمة في التدريس والتدريب لتحقيق أهداف البرنامج.

فعد توجيه المعلمين بعمل على مهارات و معارف معينة ، عليهم معرفتها أولا ثم معرفة كيفية الوصول إليها و تطبيقها داخل و خارج البيئة التعليمية ، من خلال سلوكيات و تصرفات مهنية.

أنواع الكفايات الأدائية لمعلمة الروضة :

يمكن أن تنجح معلمة الروضة في مهنتها إذا توافرت فيها مجموعة من الكفايات ، ذكرها شريف (٢٠٠٦) و اماني البساط (٢٠١٤) :

١. الكفايات الشخصية للمعلمة والمرتبطة بدورها في الروضة : من أبرزها أن تحب وتحنو على الأطفال. كما تؤمن بأهمية دورها وتتسم بالمرح والسرور مع الأطفال وتتحلى بالصبر، تتمتع بصحة جيدة وعلى قدر من الذكاء ولديها قدرة على التوافق والتكيف السريع للظروف الطارئة وعلى درجة كبيرة من النضج العقلي والإنفعالي والوعي.(هذه الصفات لمعلمة الروضة تتوافق مع المرحلة العمرية لطفل الروضة).

٢. كفايات إدارة قاعة النشاط وتوجيه سلوك الأطفال : إن الكفاءة الإدراية لمعلمة الروضة أمر ضروري لا غنى عنه لتسهيل وتنظيم عملية التعلم داخل قاعة النشاط وخارجها مما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة. والكفاية الإدارية لمعلمة الروضة ليست إلا وسيلة من أجل غاية هامة هي توفير بيئة تعليمية وتربوية للتنمية الشاملة للأطفال وأن تحقيق هذه البيئة التعليمية هي المسؤولية الرئيسية للمعلمة. ونظام الروضة الفعال هو الذي يتضمن أن تكون المعلمة على وعي بأهداف ومتطلبات المهنة وأبعادها سواء داخل الروضة أو خارجها لأن الدور الإداري للمعلمة يعتبر أحد أدوارها الرئيسية إن لم يكن أهمها وأشملها على الإطلاق. فمعلمات رياض الاطفال

يتمتعن بمهارات إدارية مرنة ، حيث نجدها في تهيئة المعلمة للبيئة الصفية و التي تختلف من وحدة تدريسية الى وحدة تدريسية اخرى فعلي سبيل المثال ، تهيئة البيئة الصفية لوحدة الرمل تختلف عن تهيئة البيئة الصفية لوحدة وطني ، و هذا يدل علة مهارات و مرونة معلمة الروضة في تهيئة الاركان للطفل و لتعلمه المفاهيم التعليمية.

٣. كفايات تكوين علاقات اجتماعية مع الأطفال: حيث تعد من أهم الكفايات التي تعزز وجودها وتؤكد على فاعليتها وتأثيرها على الأطفال ، وذلك لأنها تؤدي إلى مزيد من حب الأطفال لها والتعلق بها ، باعتبارها القدوة والرمز الذي يقلدونه بشكل دائم. كمايتعلم الطفل من المعلمة السلوك والخبرات والمهارات الاجتماعية ، وتطوير قدرته على التفاعل والتواصل الاجتماعي من خلال تطوير إدراكه لآداب السلوك والإلتزام بها ، وكيفية التعامل مع الأقران والكبار ، وكذلك معرفة ردود أفعال الكبار لسلوكهم ، من خلال النمذجة ، ويتمكن الطفل من اكتساب هذه المهارات من خلال تقسيم الأطفال إلى مجموعات وتوفير الأنشطة الجماعية ، والمناقشات داخل غرفة الصف ، وتوفير الخبرات التي يتعلم من خلالها الأنظمة والحدود ، وإعطائه الفرصة لتحمل مسؤولية نفسه وممتلكاته ، وتكوين الصداقات التي تتيح له فرصة تعلم مهارات مختلفة مثل التفاوض والمصالحة (الخوالدة ، ٢٠١١) و (قنديل وبدوي ، ٢٠٠٧). وهذا ما يحث عليه منهج التعلم الذاتي بأن تكون المعلمة نموذج و قدوة يتعلم منها الطفل ، داخل البيئة التعليمية ، و كذلك من خلال سلوكياتها مع العاملين معها من زميلات و عاملين في الروضة.

٤. كفاية متابعة الأطفال وتقويهم: تعد كفاية متابعة الأطفال أحد الركائز الهامة والأساسية لتطوير العمل التربوي، حيث يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية وتفعيلها في الميدان التربوي، كما أن كفاية المتابعة تعد حلقة وصل بين جميع مدخلات العملية التربوية. أما كفاية التقويم فتستهدف تطوير تعلم الأطفال وتحسينه ورفع معدل تحصيلهم وتنمية قدراتهم العقلية بالاستناد إلى مايتم التوصل إليه من تغذية راجعة. فمعلمة الروضة تعمل تغذية راجعة مستمرة لكل طفل اثناء و بعد قيام الطفل للعمل، لأهمية تعلم الطفل و معرفته بالسلوكيات الجيدة التي عليه اتقانها.

٥. كفايات تنمية وبناء شخصية الطفل: حيث تعد من أهم الكفايات في جوهرها، لماتلعبه من دوراً مهماً في بناء التكوين النفسي للطفل، فالمعلمة أن تعمل على إشباع جاجات الطفل النفسية، كحاجته للأمن وتأكيد الذات وبناء صورة إيجابية عن ذاته، بحيث يصبح لدى الطفل كفاءة ي ضبط النفس والتكيف السليم مع المواقف الحياتية والتعبير عن مشاعره بصورة سليمة وملائمة، كمايقدم العون لزملائمه ومن حوله(الخوالدة، ٢٠١١).

٦. كفايات في ترسيخ قيم المواطنة: إن الكفاية في ترسيخ قيم المواطنة لاتتعدى أهدافها المرحلة التعليمية، بل تصل إلى إعداد النشء ليصبحوا مواطنين صالحين، حيث تبث المعلمة باعتبارها قدوة القيم والتراث وثقافة سلوك المواطنة ومن خلال الأنشطة المتعددة (آل ملوذ وعبد الرحمن، ٢٠١٤). تقوم المعلمة القدوة بتطبيق مفاهيم المواطنة عمليا، باغلاق المصباح الكهربائي اثناء خروجها من افصل حفاظا على الكهرباء لانها من ثروات الوطن، كذلك تنبه الاطفال على الحرص على الماء و رمي المهملات في المكان

المخصص لها، هذه السلوكيات تنمي في الاطفال حب الوطن و المحافظة على ممتلكاته.

معايير التعلم المبكر النمائية:

إيماناً من سياسة المملكة العربية السعودية في تطوير التعليم والإرتقاء بجودته، سعت وزارة التعليم في هذا المجال من خلال مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، بتأسيس عدة مبادرات من بينها بناء وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية (متن) بالتعاون مع "الجمعية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)" لتكن أو معايير نمائية للطفولة المبكرة على مستوى المملكة يعلن عن في عام ٢٠١٥م (تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٥، ص١).

أهمية المشروع وأهدافه (تطوير الطفولة المبكرة، ٢٠١٥):

١. تكمن أهمية المشروع ببناء معايير ومؤشرات متعلقة بتعلم الطفل في مدرسته أو في بيته أو أي محضن تربوي.

٢. تعتبر دليل داعم للمعنيين بمرحلة الطفولة المبكرة سواء في وزارة التربية والتعليم أو أولياء في المملكة العربية السعودية.

٣. يهدف بناء معايير تعلم نمائية لمرحلة الطفولة المبكرة من (٣- ٦) سنوات، كذلك بناء الكفاءة المهنية للقيادات في هذه المرحلة من معلمات ومشرفات بالتعاون مع أحد بيوت الخبرة العالمية (NAEYC).

٤. يؤمل من مخرجات المشروع الإسهام في رفع مستوى جودة التعليم في مرحلة رياض الأطفال.

وتوفر وثيقة المعايير بمجملها صورة شاملة لتطور الطفل. حيث تدور الوثيقة حول سبعة مجالات نمائية، سميت بالمعايير تندرج تحت كل معيار مؤشرات تبين ماينبغي على الأطفال معرفته ويكونوا قادرين على القيام به (تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٥، ص٩). وجاءت مواصفات المعايير والمعارف والمهارات التي يتناولها كل معيار في الوثيقة كالتالي (تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٥، ص١٢):

- نهج التعلم: يتناول المهارات والميول التي تعزز التعلم.
- التطور اللغوي والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة: يركز على تطور اللغة العربية الفصحى واللغة المحلية ومهارات الاستماع والتحدث.
- الوطنية والدراسات الإجتماعية: يتناول هذا المعيار المفاهيم والقيم المرتبطة بالطفل وترسيخ الإحساس بالمواطنة في نفوس مواطني المملكة العربية السعودية من الصغار.
- التطور الاجتماعي- العاطفي: يتضمن المعيار المهارات اللازمة للتكيف والنجاح في المجتمع، مثل بناء العلاقات مع الأقران والكبار وفهم القواعد الاجتماعية والامتثال لها. ويتضمن أيضاً القدرة على تحديد المشاعر والعواطف والتعبير عنها بطريقة ملائمة، وإظهار تقدير الذات واحترام الآخرين.
- العمليات المعرفية والمعلومات العامة: يتناول هذا المعيار العمليات والوظائف الذهنية الداخلية التي تطور التفكير، والقدرة على استخدام المعلومة. ووضعها في سياق المعرفة الأكاديمية للرياضيات والعلوم والفنون الإبداعية والتفنية.

- التربية الإسلامية: تتجلى ضرورة هذا المعيار في قدرته على تطوير مشاعر الطفل نحو دينه، وتطوير المعارف والمهارات التي تتيح للأطفال المشاركة الكاملة في الحياة من خلال ركائز عقيدته الإسلامية

- الصحة والتطور البدني: يتناول تنمية وتطوير التنقل والتناسق والتحكم والمرونة في استخدام العضلات الصغرى والكبرى. وكذلك تطوير الحواس الخمس والقدرة على تحديد العلاقات المكانية. وتركز أيضاً على بناء المعرفة والاتجاهات الإيجابية نحو الممارسات الصحية مثل: النظافة الشخصية اليومية، وتوجيهات التغذية الصحية، والأنشطة البدنية الصحية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الكفايات الأدائية لممارسة معايير التعلم المكبر النمائية (معيار التطور الاجتماعي والعاطفي- معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية).

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمات مرحلة رياض الأطفال.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الروضات الحكومية في (شمال – جنوب- شرق- غرب) مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٧ - ١٤٣٨.

معلمة الروضة:

مفهوم معلمة الروضة: تعتبر معلمة الروضة أهم جزء في البيئة التعليمية، وإليها يُعزى النجاح في عبور الفجوة من المنزل إلى المدرسة، ومعلمة الروضة

يجب أن يكون لديها فهم لطبيعة نمو الأطفال واحترامهم والثقة فيهم كما تهتم بتنمية قدرات كل الأطفال في فصلها (بن مهنا، ١٤٣٥، ص٢١). وتُعرف معلمة الروضة بأنها "شخصية تربوية يتم إختيارها بعناية بالغة من خلال مجموعة من المعايير والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية المناسبة وإعدادها وتأهيلها علمياً لمدة أربع سنوات بكليات رياض الأطفال أو بأقسام الطفولة بكليات التربية لتقديم المعرفة وتعليم الأطفال" (إبراهيم، ٢٠١٤، ص١٨١).

ومن الجهات التي عنيت بتطوير المعلمة وتحديد أدوارها، اللجنة الأمريكية لتربية الأطفال الصغار. فاتخذت على عاتقها ابتداء من عام ١٩٨١ وحتى اليوم مهمة التنسيق والتكامل بين الجهود الفردية المستقلة. لذا وضعت معايير خاصة تهدف إلى ضبط الجودة في مؤسسات مرحلة الطفولة المبكرة بالولايات المتحدة الأمريكية. وتدور مجالات التركيز Areas Focus في هذه المعايير على أربعة مجالات وهي الأطفال، المعلمين، الأسرة والمجتمع والقيادة والإدارة.

أدوار المعلمة وفق معايير الرابطة الأمريكية لتربية الأطفال الصغار:

إن جودة التربية في مرحلة الطفولة المبكرة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة مهارات ومعلومات المعلمات عن تربية الطفل هذا ماقاله "مارك جينسبيرج" المدير التنفيذي للجنة الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار لذا يجب على المعلمة:

- التفاعل مع الأطفال دون اللجوء إلى العقاب البدني أو أي شكل من أشكال الإيذاء النفسي.

- تشجيع الأطفال مع تقديم مجموعة متنوعة من فرص التعلم والخبرات الاجتماعية.
- التكيف والاستجابة للظروف المتغيرة والتحديات المجتمعية، بهدف تعزيز جودة برامج الطفولة.
- التواصل مع الأطفال والأسر.
- تقبل التوجيهات والتعرف على التقنيات الحديثة في إدارة قاعة النشاط.
- يشترط على الأقل أن يكون ٧٥٪ من المعلمات حاصلات على الحد الأدنى درجة البكالوريوس أو مايعادلها في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وحصول جميع معلمات رياض الأطفال على دورات تدريبية متخصصة في مجال تربية الطفل وذلك بغرض التنمية المهنية المستدامة لهن، تتضمن هذه الدورات طرق تفعيل العلاقات الاجتماعية بين الروضة والبيت والمجتمع، مناهج رياض الأطفال وطرائقها ووسائل تقويمها، الإدارة في رياض الأطفال ومستوياتها، مراحل نمو الطفل وصحته النفسية وأساليب تعلمه السيكولوجية (شريف، ٢٠١٤، ص ص ١٣٧- ١٣٨).

الدراسات السابقة:

سيتم استعراض الدراسات السابقة من الاحدث الى الأقدم مقسمة الى ثلاث محاور وهي: اولا: دراسات في كفايات معلمات مرحلة رياض الأطفال، ثانيا: دراسات تناولت النمو الاجتماعي والعاطفي لطفل الروضة، و أخيرا: دراسات تناولت تنمية قيم المواطنة لدى طفل الروضة.

١- **دراسات في كفايات معلمات مرحلة رياض الأطفال:** أجرت إبراهيم (٢٠١٤)دراسة هدفها التعرف على درجة توافر الكفايات المهنية لدى عينة من معلمات الروضة في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. على عينة بلغت (٤٠) معلمة. وتوصلت نتائج الملاحظة إلى أن جميع الكفايات المهنية لمعلمة الروضة تراوحت نسبتها مابين ٧٥- ٩٣٪. ومع ذلك كان هناك قصور في ممارسة بعض الكفايات.

أجرت نجلاء الحصان (٢٠١١)دراسة هدفت الى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكونت العينة من (٤٠) معلمة. توصلت فيها إلى قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، كما توصلت إلى درجة توافرها حيث توافرت بدرجة ضعيفة، ووجود فروق لصالح ذاوت تخصص رياض الأطفال في مجال التنفيذ. بالإضافة إلى وجود فروق لصالح ذوات الخبرة (٥- ١٠) سنوات في مجال كفاية الأنشطة.

أجرت عبير الخوالدة (٢٠١١) دراسة للتعرف على امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية، وأثرها في الاستعداد الاجتماعي الانفعالي لدى طفل الروضة، وتكونت العينة من (٤٠) معلمة و (٢٠٠) طفل. وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية كانت مرتفعة ووجدت أثرها على الاستعداد الاجتماعي الانفعالي لدى طفل الروضة دون وجود فروق باختلاف والمؤهل العلمي ونوع الروضة بين أفراد المعلمات.

أجرت عزة خليل (٢٠١٠) دراسة لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بمعايير الجودة المستمدة من مؤشرات الرابطة الأمريكية لتربية الأطفال الصغار (NAEYC). وبلغت العينة (٤٥) معلمة طبق عليهن برنامج لمدة أسبوعين حول معايير الجودة، وقد أظهرت النتائج أن تخطيط لدى المعلمات طغى عليه أساليب العمل القديمة على الرغم من قناعتهن بأهمية ترك مساحة لمبادرات الأطفال وأنشطة المجموعات الصغيرة واللعب في الفناء والأنشطة الموجهة من جانب الأطفال.

أجرى هارون ووشاح (٢٠٠٩) دراسة لاستقصاء معتقدات معلمات رياض الأطفال بالممارسة الملائمة نمائياً، والممارسة التقليدية، وتكونت العينة من (١٨١) معلمة. بتطبيق استبانة كشفت نتائجها إلى أن معلمات رياض الأطفال يملن إلى الممارسة الملائمة نمائياً بصورة عامة. كما أشارت إلى وجود فروق في معتقداتهن حول الممارسة الملائمة نمائياً تعزى للمؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى. وعدم وجود فروق في معتقداتهن تبعاً لمتغير الخبرة.

أجرى الهولي (٢٠٠٦) دراسة لتحديد الكفايات الأدائية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، ودرجة توافرها لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال بلغ عددهن (٦٦ معلمة). وتوصلت إلى أن تقديرات الكفايات عالية وتقع ما بين ٨٢٪ - ٩٦٪ مما يؤكد أهمية الكفايات وما يترتب عليها من آثار في تنمية وجدان الطفل في رياض الأطفال. وتوصلت إلى فروق فيما يتعلق بمستوى ممارستهم يعزى لمتغير الخبرة. وفروق فيما يتعلق بممارستهم لكفاية الصفات الشخصية لصالح مؤهل البكالوريوس.

دراسة تريسي كوك (Cook.M Tracey,2002) وهدفت للتعرف على العلاقة بين شهادة المعلمات والممارسات الملائمة تنموياً في فصول رياض الأطفال في شمال شرق ولاية تينيسي. وتوصلت النتائج بعدم وجود فروق بين درجة تنفيذ معلمي رياض الأطفال (شهادة الطفولة المبكرة وشهادة التعليم الابتدائي) للممارسات الملائمة نمائيا كما أشارت إلى فروق في تنمية العناية الشخصية بين معلمات رياض الأطفال لصالح ذوي الشهادة في الطفولة المبكرة.

٢- دراسات تناولت النمو الاجتماعي والعاطفي لطفل الروضة:

دراسة بروك وكوربي (Brock & Curby, 2014) هدفت للكشف عن العلاقة بين اتساق الدعم العاطفي وأنماط سلوك الأطفال عن طريق العلاقات بين المعلم والطفل. والتأثير الغير مباشر لاتساق الدعم العاطفي في مرحلة ما قبل المدرسة على الكفاءة الاجتماعية للأطفال. وتوصلت النتائج بعد ما تمت الملاحظة على (٦٩٤) فصلا لمرحلة ما قبل المدرسة أن اتساق الدعم العاطفي من قبل المعلمين كان له تأثير غير مباشر على الكفاءة الاجتماعية والسلوك المشكل.

أجرت أسماء بن مهنا (٢٠١٤) دراسة للتعرف على دور معلمة الروضة في اكساب المهارات الشخصية والاجتماعية لطفل ماقبل المدرسة، بلغت العينة (٢٣٢) معلمة رياض الأطفال حكومي، وأسفرت النتائج عن فروق عند مستوى (٠,٠١) في كل من دور المعلمة في إكساب المهارات الشخصية والاجتماعية لدى الطفل تبعاً لمتغير الخبرة وفي اكساب مهارات التعاون لدى الطفل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

أجرت كوثر حبيب (٢٠١٤) دراسة للتعرف على مستوى أداء رياض الأطفال في الكويت بمجال تنمية القيم والعلاقات الاجتماعية لدى الطفل في ضوء معايير الرابطة الأمريكية لتربية الصغار. بتطبيق استبيان منبثق من المعايير على عنية بلغت (٤١٠) من العاملات برياض الأطفال، وأشارت النتائج أن أداء رياض الأطفال جاء بدرجة متوسطة بنسبة (٤,٥٨٪). ووجدت فروق في محور تكوين الصداقات لصالح من تزيد خدمتهن عن ١٠ سنوات وعدم وجود فروق في مجال تنمية القيم والعلاقات الاجتماعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة ستيفانو (Stephanou,2014) هدفت للتعرف على دور المشاعر والعلاقة بين الأطفال ومعلميهم في الروضة وتأثيرها على معتقداتهم حول الدافع للتعلم. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طفل ومجموع (٣٠) معلماً. وأجريت مقابلات مع الأطفال بشكل فردي. حيث أظهرت النتائج أن العواطف والمشاعر لها تأثيرات إيجابية على معتقدات الكفاءة والدافع للتعلم بدرجة (منخفضة في تحقيق أهداف التعلم)، وعززت تأثير المعتقدات حول الكفاءة على دافع التعلم.

أجرت بيتاوي (Betawi,2013) دراسة للتعرف على معتقدات الطلاب المعلمين كمؤشر للكفاءات الاجتماعية والعاطفية المستقبلية للأطفال الصغار. تناول الاستبيان مجال المهارات الاجتماعية والوعي الاجتماعي وضبط النفس ومهارات العلاقات والوعي الذاتي. طبق على عينة بلغت (٧٨) طالباً وطالبة التحقوا ببرنامج الطفولة المبكرة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في توقعات المعلمين وفقا لممارستهم وعدم ممارستهم.

أجرت هناء الرقيب (٢٠١١) دراسة للتعرف على درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض أساليب تنمية الضبط الداخلي لديهم. والكشف عن الصعوبات التي تواجهن في ذلك بتطبيق استبانة على عينة بلغت (٤٨٧) معلمة. وتوصلت إلى استخدام المعلمات عدد من أساليب تنمية الضبط الداخلي لدى الأطفال كامتداح جهودهم وطرح البدائل وتذكير الأطفال بالقواعد وقلة استخدامهن لأساليب التنمية كمنح الأطفال الفرصة للتخطيط وشرح النتائج المنطقية للسلوك الخاطئ. كما أظهرت وجود فروق بين المعلمات في درجة تطبيق أساليب التنمية لصالح معلمات الحكومي والمعلمات ذوات الخبرة.

أجرت بلقيس داغستاني (٢٠١٠) دراسة للتعرف على فعالية استخدام الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة ، والتي تمثلت في قيم التفاعل الاجتماعي وآداب الحوار وطاعة الكبار وتبادل التحية والاعتماد على النفس. بلغت عينة الدراسة (٧٢) طفلاً وطفلة مقسمة إلى مجموعة تجريبية وضابطة. تم تطبيق برنامج الأنشطة التربوية وتوصلت نتائجه إلى وجود فروق بين متوسطي درجات كل من أطفال التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى أبو جابر والطباخي (٢٠٠٩) دارسة لاستقصاء معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية التي تبرز في مرحلة الطفولة المبكرة. تكونت العينة من (٦٥٧) معلمة من رياض الأطفال الحكومية. توصلت إلى أن المتوسطات الحسابية لمعتقدات المعلمات

حول أهمية المهارات المختلفة مرتفعة. وأشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للمتغيرات.

دراسة واجد (Waajid، 2005) هدفت للكشف عن العلاقة بين الاستعداد المدرسي لأطفال ماقبل المدرسة من جهة وبين التطور الاجتماعي والانفعالي والعلاقة بين الطفل والمعلمة من جهة أخرى. وبلغت العينة (٥٨) طفلاً. تم تقييم كفاية الأطفال الانفعالية بالمقابلات مع الأطفال، كما تم قياس الكفاية الاجتماعية والعلاقة بين الطفل والمعلمة باستخدام تدريجات وتقييمات المعلمات. وأشار تحليل العلاقات الثنائية إلى أن هنالك علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاية الاجتماعية والكفاية الانفعالية، كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الكفايات الاجتماعية الانفعالية والعلاقة بين الطفل والمعلمة من جهة والاستعداد المدرسي من جهة أخرى.

٣- **دراسات تناولت تنمية قيم المواطنة لدى طفل الروضة:** دراسة يحيى (٢٠١٦) وهدفت لتنمية بعض قيم المواطنة من خلال تقديم برنامج للقصة الحركية لطفل الروضة. واتعبت الباحثة المنهج التجريبي بتطبيق استبيان أولي ومقياس قيم المواطنة المصور وبرنامج مقترح للقصة الحركية. تكونت العينة من ١٢٠ طفلا من الروضات الحكومية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمد (٢٠١٥) هدفت للتعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام مراكز التعلم في تنمية الانتماء الوطني لدى أطفال الروضة وتكونت العينة من (٦٥) طفلا وطفلة تم توزيعها على مجموعتين تجريبية وضابطة. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى درجات أطفال المجموعة التجريبية.

أجرت غالية الرفاعي (٢٠١٥) دراسة للتعرف على دور معلمات رياض الأطفال في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال. وطبقت استبانة على عينة بلغت (٢٩١) معلمة. وتوصلت إلى وجود فروق عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات الفئات العمرية تعزى لمتغير العمر لصالح الفئات العمرية الأعلى وبين متوسطات فئات الخبرة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة الأعلى ووجود فروق بين متوسطات الفئات المؤهل العلمي لصالح الفئات الأعلى علميًا.

دراسة محمد (٢٠١٣) هدفت إلى تصميم قائمة بقيم المواطنة المناسبة لطفل الروضة، تحديد درجة مراعاة برامج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية لقيم المواطنة، وأشارت النتائج إلى مراعاة وحدات منهج التعليم الذاتي لبعض قيم المواطنة، وأن رياض الأطفال من خلال التكامل في الأنشطة سواء المنهجية واللامنهجية تسعي إلى تنمية قيم المواطنة لدى طفل الروضة.

أجرت أمين (٢٠١٢) دراسة للتعرف على درجة مراعاة برامج رياض الأطفال لقيم المواطنة من وجهة نظر المعلمات. بتطبيق استبيان على (٣٠) معلمة وتوصلت النتائج إلى أن رياض الأطفال تهتم من خلال الأنشطة بقيم المواطنة بصفة عامة، وقد جاء ترتيبها تصاعديا في أنشطة رياض الأطفال "تحمل المسئولية والأمن والسلام والحرية والادخار وترشيد الاستهلاك والديمقراطية والعدل والقناعة والرضا والتعاون والمبادأة والايجابية والتسامح والنظام والانتماء الوطني والانتماء الديني".

منهجية الدراسة :

في ضوء طبيعة الدراسة " الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال " والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يستند على "وصف الظاهرة التربوية بكل أبعادها ويعمد إلى استقصائها وجمع بياناتها وتحليلها وتفسيرها كمياً أو كيفياً" (عبيدات ، ٢٠٠٧ ، ص ١٧٦).

مجتمع وعينة الدراسة :

تكّون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية بمدينة الرياض ، تم تقسيمهن على مناطق (شمال- جنوب- شرق- غرب) والبالغ عددهن (١٤٧٠) معلمة (وزارة التعليم ، البطاقة الإحصائية ، ١٤٣٧). تم اختيار عينة عشوائية بسيطة وتم حساب عدد أفراد عينة الدراسة بناء على حجم المجتمع باستخدام معادلة ريتشارد جيجر (١) ، حيث بلغت (٣٠٤) معلمة موزعة على الروضات الحكومية في مدينة الرياض.

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N}\left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1\right]}$$

شكل رقم (١): معادلة ريتشارد جيجر

خصائص أفراد العينة : تم توزيع العينة وفق متغيرات (التخصص ، المؤهل الأكاديمي ، عدد سنوات الخبرة) كمافي جدول (١) :

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف		العدد	النسبة
التخصص	رياض أطفال		٢٧٣	٩٣,٨
	تخصص أخر		١٨	٦,٢
المؤهل الأكاديمي	جامعي		٢٥٤	٨٧,٣
	دبلوم فأقل		٣٦	١٢,٤
	لم يحدد		١	٠,٣
عدد سنوات الخبرة	من سنة إلى خمس سنوات		١٠٤	٣٥,٧
	من خمس سنوات إلى عشر سنوات		٨٠	٢٧,٥
	أكثر من عشر سنوات		١٠٦	٣٦,٤
	لم يحدد		١	٠,٣
المجموع			٢٩١	١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص بلغ (٢٧٣) معلمة بنسبة حوالي (٩٣,٨) متخصصة في رياض أطفال، وبلغ التخصصات الأخرى (١٨) معلمة بنسبة حوالي (٢.٦). أما متغير المؤهل الأكاديمي فقد بلغ عدد أفراد العينة بمؤهل جامعي (٢٥٤) بنسبة حوالي (٨٧,٣)، في حين بلغ عدد أفراد العينة بمؤهل دبلوم (٣٦) بنسبة حوالي (١٢,٤)، بيمنا جاءت مفردة واحدة من أفراد العنية دون تحديد بنسبة (٠,٣). وعن متغير سنوات الخبرة بلغ عدد أفراد العنية من لديهن خبرة من سنة إلى خمس سنوات (١٠٤) بنسبة حوالي (٣٥,٧)، وبلغ عدد من لديهن خبرات

من خمس سنوات إلى عشر سنوات (٨٠) بنسبة حوالي (٢٧,٥)، وبلغ عدد من لديهن خبرة أكثر من عشر سنوات (١٠٦) بنسبة حوالي (٣٦,٤)، في حين لم تحدد مفردة واحدة من مفردات العينة عدد سنوات الخبرة.

أداة الدراسة وبناؤها:

نظراً للطبيعة الوصفية للدراسة ولجمع البيانات المتعلقة بالدراسة استخدمت الباحثة أداة الإستبانة، تم تصميمها للتعرف على "الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال". تكونت الإستبانة في بناءها من قسمين رئيسين، يتضمن القسم الأول البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة متمثلة في (التخصص، المؤهل الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة). أما القسم الثاني يتضمن محاور الاستبانة وقد اشتملت على محورين رئيسين، الأول يتعلق بـالكفايات الأدائية لمعلمة الروضة في مجال التطور الاجتماعي والعاطفي ويتضمن (٢٧) عبارة تندرج تحت خمس أبعاد وهي (مفهوم الذات- ضبط الذات- التعبير العاطفي- العلاقة مع الكبار- العلاقة مع الأقران). ويتعلق المحور الثاني بـالكفايات الأدائية لمعلمة الروضة في مجال الوطنية والدراسات الاجتماعية ويتضمن (٢٠) عبارة تندرج تحت ثلاثة أبعاد وهي (الهوية والإحساس بالإنتماء للمجتمع- التاريخ والثقافة - الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل). واستخدم لتحديد درجة توافر العبارة مقياس ليكرت الخماسي (متوفرة بدرجة كبيرة جداً- متوفرة بدرجة كبيرة- متوفرة بدرجة متوسطة- متوفرة بدرجة ضعيفة- غير متوفرة) وقد أعطيت الاستجابات

درجات من (١- ٥). واعتمدت الباحثة في بناء عبارات أداة الدارسة على ضوء وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية.

صدق وثبات الأداة:

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين): قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال للتأكد من صحة عباراتها وبناءها، وقد تنوع أفراد التحكيم في تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية، وذلك للتأكد من درجة ملائمة العبارات واتصالها بالموضوع، وبعد الاطلاع على ملاحظات ومقترحات المحكمين والأخذ بها، تم التعديل والحذف والإضافة إلى أن تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي عد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية بلغت (٤٠) معلمة من المجتمع الأصلي للدراسة، وذلك بنسبة (١٥.١٣٪) من العينة الكلية، ومن ثم قامت باستخدام معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation" لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول (٢- ٣- ٤) التالية:

- الاتساق الداخلي للمحور الأول: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود محور الكفايات الأدائية اللازمة والمتعلقة بممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال، بالدرجة الكلية للمحور كما في جدول (٢):

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود محور الكفايات الأدائية اللازمة والمتعلقة بممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال، بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٢٣٢٢	١٠	٠,٦٥٣٦❖❖	١٩	٠,٥٥٨١❖❖
٢	٠,٦٤٩٢❖❖	١١	٠,٥٢٧٩❖❖	٢٠	٠,٧٨٠٣❖❖
٣	٠,٥٥٤٨❖❖	١٢	٠,٧٢٧٠❖❖	٢١	٠,٦١٧٨❖❖
٤	٠,٥٦١٨❖❖	١٣	٠,٣٨٤٥❖	٢٢	٠,٥٠٣٠❖❖
٥	٠,٥٥٠٥❖❖	١٤	٠,٦٤٠٨❖❖	٢٣	٠,٧٤١٦❖❖
٦	٠,٤٣٧٠❖❖	١٥	٠,٧١٢٩❖❖	٢٤	٠,٧٩٢٧❖❖
٧	٠,٥٩٤٣❖❖	١٦	٠,٧٥٠٠❖❖	٢٥	٠,٧١٣٣❖❖
٨	٠,٥٢٧١❖❖	١٧	٠,٧٧١٨❖❖	٢٦	٠,٧٩٩٧❖❖
٩	٠,٧٥٤٣❖❖	١٨	٠,٦٧٤٦❖❖	٢٧	٠,٣٢٧٣❖

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول (الكفايات الأدائية اللازمة والمتعلقة بممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال) تراوحت ما بين (٠,٢٣٢٢) و(٠,٧٩٩٧) وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عن مستوى الدلالة (٠,٠١)، باستثناء العبارتين رقم (١٣) و (٢٧)، حيث كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وكانت العبارة رقم (١) غير دالة إحصائياً والتي تنص "تطلب المعلمة من الطفل وصف شكله وقدراته. إجمالاً توجد درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة من الصدق لفقرات المحور.

- الاتساق الداخلي للمحور الثاني: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود محور الكفايات الأدائية اللازمة والمتعلقة بممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال بالدرجة الكلية للمحور كما في جدول (٣):

جدول رقم (٣)معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود محور الكفايات الأدائية اللازمة والمتعلقة بممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤١٨٢❖❖	٦	٠,٥٤٠٥❖❖	١١	٠,٧٠٦٧❖❖	١٦	٠,٥٥١٢❖❖
٢	٠,٥٨٤٥❖❖	٧	٠,٦٨٠٩❖❖	١٢	٠,٦٩٧٤❖❖	١٧	٠,٧١٩٨❖❖
٣	٠,٦٨٢٨❖❖	٨	٠,٧٥١٦❖❖	١٣	٠,٧٢٦٤❖❖	١٨	٠,٦٨٩٨❖❖
٤	٠,٦١٦٩❖❖	٩	٠,٥٢١٥❖❖	١٤	٠,٥٤٠٤❖❖	١٩	٠,٧٦٩٣❖❖
٥	٠,٥٦٧٧❖❖	١٠	٠,٦٩٣٢❖❖	١٥	٠,٥٧٥٨❖❖	٢٠	٠,٦٦١٥❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني (الكفايات الأدائية اللازمة والمتعلقة بممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعي لدى معلمات رياض الأطفال) تراوحت ما بين (٠,٤١٨٢) و(٠,٧٦٩٣) وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عن مستوى الدلالة (٠,٠١). مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

جدول رقم (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة

البعد/المحور	مفهوم الذات	ضبط الذات	التعبير العاطفي	العلاقات مع الكبار	العلاقات مع الأقران	المحور الأول	الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع	التاريخ والثقافة	الجغرافيا والموارد الطبيعية والنظم الاقتصادية والتبادل	المحور الثاني	الثبات الكلي للأداة
عدد البنود	٥	٥	٥	٧	٥	٢٧	٩	٤	٧	٢٠	٤٧
معامل ثبات ألفا كرونباخ	٠,٧٧	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٨٦	٠,٧٧	٠,٩٣	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٨٥	٠,٩٣	٠,٩٥

يتضح من الجدول (٤) ارتفاع معاملات ألفا كرونباخ لثبات عبارات أداة الدراسة، حيث تشير معاملات ألفا كرونباخ إلى درجة ثبات تصل إلى (٠,٩٥)، مما يدل على أن هذه العبارات المكونة لأبعاد الأداة تعطي نتائج مستقرة وثابتة، ولا تتغير في حالة إعادة تطبيق هذه الأداة على أفراد العينة مرة أخرى.

الأساليب الإحصائية: لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (متوفرة بدرجة كبيرة جداً=٥ ، متوفرة بدرجة كبيرة=٤ ، متوفرة بدرجة

متوسطة=٣، متوفرة بدرجة ضعيفة=٢، غير متوفرة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية الدرجة من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥- ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٥) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة
درجة المتوسطات	٥,٠٠ – ٤,٢١	٤,٢٠ – ٣,٤١	٣,٤٠ – ٢,٦١	٢,٦٠ – ١,٨١	١,٨٠ – ١,٠

بعد ذلك تم إجراء العدد من المعالجات الإحصائية للبيانات بغرض التوصل إلى نتائج دقيقة للدراسة وقد تم اختيار الأساليب الإحصائية المحددة وفقاً لمقتضيات الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وهي كالآتي: معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation و معاملات ألفا كرونباخ "Cronbach ‘Alpha" والمتوسطات الحسابية "mean" والانحراف المعياري "standard Deviation" واختبار ت "T test وتحليل التباين "One way ANOVA" واختبار مان وتني "Mann-Whitney" واختبار شيفيه "Scheffe’ Test".

إجراءات الدراسة: قامت الباحثة باتباع الإجراءات اللازمة بداية بالحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحثة، ثم زيارة مكاتب الإشراف التربوي بكل منطقة تعليمية للحصول على قائمة بأسماء الروضات الحكومية

وعدد المعلمات في كل روضة. وبالتالي، قامت الباحثة بتوزيع الاستبيانات وجمع البيانات على درجة أسبوعان، حيث تم زيارة ستة وعشرون روضة وتم توزيع ٤٦٧ استبانة.بعد ذلك تم فرز الاستبانات الصالحة للتحليل حيث وصلت إلى (٢٩١) استبانة، واستبعاد الغير مكتملة.

نتائج الأسئلة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: وينص السؤال الأول على: ما درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية في (معيار التطور الاجتماعي والعاطفي) لدى معلمات رياض الأطفال؟

البعد الأول: مفهوم الذات: جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً حول درجة توفر كفايات مفهوم الذات لدى معلمة الروضة في معيار التطور الاجتماعي والعاطفي

	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	تطلب المعلمة من الطفل وصف شكله وقدراته.	ت	٥٩	١٢٢	٩٣	١٢	٤	٣.٧٦	٠.٨٧	٥
		٪	٢٠.٣	٤٢.١	٣٢.١	٤.١	١.٤			
	تحفز المعلمة الطفل للتعبير عن احتياجاته واهتماماته.	ت	١٥٣	١٠٦	٣٠	١		٤.٤٢	٠.٦٩	٢
		٪	٥٢.٨	٣٦.٦	١٠.٣	٠.٣				

	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	تسهم المعلمة في إدراك الطفل للتشابه والاختلاف بين أفكاره ومشاعره وبين أفكار ومشاعر أقرانه.	ت	٧٩	١٢٢	٧٠	١٤	٢	٣,٩١	٠,٨٨	٤
		٪	٢٧,٥	٤٢,٥	٢٤,٤	٤,٩	٠,٧			
	تعمل المعلمة على تنمية الاعتزاز لدى الطفل بمنجزاته.	ت	١٦٩	٩٥	٢٥	١		٤,٤٩	٠,٦٧	١
		٪	٥٨,٣	٣٢,٨	٨,٦	٠,٣				
	تحفز المعلمة الطفل على تجريب الأنشطة باستقلالية.	ت	١٤٣	١١٣	٣١	١	١	٤,٣٧	٠,٧٢	٣
		٪	٤٩,٥	٣٩,١	١٠,٧	٠,٣	٠,٣			
	❖المتوسط العام للبعد							٤,١٩		
	الانحراف المعياري							٠,٥٦		

يتضح من الجدول (٦) أعلاه درجة توفر الكفاية في بناء "مفهوم الذات" حيث يشير الجدول إلى ترتيب أعلى عبارة وأدنى عبارة كالتالي: عبارة (١) "تعمل المعلمة على تنمية الاعتزاز لدى الطفل بمنجزاته" بمتوسط حسابي (٤,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٦٧) وعبارة (٥) " تطلب المعلمة من الطفل وصف شكله وقدراته " بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٧). ويدل ذلك على توفر الكفاية وإدراك المعلمات بدورهن حيال بناء

مفهوم الذات لدى الطفل كما تعكس الممارسات التي تقوم فيها المعلمة مع الأطفال لبناء مفهوم الذات والتي لاتتعدى حدود الصف كعرض أعمال الطفل في فترة اللقاء الأخير من البرنامج اليومي، حيث تتسق مع واحد من الأهداف الإجرائية التي نصت عليها الوحدات التعليمية "يظهر اعتزازاً بعمله وإنتاجه" (وزارة التعليم، ٢٠١٦). وبالنظر إلى ترتيب العبارات في الجدول (٦) يثير ذلك تساؤلاً لدى الباحثة عن درجة وعي المعلمة بأهمية وصف الطفل لشكله وقدراته وعلاقته في بناء مفهوم الذات لدى طفل الروضة، وبطبيعة الحال الطفل بحاجة إلى معرفة نفسه إذ يجب أن يقف على إمكانياته ليستطيع تكوين رؤية حسنة عن نفسه ويكتشف هويته، ومن هنا يبرز دور الملعمات في الحكم على أطفالهن وماينطوي على ذلك من تعزيز يلعب دوراً هاماً في تشكيل مفهوم الذات لدى الطفل، كما أن لتوقعات المعلمات أثراً واضحاً في بناء تصورهم عن أنفسهم حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن الفكرة التي يكونها المعلمون تُؤثر في مفهوم الطفل عن ذاته، وتشير دراسة أجراها (ستاينر) إلى أن الملاحظات اليومية العابرة للمعلمين تؤثر بشكل جدي على حالة الطفل الانفعالية وعلى مفهوم الذات تحديداً (أبو سعد والختاتنة، ٢٠١١، ص٢٦٤). وهذا ما يعكس أهمية دور المعلمات في بناء صورة الطفل عن ذاته وكفايتها في تحقيق هذا الدور. حيث تتفق النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة (الهولي، ٢٠٠٦) والتي تؤكد أهمية كفايات الصفات الشخصية للعمل مع الأطفال وما يترتب عليها من آثار في تنمية وجدان الطفل في رياض الأطفال. كمايرشدنا ذلك إلى الحاجة لتطوير كفاية المعلمة في بناء مفهوم الذات، حتى تكون أعمق من الممارسات التي تجري داخل الصف.

البعد الثاني: ضبط الذات: جدول رقم (٧)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً حول درجة توفر كفايات ضبط الذات لدى معلمة الروضة في معيار التطور الاجتماعي والعاطفي

	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جدا	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	تذكر المعلمة الأطفال بقواعد الفصل.	ت	٢٤٠	٤٥	٣			٤.٨٢	٠.٤١	١
		٪	٨٣.٣	١٥.٦	١.٠					
	تحاور المعلمة الطفل بما يساعده على فهم العلاقة بين السبب والنتيجة في السلوك.	ت	١١٣	١١٤	٥٢	٧	٢	٤.١٤	٠.٨٥	٤
		٪	٣٩.٢	٣٩.٦	١٨.١	٢.٤	٠.٧			
	تنمي المعلمة لدى الطفل القدرة على انتظار الدور.	ت	٢١٢	٦٤	١٢			٤.٦٩	٠.٥٤	٢
		٪	٧٣.٦	٢٢.٢	٤.٢					
	توظف المعلمة استراتيجيات تساعد الطفل على ضبط انفعالاته.	ت	٩٧	١٢٨	٥٣	٧	٤	٤.٠٦	٠.٨٦	٥
		٪	٣٣.٦	٤٤.٣	١٨.٣	٢.٤	١.٤			
	تشجع المعلمة الطفل على المثابرة لإتمام مهامه.	ت	١٤٨	١٠٩	٢٨	١		٤.٤١	٠.٦٨	٣
		٪	٥١.٧	٣٨.١	٩.٨	٠.٣				
	❖المتوسط العام للبعد							٤.٤٣		
	الانحراف المعياري							٠.٤٩		

يتضح من الجدول (٧) أعلاه والذي يتناول الكفاية في "ضبط الذات" حيث يشير الجدول إلى ترتيب أعلى عبارة وأدنى عبارة كالتالي: عبارة (١) " تذكر المعلمة الأطفال بقواعد الفصل" بمتوسط حسابي (٤.٨٢) وانحراف معياري (٠.٤١) وعبارة (٥) "توظف المعلمة استراتيجيات تساعد الطفل على

ضبط انفعالاته" بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وانحراف معياري (٠,٨٦). وبالنظر إلى العبارات يتضح أن هناك قصور في ممارسات المعلمات التي تنمي ضبط الذات لدى الطفل كمايوحي إلى أن المعلمات يولين الأهمية لضبط نظام الصف بالتذكير بالقوانين أكثر من تنمية الضبط الداخلي وعدم تبني المعلمة استراتيجيات تهدف لتنمية ضبط الذات. ويعكس ذلك قصور في فهم وإدراك الفرق بين الضبط الداخلي والضبط الخارجي وسبل تنمية كل منهما لدى ملعمات رياض الأطفال. كما تتفق النتيجة مع ماتوصلت إليه هناء الرقيب (٢٠١١) التي أشارت إلى أن درجة أساليب معلمة رياض الأطفال في تنمية الضبط الداخلي لدى الأطفال ذات مستوى ضعيف. ممايرشدنا إلى الحاجة للعمل على كل مايعزز من تطبيق معلمات رياض الأطفال لأساليب تنمية ضبط الذات.

البعد الثالث: التعبير العاطفي:

جدول رقم (٨)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً حول درجة توفر كفايات التعبير العاطفي لدى معلمة الروضة في معيار التطور الاجتماعي والعاطفي

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١١	تطلب المعلمة من الطفل التعبير عن مشاعره لأقرانه بصورة مقبولة.	ت	١٢٠	١٢١	٤٢	٦	١	٤.٢٢	٠.٧٩	٤
		٪	٤١.٤	٤١.٧	١٤.٥	٢.١	٠.٣			
١٢	تشجع المعلمة الطفل على التعبير عن مشاعره حول خبراته.	ت	١١٧	١٢١	٤٧	٣		٤.٢٢	٠.٧٥	٢
		٪	٤٠.٦	٤٢.٠	١٦.٣	١.٠				
١٣	تقدم المعلمة أنشطة تساعدهم على التفكير في الخلافات الاجتماعية، كتمثيل قصة.	ت	٦٠	١٢٢	٨٣	٢٠	٣	٣.٧٥	٠.٩٠	٥
		٪	٢٠.٨	٤٢.٤	٢٨.٨	٦.٩	١.٠			
١٤	تنمي المعلمة لدى الأطفال احترام ومراعاة مشاعر أقرانهم.	ت	١٥٥	١٠٠	٣٠	٣		٤.٤١	٠.٧٢	١
		٪	٥٣.٨	٣٤.٧	١٠.٤	١.٠				

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٥	تتيح المعلمة للطفل فرصة التفكير في كيفية التصرف بطريقة ملائمة.	ت	١١٥	١٢٦	٤١	٥		٤.٢٢	٠.٧٥	٢
		٪	٤٠.١	٤٣.٩	١٤.٣	١.٧				
❖ المتوسط العام للبعد								٤.١٦		
الانحراف المعياري								٠.٦٠		

يتضح من الجدول (٨) أعلاه والذي يتناول الكفاية في تنمية التعبير العاطفي لدى الطفل حيث يشير الجدول إلى ترتيب أعلى عبارة وأدنى عبارة كالتالي: عبارة (١) "تنمي المعلمة لدى الأطفال احترام ومراعاة مشاعر أقرانهم" بمتوسط حسابي (٤.٤١) وانحراف معياري (٠.٧٢)، وعبارة (٥) "تقدم المعلمة أنشطة تساعدهم على التفكير في الخلافات الاجتماعية.. كتمثيل قصة" بمتوسط حسابي (٣.٧٥) وانحراف معياري (٠.٩٠). مما يشير إلى أن المعلمة تمارس دورها كمنفذة للأدوار التربوية لمرحلة رياض الأطفال في بناء شخصية الطفل وتنمية قدراته على حل مشكلاته ومساعدته في تكوين اتجاهات إيجابية وبناء علاقات طيبة مع الآخرين عن طريق حثه على الالتزام بالسلوك الحسن وآداب الحديث فيما بينهم، إلا أن دورها لا يرتقي إلى الوجه الأمثل بالنظر الى العبارة الأقل قيمة. وتعزي الباحثة ذلك إلى إتباع المعلمات أساليب تقليدية في تنمية جانب التعبير العاطفي، وعدم استغلال البيئة المادية

والأنشطة التربوية بمايخدم هذا الجانب لدى الطفل كتفعيل القصة المقروءة أو القصة الحركية والتمثيل واللعب الدرامي أو تفعيله في أي فترة من فترات البرنامج اليومي بالمستوى الذي يضمن تحقيق النمو بجوانبه المختلفة بطريقة إبداعية، وتختلف النتيجة الحالية مع ماأشارت إليه دراسة بلقيس داغستاني (٢٠١٠) في فاعلية الأنشطة التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية كآداب الحوار واللعب والتعاون والتفاعل الاجتماعي والمشاركة والتي توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

البعد الرابع: العلاقات مع الكبار:

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً حول درجة توفر كفايات العلاقات مع الكبار لدى معلمة الروضة في معيار التطور الاجتماعي والعاطفي

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦	تحفز المعلمة الطفل للتعبير عن محبته لبعض الكبار المألوفين لديه.	ت	١١٩	١٢٠	٤٠	١١		٤,٢٠	٠,٨١	٢
		٪	٤١,٠	٤١,٤	١٣,٨	٣,٨				
١٧	تنظم المعلمة مواقف حقيقية تتفاعل فيها مع الأطفال.	ت	٨٩	١٢٦	٦٤	١٠	١	٤,٠١	٠,٨٤	٥
		٪	٣٠,٧	٤٣,٤	٢٢,١	٣,٤	٠,٣			

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٨	تتيح المعلمة للطفل مواقف للتواصل مع الكبار المألوفين لديه.	ت	٥٨	١٢٧	٧٦	٢٢	١	٣,٧٧	٠,٨٧	٧
		٪	٢٠,٤	٤٤,٧	٢٦,٨	٧,٧	٠,٤			
١٩	تشارك المعلمة الطفل اللعب في مختلف فترات البرنامج اليومي.	ت	١١٢	٩٩	٥٠	٢٣	٣	٤,٠٢	٠,٩٩	٤
		٪	٣٩,٠	٣٤,٥	١٧,٤	٨,٠	١,٠			
٢٠	تستمع المعلمة للطفل بإيجابية عند طلبه لتوجيهه.	ت	١٥٥	٩٣	٣٣	٤		٤,٤٠	٠,٧٥	١
		٪	٥٤,٤	٣٢,٦	١١,٦	١,٤				
٢١	تطلب المعلمة من الطفل إلقاء التحية على فريق العمل في الروضة.	ت	١٣٥	٧٦	٤٠	٣٦	٤	٤,٠٤	١,١١	٣
		٪	٤٦,٤	٢٦,١	١٣,٧	١٢,٤	١,٤			
٢٢	تحفز المعلمة الطفل على تطوير علاقاته مع فريق العمل بالروضة.	ت	١٠٥	٩٣	٤٥	٤١	٣	٣,٨٩	١,٠٩	٦
		٪	٣٦,٦	٣٢,٤	١٥,٧	١٤,٣	١,٠			
❖ المتوسط العام للبعد								٤,٠٤		
الانحراف المعياري								٠,٦٧		

يتضح من الجدول (٩) أعلاه والذي يتناول كفاية العلاقات مع الكبار، حيث يشير الجدول إلى ترتيب أعلى عبارة وأدنى عبارة كالتالي: عبارة (١) "تستمع المعلمة للطفل بإيجابية عند طلبه لتوجيهه" بمتوسط حسابي (٤,٤٠) وانحراف معياري (٠,٧٥) وعبارة (٧) "تتيح المعلمة للطفل مواقف للتواصل مع الكبار المألوفين لديه" بمتوسط حسابي (٣,٧٧) انحراف معياري (٠,٨٧). وبالنظر إلى العبارات يتضح لدينا أن الغالبية من المعلمات لديهن القدرة على الاستماع بإيجابية للأطفال، وعلى النقيض من ذلك يظهرن قصورهن في تفعيل المواقف بما يسهم في بناء العلاقات مع الكبار مع أن كلتا العبارتين تمثلان ركائز العلاقة بين الطفل والمعلمة، فمن خلال العلاقات مع الكبار يتعلم الطفل من المعلمة السلوك والخبرات والمهارات الاجتماعية، وتطوير قدرته على التفاعل والتواصل الاجتماعي من خلال تطوير إدراكه لآداب السلوك والإلتزام بها، ويتمكن الطفل من اكتساب هذه المهارات من خلال تقسيم الأطفال إلى مجموعات وتوفير الأنشطة الجماعية، والمناقشات داخل غرفة الصف، وتوفير الخبرات التي يتعلم من خلالها مايخدم نموه الاجتماعي. حيث تعد العلاقات مع الكبار من أهم الكفايات التي تعزز وجود الملعمة وتؤكد على فاعليتها وتأثيرها على الأطفال. كما أن العلاقة مع الكبار عنصر مهم لنمو الطفل نمواً سوياً، ودفع شخصيته نحو الاتزان والنضج الشخصي والاجتماعي، كماأنه سبباً في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطفل. وتتفق النتيجة مع ماأشارت إليه دراسة Brock & Curby (٢٠١٤) وجود تأثير غير مباشراً على الكفاءة الاجتماعية للطفل ويعزى الدعم العاطفي و العلاقات بين

المعلمة والطفل. ودراسة Stephanou (٢٠١٤) عن دور وتأثير المشاعر والعلاقة بين الأطفال ومعلميهم في الروضة على دافعية الأطفال نحو التعلم.

البعد الخامس: العلاقات مع الأقران:

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً حول درجة توفر كفايات العلاقات مع الأقران لدى معلمة الروضة في معيار التطور الاجتماعي والعاطفي

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٣	تحفز المعلمة الطفل على تكوين صداقات مع أقرانه.	ت	١٩١	٨٧	١٢			٤.٦٢	٠.٥٧	١
		٪	٦٥.٩	٣٠.٠	٤.١					
٢٤	تسهم المعلمة في التخطيط لمواقف لعب تعاونية مع الأقران.	ت	١٥٠	١١٧	٢١	٣		٤.٤٢	٠.٦٧	٢
		٪	٥١.٥	٤٠.٢	٧.٢	١.٠				
٢٥	تمنح المعلمة الأطفال فرصة لحل الخلافات مع أقرانهم باستقلالية.	ت	١١٠	١٣٠	٤٥	٦		٤.١٨	٠.٧٦	٣
		٪	٣٧.٨	٤٤.٧	١٥.٥	٢.١				
٢٦	توظف المعلمة استراتيجيات تنمي	ت	٨٠	١٢٢	٧٨	٩	٢	٣.٩٢	٠.٨٥	٤

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	مهارة التفاوض لحل مشكلة ما.	٪	٢٧,٥	٤١,٩	٢٦,٨	٣,١	٠,٧			
٢٧	تحفز المعلمة الطفل على طلب وتقديم الدعم والمساعدة لأقرانه.	ت	٩٦	٧٩	٩٣	١٧		٣,٨٩	٠,٩٥	٥
		٪	٣٠	٧٠	٢٠	٦٠				
❖ المتوسط العام للبعد								٤,٢١		
الانحراف المعياري								٠,٥٥		

يتضح من الجدول (١٠) أعلاه والذي يتناول كفاية تنمية العلاقات مع الأقران، حيث يشير الجدول إلى ترتيب أعلى عبارة وأدنى عبارة كالتالي: عبارة (١) "تحفز المعلمة الطفل على تكوين صداقات مع أقرانه" بمتوسط حسابي(٤,٦٢) وانحراف معياري (٠,٥٧) كأعلى قيمة وعبارة (٥) "تحفز المعلمة الطفل على طلب وتقديم الدعم والمساعدة لأقرانه" بمتوسط حسابي (٣,٨٩) انحراف معياري (٠,٩) وبالنظر إلى العبارات يتضح لدينا أن الفرق بين العبارتين الأعلى والأدنى قيمة ليس فرقاً شاسعاً، إلا أنه يشير إلى اعتماد المعلمات على أساليب مركزية في قيادة الصف، ويتضح ذلك من خلال تدني عبارة "تحفز الطفل لطلب الدعم من أقرانه"... وبمعنى آخر قد تظهر النتيجة رغبة بعض المعلمات بقيادة زمام الأمور في قاعة الصف فتقبل على تقديم الدعم للأطفال دون خلق فرص ومواقف تسهم في تنمية روح التعاون

ومساعدة الآخرين، على الرغم من أن الهدف لا يقف عند هذا الحد بل يتعداه إلى ما هو أعمق من ذلك، حيث يدعم الاستقلالية وتنمية الاعتماد على النفس وخلق بيئة قائمة على التعاون وفهم وجهات نظر الآخرين وتقديم العون لهم، وتتفق النتيجة دراسةكوثر حبيب (٢٠١٤) حيث أشارت إلى ضعف تكوين الصداقات.

الدرجة الكلية للكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال: جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً في الدرجة الكلية للكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال

البعد/المحور	مفهوم الذات	ضبط الذات	التعبير العاطفي	العلاقات مع الكبار	العلاقات مع الأقران	المحور الأول
❖المتوسط الحسابي	٤.١٩	٤.٤٣	٤.١٦	٤.٠٤	٤.٢١	٤.١٩
الانحراف المعياري	٠.٥٦	٠.٤٩	٠.٦٠	٠.٦٧	٠.٥٥	٠.٤٦
الترتيب	٣	١	٤	٥	٢	

يشير الجدول (١١) أعلاه إلى أن الكفايات الأدائية في معيار التطور الإجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال بالدرجة الكلية جاءت بمتوسط حسابي =٤.١٩ وانحراف معياري=٠.٤٦ وعلى ذلك تعتبر الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال في معيار التطور الاجتماعي والعاطفي متوفرة بدرجة كبيرة. وتتفق نتائج السؤال الأول مع نتائج دراسة عبير الخوالدة (٢٠١١) حيث توصلت إلى أن درجة امتلاك الكفايات للمعلمات وأثرها على الاستعداد الاجتماعي والعاطفي لدى طفل الروضة بدرجة مرتفعة. في حين اختلفت النتيجة مع دراسة كوثر حبيب (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن أداء

رياض الأطفال في دولة الكويت في ضوء معايير الرابطة القومية الأمريكية لتربية الأطفال الصغار هو أداء بدرجة متوسطة. كما جاءت الأبعاد من الأعلى للأدنى على النحو التالي: (١) ضبط الذات أولاً بمتوسط حسابي= ٤.٤٣ يليه (٢) العلاقات مع الأقران بمتوسط حسابي= ٤.٢١ يليه (٣) مفهوم الذات بمتوسط حسابي= ٤.١٩ يليه (٤) التعبير العاطفي بمتوسط حسابي= ٤.١٦ يليه (٥) العلاقات مع الكبار بمتوسط حسابي= ٤.٠٤.. حيث اختلف النتيجة مع دراسة Betawi (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن الكفاءة الاجتماعية والانفعالية من الأعلى إلى الأدنى كان للمهارات الاجتماعية ومن ثم الوعي الاجتماعي يليه ضبط الذات ومهارات العلاقات مع الأقران كما كان أدنى مستوى هو الوعي الذاتي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: وينص السؤال الثاني على: ما درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية في (معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية) لدى معلمات رياض الأطفال؟

البعد الأول: الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع:

جدول رقم (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً حول درجة توفر كفايات الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع لدى معلمة الروضة

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تحفز المعلمة الأطفال على التعريف بأنفسهم وعن انتماءاتهم.	ت	١٤٣	١٠٩	٣٦	١		٤.٣٦	٠.٧١	٤
		٪	٤٩.٥	٣٧.٧	١٢.٥	٠.٣				
٢	تعزز المعلمة لدى الأطفال روح الانتماء والاعتزاز بالإسلام (تحية الإسلام- ترديد أركان الإسلام- احتفال بالمناسبات الدينية...)	ت	٢١٥	٦٢	١٣	١		٤.٦٩	٠.٥٧	١
		٪	٧٣.٩	٢١.٣	٤.٥	٠.٣				
٣	تؤدي المعلمة الأناشيد الوطنية مع الأطفال بصفة متكررة.	ت	١٨٨	٦٩	٢٣	٤	١	٤.٥٤	٠.٧٣	٢
		٪	٦٦.٠	٢٤.٢	٨.١	١.٤	٠.٤			
٤	تتحدث المعلمة مع الأطفال باللغة العربية الفصحى وتشجع محاولاتهم للتحدث بها.	ت	٨٦	١٠٢	٩٣	٨	١	٣.٩١	٠.٨٧	٧
		٪	٢٩.٧	٣٥.٢	٣٢.١	٢.٨	٠.٣			

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	توفر خامات تاريخية متنوعة ومثيرة للاهتمام (ألعاب- صور- عملات..).	ت	٩٨	٩٢	٨٢	١٣	٤	٣,٩٢	٠,٩٦	٦
		٪	٣٣,٩	٣١,٨	٢٨,٤	٤,٥	١,٤			
٦	تذكر المعلمة الأطفال بحقوقهم وما عليهم من مسؤوليات (احترام الدور- الحفاظ على الممتلكات العامة- المحافظة على نظافة الأماكن)	ت	١٨٦	٧٦	٢٢	٤		٤,٥٤	٠,٧٠	٢
		٪	٦٤,٦	٢٦,٤	٧,٦	١,٤				
٧	تثري المعلمة الأطفال بمعلومات عن المملكة (الملك- العلم- العاصمة- الأماكن المقدسة- المعالم...) بين الحين والآخر.	ت	١٥٩	٦٧	٥٠	٩	٣	٤,٢٨	٠,٩٣	٥
		٪	٥٥,٢	٢٣,٣	١٧,٤	٣,١	١,٠			
٨	تسهم في تنمية مفهوم الوطن من خلال اللعب في الأركان (بناء مكعبات وتسميتها بأسماء محلية- رسم المعالم في ركن الفن...).	ت	١٠٠	٩٨	٦١	٢٤	٨	٣,٨٩	١,٠٦	٨
		٪	٣٤,٤	٣٣,٧	٢١,٠	٨,٢	٢,٧			
٩	تُشرك المعلمة الأطفال المختلفين في الجنسية في اللعب الجماعي.	ت	١١٧	٦٩	٣٧	٢٧	٣٦	٣,٧١	١,٤٠	٩
		٪	٤٠,٩	٢٤,١	١٢,٩	٩,٤	١٢,٦			
❖ المتوسط العام للبعد								٤,٢٠		
الانحراف المعياري								٠,٥٩		

يتضح من الجدول (١٢) أعلاه والذي يتناول كفاية الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع، حيث يشير الجدول إلى ترتيب أعلى عبارة وأدنى عبارة كالتالي: عبارة (١) "تعزز المعلمة لدى الأطفال روح الانتماء والاعتزاز بالإسلام "تحية الإسلام- ترديد أركان الإسلام- احتفال بالمناسبات الدينية" بمتوسط حسابي (٦٩.٤) وانحراف معياري (٥٧.٠) كأعلى قيمة وعبارة (٩) "تُشرك المعلمة الأطفال المختلفين في الجنسية في اللعب الجماعي" بمتوسط حسابي (٧١.٣) انحراف معياري (٤٠.١). وتعزي الباحثة فيما يتعلق بنتيجة العبارة الأولى إلى اتساقها مع أحد أهداف التعليم في مرحلة رياض الأطفال "تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد المطابق للفطرة". بالإضافة لذلك؛ تعتبر المفاهيم الدينية كأركان الإسلام أو تحية الإسلام حجراً أساسياً في الحلقة الصباحية. وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (أمين)٢٠١٢ حين تذيل الإنتماء الديني قائمة قيم المواطنة من وجهة نظر المعلمات، وفيما يتعلق بالعبارة الأقل تعزي الباحثة ذلك إلى أنه قد يعود إلى طبيعة عينة الدراسة حيث اقتصرت على معلمات الروضات الحكومية، كما علقت بعض المعلمات على هذه العبارة "بعدم وجود طفل غير سعودي في الروضة". وتشير العبارتين (٢) "تؤدي المعلمة الأناشيد الوطنية مع الأطفال بصفة متكررة" و(٨) تسهم في تنمية مفهوم الوطن من خلال اللعب في الأركان (بناء مكعبات وتسميتها بأسماء محلية- رسم المعالم في ركن الفن) تساؤلاً لدى الباحثة حول ماتؤديه المعلمة في تنمية روح الإنتماء للوطن من خلال ترديد الأناشيد الوطنية مع الأطفال، في حين لم تؤدي ماينمي المفهوم لدى الطفل من خلال فترة العمل في الأركان بطريقة مقصودة أو غير

مقصودة، واختلفت النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٥) والتي أكدت على فاعلية مراكز التعلم في إكساب الطفل مفاهيم الإنتماء الوطني من خلال اللعب والتعلم فيها. و مع دراسة أمين (٢٠١٢) في أن رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية تهتم من خلال الأنشطة التي تقدمها المعلمة للطفل بتنمية قيم المواطنة. إن تفعيل المفاهيم الوطنية في الأركان يحفز على ترسيخ العديد من المعارف المتعلقة بالوطن كإثراء المكتبة بقصص الوطنية أو إثراء البيئة الصفية بأدوات ووسائل تدعم المفاهيم الوطنية كمجسمات المعالم أو الأزياء. ويعكس ذلك إلى حاجة المعلمات إلى تدريبهن على أهمية قيم المواطنة وطرق تفعيلها بوسائل أكثر فائدة وأعمق أثرًا تسهم في عملية تنمية قيم المواطنة.

البعد الثاني: التاريخ والثقافة: جدول رقم (١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً حول درجة توفر كفايات التاريخ والثقافة لدى معلمة الروضة

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	تنمي المعلمة لدى الأطفال فهم الماضي (من خلال سرد قصص.)	ت	٨١	١١٥	٧٧	١٤	٤	٣,٨٨	٠,٩٢	٢
		٪	٢٧,٨	٣٩,٥	٢٦,٥	٤,٨	١,٤			

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١١	تثري المعلمة فترة القصة والمكتبة بقصص عن تاريخ المملكة.	ت	٥٢	١١٣	١٠٠	٢٠	٥	٣.٦٤	٠.٩١	٤
		٪	١٧.٩	٣٩.٠	٣٤.٥	٦.٩	١.٧			
١٢	تنمي لدى الأطفال الوعي بالأحداث الوطنية (كالاحتفاء بالمناسبات الوطنية).	ت	١٦٦	٨٩	٢٦	٤	٣	٤.٤٣	٠.٨٠	١
		٪	٥٧.٦	٣٠.٩	٩.٠	١.٤	١.٠			
١٣	تثري المعلمة البيئة الصفية والأركان بمواد وخامات لمعالم المملكة القديمة والحديثة.	ت	٩٢	٩٤	٦٩	٣١	٣	٣.٨٣	١.٠٣	٣
		٪	٣١.٨	٣٢.٥	٢٣.٩	١٠.٧	١.٠			
المتوسط العام للبعد								٣.٩٤		

يتضح من الجدول (١٣) أعلاه والذي يتناول الكفاية في التاريخ والثقافة، حيث يشير الجدول إلى ترتيب أعلى عبارة وأدنى عبارة كالتالي:

عبـارة (١) "تنمـي لـدى الأطفـال الـوعي بالأحـداث الوطنيـة كالاحتفـاء بالمناسبات الوطنية" بمتوسط حسابي =٤,٤٣وانحراف معياري =٠,٨٠ ، وعبارة (٤) "تثري المعلمة فترة القصة والمكتبة بقصص عن تاريخ المملكة" بمتوسط حسابي =٣,٦٤وانحراف معياري =٠,٩١. وقد يُعزى مايتعلق بالعبارة الأولى إلى إلزام وزارة التعليم للمدارس على الاحتفاء بالأحداث والمناسبات الوطنية كاليوم الوطني وتفعيلها في الأنشطة اللاصفية و تتسق هذه النتيجة مع إحدى المبادرات الوطنية لوزارة التعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ، والتي تتضمن تخصيص فترة زمنية للنشاط غير الصفي. بينما تثير أقل عبارة تساؤلاً لدى الباحثة كون هذه العبارة قريبة إلى حدما مع العبارة (٢) " تنمي المعلمة لدى الأطفال فهم الماضي (من خلال سرد قصص)" ، فقد حققت متوسط حسابي = ٣,٨٨ وانحراف معياري= ٠,٩٢ ويدل ذلك وجود قصور في أداء بعض المعلمات لدورهن في تمنية الوطنية والهوية التاريخية عن طريق النشاط القصصي وقد يصل إلى إهمال المعلمة للقصص بإثراء ركن المكتبة بالقصص الوطنية ، حيث تخالف النتيجة ماأكدته دراسة يحيى (٢٠١٦) عن دور القصة في تنمية بعض قيم المواطنة حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

البعد الثالث: الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل:

جدول رقم (١٤)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً حول درجة توفر كفايات الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل لدى معلمة الروضة

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٤	توفر المعلمة في البيئة الصفية خريطة المملكة والعلم.	ت	١٣٠	٧٧	٦٥	١٣	٦	٤.٠٧	١.٠٢	١
		٪	٤٤.٧	٢٦.٥	٢٢.٣	٤.٥	٢.١			
١٥	تسمي المعلمة للطفل الدول المشتركة في حدود المملكة.	ت	٣٩	٨٩	٨٧	٥٩	١٦	٣.٢٦	١.١٠	٧
		٪	١٣.٤	٣٠.٧	٣٠.٠	٢٠.٣	٥.٥			
١٦	تذكر المعلمة للأطفال المناخ في أرجاء المملكة.	ت	٩٤	٧٨	٦٤	٣٨	١٢	٣.٧١	١.١٨	٣
		٪	٣٢.٩	٢٧.٣	٢٢.٤	١٣.٣	٤.٢			
١٧	تثري المعلمة الأطفال بالحديث عن الموارد الطبيعية للمملكة (بترول- معادن).	ت	٤٨	٩٧	٨٧	٤٨	٩	٣.٤٤	١.٠٥	٥
		٪	١٦.٦	٣٣.٦	٣٠.١	١٦.٦	٣.١			

م	الكفايات		متوفرة بدرجة كبيرة جداً	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة ضعيفة	غير متوفرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٨	تثري المعلمة الأطفال ببعض المعلومات عن الصحاري.	ت	٦٠	٩١	٨٧	٤٤	٧	٣,٥٣	١,٠٦	٤
		٪	٢٠,٨	٣١,٥	٣٠,١	١٥,٢	٢,٤			
١٩	تنمي المعلمة الوعي لدى الطفل بمفهوم الملكية والمشاركة.	ت	١٠٢	٩٩	٤٩	٢٨	١٣	٣,٨٦	١,١٤	٢
		٪	٣٥,١	٣٤,٠	١٦,٨	٩,٦	٤,٥			
٢٠	تنمي المعلمة الوعي لدى الطفل بمفهوم المقايضة والتبادل.	ت	٥٥	٩٧	٧٧	٤٠	٢٢	٣,٤٢	١,١٦	٦
		٪	١٨,٩	٣٣,٣	٢٦,٥	١٣,٧	٧,٦			
❖ المتوسط العام للبعد								٣,٦٢		
الانحراف المعياري								٠,٨٥		

يتضح من الجدول (١٤) أعلاه والذي يتناول الكفاية في الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل، حيث يشير الجدول إلى ترتيب أعلى عبارة وأدنى عبارة كالتالي: عبارة (١) "توفر المعلمة في البيئة الصفية خريطة المملكة والعلم" بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (١,٠٢) وعبارة (٧)"تسمي المعلمة للطفل الدول المشتركة في حدود المملكة" بمتوسط حسابي (٣,٢٦) انحراف معياري (١.١٠) كأدنى قيمة. وترى الباحثة أن

النتيجة المتعلقة بالعبارة (١) تتعلق بتنظيم البيئة الصفية وإثراءها بالمواد التي تعبر عن الوطن وهويته كالعلم والمعالم والخرائط ، وتختلف النتيجة مع دراسة نجلاء الحصان (٢٠١١) التي توصلت إلى درجة توافر الكفاية في الأنشطة والوسائل التعليمية بدرجة ضعيفة. كما تثير نتيجة العبارة (٧) تساؤل الباحثة حول حصولها على أدنى العبارات ، على الرغم من دعم منهج التعلم الذاتي لمفهوم الحدود والدول المجاورة للوطن كأحد المفاهيم الذي تتناوله وحدة وطني ، كما أنها تصنف من ضمن المفاهيم التي ترتبط بالأمور الحياتية والبيئة المحيطة بالطفل وعناصرها المختلفة مما يساعد الطفل على اكتسابها بسهولة.

الدرجة الكلية للكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً للكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال

البعد/المحور	الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع	التاريخ والثقافة	الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل	المحور الأول
❖المتوسط الحسابي	٤,٢٠	٣,٩٤	٣,٦٢	٣,٩٥
الانحراف المعياري	٠,٥٩	٠,٧٥	٠,٦٤	٠,٦٤
الترتيب	١	٢	٣	

❖ المتوسط من ٥ درجات

يشير الجدول (١٥) السابق إلى أن النتائج أسفرت عن الكفايات الأدائية بمعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف

معياري (٠.٦٤)، وعلى ذلك تعتبر الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال في معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة. كما اختلفت نتائج السؤال مع دراسة غالية الرفاعي (٢٠١٥) التي أشارت إلى إسهام معلمات رياض الأطفال بدور فعال ومؤثر على الأطفال في تنمية قيم المواطنة الإيجابية، فيما اتفقت النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أمين (٢٠١٣) في ضرورة الحاجة إلى دعم قيم المواطنة لدى معلمات رياض الأطفال، كما جاءت الأبعاد من الأعلى للأدنى على النحو التالي: (١) الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع بمتوسط حسابي= ٤.٢٠ ، يليه (٢) التاريخ والثقافة بمتوسط حسابي= ٣.٩٤ ، يليه (٣) الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل بمتوسط حسابي= ٣.٦٢ وترى الباحثة أن النتيجة لا تعكس درجة تطور الاهتمام بتنمية قيم المواطنة تماشيًا مع حاجات المجتمع إلى التطور والتنمية المستدامة حيث حل بُعد الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل أخيراً كأقل قيمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: وينص السؤال الثالث على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الروضة في الكفايات الأدائية لممارسة معايير التعليم المبكر النمائية (معيار التطور الاجتماعي والعاطفي ومعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية) تعزى لمتغير (التخصص- سنوات الخبرة- المؤهل)؟

و للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة على أبعاد ومحاور الدراسة تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة:

(التخصص – المؤهل الأكاديمي). واستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة على أبعاد ومحاور الدراسة تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (عدد سنوات الخبرة). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الفروق باختلاف التخصص: جدول رقم (١٦) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية لممارسة (معيار التطور الاجتماعي والعاطفي ومعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية) باختلاف التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مفهوم الذات	رياض أطفال	٢٧٣	٤.٢١	٠.٥٤	١.٧٦	٠.٠٩٥	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	٣.٩٠	٠.٧٢			
ضبط الذات	رياض أطفال	٢٧٣	٤.٤٥	٠.٤٨	٢.٦٨	٠.٠٠٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
	تخصص أخر	١٨	٤.١٣	٠.٦١			
التعبير العاطفي	رياض أطفال	٢٧٣	٤.١٨	٠.٥٩	١.٥٥	٠.١٣٨	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	٣.٨٩	٠.٧٩			
العلاقات مع الكبار	رياض أطفال	٢٧٣	٤.٠٥	٠.٦٧	١.٠٣	٠.٣٠٦	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	٣.٨٩	٠.٦٩			

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
العلاقات مع الأقران	رياض أطفال	٢٧٣	٤.٢٢	٠.٥٤	١.٢٣	٠.٢١٩	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	٤.٠٦	٠.٦٦			
الدرجة الكلية للمحور الأول	رياض أطفال	٢٧٣	٤.٢١	٠.٤٤	١.٦٧	٠.١١١	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	٣.٩٧	٠.٥٩			
الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع	رياض أطفال	٢٧٣	٤.٢١	٠.٦٠	٠.٤٨	٠.٦٣٣	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	٤.١٤	٠.٥٩			
التاريخ والثقافة	رياض أطفال	٢٧٣	٣.٩٣	٠.٧٦	٠.٩٧	٠.٣٣٥	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	٤.١١	٠.٦٢			
الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل	رياض أطفال	٢٧٣	٣.٦٠	٠.٨٦	١.٥٧	٠.١١٨	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	٣.٩٢	٠.٧٣			
الدرجة الكلية للمحور الثاني	رياض أطفال	٢٧٣	٣.٩٤	٠.٦٥	٠.٧٣	٠.٤٦٦	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	٤.٠٥	٠.٥٣			
	تخصص أخر	١٨	٤.٠١	٠.٥٣			

جدول رقم (١٧) اختبار مان- وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية لممارسة (معيار التطور الاجتماعي والعاطفي ومعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية) باختلاف التخصص

البعد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
مفهوم الذات	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٨.١٨	٤٠٤٥٤.٥	١.٧٤	٠.٠٨٣	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	١١٢.٨٦	٢٠٣١.٥			
ضبط الذات	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٨.٨٢	٤٠٦٢٦.٥	٢.٢٥	٠.٠٢٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	تخصص أخر	١٨	١٠٣.٣١	١٨٥٩.٥			
التعبير العاطفي	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٧.٩٤	٤٠٣٨٨.٠	١.٥٤	٠.١٢٣	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	١١٦.٥٦	٢٠٩٨.٠			
العلاقات مع الكبار	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٧.٢٩	٤٠٢٠٩.٠	١.٠٢	٠.٣٠٩	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	١٢٦.٥٠	٢٢٧٧.٠			
العلاقات مع الأقران	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٧.٣٥	٤٠٢٢٥.٥	١.٠٧	٠.٢٨٥	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	١٢٥.٥٨	٢٢٦٠.٥			
الدرجة الكلية للمحور الأول	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٨.٠٥	٤٠٤١٨.٠	١.٦٢	٠.١٠٥	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	١١٤.٨٩	٢٠٦٨.٠			

البعد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٦.٨٦	٤٠٠٩٣.٠	٠.٦٨	٠.٤٩٦	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	١٣٢.٩٤	٢٣٩٣.٠			
التاريخ والثقافة	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٥.١٢	٣٩٦١٨.٥	٠.٧٠	٠.٤٨٦	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	١٥٩.٣١	٢٨٦٧.٥			
الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٤.١٦	٣٩٣٥٥.٥	١.٤٦	٠.١٤٦	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	١٧٣.٩٢	٣١٣٠.٥			
الدرجة الكلية للمحور الثاني	رياض أطفال	٢٧٣	١٤٥.٣٥	٣٩٦٨١.٥	٠.٥١	٠.٦١٠	غير دالة
	تخصص أخر	١٨	١٥٥.٨١	٢٨٠٤.٥			
	تخصص أخر	١٨	١٣٢.٥٦	٢٣٨٦.٠			

تفسير ومناقشة نتائج الفروق في المحور الأول: (الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال) باختلاف التخصص:

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (مفهوم الذات، التعبير العاطفي، العلاقات مع الكبار، العلاقات مع الأقران)، وفي الدرجة الكلية للمحور الأول الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر

الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة. كما يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠١) في بعد (ضبط الذات)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي في هذا البعد، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة في تخصص رياض أطفال.

بالنظر إلى الجداول (١٦- ١٧) نجد أن النتائج توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص في بعد(مفهوم الذات، التعبير العاطفي، العلاقات مع الكبار، العلاقات مع الأقران)، مما يشير إلى أن التخصص قد لا يكون متغير مؤثر لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي، كما ترى الباحثة أن الحكم بذلك يعتبر أمراً صعباً، إذ بلغت نسبة المعلمات من تخصص رياض أطفال (٩٣,٨٪) فيما بلغت نسبة المعلمات من تخصصات أخرى (٦,٢٪)، وذلك لقلة عدد المعلمات الغير متخصصات مقابل المعلمات ذوات تخصص رياض أطفال والتي لا تمثل العُشر من أفراد العينة. وتتفق النتيجة مع دراسة Tracey M,Cook (٢٠٠٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الممارسات الملائمة تنموياً تعزى لمتغير التخصص. في حين اختلفت النتيجة مع دراسة نجلاء الحصان (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضوء معايير الجودة الشاملة لصالح المعلمات ذوات تخصص رياض الأطفال. في حين توصلت النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)

في بعد (ضبط الذات) لصالح المعلمات بتخصص رياض أطفال، وتتفق النتيجة مع ما أشار إليه Tracey M,Cook (٢٠٠٢) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية العناية بالذات لصالح المعلمات ذوات التخصص في الطفولة المبكرة، ويشير ذلك إلى وعي المعلمة ذات تخصص رياض الأطفال بدورها الجوهري في مساعدة الأطفال على تنمية القيم الأخلاقية بالطريقة التي تمكن الطفل من الوصول إلى مرحلة من الضبط الداخلي دون الانصياع للأوامر والقوانين.

تفسير ومناقشة نتائج الفروق في المحور الثاني: (الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال) باختلاف التخصص:

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع، التاريخ والثقافة، الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل)، وفي الدرجة الكلية للمحور الثاني: الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة. حيث تتفق دراسة زقاوة (٢٠١٥) والتي هدفت للتعرف على دور المدرسة في تربية الطالب على قيم المواطنة من وجهة نظر معلمي التعليم المتوسط.مع النتيجة الحالية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. ويفسر ذلك إيمان المعلمة بدورها كناقلة لقيم المجتمع وتراثه مرسخة من خلالها قيم المواطنة بمختلف

التخصصات والخلفيات المعرفية، وقد يعزى أيضاً إلى إلتزام الملعمات بتطبيق برامج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية والتي أشار إليها محمد(٢٠١٣) في حقيقة أنها تنمي من خلال الأنشطة المنهجية واللامنهجية لدى الأطفال قيم المواطنة.

الفروق باختلاف التخصص: جدول رقم (١٨)اختبار (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية لممارسة معايير التعليم المبكر النمائية (معيار التطور الاجتماعي والعاطفي ومعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية) باختلاف عدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مفهوم الذات	بين المجموعات	٠.٠١	٢	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٩٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٩.١٢	٢٨٧	٠.٣١			
ضبط الذات	بين المجموعات	١.٠٨	٢	٠.٥٤	٢.٢٣	٠.١١٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٩.٥٦	٢٨٧	٠.٢٤			
التعبير العاطفي	بين المجموعات	٠.٩٥	٢	٠.٤٨	١.٣١	٠.٢٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤.٣٦	٢٨٧	٠.٣٦			
العلاقات مع الكبار	بين المجموعات	٢.٩٠	٢	١.٤٥	٣.٢٧	٠.٠٣٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٢٧.٢١	٢٨٧	٠.٤٤			
العلاقات مع الأقران	بين المجموعات	٠.٠١	٢	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٩٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٥.٨١	٢٨٧	٠.٣٠			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية للمحور الأول	بين المجموعات	٠.٦٢	٢	٠.٣١	١.٥٠	٠.٢٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٩.٥٣	٢٨٧	٠.٢١			
الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع	بين المجموعات	١.٦١	٢	٠.٨٠	٢.٣٣	٠.٠٩٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٨.٩٤	٢٨٧	٠.٣٥			
التاريخ والثقافة	بين المجموعات	٤.٨٥	٢	٢.٤٣	٤.٤٠	٠.٠١٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٥٨.٢١	٢٨٧	٠.٥٥			
الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل	بين المجموعات	٢.٠٩	٢	١.٠٥	١.٤٦	٠.٢٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٥.٨٣	٢٨٧	٠.٧٢			
الدرجة الكلية للمحور الثاني	بين المجموعات	٢.٣٤	٢	١.١٧	٢.٩٢	٠.٠٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٤.٦٩	٢٨٧	٠.٤٠			
	داخل المجموعات	٦٧.٦٠	٢٨٧	٠.٢٤			

جدول رقم (١٩) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية لممارسة معايير التعليم المبكر النمائية (معيار التطور الاجتماعي والعاطفي ومعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية) باختلاف سنوات الخبرة

البعد	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	من سنة إلى ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	الفرق لصالح
العلاقات مع الكبار	من سنة إلى ٥ سنوات	٤.٠٣				
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣.٩١				
	أكثر من ١٠ سنوات	٤.١٦		❖		أكثر من ١٠ سنوات
التاريخ والثقافة	من سنة إلى ٥ سنوات	٣.٨٤				
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣.٨٧				
	أكثر من ١٠ سنوات	٤.١٢	❖			أكثر من ١٠ سنوات

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

تفسير ومناقشة نتائج الفروق في المحور الأول: (الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال) باختلاف عدد سنوات الخبرة:

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (مفهوم الذات، ضبط الذات، التعبير العاطفي، العلاقات مع الأقران)، وفي الدرجة الكلية للمحور الأول: الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر

الكفايات الأدائية المتعلقة بمعيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

كما يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠.٠٥) في بعد: (العلاقات مع الكبار)، و يشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال في هذا البعد، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق يتضح من الجدول رقم (١٩) وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) في بعد العلاقات مع الكبار بين أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات). بالنظر إلى ما توصلت إليه النتيجة يتضح أن المعلمات يملكن الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي في كل من بعد (مفهوم الذات- ضبط الذات- التعبير العاطفي- العلاقات مع الأقران) باختلاف سنوات الخبرة. مما يُبرز دور المعلمة ونمط شخصيتها وأثره على تنمية صورة السلوك الاجتماعي والعاطفي وذلك بتشجيع الأطفال وتعزيز جهودهم وإثارة اهتماماتهم والتفاعل معهم في مختلف المواقف، دون تأثير المتغيرات من حولها. وتتفق النتيجة مع دراسة اسماء بن مهنا (٢٠١٤) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلمات في إكساب المهارات الشخصية والاجتماعية تبعاً لسنوات الخبرة كما أشارت دراسة هارون ووشاح (٢٠٠٩)

إلى عدم وجود فروق بين المعلمات في الممارسات الملائمة نمائياً بما فيها النمو الاجتماعي والعاطفي تعزى لمتغير الخبرة، إضافة إلى ما أشار إليه أحمد (٢٠٠٧) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الخبرة. في حين اختلفت دراسة أبو جابر والطباخي (٢٠٠٩) عندما أشارت دراستهما إلى وجود فروق حول أهمية إكساب المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الخبرة، كما أشارت هناء الرقيب (٢٠١١) إلى وجود فروق في تطبيق أساليب تنمية الضبط الداخلي، وتوصلت دراسة كوثر حبيب (٢٠١٤) إلى وجود فروق في تكوين الصداقات لصالح من تزيد خبراتهن عن عشر سنوات. بيد أن النتيجة وجدت فروق بين استجابات أفراد العينة في بعد (العلاقات مع الكبار) تعزي لمتغير سنوات الخبرة لصالح من لديهن خبرة لأكثر من عشر سنوات، مما يدل على أن معلمات رياض الأطفال الأكثر خبرة على وعي وإدراك أكثر من المعلمات الأقل خبرة بأهمية بناء العلاقات بين الكبار والأطفال، وهذا ما يثير تساؤل الباحثة حول درجة وعي المعلمات باختلاف خبراتهن عن أهمية علاقات الكبار مع الأطفال وأثرها على تطوير قدراتهم على التفاعل والتواصل الاجتماعي وكيفية التعامل مع الأشخاص من حولهم، لما تؤثر تلك العلاقات طردياً على الأطفال من ناحية الاستعداد المدرسي فأشار بذلك Waajid (٢٠٠٥) عن العلاقة الارتباطية بين الكفايات الاجتماعية والانفعالية والعلاقة بين الطفل والمعلمة من جهة والاستعداد المدرسي من جهة أخرى. وهذا ما تؤكده دراسة (الهولي) بوجود فروق لصالح المعلمات التي لديهن من ١١ إلى ١٥ عاماً من الخبرة في إدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال.

تفسير ومناقشة نتائج الفروق في المحور الثاني: (الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال) باختلاف عدد سنوات الخبرة:

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيم (ف) غير دالة في البعدين (الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع، الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل)، وفي الدرجة الكلية للمحور الثاني ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. في حين يتضح أن قيم (ف) دالة عند مستوى (٠,٠١) في بعد (التاريخ والثقافة)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال في هذا البعد، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق يتضح من الجدول رقم (١٩) وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في بعد التاريخ والثقافة بين أفراد العينة ذوي الخبرة (من سنة إلى خمس سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات). وبالنظر إلى النتائج أعلاه يتضح توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية في كل من بعد (الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع، الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل) باختلاف سنوات الخبرة. مما يدل على إدراكهن لأهمية تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال

والتي تساعد على اكتساب مهارات الحياة وتنحصر أبرز فوائدها في تكوين اتجاه ايجابي نحو المسؤولية الاجتماعية بحيث يتعايشون مع الآخرين ويحترمون حقوقهم ويظهرون الاحترام لمشاعر وممتلكات الآخرين وتحفزهم للتعرف على مزيد من حقوقهم وواجباتهم، كما تسهم في زيادة المعرفة في فيما يتعلق بالموارد الطبيعية للوطن. و يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في بعد (التاريخ والثقافة) يعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (الأكثر من ١٠ سنوات)، و يدل ذلك إلى أن دور معلمات رياض الأطفال يتزايد بتزايد الخبرة في بعد التاريخ والثقافة، حيث تساعد المهنة التي تمتلكها المعلمة على إشباع حاجات الطفل وتنمية مهاراته والمعارف حول تاريخ الوطن وتراثه نحو الإيجابية، ويؤكد على هذه النتيجة ما أسفرت عنه نتائج دراسة كوثر حبيب (٢٠١٤) في وجود علاقة بين خصائص معلمة رياض الأطفال المهنية وإكساب الطفل الخبرة، إضافة إلى ما توصلت إليه غالية الرفاعي (٢٠١٥) حول وجود فروق في تنمية المواطنة لدى المعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفروق باختلاف المؤهل الأكاديمي: جدول رقم (٢٠) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية لممارسة معايير التعليم المبكر النمائية (معيار التطور الاجتماعي والعاطفي ومعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية) باختلاف المؤهل الأكاديمي

البعد	المؤهل الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مفهوم الذات	جامعي	٢٥٤	٤.٢٠	٠.٥٦	٠.٦٩	٠.٤٨٨	غير دالة
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.١٣	٠.٥٣			
ضبط الذات	جامعي	٢٥٤	٤.٤٠	٠.٥٠	١.٩٠	٠.٠٥٩	غير دالة
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.٥٧	٠.٤١			
التعبير العاطفي	جامعي	٢٥٤	٤.١٥	٠.٦٢	٠.٩٢	٠.٣٥٩	غير دالة
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.٢٥	٠.٤٧			
العلاقات مع الكبار	جامعي	٢٥٤	٤.٠١	٠.٦٩	٣.٢٢	٠.٠٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.٢٩	٠.٤٥			
العلاقات مع الأقران	جامعي	٢٥٤	٤.٢٠	٠.٥٦	٠.٢٥	٠.٨٠٣	غير دالة
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.٢٣	٠.٤٦			
الدرجة الكلية للمحور الأول	جامعي	٢٥٤	٤.١٨	٠.٤٧	١.٣٦	٠.١٧٦	غير دالة
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.٢٩	٠.٣٤			
الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع	جامعي	٢٥٤	٤.٢٠	٠.٦٢	٠.٦٤	٠.٥٢٧	غير دالة
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.٢٥	٠.٤٣			
التاريخ والثقافة	جامعي	٢٥٤	٣.٩٢	٠.٧٧	١.٩٣	٠.٠٥٩	غير دالة
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.١٣	٠.٥٦			
الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل	جامعي	٢٥٤	٣.٦٠	٠.٨٧	١.٥٤	٠.١٣٠	غير دالة
	دبلوم فأقل	٣٦	٣.٧٨	٠.٦٤			

البعد	المؤهل الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية للمحور الثاني	جامعي	٢٥٤	٣.٩٣	٠.٦٦	١.٥٢	٠.١٣٤	غير دالة
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.٠٦	٠.٤٥			
	دبلوم فأقل	٣٦	٤.١٩	٠.٣٣			

تفسير ومناقشة نتائج الفروق في المحور الأول: (الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال) باختلاف المؤهل الأكاديمي:

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (مفهوم الذات، ضبط الذات، التعبير العاطفي، العلاقات مع الأقران)، وفي الدرجة الكلية للمحور الأول: الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المؤهل الأكاديمي لأفراد العينة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من كوثر حبيب (٢٠١٤) وعبير الخوالدة و جوارنة (٢٠١١) وأبو جابر والطباخي (٢٠٠٩) وأحمد (٢٠٠٧) وتختلف مع دراسة اسماء بن مهنا (٢٠١٣) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً للمؤهل. كما يتضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠١) في بعد: (العلاقات مع الكبار)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى

أطفال ما قبل المدرسة في هذا البعد، تعود لاختلاف المؤهل الأكاديمي لأفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الحاصلات على دبلوم فأقل، حيث اختلفت مع دراسة هارون ووشاح (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الملائمة نمائياً تبعاً لاختلاف المؤهل لصالح المؤهل الأعلى.

يشيرنا ذلك إلى درجة وعي وإلمام معلمات رياض الأطفال باختلاف مؤهلاتهن الأكاديمية بدرجة تأثيرهن على الأطفال في كافة جوانب النمو، وبالتالي يعكس ذلك امتلاكهن الكفايات التي تمكنهن من أداء الأدوار بما يحقق للطفل النمو في النواحي الاجتماعية والعاطفية على نحو إيجابي وهذا ما أكدته دراسة كل من Waajid (2005) بوجود أثر بين امتلاك الكفاية لدى المعلمة وأثره على الاستعداد الاجتماعي والعاطفي لطفل الروضة. كما تُعبر النتيجة عن أداء المعلمات وفق ما يعكس الدور التربوي لرياض الأطفال؛ كتنمية شخصية الطفل وبناء ثقته بذاته من خلال إتاحة الفرص له للتعبير من خلال اللعب واللغة والفن، ومساعدته في تكوين اتجاهات إيجابية وعلاقات طيبة مع أقرانه وغيرهم (المدخلي، ٢٠١٤). بينما وجدت فروق بين أفراد العينة في بعد العلاقات مع الكبار لصالح المعلمات بمؤهل "دبلوم فأقل". وهذا يدل على أن العلاقات بين المعلمات ذوات المؤهل الأعلى والأطفال ليست على الوجه الأمثل بعكس المعلمات ذوات المؤهل الأقل. مما يثير تساؤل لدى الباحثة حول درجة إدراك المعلمات ذوات المؤهل الجامعي لأهمية بناء العلاقات مع الأطفال ومساعدة الأطفال على تكوين علاقات مع الكبار وعن الأسباب التي تمنع المعلمة من بناء العلاقات مع الأطفال؟، على الرغم من

أنها تعد من أهم الكفايات التي تعزز وجودها وتؤكد على فاعليتها وتأثيرها على الأطفال، وتؤدي إلى مزيد من الألفة والتعلق بها باعتبارها القدوة والرمز. ويعزى ذلك إلى عدم مشاركة المعلمات للأطفال في الأنشطة أو حتى بناء حوار مفتوح مع الأطفال بين الحين والأخر. مما يشير إلى ما أوصت به (عزة خليل) ٢٠١٠ حول الحاجة لتنمية وعي المعلمات بمهارات صياغة الأسئلة المفتوحة، وأهمية التعامل والتواصل مع الأطفال بشكل فردي.

تفسير ومناقشة نتائج الفروق في المحور الثاني: (الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال) باختلاف المؤهل الأكاديمي:

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع، التاريخ والثقافة، الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل)، وفي الدرجة الكلية للمحور الثاني: الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المؤهل الأكاديمي لأفراد العينة. ويعزى ذلك إلى إيمان المعلمة بدورها الكامن في تنمية الوطنية باعتبارها تشكل محور العملية التربوية ويعود لها التأثير الإيجابي والفعّال على الطفل، وذلك لأن دورها لا ينحصر في مهمة التلقين بقدر ماهي قدوة تمارس المواطنة كسلوك يحتذى به وتبذل جهوداً لترسيخه في نفوس الأطفال، كما أنها تمثل دورها كمواطنة أمام النشء قبل أن تكون معلمة منوطة بأدوار في حدود ما تحمله من مؤهل. حيث

تـشير دراسـة أمـين (٢٠١٢) إلى فعاليـة دور المعلمـة في تنميـة المواطنـة، بينمـا تختلف دراسة غالية الرفاعي (٢٠١٥) حيث تشير إلى وجود فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى (٠.٠٥) في تنميـة المواطنـة تبعـاً لمـتغير المؤهـل لـصالح المعلمات الأعلى مؤهلاً.

* * *

ملخص النتائج:

- تتوافر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى معلمات رياض الأطفال بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.١٩) والانحراف المعياري (٠.٤٦)

- تتوافر الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال في معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط حسابي (٣.٩٥) وانحراف معياري (٠.٦٤).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي في الأبعاد (مفهوم الذات، التعبير العاطفي، العلاقات مع الكبار، العلاقات مع الأقران)، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية المتعلقة بمعيار التطور الاجتماعي والعاطفي لدى أطفال ما قبل المدرسة في بعد (ضبط الذات)، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، لصالح أفراد العينة في تخصص رياض أطفال.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية في الأبعاد (الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع، التاريخ والثقافة، الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل)، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي في الأبعاد (مفهوم الذات، ضبط الذات، التعبير العاطفي، العلاقات مع الأقران)، تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية في البعدين (الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع، الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل)، تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية في بعد التاريخ والثقافة، تعزى لاختلاف سنوات الخبرة بين أفراد العينة، لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي في الأبعاد (مفهوم الذات، التعبير العاطفي، العلاقات مع الكبار، العلاقات مع الأقران)، تعزى لاختلاف المؤهل الأكاديمي لأفراد العينة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة

معيار التطور الاجتماعي والعاطفي في بعد (العلاقات مع الكبار)، تعزى لاختلاف المؤهل الأكاديمي لأفراد العينة، لصالح الحاصلات على مؤهل دبلوم فأقل.

- لا توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول توفر الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية في الأبعاد (الهوية والإحساس بالانتماء للمجتمع، التاريخ والثقافة، الجغرافيا والموارد الطبيعة والنظم الاقتصادية والتبادل)، تعزى لاختلاف المؤهل الأكاديمي لأفراد العينة.

توصيات الدراسة:

- تأهيل وتدريب معلمات رياض الأطفال المستمر على أهمية قيم المواطنة وطرق تفعيلها من خلال سلوكياتهم كقدوة للاطفال في هذه المرحلة العمرية، و ذلك من خلال تفعيل مجموعة من الندوات والمحاضرات ذات الأثر.

- إعادة دراسة و تطوير منهج رياض الأطفال "التعلم الذاتي" في المملكة العربية السعودية لتتسق مع معايير التعلم المبكر النمائية.

- تدريب معلمات رياض الأطفال على المعايير في الطفولة المبكرة من قبل وزارة التعليم.

* * *

قائمة المراجع العربية:

- إبـراهيم، محمـد عبـدالرزاق. أبوزيـد، عبـدالباقي عبـدالمنعم. (٢٠١٢). **مهـارات البحث التربوي**. الطبعة الثالثة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- أبوسعد، أحمد عبداللطيف.والختاتنة، سامي محسن. (٢٠١١). **علـم نفس نمـو**. الطبعة الأولى.دار ديبونو للنشر: عمان.
- أبو غريبة، سمية. (٢٠٠٩). **معلمة الروضة**. (الطبعة الأولى). عمان: دار وائل للنشر.
- أبو جابر، ماجد. الطباخي، عالية عزات نعمان. (٢٠٠٩). **معتقدات معلمات ريـاض الأطفـال حـول أهميـة المهـارات الإجتماعيـة و الانفعاليـة و اللغويـة و الرياضيات المبكـرة: دراسـة استقـصائية**. مجلة الطفولة العربية- الكويت، مجلد (١٠)، العدد (٤٠)، الصفحات ٦٥ - ١٠٥.
- إبراهيم، رماز حمدي محمد. (٢٠١٤). **الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر**. مجلة الطفولة والتربية (مجلة ٦)، (العدد ١٩). جامعة الإسكندرية. ١٧١- ٢١٣.
- أحمد، نافز أيوب محمد علي. (٢٠٠٨). **معـايير ومؤشـرات تقييم أطفـال ريـاض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومعلمات هذه الرياض في محافظة سلفيت في المنهاج التربوي وقضايا العصر**: بحوث المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية: ٢٣-٢٥ تشرين الأول ٢٠٠٧م، جامعة اليرموك. الصفحات ٤٤١- ٤٦٨.
- آل ملوذ، حصة محمد عامر. عبدالرحمن، أسماء محمد.(٢٠١٤). **فعالية برنـامج مقترح لتنمية الانتماء والمواطنة لدى عينة من أطفال مدينة أبها**. رابطة التربويين العرب. المجلد الثاني. الصفحات ٤٢٣- ٤٤٨.
- أمين، عبير صادق. (٢٠١٢). **قيم المواطنة فى منهج التعلم الذاتي: دراسة تحليلية**. مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية) - مصر، مج ٤، ع ٩ ، ١٢٥ - ٢٠٥.

- البساط، أماني. (٢٠١٤). **التدريس المصغر وتطوير الأداء المهني لمعلمة الروضة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- البصال، إيناس. (٢٠١٢). **فعالية برنامج إرشادي في تنمية بعض قيم المواطنة لدى أطفال الروضة: ٤- ٦ سنوات بالمناطق العشوائية بمحافظة بورسعيد**. مجلة كلية التربية ببورسعيد. (العدد ١٢). مصر. ٢٧١- ٢٨٨.
- **البطاقة الإحصائية للعام ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ**.(٢٠١٥).وزارة التعليم.
- بن مهنا، أسماء بنت محمد. (٢٠١٤). **دور معلمة الروضة في اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية لطفل ماقبل المدرسة في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- حبيب، كوثر محمد. (٢٠١٤). **أداء رياض الأطفال بدولة الكويت في مجال تنمية القيم والعلاقات الاجتماعية لدى الطفل في ضوء معايير الرابطة القومية الأمريكية لتربية الأطفال الصغار**. جامعة الاسكندرية- كلية رياض الأطفال: مصر.
- الحربي، عبدالله عواد عبدالله. (٢٠١٥). **مبادئ البحث التربوي**. الطبعة الأولى. مكتبة المتنبي. الدمام.
- الحصان، نجلاء عبد العزيز محمد. (٢٠١١). **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الخطيب، رداح، وأحمد الخطيب. (٢٠٠٦). **التدريب الفعال**. عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- خليل، عزة. (٢٠١٠). **برنامج تدريبي مقترح لتنمية وعي معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال بمعايير الجودة في ضوء مؤشرات الرابطة القومية لتربية صغار الأطفال NAEYC**. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق. (العدد ٦٨). مصر. ٢٩٥- ٣٣٦.

- الخوالدة، عبير عيسى و جوارنة، محمد سليمان.(٢٠١١). **درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية وأثره فى الاستعداد الإجتماعى الإنفعالى لدى طفل الروضة** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.
- داغستاني، بلقيس بنت إسماعيل. (٢٠١٠). **أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة.** مجلة رابطة التربية الحديثة. (العدد ٣). مصر. الصفحات ١٣- ١٥٦.
- الرفاعي، غالية حامد. (٢٠١٥). **دور معلمات رياض الأطفال الحكومية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال: تصور مقترح**. جامعة الأزهر (العدد ١٦٤): مصر. ٦٨٤- ٦٣٥.
- الرقيب، هناء عبدالله محمد. (٢٠١١). **الأساليب التربوية المستخدمة في تنمية الضبط الداخلي لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.
- زقاوة، أحمد. (٢٠١٥). **دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة أساتة التعليم المتوسط**.تكساس: مجلة أمارابام. مجلد (٦). العدد (١٧). الصفحات. ٥١- ٦٨.
- السعدية، حمدة بنت حمد بن هلال.(٢٠١٤). **الكفايات الأدائية اللازمة لدى المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس، ومساعديهم بولاية السويق في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان** . مجلة العلوم التربوية والنفسية: مجلد ١٥، العدد الأول.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٥). **معايير التعلم المبكر النمائية للفئة العمرية (٣- ٦) سنوات**. شركة تطوير للخدمات التعليمية: الرياض.
- شريف، السيد عبد القادر. (٢٠١٤). **ثقافة الجودة في إدارة رياض الأطفال وتطبيقاته**. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

- شريف، السيد عبد القادر. (٢٠٠٦). **الكفايات الأدائية للمعلمة كمدخل للجودة الشاملة في رياض الأطفال (بحث ميداني)**. دراسات تربوية وإجتماعية. (مجلد١٢)، (العدد ٣). جامعة حلوان. الصفحات ١٣- ٩١.
- عباس، محمد خليل. نوفل، محمد بكر. العبسي، محمد مصطفى. أبوعواد، فريال محمد. (الطبعة السادسة). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. الدامام: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وآخرون. (٢٠٠٧). **البحث العلمي وأدواته. مفهومه وأدواته وأساليبه**.(الطبعة الأولى) عمان: دار الفكر.
- العتيبي، نوف (٢٠٠٧). **الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.
- الغذامي، أبرار عبدالله محمد. (٢٠١٣). **درجة توفر كفايات تدريس المنهج المطور لدى المعلمات في رياض الأطفال الأهلية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.
- قنديل، محمد. وبدوي، رمضان.(٢٠٠٧). **بيئات تعلم الطفل**.(الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- كنعان، أحمد علي (٢٠١١). **تقويم إعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. (المجلد التاسع)، (العدد الأول). الصفحات ١٦٤- ٢٠٤.
- محمد، صفاء أحمد.(٢٠١٥). **فاعلية برنامج قائم على استخدام مراكز التعلم في تنمية الانتماء الوطني لطفل الروضة** . مجلة العلوم التربوية والنفسية: مجلد ١٦، العدد ٤.

- محمد، أسامة خلاف (٢٠١٣م). **دراسة تحليلية للقيم في منهج رياض الأطفال السعودي**. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (٢)، العدد (٣٣)، الصفحات ٢٧٠- ٣٠٥.
- المدخلي، محمد عمر أحمد. (٢٠١٤). **الدور التربوي لمؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية)**. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مجلد (٣)، العدد (٨). جامعة الملك عبدالعزيز- جدة.
- **مشروع معايير التعلم المبكر النمائية السعودية (متن) Saudi Early learning standards (SELS)**. (١٣ رجب ١٤٣٦). استرجعت في تاريخ ١٩ ديسمبر ٢٠١٦ من https://kids.tatweer.edu.sa/current-projects/item/1411-2015-05-02-12-25-26 برنامج تطوير الطفولة المبكرة- ٢٠١٥.
- **مؤتمر معلم المستقبل: الخلاصة والتوصيات.** (٢٠١٦). مجلة آفاق نفسية وتربوية (العدد ٤٩). الجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية. كلية التربية: جامعة الملك سعود. الصفحات ٤٣- ٤٤.
- النجار، جيهان يونس موسى. (٢٠١٣). **الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية في ضوء السنة النبوية الشريفة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية: أم درمان.
- هارون، رمزي فتحي. وشاح، هاني عبدالله. (٢٠٠٩). **معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة**. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، المجلد (١٠)، العدد (٣)، ١٤١الصفحات — ١٦٦
- الهولي، عبير. جوهر، سلوى. القلاف، نبيل. (٢٠٠٦). **الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور**. رسالة الخليج العربي. (العدد ١٠٥). الصفحات ١٥- ٤٢.

- يحيى ، هالة. (٢٠١٦). **دور القصة الحركية في تنمية بعض قيم المواطنة لدى طفل الروضة**. مجلة كلية التربية- جامعة بنها- مصر. مجلد ٢٧. العدد (١٠٨). الصفحات ٣٧١- ٣٥٧.
- اليونسكو. (٢٠١٥). **التعلم للجميع ٢٠٠٠- ٢٠١٥ الإنجازات والتحديات**- التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع : مكتبة الكونغرس.

قائمة المراجع الأجنبية:

- Betawi, Amy. (2013) . Early Childhood Student Teacher Expectations toward Kindergarten Children's Social and Emotional Competencies. College Student Journal, v47 n1 p138-154
- Brock, L. L., & Curby, T. W. (2014). Emotional Support Consistency and Teacher–Child Relationships Forecast Social Competence and Problem Behaviors in Prekindergarten and Kindergarten. Early Education & Development, 25(5), 661-680.
- Cook, T. M. (2002). The relationship between teacher certification and the use of developmentally appropriate practices in kindergarten classrooms in northeast Tennessee Retrieved fromhttp://search.proquest.com/docview/304804086?accountid=142908
- Stephanou G. (2014).Feelings towards child–teacher relationships, and emotions about the teacher in kindergarten: effects on learning motivation, competence beliefs and performance in mathematics and literacy. European Early Childhood Education Research Journal [serial online].22(4):457-477.
- Wajid, B, I.(2005).The relationship between preschool children's school Readiness, Social-Emotional Competence and Student- Teacher Relation, Doctoral Dissertation: Virginia Commonwealth University, USA

* * *

- Holly, Abeer. Johor, Salwa. Qulaf, nabeel. (2006). Personal and performance competencies for kindergarten teachers in light of the developed method. The Arabian Gulf Message. (No. 105). pp. 15-42.
- Yahiya, Hala. (2016). Role of the action story in the development of some values of citizenship in kindergarten. Journal of Faculty of Education - University of Banha - Egypt. Vol. 27. No (108). P 371-357.
- UNESCO. (2015). Learning for All 2000-2015 Achievements and Challenges - World Education Report for Education for All : Library of Congress.

❊ ❊ ❊

- Kandil, Mohammed. And Badawi, Ramadan (2007). Child Learning Environments (First Edition). Amman: Dar Al Fikr Publishers & Distributors.
- Kanaan, Ahmed Ali (2011). Evaluating the preparation and qualification of kindergarten teachers in accordance with the requirements of quality systems. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology. (V. IX), (first issue). Pp. 164-204.
- Mohammed, Safaa Ahmed (2015). Effectiveness of a program based on the use of learning centers in the development of the national affiliation of kindergarten children. Journal of Educational and Psychological Sciences: Vol. 16, No. 4 Retrieved from search.shamaa.org.
- Mohammed, Osama Khallaf (2013). Analytical study of values in Saudi kindergarten curriculum. International Specialized Educational Journal, vol. (2), No. (33), pp. 270- 305.
- ALmadkhaly, Mohamed Omar Ahmed. (2014). Educational Role of Kindergarten Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia (Evaluation Study). International Specialized Educational Journal. V (3), No. (8). King Abdulaziz University – Jeddah.
- Saudi early learning standards (SELS) project. (13 Rajab 1436). Retrieved on December 19, 2016 from https://kids.tatweer.edu.sa/current-projects/item/1411-2015-05-02-12-25-26
- Future Teacher convention: Abstract and Recommendations. (2016). Journal of Psychological and Educational Perspectives (No. 49). Saudi Association for Psychological and Educational Sciences. College of Education: King Saud University. pp. 43-44.
- Najjar, Jihan Younis Musa. (2013). Educational competencies necessary for the kindergarten teacher in Egypt in the light of the Prophet's Traditions. Unpublished MA thesis. Omdurman Islamic University: Omdurman.
- Haroun, Ramzi Fathi. weshah, Hani Abdullah. (2009). Kindergarten teachers' beliefs in Jordan about the appropriate developmental and traditional practice according to the academic qualification, type of school and years of experience. Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain, Vol. (10), No. (3), p 141 -166.

view of kindergarten teachers in Riyadh. Unpublished MA thesis. Faculty of Education. King Saud University, Riyadh.
- Zaghawa, Ahmed. (2015). The Role of School in The Development of Citizenship Values from Middle School Teachers' Point of View V (6). No. (17). Pp. 51-68.
- Saadia, Hamda Hamad Ibn Hilal (2014). The performance competencies required by the educational supervisor from the point of view of school principals and their assistants in the state of Suwaiq in the North Al Batinah Governorate in Oman. Journal of Educational and Psychological Sciences: V15, First Issue. Retrieved from search.shamaa.org.
- Tatweer Company for Educational Services (2015). Early developmental learning criteria for the age (3-6) years. Tatweer Company for Educational Services: Riyadh.
- Sharif, Alsaid Abdelkader (2014). Quality culture in the management of kindergartens and its applications. Cairo: Dar Jawhara for Publishing and Distribution.
- Sharif, Alsaid Abdelkader (2006). Competencies of the teacher as an input to the quality of the comprehensive quality in kindergartens (A field study). Educational and social studies. (V12), (No. 3). Helwan University. P 13-91.
- Abbas, Mohammed Khalil; Nofal, Mohammed Bakr and Al-Abssi, Mohamed Mustafa. Abu Awad, Ferial Mohammed. (Sixth edition). Introduction to research methods in education and psychology. Al-Damam: Dar Al-Masirah for publication and distribution.
- Obeidat, Thoukan and others. (2007). Scientific research and its tools: Concept, tools and methods (First Edition) Amman: Dar Al-Fikr.
- Al-Otaibi, Nouf (2007). Competencies required for secondary school teachers in Riyadh from the point of view of principals and educational supervisors. Unpublished MA thesis. Faculty of Education. King Saud University, Riyadh.
- Algathami, Abrar Abdullah M. (2013). The availability of teaching competencies developed by teachers in private kindergartens. Unpublished MA thesis. Riyadh: King Saud University.

- Al - Basal, Inas (2012). Effectiveness of a training program in the development of some values of citizenship among kindergarten children: 4-6 years in the informal areas of Port Said Governorate. Journal of the College of Education in Port Said. (No. 12). Egypt. pp. 271-288.
- The statistical card for the year 1437/1436 H. (2015). The Ministry of Education, retrieved from https://goo.gl/I5Q6rV
- Bin Muhanna, Asma Mohammed (2014). The role of the kindergarten teacher in acquiring the personal and social skills of a pre-school child in the city of Riyadh. A master thesis that unpublished. Riyadh: King Saud University.
- Habib, Kawthar Mohammed (2014). Performance of kindergartens in Kuwait in the development of values and social relations in the child in light of the standards of NAEYC. Alexandria University - Faculty of Early Education: Egypt.
- Harbi, Abdullah Awwad Abdullah. (2015). Principles of Educational Research. First Edition. Al - Mutanabi Library. Dammam.
- AL-hessan, Najla Abdel Aziz Mohamed. (2011). Teaching competencies for kindergarten teachers in Riyadh in light of the comprehensive quality standards. A magister thesis that is not published. Riyadh: Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Khalil, Azza (2010). A proposed training program for the development of awareness of kindergarten and kindergarten teachers in quality standards in light of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Educational and psychological studies: Journal of Faculty of Education Zagazig. (No. 68). Egypt. 295-336.
- Khawaldeh, Abeer Issa and Juarneh, Mohammed Suleiman (2011). The extent to which kindergarten teachers possess educational competencies and their impact on the social readiness of the preschool child (unpublished master thesis). Hashemite University, Zarqa.
- Rifa'i, Ghalia Hamed (2015). The Role of Governmental Kindergarten Teachers in Developing Values of Citizenship in Children: A Proposed Concept. Al-Azhar University (No. 164): Egypt. pp. 684-635.
- ALrageeb, Hana Abdullah Mohammed (2011). Educational methods used in the development of internal control in children from the point of

List of References:

- Ibrahim, Mohammed Abdul Razzaq and Abu Zaid Abd al-Baqi Al-Abd Al-Moneim (2012). Educational Research Skills. Third Edition. Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.
- Ibrahim, Ramaz Hamdi Mohamed (2014). Professional competencies necessary for the development of kindergarten teacher in the light of the national standards for kindergartens in Egypt. Journal of Childhood and Education (Journal 6), (No.19). Alexandria University. 171-213.
- Abo Jabbir M. Altabakhi and Alyah Ezzat Numan (2009). Kindergarten teachers' beliefs about the importance of social, emotional, linguistic and early social skills: A survey. Journal of Arab Childhood - Kuwait, V (10), No. (40), P 65 - 105.
- Abousaad, Ahmed Abdullatif and Alkhatatnah, Sami Mohsen (2011). Psychology of Growth. First edition. Dar Debono Publishing: Amman.
- Abu Ghraibah, Somaih (2009). The Kindergarten teacher. (First edition). Amman: Dar Wael for publication.
- Ahmed, Nafez Ayoub Mohammed Ali (2008). Assessment standards and indicators of kindergarten children from the point of view of the principals and teachers of kindergartens in Salfit Governorate in the educational curriculum and contemporary issues: Proceedings of the Seventh Scientific Conference of the Faculty of Education: 23-25 October 2007, Yarmouk University. Pp. 441- 468.
- Al - Maloudh, Hessa Mohammed Amer and Abdulrahman, Asma Mohammed (2014). The effectiveness of a proposed program for the development of belonging and citizenship in a sample of Abha children. Arab Educational Association. Vol. II. Pp. 423-448.
- Amin, Abeer Sadiq (2012). Values of citizenship in the self-learning curriculum: An analytical study. Journal of childhood and education (College of Kindergarten - Alexandria University) - Egypt, V4, P 9, 125 - 205. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/336461
- Albisat, Amani (2014). Micro-teaching and development of the kindergarten teacher's professional performance. Cairo: Dar Al-Kitab Al-Hadeeth.

The degree of availability of the competencies required to practice early learning Standards among kindergarten teachers in Riyadh from their point of view

Jihan Ghazai Thamer Almutairi
Dr. Raja Omar Bahaziq
Department of Educational Policies and Kindergarten, College of Education, King Saud University

Abstract:

This study aims to identifying the competencies required for practicing the Early Developmental Learning among teachers in preschools education in relation to two criteria: Social-Cognitive Development and Nationalism in Social Studies. In order to achieve the purposes of the current study, the researcher designed a questionnaire, following the standards of the Early Ongoing Learning statement in building the questionnaire, it consisted of (47) phrases, which were applied to a random sample of (291) teachers in preschool education in state kindergartens in the city of Riyadh. The results of the study showed that the performance in practicing the Early Developmental Learning processes is scored up to the criteria of Social-Cognitive development with a high median score of (4.19) and SD of (0.46). On the other hand, the competencies required for practicing the criteria of Nationalism in Social studies, was moderately achieved, with a median of (3.95) and SD of (0.64). It was found that there were no reliable statistical differences, among the study's sample in the competencies required for practicing the dimension of Cognitive-Social development criteria related to the following dimensions: Concept of the self, expression of emotions, relationship with peers, which can be attributed to the variables of qualification, specialization and years of experience. However, there were statistical differences (0.5) among the sample of the study of the teachers related to the dimension of (Self-control). These differences can be related to the differences in specialization, on the part of preschool teachers. Also there were other statistical differences (0.1) in the dimension of relationship with elders. This goes back to the variable of academic qualification, inclining to teachers holding diplomas or less degree. There were no statistical differences among the members of the sample in the competencies required for practicing the standards of Nationalism in Social Studies in the dimensions of identity, sense of belonging to the community, geography, natural resources, economic systems and reciprocity, which could be attributed to the variables of qualifications, specifications and years of experiences. On the other hand, there were significant statistic differences (0.1) in the dimension of (History and culture) owing to years of experiences, inclining to the more experienced teachers who worked for 10 years or more.

Key words: Standards – Early Developmental learning – Cognitive-Social development – Nationalism in social studies

الكفاءة الذاتية لدى بعض أمهات الأطفال المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. أسامة يوسف الصمادي

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الكفاءة الذاتية لدى بعض أمهات الأطفال المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. أسامة يوسف الصمادي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٨ / ١٢ / ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٩ / ٧ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات ، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٢ من أمهات ذوي الإعاقة في مدينة الرياض المسجلين في المدارس الحكومية والخاصة للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م. تم اختيارهن بطريقة عشوائية.

وطبق عليهن أداة الدراسة (مقياس الكفاءة الذاتية) المكونة من ٢١ فقرة.وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أمهات الأطفال المعاقين يمتلكن مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (نوع الإعاقة، المستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للفرد المعاق .

الكلمات الدالة: المعوق، الكفاءة الذاتية، أمهات المعاقين

المقدمة:

تعد الأسرة الخلية الأولى في بناء المجتمع، وذلك لأنها الجماعة الأولى التي يحيا بداخلها الفرد فإنها تؤثر بصورة جوهرية على كافة مناحي شخصيته بصورة عامة وتوافقه النفسي والاجتماعي بصورة خاصة، كما تعتبر الأسرة بمثابة اللبنة الأساسية والقاعدة التي تبنى عليها نهضة الأمم، فهي التي تحتضن وترعى طفلها وتلبي احتياجاته بطريقة سليمة، كالحاجات الفسيولوجية ومن ثم الحاجات النفسية والاجتماعية، كما ينهل ويتعلم الطفل من أسرته الخبرات والمهارات المنوعة وحتى العادات السلوكية بكافة أشكالها (خليفة، ٢٠٠٣).

ويعد التوافق النفسي بصفة عامه شيء نسبي، ويختلف من فرد لآخر، ومن مرحلة حياتية إلى أخرى، ومن مجتمع لآخر، وعلى هذا فإن التوافق النفسي والاجتماعي يعبر عن مجموعة من الاستجابات المختلفة التي تشير إلى اتزان الفرد وتمتعه بالشعور بالأمن النفسي، وتقديره لذاته، وإحساسه بقيمتها، ومدى قدرته على توجيه سلوكه بشكل يتناسب مع ذاته ومجتمعه من حوله.

إنّ الانسان بحاجة إلى التكيّف لأنه يعيش في مجتمع معقد ومتغير، وتكيّفه المستمر مع نفسه وبيئته يُمكّنه من مجابهة الحياة المتغيرة وأعبائها الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال تحسين الكفاءة الذاتية لديه؛ لذلك فإن إعداد الفرد نفسيا واجتماعيا يؤهله للانسجام مع قيم وأنماط مجتمعه الذي يعيش فيه، فالتكيّف يشير إلى العلاقات المنسجمة أو المتوازنة بين الفرد والبيئة التي تتطلب من الفرد أن يغير سلوكه كي يتفق مع الأفراد الآخرين، وذلك بإتباع التقاليد

والالتزام بالقيم والمعايير الخلقية والاجتماعية. كذلك فإن التكيّف الشخصي والاجتماعي السليم ينمي لدى الفرد القدرة على التحكم في انفعالاته إزاء مثيرات البيئة، ويمنحه القدرة على تحمل المسؤولية، ويُبعده عن التمركز حول الذات، ويجعله منفتحاً على الآخرين مما يتيح له تحقيق المواءمة بينه وبين أفراد الجماعة التي ينتمي إليها، وهذا يؤدي إلى إسباغ درجة كبيرة من النضج الشخصي والاجتماعي على الفرد (جبريل، ١٩٩٦).

وقد بدأ الاهتمام بمفهوم الكفاءة الذاتية على يد ألبرت باندورا في اطروحته التي عرضها عام ١٩٧٧، حيث عزى وجود هذا المعتقدات الفردية لدى الفرد، سواء أكان ذكر ام أنثى، إلى قدرة الفرد على إحراز النجاح، والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الإنجاز، ومن ثم توقعات الفرد عن كفاءته الذاتية تعتبر متغيراً عاماً بين المعتقد والسلوك الفعلي، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار عند إرادة تغيير السلوك، ومن ثم الفهم، والتنبؤ بالسلوك (Betz and Hackett,1989).

وتتكون الكفاءة الذاتية كما يرى باندورا من ثلاثة أبعاد هي : الكفاءة الذاتية السلوكية المرتبطة بالمهارات الاجتماعية، والكفاءة المعرفية والمرتبطة بالمعتقدات حول السيطرة على الأفكار، والكفاءة الذاتية الانفعالية المرتبطة بالسيطرة على المزاج أو المشاعر في مواقف محددة.

فالكفاءة الذاتية هي القدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة. فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف (Bandora,1997).

وتعرف الكفاءة الذاتية على أنها "حكم الشخص على مدى قدرته على القيام بمهمة ما أو إدارة موقف قد يحتوي على عناصر جديدة، غير متوقعة ومقلقة" (Gross,Conrad,Fogg & Wothke,1994.p. 208) ؛ وقد تناول جروس وآخرون الكفاءة الذاتية في العديد من البحوث وتم إيجاد العلاقة بينها وبين سلوك الوالدين (Gross, et al, 1995, Gross, et al., 1999;Gross, et al2003 Cutrona&Troutman, 1986)، وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى وجود ارتباط بين الكفاءة الذاتية لدى الأمهات وبعض المتغيرات الأخرى مثل اكتئاب الأمومة، تدني مستوى الدعم الاجتماعي، بالاضافة إلى تصرفات الطفل الصعبة، ومن هذه الدراسات دراسة كوترونا و تروتمان (Cutrona&Troutman, 1986) التي أشارت نتائجها إلى أن معدلات الكفاءة الذاتية لدى الأمهات تتوسط بشكل جزئي العلاقة بين اكتئاب ما بعد الولادة و صعوبة طباع الطفل، بينما أشارت نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية للأم و ادراكها لصعوبة تصرفات الطفل ((Gross,et al.,1994;Raver &Leadbeater,1999).

وقد لاحظ كل من كوترونا و تروتمان (Cutrona&Troutman, 1986) وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية للأم و مستوى الدعم الاجتماعي المقدم لهن ؛ أما ريفير و ليدبيتر (Raver & Leadbeater, 1999) فقد أكدا على أهمية دراسة الكفاءة الذاتية خلال مرحلة تربية الأطفال الصغار (١- ٣ سنوات) حيث تشكل هذه المرحلة العمرية تحديات بالنسبة للتربية و التي تجعل الأم تشعر بالكفاءة و أهليتها في تربية أبنائها.

وقد أشار جروس و آخرون (Gross, & Rocissana, 1988) إلى أن الأمهات اللواتي يشاركن في البرامج التدريبية للوالدين التي تهدف إلى خفض حدة المشكلات السلوكية لدى أطفالهن بين عمر ٢- ٣ سنوات قد أظهروا تحسناً في مستوى الكفاءة الذاتية لديهن ولقد أكدت العديد من نتائج البحوث والدراسات الحديثة على أن إدراك الأمهات لكفاءتهن الذاتية وقدرتهن على ضبط الذات عند التعرض لسلوك أطفالهن السلبي له تأثير في كفاءتهن الذاتية.

ويؤثر وجود طفل ذي الإعاقة على كافة أفراد الأسرة بصورة عامة، وعلى الأمهات بصورة خاصة، حيث يقع عليهن عبء تلبية احتياجاته بصورة دائمة ومستمرة الأمر الذي قد يؤثر بصورة سلبية عليهن؛ وهذا ما دفع البحث الحالي إلى محاولة التعرف على تأثير بعض المتغيرات على الكفاءة الذاتية لأمهات الأطفال المعوقين.

* * *

مشكلة الدراسة:

تبدو مظاهر الكفاءة الذاتية في زيادة اهتمام الفرد بالأعمال التي يقوم بها، وتحقيق الإنجاز، وتحديد أهداف بعيدة المدى متحديا الصعوبات التي قد تعيقه عن تحقيقها. ويرى الباحث الحالي أن وجود طفل من ذوي الإعاقة، يشكل تحدياً لا يستهان به لأفراد الأسرة وخصوصاً الأم مما دفعه إلى دراسة مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدينة الرياض، على اعتبار أن الكفاءة الذاتية لا تؤثر في سلوك الفرد فقط، بل يستخدم الفرد هذه الاعتقادات بشكل ايجابي وملموس في استجاباته للمواقف المختلفة وهذا ما أطلق عليه(باندورا، Bandura,1977) بالحتمية التبادلية بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية . وفي ضوء ما تقدم يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفقاً لمتغير نوع الإعاقة :إعاقة عقلية، إعاقات أخرى (توحد، إعاقة جسمية، إعاقة بصرية، إعاقة سمعية، غير محدد)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفقاً للمستوى التعليمي للأمهات (دون الابتدائي، ابتدائي ومتوسط، جامعي)؟

٤- هل هناك أثر للتفاعل بين متغيري نوع الإعاقة (إعاقة عقلية ، إعاقات أخرى) ومتغير المستوى التعليمي للأم (دون الابتدائي، ابتدائي ومتوسط، جامعي) على الكفاءة الذاتية للأمهات؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفقاً للمستوى التعليمي للفرد المعاق (دون الابتدائي، ابتدائي ومتوسط، جامعي)؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين، وعلاقتها ببعض المتغيرات: نوع الإعاقة، المستوى التعليمي للأم، المستوى التعليمي للفرد المعاق، مستوى التفاعل بين نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للأم، مستوى التفاعل بين نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للفرد المعاق.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة الحالية في:

١- أنها من الدراسات العربية النادرة التي تناولت دراسة الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين.

٢- أنها تحاول توضيح أثر بعض المتغيرات (نوع الإعاقة، المستوى التعليمي للأم، عدد أفراد الأسرة،) على الكفاءة االذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين.

٣- أنها قامت بتصميم مقياس الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين، مما يعد إضافة للمكتبة العربية في التربية الخاصة.

٤- أنها تساعد في تصميم برامج تدخل علاجي لتحسين الكفاءة الذاتية لأمهات الأطفال المعاقين، مما يسهم بدرجة ايجابية في تحقيق التوافق الأسري لأسر الأطفال المعاقين.

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الذاتية Self-efficacy: يعرفها (باندورا، Bandura,1988) بأنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أوالعمل.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها الأمهات على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في الدراسة الحالية.

أمهات الأطفال المعاقين: يعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهن الأمهات اللواتي لديهن طفل أو أكثر في مدارس ومراكز التربية الخاصة في مدينة الرياض يعاني من إعاقة سواء أكانت إعاقة عقلية، توحد، إعاقة جسمية، إعاقة بصرية، إعاقة سمعية، غير محدد.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية (البعد الموضوعي):

تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية (البعد المكاني):

تطبيق هذه الدراسة على أمهات الأطفال المعاقين عقلياً، توحد، جسمياً، بصرياً، سمعياً في مدارس ومراكز التربية الخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية (البعد الزماني):

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

اما محددات الدراسة فهي تتمثل في المنهجية العلمية المتبعة في هذه الدراسة و عمليات جمع البيانات فيها وتحليلها احصائيا. كما انها تتمثل ايضا في صدق ادوات الدراسة وثباتها ومدى الموثوقية العلمية في قدرتها على مع البيانات الخاصة بالدراسة و المتسقة مع اهدافها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يقاس تقدم الأمم بما تقدمه من خدمات ورعاية واهتمام لكافة أبنائها على وجه السواء، انطلاقا من أن لكل فرد حق في الحصول على الرعاية التربوية والصحية والنفسية والاجتماعية . ولاسيما للأفراد من ذوي الإعاقة، والتي نادت الديانات السماوية برعايتهم ومعاملتهم معاملة حسنه ؛ لذلك سعت العديد من الدول إلى سن التشريعات والقوانين التي تنادي بضمان حقوق الأفراد المعوقين بالحصول على الرعاية التربوية الفعالة والمناسبة، ومع هذه التطورات حدثت تغيرات هامة في اتجاهات المجتمع المتمثل في الأسر والمعلمين والأقران نحو الأفراد المعوقين، وتغيرت المعارف والآراء والتوقعات نحوهم واستندت إلى الرؤية العلمية والاحترام والتقبل وسعت إلي الرقي بهم إلى المستوى الذي تسمح به قدراتهم، وإلى توفير الوسائل والأساليب التعليمية الفردية والجمعية الملائمة لهم .

وتمثل الأسرة المجتمع الأول الذي يحيا بداخله الفرد، حيث يكتسب من خلال أسرته سمات شخصيته، والأساليب المقبولة للتعامل مع الآخرين، ومن خلال المناخ الأسري تتم عملية التنشئة الاجتماعية . ويتوقف مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد على قدرته من الاستفادة من الخبرات السابقة كما أن اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية يجعله أكثر تفهما لاهتماماته وأهدافه وسلوكه، كما يجعله يضع لنفسه أهدافا بعيدة المدى، وينظر للمهام الصعبة على أنها مصادر للتحدي، في الوقت ذاته.

ويعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الهامة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية، إذ يرى (باندورا,Bandura,1977) أن مفهوم الكفاءة الذاتية يتضمن معتقدات الأفراد حول كبح أو تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكا لفعاليتهم الذاتية في مختلف المواقف (عبد الرحمن، ١٩٩٨ ، ص ٣٣٩).وقد أشار وليام جيمس أن السعي والكفاح في تحقيق أهداف معينه يعد من الوظائف الهامة للذات، ويتفق معه البورت من حيث أن السعي والمثابرة في سبيل تحقيق أهداف معينه يمثل إحدى الوظائف الهامة للشخصية (دويدار، ١٩٩٢ ، ص ١٩- ٢٠).

وتعد فاعلية الذات هي المفهوم الذي من خلاله يتم دمج كل تجارب الفرد وقدراته وأفكاره في مسار واحد، ويطور كل فرد رؤية لنفسه مكوناً ما يسميه باندورا "نظام ذاتي" ويزود النظام الذاتي المعرفة الأساسية بالسيطرة والتأثير على الأفكار والمشاعر والأفعال، وينشط النظام الذاتي إدراك الفرد ويزوده بالمعلومات الخاصة بالتجارب السابقة والإنجازات وحالات الفشل ويقوم الفرد بمعالجة وتخزين ذلك، الأمر الذي يؤثر تباعا على التجارب والأفكار

والسلوك والبيئة والكفاءة الذاتية لديه. (باندورا، ٢٠٠١)، والكفاءة الذاتية ليست فقط تحديد قدرات الفرد ولكن أيضاً التعرف على المعتقدات التي يطورها الفرد بخصوص قدراته لإكمال المهام بنجاح، وتتطور الكفاءة الذاتية نتيجة العلاقة الوثيقة الثلاثية بين البيئة وسمات الشخصية والسلوك حيث تؤثر الكفاءة الذاتية في إكمال المهمة وإجراء العمل والمشاركة بنجاح (Pajares,1996).

ويرى باندورا أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة الانفعالية، وكلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز، وانخفضت الاستثارة الانفعالية.

ويؤكد (باندورا ,Bandura,1977) أن النظام الذاتي يعتبر العامل النفسي الأهم الذي يضبط السلوك الإنساني ويوجهه ؛ لأن الفرد يستطيع من خلال نظامه الذاتي التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله، وينتج سلوك الفرد من خلال التفاعل بين نظامه الذاتي ومصادر البيئة الخارجية التي يتأثر بها (Pajares,1996,4).

إن فعالية الذات تمثل محور البناء الحقيقي لتطور شخصية الفرد الإيجابية، فهناك علاقة ارتباطيه تبادلية بين الشخصية وسماتها المختلفة والتوافق النفسي والاجتماعي وفعالية الذات، فالسمات الشخصية للفرد تؤثر على أدائه إيجابيا أو سلبيا، ومن جهه أخرى فإن فعالية الذات تؤثر أيضاً في بناء الشخصية وقد تطور من سماتها المختلفة . وقد أثبتت نظريات الشخصية بأن شخصية الفرد تتكون من خصائص ثابتة نسبيا تتمثل في أنماط سلوكه المعتاد، وهذه الخصائص المميزة لشخصية الفرد ما هي الإ نتاجا لعوامل مشتركة تنشأ

نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية، والتي تكمل بعضها بعضا، وعلى قدر اتساق هذه العوامل والمقومات بقدر ما تتكامل شخصية الفرد، فالإنسان وشخصيته وحده نفسية جسمية اجتماعية متفاعلة متكاملة تمر بعدد من مراحل النمو وتتطور بفعل ظروف البيئة التي يعيش فيها، سواء بفعل خبراته الذاتية أو بفعل الخبرات التي يشترك فيها مع الآخرين.

وأشار باندورا (Bandura, 1977) إلى أن الأفراد الذين يتصفون بأن لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة يجدون أنفسهم قادرين على إحداث تغييرات في البيئة ؛ وذلك بسبب دخول معتقدات مرتبطة بالكفاءة الذاتية في تكوين مفهوم الذات لديهم ؛ وبالتالي يكون مفهوم الذات مرتفعاً إذا كان مستوى الكفاءة لدى الفرد مرتفعاً، إضافة إلى أن مفهوم الذات الايجابي بدوره يُسهم كذلك في زيادة مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد، أما الأفراد الذين يتصفون بكفاءة ذاتية منخفضة، فإنهم يجدون أنفسهم غير قادرين على إحداث تغييرات ناجحة ويرجع ذلك لانخفاض الكفاءة الذاتية لديهم.

وتوضح النظرية السلوكية عملية التكيّف على أنها علاقة منسجمة مع البيئة، وتمثل القدرة على إشباع أغلب الحاجات وتلبية متطلبات الفرد الفسيولوجية أو الاجتماعية، أو هو التغير الضروري في أنماط السلوك، لأجل إشباع الحاجات وتلبية المتطلبات، فإذا عجز الفرد عن التكيّف أو التوافق مع البيئة تماما، فسيصبح في حالة عدم توافق. ولكن في الغالب يحقق الفرد توافقا ناجحا، أو مستوى مناسبا من التوافق، وحين يكون الفرد غير قادر على تحقيق التوافق بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية فسيؤثر ذلك على حياته

الانفعالية، مما يولد لديه أنواعا مختلفة من الصراع النفسي (الريحاني وحمدي، ١٩٨٧).

ومن وجهة النظر السلوكية يتحقق التكيّف من خلال: إدراك الفرد لجميع الظروف التي تؤدي إلى حدوث السلوك غير المرغوب، أو تمنع حدوث السلوك المرغوب، معالجة الفرد لكل من السلوك والظروف المؤثرة لتقرير البديل المناسب، تعزيز السلوك المرغوب ومعاقبة السلوك غير المرغوب. تقييم فاعلية السلوك الناتج والتوصل إلى معلومات جديدة حول الحاجات الأخرى.

وتؤكد النظرية المعرفية، على أن الأفراد الذين يتصفون بالتكيّف السوي هم الذين يفكرون بطريقة منطقية وعقلانية وعلمية تمنع من ظهور الاضطرابات النفسية (Darlega & Janda, 1986).

وترتبط الكفاءة مع نظرية العزو بشكل كبير، حيث أن الفرد يعزو لذاته القدرة على إمكانية القيام أو عدم القيام بالمهمات (الخطيب، ٢٠١٥). إذ أن مدركات الأفراد حول قدرتهم على الأداء، أو مدركاتهم حول كفاءتهم الذاتية، عبارة عن ميكانزمات معرفية تكمن وراء تغيير السلوك، ومن خلال تحليل الدراسات والبحوث السابقة، خلص سرفون (Cervone , 2000) إلى ما يلي:

- يتم تعميم المدركات المتعلقة بالكفاءة الذاتية عبر المواقف الخاصة المرتبطة بأنماط العزو الشخصية لكل فرد.
- لا يؤثر المزاج السلبي على الكفاءة الذاتية المدركة، إلا أنه يرفع من معايير الأداء، مما يولد اختلافاً في المعاييرالمتعلقة بالكفاءة.

- يمكن للأبعاد المختلفة للكفاءة الذاتية أن تنتظم من خلال التمييز ما بين الكفاءة الذاتية المدركة للطرق التنفيذية، والكفاءة الذاتية المدركة للأهداف المرجوة.

والتكيّف عملية تشتمل على الجانب الذاتي والجانب الاجتماعي، فهي تعني قدرة الفرد على تكوين علاقات حسنة مع بيئته بكل ما تحتويه من مؤثرات طبيعية واجتماعية وثقافية. وهذا التكيّف لا يكون لمرة واحدة بل هو عملية مستمرة (المجالي، ٢٠٠٦).

الدراسات السابقة:

تناولت جملة من الدراسات موضوع الكفاءة الذاتية و بيان علاقتها ببعض المتغيرات، حيث سيتم استعراض هذه الدراسات وفقا لتسلسلها الزمني من الاقدم وحتى الاحدث.

تناولت دراسة جيبانز (Gibbans,1993) فعالية الذات لدى الأم وعلاقتها بالتفاعل بين الأم والطفل الرضيع وقد أجريت الدراسة على عينه مكونه من(٢٠) أما وأطفالهن، واستخدم الباحث استبيان فاعلية الذات لدى الأمات . واتضح من النتائج وجود علاقة داله إحصائيا بين سلوكيات التفاعل بين الأم والطفل وفاعلية الذات لدى الأم .

قام جاكسون(Jackson, 2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي وتنشئة الأم . تكونت العينة من (١٨٨) أم لأطفال في عمر ما قبل المدرسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية بين مشكلات الأطفال والضغوط التي تتعرض لها الأم خاصة الأمهات العاطلات عن العمل ؛ ووجود مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية لدى

الأمهات، ومستوى منخفض من الدعم الاجتماعي المقدم من الاصدقاء؛ وكذلك وجدت دلالة التفاعل بين الكفاءة الذاتية المدركة والسلوك المشكل لدى الأطفال حيث اعتبرت الكفاءة الذاتية المدركة مؤشراً للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ونمط تنشئة الأم.

وهدفت دراسة الكندري (Al-Kandari ,2005) إلى التعرف على الكفاءة الذاتية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقات العقلية النمائية، متلازمة داون و التوحد في الكويت، وذلك من اجل تحديد الاختلاف في فعالية الكفاءة الذاتية المدركة بناء على عدد من المتغيرات مثل : عمر الطفل، الجنس، نوع الإعاقة، وقت الفراغ للام وعمر الأم، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٩٥ لأمهات الأطفال من ذوي الإعاقات العقلية النمائية، متلازمة داون و التوحد في الكويت تراوحت أعمار أطفالهم بين ٦- ١٥ عاما، واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية للرعاية، وأظهرت النتائج ما يلي:

١- لم تختلف معتقدات أمهات الاطفال الذين لديهم أطفال يعانون من إعاقات النمو المعرفية حول فعالية الكفاءة وفقا لعمر الطفل، جنسه، وعمر الام.

٢- اتجاهات ومعتقدات أمهات الاطفال ذو الإعاقات النمائية العقلية سلبية لجميع ملامح الكفاءة الذاتية للامومة مقارنة مع الامهات الاخريات .

٣- ان الامهات اللواتي لم يحضرن برامج الرعاية لفترة بعد الظهر لديهم معتقدات سلبية حول جميع ملامح الكفاءة الذاتية للامومة ما عدا تلك المتعلقة بإدارة سلوك الطفل

٤- إن لدى جميع الأمهات من جميع المجموعات معتقدات سلبية حول قدرتهم على ضبط سلوك أطفالهن .

أما دراسة هارتي وآخرين (Harty, M. et al ,2006) فقد هدفت إلى وصف الكفاءة الذاتية للأمهات ضمن الاطار الوالدي ؛ وتصنيف الأمهات للقدرات اللغوية للطفل الذي لديه اضطرابات التواصل في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٢٥ من أمهات الأطفال من أربعة مدارس للتربية الخاصة في منطقة بريتوريا، واستخدمت الدراسة استبانة الكفاءة الذاتية للوالدين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أمهات الأطفال ذوي اضطرابات التواصل لديهن فاعلية و كفاءة عالية فيما يتعلق ببعض أدوار الوالدية، أما أدوار الأمهات في ضبط السلوك وتحسين الكفاءة اللغوية لأطفالهن ذوي اضطرابات التواصل فكانت أقل فاعلية وكفاءة .

وفي دراسة لكل من منتس وهالتيرمان (٢٠٠٧)Montes and Halter man هدفت إلى وصف الكفاءة الذاتية والصحة الجسمية، وقنوات التواصل في العائلة، والدعم الأسري لأمهات الأطفال ذوي التوحد، وأيضاً التعرف على العلاقة بين وجود طفل توحدي وبين القدرة على التكيف وقنوات التواصل والدعم الأسري داخل الأسرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) من أمهات الأطفال ذوي التوحد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أمهات الأطفال ذوي التوحد يعانين من الضغوط النفسية، ومستويات متدنية للصحة الجسمية والنفسية، مقارنة بأمهات الأطفال العاديين ؛ كما أن لديهن قدرة مرتفعة على التكيف مع المهارات الأسرية، فلا يظهر عليهن الغضب من حالة أطفالهن، كما أنه لا توجد علاقة لوجود طفل توحدي في الأسرة بتدني

مستوى الدعم الاجتماعي للأسرة ؛ كما كانت علاقات أمهات الأطفال التوحديين إيجابية مع أطفالهن وقمن بتقديم الدعم الاجتماعي لهن.

أما دراسة أوين وسويني وليتسي (٢٠٠٨) Lightsey, ؛ Owen & Sweeney فقد هدفت إلى التعرف على ما اذا كانت الكفاءة الذاتية، ونمط التعايش، والتماسك الأسري، ومعنى الحياة، تعتبر مؤشرات للرضا؟. وتمت الاجابة على هذا السؤال من خلال (٦٤) أما من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، وقد تم اختبار العلاقة بين التماسك الأسري والرضا الأسري، وما اذا كان معنى للحياة يتوسط هذه العلاقة، أو أنه يعتبر مصدرا مؤثرا في الرضا الأسري، أسفرت نتائج الدراسة عن قدرة التماسك الأسري على التنبؤ ب(٣١٪) من الاختلاف في الرضا الأسري ؛ ويتوسط التماسك الأسري العلاقة بين القلق ومعنى الحياة والتعايش ؛ وأن الرضا الأسري لدى الأمهات ذوات القلق المنخفض أفضل وأنهن أكثر قدرة على التعايش ؛ وأن الأمهات ذوات التماسك الأسري المرتفع لديهن مستوى رضا اسري اكثر من ذوات التماسك الأسري المنخفض.

وهدفت دراسة الكندري وقشان (Al-Kandari, & Al-Qashan. 2010) إلى التعرف على الضغوطات الملقاة على عاتق الوالدين، الحاجة إلى الرعاية وتقديم الخدمات بما يتعلق بالكفاءة الذاتية، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٩٨ من أمهات الأطفال ذوي الإعاقات النمائية البسيطة تراوحت أعمار الأطفال بين ٦- ١٤ سنة . واستخدمت الدراسة استبيان عبر البريد الالكتروني، وأشارت النتائج إلى أن الامهات لا يختلفون بشكل واضح في مدركاتهم للمعاناة نتيجة الضغوطات النفسية بناء على عمر الطفل، الجنس،

المستوى الدراسي، عمر الام، مستوى التعليم، دخل لاسرة، مكان السكن وعدد الاطفال في العائلة ؛ كما وجدت الدراسة أن الامهات يعتبرون (التكيف، القبول، الاحتياجات) من اكثر الضغوطات التي تؤثر عليهن ؛ إضافة إلى أنهن أكدوا على حاجتهم الماسة للخدمات التي تتضمن تقديم المعلومات، الدعم، والخدمات المجتمعية لأطفالهم ؛ كما أنه توجد علاقة بين الضغوطات وحالة الام (الاكتئاب، العزلة الاجتماعية والعلاقة الزوجية).

أما دراسة فيشمان (Fishman ,2013) فقد هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية و التصور الملاحظ لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، اضطراب نقص الانتباه / النشاط الزائد والاطفال العاديين، وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٨٠ أم لأطفال بعمر المدرسة و الذين يعيشون في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة أداة لقياس العوامل البيئية تضمنت: الانتقاد و اللوم حول أهلية و قدرة الوالدين، مشاكل الطفل السلوكية، الضغوط النفسية للأم، الدعم الاجتماعي .

وأشارت النتائج إلى أن أمهات ألأطفال من ذوي اضطرابات طيف التوحد ونقص الانتباه / النشاط الزائد لديهم مستوى مرتفع من ادراك النقد المرتبط بالتربية مقارنة بأمهات الاطفال العاديين. وبالرغم من أن أمهات الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد ونقص الانتباه / النشاط الزائد كانت لديهم مستويات أقل في الكفاءة الذاتية مقارنة بأمهات الأطفال العاديين، إلا أن هذا الاختلاف لا يوجد عندما يتم ضبط مشكلات السلوك لدى أطفالهن، ويدل ذلك على أن الكفاءة الذاتية ترتبط بمستوى مشكلات الطفل.

كما أشارت النتائج إلى أن كل من مشاعر التمييز، المشاكل السلوكية للأطفال والدعم الاجتماعي مرتبطاً بالكفاءة الذاتية للأمهات، وأن الضغوط النفسية للأمهات تكون متوسطة في العلاقة بين الكفاءة الذاتية لهن والمشاكل السلوكية لدى أطفالهن . تسلط هذه الدراسة الضوء على الحاجة إلى دعم الوالدين والتدخلات التي تهدف للتقليل من المشاكل السلوكية للأطفال والضغوطات النفسية للأمهات، وتعزيز الكفاءة الذاتية لديهن. وتؤكد هذه الدراسة على أنه يجب على عيادات المختصة بالأسرة الوعي بأن العديد من أمهات الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد واضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد يتعرضون لإنتقاد بشكل أكبر من أمهات الأطفال العاديين ولذلك يجب على الاخصائيين تقديم الدعم لأمهات هؤلاء الأطفال والذي سيؤدي إلى ارتفاع وتحسن الكفاءة الذاتية لديهن.

وهدفت دراسة رهمانبور وآخرين (Rahmanpour,et all. (2014 إلى مقارنة أنماط التنشئة بين أسر أطفال من ذوي الإعاقة السمعية والأطفال العاديين. وأستخدمت الدراسة مقياس أنماط التنشئة الأسرية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢ من أسر المعاقين سمعياً و٣٠ من أسر الأطفال العاديين. وقد أشارت النتائج أنه لا توجد فروق بين أنماط التنشئة الأسرية بين أسر المعاقين سمعياً والعاديين بشكل عام.

أما دراسة سعيديفارد (Saeedifard, etal., (2015 فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على القبول والالتزام في زيادة مرونة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على أساس افتراض أن شعور الاحباط لدى أمهات الاطفال ذوي الصعوبات أو الأطفال غير العاديين بصورة عامة يؤدي

إلى عزلتهن و عدم رغبتهن بانشاء أي علاقة ينتج عنها انخفاض في مستوى احترام الذات و تعريض صحتهن النفسية للخطر، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٣٠ من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واستخدم مقياس كونور- دايفيدسون لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي القائم على القبول و الالتزام يزيد من مرونة امهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. و أشارت نتائج هذه الدراسة أيضاً إلى أن التدريب القائم على القبول و الالتزام يمكن استخدامه كمدخل نفسي إلى جانب التدخلات الأخرى.

وهدفت دراسة لارين Larene,(2016) إلى دراسة الكفاءة الذاتية لدى أولياء أمور الأطفال المعاقين. وتكونت العينة من (٥٩٨) من أولياء الأمور . تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات: أطفال طيف التوحد ٥٧ من أولياء الأمور، أطفال متلازمة داون ٢٤ من أولياء الأمور، أطفال طيف التوحد ومتلازمة داون ٤١ من أولياء الأمور، أطفال لديهم اضطرابات سلوكية ٢٨٧ من أولياء الأمور، غير محدد ١٨٩ من أولياء الأمور، وقد شكلت الأمهات نسبة ٩٠٪ من أفراد الدراسة.

وطلب من المشتركين في الدراسة تقييم الكفاءة الذاتية لديهم من خلال أداة تشمل أبعاد: الضغوطات، مهارات الوالدية، والدعم الاجتماعي، والاجابة عن البيانات الشخصية. كما قيم المشتركين سلوكيات أطفالهم وشدة الأعراض المرضية لديهم، كما طلب من أولياء الأمور كذلك، الإجابة عن أسئلة اضافية مثل : في أي عمر ظهرت أعراض الإعاقة، عدد الأخوة والأخوات، وعمر الأم عند الحمل. وأشارت النتائج أن آباء مجموعة (طيف

التوحد) أقل في معدل الكفاءة الذاتية من المجموعات الأخرى. كما أكدت الدراسة على رفض فرضية أن أولياء أمور باقي المجموعات أكثر عرضة لتدني الكفاءة الذاتية من أباء الأطفال العاديين.

كما أسفرت المقارنة بين المجموعات عن أن أسر الاطفال المصابين بطيف التوحد لديهم كفاءة ذاتية اقل من أسر متلازمة داون. كما أن هناك علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والضغوطات، والدعم الاجتماعي، مهارات الوالدية، دعم الطفل، كما وجد أن الكفاءة الذاتية للأسر لها علاقة بالسيطرة على علاج طيف التوحد والتدخل العلاجي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة اختلاف أغلبها عن الدراسة الحالية من حيث حجم العينة، وأداة الدراسة، ومن حيث المنهجية المتبعة، والمجتمع الذي تتناوله أن معظم الدراسات ركزت على أمهات الأطفال المعاقين بإعاقة محددة واحدة مثل ودراسة رحمان بور Rahmanpour(2014) أخذت أسر أطفال من ذوي الإعاقة السمعية، أما دراسة منتيس وهالترمان(2007)Montes & Halter man، طبقت على أمهات أطفال توحديين. كما تناولت دراسة سعيديفارد (Saeedifard ,2015) أمهات أطفال صعوبات التعلم، أما دراسة فيشمان (Fishman ,2013) فقد كانت على عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، اضطراب نقص الانتباه /فرط النشاط، والاطفال العاديين، أما دراسة هارتي وآخرون (2006, Harty, M. , Alant & Uys .C.) فقد درست أمهات الاطفال من ذوي اضطرابات التواصل في مرحلة ما قبل المدرسة، ودراسة الكندري وقشان (Al-Kandari, &

Al-Qashan. 2010) اشتملت عينة الدراسة على ٩٨ أما لأطفال ذوي إعاقات نمائية بسيطة ؛ لذلك سعت الدراسة الحالية لدراسة الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال من فئات: الإعاقة العقلية، التوحد، الإعاقة الجسمية، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، إعاقات غير محددة.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة Montes' Jackson(2000) and Halter man مثل دراسة (1993)' Gibbans' من حيث الأهداف حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية وبعض المتغيرات الأخرى مثل الدعم الاجتماعي وتنشئة الأم.

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أدوات القياس حيث تم اعتماد اعداد مقياس الكفاءة الذاتية للأمهات والذي تكون من ٢١ فقرة، بينما اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على سمات أخرى للمقياس وتقييم الكفاءة الذاتية كمقاييس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء الأمور كمقياس فاعلية الذات لدى الأم (1993) Gibbans، ومقياس الضغوط لأمهات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة العقلية، ومقياس احتياجات أولياء أمور الأطفال ذوي الحاجات العقلية الخاصة، واستخدام بروفايل النشاطات في وقت الراحة والترفيه للأسرة، واستخدام الأسلوب المسحي، والمقابلات النوعية .

وبصورة عامة تتميز الدراسة الحالية بأنها تركز على دراسة الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين (من فئات متعددة) في ضوء بعض المتغيرات التي لم تقوم بدراستها الدراسات السابقة.

ويتضح من الإطار النظري السابق تأثير وجود طفل ذي إعاقة على الكفاءة الذاتية للأمهات، حيث تعتمد الكفاءة الذاتية للأمهات على قدرة الأم على التغلب على المواقف الصعبة التي قد تخلفها إعاقة الطفل، حيث تفرض الإعاقة على الأم أعباء متعددة تتعلق بأساليب رعاية الطفل المعاق من أكل وشرب ورعاية ذاتية بالإضافة إلى أعباء أخرى تتعلق بتعليم الطفل ودمجه في المجتمع، وإكسابه التفاعل الإجتماعي، علاوة على ذلك فإن وجود طفل معاق يكون له تأثير على الأسرة كلها ةعلى بناءها الوظيفي.

إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الجزء وصفاً مفصلاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة المستخدمة، والخطوات اللازمة للتأكد من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة والطرق الإحصائية التي استخدمت للتوصل إلى النتائج.

المنهج :

تعتمد الدراسة على منهجية البحث الوصفي المسحي، والأسلوب الإحصائي في تحليله لنتائج الدراسة الميدانية، واستخراج النتائج عن طريق إستخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لجمع البيانات، وإستخدام تحليل التباين الآحادي ANOVA واختبار المقارنة البعدي"LSD "(فرق المعنوية الأقل) للتعرف على الدلالات الإحصائية للفروق بين أفراد العينة.

المجتمع والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أمهات الأطفال المعاقين في مدينة الرياض، والبالغ عددهن ١٣٥٧ أما في القطاعين العام والأهلي، الذين التحق أبناءهن ببرامج التربية الخاصة في الفصل الدراسي الأول

١٤٣٨/١٤٣٧ هـ، وتتكون عينة الدراسة من أمهات الأطفال المعاقين وعددهن (١٥٢) أم، ٧٠ أم طفل لديه إعاقة عقلية، ٢٥ أم طفل لديه اضطراب توحد، ٢٣ أم طفل لديه إعاقة جسمية، ٨ أم طفل لديه إعاقة بصرية، ١٣ أم طفل لديه إعاقة سمعية، ١٣ أم طفل إعاقة غير محددة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وفق الإعاقات الموجودة في المدارس والمراكز. تبعاً لعدد من المتغيرات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية وفق متغيرات

	الفئات		العدد (ن)	النسبة
المستوى التعليمي للأم	تقرأ وتكتب		23	15.1
	ابتدائي ومتوسط		57	37.5
	جامعية		72	47.4
نوع الإعاقة	إعاقة عقلية		70	46.1
	إعاقات أخرى	توحد	25	16.4
		جسمية	23	15.1
		بصرية	8	5.3
		سمعية	13	8.6
		غير محدد	13	8.6
المستوى التعليمي للفرد المعاق	تقرأ وتكتب		119	78.3
	ابتدائي ومتوسط		25	16.4
	جامعي		8	5.3
	المجموع		152	100.0

أداة الدراسة:

ولأغراض تحقيق هدف الدراسة، تم تطوير أداة الدراسة بمراجعة الأدب النظري الخاص بموضوع الدراسة والأدوات المستخدمة في دراسات سابقة؛ وتكونت أداة الدراسة من مما يلي:

١- استبانة لجمع المعلومات الديمغرافية حول متغيرات الدراسة مثل: نوع الإعاقة إعاقة عقلية ، إعاقات أخرى (توحد، جسمية، بصرية ، سمعية، غير محدد)، والمستوى التعليمي للأم (تقرأ وتكتب، ابتدائي ومتوسط، جامعي)، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي (متوسط، مرتفع)، عدد أفراد الأسرة (٣، ٤- ٨، أكثر من ٨).

٢- مقياس الكفاءة الذاتية للأمهات يبلغ عدد مفرداته (٢١) مفردة، بحيث يطلب من المشاركات الإجابة عليها باختيار إجابة من خمس إجابات (موافق تماما (٥)، موافق (٤)، موافق بدرجة متوسطة(٣)، غير موافق(٢)، غير موافق بشدة(١)) .

إجراءات إعداد المقياس

- الإطلاع على الاطار النظري والدراسات السابقة.
- الإستفادة من الدراسات التي أعدت مقياس لقياس الكفاءة الذاتية مثل دراسة Jackson(2000) و دراسة Gibbans (1993)' و رحمانبور Rahmanpour(2014) و دراسة منتيس وهالترمان(2007)Montes & Halter man' ، ودراسة سعيديفارد (Saeedifard ,2015) ، ودراسة فيشمان (Fishman ,2013) ، ودراسة هارتي وآخرون (Harty, M. , Alant & Uys .C. ,2006) .

إجراءات التطبيق، والمعالجة الإحصائية:

تم تطبيق أداة الدراسة على امهات الأطفال المعوقين من خلال تطبيق جوجل على قروب يشترك فيه الأمهات، ويمكن أن يساعد الأم أشخاص آخرين في حالة عدم قدرتها على القراءة، وتم تقديم شرح مختصر عن الإستبانة، وكيفية الاستجابة لها مع التأكيد بضرورة ملء البيانات الخاصة

باستبانة المعلومات الديمغرافية. واستغرقت عملية جمع البيانات حوالي ثلاثة أسابيع من الفصل الدراسي الأول ١٤٣٧/ ١٤٣٨. وقد فرغت النتائج بوساطة برنامج (SPSS) وتم تحليل النتائج وفق متغيرات الدراسة. أما الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها للحكم على نتائج الدراسة فقد تضمنت: التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لجمع البيانات، واستخدام تحليل التباين الآحادي ANOVA واختبار المقارنة البعدي"LSD " (فرق المعنوية الأقل) للتعرف على الدلالات الإحصائية للفروق بين أفراد العينة لدراسة أثر متغيرات الدراسة.

المعيار الإحصائي:

تكون استجابات المفحوصين على هذا المقياس من ٥ مستويات حسب تدرج سلم ليكرت الخماسي، وهي : موافق بشدة = ٥ ، موافق = ٤ ، موافق بدرجة متوسطة =٣، غير موافق ٢ ، غير موافق بشدة= ١ وبما أن المقياس يتكون من ٢١ فقرة، تم تصنيف المتوسطات الحسابية التالية لأغراض تحليل النتائج: من ١,٠٠- ٢,٣٣ وهي تقابل التقدير بدرجة الكفاءة منخفضة، من ٢,٣٤ - ٣,٦٧وهي تقابل التقدير بدرجة الكفاءة متوسطة، من ٣,٦٨ - ٥,٠٠ وهي تقابل التقدير بدرجة الكفاءة مرتفعة.

صدق وثبات أداة الدراسة: (مقياس الكفاءة الذاتية للأمهات)

أ- صدق البناء:

طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٤٠) أما من خارج عينة الدراسة، وذلك لإستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية حيث تم تحليل فقرات

المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة من فقرات المقياس من خلال إيجاد الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات ارتباط ما بين (٠,٣١- ٠,٦٤) . والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(٢) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	درجة ارتباط العبارة بالبعد الكلي	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	درجة ارتباط العبارة بالبعد الكلي	مستوى الدلالة
١	٠,٥٣	داله عند ٠,٠١	١٢	٠,٥٣	داله عند ٠,٠١
٢	٠,٤٧	داله عند ٠,٠١	١٣	٠,٥١	داله عند ٠,٠١
٣	٠,٧٠	داله عند ٠,٠١	١٤	٠,٣٠	داله عند ٠,٠١
٤	٠,٤٤	داله عند ٠,٠١	١٥	٠,٥٧	داله عند ٠,٠١
٥	٠,٦١	داله عند ٠,٠١	١٦	٠,٤٦	داله عند ٠,٠١
٦	٠,٤٣	داله عند ٠,٠١	١٧	٠,٥٢	داله عند ٠,٠١
٧	٠,٥٢	داله عند ٠,٠١	١٨	٠,٦٠	داله عند ٠,٠١
٨	٠,٣٩	داله عند ٠,٠١	١٩	٠,٤٧	داله عند ٠,٠١
٩	٠,٥٣	داله عند ٠,٠١	٢٠	٠,٦١	داله عند ٠,٠١
١٠	٠,٤١	داله عند ٠,٠١	٢١	٠,٥٦	داله عند ٠,٠١
١١	٠,٣١	داله عند ٠,٠١			

ويتضح من الجدول ٢ أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ ؛ ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات .

ب - الثبات:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق منه من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٤٠) أم، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بفاصل زمني أسبوعين، تم بعدها حساب معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين للمقياس اذ بلغ ٠,٨٤. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، اذ بلغ (٠,٨٨)، واعتبرت هذه القيم مرتفعة مما يدل على ملائمة وصلاحية المقياس للتطبيق.

* * *

النتائج :

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال استخدام الأساليب الاحصائية الوصفية، والاستدلالية المناسبة على التساؤلات التالية :

السؤال الأول : ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة الذاتية للأمهات

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٩	قادرة على التمييز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه	4.04	.845	مرتفع
٢	٢٠	أكون سعيدة بالمثابرة والكفاح فى المواقف الصعبة	3.99	.980	مرتفع
٣	١	مهما كانت صعوبة المهام، أستطيع إكمالها بدقة	3.79	.988	مرتفع
٤	١١	عندما أشعر بالفشل فى إتمام المهمة أعود بسرعة إلى المحاولة مرة أخرى	3.41	1.006	متوسط
٥	١٧	أستمتع بأداء المهام الصعبة حتى إذا ارتكبت بعض الأخطاء فيها	3.39	.970	متوسط
٦	١٤	يبدو الأفراد من حولى عموماً أكثر موهبة مني	3.26	1.040	متوسط
٧	١٦	أفضل المهام الصعبة عن المهام السهلة	2.97	.973	متوسط
٨	٤	عندما يكون الموقف صعباً لا أستطيع التفكير ماذا أفعل	2.88	1.050	متوسط
١	١٥	قادرة على استخدام أى معلومات متوافرة لإنجاز المهمة	3.99	.983	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	٩	قادرة على التخطيط الجيد لجميع أمور حياتي	3.76	.988	مرتفع
٣	١٣	أضع الأهداف وأستطيع تقييم تقدمي فى ضوئها (أو إنجازها)	3.65	1.050	متوسط
٤	٣	أستطيع معالجة المهام فى أسلوب منظم جيد	3.62	.883	متوسط
٥	٥	قادرة على التحليل الجيد للأسباب والتأثيرات المحتملة للمشكلات التي تواجهني	3.53	1.003	متوسط
٦	٧	أقيم المواقف بمهارة ودقة (بطريقة منطقية)	3.48	.935	متوسط
١	٢١	عندما أفشل فى أول الأمر في تحقيق أمر ما استمر حتى يمكننى تحقيقه بنجاح	3.95	.999	مرتفع
٢	١٨	أستطيع الاستمرار فى العمل بالرغم من وجود صعوبات ومشكلا تواجهني	3.68	.979	مرتفع
٣	١٢	عندما أبدأ المهمة أشعر فى أحيان كثيرة بأننى متجهة للفشل	3.39	1.068	متوسط
٤	٦	لا أستطيع التفكير عندما تواجهنى مشكلة	2.93	1.126	متوسط
٥	٢	عندما تواجهنى مشكلة رئيسية أشعر بالتوتر وأكون عصبية	2.60	1.056	متوسط
٦	١٠	أشعر بالقلق بسبب المواقف المزعجة التي أتعرض لها	2.55	1.022	متوسط
٧	٨	أشعر بالارهاق خلال تعرضي للمواقف الصعبة	2.34	1.035	متوسط
		الدرجة الكلية	3.39	.490	متوسط

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت ما بين (2.34- 4.04)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على "قادرة على التمييز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها "أرهق من خلال الموقف

الصعبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.34). كما يمكن ملاحظة أن جميع الفقرات كانت متوسطة أو مرتفعة، وجاءت الدرجة الكلية متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للاداة ككل (٣,٣٩)، مما يشير إلى مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين. ويرجع ذلك إلى وجود أطفال معاقين لديهن، حيث أثر هذا الطفل على حياتهن لأنه يتطلب نوع خاص من الرعاية والتي تتطلب مجهوداً وعبئاً كبيراً من الأم.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفقاً لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة عقلية، إعاقات أخرى(توحد، إعاقة جسمية، إعاقة بصرية، إعاقة سمعية، غير محدد))؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير نوع الإعاقة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للكفاءة الذاتية لأمهات الأطفال المعاقين وفقاً لمتغير نوع الإعاقة

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مستوى الكفاءة	إعاقة عقلية	70	3.42	.483	.619	150	.537
	إعاقات أخرى	82	3.37	.498			

يتبين من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الإعاقة.ويمكن تفسير ذلك بأن أي إعاقة يتعرض لها الطفل تكون لها تأثير سلبي على حياة الأسرة بصورة عامة ، والأم بصورة خاصة نظراً للأعباء التي تلقى على الأم بصفتها المسؤول الأول عن رعاية الطفل ، لذلك فحدوث أي نوع من إعاقة للطفل يكون له تأثير مباشر على الكفاءة الذاتية للأم.

السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفقاً للمستوى التعليمي للأمهات (تقرأ وتكتب ، ابتدائي ومتوسط ، جامعي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية وفق متغير المستوى التعليمي للأمهات ، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفق متغير المستوى التعليمي للأمهات

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقرأ وتكتب	23	3.24	.570
ابتدائي ومتوسط	57	3.34	.489
جامعي	72	3.48	.452
المجموع	152	3.39	.490

يبين الجدول (٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين بسبب اختلاف المستوى

التعليمي للأمهات، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٦).

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى التعليمي للأمهات

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.216	2	.608	2.583	.079
داخل المجوعات	35.072	149	.235		
الكلي	36.289	151			

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى التعليمي للأمهات.

السؤال الرابع: هل هناك أثر للتفاعل بين متغيري نوع الإعاقة (إعاقة عقلية، إعاقات أخرى(توحد، إعاقة جسمية، إعاقة بصرية، إعاقة سمعية) ومتغيرالمستوى التعليمي للأم (تقرأ وتكتب، ابتدائي ومتوسط، جامعي) على الكفاءة الذاتية للأمهات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية للأمهات وفق متغيرات نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للأم والجدول أدناه يبين ذلك .

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية للأمهات وفق متغيري نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للأم

نوع الإعاقة	المستوى التعليمي للأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
إعاقة عقلية	تقرأ وتكتب	3.43	.433	10
	ابتدائي ومتوسط	3.29	.457	33
	جامعي	3.57	.504	27
	المجموع	3.42	.483	70
إعاقات أخرى	تقرأ وتكتب	3.08	.631	13
	ابتدائي ومتوسط	3.42	.531	24
	جامعي	3.42	.415	45
	المجموع	3.37	.498	82
المجموع	تقرأ وتكتب	3.24	.570	23
	ابتدائي ومتوسط	3.34	.489	57
	جامعي	3.48	.452	72
	المجموع	3.39	.490	152

يبين الجدول (٧) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية للأمهات بسبب اختلاف فئات متغيري نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للأم ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (٨).

جدول رقم (٨) تحليل التباين الثنائي لأثر التفاعل بين متغيري نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للأم على الكفاءة الذاتية للأمهات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نوع الإعاقة	.434	1	.434	1.873	.173
المستوى التعليمي للأم	1.177	2	.589	2.540	.082
المستوى التعليمي للأم × نوع الإعاقة	1.056	2	.528	2.280	.106
الخطأ	33.827	146	.232		
الكلي	36.289	151			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للأم، حيث بلغت قيمة ف ٢,٢٨٠ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,١٠٦

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لأمهات الأطفال المعاقين وفقاً لمتغير المستوى التعليمى للفرد المعاق(أمي، ومتوسط، جامعي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفق متغير المستوى التعليمي للفرد المعاق، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للفرد المعاق

المستوى التعليمي للمعاق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أمي	119	3.34	.476
متوسط	25	3.54	.490
جامعي	8	3.66	.585
المجموع	152	3.39	.490

يبين الجدول (٩) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين بسبب اختلاف فئات متغير المستوى التعليمي للفرد المعاق، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٠).

جدول (١٠) تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى التعليمي للفرد المعاق على مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.438	2	.719	3.073	.049
داخل المجوعات	34.851	149	.234		
الكلي	36.289	151			

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) وفقاً للمستوى التعليمي للفرد المعاق، ولبيان الفروق

الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المستوى التعليمي للفرد المعاق على مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين

المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	أمي	متوسط	جامعي
أمي	3.34			
متوسط	3.54	.20❖		
جامعي	3.66	.32	.12	

❖ دالة عند مستوى الدلالة α= ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين أمي ومتوسط وجامعي وجاءت الفروق لصالح المستوى الجامعي.

* * *

مناقشة النتائج والتوصيات:

بعد تحليل النتائج، يحاول الباحث في هذا الفصل من الدراسة معرفة ما إذا كانت هذه النتائج تجيب عن أسئلة الدراسة، لذا سيتم عرض المناقشة وفقاً لأسئلة الدراسة، وفيما يلي توضيح ذلك.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين؟ أشارت نتائج الدراسة إلى إن مستوى الكفاءة الذاتية تراوحت بين المرتفع ٧ فقرات والمتوسطة ١٤ فقرة حيث ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.34- 4.04)، وجاءت الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على "قادرة على التمييز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها "أرهق من خلال الموقف الصعبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.34).

وبشكل عام يلحظ وجود مستوى جيد من الكفاءة الذاتية بدلالة سلم الإجابة. حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (٣.٣٩). ومن خلال هذه النتيجة يتبين أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعوقين كان متفاوتاً لكنه مقبولاً بدرجة متوسطة. مما جعل النتائج تخرج بهذا الشكل في الدراسة الحالية. وتتفق إجابة السؤال الأول من الدراسة الحالية مع دراسة كل من Montes &Halter man,(2007) ودراسة Larene, 2016 .

ربما أن النتيجة تتوافق مع التوقعات حيث كان من المفترض أن يظهر مستوى عالٍ من الكفاءة بسبب التحديات التي تواجه الأمهات وعلى أية حال فإن المتوسط الحسابي بلغ ٣.٣٩ والمستوى المرتفع يبدأ عند ٣.٦٨ مما يشير إلى اقتراب المتوسط الحسابي من فئة الكفاءة العالية وربما يعزى ذلك لصغر حجم

العينة مقارنة بالمجتمع ؛ لذلك فإن وجود نسبة عالية من الأمهات من فئة الأميات بين الأمهات قد يكون عامل أخر بتفسير هذه النتيجة ، حيث أن هذه الفئة تفتقر في كثير من الاحيان للثقة بالنفس وصورة الذات لديهن تميل للسلبية ، وبالتالي أثر ذلك بصورة سلبية في تقديراتهن للكفاءة الذاتية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفقاً لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة عقلية ، إعاقات أخرى)؟

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى وجود تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين بسبب اختلاف فئات متغير نوع الإعاقة (إعاقة عقلية ، إعاقات أخرى) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

ليظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تعزى لمتغير نوع الإعاقة ، وعدم وجود الفروق هنا يعني أن لا تأثير لنوع الإعاقة ، إذن فالعامل الجوهري هو وجود إعاقة (يمثل تحدي يرفع من مستوى الكفاءة الذاتية) ، أو عدم وجود الإعاقة ، أو قد يعود الأمر لصغر حجم العينات الأخرى مما كان له تأثير على عدم وجود دلالة ، لذلك ربما يحتاج الأمر لدراسة لاحقة تقارن أمهات الأطفال المعاقين مع أمهات الأطفال العاديين .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين تعزى لمتغير المستوى التعليمى للأمهات ؟

أظهرت الدراسة الحالية تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين بسبب اختلاف فئات متغير المستوى التعليمي للأمهات، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

ليظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) تعزى للمستوى التعليمي للأمهات. وقد يرجع ذلك إلى أن أمهات الأطفال المعاقين قدمن كل ما يمكن من أجل رعاية أبنائهن رغم تفاوت مستوياتهن التعليمية، وأن الأمهات اللتي لديهن مستوى تعليمي مرتفع كانت الكفاءة الذاتية لديهن مرتفعة نتيجة مستوى تعليمهن حيث تتضمن الكفاءة الذاتية قدرة الشخص على القيام بمهمة أو إدارة موقف وهذا يرتبط بلا شك بالمستوى التعليمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك أثر للتفاعل بين متغيري نوع الإعاقة (إعاقة عقلية ، إعاقات أخرى) ومتغيرالمستوى التعليمي للأم (تقرأ وتكتب، ابتدائي ومتوسط، جامعي) على الكفاءة الذاتية للأمهات؟

يتبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لأثر التفاعل بين نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للأم، حيث بلغت قيمة ف ٢.٢٨٠ . ويعتبر الباحث عدم وجود تفاعل بين نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للأم وعلاقة ذلك بالكفاءة الذاتية للأم إلى أن البحث قد تضمن

فئات شديد الإعاقة، وأن لهذه الفئات تأثيرات كبيرة على مهارات الحياة اليومية والاعتماد على الذات والاستقلالية. لذلك فإن لكل هذه الإعاقات تأثيرات قد تكون متشابهة قدر الإمكان على شخصية الطفل وتلقى عواقب كبيرة على عاتق الأم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لأمهات الأطفال المعاقين وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للفرد المعاق(أمي، متوسط، جامعي)؟

أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين أمي متوسط، جامعي. وجاءت الفروق لصالح المستوى التعليمي الجامعي. ويمكن تفسير ذلك إلى زيادة عمر الطفل واستمرار نموه واكتسابه لمهارات الحياة اليومية والمهارات الحياتية مما يقلل العبء الملقى على الأم، كما قد يرجع ذلك إلى تقبل الأم لإعاقة طفلها وحدوث الاستقرار النفسي لها، أي أنه كلما ازداد مستوى تعليم الفرد كلما زادت الكفاءة الذاتية للأمهات.

كما يمكن تفسير ذلك إلى أن دخول الشخص المعاق مرحلة جامعية يزيد من إندماجه في حياة العاديين، وقد يساعد ذلك على التوافق النفسي نظراً لوعي طلاب الجامعة أكثر باحتياجات هؤلاء الأشخاص، وقد يجعل ذلك الشخص المعاق يشعر بالطمأنينة مما ينعكس على الكفاءة الذاتية للأم.

كما يمكن أن تفسر ذلك بأن كبر عمر الشخص المعاق يقابله كبر سن أمه مما يجعلها تزداد خبرة نتيجة تعاملهم مع الآخرين وإدراكها لحالات متشابهة لابنها المعاق.

ملخص للنتائج:

- **أوضحت الدراسة انه بالنسبة للمبحوثات ما يلي :**
- أن المتوسطات الحسابية للفقرات على الأداة قد تراوحت ما بين (2.34- 4.04)، حيث جاءت الفقرة "قادرة على التمييز بين ما أستطيع أو لا أستطيع إنجازه" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.04) وانحراف معياري (.845)، بينما جاءت الفقرة "أرهق من خلال الموقف الصعبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.34).
- أن جميع الفقرات بشكل عام جاءت متوسطة أو مرتفعة، وكانت الدرجة الكلية متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة بشكل عام (٣.٣٩)، مما يشير إلى مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين.
- أن أي إعاقة يتعرض لها الطفل تكون لها تأثير سلبي على حياة الأسرة بصورة عامة، والأم بصورة خاصة نظراً للأعباء التي تلقى على الأم بصفتها المسؤول الأول عن رعاية الطفل، لذلك فحدوث أي نوع من إعاقة للطفل يكون له تأثير مباشر على الكفاءة الذاتية للأم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وفقاً للمستوى التعليمي للأمهات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين نوع الإعاقة والمستوى التعليمي للأم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) وفقاً للمستوى التعليمي للفرد المعاق.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين أمي ومتوسط وجامعي وجاءت الفروق لصالح المستوى الجامعي.

* * *

المراجع:

- جبريل، موسى، (١٩٩٦)، العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. مجلة دراسات، ٢٣(٢)، ٣٥٨- ٣٧٨.
- خليفة، مريم. (٢٠٠٣) تفاعل المدرسة والمجتمع وأثر ذلك في تطوير العمل التربوي، مجلة دراسات تربوية، جامعة البحرين، (١)، ص ٣٩ – ٧١ .
- الخطيب، جمال. (٢٠١٥). تعديل السلوك الانساني. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الريحاني، سليمان وحمدي، نزيه (١٩٨٧)، العلاقة بين العوامل المرتبطة بالطالب والتكيف الأكاديمي. مجلة دراسات، ١٤(٥)، ١٢٥- ١٥٩.
- دويدار، عبد الفتاح (١٩٩٢): سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، بيروت دار النهضة للطباعة والنشر، .
- عبد الرحمن، محمد (١٩٩٨): دراسات في الصحة النفسية، القاهرة دار قباء للطباعة والنشر، ج٢، .
- المجالي، عرين، (٢٠٠٦)، العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبين كل من العزو السببي التحصيلي والتكييف الشخصي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة الموهوبين والمتفوقين بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا. عمّان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Al-Kandari, Hayfaa & Al-Qashan, Humoud (2010) Maternal Self Efficacy of Mothers of Children with Intellectual Developmental Disabilities, Down Syndrome, and Autism in Kuwait. Child Adolesc Soc Work j,27,.21-39
- Al-Kandari, Hayfaa Yousef. (2005) parenting Stressors, Need for Services, and Caregiving Self-Efficacy A mong Mothers of Children With Intellectual Developmental Disabilities in Kuwait: Assessing Impact Between Variables. A Dissertation Doctor of Philosophy ph.d theses UMI
- Banadura,A,(1977): Self-efficacy.toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Banadura,A,(1988) : Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressore and opioid activation, Journal of personality and social psychology, vol 55, no3.
- Banadura,A,(1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Bandora.
- Betz, N. and Hackett, G. (1989) An exploration of the Mathematics Self-efficacy & Mathematics performance correspondence, Journal for Research in Mathematics Education, 20 (3) , 261- 273.
- Cervone, D.(2000) Thinking about self-efficacy. Behavior Modification, 24(1), 30-56.
- Cutrona, C. E. & Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A meditational model of postpartum depression. Child Development, 57 , 1507-1518.

- Darlega, V. J., & Janda, L. H. ,(1986). Personal Adjustment: The Psychology of Everyday Life. Glenview, Illinois: Scott, Forman and company.
- Fishman, Sara (2013) Maternal self-efficacy and perceived stigma Among mothers of children with ASD, ADHD, and typically developing children. A ph.d theses University of Massachusetts Boston.
- Gibbans,C.(1993) :Maternal self-efficacy and mother-perterm infant interaction. Diss,Abstt,inter, 54, 9 p9600(B).
- Gross, D, Conrad,B., Fogg,L., & Wothke, W. (1994). A longitudinal model of maternal Self –efficacy, depression, and difficult Temperament during toddlerhood, Research in Nursing and Health, 207 – 215
- Gross, D., & Rocissano, L., (1988). Maternal confidence in toddlerhood : Its measurement for clinical practice and research. Nurse practitioner, 13, 19-29
- Gross, D.,. Fogg, L., & Tucker, S. (1995). The efficacy of parent training for promoting positive parent toddler relationships. Research in Nursing and Health, 18, 489-499.
- Gross, D., Fogg, L., Webster-Stratton, C., Garvey, C., Wrenetha, J., & Grady, J. (2003). Parent traning of toddlers in day care in low-income communities. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71, 261-278.
- Gross, D., Sambrook, A., & Fogg, L., (1999). Behavior problems among young children in Low-income urban day care centers. Research in nursing and Health, 22, 15-25
- Harty, M. , Alant & Uys .C. . (2006) Maternal self-efficacy and maternal perception of child language competence in pre-school children with a communication disability. University of Pretoria, south Africa. Journal compilation Blackwell publishing Ltd,child,care,health and development, 33,2, 144-154
- Jackson, A . (2000). Maternal self- Efficacy and children's influence on stress and parenting Among single black mothers. Journal of family issues, vol.21, issue1, p.3 , 14p, 2 charts.
- Larene K, Smart(2016). Parenting Self-Efficacy of Children With Autism Spectrum Disorders . Ph.D theses . Bringham Young University>
- Lightsey, Jr. Owen, Richard &Sweeney, James (2008). Meaning in Life, Emotion-Oriented Coping, Generalized Self-Efficacy, & Family Cohesion as Predictors of Family Satisfaction Among Mothers of Children With Disabilities. Family Journal, 16 (3),212- 221.
- Montes. Guillermo & Halter man. Jill.(2007). Psychological Functioning and Coping Among Mothers of Children With Autism: A Population- Based Study. BMC PEDIATRICS. (119).(5).
- Pajares,F.(1996) :Current divections in self research self-efficacy paper presented at the annual meeting of American education research association, new York.
- Rahman pour, m;hatami; m; mirzaee , H , & Heidari, B, (2014). parenting styles of parents of Hearing – Impaired children & parents of Normal children . International journal of research-technology management. Available on Lineate :http://iriinc.org.
- Raver, C. C., & Leadbeater, B. J. (1999).Mothering under pressure: Environmental, child, and Dyadic Correlates of maternal self-efficacy among low-income women. Journal of Family Psychology, 13, 523-534.
- Saeedifard, Taherh, Nazari, Ali Mohamad, Mohsenzadeh, Farshad. (2015) Effect of acceptance and commitment therapy on the resiliency of mothers of children with learning disability. Jornal of research & Health. 6,(2) p. 263-271.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Jibril, Moussa, (1996), Adolescents Locus of Control and Its Relation to Academic Achievement and Psychological Adjustment. Journal of Studies, 23 (2), 358-378.
- Khalifa, Maryam. (2003), The interaction of school and society and its impact on the development of educational work, Journal of Educational Studies, University of Bahrain, (1), pp.39-71
- Khatib , Jamal. (2015). Adjustment of Human Behavior. Dar El Fikr for Publishing & Distribution, Amman.
- Rihani, Sulaiman and Hamdi, Nazih (1987), The relationship between some student-related independent variables and academic adjustment. Journal of Studies, 14 (5), 125-159
- Dweidar, Abdel Fattah (1992): The Psychology of the Relationship between Self Concept and Trends, Beirut Dar Al Nahda for Printing and Publishing.
- Abdel Rahman, Mohamed (1998): Studies in Mental Health, Cairo Dar Qabaa for Printing and Publishing.
- Almajali, Areen, (2006), The Relationship between parent's attitudes towards social upbringing and causal attribution and personal/social/academic adjustment of gifted and advanced Students in the UAE's. Unpublished Doctoral Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies. Amman Jordan.

❊ ❊ ❊

Self-efficacy among mothers of children with disabilities and other factors

Dr. Osama Alsamadi,
Department of Special Education, College of Education,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify self-efficacy among mothers of children with disabilities and their relationship with some other variables. The study sample consists of 152 mothers with disabilities in the city of Riyadh enrolled in public and private schools for the academic year 2016/2017. The sample was randomly selected and the study used self-efficacy scale as an instrument consisting of 21 items administered to the sample. The study results indicated that the mothers of children with disabilities possess an average level of self-efficacy. The results also indicated that there were no statistically significant differences of the relationship between the type of disability, the mother's educational level, and the educational level of the individual with disability.

Keys words: disability, self-efficacy, mothers of a child with a disability

الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء

د. يسرى زكي عبود
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل بالهفوف

الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء

د. يسرى زكي عبود
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل بالهفوف

تاريخ تقديم البحث: ٢٧ / ١٢ / ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ١٦ / ٧ / ١٤٣٩هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي إمكانية التنبؤ بمركز الضبط (الداخلي – الخارجي) والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات من خلال ذكائهن الانفعالي، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الأول والثاني الثانوي من عدد من مدارس محافظة الأحساء. وبلغ عدد أفراد العينة (٤٢) طالبة موهوبة، و(٦٦) طالبة عادية. واستخدم مقياس عثمان ورزق (٢٠٠٢) للذكاء الانفعالي الذي يتكون من (٥٨) بنداً موزعاً على أبعاد الذكاء الانفعالي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، واستخدم أيضاً مقياس مركز الضبط (الداخلي – الخارجي) لروتر، بعد تعريبه وحساب مؤشرات صدقه وثباته. وبينت النتائج قدرة بعدي إدارة الانفعالات والتعاطف في مقياس الذكاء الانفعالي على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للموهوبات كما استطاع مركز الضبط الداخلي التنبؤ بالتحصيل لديهن، وأن إدارة الانفعالات، والمعرفة الانفعالية كانت لهما القدرة التنبؤية على مركز الضبط، في حين كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط الداخلي عند الطالبات الموهوبات، ولم تكن هناك علاقة بينهما عند الطالبات العاديات، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطالبات الموهوبات ومتوسطات استجابات العاديات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (ما عدا بعد التواصل) وذلك لصالح الطالبات الموهوبات. وبينت النتائج وجود فروق بين الموهوبات والعاديات في مركز الضبط الداخلي لصالح الموهوبات، في حين لم تكن هناك فروق في مركز الضبط الخارجي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، مركز الضبط الداخلي، مركز الضبط الخارجي، الموهوبات.

المقدمة:

زاد الاهتمام بالآونة الأخيرة بالموهوبين، حيث أن الاستثمار فيهم بات الضمانة لمواكبة التقدم التقني والعلمي المتسارع، وقد تركز الاهتمام بالطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بغية تنمية مهاراتهم المعرفية وتطوير قدراتهم الأكاديمية؛ ولكن ما زالت الكثير من برامج الموهوبين تولي اهتماماً أكبر للجوانب العقلية والمعرفية على حساب الجوانب غير المعرفية مثل الدافعية للإنجاز ومركز الضبط، والذكاء الانفعالي وغيرها من الجوانب التي لا تقل أهمية عن الذكاء والقدرات من حيث تأثيرها على النجاح الدراسي من جهة والنجاح في الحياة ككل، لذا نجد أن الكثير من الدراسات والبحوث الحديثة باتت تسلط الضوء على الجوانب غير المعرفية عند فئة الموهوبين، ومن أهمها الذكاء الانفعالي حيث أصبح مصطلح " الذكاء الانفعالي" من أكثر المواضيع انتشاراً وتداولاً في المؤسسات التعليمية. وقد بدأت المدارس في الدول الغربية منذ أكثر من عشر سنوات تدريس هذه المهارات، وبعضهم أسماها حركة التعلم الاجتماعي الانفعالي(Elias and Weissberg , 1997) . وللذكاء الانفعالي علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية والعملية، في حين أن علاقة الذكاء الأكاديمي والذكاء العام بالحياة الانفعالية علاقة محدودة؛ فقد يفشل الشخص الذي يتمتع بمستوى عال من التحصيل الأكاديمي والذكاء العام في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته لعدم قدرته على مواجهة الإحباطات، وعدم التحكم بنزواته، وتنظيم حالته النفسية، والسيطرة على أحاسيسه بإشباع النفس وإرضاءها وقدرته على التعاطف والشعور بالأمل (Goleman,1998, p.22)؛ ففي هذ السياق بيّن باو Pau (٢٠٠٤) أن الذين

يتصفون بذكاء انفعالي مرتفع هم أكثر اتصافاً بالخصائص الابتكارية، وبينت الكثير من الدراسات تميز الموهوبين بذكائهم الانفعالي مقارنة مع العاديين (Bellamy, Gore and Stargis, 2012; Petrides, Frederickson & Furnham , 2004).

ويعتبر موضوع مركز الضبط Locus of control متغيراً هاماً من متغيرات الشخصية، وهو حديث نسبياً (الأحمد، ١٩٩٩)، فمنذ أن طورت نظرية مركز الضبط من قبل جوليان روتر Rotter عام 1954 ؛ أصبح مركز الضبط من أهم المتغيرات الشخصية التي تعبر عن المعتقدات التي يحملها الفرد والتي تنعكس على حياته وقراراته، ويعرّف روتر Rotter (1966) مركز الضبط بأنه " الدرجة التي يدرك عندها الفرد أن المكافأة أو التدعيم يعتمد على سلوكه وخصائصه هو، في مقابل الدرجة التي يدرك عندها أن المكافأة أو التدعيم محكومة بقوى خارجية، أو ربما تحدث مستقلة عن سلوكه (أبو زيتون، ٢٠١١، ص ٤). ويشير مركز الضبط عند الفرد إلى معتقداته واتجاهاته حول أسباب النتائج الجيدة أو السيئة في حياته في مجالات مختلفة من الحياة كالتحصيل والصحة وغيرها، وهكذا يعتقد الأفراد ذوي الضبط الداخلي أن الأحداث تكون نتيجة سلوكهم وأعمالهم الخاصة، مما يؤثر على دوافعهم للعمل والإنجاز في حين يعتقد ذوي الضبط الخارجي أنهم محكومون بالظروف وغير قادرين على السيطرة أو التحكم بالأحداث التي تمر بهم (الخطيب، ٢٠١٣، ص ٥٧). ويعتبر مركز الضبط أحد أهم العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند العمل على تحسين الإنجاز الأكاديمي عند الطلاب وتحسين معتقداتهم التي يمتلكونها عن أدائهم الأكاديمي ؛ وقد بيّن

كول Cole (2002) أن مركز الضبط هو متنبأ جيد عن أداء الطلاب وانجازهم الأكاديمي، وأن المستويات العليا من مركز الضبط الداخلي تظهر ارتباطاً دالاً مع الإنجاز أكثر من الذكاء أو المستوى الاقتصادي، وبما أن أصحاب الضبط الداخلي يدركون أن لديهم سيطرة أكبر على البيئة من أصحاب الضبط الخارجي، فمن المتوقع أن يظهروا دافعية أكبر للإنجاز من أصحاب الضبط الخارجي الذين لديهم اعتقاد أنهم تحت رحمة الظروف وغير قادرين على التحكم بالأحداث التي تمر بهم، لذلك يعزون الأخطاء إلى العمل الشاق، وبالتالي فإن هذه المعتقدات تؤثر على إنجازهم الدراسي (Wu & Elliott, 2008). وعند مراجعة أدبيات البحث المتعلقة بالطلاب الموهوبين أكاديمياً بينت الدراسات أنهم يمتلكون مركز ضبط داخلي، في حين يمتلك الموهوبون ذوي الإنجاز الأكاديمي المنخفض مركز ضبط خارجي(Knight,1995) وأكدت بعض الدراسات أن الموهوبين كفئة من الطلاب لديهم مراكز ضبط داخلية أعلى من أقرانهم العاديين (أبو زيتون، ٢٠١١؛ ؛ أنو وشنان، ٢٠١١؛ المصدر، ٢٠٠٨) وقد أيدت بعض الدراسات العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط كدراسة Gildea (2012) ودراسة Barbuto & Story (٢٠١٠) ودراسة Bellamy et al (٢٠١٢)؛ ويمكن أن تطبق فكرة مركز الضبط بسهولة على مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث يرتبط مركز الضبط الداخلي بما تعزو سبب سلوكك العاطفي، والأفراد الذين يمتلكون مركز ضبط داخلي يظهرون حالتهم العاطفية كنتيجة لتفكيرهم، في حين يظهر الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي عواطفهم كأنهم تحت ضغط عوامل خارجية، مثل الطريقة التي يتصرف بها الآخرون، وإذا شعر الناس بعدم قدرتهم على السيطرة على

انفعالاتهم (ذلك أن السبب فيما يشعرون به يأتي من أمر خارج عنهم)، فإنهم على الأرجح لا يبحثون عن حلول لمشكلاتهم العاطفية، وبالتالي يبدو الأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي أفضل من أولئك الذين لديهم مركز ضبط خارجي، ويتمتعون بالقدرة على التحكم بالأمور التي يمكنهم التأثير فيه؛ خصوصاً تلك التي مصدرها عاطفتهم (Cornwall, 2011). وأن معظم الخصائص الانفعالية للطالب الموهوب مثل قدرته على تفهم ذاته، واحتياجاته، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وكفاءة التفاعل مع الآخرين، ومرونته وواقعيته وفاعليته في التكيف مع المتغيرات المحيطة به، وقدرته على العمل جيداً تحت الضغوط دون اندفاع، ونظرته الإيجابية وغيرها من الخصائص التي تسهم في توافقه كموهوب ونجاحه في حياته الاجتماعية- ترتبط بقدرته على ضبط ذاته والتحكم بها؛ وعلى الرغم من كون الذكاء الانفعالي مكون ضمن إطار الذكاء إلا أن الدراسات قد أظهرت دليلاً قوياً على ارتباط الذكاء الانفعالي بالشخصية أكثر من ارتباطه بالذكاء والنجاح الأكاديمي (Gildea, 2012,p.13) .

وما تسعى إليه الدراسة الحالية، تحديد دور الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء.

* * *

مشكلة الدراسة:

تلح الاتجاهات التربوية الحديثة على دور المدرسة في تشكيل التكوين الانفعالي للطلاب، والمدرسة التي لا تقوم بدور كهذا تفقد دورها في تحقيق التوافق الاجتماعي بين الدارسين ومجتمعاتهم (راضي، ٢٠٠١)، ودور المدرسة في تنمية الموهبة لدى طلابها لا يشمل الاهتمام بتطوير قدراتهم العقلية ومهاراتهم المعرفية فحسب وإنما يتحدد بفعل عوامل كثيرة تمثل التفاعل بين بناء الشخصية والظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد، فالمدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءا بمرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا، وإن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه على المواقف التعليمية فيقل تحصيله. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص وفقدان الثقة بالذات وبقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية، وقد أشار Salovey & Mayer(١٩٩٧) إلى أن أهم وظائف الذكاء الانفعالي هو توجيه التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات (p. 205). وفي حين يقرّ Salovey & Sluyter(١٩٩٧) أن الأفراد الأذكياء انفعالياً أفضل من غيرهم في تعرف انفعالاتهم وانفعالات الآخرين والتعبير عنها بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين لهم، كما أنه من المتوقع أن الأفراد الأذكياء انفعالياً يكتسبون هذه القدرات بشكل أسرع من غيرهم ممن هم أقل ذكاء انفعالياً (p.156).

ويمتاز الموهوبون بخصائص انفعالية تميزهم عن العاديين كالقدرة على إقامة العلاقات العامة، والتوقعات العالية من الذات والآخرين، والحساسية المفرطة والتعاطف والرغبة بأن يكونوا مقبولين من الآخرين، وهم مستقرون عاطفياً وأقل ميلاً للعصبية والتشويش الذهني من الأطفال العاديين، ولديهم الإدراك الإيجابي عن أنفسهم ولديهم اهتمامات واسعة ومتنوعة، وهم مثابرون على العمل ويحصلون على السرور من إنجازهم ولديهم الدافعية لإيجاد طرق جديدة للعمل، وهم أكثر تحدياً ولديهم صعوبة في التراجع إلى الخلف، ويتميزون بالتفكير المتشعب، والإثارة والإدراك العميق والتضحية (Winner, 1996, p. 29)

تسلط هذه الدراسة الضوء على متغيرين مهمين من المتغيرات غير المعرفية التي غفلت عنها الكثير من الدراسات والأبحاث التي اهتمت بالموهوبين وهما الذكاء الانفعالي ومركز الضبط، حيث كان الاهتمام في تلك الدراسات منصباً لفترة طويلة على الجوانب المعرفية مثل القدرات والتحصيل الدراسي والذكاء، ولكن مع مرور الوقت تبين أن الجوانب الوجدانية لا يمكن اغفالها فالمتعلم الموهوب لا تنمو موهبته بتأثير من ذكاءه وقدراته بل يحتاج إلى ما أكثر بكثير لتستمر جذوة الموهبة لديه، ففهم الموهوب لانفعالاته الذاتية وتنظيمها وإدارتها وفهم انفعالات الآخرين هي أبعاد للذكاء الانفعالي، وترتبط تلك الأبعاد بقدرة الموهوب على التحكم بانفعالاته واتخاذ قرارات سليمة تتصل بقدرته على التعامل مع المشكلات التي تواجهه في حياته المدرسية أو المجتمع في ضوء معتقداته واتجاهاته نحو أسباب النتائج الجيدة والسيئة في حياته.

تحاول الدراسة الحالية أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

١- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطالبات الموهوبات من خلال درجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة؟

٢- هل يمكن التنبؤ بمركز الضبط للطالبات الموهوبات من خلال درجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات الموهوبات وأداء الطالبات العاديات على مقياس الذكاء الانفعالي ككل وعلى أبعاده الفرعية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات الموهوبات وأداء الطالبات العاديات على مقياس مركز الضبط الداخلي - الخارجي؟

أهداف الدراسة:

- التنبؤ بكل من مركز الضبط والتحصيل الدراسي للطالبات من خلال الذكاء الانفعالي.
- تعرف الفروق إن وجدت بين الطالبات العاديات والموهوبات في ذكائهن الانفعالي ومركز الضبط.
- تقنين مقياس الذكاء الانفعالي على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الاحساء
- تقنين مقياس مركز الضبط على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الاحساء.

أهمية الدراسة: يمكن النظر لأهمية الدراسة الحالية في جانبين:

أ. الأهمية النظرية : تركز الدراسة على متغيرين مهمين في علم النفس وهما الذكاء الانفعالي ومركز الضبط ، حيث يعد مفهوم الذكاء الانفعالي من المتغيرات الحديثة نسبياً وازدادت الحاجة إليه في الآونة الأخيرة نظراً لتعدد تطبيقاته في مجالات الحياة اليومية ، حيث يعد المفهوم من الركائز الأساسية في حل المشكلات من خلال مساهمته في تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم ، وقد اعتبر جولمان Golman(١٩٩٨) أن النجاح في الحياة يتطلب (٨٠٪) ذكاء انفعالي ؛ و(٢٠٪) ذكاء عام. ويعتبر مركز الضبط متغير هام من متغيرات الشخصية (الأحمد ، ١٩٩٩) وهو متنبأ جيد عن أداء الطلاب وانجازهم الأكاديمي ، وأن المستويات العليا من مركز الضبط الداخلي تظهر ارتباطاً دالاً مع الإنجاز أكثر من الذكاء أو المستوى الاقتصادي. وقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين وتأثيرهما على التحصيل الدراسي عند فئة الموهوبين في مرحلة مهمة وهي المرحلة الثانوية التي تمثل فترة المراهقة بالنسبة للطالبات الموهوبات.

ب. الأهمية التطبيقية : تتجلى في الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي عند الطالبات الموهوبات وعلاقته بمركز الضبط لديهن وإيجاد ما إذا كانت هناك فروق بين الطالبات الموهوبات والعاديات في المتغيرين ، وما يمكن أن يترتب على ذلك من إعادة النظر في محكات الكشف الموهوبين التي تقتصر على المحكات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي أو المكونات المعرفية بشكل عام. ويمكن توظيف نتائج ربط الذكاء الانفعالي بمركز الضبط في تطوير الخدمات المقدمة للموهوبين وتصميم برامج الرعاية تأخذ بعين الاعتبار التركيز على

تنمية كلا المتغيرين مما يسهم في تطوير أداء الموهوبين وتزويدهم بركيزة تساعدهم في التغلب على المشكلات التي يواجهنها، والتصدي للتحديات وإدارة الضغوط التي تضعف موهبتهم.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالعناصر الآتية:

(١) اقتصرت الدراسة على عينة من الطالبات الموهوبات في الصف الأول والثاني الثانوي، وعينة مماثلة من الطالبات العاديات ممن تراوحت أعمارهن بين (١٦ – ١٧) سنة.

(٢) اقتصر قياس الذكاء الانفعالي على استخدم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس مركز الضبط، والدرجات التحصيلية للطالبات الموهوبات والعاديات.

(٣) حددت الحدود الزمانية بالعام الدراسي (١٤٣٨- ١٤٣٩).

(٤) حددت الحدود المكانية بمدارس التعليم العام الثانوية والتي تتضمن برامج رعاية الموهوبات.

مصطلحات الدراسة:

- **الطالبة الموهوبة:** هي الطالبة التي تظهر أداءً متميزاً، أو إمكانية للأداء بمستويات إنجاز عالية، وفق معايير: الترشيح باستخدام قائمة رينزولي؛ الحصول على درجة مئينية تقع ضمن أعلى ٥٪ على اختبار القدرات[١]؛ تحصيل دراسي يتراوح بين ٩٠- ١٠٠ ٪.

١- اختبار القدرات المتعددة للتعرُّف على الموهوبين والموهوبات في التعليم العام. والاختبار يأتي بالتعاون بين ثلاثة جهات (مؤسسة الملك عبدا لعزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"، ووزارة التربية والتعليم ومركز "قياس")

- **التحـصيل الدراسـي**: يـشير التحـصيل الدراسـي إلى المعلومـات والمهارات التي تحصل عليها الطالبة من خلال عملية التعليم والتعلم، ويقاس ذلك الجهد ويقدر بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات المعدة لهذا الغرض؛ في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨- ١٤٣٩

- **الطالبة العادية:** هي الطالبة في المدارس الأساسية بمحافظة الأحساء التي لم تكتشف من قبل المتخصصين كطالبة موهوبة، ولم يوضع لهم برامج إثرائية مناسبة.

- **الذكاء الانفعالي:** هو قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها بالإضافة الى استخدام المعلومات الانفعالية كدليل للفرد في التفكير والسلوك، وفهمه لذاته وكيفية ادراكها لمساعدته في حل المشكلات من أجل حياة ناجحة وفاعلة (Goleman. 1998). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب والعادي على مقياس الذكاء الانفعالي الذي قامت الباحثة باحتساب صدقه وثباته ليناسب عينة الدراسة والبيئة.

- **مركز الضبط**: هو الدرجة التي يدرك عندها الفرد أن المكافأة أو التدعيم يعتمد على سلوكه وخصائصه هو، في مقابل الدرجة التي يدرك عندها أن المكافأة أو التدعيم محكومة بقوى خارجية، أو ربما تحدث مستقلة عن سلوكه، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب والعادي على مقياس مركز الضبط الذي قامت الباحثة بترجمته وتعديله وتقنينه على البيئة السعودية.

الدراسات السابقة

تم الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي ربطت متغيرات الدراسة، وتم استعراض الدراسات العربية ثم الاجنبية وتم ترتيبها وفق تاريخ اجراء الدراسة كما يبينها جدول ١.

اسم الدراسة وتاريخها	هدف الدراسة	العينة	أهم النتائج
العنيزات (٢٠١٧)	تعرّف الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطالبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر	طلبة الصف السابع والعاشر من المتفوقين والعاديين بلغ عددهم (٥٠٥)	عدم وجود فروق بين المجموعتين على المقياس ككل باستثناء بعد التكيف لصالح المتفوقين اكاديمياً، ووجود فروق بين الذكور والاناث في الكفاءة الاجتماعية والتكيف والمزاج العام والتعبير الإيجابي لصالح الاناث
دراسة الرقاد (٢٠١٦)	تعرّف مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن	(١٠٠) طالب وطالبة في الصف العاشر	ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق تبعا لمستوى تعليم الأب ما عدا بعد ادارة الضغوط لصالح المستوى الجامعي، وكذلك تبعاً لمستوى الدخل.
الفرا والنواجحة (٢٠١٢)	تعرف العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة والتحصيل الدراسي	٣٠٠ طالب في جامعة القدس المفتوحة	وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في الذكاء الوجداني.
أنو وشنان (٢٠١١)	الكشف عن الفروق بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ الصف الرابع مرحلة الأساس بولاية الجزيرة في مركز التحكم ومفهوم الذات	(٢٠٠) تلميذ وتلميذة، موهوبون وعاديون مناصفة	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين في مركز الضبط، في حين كانت هناك علاقة ارتباطية سالبة بين مركز التحكم ومفهوم الذات.

اسم الدراسة وتاريخها	هدف الدراسة	العينة	أهم النتائج
أبو زيتون (٢٠١١)	تعرف نوع مركز الضبط (الداخلي- الخارجي) ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت	(٧٩) من طلبة الدراسات العليا في جامعة آل البيت	يمتلك طلبة الدراسات العليا مركز الضبط الخارجي، ويمتلكون مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير الذكاء الانفعالي
الحويلة والرشيد (٢٠١٠)	تعرف علاقة وجهة الضبط وقوة الأنا بأنماط الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في دولة الكويت	(٦٠) طالباً جامعياً	وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني وقوة الأنا ووجهة الضبط الداخلية لدى الموهوبين والعاديين، ووجود فروق بين الموهوبين والعاديين في قوة الأنا ووجهة الضبط لصالح الموهوبين.
دراسة المصدر (٢٠٠٨)	دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية منها وجهة الضبط	(٢١٩) طالبة وطالباً من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة	وبينت وجود تأثير دال للذكاء الانفعالي على وجهة الضبط، وكذلك عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط
Al- Hamdan, Jasem and Abdulla (٢٠١٧)	القاء الضوء على الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي القدرات الاستثنائية المراهقين في البحرين	(٨٠) طالباً مراهقاً موهوباً، و(٨٠) طالباً متميزاً من الصفوف ٩-١٢	هناك فروقاً في مستويات الذكاء الانفعالي كما لصالح الطلاب الموهوبين في جميع أبعاد المقياس، وامتلاك الموهوبين الذكور ذكاء انفعالياً اعلى من الفتيات، في حين تفوقت الفتيات المتميزات في الذكاء بين شخصي أكثر من الذكور.
Onu, Asogwa and Obetta (٢٠١٣)	دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط والكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة	(٢٥٠) طالباً متخرجاً تم اختيارهم من خمس ولايات في نيجيريا	وجود علاقة قوية موجبة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط. وكذلك الكفاءة الذاتية.

اسم الدراسة وتاريخها	هدف الدراسة	العينة	أهم النتائج
Gildea (٢٠١٢)	دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والضبط الداخلي للطلاب	(٩٤) من الطلاب الجامعيين	وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي والضبط الداخلي عند الطلاب، وكانت الطالبات أفضل أداء من الذكور على مقياس الذكاء الانفعالي.
Bellamy et al (2012)	تفحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي، مركز الضبط، والكفاءة الذاتية عند الطلاب الموهوبين المشاركين في البرنامج الصيفي للموهوبين	(٥٧) طالب من المرحلة الثانوية (٢٤ ذكور؛ ٣٣ إناث)	وجود ارتباط دال بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط والكفاءة الشخصية لدى الطلاب الموهوبين، وعند القياس القبلي والبعدي للذكاء الانفعالي لبيان أثر البرنامج أسفرت النتائج عن وجود فروقات تعبر عن نمو الذكاء الانفعالي.
Ogundokun & Adeyemo (٢٠١٠)	معرفة تأثير كل من الذكاء الانفعالي والعمر والدافعية للإنجاز على الانجاز الأكاديمي	١٥٦٣ (ذكور: ٨٢٦؛ إناث: ٧٣٧) في المرحلة الثانوية في نيجيريا	وجود تأثر دال للذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي.
Deniz, Tras and Aydogan (٢٠٠٩)	معرفة أثر الذكاء الانفعالي على مركز الضبط والتأجيل الأكاديمي	(٤٣٥) منهم ٢٧٣ طالبة، و١٦٢ طالب جامعة (Selcuk)	بعدي القدرة على التكيف والمزاج العام تنبئا بدرجات مركز الضبط لدى الطلاب
Petrides et al (2004)	معرفة دور الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي	(٤٥٥) من طلاب الثانوية	لا يوجد تأثير للذكاء الانفعالي على درجات الطلاب في امتحان شهادة إتمام التعليم الثانوي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها ركزت بالمجمل على موضوع الذكاء الانفعالي عند الموهوبين أو العاديين، مما يدل على أهمية الموضوع وحيوته، لدرجة أننا نجد أن بعض تلك الدراسات قد اقتصر على تعرف مستويات الذكاء الانفعالي كدراسة الرقاد (٢٠١٦)، ودراسة Al- Hamdan, Jasem and Abdulla(٢٠١٧)، ونظراً لتأثير الذكاء الانفعالي فقد ربطته بعض الدراسات بالتحصيل الدراسي كدراسة الفرا والنواجحة (٢٠١٢)، ودراسة Petrides et al (٢٠٠٢)، وبعضها الآخر ركز على علاقة مركز الضبط مع التحصيل عند الموهوبين مثل دراسة أنو وشنان (٢٠١١) في حين ركزت بعض الدراسات على ربط الذكاء الانفعالي ومركز الضبط عند العاديين مثل دراسة أبو زيتون (٢٠١١) والمصدر (٢٠٠٨) ودراسة Gildea (٢٠١٢)؛ والدراسات التي ركزت على ربط المتغيرين عند الموهوبين كانت أجنبية كدراسة Bellamy et al, 2012، والحويلة والرشيد (٢٠١٠)، وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تم عرضها يلاحظ أنها ركزت على الذكاء الانفعالي وتأثيره إما على التحصيل الدراسي أو مركز الضبط، وعند أحد الفئتين الموهوبين أو العاديين، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تمثل إضافة تسهم في إلقاء الضوء على الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الموهوبات والعاديات في الصفين الأول والثاني الثانوي في محافظة الأحساء.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينتين: العينة الأولى لدراسة الصدق والثبات وقد بلغ عدد الطالبات فيها (٣٠) طالبة ؛ والعينة الثانية للدارسة الأساسية بلغ عدد الطالبات فيها (١١٠) طالبة تراوحت أعمارهن بين ١٥ – ١٧ سنة كما يبينها الجدول .٢ :

الجدول.٢ يبين خصائص العينة

المجموعة	موهوبات	م	ع	نسبة السحب	عاديات	م	ع	نسبة السحب
أول ثانوي	٢٠	15.42	.56	٪١٨	٣٣	15.50	.59	٪٣٠
ثاني ثانوي	٢٢	16.54	.51	٪٢٢	٣٣	16.85	.36	٪٣٠
كلية	٤٢	15.98	.77	٪٤٠	٦٦	١٦.١٤	٠.٨٤	٪٦٠

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، حيث يعد المنهج المناسب لدراسة مشكلة الدراسة، ويهدف إلى وصف الظواهر والأحداث وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع والتعبير عنها كمياً وكيفياً.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي:

١. وصف المقياس: وضع هذا المقياس كلاً من عثمان ورزق (١٩٩٨) لقياس الذكاء الانفعالي، ويقيس هذا المقياس خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي، هي:

• **إدارة الانفعالات:** ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، واستدعاء الانفعالات الإيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفعالية، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (٤- ٦- ٩- ١١- ١٢- ١٣- ١٦- ١٧- ١٨- ٢٦- ٢٨- ٣١- ٥٠- ٥٣- ٥٦)

• **التعاطف:** ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال لهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (٣٣- ٣٤- ٣٥- ٣٧- ٣٨- ٤٠- ٤١- ٤٤- ٥٤- ٥٥- ٥٧)

• **تنظيم الانفعالات:** ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (١٥- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٧- ٢٩- ٣٠- ٣٢- ٥٨)

• **المعرفة الانفعالية:** وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التميز بينها والتعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (١- ٢- ٣- ٥- ٧- ٨- ١٠- ١٤- ٤٩- ٥١)

• **التواصل الاجتماعي:** وتشير إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين، ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة حتى أنه لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالغضب والضيق، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (٣٦- ٣٩- ٤٢- ٤٣- ٤٥- ٤٦- ٤٧- ٤٨- ٥٢)، وقد توصل الباحثان إلى هذه الأبعاد الخمسة من خلال التحليل العاملي للبنود، وذلك على عينة مكونة من (١٦٣) من طلاب كلية التربية جامعة المنصورة (عثمان ورزق، ٢٠٠١)

٢. تصحيح المقياس: يتكون المقياس من (٥٨) بنداً، يمثل كل منها عبارة تقريرية يستجيب عليها المفحوص بطريقة ليكرت وفق مقياس متدرج من (٥) احتمالات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادرًا، أبداً) وتقدر درجة المفحوص بإعطائه درجة تتراوح بين (٥- ١) على التوالي كل بند بناءً على مفتاح تصحيح الاختبار. والعبارات السالبة رقم (٣٦، ٥١، ٥٦) أما بقية العبارات فهي ذات اتجاه موجب. وتحسب الدرجة الكلية على كل مقياس فرعي من مجموع درجات الطالبة على عبارات المقياس، ثم تجمع درجات الطالبة على الفروع الخمسة للمقياس لتمثل الدرجة الكلية للطالبة في الذكاء الانفعالي.

٣. الخصائص السيكومترية للمقياس: قامت خولة البلوي (٢٠٠٤) في دراسة عن الذكاء الانفعالي بتقنين المقياس على المجتمع السعودي على عينة من طالبات كلية التربية للبنات بتبوك، ولاختلاف العينة والبيئة وقدم التقنين اعادت الباحثة حساب معاملات الصدق والثبات كما يلي:

- **الصدق البنائي:** تم حساب الصدق الداخلي لأبعاد المقياس، وتم التحقق من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط بيرسون بيم أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له كم في جدول .٣

جدول .٣ يبين معاملات الارتباط بين أبعاد لمقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية له

الأبعاد	ر= دراسة البلوي	ر= الدراسة الحالية
إدارة الانفعالات	❖❖٠,٧٤٢	❖❖٠,٨٣٢
التعاطف	❖❖٠,٦٦٤	❖❖٠,٧٥٥
تنظيم الانفعالات	❖❖٠,٦٦٤	❖❖٠,٧٤١
المعرفة الانفعالية	❖❖٠,٤٨٢	❖❖٠,٦٥٩
التواصل الاجتماعي	❖❖٠,٧٤٢	❖❖٠,٦٨٨

❖❖ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أم معاملات الارتباط بيرسون لمقياس الذكاء الانفعالي كانت جيدة، وهذا يدل على تماسك البنود داخلياً، وفي كل بعد من أبعاده، وعليه يمكن اعتبار المقياس صادق بدرجة جيدة مما يجعله مناسب للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس: تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما يبينها جدول .٤ :

جدول. ٤ يبين معاملات ألفا كرونباخ

الأبعاد	ألفا كرونباخ = دراسة البلوي	ألفا كرونباخ= الدراسة الحالية
إدارة الانفعالات	٠,٨٧	٠,٧٧
التعاطف	٠,٦٣	٠,٦١
تنظيم الانفعالات	٠,٨٩	٠,٦٦
المعرفة الانفعالية	٠,٧٥	٠,٧١
التواصل الاجتماعي	٠,٦٩	٠,٧٨
الدرجة الكلية	٠,٩١	٠,٨٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة كانت مرتفعة، مما يؤهله ليكون صالحاً للاستخدام في هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس مركز الضبط الداخلي – الخارجي:

قامت الباحثة باستخدام مقياس روتر (Rotter, 1966) للضبط الداخلي – الخارجي بعد أن قامت بتعريبه وتقنينه على البيئة السعودية، ويتكون المقياس من ٢٩ زوجاً من البنود يعبر (٢٣) زوجاً منها عن الضبط الداخلي الخارجي، في حين وضعت ستة بنود للتمويه على المفحوص، تعطى درجة (١) إذا كان اتجاه المفحوص نحو الضبط الخارجي، والدرجة (٠) إذا كان اتجاهه نحو الضبط الداخلي، وبالتالي يصنف المفحوصون إلى ذوي مركز الضبط الداخلي ويحصلون على درجات من (٠- ٩)، وذوي مركز الضبط الخارجي ويحصلون على درجات من (١٠- ٢٣).

- **صدق مقياس روتر (النسخة الأصلية) وثباته:**

قام روتر (Rotter,1966) بإجراء تحليل عاملي للبيانات المجتمعة من تطبيق المقياس على ٤٠٠ فرد (٢٠٠) ذكور ومثلهم إناث، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن نسبة كبيرة من التباين قد تجمعت في عامل واحد، وأن عدة عوامل منفصلة شكلها عدد من البنود فسر كل منها قدراً من التباين بشكل يسير، لذا وكونها لم تتمتع بدرجة كافية من الثبات لتكوين مقاييس فرعية، فقد تم إجراء تحليل تمييزي للبيانات على مجمعات مختلفة في مستويات التكيف، واستطاع المقياس التمييز بين هذه المجموعات مما يؤكد انسجام المقياس مع البناء النظري الذي انطلق منه. واستخرجت دلالات ثبات المقياس

من خلال معاملات الارتباط المتحصلة عن التجزئة النصفية للمقياس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بطريقة سبيرمان براون (٠,٧٣) وبلغت معاملات الارتباط بطريقة كودر ريتشارسون (٠,٧٣) أيضاً، وتراوح معامل الارتباط عند إعادة تطبيق المقياس (٠,٥٥- ٠,٧٨).

- **تعريب المقياس**: قامت الباحثة بترجمة المقياس الأصلي لروتر إلى العربية، وقد عرضت المقياس على متخصصين باللغة الإنكليزية[١]، الذين أبدوا رأيهم بترجمة المقياس وكانت لديهم عدة ملاحظات تتعلق بالترجمة مثل البند الثاني (ب) ينص بالإنكليزي " People misfortunes result from mistakes they make" كانت ترجمته على الصورة التالية: تنتج معظم مشكلات الناس عن أخطاء اقترفوها ؛ تم تعديل الترجمة وفق مقترحات ٧٢٪ من المحكمين لتصبح " محن الناس هي نتيجة الأخطاء التي اقترفوها". والبند التاسع (ب) ينص بالإنكليزي " Trusting to fate has never turned out as well making decision to take ..." كانت ترجمته على النحو التالي" لم يكن عند للثقة بالقدر أية أهمية عند اتخاذي لقرار حاسم يحقق هدفي" وتم تعديل الترجمة وفق ٥٥٪ من آراء المحكمين لتصبح " التسليم للقدر، لم يكن

١- علي سعود حسن: أستاذ طرائق تدريس اللغة الإنكليزية، كلية التربية، جامعة دمشق ؛ سيناء الخطيب: أستاذ مشارك في طرائق تدريس اللغة الإنكليزية، كلية التربية، جامعة دمشق، مها ميرزا: أستاذ مساعد في قسم اللغة الإنكليزية / جامعة حلب، جمانة الضحاك: أستاذ مشارك في قسم اللغة الإنكليزية، جامعة دمشق، هيفاء البقاعي: أستاذ مساعد في قسم التقويم والقياس، جامعة طيبة.

عندي بأهم من اتخاذ قرار حاسم لتحقيق عمل معين". وكذلك البند الثامن عشر (ب) وينص على "I really is no such thing as luck"، تمت ترجمته على النحو التالي" لا أؤمن حقيقة بشيء اسمه حظ" ليصبح وفق آراء ٦٩٪ من المحكمين " ليس هناك شيء اسمه حظ في الحقيقة"

أ. صدق المقياس:

- **صدق المحتوى**: ولحساب هذا النوع من الصدق قامت بعرضه بصورته المعربة والمعدلة على مجموعة من المحكمين[١] للحكم على اتجاه البنود داخلية أو خارجية، وسلامة صياغتها، وحقق المحكمون نسبة اتفاق تبلغ (٨٨٪) على اتجاه البنود وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه.

- **صدق الاتساق الداخلي**: وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس كم يبينها جدول ٤ :

جدول ٤. يبين معاملات الارتباط بين بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط
1	0.77**	11	0.63**	21	0.46*
2	0.76**	12	0.45*	22	0.46*
3	0.74**	13	0.48*	23	0.45*
4	0.62**	14	0.66*	24	0.61**
5	0.64**	15	0.63**	25	0.69**

١- د.رنا قوشحة: تخصص قياس قدرات عقلية، د.هيفاء البقاعي: تخصص تقويم وقياس، د. سليم المصمودي: تخصص علم النفس المعرفي، د.ناهد الحمد: تخصص تربية خاصة، د. نيرة عز السعيد عبد الفتاح: تخصص رياض أطفال.

البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط
6	0.71**	16	0.60**	26	0.71**
7	0.54**	17	0.68**	27	0.70**
8	0.63**	18	0.66**	28	0.65**
9	0.67**	19	0.74**	29	0.64**
10	0.70**	20	0.49*		

يلاحظ من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة وتراوحت بين (0.45-0.77) مما دل على الصدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ب. ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون حيث بلغ معامل الثبات ٠,٧٨ ، وتم حساب الثبات بطريقة الإعادة حيث تم تطبيق المقياس وبعد أسبوعين أعيد تطبيقه على العينة ذاتها وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٧٦ . **مما دل على صدق وثبات المقياس على البيئة السعودية.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطالبات الموهوبات من خلال الذكاء الانفعالي وأبعاده (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الوجدانية، التواصل الاجتماعي)؟ وللإجابة عن السؤال تم حساب معامل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise باعتبار أن التحصيل هو المتغير التابع أو المتنبأ به والذكاء الانفعالي وأبعاده هي المتغيرات المستقلة، ونتائج تحليل الانحدار يبينها جدول.٥

جدول .٥ يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد

بين الذكاء الانفعالي والتحصيل عند الموهوبات

المتغيرات	R	R2	معامل الارتباط المصحح	الخطأ المعياري
التحصيل الدراسي × الذكاء الانفعالي	٠,٦١٢	٠,٣٧٤	٠,٣٦٩	٠,٨١٤

ويتضح من الجدول أن مربع معامل الارتباط المتعدد (R square) أو ما يسمى معامل التحديد يساوي (٠,٣٧٤) وهذا يعني أن المتغير يفسر ٣٧٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل) وهي كمية مقبولة من التباين المفسر. والجدول ٦. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد

الجدول ٦. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٤٢,٨٨١	٢	٤٢,٨٨١	٦٤,٦١٣	٠,٠٠
باقي الانحدار	٧١,٦٧٤	١٠٨	٠,٦٦٤		
الكل	١١٤,٥٥٥	١٠٩			

ويتضح من الجدول وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى أقل من ٠,٠٠١) للمتغير المستقل الذكاء الانفعالي على المتغير التابع (التحصيل) ويعرض جدول٧. معاملات الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B ، والخطأ المعياري للمعامل البائي Str. Error ، وقيمة معامل بيتا Beta ، ثم قيمة ت ودلالتها الإحصائية :

جدول ٧. يبين نتائج الانحدار

المتغيرات	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة
	B المعامل البائي	الخطأ المعياري			
الثابت	٠,٠٥٣	٠,٤٥٦		٠,١١٦	٠,٩٠
إدارة الانفعالات	٠,٢١٩	٠,٠٢٧	٠,٧٠٤	٨,٠٣٣	٠,٠٠
التعاطف	٠,٥١	٠,٠٢٢	٠,١٧٩	٢,٣٢٦	٠,٠٢

يتضح من الجدول أن هناك متغيران فقط وهما إدارة الانفعالات والتعاطف لديهما القدرة على التنبؤ بالتحصيل في حين لم تستطيع باقي المتغيرات التنبؤ به. مما يدل على أن تنظيم الانفعالات والتواصل الاجتماعي كمتغيرين من أبعاد الذكاء الانفعالي يعدان مؤشران يمكن من خلالهما التنبؤ بتطوير ونمو التحصيل الدراسي للطالبات الموهوبات، وبالتالي يمكن القول أن الطالبة الموهوبة التي تستطيع تنظيم انفعالاتها والتحكم بها وتوجيهها تستطيع أن تحقق انجاز دراسي أفضل، وكذلك فإن التواصل كبعد في الذكاء الانفعالي يساهم في زيادة قدرة الطالبات الموهوبات على التفاعل بفعالية مع الزميلات والمجتمع مما يسهم في جودة التفاعلات الاجتماعية ولو نظرنا إلى ما تعانيه الموهوبات من ضعف العلاقات الاجتماعية بسبب من شعورهن بالتميز أو احساس زميلاتهن باختلافهن عنهن لأدركنا أهمية وجود تميز في التواصل الاجتماعي من حيث مساهمته بتحسن وتيسير العلاقات وبالتالي التركيز على التحصيل الدراسي والتميز به (parker, et al, 2004) . وتتفق نتائج هذه الدراسة دراسة الفرا والنواجحة (٢٠١٢) التي أظهرت وجود علاقة بين

الـذكاء الوجـداني والتحـصيل عنـد طـلاب جامعـة القـدس المفتوحـة ، ولكنهـا تعارضـت مـع دراسـة Petrides et al (2004) الـتي هـدفت إلى معرفـة دور الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي وقد توصلت إلى أنه لا يوجد تأثير للذكاء الانفعالي على درجات الطلاب. واتفقت مع دراسة Ogundokun & Adeyemo (٢٠١٠) الـتي بينـت وجـود تـأثير دال للـذكاء الانفعـالي علـى التحصيل ، وبالتالي فإن نجاح للطلاب يرتبط بقوة بأبعاد الذكاء الانفعالي (Parker, 2004) وأن الذكاء الانفعالي في النجاح الدراسي الموهوبين.

السؤال الثاني : هل يمكن التنبؤ بمركز الضبط للطالبات الموهوبات من خلال درجاتهن على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة؟ وللإجابة عن السؤال تم حساب معامل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise باعتبار أن هـو المتغير التـابع هـو مركـز الـضبط أو المتنبأ بـه والمتنبئ هـو أبعـاد الـذكاء الانفعالي هي المتغيرات المستقلة ، ونتائج تحليل الانحدار يبينها الجدول. ٨

جدول .٨ يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين متغيرات الذكاء الانفعالي ومركز الضبط عند الموهوبات :

المتغيرات	R	R2	معامل الارتباط المصحح	الخطأ المعياري	Durbin-Watson
1النموذج	.561	.315	.308	3.40258	
2النموذج	.592	.350	.338	3.32907	.651

ويتضح من الجدول أن مربع معامل الارتباط المتعدد (R square) أو ما يسمى معامل التحديد يساوي (٠,٣١٠) وذلك في حالة النموذج الثاني وهو النموذج الذي يحتوي على متغيرين مستقلين هما (إدارة الانفعالات ، والمعرفة الانفعالية) وهذا يعني أن المتغيرين يفسران مجتمعين ٣٥٪ من التباين الكلي في

درجات المتغير التابع (مركز الضبط) وهي كمية مقبولة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين. والجدول ٩. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنموذجين.

جدول ٩. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد للنموذجين

مصدر التباين		مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
النموذج ١	الانحدار	574.391	574.391	49.613	٠,٠٠
	باقي الانحدار	1250.372	11.578		
	الكل	1824.764			
النموذج ٢	الانحدار	638.912	319.456	28.825	٠,٠٠
	باقي الانحدار	1185.852	11.083		
	الكل	1824.764			

ويتضح من الجدول وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى أقل من ٠,٠٠١) للمتغيرين المستقلين (إدارة الانفعالات والمعرفة الانفعالية) على المتغير التابع (مركز الضبط).

ويعرض جدول١٠. معاملات الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B، والخطأ المعياري للمعامل البائي Str. Error، وقيمة معامل بيتا Beta، ثم قيمة ت ودلالتها الإحصائية:

المتغيرات		معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	ت	الدلالة
		Bالمعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا		
النموذج ١	(الثابت)	7.951	1.218		6.530	.000
	ادارة	.581	.082	.561	7.044	.000
النموذج ٢	(الثابت)	6.303	1.373		4.590	.000
	ادارة	.492	.089	.475	5.542	.000
	المعرفة	.212	.088	.207	2.413	.018

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت ٠,٣٥ ، مما يعني أن المتغيرين المستقلين (إدارة الانفعالات ، والمعرفة الانفعالية) من أبعاد الذكاء الانفعالي قد فسرا نسبة تباين مقدارها (٠,٣٥) من متغير مركز الضبط ، أما النسبة المتبقية تعود لعوامل أخرى. والمتغيران لهما القدرة التنبؤية على مركز الضبط حيث بلغت قيمة الدلالة (٠,٠٠) مما يدل على قدرة المتغيرين على التنبؤ بمركز الضبط للطالبات الموهوبات. وهذا ينسجم مع عدد من الدراسات كدراسة Deniz et al (٢٠٠٩) التي بينت قدرة بعدا القدرة على التكيف والمزاج العام على التنبؤ بمركز الضبط ، ودراسة المصدر (٢٠٠٨) التي بينت تأثير الذكاء الانفعالي في مركز الضبط ولكن لدى الطلاب العاديين. وبينت دراسة أبو زيتون (٢٠١١) أنه لا يوجد ارتباط بين مركز الضبط (داخلي – خارجي) ودرجة الذكاء الانفعالي ، وبالمقابل بينت دراسة Gildea (٢٠١٢) ودراسة Onu et al (٢٠١٣) وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني ومركز الضبط عند الطلاب الجامعيين. وبالنسبة للعلاقة بين المتغيرين عند الموهوبات فهذه النتيجة منطقية فقد أكد بيرنت Perent أن مركز الضبط يرتبط بالذكاء الانفعالي ، حيث يمتلك الموهوبين مركز ضبط داخلي يمكنهم من عزو سبب سلوكهم العاطفي بناء على نمط تفكيرهم ، وبالتالي يبدون أفضل من الطلاب الذين لديهم مركز ضبط خارجي ، وهم يدركون أن لديهم تحكم بالأمور التي يمكنهم التأثير فيها ويكونون ناجحين في التحكم بها والسيطرة عليها (Onu, Asogwa and Obetta, 2013; Cornwall, 2011) في حين يظهر الطلاب العاديون ذوي مركز الضبط الخارجي عواطفهم كأنهم تحت ضغط عوامل خارجية ، ويشعرون بعدم قدرتهم على السيطرة على انفعالاتهم ذلك

أن السبب فيما يشعرون به يأتي من أمر خارج عنهم، فإنهم على الأرجح لا يبحثون عن حلول لمشكلاتهم العاطفية، وهذا ينعكس على إنجازهم الأكاديمي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الموهوبين وأداء الطلبة العاديين على مقياس الذكاء الانفعالي ككل وعلى أبعاده الفرعية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة من الموهوبين والعاديين على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وكانت على النحو الذي يظهره جدول.11

جدول .١١ يبين فروق المتوسطات بين الطالبات الموهوبات والعاديات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	الدلالة
إدارة الانفعالات	موهوبات (ن=٤٤)	١٥.٨٦٣	٤.٦١٨	٣.٧٥٤	١٠٨	٠.٠٠٠
	عاديات (ن= ٦٦)	١٣.١٣٦	٣.٠٠٧			
التعاطف	موهوبات (ن=٤٤)	١٧.٣٤٠	٣.٣٠٥	٢.٥١٥	١٠٨	٠.٠١٣
	عاديات (ن= ٦٦)	١٥.٩٦٧	٢.٤١١			
تنظيم الانفعالات	موهوبات (ن=٤٤)	١٧.٣١٨	٣.٦٧٧	٢.٧٣٣	١٠٨	٠.٠٠٧
	عاديات (ن= ٦٦)	١٥.٦٠٦	٢.٨٧٦			
المعرفة الانفعالية	موهوبات (ن=٤٤)	١٤.٨٦٣	٤.٦٣٨	٢.٤٣٣	١٠٨	٠.٠١٧
	عاديات (ن= ٦٦)	١٣.٠١٥	٣.٣٣٠			
التواصل الاجتماعي	موهوبات (ن=٤٤)	٢١.٣١٨	٣.٨٥٠	٠.٤٨٠	١٠٨	٠.٦٣٢
	عاديات (ن= ٦٦)	٢٠.٩٨٤	٣.٣٦٧			
الدرجة الكلية	موهوبات (ن=٤٤)	٨٦.٧٠٤	١٦.٢٥	٣.٣٥٨	١٠٨	٠.٠٠١
	عاديات (ن= ٦٦)	٧٨.٧١٢	٨.٥٨٤			

يبين الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (p ≤٠.٠٥) بين متوسطات استجابات الطالبات الموهوبات ومتوسطات استجابات الطالبات العاديات على جميع أبعاد المقياس (ما عدا بعد التواصل الاجتماعي) لصالح الموهوبات ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في بعد التواصل الاجتماعي أن بعض الموهوبات منعزلات بسبب ميولهن المتعددة وانشغالاتهن بمتابعتها لتنمية مواهبهم والتركيز على غاياتهم من أجل التفوق وهذا يتفق مع دراسة الحويلة والرشيد. كما تتفق مع ما أشار كولمان (Coleman and Fararo, 1992) من أن بعض الموهوبين منعزلون لأن قدراتهم العقلية قوية، فتكون حاجتهم أقل لتطوير ذكائهم الانفعالي، وهذا يؤثر في تواصلهم الاجتماعي مع الأهل والأصدقاء، وأن قلة خبرة الأهل بأساليب الرعاية المناسبة لأطفالهم الموهوبين يؤثر في نمو الكفاءة الاجتماعية والانفعالية. وهذا يتفق مع دراسة الحويلة والرشيد (٢٠١٠) ودراسة Al- Hamdan, Jasem and Abdulla (٢٠١٧) التي أظهرت وجود فروق دالة بين الطلاب الموهوبين والعاديين في الذكاء الانفعالي لصالح الموهوبين، ودارسة العنيزات (٢٠١٧) ودراسة الرقاد (٢٠١٦) التي بينت وجود فروق بين المتفوقين أكاديمياً والعاديين في بعد التكيف لصالح المتفوقين.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطالبات الموهوبات وبين أداء الطالبات العاديات على مقياس مركز الضبط؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت

لاستجابات عينة الموهوبات والعاديات على مقياس مركز الضبط كما يبينها جدول .١٢

جدول .١٢ يبين فروق المتوسطات

بين الطالبات الموهوبات والعاديات على مقياس مركز الضبط

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	الدلالة
مركز الضبط الداخلي	موهوبات	١٦.٤٣١	٣.٨٨	١٣.٥٧١	١٠٨	٠.٠٠٠
	عاديات	١٠.٠٧٥	٣.٠١			
مركز الضبط الخارجي	موهوبات	١١.٦٢١	١.٣٩٩	٠.٤٦٤	١٠٨	٠.٦٤٤
	عاديات	١٠.٧٥٠	١.٢٤١			
الدرجة الكلية	موهوبات	٢٠.٠٠٠	٢٠٥١٥	١٢.٠٨٢	١٠٨	٠.٠٠٠
	عاديات	١٣.٦٩٧	٢.٧٨٤			

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الموهوبات ومتوسطات استجابات عينة العاديات في مركز الضبط الداخلي لصالح الموهوبات. في حين لم تكن هناك فروق بين المجموعتين في مركز الضبط الخارجي، فالطلاب الموهوبين كما تشير بعض الدراسات (Knight, 1995 ؛ الحويلة والرشيد، ٢٠١٠) هم من ذوي الضبط الداخلي ويعزون الأحداث وفقاً لسلوكهم وأعمالهم الخاصة، مما يؤثر على دوافعهم للعمل والإنجاز؛ والطلاب الموهوبين لديهم مراكز ضبط داخلية أعلى من أقرانهم العاديين كما في دراسة Wu & Elliott (٢٠٠٨) ودراسة Moore (2006)ودراسة أنو وشنان(٢٠١١). كذلك دراسة المصدر (٢٠٠٨) ودراسة أبو زيتون (٢٠١١).

* * *

التوصيات

- ضرورة إدخال اختبار الذكاء الانفعالي ضمن محكات الكشف عن الموهوبين في المدارس وبناء الأنشطة والمهارات التي تنمي الذكاء الانفعالي مما له أثر عند الموهوبين.

- ضرورة إجراء برامج إرشادية تعنى بتعليم الموهوبين بطريقة تنمي ذكائهم الانفعالي.

- تعليم مهارات الذكاء الانفعالي للطلبة العاديين لارتباطها بالتكيف الاجتماعي والنجاح في الحياة.

- الاستفادة من النتائج التي بينت إمكانية التنبؤ بتحصيل الطالبات من خلال بعدي إدارة الانفعالات والتعاطف وتدريب الموهوبات على إدارة انفعالاتهن بشكل جيد، وتعزيز قدرتهن على التعاطف مع الآخرين، مما يسهم في تحسين وتطوير موهبتهن.

البحوث المقترحة:

- العلاقة بين أنماط العزو والذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين.

- أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب.

- الاسهام النسبي للحكمة في تنمية الضبط الذاتي (مركز التحكم) للطلاب الموهوبين.

* * *

المراجع العربية:

- أبو زيتون، جمال عبد الله (٢٠١١). مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة العلوم التربوية والنفسية ٢١(٤).
- الأحمد، أمل (١٩٩٩). العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومركز الضبط: دراسة ميدانية لدى على طلبة جامعة دمشق، مجلة العلوم التربوية في جامعة دمشق، ٢(١٥).
- أنو، فاطمة أحمد وشنان، أحمد محمد الحسن (٢٠١١). الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٢ (٣).
- البلوي، خولة سعد (٢٠٠٤). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية بمدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية.
- الحويلة، أمثال هادي والرشيد، ملك جاسم (٢٠١٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بوجهة الضبط وقوة الأنا دراسة مقارنة بين هينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في دولة الكويت. حوليات آداب عين شمس، ٣٨(٣).
- الخطيب، جمال محمد. (٢٠١٣) . تعديل السلوك الإنساني، عمان: دار الفكر.
- راضي، فوقية محمد. (٢٠٠١) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، ١٤(٤٥)، ٧٣- ١٠٣.
- الرقاد، هناء خالد سالم (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٢(٨)، ١- ١٦.
- عثمان، فاروق السيد ورزق ومحمد عبد السميع (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، ١٥(٥٨)، ٣٢- ٥٠.

- العنيزات، صباح حسن حمدان (٢٠١٧). الذكاء الانفعالي دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطالبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر، مجلة العلوم التربوية، ٩، ٤٢٩- ٤٨١.
- الفرا، اسماعيل صالح والنواجحة، زهير عبد الحميد (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الأزهر، ١٤(٢)، ٥٥- ٦٨.
- المصدر، عبد العظيم سليمان (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية، ١٦(٥٨)، ٥٨٧- ٦٣٢.
- Al- Hamdan, N.S, Jasem, F.A and Abdulla, A.M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent student in th Kindom of Bahrian, Roeper Review, 39. 132-142.
- Barbuto, J, E & Story, J, S. (2010). Antecedents of Emotional intelligence an empirical Study, Journal of leadership Education, 1(9).
- Bellamy, A, Gore, D and Sturgis, J. (2012). Examining the relevance of emotional intelligence within Educational programs for the gifted and talented, Electronic Journal of research in educational psychology, 3-6 (2) 53-78.
- Coleman, J& Fararo, T. (1992). Rational choice theory, SAGE pub.
- Cornwall, M. (2011). Emotional Intelligence, Micheal corn Wall, phd, Ipcc, csw.
- Deniz,E; Tras Z and Aydogan,D.(2009). An Investigation of academic procrastination, Locus of control, and emotional intelligence. Educational sciences: Theory &practice 9 (2) 623-632.
- Elias, M. J., & Weissberg R. P. (1997). Promoting Social and Emotional learning. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freedman, J. & Jensen, A. (1999). Joy and Loss: The Emotional lives of Gifted Children. Training and materials for emotional intelligence. Available (on line): www.acgt.org.jo
- Gildea, S. (2012). Emotional intelligence and locus of control. Dublin Business School. Copyright link: http://esource.dbs.ie/xmlui/copyright
- Goleman, D.G. (1998). Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Knight, B. A. (1995). The influence of locus of control on gifted and talented students. Gifted Education International, 11(1), 31-33. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/62546438?accountid=142908

- Lovecky, D.V. (1992). Exploring Social and Emotional Aspects of Giftedness in Children: A review Supporting Emotional needs of the Gifted. (SENG) 15(1) 18-25.
- Moore, M, M. (2006). Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students. Doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Ogundokun, M, O & Adeyemo,D,A.(2010). Emotional intelligence and academic achievement,The African Symposium, 10(2).
- Onu, F; Asogwa,V and Obetta,E.J . (2013). Emotional intelligence, Locus of control and self- Efficacy as determine of graduates' self-employment in agricultural occupations in south – east, Nigeria.
- Parker, J. D. A., Creque, R., Harris, J., Majeski, S. A. Wood, L. M., & Hogan, M. J. (2003). Academic Success In High School: Does Emotional Intelligence Matter? Personality and individual differences, 36, 163-172.
- Parker,J. D. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. Available (on-line):// a: EBSCOhost. Htm.
- Petrides, K. V.; Frederickson & Furnham. (2004).The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. Personality and Individual Differences, 36(2), 267-276
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. 9(3), 185-211.
- Salovey & D.J.Sluyter. (1997). Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Book.
- Stottlemyer, B. (2002). An Examination of Emotional Intelligence: It is Relationship to Achievement and the Implication of Education. 63 (2), 572.
- Winner, E. (1996). Gifted Children: Myths and Realities. New York: Basic Books.
- Woitaszewski; Scott A., & Aalsma, Matthew C. (2004). The Contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescent Version. Roeper Review, 27 (1), 6-25.
- Wu, S. C., & Elliott, R. T. (2008). A study of reward preference in Taiwanese gifted and non-gifted students with differential locus of control. Journal for the Education of the Gifted, 32(2), 230-244. Retrievedfrom:http://search.proquest.com/docview/61839929.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Abu Zeitoun, Jamal Abdullah (2011). Locus of Control and its Relation to Emotional Intelligence among Graduate Students in the Faculty of Educational Sciences at Al-Bayt University, Journal of Educational and Psychological Sciences, 21 (4).
- Ahmed, Amal (1999). The relationship between academic motivation and locus of control: A field study on students of Damascus University, Journal of Educational Sciences, University of Damascus, 2 (15).
- Ano, Fatima Ahmed and Shannan, Ahmed Mohamed El Hassan (2011). The differences in locus of control and the self-concept among the gifted and ordinary students in preparatory schools, the Arab Journal for the Development of Excellence, 2 (3).
- Blawi, Khawla Saad (2004). Emotional intelligence and its relationship to psychological compatibility and social skills among students of the Faculty of Education in Tabuk. Master dissertation, Faculty of Education.
- Al-Huwailah, Amthal Hadi and Al-Rashid, Malak Jassim (2010). Emotional intelligence and its relation to the locus of control and the power of the ego: A comparative study between a sample of gifted and average students in Kuwait. Journal of Humanities at Ain Shams University, 38 (3).
- Khatib, Jamal Mohammed. (2013). Modification of Human Behavior, Amman: Dar Al-Fikr.
- Radi, Fawqiyah Mohammed. (2001). Emotional intelligence and its relation to academic achievement and the ability of critical thinking among university students. Journal of the College of Education, 14 (45), 73-103.
- Rikdad, Hana Khaled Salem (2016). Emotional intelligence among the gifted students in Jordan. The Arab Journal for Science and the publishing Research, 2 (8), 1-16.
- Osman, Farouk El Sayed, Rizk and Mohamed Abdel Samie (2001). Emotional intelligence: Concept and measurement. Journal of Psychology, 15 (58), 32-50.
- Al- Enizat, Sabah Hassan Hamdan (2017). Emotional intelligence: A comparative study between high achiever and average students at preparatory schools in Jordan and its relation to gender and age variables, Journal of Educational Sciences, 9, 429-481.
- Al-Farra, Ismail Saleh and Al-Nawajha, Zuhair Abdel-Hamid (2012). Emotional intelligence and its relationship to the quality of life among students at Al-Quds Open University, Al-Azhar University Journal, 14 (2), 55-68.
- Source, Abdel Azim Soliman (2008). Emotional intelligence and its relation to some variables among university students. Journal of the Islamic University, 16 (58), 587-632.

❊ ❊ ❊

Emotional Intelligence as predictor of locus of control and academic achievement of gifted and non-gifted student in high school in Al-AHasa

Dr. Yousra Zaki Abboud
National Center for Giftedness and Creativity, KFU, Al-Hofouf

Abstract:

This study aims to investigate the possibility to predict internal- external locus of control and academic achievement among gifted and non- gifted female students based on their emotional intelligence (EI). To achieve this goal, a random sample of 42 gifted and 66 average students in level one and two of secondary schools in Al-Ahsa has been selected. The scale of Othman and Rizq (2002) has been used. It consists of 58 items related to the dimensions of EI: emotional knowledge, management of emotions, controlling emotions, empathy and social communication. Rotter's scale of internal locus of control has been used after translation and testing its validity and reliability. The results show that dimensions of emotional management and empathy in EI were good predictors for the academic achievement of the gifted. It also showed the potential prediction of the management of emotions and emotional knowledge (ILOC). The results also indicate that there was a significant relationship between EI and ILOC in the gifted females, unlike the average students. The findings also revealed that there were significant differences between the gifted and the average students in the dimensions of EI inclining to the gifted students, and between both of them in terms of (ILOC) for the gifted students as well.

Keywords:
Emotional intelligence, internal- external locus of control, gifted student.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Dean of the Facalty of Education