

المجلة السعودية للعلوم التربوية

ءورية علمفة مءمة

ءءءرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسفة
جامعة الملك سعود

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. راشد بن حسين العبدالكريم	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
د. أحمد بن حسن البدور	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د. محمد بن عبدالله النذير	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. إبراهيم بن عبدالله الحميدان	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. ماهر بن محمد العرفج	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	عضواً
أ.د. صالح بن يحيى الزهراني	جامعة جدة	عضواً
د. ناصر صلاح الدين منصور	جامعة أكستر ببريطانيا	عضواً
د. إبراهيم بن عبدالله الحنو	جامعة الملك سعود	عضواً

سكرتير التحرير

د. حمود بن سعيد السليمي

© 1440هـ / 2019م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458، الرياض: 11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية



مجلة دورية محكمة

تصدر ثلاث مرات في العام الجامعي (فبراير - يونيو - أكتوبر)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

الرؤية - الرسالة - الأهداف

الرؤية:

مجلة متخصصة تعمل على نشر المعرفة التربوية المتميزة.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً تربوياً محلياً وعربياً ودولياً من خلال نشر البحوث التربوية الأصيلة والمتميزة ومد جسور الاتصال مع المتخصصين والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

- 1) المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- 2) نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- 3) نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- 4) توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- 5) عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية.

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	شعبان 1410هـ / مارس 1990م
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	27- جمادى الأولى - 1439هـ / 12- مارس - 2018م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 2) شوال 1440هـ / يونيو 2019م	14 بحثاً
عدد البحوث قيد النشر	8 ~



أولاً: الخصائص العامة للدورية:

1. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتمدة عالمياً.
2. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (250) كلمة باللغة العربية.
3. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية.
4. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي.
5. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية والتي يرى أنها ذات قيمة علمية.
6. تصدر الدورية ثلاث مرات في العام، الإصدار الأول خلال شهر فبراير، والثاني خلال شهر يونيو والثالث خلال شهر أكتوبر.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

1. تأسيس فكر تربوي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
2. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم وتعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
3. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

1. تنشر الدورية الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية.
2. تنشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى.
3. الحد الأعلى لعدد كلمات البحث 8000 كلمة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجالات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
4. إرسال نسخة إلكترونية من البحث المراد نشره إلى البريد : Jes.gesten@KSU.EDU.SA مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (200) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.

5. الالتزام بنظام APA الإصدار السادس في الكتابة والتوثيق.
6. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية أو الإنجليزية.
7. يزود الباحث بمستلة من بحثه ونسخة من الدورية التي نشر فيها بحثه.
8. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.
9. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
10. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجازت للنشر أم لم تجز.
11. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر أغسطس حتى نهاية شهر إبريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

1. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
2. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
3. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

1. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
2. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
3. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
4. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
5. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
6. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
7. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
8. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
9. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء.

افتتاحية العدد

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله .. وبعد

يسرنا ان نقدم للقراء والباحثين العدد (الثاني) من المجلة السعودية للعلوم التربوية، ليدفع للميدان التربوي بعدد من الأبحاث التربوية المتنوعة الأصيلة والتميزة، والمواكبة للاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة إسهاماً منها في عملية إنتاج المعرفة وتيسير تداولها بين المهتمين من الباحثين والمعنيين. فقد اشتمل هذا العدد على سبعة أبحاث. أولها: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، وثانيها: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. كما سعى البحث الثالث للتعرف على وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد. أما البحث الرابع كان عبارة عن دراسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الخاصة.

في حين هدف البحث الخامس إلى الكشف عن فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم بكلية التربية جامعة البطانة، السودان

بينما هدف البحث السادس للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية في المرحلة الابتدائية. وكان موضوع البحث الأخير في هذا العدد بعنوان مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم. نرجو أن يكون هذا العدد مليئاً لرغبات القراءة وداعماً لعملية النشر والبحث العلمي.

والله الموفق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

المحتويات

الصفحة	الموضوع
1	درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية . جواهر بنت مسرع القحطاني، طلال بن محمد المعجل
23	أثر استخدام روبوت دردشة للدكاء الاصطناعيّ لتنمية الجوانب المعرفيّة في مادّة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية . زهور حسن ظافر العمري
49	وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد راشد بن عبدالرحمن الدباس، عبدالكريم بن حسين الحسين
71	الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الخاصة. نداء أكرم أحمد سعد، أحمد فتحي أبو كريم
103	فاعليّة استخدام شبكات التّواصل الاجتماعيّ في التّعليم (دراسة ميدانيّة بكلّيّة التّربية جامعة البُطانة، السّودان). الصّدّيق عبد الصّادق البدوي بلّة
121	الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية في المرحلة الابتدائية. أجماد عبدالعزيز البداح، مريم حافظ تركستاني
147	مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم . خلود راشد الكثيري، نورة علي الكثيري



جواهر بنت مسرع القحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية

طلال بن محمد المعجل
كلية التربية، جامعة الملك سعود

جواهر بنت مسرع القحطاني
تعليم الرياض

قدم للنشر 1439/7/20هـ - وقبل 1439/9/12هـ

المستخلص: هدف البحث إلى معرفة درجة تضمين كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الجنسية، ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحثان قائمة بمفاهيم التربية الجنسية التي ينبغي أن تتضمنها كتب الفقه والسلوك مكونة من (31) مفهومًا من مفاهيم التربية الجنسية، وتندرج تحت خمسة مجالات هي: الجنس في الإسلام، والبلوغ في الإسلام، والعورة في الإسلام، والسلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، والإساءة الجنسية وما يترتب عليها. ولقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي باتباع أسلوب تحليل المحتوى؛ لمعرفة مدى توافر مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وأشارت نتائج البحث إلى وجود تفاوت في توافر مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية على النحو الآتي: الصف السادس (19,2%) ثم الصف الخامس (9,6%) ثم الصف الرابع (6,4%). كما تم تناول مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا ضمنيًا؛ وعزا الباحثان ذلك إلى طبيعة الموضوعات التي تناولتها كتب الفقه والسلوك بالمرحلة الابتدائية، وكذلك إلى خلو وثيقة منهج العلوم الشرعية من أي أهداف تتعلق بحفظ العرض والتي لم يتم تناولها صراحةً أو ضمناً في المرحلة الابتدائية وفي ضوء النتائج قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: مفاهيم التربية الجنسية، كتب الفقه والسلوك، الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

مقدمة:

استراتيجيات اكتسابها، وتُعد وسيلة فعالة لربط فروع التربية الدينية المختلفة بعضها ببعض، وبذلك يتحقق مفهوم التكامل المعرفي الديني وهو أحد الاتجاهات التي ينادي بها المربون في بناء مناهج التربية الإسلامية الفاعلة (شلهوب، 1434هـ).

ومن المفاهيم التربوية التي تناولتها الدراسات والبحوث؛ سواء بالبحث في مدى تضمين الكتب لها، أم في كيفية تنميتها، مفهوم التربية الجنسية؛ فقد أشار باحارث (2008) إلى أنه عندما يُراد إدخال هذا المفهوم في المناهج التعليمية؛ فإن هذا الأمر يكتنفه غموض كبير، وقد حدث هذا في الأوساط الغربية، إذ نتج عنه صراع أخلاقي حول طبيعة منهج التربية الجنسية، وموضوعاته، وكيفية عرضها. أما في المجتمع المسلم فلقد تميزت مصادر التشريع الإسلامي بشمولها على الجانب التربوي الجنسي في حياة الإنسان، فعرضه في أسلوب جاذب ومهذب، وبطرق وقائية وعلاجية في آن واحد؛ ليحيا الفرد والمجتمع في بيئة تتميز بالفضيلة (العزم، وجوارنة، ومصطفى، 2015).

مع الأخذ في الحسبان أن مفاهيم التربية الجنسية لا تنحصر في المفهوم الضيق، وهو إقامة علاقة بين الذكر والأنثى، بل تعني العناية بالفرد، وتقديم الخبرات الصحيحة الوقائية لمواجهة المشاكل الجنسية التي قد تعترضه في الحياة بحسن الأداء في ضوء القيم الإسلامية (الخالدي، 2011).

مشكلة البحث:

تُعد التربية الجنسية أحد أوجه التربية التي تعول عليها المجتمعات في تنوير، وتهذيب النشء وفق القيم والمعتقدات التي يؤمنون بها، كما أكدت ذلك مجموعة من الدراسات التربوية (نورالدين، 2003؛ هندي، 2007)، وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في المناهج الدراسية؛ لما لها من أثر في رفع الوعي اتجاه المخاطر الجنسية، والعلاقات المحرمة، وتحصين الأفراد في مختلف المراحل العمرية.

تمثل المفاهيم بنية المعرفة، ومنذ منتصف القرن العشرين، بدأ التربويون يؤكدون على أهمية المفاهيم، وأهمية تعليم بنية المادة التعليمية، وطريقة التفكير والبحث فيها. وبناء على ذلك، أعيدت صياغة الكثير من الموضوعات بحيث ضمت حول مجموعات من المفاهيم المحورية. وتعد المناهج الدراسية الأداة الرئيسة لتعليم وتعلم المفاهيم؛ بحيث يتمكن المتعلم من عمليات البناء المعرفي وتنظيم المعلومات ضمن بنية عقلية شاملة ومحددة.

ويكتسب تعليم المفاهيم أهمية خاصة في مراحل التعليم الأولية كالمرحلة الابتدائية التي لا يحتاج فيها الطالب إلى حقائق ومعلومات منفصلة سرعان ما تفقد معناها وقيمتها، وإنما هو بحاجة إلى تلك الأفكار والمفاهيم التي تشكل أساساً لفهم الحقائق وتطوير المعرفة، ووسيلة للتفكير والفهم والتعامل مع المستجدات (باهنر، 2005).

ولمناهج العلوم الشرعية النصيب الأوفر في ذلك؛ نظراً لما لها من دور فعال في إكساب التلاميذ المفاهيم التربوية التي تسهم في تربيتهم تربية إسلامية صحيحة، وتمكنهم من فهم أمور دينهم، وتبصرهم بحقائق عقيدتهم، وتقدمهم بما يساعدهم على مواجهة كل ما يعترض دينهم، ويخالف فكرهم الإسلامي الأصيل، وعلى محاربة الأفكار المتطرفة، والتي لا أصل لها في الدين (الحكمي، 2010).

لذا اهتمت وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية بالعلوم الشرعية، وأقرتها كمواضع أساسية في الصفوف الدراسية في جميع مراحل التعليم العام، كما حددت سياسة التعليم في المملكة أهداف تعليم العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية بتعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوس التلاميذ، ورعايتهم بتربية إسلامية متكاملة (وزارة التعليم، 1416)، وتحظى مادة الفقه بأهمية بالغة بين مواد العلوم الشرعية، وتكمن أهميتها في أنها تساعد الطلاب على تعلم المفاهيم والتمكن من

جواهر بنت مسرع الفحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

ما درجة تضمين كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا

في المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الجنسية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مفاهيم التربية الجنسية التي ينبغي تضمينها في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية؟
2. ما درجة توافر مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

1. تحديد مفاهيم التربية الجنسية التي ينبغي تضمينها في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية.
2. التعرف على درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

1. يستمد البحث أهميته من أهمية التربية الجنسية؛ أحد أهم أنواع التربية الضرورية في حياة الأفراد بصفة عامة، والمؤثرة في مرحلة الطفولة بصفة خاصة، من خلال تزويدهم بقدرٍ كافٍ من المعارف والمهارات والقيم المتعلقة بالتربية الجنسية، والمناسبة لمرحلتهم العمرية.
2. يُلقي هذا البحث الضوء على درجة تضمين التربية الجنسية في كتب الفقه، والسلوك للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.
3. قد تُساعد نتائج هذا البحث مصممي ومخططي المناهج على تطوير كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بتعزيز ما تتضمنه المناهج الحالية من مفاهيم، وإضافة ما ينقصها من مفاهيم متعلقة بالتربية الجنسية، بما يجعلها خيرات تعليمية أفضل في بناء شخصية الطلبة بما يتلاءم، ودورهم الوظيفي في المجتمع.

إجراءات البحث:

منهج البحث: هو المنهج الوصفي باتباع أسلوب تحليل المحتوى، والذي يهدف إلى "وصف واقع الظاهرة المراد دراستها

وأكدت دراسة الطيار (2015)، أن نسبة تعرض الأطفال للتحرش الجنسي في تزايد، وهذه حقيقة لا بد من أن يُعترف بها، وذلك لتتم معالجتها بالطرق التربوية الصحيحة، كما أشار الطيار (1433هـ) إلى أن أحد أهم عوامل التحرش الجنسي في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، هو براءة الأطفال، وعدم فهمهم للتحرشات الجنسية، مما يؤدي إلى استغلالهم، والضغط عليهم، وأوصت دراسته بضرورة التربية الجنسية الوقائية المناسبة لمراحلهم الدراسية.

كما تُعد المرحلة الابتدائية قاعدة سلم التعليم، والبداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الطفل.

وأشارت دراسة أبي نمي (2015) إلى خلو وثيقة منهج العلوم الشرعية من أي أهداف تتعلق بحفظ العرض وهي أحد الضرورات الخمس التي اهتم بها الدين الإسلامي، والتي لم يتم تناولها صراحةً أو ضمناً في المرحلة الابتدائية. وتنتقد كتب الفقه؛ لكونها لا تتماشى مع مطالب المجتمع، ولا تُقدم حلولاً لمشكلاته المعاصرة (المالكي، 2008).

وتتمثل مشكلة البحث في أن الكتب الدراسية لا تقدم إلا القليل من المفاهيم في التربية الجنسية، كما تناولها باستحياء ظاهر (عبدالعال، 2011)، على الرغم من أن كتب العلوم الشرعية عامة، وكتب الفقه خاصة هي الأكثر أماناً في تعليم موضوعات التربية الجنسية، لما تتصف به هذه الكتب من بنائها على عقيدة الإسلام، وتشريعاته (الخالدي، 2011)، مما حدا بالباحثة لإجراء هذا البحث للكشف عن درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية.

أسئلة البحث:

تتمثل في السؤال الرئيس الآتي:

تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإمدادهم بجميع الوسائل التي تقيهم من الوقوع في المشكلات الجنسية.

كتب الفقه والسلوك (Fiqh and conduct Textbooks):

تُعرف إجرائيًا في هذ البحث، بأنها كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا (الرابع، والخامس، والسادس) في المرحلة الابتدائية التي أقرتها وزارة التعليم على الطلاب والطالبات في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1438/1439هـ.

الإطار النظري:

يظهر الاختلاف، والتباين في تحديد مفهوم التربية الجنسية بين المجتمعات، غير أن هناك اتفاقًا عامًا على نفي الاعتقاد السائد بأن التربية الجنسية مقصورة على شرح فحواه، قائم على تركيب الأعضاء التناسلية، وبيان وظائفها، والتأكيد على أنها تعد جزءًا أساسيًا من التربية بمفهومها العام، فهي عملية تربوية تتضمن جوانب معرفية، ووجدانية، ومهارية، مع اختلاف حدودها بين المجتمع العربي والغربي؛ ويعود ذلك إلى القيم الدينية، والأخلاقية التي يؤمن بها كل مجتمع (الدغيم، 2010).

كما تختلف تعريفات التربويين للتربية؛ باختلاف المعرفين لها وانتماءاتهم الفلسفية والفكرية، ولقد عرفها الأصفهاني (1412هـ، ص336) "بإنشاء الشيء حالًا فحاليًا إلى حد التمام". وهي عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، وتسير به نحو كمال وظائفه، عن طريق التكيف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط وقدرات (الرشدان، وجعيني، 2006).

أما الجنس في اللغة فهو: "الضرب من كل شيء، من الناس، ومن الطير، ومن حدود النحو، والعروض، والأشياء جملة، والجمع أجناس، وجنوس، والجنس أعم من النوع (ابن منظور، 2002، ص 43)، وهو أقرب معنى لما هو ثابت في القرآن (أبو عرة، 2015).

بواسطة الرصد التكراري لظهور المادة المدروسة، سواء كانت كلمة، أو موضوعًا، أو شخصية، أو مفردة، أو وحدة قياس، أو زمن" (العساف، 1995، ص184)، وهو المنهج المناسب لمعرفة درجة توافر مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تحليل كتب الفقه والسلوك المتمثلة في كتاب الطالب، للصفوف العليا (الرابع، والخامس، والسادس)، والصادرة عن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1438/1439هـ، في ضوء مفاهيم التربية الجنسية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1438/1439هـ.

مصطلحات البحث:

التربية الجنسية (Sex Education): عرفها علوان (2006، ص 387) بأنها "تعليم الولد وتوعيته ومصارحته منذ أن يعقل بالقضايا التي تتعلق بالجنس، وترتبط بالغريزة، وتتصل بالزواج، حتى إذا شب الولد وترعرع، وتفهم أمور الحياة عرف ما يحل وما يحرم، وأصبح السلوك الإسلامي المتميز خلقًا له وعادة؛ فلا يجري وراء شهوة، ولا يتخبط في طريق التحلل".

وعرفتها ليلي الأحذب (2003، ص209) بأنها "تلك التربية التي تمد المسلم، وفق مراحل نموه الجنسي، والعقلي، بالمعلومات اللازمة لكيفية التعامل مع القضايا المتعلقة بالغريزة الجنسية في إطار من الضوابط التربوية الإسلامية، والقيم الأخلاقية، والاجتماعية السائدة في المجتمع".

وتُعرف التربية الجنسية إجرائيًا في هذه الدراسة، بأنها مجموعة المفاهيم، والمبادئ المتعلقة بالغريزة الجنسية، والسلوك الجنسي، المستمدة من الكتاب والسنة، بهدف تكوين اتجاهات سليمة تجاه الجنس، وضبط السلوك الجنسي لدى

جواهر بنت مسرع الفحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمنين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

1. إكسابه المعلومات، فلجميع الحق في الحصول على المعلومات الصحيحة عن النمو النفسي للإنسان بكل أبعاده، ومظاهره، التناسل الإنساني، الحمل والولادة، الاستجابة الجنسية، ومحدداتها، وصيغها.
2. تعليمه وتعلمه للقيم، والضوابط المنظمة، أو الحاكمة للنشاط، أو السلوك الجنسي؛ إذ تقدم التربية الجنسية للأطفال، والشباب فرصاً للتساؤل، والاستكشاف المنضبط بنسق القيم.
3. تنمية مهارات العلاقات الاجتماعية الإيجابية المتبادلة، كمهارة صنع واتخاذ القرار، والسلوك التوكيدي، ومهارة رفض ضغط الأقران.
4. تنمية المسؤولية الشخصية، والاجتماعية عن السلوك الشخصي، ويتحقق ذلك بتزويد الأطفال، والشباب بالمعلومات عن الضوابط الشرعية للسلوك الجنسي. وتختص التربية الجنسية في الإسلام بعدة خصائص منها (الموسوي، 2007؛ الفاضل، 2009؛ التويم، 2014؛ القاضي، 2015):

1. التوازن في عرض موضوعاتها، وفي تطبيقاتها الواقعية، وعدم إغفال جوانبها أو كبتها، مع رقي لغة الخطاب، فهي لا تحدد الحياء، وتكتفي بالتعريض دون التصريح تربية مستمرة، إذ تشمل مراحل العمر بمعالجة متميزة، وبما يتناسب مع نمو الفرد.
2. التوعية المتدرجة، فهي تسير حسب تطور النمو العقلي والجسدي للإنسان، ولابد من التدرج في تعليم الأطفال بما يناسب المرحلة العمرية، والفهم، والاستيعاب، وذلك لخطورة الحديث المبكر عن أمور لا يدركها الفرد.
3. التربية الشمولية؛ إذ لم تحصر التربية الجنسية في العلاقة بين الذكر والأنثى فقط، بل تناولتها من شتى الجوانب، وذلك لأن حصرها بالعلاقة بين الذكر والأنثى يغفل جوانب على قدر كبير من الأهمية ومنها الشذوذ

كما أشار المعجم الوسيط (1985، ص14) لمصطلح الجنس بأنه "اتصال شهواني بين الذكر والأنثى". أما في الإسلام، فإن مصطلح الجنس لم يرد في القرآن والسنة بالمعنى السابق، وإنما وجدت ألفاظ مختلفة تؤدي إلى نفس المعنى الذي هو الجماع، ومنها: المباشرة، والإتيان، والملازمة، كما استخدمه عددٌ من الباحثين، والمفكرين المسلمين؛ ليدل على ماله علاقة بالتناسل (التويم، 2014).

وباستقراء آيات القرآن الكريم، والسنة النبوية أحد أهم مصادر التربية الجنسية يتضح مدى اهتمام النصوص الشرعية بالمعاني الشاملة والمتكاملة للتربية الجنسية ففي الإسلام يدور الأمر حول إدراك المظاهر الأخلاقية الحميدة للسلوك الجنسي والعلاقات الصحيحة بين الجنسين فيعرف الفرد ما هو صحيح وما هو خاطئ؛ حتى إذا شب الفرد كان السلوك الإسلامي المتميز خلقاً له وعادة فلا يجري وراء شهوة ولا يتخبط في طريق الانحلال (بخيت، 2010).

وتجدر الإشارة إلى أن عدداً من الأدبيات التي تناولت التربية الجنسية ميزت بين مفهومي التربية والثقافة الجنسية، فالتربية الجنسية ضرورة من ضرورات حياتنا الاجتماعية، وهي أهم من الثقافة الجنسية لأن هذه الأخيرة تكتفي بتقديم المعلومات، في حين أن الأولى تهتم قبل كل شيء بتقديم الحقائق العلمية إلى جانب التوجيهات الأخلاقية السليمة (الدغيم، 2010؛ عبدالعال، 2010).

وتهدف التربية الجنسية عموماً إلى بناء شخصية الفرد في جميع الجوانب الجسمية والجنسية والأخلاقية والنفسية والعقلية والاجتماعية، فهي لا تهدف إلى إعطاء معلومات تثقيفية وحسب، وإنما تتعدى ذلك إلى إعداد الفرد للتعامل مع مراحل حياته وتزويده بالخبرات الجنسية والعادات الصحية والقيم والاتجاهات السامية (القاضي، 2015).

كما أشار عودة (2010)، ومعدي (2005)، والفاضل (2009)، وبخيت (2010) إلى أهداف التربية الجنسية ومنها:

ليس من العوامل المحددة بصفة دائمة، وهذا ما يسمى في غالب الأمر الفقر مع عامل آخر، إذ يوجد عامل مساعد، يفضي هو والفقر لزيادة تعرض الطفل للإساءة، كما أوضحت ذلك حنان بوشلاغم (2017).

وهناك أسباب تتعلق بالنظام التعليمي السائد، فقد أشار صبيح (2011) إلى تقاعس المؤسسات التربوية عن القيام بدورها في توجيه سلوك الأفراد. كما لا يخفى ضعف تضمين الكتب الدراسية لمفاهيم التربية الجنسية، إضافة إلى عدم إلزامية التعليم الأساسي في بعض الدول، مما كان له أثر سلبي في عدم رفع مستوى الوعي بالإساءات الجنسية.

وفي المقابل فإن هناك مجموعة من الإجراءات والأطر التي ترفع من وعي الطفل وتُحد من حدوث الإساءة له، أو استغلاله، فقد أشارت راندا الديب (2014) إلى طرق الوقاية المبكرة من الإساءة الجنسية، ومنها تعليم الأبناء على أبجديات حفظ العرض، ومواجهة الخطر المحدق بهم، والدفاع عن أنفسهم، والتوعية العامة عن طريق البرامج الموجهة لتحقيق التربية الجنسية المناسبة لمراحلهم العمرية، كما أن الجهل قد يؤدي إلى البحث عن مصادر للمعلومات قد تكون خاطئة، وسيئة، ومنحرفة، فالمعرفة تساعد على الضبط، وفهم الطفل لنفسه، وأعضائه.

كما أكد الشهري (2010) على أن تعليم الأطفال عن طريق المناهج يُعد من أفضل الطرق لوقايتهم من الإساءة الجنسية؛ فكلما كان الطفل أكثر وعياً وإدراكاً كلما كان أقدر على مواجهة شُبّهات الإساءة الجنسية.

ولا شك أن تدريس الفقه في مراحل التعليم المختلفة يُسهم إسهاماً كبيراً في البناء الأخلاقي للطلاب من خلال توبيخهم وضبط غرائزهم والارتفاع بهم إلى عرش الأخلاق الفاضلة (القحطاني، 1430هـ)؛ وذلك لما يشتمل عليه من حقائق ومفاهيم في العبادات والمعاملات تعمل على تهذيب السلوك إلى سلوك إسلامي.

(المثلية)، أو العلاقات خارج الإطار الشرعي، لمختلف الأعمار، وللجنسين على حد سواء.

كما أن هناك مشكلات قد تنجم عن إهمال هذا النوع من التربية، منها تعرُّض الأطفال للإساءة الجنسية، وهناك مصطلحات عديدة يطلقها الباحثون على هذا المفهوم فمنهم من يطلق عليه مفهوم التحرش الجنسي، أو الاعتصاب الجنسي، أو زنا المحارم أو الإيذاء الجنسي، أو الاستغلال الجنسي (عمر، 2016). وفي الدراسة الحالية تستخدم الباحثة مفهوم الإساءة الجنسية، لعموميته وشموليته للمصطلحات السابقة.

والإساءة الجنسية هي فعل يُفرض على الطفل الذي يكون لديه نقص في النمو المعرفي والمهاري والوجداني، وأسبابه متنوعة وتختلف باختلاف البلاد والأفراد والمواقف (الثويني، 2000)، كما أنها تُلحق الضرر المتعمد بالفرد، وتكون الإساءة الجنسية بأشكال متعددة فهي إما جسدية كاللمس، أو التحرش، وإما بصرية كإظهار ممارسات جنسية، أو عرض أفلام أو صور إباحية، وإما شفوية كمخاطبة الطفل بكلمات ذات إيحاءات ومدلولات جنسية.

كما أن هناك أسباباً متعددة للإساءة الجنسية وذلك باختلاف مصدرها، فمنها ما يرتبط بالمجتمع، كعدم وجود قوانين، أو عقوبات معلنة، تكون رادعة لمن تسول له نفسه بالإساءة للأطفال جنسياً؛ لما لها من دور لا يستهان به في الحد من هذه الإساءات، خاصة بوجود المصابين باضطراب الغلمانية (Pedophilia)، وأشارت لهم غولد لياشينينا (2006)، بأنهم الأشخاص الذين تنحصر رغبتهم الجنسية بالأطفال دون سن البلوغ، وهو أحد الاضطرابات الجنسية، ويتميز بوجود خيالات جنسية مثيرة في عقل المصاب به، مرتبطة بالأطفال غير البالغين الذين تقل أعمارهم عن 13 سنة.

ومن أسباب الإساءة الجنسية التي تعود إلى الظروف الاقتصادية المتعلقة بالطفل الفقير، فالفقر عامل مؤثر، ولكنه

جواهر بنت مسرع الفحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

وقد عرّف الأمدي الفقه بأنه العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية (2003، ص 7). وتكمن أهمية مقرر الفقه من خلال ما يقوم به من حماية لعقول النشء من الأخلاقيات الفاسدة والسلوكيات المنحرفة. وقد حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أن يكون الفقه مادة أساسية في مراحل التعليم العام، كما عملت على تطوير المناهج منطلقاً من سياسة التعليم في المملكة، و لمواكبة التغيرات الداخلية، والعالمية، ومن ذلك أُعيدت دراسة وثيقة العلوم الشرعية، وتطويرها، وذلك عام 1425هـ، وكان من معالم التطوير لمقرر الفقه إضافة مسمى السلوك ضمن مقرر الفقه في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تماشيًا مع المشروع الشامل لتطوير مناهج المرحلة الابتدائية، والمتوسطة لطلاب التعليم العام، وقد صدر الأمر السامي بالبدء في تطبيق الحلقة الأولى من المشروع الشامل لتطوير المناهج على مدارس المملكة للعام الدراسي 1431/1432هـ (الإدارة العامة للمناهج، 1427هـ).

وقد حددت وزارة التعليم (1422هـ) الأهداف العامة لمنهج الفقه في المرحلة الابتدائية ومنها :

1. أن يعرف الطالب أحكام العبادات، ومحاسن الدين من خلالها.
2. أن ينشأ الطالب على الانقياد لله عز وجل من خلال ما يدرسه من العبادات.
3. أن يتربى الطالب على محبة الله تعالى، ورسوله صلى الله عليه وسلم.
4. أن يؤدي الطالب العبادات على وجهها المشروع.
5. أن يعرف الطالب أن العبادات حق لله تعالى على عباده شكرًا له على فضله، وإنعامه.
6. أن يتربى الطالب على القيام بالحقوق الواجبة عليه نحو مجتمعه، ووالديه، ومعلميه، وجيرانه.
7. أن ينشأ الطالب على الاقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم في أداء العبادات.

الدراسات السابقة

أجرى نور الدين دراسة (2003) بهدف التعرف على مدى اهتمام محتوى كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية

الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية قد وردت في محتوى الفقرات، ثم في العناوين الفرعية، ثم في العناوين الرئيسية، ويتضح وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين تضمين الموضوعات في الوحدات الدراسية لكتاب التربية الإسلامية والصف الدراسي. وأوصت الدراسة بالاهتمام بموضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية عند تأليف هذه الكتب من جديد أو عند تطويرها، كما اقترحت إجراء دراسات أخرى تتعلق بالتربية الجنسية.

دراسة الخالدي (2011) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تضمن كتب الثقافة الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي في الأردن لموضوعات التربية الجنسية، وتكونت عينة البحث من جميع كتب الثقافة الإسلامية - الشاملة - المقررة للمرحلة الثانوية في الأردن للعام الدراسي (2008/2009)، والبالغ عددها ثلاثة كتب، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، بحيث تم اعتماد الفقرة وحدة للتحليل. واشتملت قائمة تحليل المحتوى التي تم بناؤها ثم التأكد من صدقها وثباتها على خمسة مجالات وهي: التشقيف الجنسي، والأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، والعقوبات والأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية، والزواج وبناء الأسرة، والمشكلات الزوجية، وارتبط كل مجال بمجموعة من موضوعات التربية الجنسية المناسبة له، بحيث بلغ مجموع الموضوعات التي شملتها المجالات الخمسة (43) موضوعاً. وأظهرت النتائج تدني تناول كتب الثقافة الإسلامية لموضوعات التربية الجنسية، إذ بلغ مجموع الفقرات الكلية للمستويات الثلاثة في الموضوعات المختلفة (1485) فقرة. وبلغ عدد الفقرات المرتبطة بالتربية الجنسية (153) فقرة، بنسبة مئوية مقدارها 10%، وحصل مجال العقوبات والأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية على أقل التكرارات، ومجال المشكلات الأسرية على أعلى نسبة تكرار لموضوعاته، كما أشارت النتائج إلى أن وجود موضوعات التربية الجنسية

في مملكة البحرين بموضوعات التربية الجنسية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي باتباع أسلوب تحليل المحتوى، لكتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة، وقد اعتمد استمارة تحليل المحتوى أداة الدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مجموع الفقرات المرتبطة بالتربية الجنسية (134) فقرة من أصل (1530) فقرة، بنسبة مئوية مقدارها (8.76) ، وجاء كتاب الأول الإعدادي في المرتبة الأولى، ثم كتاب الثاني الإعدادي، ثم كتاب الثالث الإعدادي، من حيث عدد الفقرات، وأن مجموع موضوعات التربية الجنسية التي وردت في محتوى الكتب الثلاثة بلغ (42) من أصل (128) موضوعاً بنسبة مئوية مقدارها (32.81) وهي نسبة قليلة ، كما أن معظم موضوعات التربية الجنسية وردت في محتوى الفقرات، تليها العناوين الفرعية، وأقلها العناوين الرئيسية. كما أوصت بإجراء دراسات مماثلة في الدول العربية والإسلامية.

وفي دراسة لهندي (2007) هدفت إلى استقصاء الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وتكونت العينة من كتب الصفوف العليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي باتباع أسلوب تحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى أن مجموع الفقرات المرتبطة بالتربية الجنسية في الكتب الثلاثة بلغت (169) فقرة من أصل (2494) فقرة، بنسبة مئوية متدنية مقدارها (6.8)، كما جاءت كتب التربية الإسلامية الثلاثة بالترتيب الصف العاشر ثم الصف الثامن، ثم الصف التاسع من حيث عدد الفقرات التي وردت فيها، وأن كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر كان أكثر الكتب تضميناً للموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية يليه كتاب الصف التاسع، ثم كتاب الصف الثامن. وأن أهم الموضوعات المرتبطة بالتربية الجنسية في الكتب الثلاثة كانت بالترتيب من حيث عددها:

الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، الأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية، أحكام البلوغ في الإسلام. كما أن معظم

جواهر بنت مسرع الفحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

وهدفت دراسة الفاضل (2009) إلى معرفه وحصر مفردات التربية الجنسية في مقررات الفقه للمرحلة الثانوية، ومعرفه مدى كفايتها ومناسبتها، وبناء التصور المقترح للتربية الجنسية في مقررات الفقه بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الاستقرائي. وتوصل إلى عدة نتائج أبرزها أن مقررات الفقه للمرحلة الثانوية تتضمن التربية الجنسية مع حاجتها إلى الترابط والتكامل في ذلك، وأن مقررات الفقه في المرحلة الثانوية بحاجة إلى زياده مضامينها من التربية الجنسية لتواكب متطلبات التربية في مرحله المراهقة، كما أن أسلوب وطريقة عرض التربية الجنسية بحاجة إلى التعديل ليتناسب مع متطلبات وخصائص النمو في مرحله المراهقة بشكل أفضل، وأن مضامين التربية الجنسية في مقررات الفقه تؤدي دورها عند إعدادها لمواجهة التحديات المعاصرة .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الفاضل (2009)، وقمرة (2016) من حيث موضوع، وعينة الدراسة، وتختلف عنهما في المرحلة الدراسية، كما تتفق مع دراسة قمر (2016)، والدغيم (2010)، والخالدي (2011)، ونور الدين (2003)، وهندي (2007) في الموضوع ، والمنهج وأداة البحث . مما يدل على أن هذا المنهج هو الأنسب لمثل هذه الدراسات ، وهو المنهج الذي تستخدمه الدراسة الحالية لمناسبتها في تحقيق أهدافها، كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تكشف عن درجة تضمين التربية الجنسية في كتب الفقه، والسلوك في الصفوف العليا، وبحسب علم الباحثين لم يتم التطرق لهذا البحث من قبل، ولقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة من عدة أوجه، منها : الأدب النظري ،وتحديد منهجها، وعمل الإجراءات المناسبة لها ، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة النتائج، وكذلك معرفة النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة لمقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.

جاء تصاعدياً ويتناسب طردي بين مجموع الموضوعات والمستوى الدراسي.

وفي دراسة العزام وجوارنه وانتصار(2015) هدفت إلى التعرف على مفاهيم التربية الجنسية التي ينبغي تضمينها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، واعتمد الباحثون المنهج الوصفي، وطبقت أداة استمارة تحليل المحتوى، وتكون مجتمع الدراسة، وعينتها من جميع كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع المفاهيم التي تم تناولها جاءت معظمها مختصرة، كما تبين عدم مقصودية التربية الجنسية في كتب الثقافة الإسلامية، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن عملية تطوير كتب الثقافة الإسلامية كانت في العام الدراسي (2006/2007) واقتصرت عملية التطوير على أسلوب العرض دون المساس الجوهرى بالمضمون سوى تحديث بعض الموضوعات، إضافة إلى قلة وعي مؤلفي هذه الكتب بالموضوعات الدينية التي ترتبط بمفاهيم التربية الجنسية ومن ثم عدم تضمينهم لها في محتوى كتب الثقافة الإسلامية. ومع ذلك فإن النسب المتدنية تعطي مؤشراً مهماً على عدم اهتمام كتب الثقافة الإسلامية بالتربية الجنسية. إلى جانب عدم وجود متخصصين في التربية الجنسية ضمن فريق التأليف.

وأجرى الدغيم (2010) دراسة حول مدى توافر مفاهيم التربية الجنسية في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على تحليل المحتوى، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع كتب العلوم المقررة على الطلاب البنين بالمرحلة المتوسطة، وكتب الأحياء المقررة على الطلاب للمرحلة الثانوية، كما استخدم استمارة تحليل محتوى أداة للدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف في توافر المفاهيم في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية بنسب مختلفة، معظمها تقل عن النصف مما يدل في مجمله على تدني توافر مفاهيم التربية الجنسية في مناهج العلوم.

إجراءات بناء أداة البحث وتطبيقها:

أعد الباحثان استمارة لتحليل كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، للتعرف على درجة تضمينها لمفاهيم التربية الجنسية الأساسية، واتباعا في إعداد الاستمارة الخطوات الآتية:

أولاً: إعداد قائمة لمفاهيم التربية الجنسية:

أعد الباحثان قائمة لمفاهيم التربية الجنسية التي يُؤمل تضمينها في كتب الفقه للمرحلة الابتدائية بصورتها الأولية، بما يحقق أهداف البحث، وذلك عن طريق الاطلاع على الكتب المختصة بموضوعات التربية الجنسية، والدراسات السابقة، والدوريات العلمية، وتقارير المؤتمرات التي تناولت هذا الموضوع.

وقد تكونت قائمة المفاهيم في صورتها الأولية من (31) مفهومًا، مصنفة تحت (6) مجالات رئيسية، هي: موقف الإسلام من الغريزة الجنسية، البلوغ في الإسلام، مفهوم العورة في الإسلام، الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، العفة والاستعفاف، حفظ العرض.

صدق قائمة مفاهيم التربية الجنسية:

للتحقق من صدق القائمة، عرضها الباحثان على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وعلم نفس النمو، والمتخصصين بالمناهج العامة، والباحثين في مجال الإساءة الجنسية، وبعد تعريفهم بموضوع الدراسة والهدف من إعداد قائمة المفاهيم، طُلب منهم إبداء رأيهم حول القائمة، وفق نموذج تحكيم أعده الباحثان لهذا الغرض؛ وذلك من حيث ارتباط المجالات الرئيسية، والفرعية المقترحة بالتربية الجنسية، ومناسبة تضمين المجالات الرئيسية، والفرعية المقترحة في كتب الفقه، ومناسبة المجالات الرئيسية، والفرعية المقترحة لطلاب المرحلة الابتدائية، وسلامة صياغة عبارات المجالات الرئيسية، والفرعية المقترحة، وإضافة، أو حذف، أو إعادة صياغة ما يرى من مجالات رئيسية، وفرعية.

ويمكن إجمال ملاحظات المحكمين على النحو الآتي:

أ) الموافقة على (5) مجالات رئيسية، هي موقف الإسلام من الغريزة الجنسية، والبلوغ في الإسلام، ومفهوم العورة في الإسلام، والأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية، وحفظ العرض، مع دمج العفة والاستعفاف في المجال الرابع "الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية"، مع اقتراح تعديل صياغة المجال الأول "موقف الإسلام من الغريزة الجنسية" إلى "الجنس في الإسلام"، والمجال الثالث إلى "العورة في الإسلام" ودمج المجال الرابع "الأحكام الوقائية لضبط الغريزة الجنسية"، والخامس "العفة والاستعفاف" تحت مُسمى "السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وحماية الذات"، والمجال السادس "حفظ العرض" ليصبح "الإساءة الجنسية وما يترتب عليها".

ب) حذف (5) من المفاهيم؛ هي: حدود عورة البالغ من المجال الثاني، وعورة المرأة بالنسبة للمرأة، وعورة الطفل من المجال الثالث؛ لوجودها ضمناً في المجال الثالث، وحذف تحريم التبرج والسفور؛ لوجودها ضمناً في مفهوم اللباس والزينة في الإسلام. وإضافة (5) مفاهيم جديدة هي تهذيب الغريزة الجنسية في الإسلام، وحكم حفظ العرض للمجال الأول، ومفهوم العورة وحكم ستر العورة للمجال الثالث، ومخاطر الاستجابة الإيجابية للإساءة الجنسية للمجال الخامس.

ت) فصل (2) من المفاهيم وهي علامات البلوغ للجنسين، ليصبحا مفهومين: علامات البلوغ عند الذكر وعلامات البلوغ عند الأنثى، وفصل مفهوم أحكام الطهارة المرتبطة ببلوغ الجنسين، إلى مفهومين هما أحكام الطهارة المرتبطة ببلوغ الذكر، وأحكام الطهارة المرتبطة ببلوغ الأنثى.

وبعد إجراء التعديلات، أصبحت القائمة النهائية لمفاهيم التربية الجنسية التي ينبغي تناولها في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا تتكون من (31) مفهومًا، موزعة في (5) مجالات.

ثانياً: إعداد استمارة التحليل:

جواهر بنت مسرع القحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمن مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

للتحقق من ثبات استمارة التحليل تم حساب ثبات التحليل باختلاف المحللين، والمعروفة بمعادلة هولستي (Holsti)، باستخدام المعادلة (Holsti, 1969, P140):

$$C.R. = \frac{2M}{N1+N2+N3}$$

حيث أن: C. R. معامل الثبات (نسبة الاتفاق)، و (2 M) هو عدد الفئات المتفق عليها خلال مرات التحليل، و N1 هو عدد الفئات التي حللها المحلل الأول، و (N2) هو عدد الفئات التي حللها المحلل الثاني، و (N3) هو عدد الفئات التي حللها المحلل الثالث.

وبعد تحديد الجزء المراد تحليله، تم حساب معامل الثبات بين تحليل الباحثين، والمحللة الثالثة وهي معلمة العلوم الشرعية زبيدة الشمري، وبلغ معامل الاتفاق (0,88) وهو معامل ثبات كاف، يدل على ثبات أداة الدراسة وصلاحيته للتطبيق، وإمكانية الاعتماد عليها للحصول على نتائج الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثان التكرارات (ك)، والنسب المئوية (%) ومعادلة هولستي لحساب ثبات التحليل.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول الذي نص على "ما مفاهيم التربية الجنسية التي ينبغي تضمينها في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال أعد الباحثان قائمة بمفاهيم التربية الجنسية بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بها، وتحكيمها من ذوي الاختصاص، ويوضح الملحق (1) مجالات ومفاهيم التربية الجنسية في صورتها النهائية.

إجابة السؤال الثاني الذي نص على "ما درجة توافر مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية؟".

أعد الباحثان استمارة التحليل بصورتها الأولية في ضوء قائمة مفاهيم التربية الجنسية المشار إليها سابقاً بما يحقق أهداف البحث؛ إذ تكونت الاستمارة من مفاهيم التربية الجنسية التي ينبغي توافرها في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا (الرابع، والخامس، والسادس) في المرحلة الابتدائية، ومقياس متدرج يشمل درجة تناول وشكل تناول، واعتمد الباحثان الموضوع أو الفكرة وحدة للتحليل، والتي حدداها بأنها جملة أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل، وقد توجد الفكرة مستقلة أو توجد مع غيرها من الأفكار الأخرى.

صدق استمارة التحليل:

للتحقق من صدق المحتوى لاستمارة التحليل قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين، المتخصصين في المناهج العامة وطرق تدريس العلوم الشرعية، والمتخصصين في مجال البحث التربوي بعد تعريفهم بموضوع الدراسة، والهدف من إعدادها وفق نموذج تحكيم أعدته الباحثة لهذا الغرض، وإجراء التعديلات اللازمة، سواء بالحذف أو الإضافة. وقد وافق المحكمون على سلامة الاستمارة وملاءمتها لما أعدت له.

وبهذا تكونت استمارة تحليل محتوى كتب الفقه والسلوك في صيغتها النهائية من (31) مفهوماً موزعة في (5) مجالات رئيسة وهي الجنس في الإسلام (4) مفاهيم، والبلوغ في الإسلام (6) مفاهيم، والعورة في الإسلام (6) مفاهيم، والسلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وحماية الذات (8) مفاهيم، والإساءة الجنسية وما يترتب عليها (7) مفاهيم. ويتحدد من خلال استمارة تحليل المحتوى مدى تناول وذلك في مستويين يتناول، ولا يتناول، وشكل تناول ويضم مستويين صريح، وضمني.

ثبات استمارة التحليل:

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل كتب الفقه عينة الدراسة، وفقاً للخطوات والإجراءات التي تمت الإشارة إليها في هذه الدراسة، واستخلاص عدد مفاهيم التربية الجنسية الواردة فيها، وحساب عدد مفاهيم التربية الجنسية التي وردت في الكتب بالنسبة لعدد مفاهيم التربية الجنسية التي ينبغي تضمينها في كتب الفقه والسلوك بهدف المقارنة بينها، وإعطاء صورة عامة عن مفاهيم التربية الجنسية التي تضمنتها هذه الكتب.

ويوضح الجدول رقم (1) مفاهيم التربية الجنسية المتوفرة في كتب الفقه موزعة حسب المجالات الرئيسة.

جدول 1

مفاهيم التربية الجنسية المتوفرة في كتب الفقه بحسب المجالات الرئيسة

النسبة المئوية	التكرارات	المجالات الرئيسة
6,4	2	الجنس في الإسلام
6,4	2	البلوغ في الإسلام
6,4	2	العورة في الإسلام
16	5	السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة
-	0	الإساءة الجنسية وما يترتب عليها
35,2	11	المجموع

توافر مفاهيمه في كتب الفقه، فقد وردت (5) مفاهيم من هذا المجال في كتب الفقه للصفوف العليا، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "البلوغ في الإسلام" و"الجنس في الإسلام"، و"العورة في الإسلام" بواقع مفهومين لكل مجال، والمرتبة الثالثة لمجال "الإساءة الجنسية وما يترتب عليها"، إذ لم يرد أي مفهوم لهذا المجال في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

كما يوضح الجدول رقم (2) مفاهيم التربية الجنسية المتضمنة في كل كتاب من كتب الفقه والسلوك عينة الدراسة موزعة حسب المجالات الرئيسة.

يتضح من الجدول رقم (1) ما يأتي:

أن عدد مفاهيم التربية الجنسية التي توفرت في كتب الفقه بالصفوف العليا بلغ (11) مفهوماً، بنسبة (35,2%)، من أصل (31) مفهوماً من مفاهيم التربية الجنسية التي ينبغي أن تتضمنها كتب الفقه للصفوف العليا، منها مفهومان من مفاهيم مجال "الجنس في الإسلام" ومفهومان من مجال "البلوغ في الإسلام" ومفهومان من مفاهيم مجال "العورة في الإسلام" و(5) مفاهيم من مجال "السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وحماية الذات"، ولم يرد أي مفهوم لمجال "الإساءة الجنسية وما يترتب عليها".

كما يشير الجدول إلى أن مجال "السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وحماية الذات" جاء في المرتبة الأولى من حيث

جدول 2

جواهر بنت مسرع الفحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

مفاهيم التربية الجنسية المتضمنة في كل كتاب من كتب الفقه والسلوك موزعة حسب المجالات الرئيسية:

الصفوف		الرابع		الخامس		السادس	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المجالات الرئيسية							
الجنس في الإسلام	-	-	1	3,2	1	3,2	
البلوغ في الإسلام	-	-	1	3,2	1	3,2	
العورة في الإسلام	1	3,2	-	-	1	3,2	
السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية	1	3,2	1	3,2	3	9,6	
الإساءة الجنسية وما يترتب عليها	-	-	-	-	-	-	
المجموع	2	6,4	3	9,6	6	19,2	

يتضح من الجدول رقم (2) ما يأتي:

ومن خلال ما سبق يتضح أن كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا توافرت فيها مفاهيم التربية الجنسية المقترحة بنسب مختلفة، جاءت على التوالي:

(6,4%)، (9,6%)، (19,2%)، ويلاحظ أن هذه النسب أدنى من الربع (25%) في كتب الصفوف العليا، مما يدل في مجملها على تدني توافر مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك، ويشير إلى عدم مقصودية التربية الجنسية في كتب الفقه، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تدل على إغفال كتب الفقه والسلوك لمفاهيم مهمة ولاسيما في واقعنا المعاصر الذي انتشرت فيه الإساءات الجنسية انتشاراً كبيراً ولذلك ينبغي للقائمين على تطوير الكتب أن يأخذوا مفاهيم التربية الجنسية في حسابهم. كما عزا الباحثان ذلك إلى عدد من الأسباب منها: خلو وثيقة منهج العلوم الشرعية من أي أهداف تتعلق بحفظ العرض وهي أحد الضرورات الخمس التي اهتم بها الدين الإسلامي، والتي لم يتم تناولها صراحةً أو ضمناً في المرحلة الابتدائية كما أكدت ذلك دراسة أبي نغمي (2015)، مما أدى إلى تضمين المفاهيم بطريقة عشوائية من دون أن تستند إلى معايير وأسس ثابتة تكون مرشداً لمطوري الكتب الدراسية في توزيع هذه الموضوعات بطريقة متسقة، بحيث تراعي التدرج والتتابع الرأسي في تضمينها وفق الصفوف الدراسية.

ويفسر الباحثان توافر مفاهيم التربية الجنسية في الصف السادس بنسبة أعلى؛ لكونه آخر الصفوف العليا، كما أن المتطلبات العمرية والاجتماعية لهذا الصف بحاجة للمزيد من المفاهيم والأحكام. ومن المفترض أن تتوافر مفاهيم التربية

كتاب الفقه والسلوك للصف الرابع الابتدائي لم يتوفر فيه سوى مفهومين بنسبة (6,4%)، واقتصر توفرها في مجالين رئيسيين هما "العورة في الإسلام" و "السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وحماية الذات"، أما ما يتعلق بالمجالات الأخرى فإن محتوى الكتاب لم يتوافر فيه أي مفهوم من مفاهيم هذه المجالات.

كتاب الفقه والسلوك للصف الخامس الابتدائي لم يتوفر فيها سوى (3) مفاهيم بنسبة (9,6%)، واقتصر توفرها على (3) مجالات رئيسية هي "الجنس في الإسلام"، و"البلوغ في الإسلام" و "السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وحماية الذات" بواقع مفهوم واحد لكل مجال، أما ما يتعلق بالمجالات الأخرى فإن محتوى الكتاب لم يتوافر فيه أي مفهوم من مفاهيم هذه المجالات.

وكتاب الفقه والسلوك للصف السادس الابتدائي توافر فيه (6) مفاهيم، بنسبة (19,2%). اقتصر توفرها على معظم المجالات الرئيسية؛ وهي "الجنس في الإسلام" و"البلوغ في الإسلام"، و "العورة في الإسلام" بواقع مفهوم واحد لكل مجال، و "السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وحماية الذات" بواقع (3) مفاهيم. أما ما يتعلق بمجال "الإساءة الجنسية وما يترتب عليها" فإن محتوى الكتاب لم يتوافر فيه أي مفهوم من مفاهيم هذا المجال.

الجنسية في كتب الفقه بصورة تتناسب مع المتطلبات العمرية والنمائية والفكرية لطلاب كل صف دراسي مع الأخذ في الاعتبار التتابع الأفقي والرأسي. وتأتي هذه النتائج في مجملها متوافقة مع نتائج دراسة كل من نور الدين (2003)، وهندي (2007)، والخالدي (2009) والدغيم (2010)، و العزام وآخرين (2015)، وقمرة (2016)، التي دلت على تدني تناول محتوى الكتب الدراسية المختلفة بما فيها الفقه والسلوك لمفاهيم التربية الجنسية.

جدول 3

نتائج تحليل كتاب الفقه للصف الرابع الابتدائي

المجالات الرئيسة للتربية الجنسية		مفاهيم التربية الجنسية		درجة التناول		شكل التناول	
						صريح	ضمني
				%	ك	%	ك
				%	ك	%	ك
الجنس في الإسلام	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
البلوغ في الإسلام	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
العورة في الإسلام	مفهوم العورة	50	1	50	1	-	-
	حكم ستر العورة	-	-	-	-	-	-
	عورة الفتاة بالنسبة للرجل من غير المحارم.	-	-	-	-	-	-
	عورة الفتاة بالنسبة للمحارم.	-	-	-	-	-	-
	عورة الرجل بالنسبة للمرأة الأجنبية.	-	-	-	-	-	-
	عورة الرجل بالنسبة للرجل.	-	-	-	-	-	-
المجموع	50	1	50	1	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وحماية الذات	مفهوم الاستعفاف	-	-	-	-	-	-
	أدب النظر والحياء.	-	-	-	-	-	-
	اللباس والزينة في الإسلام	-	-	-	-	-	-
	التفريق في المضاجع بين البنين والبنات	-	-	-	-	-	-
	تحريم الخلوة	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
	الالتزام بالأدب الإسلامي أثناء اختلاط المرأة بالرجل	-	-	-	-	-	-
	تحريم الفحش من القول	50	1	50	1	-	-
	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	50	1	50	1	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
الإساءة الجنسية	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
المجموع الكلي		100	2	100	2	-	-

جواهر بنت مسرع القحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

يتبين من الجدول رقم 3 أن كتاب الفقه والسلوك للصف ضمنياً، في حين لم يتم تناول أي مفهوم من مفاهيم التربية الرابع تناول مفهوم العورة، والفحش من القول مرة واحدة الجنسية الأخرى التي ينبغي تضمينها في كتب الفقه والسلوك.

جدول 4

نتائج تحليل كتاب الفقه للصف الخامس الابتدائي

المجالات الرئيسة للتربية الجنسية		مفاهيم التربية الجنسية		درجة التناول		شكل التناول	

جدول 5

نتائج تحليل كتاب الفقه للصف السادس الابتدائي

مجالات التربية الجنسية				مفاهيم التربية الجنسية				درجة التناول				شكل التناول			

يتبين من الجدول رقم (5) أن كتاب الفقه والسلوك (13) مرة، كما تناول مفهوم البلوغ (3) مرات، ومفهوم عورة للصف السادس تناول مفهوم اختلاف الجنسين في الإسلام (2) مرتان، ومفهوم

جواهر بنت مسرع الفحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

التربية الجنسية مما يشير إلى عرضية هذا النوع من التربية في الكتب عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على كتب التربية الإسلامية في الدول العربية (هندي، 2007؛ ونور الدين، 2003؛ والخالدي، 2011، والعزام وآخرون، 2015)، كما تتفق مع نتيجة الدراسات التي أجريت على كتب الفقه في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية (قمرة، 2016)، كما أن المفاهيم التي تم تناولها جاءت جميعها ضمنيًا، وينطبق ذلك على 11 مفهومًا وردت في الكتب من مجموع 11 مفهومًا بنسبة 100%، مما يدل على أن هذه المفاهيم وردت على شكل عبارات أو كلمات فقط، كما أن هذه المفاهيم التي وردت تنصب في الجوانب المعرفية دون الجوانب المهارية والوجدانية، كما أن التناول بهيئته السابقة لا يمثل التربية الجنسية بمفهومها الصحيح، فالكتب تناولت بعض الجوانب المعرفية ولم توظفها لتحقيق أهداف التربية الجنسية.

كما يُلاحظ من خلال نتائج التحليل أنه لا يوجد أي مفهوم من المفاهيم الواردة في كتب الفقه والسلوك بالصفوف العليا ورد في جميع الكتب عينة الدراسة؛ مما يؤكد على عدم مراعاة الاستمرارية والتتابع عند تقديم المفاهيم في الصفوف الثلاثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قمرة (2016)، والعزام وآخرون (2015).

كما أن توافر المفاهيم وتكراراتها يختلف من صف لآخر، ونجدها تتركز في الصف السادس بشكل أكبر، مع فارق كبير في تكراراتها في الصفوف الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى عشوائية تضمين المفاهيم، وغياب المعايير الثابتة لمطوري المنهج الشاملة لهذا النوع من التربية.

وتشير النتائج إلى أن عددًا كبيرًا من مفاهيم التربية الجنسية لم ترد في جميع كتب عينة الدراسة، ومنها المفاهيم الواردة في مجال الإساءة الجنسية وما يترتب عليها، وهي مفاهيم مهمة وخاصة لطلاب الصفوف العليا، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الخالدي (2011)، التي أكدت ندرة ومحدودية

اللباس والزينة في الإسلام (3) مرات، ومفهوم الالتزام بالأدب الإسلامي أثناء اختلاط المرأة بالرجل (1) مرة واحدة، وتحريم الفحش من القول (1) مرة واحدة، وجميعها وردت ضمنيًا، في حين لم يتم تناول أي مفهوم من مفاهيم التربية الجنسية الأخرى التي ينبغي تضمينها في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا.

كما يتضح من الجداول 3، و4، و5 ما يأتي:

1- أن مجال "الجنس في الإسلام" جاء في المرتبة الأولى من حيث تكرار مفاهيمه في كتب الفقه والسلوك بالصفوف العليا، بواقع 16 تكرارًا، وجاء في المرتبة الثانية مجال "السلوكيات الوقائية لضبط الغريزة الجنسية وحماية الذات" بواقع 7 تكرارات، وجاء في المرتبة الثالثة مجال "البلوغ في الإسلام" بواقع 4 تكرارات، وجاء مجال "العورة في الإسلام في المرتبة الرابعة بواقع 3 تكرارات، يليه "الإساءة الجنسية وما يترتب عليها" في المرتبة الخامسة لعدم ورود أي تكرار في هذا المجال.

2- أن مفهوم اختلاف الجنسين في الإسلام جاء في المرتبة الأولى من حيث تكرار تناوله في كتب الفقه والسلوك بالصفوف العليا، بواقع 16 تكرار، يليه مفهوم البلوغ، بواقع 4 تكرارات، وجاء في المرتبة الثالثة مفهوم اللباس والزينة بواقع 3 تكرارات، يليه في المرتبة الرابعة مفهوم عورة الفتاة بالنسبة للرجل من غير المحارم، وتحريم الفحش من القول بواقع تكرارين لكلٍ منهما، وجاء في المرتبة الخامسة مفاهيم الالتزام بالأدب الإسلامي والتفريق في المضاجع بين البنين والبنات ومفهوم العورة بواقع تكرار واحد فقط.

ومن خلال العرض السابق الذي تناول فيه الباحثين إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة اتضح أن الكتب عينة الدراسة وردت فيها مفاهيم التربية الجنسية بتكرارات مختلفة، فجاءت في بُعد مدى التناول على النحو الآتي 2، 5، 23، وتدل هذه التكرارات على تدني تناول تلك الكتب لمفاهيم

مقترحات البحث:

في ضوء البحث الحالي وما توصل إليه من نتائج، يقترح الباحثان إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال الدراسة الحالية ومن الدراسات المقترحة:

1. إجراء بحث تحليلي مماثل على كتب الفقه والسلوك للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية، للوقوف على مدى تناولها لمفاهيم التربية الجنسية.
2. دراسة تقويمية للتعرف على مدى وعي معلمي العلوم الشرعية بالتربية الجنسية واتجاههم نحوها.
3. إجراء بحث تجريبي لمعرفة أثر وحدة مقترحة في التربية الجنسية في مقرر الفقه والسلوك على الوعي الوقائي الجنسي لدى الطلبة.

المراجع

- أبونجي، فهد. (2015). مدى تلبية وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام للضروريات الخمس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- أبو سيف، حسام. (2011). علم نفس النمو. القاهرة: دار إيتراك للنشر.
- أبو عرة، عبد الرحمن داود. (2015). التربية الجنسية في الإسلام. الأردن: دار البيروني.
- الأحذب، ليلي. (2003). ما لا نعلمه لأولادنا. جدة: مكتبة تخامة للنشر والتوزيع.
- الإدارة العامة للمناهج. (1427هـ). وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- الأصفهاني، الراغب. (1412هـ). مفردات ألفاظ القرآن الكريم. دمشق: دار القلم.
- الأمدي، أبو الحسن سيد الدين. (2003). الإحكام في أصول الأحكام. الرياض: دار الصميعي.
- باحارث، عدنان. (2008). التربية الجنسية للطفل. تم الاسترجاع 20/9/2017م، من: <http://www.bahareth.org/index.php>
- باهنر، ناصر. (2005). تعليم المفاهيم الدينية في ضوء علم نفس النمو. العراق: دار الهادي.
- بخيت، فاروق عطية. (2010). التربية الجنسية في ضوء القرآن الكريم والسنة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية أصول الدين. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

موضوعات التربية الجنسية في كتب الثقافة الإسلامية خاصة فيما يتعلق بالأحكام الوقائية والعقوبات والأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية، على الرغم من أهميتها واستنادها لأدلة شرعية صريحة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة هندي (2007) حيث كان مجال الأحكام الوقائية للغريزة الجنسية، والأحكام العلاجية للانحرافات الجنسية الأعلى تناولاً في كتب التربية الإسلامية للصفوف العليا في مرحلة التعليم الأساسي.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، وما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة، قدم الباحثان هذه التوصيات بأمل أن تحسن من واقع التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك بالصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، وهي على النحو الآتي:

1. الإفادة من قائمة مفاهيم التربية الجنسية التي توصلت إليها الدراسة الحالية عند تطوير كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية.
2. تضمين ما لم يرد من تلك المفاهيم في كتب الفقه وذلك بإضافة وحدات أو موضوعات إلى وحدات وموضوعات هذه الكتب، تتناسب مع مفاهيم التربية الجنسية.
3. عند تضمين مفاهيم التربية الجنسية في الكتب يراعى استمرارية دراستها من صف دراسي لآخر، بحيث يراعى تسلسل المفاهيم وتتابعها الأفقي والرأسي، ومعالجتها بصورة مترابطة ووظيفية، مع مراعاة طبيعة الصف وخصائصه النمائية بما يتناسب مع مستوى نضج الطالب النفسي والعقلي.
- 4- عند تضمين مفاهيم التربية الجنسية في مناهج الفقه والسلوك يُراعى شمولها للجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، بما يحقق تربية جنسية متكاملة للمتعلمين.

- جواهر بنت مسرع القحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...
- عبد العال، أمهمان. (2011). مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لموضوعات التربية الجنسية في ضوء التصور الإسلامي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- العزام، محمد، وجوارنة، طارق، ومصطفى، انتصار. (2015). تحليل محتوى كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم التربية الجنسية. مجلة المنارة للبحوث بالأردن، 21 (2)، 99-137.
- العساف، صالح. (1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- علوان، عبد الله. (2006). تربية الأولاد في الإسلام. بيروت: دار السلام.
- عمر، آيات ناجي. (2016). الديناميات النفسية لأطفال الشوارع الذين تعرضوا للإساءة الجنسية. مصر: الدار العربي للنشر.
- عودة، بلال أحمد. (2010). التربية الجنسية لدوي الاحتياجات الخاصة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الفاضل، عبد الرحمن بن عبد الله. (2009). التربية الجنسية في مقررات الفقه بالمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- القاضي، سعيد إسماعيل. (2015). التربية الجنسية للأبناء والآباء. القاهرة: عالم الكتب.
- القحطاني، نابت. (1430هـ). مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة واتجاهات الطلاب نحو دراستها. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- قمرة، لطيفة. (2016). مدى تضمين مفاهيم التوعية الجنسية الأولية في مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الجوف الاجتماعية بالجوف، 2 (1)، 163-200.
- القاني، حمد، والجمال، علي. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعاصرة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- ليافشينينا، غولد جيكان. (2006). التربية الجنسية للأطفال والمراهقين. (ترجمة نزار عيون السود). دمشق: دار الطليعة (العمل الأصلي نشر في 2003).
- المالكي، عدنان. (2008). تقوم مقررات الفقه في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة.
- مجمع اللغة العربية. (1985). المعجم الوسيط. تركيا: المكتبة الإسلامية.
- مخيمر، هشام. (2000). علم نفس النمو الطفولة المراهقة. الرياض: دار كنوز إشبيلية للنشر.
- الموسوي، خضر. (2007). التربية الجنسية بين الغرب والإسلام. بيروت: دار هادي.
- ميلاد، محمود محمد. (2015). علم نفس النمو الطفولة. الأردن: دار الإحصاء العلمي.
- بوشلاغم، حنان. (2017). تحليل سيكولوجي لواقع التحرش الجنسي ضد الأطفال في المجتمع الجزائري. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجزائر، 28 (1)، 53-64.
- التويم، خالد. (2014). مبادئ التربية الجنسية المستنبطة من القرآن والسنة. القاهرة: دار إيتراك.
- الثويني، محمد. (2000). سألوني عن التحرش الجنسي. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.
- الحكمي، عبد الله. (2010). الأسس العلمية لبناء مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء فقه الواقع. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الخالدي، جمال خليل. (2011). التربية الجنسية في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. مجلة رسالة الخليج العربي، 32 (119)، 135-170.
- الدغيم، خالد إبراهيم صالح. (2010). تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة والثانوية في ضوء مفاهيم التربية الجنسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الديب، راندا. (2014). التحرش الجنسي بالأطفال. القاهرة: دار النابعة للنشر والتوزيع.
- الرشدان، عبد الله؛ وجعيني، نعيم. (2006). المدخل إلى التربية والتعليم. عمان: دار الشروق للنشر.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
- شلحوب، محمد. (1434هـ). تحليل محتوى مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء الحاجات الدينية اللازمة للطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض.
- الشهري، أحمد. (2010). الانحراف الجنسي بعد البلوغ وعلاقته بالتعرض للاعتداء أثناء الطفولة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- صبيح، آيات. (2011). المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالمتحرش بمن. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والإنسانية بالأردن، 1 (2)، 28-37.
- الصرايرة، ماجدة؛ أبو شمالة، فرج. (2015). التربية الجنسية للأطفال والمراهقين من منظور تربوي. عمان: دار الخليج.
- الطيار، فهد بن عبد العزيز. (2015). التحرش الجنسي في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين. مجلة الفكر الشرطي بالشراكة، 24 (94)، 21-90.
- الطيار، مساعد بن إبراهيم. (1433هـ). عوامل التحرش الجنسي بين طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشد الطلابي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض.

- Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Umm al-Qura University, Mecca.
- Al-qadei, S. (2015). *Sex education for children & parents*.
- AL-Qahtani. (1430 h). *The extent to which the decisions of the jurisprudence have dealt with the intermediate stage of contemporary doctrinal issues and students' attitudes towards their study*. Unpublished doctoral thesis. Faculty of Education, Umm al-Qura University, Mecca.
- Alrashdan, A. Janini, N. (2006). *Introduction to education*. Amman: Dar al-Shorouk Publishing.
- Al-Saraira, M; Abu-Shamal, F. (2015). *Sexuality Education for children and adolescents from an educational perspective*. Amman: Gulf House
- AL-Shalhoob, M. (1434). *Analysis of the content of the decision of the fiqh of the third-graders in the light of the religious needs of the students*. Unpublished master's thesis, Faculty of Social Sciences. Imam Muhammad bin Saud University. Riyadh.
- Al-Tarawneh, A. (2009). *Principles of educational guidance and guidance for students' educational, psychological and behavioral problems*. Amman: Dar Yafa.
- Al-Tayar, F. (2015). *Sexual harassment in middle schools from the point of view of student counsellors*. Sharjah Police Thought magazine, 24 (9 4), 21-90.
- Al-Tayar, M. (1433). *Sexual harassment factors among students at the primary level from the point of view of the student guide*. Unpublished master message. Imam Muhammad bin Saud University. Riyadh.
- Al-Thwiny, M. (2000). *They asked me about sexual harassment*. Kuwait: Al-Manar Islamic bookshop.
- Al-Touem, K. (2014). *Principles of sexual education derived from Quran and Sunnah*. Cairo: Dar Eltrac.
- Alwan, A. (2006). *Raising children in Islam*. Beirut: Dar es Salaam.
- Alzam, M., JWarneh, T., Mustafa, A. (2015). *Analysis of the content of Islamic culture textbooks in the light of the concepts of sex education*. *Al-Menara Research Magazine in Jordan*, 21 (2), 99-137.
- Arabic language complex. (1985). *Intermediate dictionary*. Turkey: Islamic Library.
- Ashahri, A. (2010). *Sexual perversion after puberty and its relationship to child abuse*. PhD thesis. Department of Social Sciences. Graduate School. Naif University of Security Sciences. Riyadh.
- bahareth, A. (2008). *Sex education* Retrieved on 20/9/2017 from URL : <http://www.bahareth.orj/index.php>
- Bahner, N. (2005). *Teaching religious concepts in the light of the psychology of growth*. Iraq: Dar al-Hadi.
- Bakhit, F. (2010). *Sex education in the light of the Holy Quran and Sunnah*. Unpublished master's thesis, Faculty of Religious origins. An-Najah National university. Nablus.
- Boslagham, H. (2017). *Sisloological analysis of the reality of sexual harassment against children in Algerian society*. *The Journal of the Generation of humanities and social sciences in Algeria*. 28 Gs. 64-53
Cairo: The world of books.
- نور الدين، سمير إبراهيم. (2003). *موضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة البحرين. المنامة.
- هندي، صالح. (2007). *التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 3(2)، 107-123.
- وزارة التربية والتعليم، (1422)، *وثيقة سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة التعليم.
- وزارة التعليم. (1416هـ). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط4، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- Abanime, F. (2015). *To which the religious education curriculum document for elementary and middle public schools meet the five necessities*. Unpublished master's thesis, College of Education, King Saud University. Riyadh.
- Abdel Aal, A. (2011). *The extent to which Islamic education textbooks for the secondary stage of sex education subjects are included in the light of the Islamic perception*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education. The Islamic University. Gaza.
- Abu Saif, H. (2011). *Psychology of growth*. Cairo: Aytrac Printing & Publishing House
- Abu Urah, A. (2015). *Sex education in Islam*. Jordan: Dar al-Bironi.
- Al-ahdab, L. (2003). *What we do not teach our children*. Jeddah: Tahama Publishing and Distribution library.
- Al-Asfahani, R. (1412 e). *Vocabulary of the words of the Holy Quran*. Damascus: Dar al-Pen.
- Al-Assaf, S. (1995). *Introduction to Behavioral science research*. Riyadh: Obeikan Bookshop.
- Al-Dalgem, K. (2010). *Analyze the content of intermediate and secondary science books in the light of the concepts of sex education*. Unpublished doctoral thesis, Faculty of Education. Umm al-Qura University. Mecca.
- aldeeb, R. (2014). *Sexual harassment of children*. Cairo: Dar al-Genius Publishing & distribution.
- Al-Hakimi, A. (2010). *Scientific foundations for the construction of Islamic education curricula at the primary level in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the doctrine of reality*. Unpublished doctoral thesis, Faculty of Education. Umm al-Qura University. Mecca.
- Al-handy, S. (2007). *Sex education in Islamic education books for basic education in Jordan*. *Jordanian magazine in Educational Sciences*, 3 (2), 123-107.
- AL-Khalidi, J. (2011). *Sex education in the books of the Islamic Culture of secondary school in Jordan*. *Arabian Gulf Letter Magazine*, 32 (119), 135-170.
- Allaqani, H., Al-Jamal, A. (2003). *Dictionary of contemporary pedagogical terminology in curricula and teaching methods*. Cairo: The world of books.
- Al-Maliki, A. (2008). *Assessment of jurisprudence in the light of contemporary doctrinal developments*.

جواهر بنت مسرع القحطاني وطلال بن محمد المعجل: درجة تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب الفقه والسلوك للصفوف العليا...

- Noor Aden, S. (2003). *Subjects of sexuality education in Islamic education books at preparatory stage in the Kingdom of Bahrain*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education. University of Bahrain. Manama.
- Odeh, B. (2010). *Sex education for people with special needs*. Jordan: Dar al-March for publishing and distribution.
- Omar, A. (2016). *Psychological dynamics of the children of the people who have been sexually abused*. Egypt: Arab Publishing house.
- Sobeih, I. (2011). *Social variables associated with their harasser*. *Journal of Studies in the social and humanitarian Service of Jordan*. 1 (2) 28-37.
- The Ministry of Education. (1416). *Education policy in the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh, Saudi Arabia.
- Zahran, H. (2005). *Psychology of childhood and adolescence development*. Cairo: The world of books.
- alfadeel, A. (2009). *Sex education in the curricula of the secondary level in the Kingdom of Saudi Arabia: an analytical study*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education. Umm al-Qura University. Mecca.
- Gamara, L. (2016). The extent to which the concepts of primary sexuality education are included in the jurisprudence of the intermediate level in the Kingdom of Saudi Arabia. *Al Jouf Social magazine in Al Jouf*, 2 (1), 163-200.
- General curriculum Management*. (1427 H). Legal science curriculum for elementary and middle schools in general education. Riyadh: Ministry of Education.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Philippines: Addison Wesley Company Publishing.
- Laavshinya, G. (2006). *Sex education for children and adolescents*. (Translated by Nizar, A). Damascus: Dar al-Taleea (original work published in 2003).
- American Adolescents. *Public Health Nursing*, 2014, 31(5), 414-427.
- Meelad, M. (2015). *Psychology of childhood development*. Jordan: Dar al-easer Alalmee.
- Mekhemar, H. (2000). *Psychology of the growth of teenage childhood*. Riyadh: The House of Treasures of Ashpelia Publishing.
- Ministry of Education (1422), *policy document on education in the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: Ministry of Education.
- Mosawi, K. (2007). *Sex education between the West and Islam*. Beirut: Dar Hady.

Inclusion of Sex Education Concepts in the Fiqh and Conduct Textbooks for the Upper Grades in the Elementary Stage

Jawaher M. Al Qahtani
Riyadh Education

Talal M. F. Almeajel
College of Education, King Saud University

Submitted 05-04-2018 and Accepted on 26-05-2018

Abstract : The study aimed to explore the extent of inclusion of Sex Education Concepts in the Fiqh in Conduct Textbooks for the Upper Grades at the Elementary Stage. To achieve the objectives of the study, the researchers adopted the analytical descriptive approach. Further, the researchers prepared a list of sex education concepts that should be included in the Fiqh and Conducted Textbooks (31) Concepts, which falls under five categories: Sex in Islam, puberty in Islam, awrah in Islam, preventive behaviors to control sexual instinct and self-protection, sexual abuse and its consequences. Results of the study showed that there was an implicit inclusion of sex education in the analyzed textbooks as follows: Sixth grade (19,2%) Then fifth grade, (9, 6%), and fourth grade (6, 4%). The researchers attributed this to the nature of the subjects dealt with in the Fiqh and Conduct Textbooks for the Upper Grades, as well as a weakness in the inclusion of the five necessities in Education, related to the legal science course syllabus document for the Elementary stage, per four necessities including honor protection. and considering the obtained results, the researchers put forward several recommendations and suggestions.

Keywords: Sex Education Concepts, Fiqh and Conduct Textbooks, Upper Grades in the Elementary Stage.

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم...

أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية

زهور حسن ظافر العمري

تعليم النماص

قدم للنشر 1440/1/2 هـ - وقبل 1440/3/20 هـ

المستخلص: استهدف البحث التعرف على روبوتات الدردشة (Chatbots)، ودورها في تنمية الجوانب المعرفية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بجمدة، مستخدماً أداة الاختبار المعرفي، وبعد تقنين الأداة وحساب صدقها وثباتها، طبقت على عينة استطلاعية من عشر طالبات اختبرت قصدياً، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وطُبقت التجربة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد حساب درجات الطالبات، ومعالجتها إحصائياً، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $0.05 \geq$ بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة معنوياً في التطبيق البعدي للاختبار بين المجموعتين عند مستويات التذكُّر والفهم والتطبيق، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية روبوت الدردشة للذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية لطالبات الصف السادس الابتدائي بجمدة، كما أن النتائج التي استُخرجت من ملف (log) في موقع روبوت المحادثة الذكي بعد معالجتها أظهرت إقبال الطالبات في المجموعة التجريبية على المحادثة مع الروبوت للسؤال عن معلومات محددة. وبناءً عليه فإن معدل استخدام الطالبات للنظام كمساعدٍ على التعلم أسهم في تحسين مخرجات التعلم لديهن في الاختبار التحصيلي. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: روبوت، الذكاء الاصطناعي، شات بوت، الجوانب المعرفية، تعليم العلوم.

مقدمة:

الاستدلالية المتنوعة التي عُذِّي بها البرنامج (بونيه، 1993؛ سليمان، 2010).

ويُعرف الشرقاوي (2011، 23) الذكاء الاصطناعي بأنه: "فرع من علوم الحاسب الآلي الذي يمكن بواسطته خلق برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني وتصميمها؛ كي يتمكن الحاسب الآلي من أداء بعض المهام بدلاً من الإنسان، والتي تتطلب التفكير والتفهم والسمع والتحدث والحركة بأسلوب منطقي ومنظم".

وفي العامين 2015 و 2016 قفزت تقنيات الذكاء الاصطناعي المختلفة إلى المراتب الأولى في قائمة التقنيات المستحدثة التي أصبحت دراجة بشكل كبير، وفي تحقيق لصحيفة فوربس الإلكترونية، توقع أن يكون الذكاء الاصطناعي وروبوتات الحادثة من التقنيات الأكثر استخداماً، بجانب تطبيقات الواقع الافتراضي (Laurinavicius, 2016). وبدأت مجموعة من الدراسات تبحث في تطبيقات هذه التقنيات في مجال التعليم والتدريب؛ لأنها تقوم على مبدأ محاكاة التواصل الإنساني الذكي؛ ولكنه تواصل يحصل بين الإنسان والآلة، ويعتمد نجاحه على مدى دقة تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الخالدي والدجان، 2011). فماذا لو تمت الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كوسائل تعلم مساندة للتعلم الصفّي؛ بحيث يوظف ذكاء الآلة في تنمية معارف أو مهارات محددة لدى الطلاب، وفي الوقت نفسه يكون مفهوم التواصل الذكي والقابل للتطوير محرك العملية بوجه عام.

إن التقدّم في مجال الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى توافر المواد على الإنترنت يمنح الوقت للتفكير في الذكاء الاصطناعي، كأداة للتعلم والتفاعل، وهو ما يمكن أن يقوم به روبوت الدردشة "Chatbot" الذي يُعنى بتزويد المعرفة الأولية، ويتيح للمعلّمين حرية أكبر في معالجة الحالات المعقدة؛ بعدّ الفروقات الشخصية بين الطلاب والتصرّفات مرتبطة بثقافة

يشهد القرن الحادي والعشرون تطوراً غير مسبوق في مجال تقنية المعلومات والاتصالات؛ مما أدى إلى ثورة علمية ومعرفية هائلة، أدت إلى اهتمام المؤسسات المجتمعية بالبحث في أفضل الوسائل، للاستفادة من مخرجات هذه التطورات في مجالات، مثل: التعليم والتدريب والصحة والأعمال. وقد توجهت المؤسسة التعليمية، سواء في مراحل التعليم العام أو العالي إلى تحقيق الاستثمار الأمثل من تقنيات التعليم، مع ما يتناسب وتطلعات المراحل التعليمية وخصائصها، ومع ما يوفر للطلاب في هذه المراحل جميعها فرصاً لتوظيف أدوات ومخرجات هذه الثورة المعلوماتية والمعرفية؛ لتحقيق التقدم الأكاديمي المنشود لهم، وليصبحوا فيما بعد أفراداً منتجين في مجتمعاتهم.

ومن هذا المنطلق، يشير العديد من الباحثين التربويين إلى ضرورة التوسع في استخدام تقنيات التعلم، التي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية أو التدريبية، وضرورة البحث عن الجديد من هذه التقنيات، وضرورة تعميمه في المدارس، وتوفير التدريب المناسب وفقاً لتكنولوجيا التعليم المستقبلية (نوفل، 2010؛ الحيلة، 2014).

ومن التقنيات المستقبلية التي أصبحت تجذب نظر التربويين، تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته. والذكاء الاصطناعي مبني على أساس أنه من الممكن محاكاة الذكاء البشري باستخدام أنظمة وأجهزة تقنية. ويهدف علم الذكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي، قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء، وتعنى قدرة برنامج الحاسب على حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار في موقف ما- بناءً على وصف لهذا الموقف- فالبرنامج نفسه يجد الطريقة التي يجب أن تتبع لحل المسألة، أو للتوصل إلى القرار بالرجوع إلى عدد من العمليات

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادّة العلوم...

وعلى الرغم من أن روبوتات الدردشة كانت موجودة منذ منتصف الستينات؛ فإن القليل منها كان يُستخدم للأغراض التعليمية، وكانت جميعها تتعلق بمواضيع محددة.

ويمكن أن تؤدي روبوتات المحادثة الذكية دورًا مفيدًا للأغراض التعليمية؛ لأنها ذات آلية تفاعلية، مقارنة مع نظم التعلم الإلكترونية التقليدية؛ إذ يمكن للطلاب باستمرار التفاعل مع الروبوت من طرح أسئلة متعلقة بمجال معين (Hoffman, Kowalski, Jain, & Mumtaz, 2011)؛ وهو يقوم بدور فاعل من خلال تقديم الدروس الخصوصية، والحل، والدعم، وتقديم المشورة والنصائح، أو حتى التعاطف، اعتمادًا على ما يحتاج إليه مستخدموه من مساعدة (Liu, Liu, Wang, 2013؛ Bii, 2013؛ Wang, & Li, 2013).

ويمكن استخدام هذه الروبوتات في سياقات اجتماعية؛ لأنها برامج حاسوبية ذكية تُنشأ لمحاكاة لغة البشر، عن طريق التفاعل، من خلال النص أو الخطاب (Heller et al., 2005؛ Wang, 2008؛ Hoffman et al., 2011).

ففي دراسة بي (Bii, 2013) ما يوضح أن "Chatbot" يمتلك الإمكانية للاستخدام في السياقات الاجتماعية، فهو برنامج كمبيوتر أنشئ لمحاكاة لغة البشر، كما ورد سابقًا؛ لكنه أيضًا يمتلك القدرة على تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الناس، والتعاون والمساعدة في أداء التعلم؛ بحيث تستخدم هذه التقنية للتجهيز لبناء بيئة تعلم وتعليم بناءة، كأساس لتمكين الطلاب على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين.

كما تشير دراسة ديل (Dale, 2016) إلى أن اللغة التكنولوجية الأكثر انتشارًا لعام 2016 هي المساعد الافتراضي الذكي، والمساعدون الرقميون، والواجهات الحوارية، أو روبوتات الدردشات، فقط تختلف التسميات؛ لكن يبقى المفهوم الأساسي ذاته، وهو تحقيق بعض النتائج عن طريق التحوار مع آلة باستخدام لغة طبيعية، ويظهر في طبيعة التكنولوجيا المساعدون الرقميون الصوتيون الأكثر بروزًا: "سيري من شركة آبل، كورتانا من مايكروسوفت، أليكسا من

هؤلاء الطلاب. وينظر البحث الحالي في إمكانات الذكاء الاصطناعي، وعلى وجه الخصوص روبوتات الدردشة (المحادثة) الذكية، ليس فقط لمواكبة التطور الحاصل في التقنيات التي قد تخدم التعليم؛ بل لأن التواصل الذكي هو عنصر فاعل ومؤثر في العملية التعليمية، قلما نُظِرَ في أهميته عند دراسة توظيف التقنيات في مجال التعليم.

تُعد روبوتات الدردشة الذكية (Chatbots) من تطبيقات الذكاء الاصطناعي وهي تطبيقات برمجية مُحفَزة على التعلم من خلال الانخراط في دردشة مع الآلة - ويقصد بالآلة في هذا البحث أجهزة الحاسب الآلي أو الأجهزة الذكية المستخدمة للتحوار مع الروبوت - ولديها طريقة عمل؛ إذ يمكنها الاتصال بشبكات التواصل الاجتماعي، مثل: الفيس بوك والـ Gtalk والرد تلقائيًا على محادثات الدردشة، ويمكن برمجة

(Chatbot) للإجابة بطرق مختلفة معتمدة على من كان يتحدث معه، وماذا يقول الشخص، وما الموضوع الذي كانوا يتحدثون فيه سابقًا، إلخ. (Benotti, Martínez, & Schapachnik, 2014).

ويعرّف فيشر وويزنويسكي (Fichter & Wisniewski, 2017) روبوت المحادثة "Chatbot" بأنه تطبيق حاسوبي صُمم لتوفير نوع من المعلومات أو الخدمات؛ إذ يواجهه المستخدم حوارًا، إما عن طريق الصوت أو كتابيًا.

أما بي وتو (Bii & Too, 2016) فيعرفه بأنه برنامج كمبيوتر ابتكر بهدف محاكاة لغة التفاعل البشري الذكية من خلال النص أو الخطاب، والغرض منه الدخول في محادثة أو محاكاة اتصالات الدردشة غير الرسمية بين المستخدم البشري وجهاز كمبيوتر باستخدام اللغة الطبيعية، ويمكن أن تُبتكر باستخدام مختلف لغات برمجة الكمبيوتر بما في ذلك ++C، PHP، XML، JAVA، وبايثون، و AIML.

ومن ثمّ يمكن استخدامها أداةً للتعلم أو لدراسة لغة جديدة، وأداةً للوصول إلى نظام للمعلومات، ولتقديم إجابات عن أسئلة في مجال معين. (Shawar & Atwell, 2005).

المدرّس بنسبة 85%. ويساعد الروبوت أيضًا المدرسين على أن يصبحوا أكثر كفاءة، بما أنه يجيب عن الأسئلة المتكررة، ويزودهم المعرفة الأساسية. وبهذا يُختصر جزءٌ معيّن من العمل، ويصبّب المدرس تركيزه على الأسئلة الأكثر اختصاصيّة وتعقيدًا. فضلًا عن ذلك، يمكن للروبوت جمعُ الأسئلة من طلاب فضلوا عدم ذكر أسمائهم وإرسالها للمدرّس، وبهذا يُقلّصُ الحاجز الذي يشعر به الطلاب عند طرح الأسئلة وعرض الآراء (Fryer & Carpenter, 2006).

وكانت دراسة وانغ وباترينا (Wang & Petrina, 2013) قد ذكرت أن هناك ست مزايا محتملة لـ "Chatbot" تساعد المتعلمين في اللغة وفي التعليم من خلال ست طرق، وهي:

- 1- يميل الطلاب إلى الشعور بالاسترخاء أكثر في الحديث مع الكمبيوتر أكثر من أي شخص.

- 2- روبوتات الدردشة على استعداد لتكرار المواد نفسها مع الطلاب إلى ما لا نهاية، فهي لا تشعر بالملل أو تفقد الصبر.

- 3- توفر مجموعة منها كلاً من النص والكلام؛ مما يسمح للطلاب لممارسة كلٍّ من مهارات الاستماع والقراءة.

- 4- روبوتات المحادثة جديدة ومثيرة لاهتمام الطلاب.
- 5- لدى الطلاب فرصة لاستخدام مجموعة متنوعة من الهياكل اللغويّة والمفردات، والتي عادة لن يكون هناك فرصة لاستخدامها.

- 6- يمكن أن توفر تغذية راجعة وفعّالة للطلاب في الإملاء والنحو.

وعلى الرغم من أن استخدام روبوتات الدردشة "Chatbot" كان له أثرٌ واضحٌ في الترفيه والتجارة والطب وغيرها، فهي أيضًا أثبتت فاعليتها في مجال التعليم. ففي دراسة بي وتو (Bii & Too, 2016) التي هدفت إلى استفتاء آراء 30 طالبة في مدرسة بكينيا عن مدى الاستفادة من روبوت دردشة ذكي (Knowie) صُمم في موضوعات الحوسبة، وقد طُبقت الدّراسة على عينة تجريبية خلال فترة 8 أسابيع، ومن ثم توزيع أداة

أمازون، ومساعد جوجل". وهناك أيضًا آلاف من روبوتات المحادثة المرتكزة على النصوص، والتي تستهدف مهامًا وظيفيّة معينة، والمدعومة بأدوات تتيح بناء روبوتات لعدد من منصات المراسلة المستخدمة على نطاق واسع.

ويرى جماعةٌ من الناس تلك التكنولوجيا على أنها تبيّث بثورة في طريقة تفاعلنا مع الأجهزة والمواقع والتطبيقات. وهذا ما تظهره دراسة ديل (Dale, 2016) حين جمعت بعض التصريحات التي تؤكّد أن التفاعل مع التكنولوجيا، إما باستخدام نصٍّ أو كلامٍ في اللغة الطبيعيّة قد أصبح عمليًا وبوجه متزايد ذا أهميّة بالغة؛ إذ يصنّف استطلاع MIT التقني الواجهات الحوارية على أنها واحدة من عشرة نجاحات تقنيّة في سنة 2016.

وتذكر دراسة ماكنيل ونيويير (McNeal & Newyear, 2013) أن لغة "AIML" تعدّ وسيلة بسيطة بطبيعتها للمدرسين والطلاب لبرمجة "Chatbot"، ونقطة انطلاقٍ للكثيرين من المهتمين بـ "Chatbot"، أو معالجة اللغة الطبيعيّة. أما أليسون (Allison, 2012) فيذكر أن مجموعة ملفات AIML هي عبارة عن ملفات نصيّة تتضمن فئات: (أسئلة وأجوبة)، جُمعت وصُنّفت من حيث المحتوى إلى ملفات لها أسماء مرتبطة بها، وتُخزّن أنماط مدخلات المعرفة والاستجابات ضمن هذه الملفات.

يمكن لروبوتات الدردشة أن تؤدي دورًا ذا فائدة للأهداف التعليميّة؛ وذلك لأنها ذات ميكانيكيّة تفاعليّة، بالمقارنة مع أنظمة التعليم الإلكترونيّة التقليديّة. ففي دراسة لـ فراير وكارينتر (Fryer & Carpenter, 2006) تقول: إن روبوتات الدردشة تزود المتلقين بالمعرفة بطريقة ممتعة من ناحية، ومن ناحية أخرى تؤدي دورًا مساعدًا في تفعيل مشاركة المتلقين. فهنالك نسبة مشاركة أعلى، وشعور بأريحيّة أكبر من الطلاب عندما يتحدثون مع كيّانٍ محايد.

وأظهرت التجربة عند استخدام الروبوتات الصوتيّة لتعلّم اللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة تفضيلًا من الطلاب للروبوت عن

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم...

خِدْمَات المكتبة، و15% كانت حول أسئلة بحثية ذات علاقة بالمكتبة، و11% عن المصادر الجاهزة reference-ready، و10% عن المشكلات الفنية في أنظمة المكتبة، و6% كانت أسئلة ذات إجابات بسيطة، و4% كانت أسئلة شخصية.

كما أجرى بينوتي وآخرون (Benotti et al., 2014) دراسة هدفت إلى تصميم روبوت دردشة ذكي تحت اسم (Chatbot)، واختبار مدى قدرته على جذب اهتمام الطلاب، وتخفيف مشاركتهم (Engagement) في موضوعات ذات علاقة بمفاهيم الحوسبة التي تدرس في المراحل الثانوية بالمدارس الأرجنتينية. تمّ اختبار (Chatbot) كبديل متاح لمنصة (Alice) في مسابقة وطنية في مجال الحاسب، وكذلك اختُبر في بعض المدارس الثانوية الحكومية؛ فوجد أن معظم مؤشرات المشاركة: (إنجاز المهمة، والمشاركة والحماسة والاهتمام) ازدادت عند استخدام (Chatbot)، بالمقارنة مع (Alice)، مع بعض الاختلافات بين الفتيات والفتيان، وهي نفسها مخرجات التطبيق في المدارس الحكومية، ويعود ذلك إلى أن (Chatbot) وفّر المحتوى العلمي والإرشادات والتغذية الراجعة في شكل بنائي ودوري للطلاب، في حين لم تكن (Alice) توفر تلك المميزات.

كما كشفت دراسة هوفمان وآخرين (Hoffman et al., 2011) عن نتائج استخدام روبوتات المحادثة في تدريس صف جامعي، وذلك محاولة لمعالجة المشكلة التي يواجهها المتعلمون الإلكترونيون فيما يتعلمون؛ وقد أتيحت الخيارات للطلاب بين العمل على صفحة ويكي تمّ تعديلها، أو عن طريق الحديث مع أداة الذكاء الاصطناعي الحوارية، وبعد تحليل سجلات نشاط الطلاب تبين أن معظم الطلاب فضّلوا أداة الذكاء الاصطناعي الحوارية على صفحة الويكي.

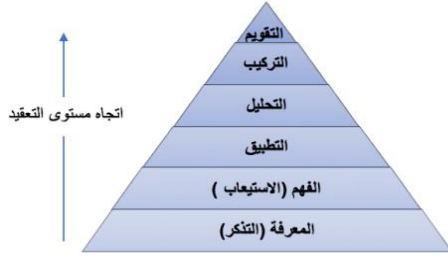
وتجد الباحثة في الدراسات السابقة ما يتفق مع البحث الحالي، في كونها تهدف إلى بناء روبوتات دردشة تُستخدم أداة تعليمية لتقديم المعرفة لمستخدميها، وتتيح التفاعل والبناء والمشاركة؛ إذ يمكن لـ (Chatbot) أن تحفز الطالبة على بناء المعرفة في قالب من التواصل شبه الإنساني، فهي بمنزلة رفيق

البحث، وهي استبانة صمّمها الباحثون. وأشارت النتائج في مجملها إلى أن الطالبات كان لديهنّ آراء إيجابية عن روبوت الدردشة، واقترحت أيضًا مجموعة من الحلول لتطويره.

وقد قام رحمان (Rahman, 2012) بدراسة هدفت إلى تصميم روبوت دردشة ذكي لمساعدة الطلاب في جامعة براك Brac البنغالية على الحصول على معلومات عن القبول، والمعلّمين، والمقرّرات الدراسية، وقد بُني روبوت المحادثة المقترح، وعُرض على مجموعة من الطلاب للردّ على أسئلتهم، ومن ثم أُخذت آراؤهم عن مدى رضاهم من عدمه عن الإجابات التي حصلوا عليها؛ حيث سجل 60% رضاهم عن المعلومات المتعلقة بالقبول، وأبدى 60% رضاهم عن المعلومات المتعلقة بالمعلّمين، و50% أبدوا رضاهم عن المعلومات المتعلقة بالمقرّرات الدراسية. وهدفت الدّراسة التي قام بها ليو وآخرون (Liu et al., 2013) لاختبار إمكانية تصميم Chatbot ذكي (PAL) للإجابة عن أسئلة نفسية غير معقّدة في مجال معيّن. إذ يركز هذا النظام على تقديم اقتراحات أوليّة، أو مساعدة المستخدمين على تخفيف الضغط عن طريق استخراج المعلومات من المنتديات على الإنترنت، والتي على أساسها يُنشأ نظام (Chatterbot). وقد أُجري اختبار أولي للتأكد من جدوى النظام في بحث الويب عن المعلومات ذات العلاقة بالأسئلة المطروحة، وأشارت النتائج إلى نجاح التجريب الأولي.

وقد أجرى أليسون (Allison, 2012) دراسة هدفت إلى مناقشة نتائج استخدام (Pixel chatbot) الذي يُجيب عن أسئلة عن المكتبة ومصادرها في جامعة لنكولن نبراسكا، وفي الوقت نفسه يتفاعل بشكل "شبه إنساني" مع المستخدمين، ويحيل الأسئلة التي لا يستطيع الإجابة عنها إلى المختصين في المكتبة؛ وقد طوّرت الباحثة (Pixel) المتاح من خلال الموقع <http://pixel.unl.edu> باستخدام قاعدة البيانات SQL باستخدام الذكاء الاصطناعي. وأشارت نتائج تحليل 500 ملف محادثة Chat Logs إلى أن 35% من الأسئلة الموجهة للروبوت كانت عن مصادر المكتبة، في حين 16% كانت عن

وهنا نجد أن تصنيف الجوانب المعرفية ينبثق من تصنيف الأهداف التعليمية، ويقسم الجانب المعرفي إلى مستويات هرمية الترتيب، يشار إليها بـهرمية بلوم، إذ تبدأ من المستوى البسيط الذي يستخدم قدرات ومهارات عقلية بسيطة، إلى المستويات العليا الأعقد التي تتفاعل فيها قدرات ومهارات عقلية مركبة ومعقدة، كما في الشكل (1).



الشكل (1) الترتيب الهرمي المعرفي

فالجانب المعرفي كما بين عطا الله (2010) وفلادة (2009) يتكوّن من ستة مستويات متدرجة من المستوى البسيط إلى المستوى المعقد، وفيما يأتي نستعرض هذه المستويات:

– **المعرفة (التذكر) Knowledge**: تذكر أو استدعاء ما تُعلّم سابقاً.

– **الفهم Understanding**: القدرة على إدراك المعاني أو البيانات، وترجمتها، وتفسيرها.

– **التطبيق Application**: القدرة على استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين في مواقف جديدة.

– **التحليل Analysis**: القدرة على تفكيك المادة إلى أجزائها ومكوناتها؛ لتحقيق فهم أعمق لبنائها التنظيمي، والبحث عن العلاقات التي تربط هذه العناصر وطريقة تنظيمها.

– **التركيب Synthesis**: القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كلٍّ متكامل ذي معنى.

– **التقويم Evaluation**: القدرة على إصدار حكم على قيمة ما أو عمل أو موقف، وما إلى ذلك، طبقاً لفكرة معينة؛ لتحقيق أغراض معينة.

ويركز الجانب المعرفي على مفهومين أساسيين، هما: المعرفة Knowledge، والفهم Understanding، ويعدّ طلب المعرفة

دراسة "Study Buddy". وهي أيضاً وسيلة تساعد طالبة المرحلة الابتدائية في الوصول بيسر وسهولة للمعلومات والمعارف، ومن ثمّ تتحقّق نواتج التعلّم التي يمكن قياسها بالاختبار التحصيلي، أو أي نوع من أنواع تقويم امتلاك المعرفة.

إن استخدام تقنيات التعليم لتدريس مادة العلوم للمستويات العليا في التعليم الابتدائي يعدّ أحد الموضوعات التي شغلت الباحثين التربويين في عددٍ غير قليلٍ من الدراسات، والتي أكدت أهمية استثمار تقنيات التعليم لتقديم المعارف والمهارات المرتبطة بهذا العلم (البيشي والغامدي، 2006؛ الحمياني، 2010؛ العريشي ولال، 2009).

ويأتي الجانب المعرفي للعلم من حصيلة التراث الثقافي الذي يتسلمه الجيل عن أسلافه من الأجيال السابقة، وكذلك مجهودات علماء الجيل الحاضر في البحث والاستقصاء، والتوصل إلى حقائق ومكتشفات علمية تضاف إلى محتوى الثقافة من هذا التراث؛ ولا شك أن الانفجار المعرفي الحادث بمثلٍ مظهرًا من مظاهر جانب العلم المعرفي (فلادة، 2009).

وتشير الحصان (2015) إلى أن المقصود بالجوانب المعرفية: "المهارات العقلية المعرفية التي يفترض أن يمتلكها المتعلّم". أما سليمان (2014) فيعرّفها بأنها: "عبارة عن وصف لما ينبغي أن يعرفه الطالب، ويكون قادرًا على أدائه، ويتوقع من الطالب إنجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي، أو برنامج تعليمي محدّد".

ويوضّح فلادة (2009) وعلبان (2010) أن التعلّم لا يأتي بالصدفة؛ ولكنه نتاج الخبرة؛ كما أن البناء المعرفي للفرد قد بُني من حصيلة خبرات التعلّم الموجود بالمواقف التي يمرُّ بها الفرد في بيئته، والعالم الخارجي المحيط به، وتظهر حصيلة البناء المعرفي في سلوك الفرد، وتعلّعه يستفيد منها في تلخيص الماضي، وتفسير الحاضر، والتنبؤ بظاهرة المستقبل؛ وحيث إن السلوك هو ما يصدر عن الإنسان قولاً أو فعلاً؛ فإن الأهداف السلوكية (التعليمية) تتضمن السلوك اللفظي وغير اللفظي؛ إذ تشكل الأهداف التربوية الغايات الأساسية التي نرغب من تلاميذنا بلوغها عند مرورهم بالخبرات التعليمية.

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم...

والتواصل وبناء المعرفة، وهذا ما تؤكدته النظرية البنائية التي استند عليها البحث.

وقد سعت كثير من الدراسات لرفع مستوى التحصيل لدى الطلاب ولتنمية جوانب معرفية في مجالات متعددة، منها: دراسة جان (2010) التي هدفت إلى قياس أثر استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية الجوانب المعرفية في الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. وقد أُجري اختباران: قبلي وبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية: (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية، حل المشكلات). كما هدفت دراسة الخطيب والأشقر (2013) إلى معرفة تأثير استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية التفكير التوليدي والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم. واستُخدمت أداة اختبار التفكير التوليدي واختبار المفاهيم العلمية (تحصيلي)، وأظهرت النتائج أن دراسة تلاميذ المجموعة التجريبية لنموذج بناء المعرفة المشتركة أسهم في زيادة قدراتهم على التفكير التوليدي، وأن حجم تأثير استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة كان كبيراً في تنمية كل من المفاهيم العلمية واكتساب التلاميذ لمهارات التفكير التوليدي. وكانت دراسة أحمد (2013) قد هدفت إلى تنمية المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام استراتيجية "تنبأ، لاحظ، اشرح". واعتمدت على المنهج شبه التجريبي، واستخدمت أداتي الاختبار لتحصيل المفاهيم العلمية ومقاييس مهارات ما وراء المعرفة (على طريقة ليكرت)، وأظهرت النتائج أن استراتيجية "تنبأ، لاحظ، اشرح" أثبتت فاعليتها في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بما يعادل نسبة 99% كما يقبسه اختبار تحصيل المفاهيم العلمية واختبار مقياس ما وراء المعرفة. أما دراسة أبي عطايا وبيرم، وعبد القادر (2007)، فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على التدريس الجانبي الدماغ على تنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى

تعلماً دائماً، ولبناء المعرفة المبعثرة لدى الفرد في قالب معرفي متماسك؛ ظهر الفكر البنائي كنموذج قوي جداً في بناء المعرفة لدى المتعلمين، ويتطلب الفهم أيضاً تهيئة المتعلم للفهم؛ حيث التحول في التدريس من أجل الفهم، وهو جوهر البنائية Constructivism ونظريتها التي تركز على النظرية البنائية Constructivism theory. وتؤكد البنائية على أهمية البناء الفعّال للمعرفة لكل طالب خلال ربط التعلم السابق والتعلم اللاحق بوساطة المتعلمين أنفسهم. ويعد "بياجيه" واضع اللبنات الأولى للبنائية؛ فهو القائل بأن عملية "المعرفة" تكمن في بناء موضوع المعرفة أو إعادة بنائه.

ونظراً لأهمية النظرية البنائية في تدريس العلوم؛ فقد نصح كثير من خبراء التربية العلمية بتطبيقها في التدريس، فلم يعد هدف التعليم زيادة المعلومات في عقل الطالب، وإنما إتاحة الفرصة لبناء معرفته بنفسه حتى يصبح ما تعلمه ذا معنى بالنسبة له؛ لذلك يؤكد التربويون في مناهج العلوم وتدريسها على أن تدريس العلوم أصبح عملية تهدف إلى تنشيط المعارف السابقة للطالب، وبناء المعرفة واكتسابها وفهمها، والاحتفاظ بها، واستخدامها حتى ينمو الطالب عقلياً ووجدانياً ومهارياً، وتتكامل شخصيته من مختلف جوانبها (زيتون، 2007؛ خطايب، 2005).

وقد أثبتت كثير من الدراسات فاعلية نموذج التعلم البنائي، والنظرية البنائية في ارتفاع مستوى التحصيل وتنمية الجوانب المعرفية، منها: دراسة جان (2010)، ودراسة السفياي والبناء (2010)، ودراسة الناقة والعيد (2009)، ودراسة حجازي (2009)، ودراسة عوض والوهر (2005). وبناءً عليه؛ فإن البحث الحالي يختبر إمكانية أن تكون روبوتات الذكاء الاصطناعي (Chatbot) مصدرًا معرفيًا مسانداً للتعلم الصفّي، في إطار يدعم التواصل الذي يحاكي ما يحدث في المواقف الصفية. وذلك بتكوين قاعدة معرفة، وتحويل بيئة التعليم والتعلم إلى بيئة يكون المتعلم محوراً، وتضمن له التفاعل

وفي المملكة العربية السعودية، سُجِّلَت مجموعة من المؤشرات الدالة على تدني مستوى الطلاب في مادة العلوم، ففي تقرير هيئة تقويم التعليم ظهر من تحليل نتائج الاختبارات الوطنية لعام 2015 أن 41 % من طلاب الصف السادس حققوا درجات تحت معيار الحد الأدنى في مادة العلوم (وزارة التعليم، 2016)، وهو ما يتفق مع نتائج (TIMSS 2015) الدِّراسة الدولية لتقويم مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم التي ظهر فيها انخفاض معدل أداء الطلاب السعوديين في مادتي الرياضيات والعلوم؛ إذ حصلت السعودية على المركز الخامس والأربعين لاختبار العلوم للصف الرابع الابتدائي، بمعدل تحصيل 396 درجة، وبذلك تعدُّ من الدول الخمس الأخيرة الأسوأ في هذا الاختبار (IEA, 2015).

ومما فاقم من هذه المشكلة هو عدم الاهتمام بتوظيف تقنيات التعليم في تنمية الجوانب المعرفية لدى المتعلمين؛ كون هذه التقنيات يمكن أن تستخدم لتقديم المفاهيم العلمية للطلاب، بطرق مختلفة، تعزز التعلم، وتحفز الطلاب وتجذب اهتمامهم (الشمري، 2015).

أسئلة البحث:

تُسْتَفْصَى محاور المشكلة البحثية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1- ما أثر استخدام روبوت دردشة (Chatbot) للذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية (عند مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق) في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بجدّة؟
- 2- ما مدى تأثير تفاعل الطالبات مع النظام user (interaction) في تنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الآتي:

- 1 - التعرف على أثر استخدام روبوت دردشة (Chatbot) للذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية (عند

طلاب الصف التاسع الأساسي، واعتمدت على المنهج التجريبي، واستُخدمت أداة الاختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية، وأثبتت نتائجها فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية.

وتتفق هذه الدراسات مع البحث الحالي في ضرورة تنمية الجوانب المعرفية ورفع مستوى تحصيل الطلاب باستخدام وسائل متنوعة، واستُخدمت في هذه الدراسات أداة الاختبار التحصيلي وهي الأداة المستخدمة في هذا البحث الذي سيطبق على المرحلة الابتدائية، وهو ما يتفق مع دراسة الخطيب والأشقر (2013)، ويختلف مع الدراسات الأخرى التي طُبِّقت على المرحلتين المتوسطة والثانوية.

إن الباحثة تتطلع من خلال تصميم روبوت دردشة يوظف تقنية الذكاء الاصطناعي، إلى توفير فرص تعلُّم للطالبة التي تدرس مادة العلوم خارج الصف الدراسي وداخله؛ ولكنها فرص تعتمد على محاكاة التواصل الإنساني الذكي الذي لا يجعل الطالبة تعزف عن استخدام التقنية، وينمي الجوانب المعرفية لديها، ومن ثمَّ يحسن من مخرجات التعلُّم.

مشكلة البحث:

تهدف ممارسات التعليم الأساسي إلى تمكين الفرد من مواصلة تعليمه، لاكتساب المعارف أو المهارات اللازمة التي تمكنه من الانخراط في المجتمع والحياة العملية في مراحل لاحقة، ومتابعة التعلُّم ذاتيًا، مستفيدًا من فرص التعليم غير النظامي، وضروب التعليم المستمر كلها (حلس، 2011)؛ لذلك فإن المؤسسات التربوية تُعنى بزيادة تحصيل المتعلِّم، وتركز على ضرورة اكتسابه المعلومات والمعارف والمهارات التي تساعد على تنمية الجوانب المعرفية لديه. وعلى الرغم من ذلك فهناك عدد من الدراسات التي أكدت وجود تدنٍّ ملحوظ في مستوى التعلُّم لدى الطلاب (زكي، 2013؛ العنزي، 2010) وعلى وجه التحديد في مادة العلوم في مراحل التعليم الأساسي.

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم...

- الحدود البشرية: طالبات الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الإسلامية الأهلية.
- مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق) في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمجدة.

2- التعرف على مدى تأثير تفاعل الطالبات مع النظام (user interaction) في تنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم.

أهمية البحث:

- يمكن أن يسهم هذا البحث في إثراء المحتوى العلمي التربوي فيما يتعلق ببروبات الدردشة وإبراز التجارب الرائدة في هذا المجال.
- يمكن أن يسهم في مساعدة مطوري المناهج للاستفادة من تقنية الذكاء الاصطناعي في بناء روبوتات تعليمية وإدراجها ضمن المناهج كمواد إثرائية.
- إمكانية الاستفادة من هذا البحث كنموذج قابل للتطبيق في مادة العلوم قد يساعد المعلمين في تحسين التدريس باستخدام تقنيات حديثة.
- إمكانية الاستفادة من Chatbot بوصفه أداة تعليمية مرافقة للطالب، وقد تفتح له آفاقاً لا حدود لها.

حدود البحث:

سيلتزم البحث الحالي بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: -الفصل الثاني عشر (الكهرباء والمغناطيس) في مقرّر العلوم للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، وقد اختير لتوافقه في الخطة الدراسية مع وقت تطبيق البحث.
- الجوانب المعرفية المحددة بمستويات: (التذكر، الفهم، التطبيق)، وحُدّدت هذه المستويات؛ كونها قابلة للتحقق باستخدام إمكانيات التقنية المستخدمة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437/1438هـ.
- الحدود المكانية: مدارس التربية الإسلامية الأهلية بمجدة نظراً لتوافر الإمكانيات اللازمة لتطبيق البحث.

فرض البحث:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم روبوت المحادثة (Chatbot)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجوانب المعرفية، لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث:

أ- روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي (Chatbot): نظام آلي صُمم للتحدث مع البشر باستخدام اللغة الطبيعية، يعتمد على مدخلات محدّدة ومخرجات متوقعة Brennan, (2006).

التعريف الإجرائي: هو نظام آلي ذكي مبرمج على هيئة سؤال وجواب؛ لتقديم معلومات للطلاب في مجال معرفي محدّد، يعمل ك (رفيق دراسة) لإثراء معلومات الطالب وخبراته، ويحاكي بعض التصرفات في مواقف التواصل الإنساني، ويمكن التفاعل معه داخل الصف وخارجه وفي أي وقت باستخدام الحواسيب المختلفة والأجهزة الذكية.

فهو من ثم يختلف عن الطريقة التقليدية التي تستخدم فيها طريقة التدريس الاعتيادية، ويكون المعلم فيها هو محور العملية التعليمية؛ فينقل المعرفة لأذهان الطلاب مباشرة معتمداً على أسلوب المحاضرة أو الإلقاء أو غيرها من الأساليب التقليدية في بيئة تعلم تُحدد بوقت معين في مكان معين.

ب- الجوانب المعرفية (Cognitive Aspects): ويُعرّفها عبد النبي، والقليني، والمر، وشرف الدين (2011) بأنها: "سلسلة من النشاطات العقلية التي تحلّل المعلومات المتاحة لها، والتي تؤدي بدورها كامل الوظائف المعرفية: كالانتباه والإدراك

والتذكر، وبما تنطوي عليه من عمليات الاستدلال والقدرة على حل المشكلات" (492).

التعريف الإجرائي: هي حصيلة المعلومات والمعارف التي تكونت لدى المتعلم، والنتيجة من عمليات عقلية منظمة تتضمن الإدراك والتذكر، وحل المشكلات، يمارسها المتعلم عند تلقي المعلومات، وتشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ، والقواعد والقوانين والنظريات العلمية.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

المنهج شبه التجريبي: يقوم هذا المنهج على أساس العلاقة السببية بين متغيرين: أحدهما المتغير المستقل (Independent Variable) المتمثل في روبوت محادثة للذكاء الاصطناعي، والآخر المتغير التابع (Dependent Variables) المتمثل في الجوانب المعرفية بمستوياتها المعرفية الثلاثة: التذكر، الفهم، التطبيق.

مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الإسلامية الأهلية بجدة والبالغ عددهن 31 طالبة خلال العام الدراسي 1437 - 1438هـ.

جدول 1

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
المجموعة الضابطة	اختبار معري لقياس مستويات: (التذكر - الفهم - التطبيق)	التدريس بالطريقة التقليدية	اختبار معري لقياس مستويات: (التذكر - الفهم - التطبيق)
المجموعة التجريبية	(التذكر - الفهم - التطبيق)	Chatbot (Pandorabots)	

- إعداد روبوت الدردشة (Chatbot) وفق نموذج التصميم التعليمي (ADDI):

اطلعت الباحثة على مجموعة من نماذج التصميم التعليمي، واختارت النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) لتصميم روبوت دردشة (Chatbot) وقد أثبتت المراحل الآتية:

ب- عينة البحث: طالبات مدارس التربية الإسلامية الأهلية بجدة، وتم اختيارهن بطريقة قصدية؛ وذلك بسبب توافر الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق البحث في المدرسة من وجود معمل للحاسب الآلي، واتصال بالإنترنت؛ وبهذا اختير فصلان بالطريقة العشوائية، كما استخدم التعيين العشوائي لتوزيع الفصلين في المجموعتين: التجريبية والضابطة، وجاء الفصل السادس (أ) في المجموعة التجريبية وعدد الطالبات فيها (16) طالبة، في حين تكونت المجموعة الضابطة من الفصل السادس (ب)، وعدد الطالبات فيها (15) طالبة.

التصميم التجريبي للبحث:

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة؛ واختبرت مجموعتان من طالبات الصف السادس الابتدائي، تمثل المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام روبوت الدردشة "Chatbot" للذكاء الاصطناعي، في حين درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية السائدة في التدريس.

واستخدم التصميم البحثي المعتمد على اختبار قبلي/بعدي Posttest Design/Pretest ويوضح الجدول (1) التصميم التجريبي للبحث.

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم...

كما وُضع جدول بالمواعيد التي يكون فيها المعمل متاحًا للطالبات للتعلم.

المرحلة الثانية- مرحلة التصميم (Design):

1- صياغة الأهداف التعليمية:

صاغت الباحثة الهدف العام للبحث، وهو تنمية الجوانب المعرفية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بجدّة باستخدام روبوت المحادثة للذكاء الاصطناعي، وقد استعانت الباحثة بموقع وزارة التعليم لصياغة الأهداف التعليمية للفصل الثاني عشر في مادة العلوم المقرر على الصف السادس الابتدائي؛ وقد تُوصِّل للهدف العام لروبوت المحادثة، وهو (تنمية الجوانب المعرفية)، ويتفرع من هذا الهدف أهداف فرعية تتضمن الأهداف العامة والتفصيلية لفصل (الكهرباء والمغناطيس).

2- تحديد المحتوى التعليمي:

ووفقًا لتقسيم الدروس المعتمد من وزارة التعليم وجد أنه يراعي الترتيب بطريقة التتابع الهرمي؛ لأنه الأكثر استخدامًا، والأفضل في تعلم المتعلّقات لمادة العلوم؛ إذ يبدأ من أعلى بالمهام الرئيسة، ويتدرج إلى الأسفل نحو المهام الفرعية الممكنة، والتي تحقق الأهداف التعليمية المرجوة من استخدام Chatbot.

وفي ضوء "وحدة الكهرباء والمغناطيس" والتي تشتمل على درسين. الأول: الكهرباء، والآخر: المغناطيسية؛ وُضع تصوّر لتنمية الجوانب المعرفية والمتضمن روبوت (Chatbot) يحتوي على واجهة حوارية تتمتع بالبساطة وعدم التعقيد وسهولة الوصول إلى المعلومات مع دعمها بمجموعة من المتغيرات، كالصور، والألوان على النحو الموضح في الشكل(2):

المرحلة الأولى- مرحلة التحليل (Analysis): هذه المرحلة هي نقطة البدء في خطوات النموذج، وفيما يأتي عرض لخطوات هذه المرحلة:

1 - تحديد خصائص الطالبات للمرحلة الابتدائية:

تحدد خصائص الطالبات فيما يأتي: (أعمارهن تتراوح ما بين 12-13 سنة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للطالبات متقارب، والظروف البيئية لهن متشابهة إلى حد كبير، ولديهن مهارات أساسية في التعامل مع الحاسب؛ إذ تعد مادة الحاسب الآلي ضمن أحد مقررات المرحلة، وأيضًا لديهن القدرة على التعامل مع الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، كما أن لدى الطالبات الدافعية والرغبة الشديدة في التعلم عن طريق الإنترنت مع أنه لم يسبق لهن دراسة أي مقرر دراسي عبر الويب.

2- تحديد الحاجات التعليمية:

تحدد الحاجات التعليمية في تنمية الجوانب المعرفية؛ إذ تشكل معالجتها زيادة تحصيل المتعلم واكتسابه مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات والخبرات التي تساعد على التعامل مع معطيات العالم المحيط به، ومحاولة لدمج التقنية في التعليم بشكل أكثر فاعلية؛ لذلك كان لا بد من تطبيق تقنية تعليمية تتناسب مع خصائص المتعلّقات بشكل يجعلهن أكثر تجاوبًا معها، وتتمثل هذه التقنية في روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي Chatbot لتنمية الجوانب المعرفية؛ إذ يعد أحد أهم التقنيات المستحدثة للعامين 2015 و2016.

3- تحليل المصادر والإمكانات:

تم القيام بمسح شامل للموارد والوسائل والمصادر التعليمية الخاصة بتدريس هذا الفصل من خلال Chatbot، وقد جُهِز معمل الحاسب الآلي وفُحصت أجهزة الكمبيوتر وصلاحية ملحقاتها: (لوحة المفاتيح - الماوس) كلها، وتؤكد من توافر شبكة الإنترنت قبل البدء بالتطبيق؛ إذ يتطلب تنفيذ البحث توفير إمكانات البيئة التعليمية التي لها دور المساعدة، ولقد حاولت الباحثة الاستفادة من هذه الإمكانيات قدر الإمكان،

النص وتحويله إلى كلام بسيط أيضاً عند الرغبة في تخصيص وجه وصوت للбот الخاص بالمستخدم.

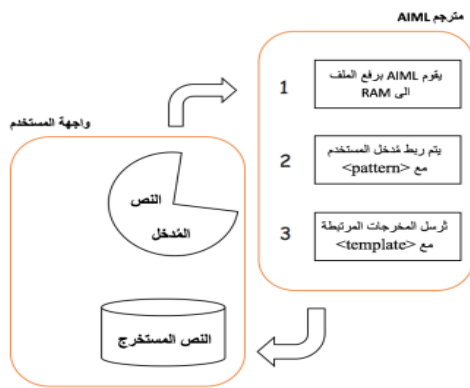
ومن خلال ملفات AIML (التي تتكون من عناصر وفئات وأنماط وقوالب) كُوّن محتوى نصي، وصور ثابتة، وأخرى متحركة، ومقاطع فيديو، وروابط، والشكل (3) يوضح نمط المحتوى النصي بلغة AIML.



شكل (3) نمط المحتوى النصي بلغة AIML.

إن أهم أجزاء ملف AIML كما ذكر والس وريتشارد (Wallace & Richard, 2017) ما يأتي:

- أ- <aiml> العلامة التي يبدأ بها ملف AIML وينتهي بها.
 - ب- <category> العلامة التي تشير إلى وحدة المعرفة.
 - ج- <pattern> يحتوي على نمط يطابق ما يكتبه المستخدم.
 - د- <template> يحتوي على الرد على مدخلات المستخدم.
- وترى الباحثة أنه يمكن وصف سير عملية الحوار التي تتم بين المستخدم والنظام في البحث الحالي على النحو الموضح في الشكل الآتي (4):



الشكل (4) يمثل سير عملية الحوار بين المستخدم والنظام

```
<?xml version="1.0" encoding="UTF-8" ?>
<aiml version="1.0">

<category>
<pattern>السلام عليكم</pattern>
<template>وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته</template>
</category>

<category>
<pattern>ما هو اسمك؟</pattern>
<template>أنا المعلم الإلكتروني</template>
</category>

<category>
<pattern>ما هو لونك المفضل؟</pattern>
<template>أحب اللون الأزرق</template>
</category>

</aiml>
```

شكل (2) الواجهة الرئيسية للروبوت المصمم

وقد اشتغلت الباحثة على المحتوى ليكون على هيئة أسئلة وأجوبة، ودُعِّمت الإجابات بالصور الثابتة والمتحركة والفيديوهات؛ كي تبدو بنمط: (سؤال/ جواب)، وتقيس جميعها جوانب معرفية لدى الطالبات حسب مستويات بلوم: (تذكر، فهم، تطبيق). ويمكن للطالبات الوصول إلى المعلومة عن طريق طرح السؤال على الروبوت؛ ومن ثم التفاعل مع الإجابات، ويمكن وضع السؤال بأكثر من طريقة، في حين أُعِدَّ المحتوى للمجموعة الضابطة على هيئة أسئلة فقط لمناقشتها.

وقد بُني (روبوت المحادثة Chatbot) بعد أن اختير موقع (Pandorabots) وسُجِّل فيه، وقد اختير الموقع لما يتمتع به من خصائص. كما يشير ماكنيل ونيويير (McNeal & Newyear, 2013) إلى أن "Pandorabots" سيكون هو الخيار الأمثل عند الرغبة في إعداد الخادم "Chatbot"؛ فهو يتيح الاستضافة المجانية والمدفوعة على حدٍ سواء؛ إذ يعدُّ الخادم المجاني مكاناً جيداً للبدء والتجربة بلغة البرمجة AIML.

ويستطيع المستخدم البدء بمحتوى ليس به AIML أو الاختيار من بين عدة مجموعات AIML المؤلفة من قبل: Annotated A.L.I.C.E. AIML ، A.L.I.C.E. ، Standard AIML كريستيان دروسمان standalone German AIML ، أو مجموعة "Pandorabots" AIML Sandro Pons's الإيطالية، ويعمل موقع "Pandorabots" بشكل وثيق مع SitePal، فضلاً عن إضافة تجسيد فكرة

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادّة العلوم...

الحقائق والمبادئ والنظريات والمفاهيم العامة للدرس، مع تصحيح المفاهيم والمعلومات الخاطئة، وبعد ذلك يُقدّم تطبيق نهائي وختامي لما تُعلّم.

تُعطى مقدمة مع المجموعة التجريبية لربط الدرس بسابق خبرات الطالبات، وتُعرض مواقف لاستثارة دافعيتهن لطرح أسئلة؛ ومن ثم الحوار والمناقشة بهدف الوصول إلى جوانب المعارف المتعددة، وتستطيع الطالبة الوصول إلى الإجابة باستخدام روبوت المحادثة، ومن الممكن أن تعرض المعلمة مشكلات، ويطلب من الطالبة صياغة أسئلة عليها؛ بحيث توجه الطالبة نحو جمع المعلومات والتحاو مع الروبوت باستخدام استراتيجية التعلم الفردي، وقد يكون لدى الطالبة مجموعة من الأسئلة لا تعرف إجاباتها؛ فيكون الروبوت رفيق دراسة (Study Buddy) يساعدها على الوصول إلى المعلومات التي ترغب السؤال عنها؛ فقد تكون نصوصاً وقد تكون روابط تنقلها لعمل تجارب تتميز بالمحاكاة، وقد تشاهد صوراً توضح لها مفاهيم كانت بحاجة إلى معرفتها، أو فيديو يوضح لها كيفية حدوث شيء ما أو زيادة فهم فكرة ما. وتُرتّب المعلومات خلال ذلك باستخدام خرائط المفاهيم للتحقق من مدى فهم الطالبة.

وتزوّد الطالبة بعنوان صفحة الروبوت عن طريق الرابط أو QR code reader؛ لتستطيع التحاو مع البوت في الوقت الذي تريد، وفي أي مكان، وبأي نظام.

وقد اعتمدت الباحثة على تقديم المحتوى بطريقة تنابعية؛ والتي تتيح للطالبات استخدام العناصر الرئيسة التي تمكنهن من التقدم للأمام، أو الرجوع للخلف للمراجعة أو الخروج في أي وقت، مع مراعاة النقاط الآتية:

1 - استحواذ انتباه الطالبات: وتحقيق ذلك بتصميم (Chatbot) بشكل جذاب باستخدام الصور الثابتة والمتحركة والألوان المناسبة لاهتمامات الطالبات، والمحتوى، والمرحلة العمرية.

وقد راعت الباحثة الجوانب التصميمية الآتية عند إنتاج روبوت المحادثة "Chatbot"، وهي: البساطة وعدم التعقيد، الوضوح، إضافة التفاعلية بين أجزائها المختلفة، تنوع مصادر المحتوى واختلاف الأنشطة التي تعزز التعلم الذاتي.

3- تصميم الاستراتيجية التعليمية:

من خلال هذه الخطوة استهدفت الباحثة تصميم الاستراتيجية التعليمية المقترحة، والتي حُدّدت من خلالها الإجراءات والخطوات المختلفة لتقديم المحتوى التعليمي، وحُدّدت طرق تقديم الأنشطة والتفاعلات التعليمية. وفي ضوء ذلك حُدّدت نمط التعلم وهو نمط التعلم الخصوصي، ويتضمن استراتيجيات تلخص في الآتي:

- استراتيجية التعلم الذاتي الموجه.
- استراتيجية المناقشة والحوار.
- استراتيجية الاستكشاف.

إذ يُبدأ بمقدمة عن موضوع البرمجة، ثم يبدأ عرض المحتوى بدءاً بالأنشطة والاختبارات المرحلية المقدمة في أوراق عمل مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة، وفي حال الإتقان تنتقل المتعلمة إلى الجزء التالي، وهكذا حتى إتمام الأجزاء كافة.

تُقسّم الحصص لتشمل الجزء العملي (مختبر العلوم) والجزء النظري من المقرر؛ إذ لا فرق هنا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التعلم؛ إذ تُجرى التجارب والأنشطة للدرسين بالكيفية نفسها لكلتا المجموعتين في (الجزء العملي)، ويكون الاختلاف فقط في حصص الجزء النظري تبعاً لاختلاف بيانات التعلم. وبعد إتمام الأنشطة ومناقشة نتائجها والتوصل إلى الإجابات عنها، تُدوّن في كتاب النشاط الخاص بالطالبة، وبذلك تنتهي طريقة التدريس المشتركة المتبعة للمجموعتين.

تكون الطريقة المتبعة في الحصة التي تليها للمجموعة الضابطة هي التقليدية؛ بإعطاء مقدمة لربط الخبرات القديمة بالحالية، وتُستخدم استراتيجية الحوار والمناقشة والسبورة للرسم والتوضيح. وتدير المعلمة نقاشاً يُطرح فيه أسئلة متنوعة عن موضوعات الدرس، وتتلقى إجابات الطالبات للوصول إلى

المتعددة والتكامل فيما بينها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، مع مراعاة خصائص كل وسيط ومناسبتها لعرض المحتوى، وقد شملت البرمجية استخدام الوسائط الآتية: (النصوص - الصور الثابتة - الصور المتحركة - الرسوم المتنوعة - الفيديوهات والعروض).

6- تحديد التفاعلات:

صُمِّنت في هذه الخطوة جميع أنواع التفاعل ما بين تفاعل بين الطالبات، وبين الطالبات والمعلمة، وبين الطالبات والمحتوى، وبين الطالبات وواجهات التفاعل، على النحو الآتي:

أ- تفاعل الطالبات: يتم ذلك بين الطالبات بتبادل المعلومات والأفكار والخبرات في أثناء النقاش.

ب- تفاعل الطالبة مع المعلمة: وُقِّرَ بريد إلكتروني للتواصل بين الطالبة والمعلمة عند حاجة الطالبة.

ج- تفاعل الطالبة مع المحتوى: من خلال الاطلاع على عناصر المحتوى والحوار مع الروبوت، وتشغيل الفيديوهات، والانخراط في التجارب والأنشطة داخل عقل الروبوت.

7- بناء الاختبارات:

بُني اختبار لقياس الجوانب المعرفية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وسوف تُوضَّح هذه الخطوات لاحقاً في أثناء تناول أدوات البحث.

المرحلة الثالثة - مرحلة التطوير (Development):

في هذه المرحلة على المواد والوسائط التعليمية التي سبق تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، وذلك من خلال الحصول عليها جاهزة (المتوفرة) أو بإنتاج عناصر ومواد جديدة (غير المتوفرة)، وقد أنتجت الباحثة هذه العناصر على النحو الآتي:

1- النصوص المكتوبة: كتبت الباحثة النصوص الخاصة

بمحتوى الموضوعات وجهازها من خلال برنامج Microsoft Word 2007 كحوار، ثم حولتها عن طريق

2- تعريف الطالبات بأهداف التعلم: يوجد صفحة خاصة بأهداف التعلم والهدف من (Chatbot)، ووُضِّحت أهداف التعلم بطريقة مبسطة ومناسبة للطالبات مع مراعاة الاختصار في تقديمها.

3- عرض المثيرات: تمثلت في عناصر الوسائط المتعددة: من صور ثابتة ومتحركة، وخلفيات، بحيث تكون ملائمة في اختيارها لخصائص الطالبات وطبيعة الأهداف، واختيرت الخلفيات بألوان ورسومات جذابة، كما رُوعي حجم الخطوط وألوانها ومكانها في الصفحات.

4- توجيه التعلم: عُقد لقاء تعريفني مع الطالبات للتعرف على طريقة التعامل مع (Chatbot)، وما التوجيهات والإرشادات اللازمة للاستخدام الصحيح.

5- تحرير استجابة المتعلم وتنشيطها: رُوعيت المرونة في تصميم (Chatbot)؛ بحيث يتيح للطالبة إعادة الشاشة عدة مرات لاسترجاع المعلومات واستذكارها.

6- تقديم التغذية الراجعة: متابعة الطالبات وتوجيههن في أثناء التحوار مع البوت، وفي أثناء تأدية الأنشطة، ومن خلال الرد على استفساراتهن عبر البريد الإلكتروني.

4 - تحديد مهام التدريب وأنشطته:

تُحدَّد في هذه الخطوة مهام التدريب والأنشطة التي يجب على الطالبات إنجازها، والتي تدعم الوحدة الدراسية المكونة من درسين؛ إذ تعددت تلك الأنشطة ما بين أنشطة تحيئة وأنشطة تكوينية تُنفَّذ في أثناء الدرس وأنشطة تقويم ختامي، وكذلك أنشطة واجبات منزلية. وقد راعت الباحثة أن تكون الأنشطة التدريبية مرتبطة بالأهداف الإجرائية لكل درس من الدروس، ويُقدم للطالبة تغذية راجعة فورية؛ فعند إجابتها إجابة صحيحة تعزز بعبارات تشجيعية، وعند إخفاقها في الإجابة تعزز بعبارات مختلفة.

5- اختيار عناصر "الوسائط المتعددة":

اختيرت الوسائط التعليمية الملائمة لعرض كل موضوع من موضوعات المقرر اعتماداً على الدمج بين عناصر الوسائط

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم...

جلسة تعريفية مع طالبات المجموعة التجريبية؛ لتعريفهن بالروبوت وكيفية التعامل معه.

المرحلة الخامسة- مرحلة التقييم (Evaluation):

كانت الباحثة خلال تطوير الروبوت تجري عمليات تجريب وتنقيح للتأكد من سلامة الروابط بين أجزائه، وعمل الوسائط المختلفة بشكل صحيح. وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

1- التجريب الفردي: جُرب الروبوت بشكل فردي من خلال دخول الباحثة إلى الصفحة بصفة المعلمة وبصفة الطالبة والتجريب وإجراء التعديلات.

2- تقويم المختصين للواجهة الحوارية: عرضت الباحثة الواجهة الحوارية على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي وعددهم (4)؛ لتحكيمها وتسجيل ملحوظاتهم، وأُجريت التعديلات اللازمة لتكون الواجهة الحوارية جاهزة للاستخدام.

3- تجريب الروبوت استطلاعياً على مجموعة صغيرة من الأفراد مكونة من (4) أفراد؛ بغرض الكشف عن صعوبات الاستخدام قبل البدء باستخدامها مع أفراد عينة البحث، واتضح للباحثة عدم وجود أي مشكلات في استخدام روبوت المحادثة.

وبانتهاء هذه الخطوة أصبح الروبوت صالحاً للتطبيق.

- تصميم أدوات البحث:

اختبار قياس الجوانب المعرفية: وهو أداة البحث، وقد بُنيت في ضوء الأهداف المعرفية التي حُدِّدت في الخطوة الأولى من مرحلة التصميم، وتقاس كل عبارة من عبارات الاختبار هدفاً من الأهداف المعرفية، وقد قُدِّم الاختبار ورقيّاً، ويشمل (17) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد (6 منها للتذكر، و 8 للفهم و 3 للتطبيق)، وقد مرَّ بناء الاختبار المعرفي بالخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من الاختبار.

2- إعداد جدول المواصفات.

(PandoraWriter) على موقع (Pandorabots) الذي يحول الملفات النصية لحوار بلغة AIML مع حفظ الأكواد.

2- الصور الثابتة والمتحركة: حصلت الباحثة على الصور الثابتة والمتحركة من خلال شبكة الإنترنت، وقد ضمنتها لعقل الروبوت باستخدام أكواد إدراج الصور.

3- الفيديو: استُفيد من موقع (Yotub) لإضافة الفيديوهات لعقل البوت بعد تحويلها لأكواد باستخدام صفحة (Valid XHTML YouTube embed code generator).

4- الروابط: تم العمل على أكواد إضافة الروابط الخاصة بلغة HTML، لإضافة روابط خارجية داخل البوت.

5- الواجهة الحوارية: صُمِّمت من خلال (Custom HTML) داخل موقع (Pandorabots)، كما تم الاستعانة بصفحة (Online HTML Editor).

المرحلة الرابعة- مرحلة التنفيذ (Implementation):

أنتجت الباحثة في هذه المرحلة روبوت المحادثة في صورته الأولية، ومرت هذه المرحلة بالخطوات الآتية:

1- تجهيز الأجهزة: من خلال التأكد من الأجهزة التي لا يعمل بها الإنترنت لاستبعادها، ووضع رابط روبوت المحادثة في مفصلات متصفح الويب في باقي الأجهزة لتسهيل فتح الطالبة للصفحة.

2- اختبار توافق الصفحة مع مستعرضات الشبكة: للتأكد من ظهور الصفحة بشكل ملائم للطالبة عند التصفح بأنواع مختلفة من مستعرضات الشبكة؛ اختبرت الباحثة التوافق مع أكثر برامج متصفحات الشبكة العالمية شيوعاً، وهي:

- برنامج مستعرض الشبكة (Mozilla Firefox)
- برنامج مستعرض الشبكة (Google Chrome)
- برنامج مستعرض الشبكة (Opera)
- برنامج مستعرض الشبكة (Safari)
- برنامج مستعرض الشبكة (internet explorer)

وخلصت إلى أنه يمكن الدخول إلى صفحة الروبوت والعمل عليها من أي متصفح. كما عقدت الباحثة بعد ذلك

- 3- تحديد نوع الاختبار وصياغة مفرداته.
- 4- وضع تعليمات الاختبار.
- 5- إعداد ورقة الإجابة عن مفردات الاختبار.
- 6- الصورة الأولية للاختبار، وعرضه على المحكمين:
- صاغت الباحثة أسئلة الاختبار في صورتها الأولية، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار من متعدد (17) سؤالاً، لكل سؤال أربعة بدائل، واحد منها صحيح، وبعد كتابة فقرات الاختبار، عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وعددهم (4)؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول (ارتباط السؤال بالهدف . ووضوح الصياغة اللغوية).
- 7- صدق المحكمين للاختبار المعرفي: عُرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين؛ وذلك لإبداء آرائهم عن أي ملاحظات يرونها مناسبة، فيما يتعلّق بالتعديل أو التغيير أو الحذف.
- 8- التجربة الاستطلاعية للاختبار:
- أ- ثبات الاختبار: باستخدام معادلة ألفا كرنباخ، بلغ معامل الثبات (0.876)؛ وبهذا يمكن الوثوق بالنتائج التي يُحصَل عليها بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث.
- ب- حساب معامل السهولة والصعوبة: كانت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تتراوح بين (0.30 - 0.60)، ومعاملات السهولة تتراوح بين (0.40 - 0.70)، وهذا يعني أن معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار يقع في الحد المناسب، وبهذه النتائج تُبقي الباحثة جميع فقرات الاختبار.

جدول 2

اختبار شايبرو وبلك للتطبيقات القبلي والبعدي للمجموعتين

Shapiro-Wilk			
Sig.	df	Statistic	
.038	31	.928	قبلي
.160	31	.950	بعدي

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم...

2- ما مدى تأثير تفاعل الطالبات مع النظام user (interaction) في تنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم؟
إجابة السؤال الأول: وينص السؤال على: "ما أثر استخدام روبوت دردشة (chatbot) للذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية (عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق) في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بجهة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال اختارت الباحثة الفرضية الآتية: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم روبوت الدردشة (Chatbot)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجوانب المعرفية لصالح المجموعة التجريبية".
ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار Mann-Whitney U لمعالجة البيانات، والتحقق من أن هناك فرقًا بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي. وكخطوة أولى نُفذ الاختبار على كامل البيانات: (درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي دون تفنيد مستويات التعلم). كما نلاحظ بداية في الجدول (3) والشكل (5) أنه توجد فروق بين رتب متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلٍّ من القياسين القبلي والبعدي، ويظهر التفاوت جليًا في التطبيق البعدي للاختبار مع المجموعة التجريبية.

لذلك استخدمت الباحثة اختبار Mann-Whitney U لمعالجة البيانات، والتحقق من أن هناك فرقًا بين متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

- الطرق والأساليب الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات التي حصلت عليها الباحثة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاختبار صحة فروض البحث، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- 1- حساب معامل ارتباط بيرسون.
- 2- حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ.
- 3- معادلة بليك (Black) لاختبار طبيعة توزيع البيانات.
- 4- اختبار Mann-Whitney U لحساب الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبارين القبلي والبعدي الخاصين بالجوانب المعرفية.
- 5- QDA Miner لتحليل البيانات النوعية المستخرجة من النظام.
- 6- اختبار one-way Anova.

النتائج وتفسيرها:

تتضمن عرضًا لنتائج البحث حول أسئلته الآتية:

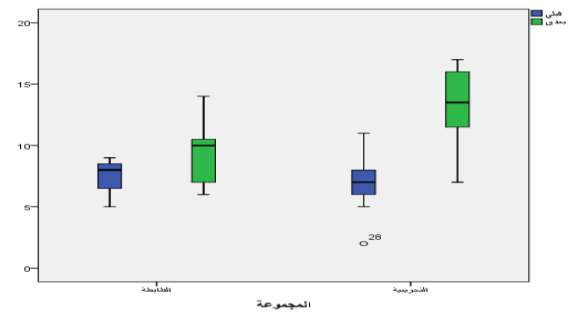
- 1- ما أثر استخدام روبوت دردشة (chatbot) للذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية (عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق) في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بجهة؟

جدول 3

اختبار مان وتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجوانب المعرفية

Mean Ranks			
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب
قبلي	الضابطة	17.13	257.00
	التجريبية	14.94	239.00
بعدي	الضابطة	10.03	150.50
	التجريبية	21.59	345.50

في الجدول (4) أدناه نلاحظ أن الاختبار لم يسجل فرقاً ذا دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي للاختبار بين المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ فقد كانت قيمة ال P أكبر من (0.05) شكل (6)، في حين نلاحظ دلالة معنوية ظاهرة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ كانت قيمة $p = 0.000$ وهي قيمة أقل من (0.05) كما في الشكل (7) أدناه.

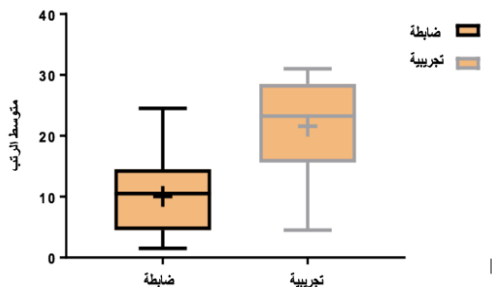


شكل 5: متوسط رتب درجات المجموعتين في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

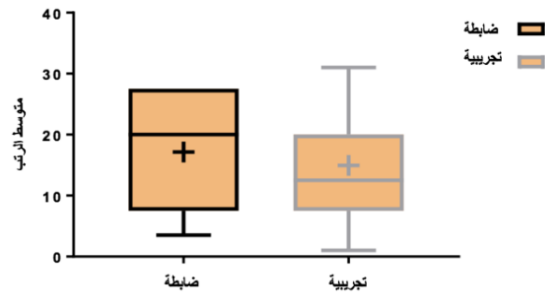
جدول 4

دلالة الفروق بين متوسط الدرجات في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجوانب المعرفية للمجموعتين.

Mann-Whitney U Test Statistics		
بعدي	قبلي	
30.500	103.000	Mann-Whitney U
150.500	239.000	Wilcoxon W
-3.563	-.687	Z
.000	.492	Asymp. Sig. (2-tailed)



شكل 7: وجود دلالة في الاختبار البعدي بين المجموعتين.



شكل 6: عدم وجود دلالة في الاختبار القبلي بين المجموعتين.

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم...

خطوة ثانية أجرت الباحثة اختبار Mann-Whitney كـ من المجموعتين الضابطة والتجريبية، مع U على التطبيق البعدي للاختبار على تفنيد مستويات التعلم على النحو الموضح في الجدول (5).

جدول 5 :

دلالة الفروق بين طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

الجانب المعرفي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	15	10.57	158.50	38.5	دالة	.001
	التجريبية	16	21.09	337.50			
الفهم	الضابطة	15	11.17	167.50	47.5	دالة	.003
	التجريبية	16	20.53	328.50			
التطبيق	الضابطة	15	11.13	167.00	47.000	دالة	.003
	التجريبية	16	20.56	329.00			
الجوانب المعرفية كلياً	الضابطة	15	10.03	150.50	47.000	دالة	.001
	التجريبية	16	21.59	345.50			

لاستخدام روبوت الدردشة (Chatbot) في تنمية الجوانب المعرفية لطالبات المرحلة الابتدائية.

وللإجابة عن سؤال البحث: "ما مدى تأثير تفاعل الطالبات مع النظام (user interaction) في تنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم؟".

استخرجت الباحثة ملف log من موقع روبوت المحادثة الذكي باستخدام برنامج (QDA Miner). تقصد الباحثة بـ "التفاعل" في هذه الحالة هو الغرض الذي يُستخدم الروبوت فيه، وعلى وجه التحديد في هذه الدراسة عدد المرات التي يتفاعل فيها المستخدم مع الروبوت في موضوع معين. فتوظف معدلات الاستخدام في الحكم على مدى الاستفادة من نظام ما؛ لتحقيق هدف معين. ويمكن أن تُعَصَّد المعالجة السابقة لفرضيات البحث الرئيسة دراسة معدلات تفاعل الطالبات مع الروبوت.

لقد درّبت الباحثة مسبقاً الروبوت على مجموعة من الأسئلة، وهي (90) سؤالاً تنتمي إلى مستويات: (التذكر، الفهم، والتطبيق)، ومن ثم تحاورت الطالبات من المجموعة

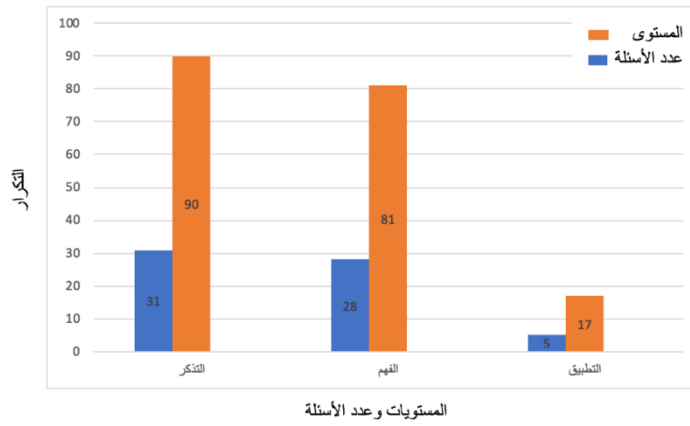
يتضح من الجدول السابق أن متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بلغ عند مستويات: (التذكر والفهم والتطبيق والجوانب المعرفية كلياً) على الترتيب (21.09)، (20.53)، (20.56)، (21.59)، وهي قيم أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والذي بلغ (10.57)، (11.77)، (11.13)، (10.03). وعند حساب دلالة الفروق بين المجموعتين في المستويات الثلاثة التي تضمنها الاختبار وفي الاختبار كاملاً يتضح أن (U) دالة إحصائياً بقيمة (0.001) عند مستوى التذكر، و(0.003) عند كلاً من مستوى الفهم والتطبيق، و(0.001) للجوانب المعرفية كلياً، وهي قيم لا تتجاوز (0.05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي عند مستوى: (التذكر - الفهم - التطبيق)، وفي الجوانب المعرفية كلياً لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجوانب المعرفية، وهو ما يدل على وجود أثر

التجريبية مع روبوت المحادثة الذكي، وسألته (64) سؤالاً منها، عدد الأسئلة وتصنيفاتها التي استخدمتها الطالبات للتداول مع أي ما نسبته 71.1% حسب مدخلات الـ log من نظام الروبوت. والجدول (6) أدناها

جدول 6

عدد الأسئلة المستخدمة للتداول مع الروبوت وتصنيفاتها.

النسبة المئوية للأسئلة	مجموع التكرارات للأسئلة في كل مستوى	عدد الأسئلة	تصنيف الأسئلة حسب مستويات التعلم
48.4375	90.00	31	التذكر
43.75	81.00	28	الفهم
7.812	17.00	5	التطبيق
% 100	188	64	المجموع



شكل (8) تكرار الأسئلة المدخلة في النظام

وللكشف عن دلالة الاختلاف من عدمها بين متوسّطات تكرارات الأسئلة مصنّفة حسب مستوى التعلم: (تذكر، فهم، تطبيق) طُبِّقت الباحثة اختبار one-way Anova بعد معالجة طبعية التوزيع للبيانات. فقيمة دلالة تفوق 0.05 سوف تدلّ على أن الفروق بين المتوسّطات غير ذات دلالة، وأنه خاضع للصدفة، أي إن أسئلة الطالبات اللواتي تداولن الروبوت فيها، وتوزيع متوسّطات تكرارها على مستويات التعلم غير ذي دلالة، وأنه كان خاضعاً للصدفة. في حين قيمة دلالة أقل من 0.05 سوف تكون دالة على أن هناك معنى لتكرار الأسئلة المشار إليها في ضوء توزيعها على مستويات التعلم، ومن ثمّ

نلاحظ من الجدول والشكل السابقين إقبال الطالبات في المجموعة التجريبية على المحادثة مع الروبوت للسؤال عن المعلومات التي تدرج تحت مستويات التعليم: (التذكر والفهم)، واهتمام محدود بالأسئلة عند مستوى التطبيق. وهذا يدلّ بوجه عامّ على أن الطالبة تفضل استخدام هذه التقنية للحصول على إجابات محدّدة في المستويات المشار إليها، وقد يكون لذلك علاقة برغبتها في استرجاع محتوى علمي معين، أو محاولة فهم موضوع محدّد في الدروس. في حين تتم عملية التطبيق غالباً في البيئة الصفية مع المعلمة التي تعرض الأمثلة، ومن ثمّ الممارسة التطبيقية والتوجيه، خلال ذلك كله.

زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم...

إثبات أن الطالبات في تحاورهنَّ مع الروبوت كن يفضلن الاستفسار عن موضوعات معينة دون غيرها. ويوضح الجدول جدول 7:

نتائج اختبار انوفا لبيان تكرار الأسئلة حسب مستوياتها

المستوى	العدد	الوسيط	المتوسط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تذكر	31	-4.00	-3.10	2	0.000 دالة
فهم	28	-3.50	-3.11		
تطبيق	5	1.00	1.40		
المجموع	64	-3.00	-2.75		

كمستخدمات مع الروبوت كان معتمداً على احتياجات تعلم محدّدة، وكانت هناك دلالة لمتوسّطات تكرار الأسئلة والمستويات التي تقع ضمنها. وعليه يمكن القول إن معدلات استخدام الطالبات للنظام كمساعد على التعلم أسهم في تحسين مخرجات تعلمهنَّ في الاختبار التحصيلي. وأن دلالة الفروق بين متوسّطات تكرار الأسئلة المستخرجة من بيانات النظام، تشير إلى احتياجات تعلم محدّدة لدى الطالبة مرتبطة بمستوى التعلم.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتائج على ضوء ما يأتي:

- قدرة الروبوت (Chatbot) على تكيف ومواءمة سرعة ومستوى وطريقة عرض المادة التعليمية، بما يتناسب مع قدرات الطالبة وخصائصها الفردية؛ ساعدها على تنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم المستهدفة.
- ساعد استخدام روبوت دردشة (Chatbot) للذكاء الاصطناعي لواجهة تفاعلية تعتمد على الحوار والتفاعل المتبادل بين الطالبة والنظام بلغة الطالبة الطبيعية على تكوين دافعية لديها للبحث والسؤال؛ مما أسهم في اكتساب الجوانب المعرفية المطلوبة في مادة العلوم.
- استخدام روبوت محادثة (Chatbot) للذكاء الاصطناعي لتكنولوجيا تمثيل المعرفة، وهي إحدى التكنولوجيات المهمة للذكاء الاصطناعي؛ إذ يمثّل المعرفة ويعرضها على الطالبات في صورة مناسبة، وباستخدام وسائط متنوعة

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Allison, 2012)؛ إذ كان هناك تنوع في أسئلة الطالبات (أسئلة عن مستويات معينة، وأسئلة ذات إجابات قصيرة، وأسئلة شخصية وغيرها). وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسات أظهرت أثر استخدام (Chatbot) في تعليم الطلاب، ومنها دراسة هوفمان وآخرون (Hoffman et al., 2011) التي استخدمت روبوتات الدردشة في تدريس صف جامعي لمعالجة المشكلة التي تواجه المتعلمون الإلكترونيون وأثبتت ارتياحهم لها. ودراسة بينوتي (Benotti et al., 2014) التي أثبتت فاعلية Chatbot في جذب اهتمام الطلاب وتحفيز مشاركتهم (Engagement) في موضوعات ذات علاقة بمفاهيم علمية. وكذلك دراسة فراير وكارينبت (Fryer & Carpenter, 2006) وشاور وأتويل (Shawar & Atwell, 2005) وبي (Bii, 2013)؛ ودراسة ليو وآخرين (Liu et al., 2014) التي أثبتت فاعلية هذه التقنية في المساعدة والدعم والتفاعلية وبناء خبرات الطلاب معتمدة على النظرية البنائية على النحو الموضح في

البحث الحالي. وهو ما يتفق أيضاً مع مجموعة من نتائج الدراسات التي تثبت فاعلية النظرية البنائية في تنمية الجوانب المعرفية كما في دراسة جان (2010) والسفياني والبناء (2010) والناقة والعيد (2009) وعوض والوهر (2005).

أثبتت فرضية البحث الرئيسة المعتمدة على الاختبار التحصيلي أن هناك دلالة في التطبيق البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، لصالح التجريبية. وتفاعل الطالبات

- ساعدت الطالبات على اكتساب الجوانب المعرفية المطلوبة.
- تشجيع العاملين في التعليم على الاستفادة من روبوتات الدردشة (Chatbots) واستخدامها أداة للوصول إلى نظام للمعلومات.

المراجع

- أبو عطايا، أشرف يوسف وبيرم، أحمد عبد القادر. (2007). برنامج مقترح قائم على التدريس لجاني الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع. *مجلة التربية العلمية*، 10(1)، 229 - 263.
- أحمد، أميمة محمد عفيفي. (2013). فاعلية استراتيجية تنبأ - لاحظ - اشرح في تنمية تحصيل المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*، 16(4)، 107 - 133.
- بونيه، آلان. (1993). *الدكاء الاصطناعي واقع ومستقبله* (علي صبري فرغلي، مترجم). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (العمل الأصلي نشر في عام 1983).
- الببشي، عامر بن مترك سباق، والعامدي، يوسف بن عبد الله بن سند. (2006). أثر استخدام برمجية تعليمية موجهة على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات بمحافظة بيشة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جان، خديجة محمد سعيد عبد الله. (2010). أثر استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية الجوانب المعرفية في الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مستقبل التربية العربية*، 17(62)، 207 - 268.
- حجازي، حجازي عبد الحميد أحمد. (2009). فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بالقازيق، مصر*، 64، 45 - 107.
- الحصان، أماني بنت محمد. (2015). مدى تحقق متطلبات مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS-2015) في كتب علوم الصف الأول إلى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية = An Analytic Study of the Inclusion of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS-2015) Requirements 1st-4th Grades Science Textbook in Saudi Arabia. *Zarqa Journal for Research and Studies in Humanities*, 15(1), 111-132.
- حلس، داوود درويش. (2011). فلسفة التعليم الأساس مفهومه-أهدافه-اتجاهاته. مسترجع <http://site.iugaza.edu.ps/dhelles/course1942>
- الحمياني، علباء. (2010). فاعلية برمجية تعليمية مقترحة على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

- ساعدت روبوتات الدردشة الطالبات على التعلم بطريقة ممتعة، وعملت على جذب انتباههن نحو عملية التعلم، وهذا ساعدهن على تعلم الجوانب المعرفية المستهدفة، كما أن تصميم روبوتات الدردشة في ضوء خصائص الطالبات؛ أدى إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، وعمل على زيادة دافعيتهن للتعلم من خلاله، وكان لهذا دور فعال في تعلم الطالبات للجوانب المعرفية.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها؛ توصي

الباحثة بما يأتي:

- إجراء مزيد من الدراسات تتعلق بفاعلية روبوتات الدردشة في تنمية الجوانب المعرفية لدى الطلبة في مراحل دراسية مختلفة وكذلك مقررات دراسية أخرى.
- إجراء مزيد من الدراسات تتعلق بفاعلية روبوتات الدردشة في تدريس الطلبة تتعلق بمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسة لتقصي أثر (Chatbot) على اتجاهات الطلبة والدافعية نحو التعلم.
- استخدام روبوت دردشة (Chatbot) الذي صُمم في البحث الحالي وأنتج لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لطالبات الصف السادس الابتدائي، نظرًا لثبوت فاعليته في تنمية المعارف في مادة العلوم.
- تدريب المعلمين والمعلمات على تصميم روبوتات دردشة (Chatbots) وإنتاجها للدكاء الاصطناعي لتنمية معارف معينة أو مفاهيم علمية، أو تقديم دعم أو مشورة أو مساعدة لتكون بمنزلة "رفيق دراسة" للطلاب في بيئة تساعد على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين.

- زهور حسن ظافر العمري: أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم... الخلية، محمد محمود. (2014). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ط9. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- الخالدي، جمال بن محمد بن سيف، والدجان، منصور أحمد. (2011). واقع استخدام معلمي تقنية المعلومات في الحلقة الثانية (5-10) من التعليم الأساسي في سلطنة عمان للروبوت التعليمي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.
- خطابية، عبد الله محمد. (2005). تعليم العلوم للجميع. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- الخطيب، منى فيصل أحمد، والأشقر، سماح فاروق المرسي. (2013). استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس العلوم لتنمية التفكير التوليدي والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (192)، 61 - 109.
- ركي، حنان مصطفى أحمد. (2013). أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة التربية العلمية، 16(6)، 53 - 122.
- زيتون، عايش محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.
- السفياني، ندى، حميد حسين الحجي، والبناء، حمدي عبد العظيم محمد. (2010). فعالية نموذج التعلم البنائي في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية في ضوء السعة العقلية لطالبات المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف، الطائف.
- سليمان، صلاح الدين محمد؛ محمود، أحمد جوده أبو بكر؛ أبو سريع، مدحت علي. (2014). أسئلة التعلم التعاوني وأثره على الجانب المعرفي لمقرن التمرينات للفرقة الأولى. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة: مصر، 72، 1 - 26.
- سليمان، مبارك بن سعد عبد الله. (ديسمبر، 2010). مقدمة عن النظم الخبيرة وتصميمها. الندوة العلمية النظم الخبيرة في مكافحة الحرائق في المنشآت المدنية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض. تم استرجاعه من: الشرفاوي، محمد. (2011). الذكاء الاصطناعي في الشبكات العصبية. إصدارات جامعة الإمام جعفر الصادق: بغداد.
- الشمري، عبير عماس. (2015/10/15). تدريس العلوم.. الداء والدواء. مكتب التربية العربي لدول الخليج. تم استرجاعه من: عبد النبي، وائل مخيمر مخيمر، والقليني، سوزان يوسف، والمر، عائدة محمد عوض، وشرف الدين، نبيل فضل. (2011). دور الرسوم المتحركة في تنمية الجوانب المعرفية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة: دراسة تحليلية. تكنولوجيا التربية، 487 - 509.
- العريشي، أيمن بن علي، ولال، زكريا بن يحيى. (2009). أثر توظيف الوسائط المتعددة في تدريس مادة العلوم على تحصيل تلاميذ الصف السادس
- الابتدائي في مدينة جازان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عطا الله، ميشيل كامل. (2010). طرق وأساليب تدريس العلوم. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- عليان، شاهر ربحي. (2010). مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- العنزي، حماد الطيار. (2010). أثر استخدام وحدة تعليمية عبر الإنترنت في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة القراءة والمعرفة، (105)، 46-73. تم استرجاعه من: <http://search.mandumah.com/Record/58623>
- عوض، أجد محمد عبد الهادي، والوهر، محمود طاهر. (2005). درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية ودرجة ممارستهم للتدريس القائم عليها وأثرهما في تحصيل طلبتهم (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية: الزرقاء.
- قلادة، فؤاد سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم وحفز المخ البشري على إنماء التفكير. مكتبة بستان المعرفة: كفر الدوار.
- الناقة، صلاح أحمد، والعبد، إبراهيم سليمان شيخ. (2009). مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، 89(86)-110.
- نوفل، خالد محمود. (2010). تكنولوجيا الواقع الافتراضي واستخداماتها التعليمية. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.
- وزارة التعليم، هيئة تقويم التعليم العام. (2016). تحصيل الطلاب في مادتي الرياضيات والعلوم. تم استرجاعه من: <http://peec.gov.sa/results/nap/student>
- (Wallace, Richard S). AIML: Artificial Intelligence Markup Language. A.L.I.C.E. Artificial Intelligence Foundation. Retrieved April 11, 2017, from <http://www.alicebot.org/aiml.html>
- Abdel-Nabi, Wael Mekhemar Mekhemar, Al-Qalini, Suzanne Youssef, Al-Murr, Aida Mohammed Awad, Sharaf Al-Din and Nabil Fadl. (2011). The Role of Animation in Developing the Cognitive Aspects in Late Childhood Children: An Analytical Study. Education Technology, 487 - 509.
- Abu Ataya, Ashraf Youssef and Birm, Ahmed Abdul Qadir. (2007). A proposed program based on teaching to the two sides of the brain to develop the cognitive aspects of science in the ninth grade students. Journal of Scientific Education, 10 (1), 229 - 263.
- Ahmed, Omaila Mohamed Afifi. (2013). Strategic effectiveness predicted - note - Explain in the development of the collection of scientific concepts and skills beyond the knowledge of students in the first grade preparatory. Journal of Scientific Education, 16 (4), 107 - 133.
- Al-Anzi, Hammad Al-Tayyar. (2010). The impact of the use of an online teaching unit in teaching science on the achievement of the second grade students. Journal of Reading and Knowledge, (105), 46-73.

- Alyan, Shaher Rabhi. (2010). Natural science curricula and methods of teaching - theory and practice. Dar Al Masirah for publication and distribution: Amman.
- Attallah, Michel Kamel. (2010). Methods and ways of teaching science. Dar Al Masirah for publication and distribution: Amman.
- Awad, Amjad Mohammed Abdul Hadi, and Al-Wahr, Mahmoud Taher. (2005). the Degree of knowledge of science teachers about structural theory and the degree of their practicing the teaching based on their knowledge and its impact on the the achievement of their students (unpublished Master thesis). Hashemite University: Al Zarqa.
- Benotti, L., Martinez, M. C., & Schapachnik, F. (2014). Engaging high school students using chatbots. *Proceedings of the 2014 conference on Innovation & technology in computer science education*, 63-68. ACM.
- Bii, P. (2013). Chatbot technology: A possible means of unlocking student potential to learn how to learn. *Educational Research*, 4(2), 218-221.
- Bii, P. K., & Too, J. K. (2016). What Will Be in Those Lap Tops: Empowering Students and Teachers to Add Content to an Educational Chatbot's Knowledge Base. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 941-948.
- Bonneh, Alan (1993). reality and future of artificial intelligence (Ali Sabri Farghali, translator). Kuwait: National Council for Culture, Arts and Letters. (Original work published in 1983).
- Brennan, K. (2006). The managed teacher: Emotional labour, education, and technology. *Educational Insights*, 10(2), 55-65. Retrieved from http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v1_0n02/html/brennan/brennan.html
- DALE, R. (2016). The return of the chatbots. *Natural Language Engineering*, 22(5), 811-817.
- Fichter, D., & Wisniewski, J. (2017). Chatbots introduce conversational user interfaces. *Online Searcher*, 41(1), 56-58. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1861822880?accountid=142908>
- Fryer, L. K., & Carpenter, R. (2006). Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, 3(10), 8-14.
- Heller, B., Procter, M., Mah, D., Jewell, L., & Cheung, B. (2005). Freudbot: An investigation of chatbot technology in distance education. *Proceedings of the World Conference on Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 3913-3918.
- Hels, Dawood Darwish. (2011). The philosophy of education is the foundation of its concept - its objectives - its orientations. Retrieved <http://site.iugaza.edu.ps/dhelles/course1942/>
- Hijazi, Hijazi Abdul Hamid Ahmed. (2009). The effectiveness of using constructional learning module in teaching science on developing the achievement and creative thinking among middle school students. *Journal of Faculty of Education Zagazig, Egypt*, 64, 45 - 107.
- Hoffman, R., Kowalski, S., Jain, R., & Mumtaz, M. (2011). E_universities services in the new social eco-systems: Using conversational agents to help teach Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/58623>
- Al-Arishi, Ayman ibn Ali, and Lal, Zakaria ibn Yahya. (2009). The impact of employment the multimedia in the teaching of science on the achievement of sixth grade students in the city of Jazan (unpublished Master thesis). Umm Al Qura University, Makkah.
- Al-Bishi, Amer Bin Matarak Race, Al Ghamdi, Yousif Bin Abdullah Bin Sanad. (2006). The impact of the using the educational software which targets the achievement of sixth grade students in mathematics in the province of Bisha (unpublished master thesis). Umm Al Qura University, Makkah.
- Al-Heela, Mohamed Mahmoud. (2014). TEACHING TECHNOLOGY BETWEEN THEORY AND APPLICATION. Dar Al Masirah for publication and distribution: Amman.
- Al-Hossan , Amani bint Mohammed. (2015). The extent of achievement the requirements of the project of International Trends in Mathematics and Science (TIMSS-2015) in the first until the fourth grade textbooks in Saudi Arabia : An Analytical Study of the Inclusion of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) -2015) Requirements 1st-4th Grades Science Textbook in Saudi Arabia Zarqa Journal for Research and Studies in Humanities, 15 (1), 111-132.
- Al-Humayani, Alia. (2010). the impact of proposed educational software on school achievement in the science curriculum of primary school students (unpublished master thesis). King Abdulaziz University, Jeddah.
- A-IKhalidi, Jamal bin Mohammed bin Saif, and Al Dajan, Mansour Ahmed. (2011). The reality of Using the Information Technology by the Teachers in the Second seminar (5-10) of Basic Education in the Sultanate of Oman of Educational Robot (Unpublished Master Thesis). University of Jordan, Amman.
- Al-Khatib, Mona Faisal Ahmad, and Ashqar, Samah Farouk al-Mursi. (2013). Use the model of building common knowledge in science teaching to develop the thinking and concepts of scientific students in the fourth grade primary. *Studies in Curricula and Teaching Methods*, (192), 61 - 109.
- Allison, D. (2012). Chatbots in the library: is it time? *Library Hi Tech*, 30(1), 95-107.
- Al-Naqa, Salah Ahmed, and Eid, Ibrahim Suleiman Sheikh. (2009). The extent to which students have the basic stage of listening skills - Reading and Knowledge Magazine - Egypt, 89 (86) - 110.
- Al-Saffiani, Nada, Hamid Hussein Al-Hajji, and Al Banna, Hamdi Abd Alazim Mohammed. (2010). The effectiveness of the constructive learning model in achieving the sciences and the development of the skills of complementary science processes in the light of the mental capacity of middle school female students (unpublished master thesis). Taif University, Taif.
- Al-Sharqawi, Mohammed. (2011). Artificial intelligence in neural networks. Publications of Imam Jafar Sadiq University: Baghdad.

- Shawar, B. A. A., & Atwell, E. (2005). A Corpus based approach to generalising a chatbot system. University of Leeds.
- Sulaiman, Salah al-Din Muhammad; Mahmoud, Ahmad Jouda Abu Bakr; Abu Surai, Medhat Ali. (2014). Questions of cooperative learning and its impact on the cognitive aspect of the training course of the first division. *Scientific Journal of Physical Education and Sport: Egypt*, 72, 1-26.
- Suleiman, Mubarak bin Saad Abdullah. (December, 2010). Introduction about the expert systems and their design. Scientific Symposium Expert systems in fire fighting in the civil buildings . Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh. Al Shammari, Abeer Ammash. (15/10/2015). Teaching science .. Health and medicine. Arab Bureau of Education of the Gulf States.
- Wang, Y. (2008). *Designing chatbot interfaces for language learning: ethnographic research into affect and users' experiences* (unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia, Canada.
- Wang, Y. F., & Petrina, S. (2013). Using learning analytics to understand the design of an intelligent language tutor-Chatbot Lucy. *Editorial Preface*, 4(11).
- Zaki, Hanan Mustafa Ahmed. (2013). The impact of using the strategy of scientific stations in teaching science on the cognitive achievement , development of science processes and creative thinking and motivation towards science learning among students in the fourth grade primary. *Journal of Scientific Education*, 16 (6), 53 - 122.
- Zyton , Ayesah Mahmoud. (2007). Structural theory and science teaching strategies. Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution: Amman.
- information security risk analysis. *Proceedings of SOTICS: The First International Conference on Social Eco-Informatics*, 91-94.
- IEA. (2015) *Trends in international mathematics and science study – TIMSS* (2015). Retrieved from <http://timss2015.org/download-center>
- Jan, Khadija Mohammed Saeed Abdullah. (2010). The Impact of Constructional Theory Strategies on the Development of Cognitive Aspects in Biology among Secondary School Students. *Future of Arab Education*, 17 (62), 207 - 268.
- Kelada, Fouad Soliman. (2009). Methods of teaching science and stimulating the human brain to develop thinking. Knowledge Library: Kafr El Dawar.
- Laurinavicius, Tomas. (Dec. 4, 2016). UX Trends 2017: Experts bet on AI, chatbots and VR. *Forbes*. Retrieved from <http://www.forbes.com/sites/tomaslaurinavicius/2016/12/04/ux-trends-2017/2/#311289967bf8>
- Liu, Y., Liu, M., Wang, X., Wang, L., & Li, J. (2013). PAL: A chatterbot system for answering domain-specific questions. *Proceedings of ACL (Conference System Demonstrations)*, 67-72).
- McNeal, M. L., & Newyear, D. (2013). Modes of implementation. *Library Technology Reports*, 49(8), 39.
- Nofal, Khalid Mahmoud. (2010). Virtual reality technology and its educational uses. house of Almanahaj For Publishing and Distribution: Amman.
- Rahman, J. (2012). *Implementation of ALICE chatbot as domain specific knowledge bot for BRAC U (FAQ bot)* (Unpublished doctoral dissertation). BRAC University, Bangladesh.

The effect of Using AI Chatbot for Developing Cognitive Aspects in the Science Course for Elementary Grade Female Students

By: Zahoor Hassan Dafer Al-'Amri

Al-Namass Dept. of Education

Submitted 12-09-2018 and Accepted on 28-11-2018

Abstract: This research aims to identify chatbots and their role in developing cognitive aspects for elementary female students – Grade 6 – in Jeddah, using the tool of cognitive test. After validating (or:rating) the tool, and checking its validity and reliability (constancy), it is applied to an exploratory sample of 10 students selected on purpose. The researcher used the quasi-experimental method and it was applied to two groups: experimental and control groups. After calculating the students' grades and processing them statistically, the results show statistically function differences at ≥ 0.05 in the grades of the members of the two groups in favor of the experimental group in both before-after applications of the cognitive test. Results also indicate the existence of significant function differences in the after-application of the test between the two groups at the levels of remembering, understanding and applying in favor of the experimental group. This emphasizes the efficiency of AI Chatbot in developing cognitive aspects in six-grade-students in Jeddah. Besides, the results taken from (Log) at the site of smart chatbot after their processing show the students' attraction towards engaging in chatting with the robot, in the experimental group, to ask about specific information. Therefore, the rate of using the system by the students as a supporting tool of learning contributed to improving the students' learning outputs in the achievement test. In the light of these results, the researcher provided a number of recommendations and proposals.

Key words: Robot – Artificial Intelligence (AI) – Chatbot – Cognitive aspects – Teaching Science.

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد¹

عبدالكريم بن حسين الحسين
كلية التربية، جامعة الملك سعود

راشد بن عبدالرحمن الدباس
كلية التربية، جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1440/1/3هـ - وقبل 1440/3/3هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وعلاقتها بعدد من المتغيرات. وقد اعتمدت المنهج الوصفي المسحي من خلال استخدام استبانة لجمع البيانات، ولقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤٤) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين بوجه عام يحملون وجهات نظر إيجابية نحو استخدام القصص الاجتماعية. علاوة على ذلك، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بوجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعود لمتغير المؤهل الدراسي وذلك لصالح حاملي درجة الماجستير، وبينت النتائج وجود أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التدريب المسبق حول استخدام القصص الاجتماعية، وذلك لصالح الذين لم يحصلوا على تدريب مسبق، كما أسفرت النتائج عن وجهات نظر أكثر إيجابية للمشاركين الذين سبق لهم استخدام القصص الاجتماعية مقارنة بالمشاركين الذين لم يستخدموها مسبقاً. وفي مقابل ذلك، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المشاركين تعود إلى متغير الجنس، ومتغير الخبرة التدريسية. وفي ضوء نتائج الدراسة، تم التوصية بمجموعة من التوصيات التي من شأنها زيادة مستوى استخدام القصص الاجتماعية مع هؤلاء التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: القصص الاجتماعية، اضطراب طيف التوحد، معلمو التربية الخاصة، المهارات الاجتماعية.

(1) الشكر والتقدير: يتقدم الباحثان بجزيل الشكر والتقدير لمركز بحوث كلية التربية وعمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود لتمويل هذا البحث.

المقدمة

من أولويات التربية الخاصة تقديم أفضل البرامج التعليمية والعلاجية لجميع التلاميذ ذوي الإعاقات بغض النظر عن نوع وشدة إعاقاتهم، فجميع فئات الإعاقات المختلفة لهم الحق في الحصول على التعليم والتدريب في أقل البيئات المدرسية تقييداً وباستخدام البرامج العلاجية المبنية على الأدلة والمستخلصة من نتائج الأبحاث والدراسات العلمية ذات الجودة العالية، وهذا ما أكد عليه قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات المطور (Individuals with Disabilities Education Improvement, 2004)، وكذلك قانون تعليم جميع الأطفال (No Child Left Behind, NCLB, 2001). ومن هذه الفئات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد حددت مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها في الولايات المتحدة الأمريكية (Centers for Disease Control and Prevention, CDC) أن هناك طفلاً واحداً من كل ٦٨ طفلاً تم تشخيصه بأن لديه اضطراب طيف التوحد (CDC, 2014)، ويُعدّ هذا مؤشراً على أن هذا الاضطراب من أكثر الاضطرابات النمائية انتشاراً بين الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية (Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel & Sprinkle, 2011).

ويُعدّ القصور الواضح في النمو اللغوي، ومهارات التواصل، والتفاعل الاجتماعي من أهم ما يتصف به الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد (American Psychiatric Association, 2013). ويعاني الغالبية منهم من صعوبات في القدرة على التواصل اللفظي واستخدام اللغة (Ganz et al., 2012)، إذ يستخدم ما يقارب ٣٥-٤٠٪ من هؤلاء الأطفال التواصل غير اللفظي، مما يشير إلى أهمية استخدام برامج علاجية تركز على تنمية هذه الجوانب (Ryan et al., 2011).

ومن الخصائص التي تُميز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد انخفاض القدرة على التواصل البصري، بالإضافة إلى القصور في المهارات الإدراكية، والانتباه والتركيز، وبعض من

المظاهر السلوكية المصاحبة لهذا الاضطراب مثل تكرار السلوكيات، ونوبات الغضب المتكررة (Delincolas & Young, 2007)، مما يجعلهم يجدون صعوبة في التعبير عن مطالبهم، ورغباتهم ومشاعرهم، وهذا كله نتاج عن التأخر النمائي في الجوانب الاجتماعية لديهم (Friedlander, 2009). ونظراً لأهمية تعليم التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العامة مع مراعاة خصائصهم، وقدراتهم، ظهرت عدّة من البرامج التعليمية، والسلوكية الهادفة إلى تنمية قدراتهم، ومهاراتهم لأقصى حدٍّ ممكن، وعدم جعل تلك المظاهر عائقاً يحول دون استفادتهم من الخدمات التعليمية، وتحقيق أهداف المناهج، والبرامج التربوية المرسومة لهم. ومن تلك البرامج الفاعلة ما يُسمّى بالقصص الاجتماعية "Social Stories" (Sansosti, Powell-Smith Kincaid, 2004). فقد أشار التقرير الصادر عن المركز الوطني للتوحد (National Autism Center, 2015) إلى أنها من الممارسات المبنية على الأدلة للتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد. ولقد كانت بداية القصص الاجتماعية في عام 1991 عن طريق مُطوّرتها كارول غري (Carol Gray)، إذ كانت تستخدمها مع تلاميذها ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم في عام 1993 نشرتها كاستراتيجية تعليمية يمكن استخدامها من قبل معلمي هؤلاء التلاميذ (Gray & Garand, 1993).

وتتكون القصص الاجتماعية من جُمْلٍ نصّية قصيرة مدعومة بصور ورسوم توضيحية بهدف مساعدة التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد على الفهم الصحيح للمواقف الاجتماعية المختلفة، من خلال كتابتها بمستوى مناسب لقدراتهم وخصائصهم (Gray, 2004). ومن الضروري معرفة أن جميع الجُمْلِ المكتوبة، والرسوم التوضيحية المستخدمة في تكوين القصة الاجتماعية تصف موقفاً اجتماعياً معيناً، وتهدف إلى تعليم التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد مهارة سلوكية محددة بشكل يراعى فيه خصائصهم النمائية، ويساعدهم على اكتساب المهارة بشكل أكثر فعالية (Gray, 2004). وتختلف

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

أو الداعمة تكون مساعدة له في فهم المهارة أو السلوك المتوقع منه بشكل إيجابي يبين له قيمته، ويحقق الهدف السلوكي الذي رسمت من أجله القصة (عواد، وآخرون، 2016; Gray, 2004; Rust & Smith, 2006; Reynhout & Carter, 2006).

ويلزم مراعاة عددٍ من الأسس عند إعداد القصة الاجتماعية، منها أنه يجب ألا تهدف القصة الاجتماعية إلى تعليم التلميذ فقط مجموعة من التعليمات، والتوجيهات بل يجب أن تركز أكثر على الوصف، والتوضيح بالإضافة إلى تقديم وصف مطابق، ومناسب للموقف الاجتماعي بشكل يساعده على اكتساب المهارة، وإظهار السلوك المتوقع منه. وكذلك، يجب أن تحتوي القصة الاجتماعية على جملة توجيهية بعد كل جملتين وصفيتين على الأقل خلال سرد القصة أو الموقف الاجتماعي (Gray, 1998; Gray, 2000; Scatone, 2002; Spencer, Wilczynski, Edwards & Rabian, 2002; Simpson & Lynch, 2008).

وحددت قريبي (Gray, 2000) عدداً من الخطوات عند البدء في إعداد قصة اجتماعية، وهي:

1. يجب تحديد الهدف أو المهارة المراد تقديمها للتلميذ بشكل دقيق.
2. يجب جمع وتحديد المعلومات الكافية حول الموقف الاجتماعي، والمهارة المراد تقديمها للتلميذ من خلال تحديد المكان، والزمان، والأشخاص الذين يتطلب الموقف تواجدهم فيه.
3. عند كتابة القصة الاجتماعية يجب مراعاة تقسيمها إلى ثلاثة أجزاء (عنوان، ومقدمة، ومحتوى ثم خاتمة)، وتقديم جملٍ تحتوي على كلمات توضح المهارة أو النشاط السلوكي المراد تصويره، والكتابة حسب ما يمكن أن يتصوره التلميذ للموقف الاجتماعي باستخدام لغة واضحة ودقيقة، وإيجابية وجمل قصير.

القصص الاجتماعية عن الأساليب التدريسية المباشرة؛ إذ تساعد التلاميذ على فهم الموقف الاجتماعي، والسلوك المطلوب منه فعله من خلال عرض الجمل التوضيحية أمامه (Ivey, Heflin, & Alberto, 2004).

وقد احتوت القصص الاجتماعية في صورتها الأولية، والأساسية على أربعة أشكال من الجمل وهي: الجملة الوصفية "descriptive sentence"، والجملة التصورية perspective "sentence"، والجملة الإيجابية أو الداعمة affirmative "sentence"، والجملة التوجيهية "directive sentence" (Gray & Garand, 1993; Gray, 2004; Reynhout & Carter, 2006; عواد، سليمان، والشريف، 2016)، ثم تطورت فأصبحت تحتوي على ستة أشكال من الجمل يمكن استخدامها في إعداد القصة وهي: الجملة الوصفية، والجملة التصورية، والجملة التوجيهية، والجملة الإيجابية، والجملة التعاونية أو التشاركية "cooperative sentence"، والجملة الضابطة "control sentence" (عواد، وآخرون، 2016; Gray, 2004; Reynhout & Carter, 2006; Gray, 2014).

ومن الضروري أن تحتوي القصة الاجتماعية على الجملة الوصفية، بالإضافة إلى استخدام نوع أو أكثر من أشكال الجمل الأخرى (Gray, 2004; Reynhout & Carter, 2006)؛ إذ تقدم الجمل الوصفية، وصفاً وتوضيحاً شاملاً للموقف الاجتماعي، وما يحتويه بشكل تسلسلي ومرتب، في حين تقدم الجملة التصورية توضيح الأشياء المتوقعة من الآخرين القيام بها خلال الموقف الاجتماعي المصور، أما الجملة التوجيهية فتقدم للتلميذ توضيحاً للأشياء المتوقعة منه أن يقوم بها سواء أ لفظية كانت أم سلوكية خلال الموقف الاجتماعي، وذلك بعكس الجملة التشاركية والتي توضح له من سيقوم بمساعدته في الموقف الاجتماعي المصور، في حين أن الجملة التوجيهية تقدم له عدة خيارات سواء أ لفظية كانت أم سلوكية تساعد على استدعاء الأشياء المتوقعة منه القيام بها خلال الموقف الاجتماعي المصور، وأخيراً فإن الجملة الإيجابية

الاجتماعية في خفض تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها (مثل الصراخ وإخراج الطعام من الفم ورميه) لدى ثلاثة تلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد. وتبين أيضاً من نتائج عدة دراسات (Agosta, Greatz, Mastropieri, & Scruggs, 2007; Reynhout & Carter, 2004; حبيب، 2016) أن استخدام القصص الاجتماعية فعالاً في خفض السلوك النمطي غير المرغوب فيه لديهم. وكذلك أشارت دراسة كويتلر وآخرين (Kuttler, Myles & Carlson, 1998) إلى فعالية استخدام القصص الاجتماعية في خفض مسببات التوبات المتكررة، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة لوريمر وآخرين (Lorimer, Simpson, Smith Myles & Ganz, 2002) بأن استخدام القصص الاجتماعية ساهم في منع حدوث التوبات المتكررة لذوي اضطراب طيف التوحد.

وأظهرت الدراسات فاعلية استخدام القصص الاجتماعية في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (Hutchins & Prelock, 2013). كما تبين فاعليتها في تدريب التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات السلوك التكيفي بوجه عام، ومهارات الحياة اليومية بوجه خاص داخل الصف العادي وبجانب أقرانهم العاديين سواء لدى من هم في سن المدرسة أم قبل هذا السن (المهيري، والسرطاوي، وعبدات، وطه، 2014; Braumont, 2014; 2008). كما أن استخدام القصص الاجتماعية له فاعلية في تحسين مستويات الأداء في المهارات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (علي، 2008; القصيرين، 2016; أحمد وآخرون، 2016; Brown & Stanton-Chapman, 2015). وأيضاً تم استخدام القصص الاجتماعية في تسهيل انتقال التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى، ومن خبرة إلى خبرة جديدة (Briody & McGarry, 2005).

وتبين من مراجعة الأدبيات تناول عدد من الدراسات مدى استخدام المعلمين والمعلمات للقصص الاجتماعية داخل

4. يجب تقديم القصة الاجتماعية للتلميذ بالتركيز على الهدف منها، والعنوان الموضوع لها، بشكل مخطط ومرتب له.

وتعد القصص الاجتماعية من الأساليب المناسبة للاستخدام مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مختلف المراحل الدراسية ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثانوية مادام أن لديهم قدرة على السمع والبصر، ولديهم قدرة على إخراج بعض الأصوات (Gray & Garand, 1993). ولقد تم استخدامها في تدريب التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات سلوكية مختلفة بشكل فعال. إذ أشارت نتائج دراسة كروزير و تيتاني (Crozier & Tincani, 2007) إلى أن القصص الاجتماعية لها فعالية في تدعيم السلوك الاجتماعي الإيجابي، وخفض السلوك غير المرغوب فيه لدى تلميذين من ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة في أثناء اللعب مع أقرانهم العاديين.

وفي دراسة أخرى أشار شان (Chan, 2009) إلى أن القصص الاجتماعية لها فعالية في دعم وتنمية التواصل، والتركيز البصري لدى ستة من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في فصول التعليم العام. كما استخدم كوريمبش وآخرون (Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gazzo, Ingersoll & Anderws, 2009) القصص الاجتماعية في تطوير مهارات اللعب الجماعي لدى مجموعة من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم ما بين 7 إلى 14 سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية القصص الاجتماعية في تنمية مهارات اللعب الجماعي.

وفي نفس النطاق تبين من دراسة آدامز وآخرين (Adams, Gouvousis, VanLue, & Waldron, 2004) فعالية استخدام القصص الاجتماعية في خفض الشعور بالفشل والإحباط في أثناء إكمال الواجبات المنزلية لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد. كذلك أشارت دراسة كواك وميرندا (Kuoch & Mirenda, 2003) إلى فعالية استخدام القصص

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

الاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع المعلمين الذين تمت مقابلتهم قد سبق لهم استخدام القصص الاجتماعية. كما أن المعلمين لديهم أيضاً اتجاه إيجابي نحو استخدامها، بالإضافة لاكتسابهم الوعي بمهمية القصص الاجتماعية وكيفية إعدادها، واستخدامها. كذلك أوضحت النتائج أن عدم توفر البرامج، والأجهزة التقنية المساعدة في عرض القصص الاجتماعية، بالإضافة إلى عدم وجود قصص اجتماعية مُعدّة إعداداً ملائماً لثقافتهم وبيئتهم؛ قد تعيق استخدامهم للقصص الاجتماعية. وعلى الرغم من أهمية النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة؛ فإنها أجريت على المعلمين الذكور فقط، الذين يعملون في معاهد التربية الخاصة، والذين سبق لهم استخدامها مع طلابهم، ولم تشمل على المعلمين، والمعلمات في جميع المدارس الحكومية، والمراكز الخاصة.

واستكمالاً للدراسات السابقة في هذا المجال تأتي الدراسة الحالية لاستهداف جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بمختلف المراحل الدراسية بالمدارس الحكومية والمراكز الخاصة سواء سبق لهم استخدامها مع تلاميذهم أو لم يسبق لهم.

مشكلة الدراسة:

يتضح من مراجعة الأدبيات السابقة مناداة المختصين بضرورة تربية وتعليم التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية، واستخدام الأساليب العلاجية المثبت فعاليتها علمياً (National Autism Center, 2015)، وتُعَدُّ القصص الاجتماعية إحدى تلك الأساليب التي يُنصَح باستخدامها استخداماً واسعاً مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد عند تدريسهم المهارات الاجتماعية والسلوكيات المرغوب فيها (Adamas et al, 2004; Sansosti, 2008; Test, Richter, Knight & Spooner, 2011)، غير أن وجهات نظر المعلمين السلبية حول الأساليب الفاعلة قد تحول دون استخدامها؛ لذا

المدارس، والمراكز التعليمية والتأهيلية، ومعرفة اتجاهاتهم نحو استخدامها، فقد قام رينهوت وكارتر (Reynhout & Carter, 2009) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد للقصص الاجتماعية، واتجاهاتهم نحو استخدامها، بالإضافة إلى فعاليتها مع تلاميذهم، وتكوّنت عيّنة الدراسة من 105 معلم ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع المشاركين يستخدمون القصص الاجتماعية في فصولهم الدراسية، في حين ما يقارب 29٪ منهم يستخدمونها خارج المدرسة، بالإضافة إلى فصولهم الدراسية. وبالنظر إلى اتجاهاتهم نحو استخدامها فقد ظهر وجود اتجاهات إيجابية، وتبيّن أن هناك 93٪ منهم يرون فاعليتها وسهولة تطبيقها في مختلف البيئات التعليمية و(78٪) يرون أنها ملائمة لعدد كبير من التلاميذ، وكذلك يرون أن استخدامها أكثر فعالية مع التلاميذ الذين لديهم قدرة على التواصل اللفظي.

وقام ديف (Dev, 2014) بدراسة استخدمت المنهج النوعي (qualitative approach) بهدف التعرف على مستوى معرفة معلمات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بكيفية إعداد واستخدام القصص الاجتماعية، والتعرف على اتجاهاتهم نحو فعالية استخدامها. وقد قام الباحث بمقابلة ست من المعلمات، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف معرفتهن حول كيفية إعداد القصص الاجتماعية، وأوضحت النتائج أيضاً أن جميع المعلمات أظهرن اتجاهًا إيجابيًا نحو فعالية استخدامها في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذهن عندما يتم استخدامها مع تطبيقات أخرى منها على سبيل المثال: المعينات البصرية "visual aids" مثل الصور "pictures" أو البطاقات التذكيرية "reminder cards".

وفي السياق ذاته قام العتيبي، وديميتريادي، وكيكب (Alotaibi, Dimitriadi & Kempe, 2016) بدراسة باستخدام أسلوب المقابلة بهدف معرفة تصورات (15) معلماً للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد حول استخدام القصص

- 4- هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير وجود تدريب مسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية؟
- 5- هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية؟
- 6- هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير المؤهل الدراسي؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وعلاقتها بمتغيرات الدراسة: (الجنس، والخبرة في التدريس، ووجود تدريب مسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية، والاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية، والمؤهل الدراسي).

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1. تُعد الدراسة الحالية إضافة جديدة لأدبيات التربية الخاصة العربية فيما يتعلق باستخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد؛ نظراً لقلة الدراسات العربية التي تطرقت لاستخدامها مع أفراد هذه الفئة، واتجاهات معلميهم نحوها.
2. تُعد القصص الاجتماعية إحدى الطرق المبنية على البحث العلمي لتعليم التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لذا فإن معرفة وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية قد يساهم إتماً في تحسين

فإن دراسة وجهات نظر المعلمين نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد يُعد أمراً مهماً وملحاً لمعرفة مدى تقبلهم لاستخدامها، ومع ذلك أظهرت مراجعة الأدبيات ندرةً في تلك الدراسات، وعليه فإن هناك حاجة لدراسة وجهات نظر هؤلاء المعلمين حول استخدامها مع تلاميذهم، والتي قد تساعد في تحديد العوائق التي قد تحول دون استخدامها (Alotaibi et al.; Dev, 2014; Reynhout & Carter, 2009). كما تبين من خلال ملاحظة الباحثين، وزيارتهم لمجموعة من المدارس التي تُقدم الخدمة للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، أن هناك قلة في استخدام القصص الاجتماعية مع هؤلاء التلاميذ، وقد يرجع إلى وجود وجهات نظر سلبية حول استخدام المعلمين لها، مما يحرم هؤلاء التلاميذ من الفوائد العائدة من جراء استخدامها معهم، ويقلل من فرص إمكانية دمجهم مع أقرانهم العاديين؛ لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد؟
- 2- هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الجنس؟
- 3- هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الخبرة في التدريس؟

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

مصطلحات الدراسة:

القصص الاجتماعية:

طريقة تستخدم في تدريس التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات اجتماعية وسلوكيات محددة يُتوقع منهم القيام بها خلال موقف اجتماعي معين باستخدام صور أو رسومات توضيحية مقرونة بجمل وصفية قصيرة (Gray, 2004). وتعرف إجرائياً بأنها قصة تحكي موقفاً اجتماعياً تستخدم فيها لغة بسيطة، وجمل مختصرة، مع صور، أو رسومات لتساعد التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد على تعلم مهارات، وسلوكيات اجتماعية إيجابية.

التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد

يُعرف الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بأنهم التلاميذ الذين لديهم "عجز مستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة وذلك من خلال ما يأتي:

1. العجز في التبادل الاجتماعي والعاطفي.
2. العجز في سلوكيات التواصل غير اللفظي المستخدمة في التواصل الاجتماعي.
3. العجز في تطوير وصيانة وعلاقات التفاهم" (وزارة التعليم، 1437، ص11).

ويعرفون إجرائياً بأنهم التلاميذ الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد من قبل جهات رسمية يعمل بها مختصون في مجال تقييم وتشخيص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويتلقون تعليمهم في المعاهد، أو الفصول المخصصة لهم بمدارس التعليم العام، أو المراكز الخاصة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

قام الباحثان باستخدام منهج البحث الوصفي الذي يدرس الظاهرة بهدف الوصول إلى استنتاجات يمكن الاستفادة منها

وجهات نظر المعلمين تجاهها، أو في تحفيزهم على استخدامها مع تلاميذهم.

3. تُفيد نتائج الدراسة الحالية في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين؛ إذ يتم تزويدهم من خلال البرامج التدريبية بما يحتاجونه لتنفيذ استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.
4. الإسهام في تحسين واقع استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال معرفة وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول استخدامها مما يترتب عليه زيادة وجهات النظر الإيجابية، أو العمل على تحسين وجهات النظر السلبية.

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

- 1-الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على وجهات نظر معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد نحو استخدام القصص الاجتماعية في تعليم تلاميذهم، وعلاقتها بمتغيرات الدراسة التي اشتملت على: الجنس، والخبرة في التدريس، ووجود تدريب مسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية، والاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية، والمؤهل الدراسي.
- 2-الحدود الزمنية: يتحدد المجال الزمني للبحث بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437-1438هـ.
- 3-الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- 4-الحدود البشرية: تحددت عينة الدراسة بالاختصار على معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يعملون في مرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية والمراكز الخاصة.

في فهم وتطوير الواقع الحالي أو المستقبلي (عبيدات، وعدس، وعبد الحق، 2005)؛ وذلك لأنه يعدُّ المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية، وللوصول إلى الأهداف التي يسعى الباحثان إلى تحقيقها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية، والمراكز الخاصة بمدينة الرياض، وقد استجاب (344) معلماً ومعلمة، منهم (166) معلماً و(178) معلمة. ويبين الجدول رقم (1) توزيع العينة بناءً على متغيرات الدراسة.

جدول 1

خصائص عينة الدراسة:

م	المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	48
		أنثى	52
2	المؤهل الدراسي	بكالوريوس	87
		ماجستير	13
		أقل من 3 سنوات	25
3	سنوات الخبرة	من 4 سنوات إلى 6 سنوات	34
		من 7 سنوات إلى 9 سنوات	22
		أكثر من 9 سنوات	19
4	وجود تدريب على إعداد وتنفيذ القصص الاجتماعية	نعم	24
		لا	76
5	الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية	نعم	59
		لا	41

أداة الدراسة:

3. مراجعة الاستبانات الأجنبية ذات العلاقة باستخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (Cavanaugh, 2012; Reynhout & Carter, 2009; Williamson-Henriques, 2013).

قام الباحثان ببناء أداة الدراسة من خلال القيام بعدد من الخطوات وهي:

1. مراجعة الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة.
2. مراجعة الدراسات السابقة حول موضوع استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (Alotiabi et al, 2016; Cavanaugh, 2012; Dev, 2014; Reynhout & Carter, 2009; Williamson-Henriques, 2013).
3. صياغة العبارات المتضمنة في الاستبانة بالاعتماد على ما ورد في تلك الدراسات.
4. وبناء على الخطوات السابقة تم بناء الاستبانة، وتكونت من قسمين، إذ يجمع القسم الأول معلومات أولية عن المشاركين وهي: الجنس، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، ووجود

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

تدريب على استخدام القصص الاجتماعية، والاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية. في حين شمل القسم الثاني من الاستبانة -بصورته النهائية- على (26) فقرة تقيس وجهات نظر المعلمين نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد. وأجاب المشاركون عليها من خلال اختيارهم: موافق بشدة (خمس درجات)، موافق (أربع درجات)، محايد (ثلاث درجات)، غير موافق (درجتان)، غير

جدول 2

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة:

الوصف	إيجابي بدرجة عالية	إيجابي	متوسط	سليبي	سليبي بدرجة عالية	الوصف
مدى المتوسطات	5.00-4.24	4.23-3.43	3.42-2.62	2.61-1.81	1.80-1.00	مدى المتوسطات
الوصف	إيجابي بدرجة عالية	إيجابي	متوسط	سليبي	سليبي بدرجة عالية	الوصف

المحكمين إجراء بعض التعديلات اللازمة على بعض فقرات الاستبانة لزيادة وضوحها.

إجراءات الدراسة

صدق وثبات أداة الدراسة:

الصدق العاملي:

وللتحقق من الصدق العاملي لأداة الدراسة قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة ألفا فاكترينج (Alpha factoring) إذ إنها أنسب الطرق للتحقق من الصدق العاملي للمقاييس والاختبارات، إلى جانب ذلك تم التأكد من كفاية حجم العينة عن طريق اختبار كايزر وماير وأولكن معامل KMO، ومعامل بارتلت Bartlett للتكورية، فكانت النتائج على النحو الآتي في الجداول (3)، و(4)، و(5):

صدق المحكمين:

قام الباحثان بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال الإعاقات النمائية والفكرية من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية، من أجل معرفة مدى مناسبة فقرات الاستبانة لأهداف الدراسة، ووضوحها، ومناسبة الصياغة اللغوية لها، وعليه تم استبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق تعادل 80% فأكثر، كما تم بناءً على اقتراحات

جدول 3

اشتراكيات بنود الاستبانة

البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9
الاشتراكيات	.784	.794	.848	.720	.839	.842	.568	.784	.763
البند	11	12	13	14	15	16	17	18	19
الاشتراكيات	.750	.617	.575	.816	.818	.831	.749	.827	.650
البند	21	22	23	24	25	26	27	28	
الاشتراكيات	.656	.576	.647	.825	.790	.810	.855	.833	

جدول 4

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل

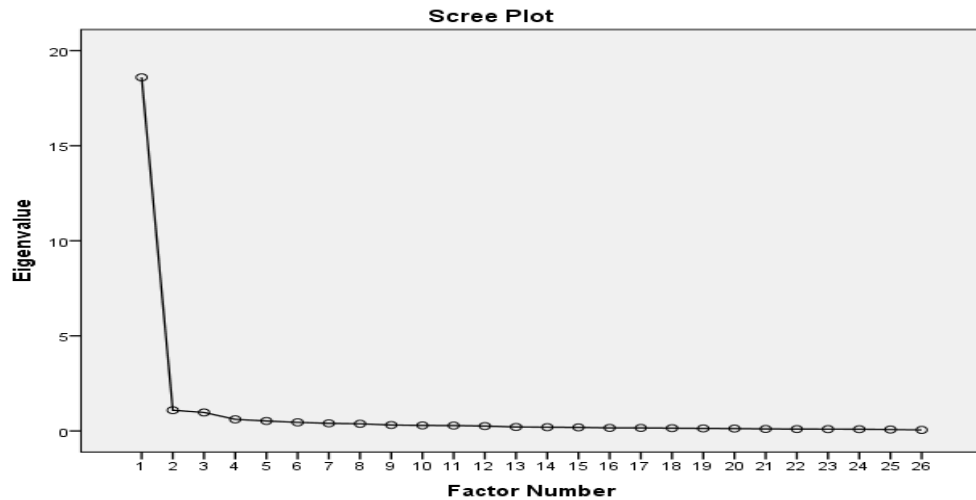
العوامل	الحل العاملي قبل التدوير	نسبة التباين	الجذر الكامن
1	71.524	71.524	18.596
2	75.710	4.185	1.088

جدول 5

تشعبات للعوامل

البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
التشيع	.885	.891	.921	.844	.911	.907	.732	.882	.871	.520
البند	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
التشيع	.828	.761	.715	.894	.904	.908	.794	.872	.772	.910
البند	21	22	23	24	25	26	27	28		
التشيع	.770	.757	.786	.907	.884	.890	.715	.828		

توضح نتائج التحليل في الجداول المذكورة أعلاه أن معامل للتكورية إذ كانت قيمة مربع كاي (11735.109) بدرجات KMO بلغ (0.974)، كما حسب معامل بارتلت Bartlett حرية (325) وكانت دالة عند مستوى (0.000).



وكشف التحليل العاملي عن عاملين كما يوضح ذلك (Scree Plot) وقيم الجذر الكامن وفق محك كايزر، وبلغ الجذر الكامن للعامل الأول (18.596) وفسر (71.524%) من التباين المشاهد، في حين كان الجذر الكامن للعامل الثاني (1.088) وفسر (4.185%)، وهذه القيم تشير بوضوح إلى أن الاستبانة أحادية البعد ذات عامل واحد يفسر أكثر من 70% من التباين المشاهد، ولذا تم التعامل مع الاستبانة على هذا الأساس في تحليل النتائج.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحثان بالتحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وأشارت النتائج إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، فقد كانت درجة ثباتها (0.984).

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

الاتساق الداخلي:

بالدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال (0.01)، ويظهر الجدول رقم (6) قيم معاملات الارتباط لكل حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وقد أشارت النتائج إلى أن الفقرات مرتبطة

جدول رقم 6

معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.891	11	**0.834	21	**0.775
2	**0.894	12	**0.768	22	**0.766
3	**0.924	13	**0.724	23	**0.803
4	**0.854	14	**0.897	24	**0.909
5	**0.914	15	**0.908	25	**0.888
6	**0.910	16	**0.911	26	**0.894
7	**0.744	17	**0.798		
8	**0.855	18	**0.874		
9	**0.876	19	**0.781		
10	**0.543	20	**0.910		

** دالة عند مستوى 0.01

الأساليب الإحصائية:

طيف التوحد) بوجهات نظر المشاركين حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

3. اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way analysis of variance) من أجل مقارنة المتوسطات عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل، لمعرفة علاقة متغير الدراسة (الخبرة في التدريس) المكوّن من أكثر من مجموعتين بوجهات نظر المشاركين حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما وجهات نظر المعلمين نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد؟

تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات

بعد الانتهاء من جمع البيانات تم إدخالها إلى برنامج SPSS واستخدام الأساليب الإحصائية الآتية لتحليلها، وهي:

1. الإحصاءات الوصفية من تكرارات، ونسب مئوية، ومتوسطات حسابية، وانحرافات معيارية، ورتب، وذلك للتعرف على وجهات نظر المشاركين حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

2. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent

Samples T-Test) من أجل مقارنة المتوسطات عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل، لمعرفة علاقة عدد من متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل الدراسي، وجود دورات تدريبية في استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وجود تجربة سابقة في استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب

المعيارية، والرتب، لفقرات الاستبانة، كما تم حساب المتوسط رقم (7) تلك النتائج. الحسابي، والانحراف المعياري للاستبانة كلياً. ويعرض الجدول

جدول 7

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات المشاركين عن وجهات نظرهم حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م الفقرات	غير موافق وبشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق وبشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
17 استخدام القصص الاجتماعية من الأساليب التدريسية المفضلة لتلاميذي.	16	81	123	57	67	3.23	1.148	1
	4.7%	23.5%	35.8%	16.6%	19.5%			
19 من المفيد استخدام القصص الاجتماعية من قبل جميع معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في صفوفهم الدراسية.	20	93	93	69	69	3.22	1.210	2
	5.8%	27.0%	27.0%	20.1%	20.1%			
7 يسهل علي استخدام القصص الاجتماعية في صفي	26	86	97	66	69	3.19	1.230	3
	7.6%	25.0%	28.2%	19.2%	20.1%			
18 يساعد استخدام القصص الاجتماعية على جذب انتباه تلاميذي في أثناء تدريسهم مهارات جديدة.	20	107	90	55	72	3.15	1.234	4
	5.8%	31.1%	26.2%	16.0%	20.9%			
21 أشعر بالارتياح لاستخدام القصص الاجتماعية يومياً في تدريس تلاميذي.	22	89	118	64	51	3.10	1.135	5
	6.4%	25.9%	34.3%	18.6%	14.8%			
15 استخدام القصص الاجتماعية في صفي ممتع لي.	21	122	81	50	70	3.08	1.248	6
	6.1%	35.5%	23.5%	14.5%	20.3%			
24 سوف يُمكن استخدام القصص الاجتماعية مع تلاميذي من تقليد السلوكيات المناسبة بسهولة.	21	119	87	45	72	3.08	1.247	7
	6.1%	34.6%	25.3%	13.1%	20.9%			
20 يُسهل استخدام القصص الاجتماعية في مساعدة تلاميذي على التصرف بطريقة أنسب وأكثر اجتماعية.	16	134	71	55	68	3.07	1.235	8
	4.7%	39.0%	20.6%	16.0%	19.8%			
25 يسهم استخدام القصص الاجتماعية في الحد من السلوكيات المزعجة والسلوكيات الصعبة لتلاميذي داخل الصف.	21	114	88	62	59	3.07	1.200	9
	6.1%	33.1%	25.6%	18.0%	17.2%			
14 استخدام القصص الاجتماعية ممتع ومشوق لتلاميذي.	18	125	88	43	70	3.06	1.230	10
	5.2%	36.3%	25.6%	12.5%	20.3%			

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

11	1.154	3.06	51	68	96	110	19	ت	أستطيع إعداد واستخدام قصص اجتماعية لتحقيق الأهداف السلوكية المختلفة الخاصة بتلاميذي.	22
			14.8%	19.8%	27.9%	32.0%	5.5%	%		
12	1.260	3.04	65	56	81	113	29	ت	يساعد استخدام القصص الاجتماعية بفعالية في زيادة السلوكيات المناسبة لتلاميذي.	16
			18.9%	16.3%	23.5%	32.8%	8.4%	%		
13	1.241	3.03	62	59	76	122	25	ت	استخدام القصص الاجتماعية يدعم ويسهل تنفيذ برامج التدخل السلوكية.	9
			18.0%	17.2%	22.1%	35.5%	7.3%	%		
14	1.197	3.03	58	61	77	131	17	ت	من السهل إعداد قصص اجتماعية للحد من السلوكيات السلبية.	13
			16.9%	17.7%	22.4%	38.1%	4.9%	%		
15	1.312	3.01	76	37	75	125	31	ت	استخدام القصص الاجتماعية مفيد ونافع في تدريس تلاميذي.	1
			22.1%	10.8%	21.8%	36.3%	9.0%	%		
16	1.236	3.01	60	59	72	129	24	ت	استخدام القصص الاجتماعية يدعم تلاميذي لتعلم وممارسة المهارات الأكاديمية.	4
			17.4%	17.2%	20.9%	37.5%	7.0%	%		
17	1.218	3.01	56	66	72	127	23	ت	من السهل إعداد قصص اجتماعية لتنمية مهارات وسلوكيات إيجابية لتلاميذي.	12
			16.3%	19.2%	20.9%	36.9%	6.7%	%		
18	1.231	3.00	59	58	76	126	25	ت	استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد مهم لتحقيق أهداف الخطة التربوية الفردية.	2
			17.2%	16.9%	22.1%	36.6%	7.3%	%		
19	1.218	3.00	61	49	84	128	22	ت	يدعم استخدام القصص الاجتماعية ممارسات المعلمين التدريسية والصفية.	8
			17.7%	14.2%	24.4%	37.2%	6.4%	%		
20	1.279	2.98	66	53	59	140	26	ت	استخدام القصص الاجتماعية يدعم تلاميذي لتعلم وممارسة المهارات الاجتماعية.	3
			19.2%	15.4%	17.2%	40.7%	7.6%	%		
21	1.335	2.98	73	47	60	128	36	ت	استخدام القصص الاجتماعية يدعم تلاميذي لتعلم وممارسة مهارات الحياة اليومية.	6
			21.2%	13.7%	17.4%	37.2%	10.5%	%		
22	1.330	2.96	74	38	70	125	37	ت	القصص الاجتماعية قابلة للتطبيق في أماكن مختلفة سواء داخل المدرسة أم خارجها.	11

%									
21.5%	11.0%	20.3%	36.3%	10.8%	32	141	51	54	66
استخدام القصص الاجتماعية يدعم تلاميذي لتعلم وممارسة مهارات التواصل.									
19.2%	15.7%	14.8%	41.0%	9.3%	ت	32	141	51	54
26	29	136	69	48	62	2.94	1.262	24	1.307
سوف يؤدي استخدام القصص الاجتماعية إلى خلق بيئة تعلم تفاعلية.									
%									
18.0%	14.0%	20.1%	39.5%	8.4%	ت	29	136	69	48
من المهم تدريبي حول كيفية إعداد واستخدام القصص الاجتماعية.									
22.4%	13.4%	14.8%	29.1%	20.3%	ت	70	100	51	46
23	38	121	99	40	46	2.81	1.189	26	1.458
ليس هناك آثار سلبية لاستخدام القصص الاجتماعية.									
%									
13.4%	11.6%	28.8%	35.2%	11.0%	ت	38	121	99	40
المتوسط العام									
-	1.05	3.03							

(3.23)، تلتها الفقرة "من المفيد استخدام القصص الاجتماعية من قبل جميع معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في صفوفهم الدراسية" بمتوسط حسابي (3.22)، ثم فقرة "يسهل عليّ استخدام القصص الاجتماعية في صفّي" بمتوسط حسابي (3.19)، وبعدها جاءت الفقرة "يساعد استخدام القصص الاجتماعية على جذب انتباه تلاميذي في أثناء تدريسيهم مهارات جديدة" بمتوسط حسابي (3.15)، وكانت خامس الفقرات الأولى "أشعر بالارتياح لاستخدام القصص الاجتماعية يوميًا في تدريسي تلاميذي" بمتوسط حسابي (3.10)، في حين كانت الخمس فقرات الأخيرة هي: "استخدام القصص الاجتماعية يدعم تلاميذي لتعلم وممارسة مهارات الحياة اليومية" بمتوسط حسابي (2.98)، تلتها الفقرة "القصص الاجتماعية قابلة للتطبيق في أماكن مختلفة سواء داخل المدرسة أم خارجها" بمتوسط حسابي (2.96)، بعدها جاءت الفقرتان "استخدام القصص الاجتماعية يدعم تلاميذي لتعلم وممارسة مهارات التواصل" و"سوف يؤدي استخدام القصص الاجتماعية إلى خلق بيئة تعلم تفاعلية"

يوضح الجدول رقم (7) أن المشاركين يحملون وجهات نظر متوسطة حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد إذ كان المتوسط الحسابي للاستبانة كليًا (3.03)، كما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.81-3.23). وهذا يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Alotiabi et al, 2016; Dev, 2014; Reynhout & Carter, 2009) في أن المعلمين يُظهرون إيجاباً إيجابياً نحو القصص الاجتماعية بوجه عام. وهذه النتيجة تؤكد على أهمية تحفيز المعلمين على استخدام القصص الاجتماعية؛ نظرًا للآثار الإيجابية الفاعلة جراء استخدامها مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد (Ali & Frederickson, 2006; Graetz, Bledsoe, Smith, & Simpson, 2003; Dodd, Hupp, Jewell, & Krohn, 2008; Mastropieri, & Scruggs, 2009.; Reynhout & Carter, 2011; Rust & Smith, 2006; Sansosti & Powell-Smith, 2006).

وبالنظر للمتوسطات الحسابية لكل فقرة نجد أن الفقرات الخمس الأولى بدأت بالفقرة "استخدام القصص الاجتماعية من الأساليب التدريسية المفضلة لتلاميذي" بمتوسط حسابي

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

الاجتماعية، مع وجود وعي بكيفية استخدامها لدى المعلمين.

السؤال الثاني: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الجنس؟

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لمعرفة درجة وجود فروق بين وجهات نظر المعلمين حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (8).

بمتوسط حسابي (2.94)، ثم الفقرة "من المهم تدريبي حول كيفية إعداد واستخدام القصص الاجتماعية" بمتوسط حسابي (2.88)، وأخيراً الفقرة "ليس هناك آثار سلبية لاستخدام القصص الاجتماعية" بمتوسط حسابي (2.81). ويتضح مما سبق أن هناك علاقة بين المعرفة والاتجاه الإيجابي، فقد أظهرت النتيجة أن المعلمين يفضلون استخدام القصص الاجتماعية مع تلاميذهم، ويرون أنها مفيدة، وسهلة الاستخدام، كما يرون بأنها تُساهم في جذب انتباه تلاميذهم نحو الدرس. كما أن المشاركين لم يظهروا اهتماماً عالياً بالتدريب حول كيفية إعداد، واستخدام القصص الاجتماعية، وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة العتبي وآخرين (Alotaibi et al, 2016)، والتي أشارت إلى أن هناك اتجاهًا إيجابيًا نحو استخدام القصص

جدول 8

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين الذكور والإناث على استبانة وجهات نظر المعلمين نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	166	3.00	.973	-.464-	.643
أنثى	178	3.06	1.116		

الجنس لا يرتبط بقبول أو رفض استخدام القصص الاجتماعية.

السؤال الثالث: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الخبرة في التدريس؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن درجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الخبرة في التدريس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (9).

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشاركين والمشاركات من الذكور والإناث. وهذا يشير إلى أنه ليس هناك علاقة لمتغير الجنس بوجهات نظر المشاركين حول استخدام القصص الاجتماعية، فالقصص الاجتماعية عادة تستهوي الذكر والأنثى، وعليه فهي تُعدُّ طريقة مفضلة لدى الجميع بغض النظر عن كونهم ذكوراً أو إناثاً، كما أن هذا المتغير لم يُبحث في الدراسات السابقة، ومنها دراسة رينهوت وكارتر (Reynhout & Carter, 2009)، وعليه يمكن القول إنَّ متغير

جدول 9

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات المشاركين على استبانة وجهات نظر المعلمين نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغير الخبرة في التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.243	4	.811	2.215	.068
داخل المجموعات	86.746	237	.366		

السؤال الرابع: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير وجود تدريب مسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية؟

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لمعرفة درجة وجود فروق بين وجهات نظر المعلمين حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير (وجود تدريب مسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (10).

توضح النتائج في الجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) أو أقل بين المشاركين ذوي الخبرات التدريسية المختلفة، بعكس ما أشارت إليه نتائج دراسة ديف (Dev, 2014) بأن الخبرة في التدريس لها دور إيجابي فيما يتعلق بإعداد واستخدام القصص الاجتماعية من قبل المعلمين. ويمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة الحالية بأن الخبرة في التدريس ليس لها تأثير على وجهات نظر المشاركين نحو استخدام القصص الاجتماعية عندما لا يكون هناك استخدام مسبق لها؛ فكون المعلم أو المعلمة يقضون سنوات طويلة في التعليم لا يعني بالضرورة أنه سوف يؤثر في رؤيتهم لاستخدامها ما لم تُنح لهم فرصة استخدامها وتجربتها مع تلاميذهم.

جدول 10

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين على استبانة وجهات نظر المعلمين نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغير وجود تدريب مسبق على إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية.

وجود تدريب مسبق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	82	2.73	1.03	-3.09	.002
لا	262	3.13	1.04		

الاجتماعية، وهذه النتيجة جاءت مغايرة للدراسات السابقة (Alotaibi et al, 2016; Dev, 2014; Reynhout & Carter, 2009) التي وجدت أنه كلما حصل المعلم على تدريب مسبق على استخدام القصص الاجتماعية ارتفعت إمكانية استخدام القصص الاجتماعية لديه بشكل إيجابي. ويمكن عزو هذه النتيجة المعاكسة لعدة عوامل منها أن التدريب الذي قُدِّم لهم لم يكن ذا فعالية، ولم يغطِّ جميع المعارف الخاصة بالقصص

تشير النتائج المعروضة في الجدول رقم (10) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) أو أقل بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشاركين الحاصلين على تدريب مسبق في إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية، ودرجات المشاركين الذين لم يحصلوا على تدريب مسبق في إعداد وتطبيق القصص الاجتماعية، وذلك لصالح المشاركين الذين لم يحصلوا على تدريب مسبق في إعداد وتطبيق القصص

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

الاجتماعية، وتطبيقاتها، بالإضافة إلى إمكانية كون محتوى البرنامج التدريبي يحتوي على معلومات خاطئة؛ كذلك يمكن أن يكون التدريب قد تم نظرياً دون تطبيق، وهذا قد يؤدي إلى عدم استيعاب كيفية إعداد، واستخدام القصص الاجتماعية، ولذا وجدت صعوبة عند تطبيقها. وهنا يمكن القول إن ضعف الإعداد والتدريب في مجال استخدام القصص الاجتماعية للمعلمين والمعلمات له دور كبير في تحديد مدى قبول استخدام القصص الاجتماعية، وهو ما أشارت إليه عدد من الدراسات (Alotaibi et al, 2016; Dev, 2014; Reynhout & Carter, 2009).

السؤال الخامس: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية؟

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لمعرفة درجة وجود فروق بين وجهات نظر المعلمين حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (11).

جدول 11

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين على استبانة وجهات نظر المعلمين نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغير الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية.

الاستخدام المسبق للقصص الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	20	3.17	1.19	3.035	.003
لا	4				
	14	2.85	.758		
	0				

تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) أو أقل بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشاركين الذين سبق لهم استخدام القصص الاجتماعية، ودرجات المشاركين الذين لم يسبق لهم استخدام القصص الاجتماعية، وذلك لصالح المشاركين الذين سبق لهم استخدام القصص الاجتماعية، والتي تتفق فيه مع ما تم الإشارة إليه في عدد من الدراسات السابقة (Alotaibi et al, 2016; Dev, 2014; Reynhout & Carter, 2009). كما أن هذه النتيجة تبين أنه كلما أتاحت الفرصة للمعلم أو المعلمة لإعداد واستخدام القصص الاجتماعية ازدادت نظرته الإيجابية نحو استخدام القصص الاجتماعية وفعاليتها.

السؤال السادس: هل توجد اختلافات بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير المؤهل الدراسي؟

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لمعرفة درجة وجود فروق بين وجهات نظر المعلمين حول استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (12).

جدول 12

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المشاركين على استبانة وجهات نظر المعلمين نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
بكالوريوس	298	2.95	.971	-3.55	.001
المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة

أظهرت النتائج المعروضة في الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) أو أقل بين المتوسطات الحسابية لدرجات المشاركين الحاصلين على درجة البكالوريوس، ودرجات المشاركين الحاصلين على درجة الماجستير، وذلك لصالح المشاركين الحاصلين على درجة الماجستير، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Dev, 2014; Reynhout & Carter, 2009). وهذا قد يفسر بأن المشاركين الحاصلين لدرجة البكالوريوس لم يُقدّم لهم المعلومات والمعارف الكافية عن القصص الاجتماعية وكيفية إعدادها واستخدامها خلال مرحلة إعدادهم كمعلمين، في حين قد تتنبأ نتائج الدراسة الحالية بأنّ حاملي درجة الماجستير قد تلقوا معلومات كافية حول القصص الاجتماعية وتطبيقاتها، بالإضافة إلى ما لديهم من مهارات بحثية تمكنهم من البحث في الدراسات ذات العلاقة، والاستفادة من المعلومات الواردة فيها.

وبناء على نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يأتي:

1. أهمية إدراج معلومات ومعارف عن كيفية استخدام القصص الاجتماعية نظرياً، وتطبيقاً في برامج إعداد معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد لمرحلة البكالوريوس مما يساعد في إعدادهم على استخدام القصص الاجتماعية، وخفض وجهات النظر السلبية نحوها.

2. ضرورة إتاحة الفرصة لطلاب التربية الميدانية بمجال التوحد على استخدام القصص الاجتماعية، وتحفيزهم على تطبيقها مع تلاميذهم.

3. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات سلبية لدى المشاركين الذين سبق لهم الحصول على برامج تدريبية حول استخدام القصص الاجتماعية، مما يشير إلى ضرورة تقديم برامج تدريبية نوعية للمعلمين في أثناء الخدمة تركز على عرض خطوات بناء وتطبيق القصص الاجتماعية من قبل مدربين مختصين، وذوي كفاءة وخبرة في إعداد واستخدام القصص الاجتماعية كما تم وضعها من قبل مطورتها كارول غري (Carol Gray).

الخاتمة والتوصيات

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد يحملون بصورة عامة وجهات نظر إيجابية نحو استخدام القصص الاجتماعية داخل البيئات التعليمية؛ فقد وُجد أن غالبية المشاركين يرون أهمية استخدامها، وفعاليتها في إكساب هؤلاء التلاميذ المهارات، والسلوكيات المرغوب فيها، وخفض السلوكيات غير المرغوب فيها. وكذلك أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه ليس هناك فرق بين المعلمين والمعلمات في متغير الجنس والخبرة في التدريس فيما يتعلق بوجهات نظرهم نحو استخدام القصص

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and other developmental Disabilities*, 19(2), 87-94.
- Agosta, E., Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). Teacher—researcher partnerships to improve social behavior through Social Stories. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 276-287.
- Ali, S., & Frederickson, N. (2006). Investigating the evidence base of social stories. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 355-377
- Al-Muhairi, A., Al-Sartawi, A., Abadat, R., & Taha, B. (2014). Effectiveness of a training program based on social stories in the development of adaptive behavior skills in children with autism. *International Journal of Educational Research*, (36), 43-60.
- Alotaibi, F., Dimitriadi, Y., & Kempe, A. (2016). Perceptions of teachers using social stories for children with autism at special schools in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 85-97.
- Alqusaireen, I. (2016). The impact of social stories develop of social skills among children with autism spectrum in Saudi Arabia. *Global Institute for Study & Research Journal*, 2 (12), 1-12.
- American Psychiatric Association. (2013). Autism spectrum disorder. In *diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Awad, A., Suleiman, M., & Sharif, H. (2016). Role of social stories in the treatment of children with autism. *The Arab Journal for Studies and Research of Educational and Human Sciences-Egypt*, 3, 49 - 70.
- Bledsoe, R., Smith, B., & Simpson, R. L. (2003). Use of a social story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism*, 7(3), 289-295.
- Briody, J., & McGarry, K. (2005). Using social stories to ease children's transitions. *YC Young Children*, 60(5), 38.
- Brown, T. S., & Stanton-Chapman, T. (2015). Strategies for teaching children with autism who display or demonstrate circumscribed interests. *Young Exceptional Children*, 18(4), 31-40.
- Cavanaugh, C. M. (2012). *Teachers perceptions of interventions for children with autism in a school setting*. Master's Theses. (Unpublished master's thesis). State University of New York College at Brockport. Retrieved from http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/122
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2014). *CDC estimates 1 in 68 children has been identified with*

4. دعوة المختصين والباحثين في هذا المجال إلى إعداد وتطوير نماذج من القصص الاجتماعية لعدد من المواقف الاجتماعية تلائم ثقافة ولغة المجتمع، على أن يتم تصميمها على شكل وسائط تقنية متعددة (كالفيديو وغيرها) (Alotaibi et al., 2016).
5. الحاجة إلى إجراء دراسات تهدف بوجه خاص إلى معرفة العوامل أو الأسباب المؤدية إلى وجهات نظر سلبية نحو استخدام القصص الاجتماعية مما يسهم في تذليل هذه الصعاب وتسهيل استخدامها من قبل المعلمين والمعلمات.

المراجع

- حبيب، سالي. (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج جراي للقصص الاجتماعية في تحسين بعض المهارات الاجتماعية وتعديل سلوكيات التحدي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الأداء. *مجلة التربية الخاصة - كلية التربية، جامعة الزقازيق*، 15، 180-214.
- عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (2012). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر، الأردن.
- علي، عبد الحميد محمد. (2008). أثر التدريب القائم على القصص الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي لدى الأطفال التوحدين. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 1 (39)، 283-310.
- عواد، أحمد، سليمان، منى، والشريف، هالة. (2016). دور القصص الاجتماعية في علاج أطفال التوحد. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية - مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي - مصر*، 3، 49 - 70.
- القصيرين، إلهام مصطفى. (2016). فاعلية القصص الاجتماعية في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، 2 (12)، 1-12.
- المهيري، عوشه، والسرطاوي، عبدالعزيز، وعبدات، روجي مروح، و طه، بهاء. (2014). فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية مهارات السلوك التكيفي لدى أطفال التوحد. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (36)، 43-60.
- وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية الرياض.

- Gray, C. (2014). *Comparison of Social Stories™ 10.0 – 10.2 Criteria*. Retrieved April 6, 2017, from <http://carolgraysocialstories.com/wpcontent/uploads/2015/09/Social-Stories-10.0-10.2-Comparison-Chart.pdf>
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on autistic behavior*, 8(1), 1-10.
- Habib, S. (2016). The Effectiveness of a Training Program Based on the Gray Model of Social Stories in Improving Some Social Skills and Modifying the Challenging Behavior of Highly Functioning Children with Autism Disorder. *Journal of Special Education – College of Education, Zagazig University*, 15, 180-214.
- Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2013). The social validity of Social Stories™ for supporting the behavioural and communicative functioning of children with autism spectrum disorder. *International journal of speech-language pathology*, 15(4), 383-395.
- Ivey, M. L., Heflin, J., & Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 164-176.
- Kuoch, H., & Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 18(4), 219-227.
- Kuttler, S., Myles, B. S., & Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13(3), 176-182.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Smith Myles, B., & Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 53-60.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author
- Quirnbach, L. M., Lincoln, A. J., Feinberg-Gizzo, M. J., Ingersoll, B. R., & Andrews, S. M. (2009). Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(2), 299-321.
- autism spectrum disorder. Retrieved July 1, 2017, from <http://www.cdc.gov/media/releases/2014/p0327-autism-spectrum-disorder.html>
- Chan, J. M. (2009). *Pre-service teacher-implemented social stories' intervention for students with autism spectrum disorders in general education settings* (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (3372500). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/457fa74b387a71bec10dff95ad27f3e/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&di=ss>
- Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(9), 1803-1814.
- Delincolas, E., & Young, R. (2007). Joint attention, language, social relating, and stereotypical behaviours in children with autistic disorder. *Autism*, 11, 425-436
- Dev, P. C. (2014). Using social stories for students on the autism spectrum: teacher perspectives. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 284-294.
- Dodd, S., Hupp, S. D., Jewell, J. D., & Krohn, E. (2008). Using parents and siblings during a social story intervention for two children diagnosed with PDD-NOS. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(3), 217-229.
- Friedlander, D. (2009). Sam comes to school: Including students with autism in your classroom. *The Clearing House*, 82(3), 141-44. From <http://doi.org/10.3200/TCHS.82.3.141-144>
- Ganz, J. B., Earles-Volrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 60-74. <http://doi.org/10.1007/s10803-011-1212-2>
- Graetz, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Decreasing inappropriate behaviors for adolescents with autism spectrum disorders using modified social stories. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 91-104.
- Gray, C. (2000). *The new social story book: Illustrated edition*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. (2004). Social stories 10.0: The new defining criteria and guidelines. *Jenison Autism Journal*, 15(4), 2-21.

راشد بن عبدالرحمن الدباس وعبدالكريم بن حسين الحسين: وجهات نظر معلمي التربية الخاصة نحو استخدام القصص الاجتماعية مع التلاميذ...

- Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43-57.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(4), 194-204.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(6), 535-543.
- Spencer, V. G., Simpson, C. G., & Lynch, S. A. (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 58-61.
- Test, D. W., Richter, S., Knight, V., & Spooner, F. (2011). A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 49-62.
- Williamson-Henriques, K. M. (2013). *Secondary teachers' perceptions of assistive technology use for students with learning disabilities*. (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro). Available from ProQuest Dissertations & Theses a&I. (2013. 3609608) Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/3389aef38a17606f9623fb42ec2e80d4/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Reynhout, G., & Carter, M. (2006). Social Stories™ for children with disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 445-469.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2007). Social Story™ efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(3), 173-181.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2009). The use of social stories by teachers and their perceived efficacy. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 232-251.
- Reynhout, G., & Carter, M. (2011). Evaluation of the efficacy of Social Stories™ using three single subject metrics. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 885-900.
- Rust, J., & Smith, A. (2006). How should the effectiveness of social stories to modify the behaviour of children on the autistic spectrum be tested? Lessons from the literature. *Autism*, 10(2), 125-138.
- Ryan, J. B., Hughes, E., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2011). Research-based educational practices for students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 56-64.
- Sansosti, F. J. (2008). Teaching social behavior to children with autism spectrum disorders using Social Stories™: Implications for school-based practice. *The Journal of Speech and Language Pathology-Applied Behavior Analysis*, 3(1), 36.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with

Special Education Teachers' Perspectives toward Using Social Stories with Students with Autism Spectrum Disorder

Rashed A. Aldabas

*Special Education Department, College of Education,
King Saud University*

Abdulkarim Alhossein

*Special Education Department, College of Education,
King Saud University*

Submitted 13-09-2018 and Accepted on 11-11-2018

Abstract: The study aimed to investigate special education teachers' perspectives regarding the use of social stories (SS) with their students with autism spectrum disorder (ASD), and the relation of the perspectives with a number of variables. This study used a descriptive approach by employing a survey to collect the data. The study sample consisted of 344 special education teachers. The findings of the study indicate that the participants, in general, felt positively about using SS. Additionally, the findings showed that there are significant differences among the participants' perspectives toward using SS with the students with ASD based on academic degree variable for those who hold Master's degree. The results indicate there are significant differences based on the variable of prior training on using SS for those who have not had prior training. As well, the results showed that participants who have prior use of SS have more positive perspectives compared to others who have not used SS. However, the results pointed out that there are no significant differences across the participants' perspectives based on variable of gender and variable of teaching experience. Based on the findings, recommendations are provided for improving the use of SS with those students.

Keywords: social stories, autism spectrum disorder, special education teachers, social skills.

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحي أبوكريم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس...

الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الخاصة

نداء أكرم أحمد سعد أحمد فتحي أبو كريم

الإدارة والقيادة التربوية - كلية العلوم التربوية - جامعة الشرق الأوسط

قدم للنشر 1440/1/4 هـ - وقبل 1440/3/3 هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بدرجة الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم في الجامعات الأردنية الخاصة، ومعرفة الفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية وتخصص الكلية. ولغرض تحقيق هذا الهدف تم تحديد عينة عنقودية عشوائية تتألف من أربع جامعات. وتم أخذ عينة طبقية عشوائية من أعضاء هيئة التدريس وكان عددهم (269). اتُبع منهج البحث الوصفي الارتباطي لإجراء الدراسة. واستُخدمت استبانتان، الأولى لقياس درجة ممارسة الشفافية الإدارية، والثانية لقياس درجة الثقة التنظيمية وتم التحقق من صدق وثبات الأداتين.

وقد توصلت الدراسة إلى أنّ الدرجة الكلية لممارسة الشفافية الإدارية كانت مرتفعة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.36) وجاءت جميع أبعاد الأداة بمستوى مرتفع أيضاً، وأن مستوى الثقة التنظيمية كانت مرتفعة ومتوسط حسابي (4.40)، كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة بين درجة ممارسة الشفافية الإدارية ودرجة الثقة التنظيمية، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين كافة أبعاد الأداتين. وكما أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة الشفافية الإدارية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، والرتبة الأكاديمية ولصالح "أستاذ"، وتخصص الكلية لصالح الكليات الإنسانية، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الثقة التنظيمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية وكان لصالح "أستاذ"، ومتغير تخصص الكلية لصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق يعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الشفافية الإدارية، الثقة التنظيمية، رؤساء الأقسام الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس.

مقدمة:

التنظيمية في الجامعات، يعدُّ من الأمور الضرورية في نجاح تلك الجامعات، وتحقيق الإنتاجية والفاعلية الوظيفية (Davis, Schoorman, Mayer & Tan, 2000).

وأوضح الزهراني (2012) أن الثقة في علاقات العمل تعدُّ واحدة من الدعائم الأساسية التي تساعد المؤسسات في تعزيز فاعليتها وتحقيق أهدافها، فهي عامل محوري في تحقيق نجاح المؤسسات، فحيثما يسود جو من الثقة بالمؤسسة فإن الأفراد يستطيعون الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم، ويعاون بعضهم بعضًا، ويتعلمون معًا.

ومما تقدم، يتبين مدى أهمية كل من الشفافية الإدارية وتوفر الثقة التنظيمية في تقدم المؤسسات التربوية وتطويرها؛ مما دعى الباحثان إلى أنه لابد من دراسة علمية تهدف للكشف عن درجة ممارسة الشفافية الإدارية وعلاقتها بدرجة الثقة التنظيمية.

مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات الأردنية عددًا من التحديات والمشكلات بسبب التغيرات العالمية والطلب المتزايد نحو تحسين جودة الأداء والخدمات المقدمة للعاملين والطلبة، والحاجة إلى قيادات فاعلة لإدارة المؤسسات التعليمية وقيادتها نحو التميز والإبداع والاستمرارية لتحقيق الأهداف الجامعية، وبدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، إذ إن الشفافية الإدارية والثقة التنظيمية تعدّان من الركائز الأساسية المهمة في تنمية وتطوير العمل الجامعي.

كما دعت الكثير من الدراسات مثل دراسة الحربي (2012)، ودراسة غانم (2017) إلى تبني تطبيق الشفافية الإدارية في مختلف المؤسسات التربوية ومنها الجامعات الأردنية لما للشفافية من أهمية في تحقيق الأهداف التي تسعى لها العملية التربوية، وأوضحت دراسات أخرى مثل دراسة حرب (2011) ودراسة الراجحي (2014) ضرورة تبني دراسة مستوى الثقة التنظيمية لدى العاملين في المؤسسات التي يعملون بها وخاصة الجامعات وعلاقتها بالتغيرات الوظيفية

تتلم الدول المتقدمة والنامية بالتربية اهتمامًا كبيرًا؛ نظرًا للدور الأساسي الذي تقوم به في تنمية الموارد البشرية المؤهلة لتطوير المجتمعات ومواكبة التغيرات المتسارعة في عالم التكنولوجيا والاختراعات المذهلة على جميع الأصعدة، مما يتطلب توفر نظام تربوي يسعى جاهدًا إلى تجويد المخرجات التربوية، وتحقيق الأهداف بالاستخدام الأمثل للإمكانات والموارد المتوفرة.

تواجه الجامعات جملة من المشكلات التي أدت إلى تدني جودة التدريس والبحث العملي، وانخفاض الكفاءة الداخلية، مما أوجد أزمة على المستوى العالمي نتيجة ضعف مقدرة الجامعات على الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات في مختلف مجالات المعرفة، وتوفير متطلبات التنمية الشاملة مما دفع نحو ظهور اتجاهات حديثة (Harman, 2010).

يشغل مفهوم الشفافية الإدارية اهتمام القائمين على هذه المؤسسات، إذ يُعد منهج الشفافية الإدارية طريقة جديدة في التفكير تدعو لتحقيق المشاركة الفعلية للعاملين. وإذا تم تطبيق الشفافية في المؤسسات الإدارية، تُصبح المؤسسة أكثر وضوحًا في توجهاتها مما يزيد من روح الانتماء لها، ويعزز دور الولاء لدى العاملين، ويزيد من إنتاجيتهم (الراشدي، 2007).

وتُصمم سياسات وأنظمة مؤسسات التعليم العالي بهدف تزويد المستفيدين وأصحاب العلاقة بمعلومات وافرة حول أدائها وممارساتها بما يؤدي إلى زيادة التنافس من أجل الحصول على نوعية تعليم أكثر فاعلية (Dill, 2004).

وتعد الثقة التنظيمية أساس نجاح الجامعات في تحقيق مستويات عالية من الأداء، فعوض هيئة التدريس عندما يشعر بالثقة المتبادلة بينه وبين القادة الأكاديميين والموظفين الإداريين، يُقبل على عمله الأكاديمي بدافعية عالية، ويسعى جاهدًا لتطوير الجامعة التي يعمل بها، فهي تعكس التزامًا نفسيًا بالخضوع لقوانين تنظيمية؛ فممارسة الثقة

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحى أبوكریم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

التي تسهم في تحقيق الميزة التنافسية والأداء العالي لأعضاء الهيئة التدريسية.

وفي ضوء أهمية الشفافية، وقلة الدراسات العلمية التي تربطها بالثقة التنظيمية - حسب علم الباحثين، تولد لديهم الرغبة في معرفة مدى إمكانية الجامعات الأردنية الخاصة في الأخذ بمفهوم الشفافية كمنهج عملي في ظل توفير مستوى عال من الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس لجامعتهم التي يعملون بها ودراسة العلاقة بينهما بوصفهما من القيم التنظيمية للمؤسسات التربوية، لذا تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية وعلاقتها بالثقة التنظيمية في الجامعات الأردنية الخاصة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما درجة الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم؟
3. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية للاستجابة لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية ودرجة الثقة التنظيمية؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات الاستجابة لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تعزى لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، وتخصص الكلية؟

5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لدرجة الثقة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وتخصص الكلية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي، في تحقق الآتي:

1. استفادة أصحاب القرار في تنظيم وإعداد الخطط الاستراتيجية في إدارة الجامعات الأردنية.
2. تمثل إضافة علمية، ومعرفة جديدة للمكتبة العربية بصفة عامة، والمكتبة الأردنية بصفة خاصة.
3. أن تكون منطلقاً لأبحاث ودراسات جديدة في المؤسسات التربوية الأخرى.
4. استفادة الباحثين الآخرين من طريق بناء أو تطوير أو استخدام أدوات البحث.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة.

الحدود المكانية والزمانية: طبقت على الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان في عام 2018.

مصطلحات الدراسة:

الشفافية الإدارية:

يشير مفهوم الشفافية الإدارية إلى أنه مجموعة الأنماط السلوكية والأداءات التي تقوم بها الإدارة لتضمن الكشف المقصود عن المعلومات والتشاركية في صنع القرارات (أبو كرم، 2009). وتُعرف الشفافية الإدارية إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها رؤساء الأقسام من خلال إجابات أفراد العينة من أعضاء الهيئة التدريسية على استبانة الشفافية الإدارية.

الثقة التنظيمية

أهمية الشفافية الإدارية:

تكمن أهمية الشفافية الإدارية في أنها قناة مفتوحة للاتصال بين أصحاب المصلحة والمسؤولين فهي أداة مهمة جدًا لمحاربة الفساد، إذ تتطلب الكشف عن مختلف القوانين، والقواعد والأنظمة، والتعليمات، والآليات. كما أن الشفافية تبدو ضرورية وملحة للمؤسسات العمل الإدارية؛ لذا فالمكاشفة والمصارحة والوضوح تعزز الولاء لدى العاملين، وتزيد من إنتاجيتهم حين يعرفون كل شئ عنها بوصفهم جزءًا لا يتجزأ من هذه المؤسسة (الراشدي، 2007).

عناصر الشفافية الإدارية:

اختلف الباحثون في تحديد عناصر الشفافية الإدارية فقد أكد السبيعي (2010) أن أهم عناصر الشفافية تمثلت في: العلنية، والوضوح، والمصادقية، والتمكين، والإفصاح، والقانونية. في حين رأى الطراونة والعضايلة (2010) أن عناصر الشفافية الإدارية تقتصر على عنصرين هما العلنية والقانونية، فالعلنية تمثل أول خطوة من خطوات الرقابة، أما القانونية فتعتمد على ما يتيح حرية الوصول للمعلومات وحق الرقابة والمساءلة للقضاء على مظاهر الفساد في المجتمع. وذكر الحربي (2012) أن عناصر الشفافية الإدارية تتمثل في كل من: الشفافية المطلقة، والمشاركة، والمعلومات ووضوحها، والمساءلة، والانفتاح.

وبناءً على ما سبق فإن عناصر الشفافية ترتبط مباشرة بالمعلومات، والاتصال الإداري، والمساءلة الإدارية، والمشاركة، والأنظمة وإجراءات العمل، وتقويم الأداء.

ب. **الثقة التنظيمية:** يتناول هذا الجزء عرضًا للثقة التنظيمية من حيث مفهومها وأهميتها وأبعادها.

مفهوم الثقة التنظيمية

وأوضح ديسلر (Deseler, 2003) أن الثقة تتمزج بالإنتاجية العالية، وأن الأسلوب التقليدي للإدارة الذي يعتمد على عدم الثقة في العاملين يؤدي في الوقت ذاته إلى عدم

عرف الخالدي (2011) الثقة التنظيمية بأنها التوقعات الإيجابية للأفراد العاملين في المؤسسة إذ بالإمكان الاعتماد عليهم في تحقيق نتائج متوافقة مع الأهداف. وتعرف **الثقة التنظيمية إجرائيًا** بأنها الدرجة التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان في استجاباتهم على الاستبانة الخاصة بالثقة التنظيمية.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري:

أ. **الشفافية الإدارية:** يتناول هذا الجزء عرضًا للشفافية الإدارية من حيث مفهومها وعناصرها.

مفهوم الشفافية الإدارية:

تتسم الشفافية الإدارية بأنها من المواضيع الإدارية الحديثة الواجب على الإدارات الواعية الناجحة الأخذ بها؛ لما لها من أهمية في إحداث التنمية الإدارية، ويُعرف مفهوم الشفافية بأنه الوضوح وعدم الغموض في كل مجالات العمل، بحيث تكون المعلومة متاحة للجميع، كلٌ حسب اختصاصه (عبد الحليم وعبابنة، 2006). وتُعرف الشفافية، كما ذكر برقاي (1988)، (32-33) "بأنها الوضوح والعقلانية والالتزام بالمتطلبات أو الشروط المرجعية للعمل، وتكافؤ الفرص للجميع، وسهولة الإجراءات". وتفسر معظم قواميس اللغة كلمة الشفافية بالوضوح، والصراحة والنزاهة وعدم الغش. أما بالنسبة للعاملين والمؤسسات، فتعني الشفافية السماح للآخرين بمعرفة الحقيقة. فالشفافية بمعناها الواسع تعني الإفصاح الفعلي غير المشروط، (Oliver, 2004).

مما تقدم يمكن النظر إلى الشفافية الإدارية على أنها: الوضوح والصراحة في إظهار البيانات والمعلومات المتعلقة بالقرارات، بحيث تكون متاحة لجميع المستفيدين للاطلاع عليها.

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحي أبوكريم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

ورغبتهم وتوفير الدعم المادي والمعنوي لهم (صديق، 2005).

أما الغامدي (1990) فقد توصل إلى أربعة أبعاد للثقة التنظيمية وهي: العدالة في الترقية، والابتكار وتحقيق الذات، والقيم السائدة، وتوافر المعلومات. وبناءً على ما سبق فيمكن تحديد أبعاد الثقة التنظيمية في الآتي: بُعد المعلومات، وبُعد الإبداع والمشاركة، وبُعد السياسات والتشريعات، وبُعد الأسلوب القيادي السائد، وبُعد القيم التنظيمية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

تمكن الباحثان من الحصول على مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة وقد تم تصنيفها في ثلاث مجموعات وفق الآتي:

1. الدراسات السابقة ذات الصلة بالشفافية الإدارية:

جاءت دراسة حرب (2011) للتعرف إلى واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها في قطاع غزة، واستخدم المنهج الوصفي (المسحي) والاستبانة أداة لقياس درجة ممارسة الشفافية، على عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة من الإداريين والأكاديميين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة وبلغ حجم العينة (205) موزعًا، وأظهرت الدراسة وجود التزام بممارسة الشفافية الإدارية بدرجة مقبولة لدى عينة الدراسة.

في حين هدفت دراسة رمزي (2013) التعرف إلى درجة تطبيق الإدارة بالشفافية من وجهة نظر مديري ومشرفي مكاتب التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، واتبع المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة أداة للدراسة ومكونة من ستة محاور، وتكوّن مجتمع الدراسة من (16) مدير مكتب تربية وتعليم، (844) مشرفًا تربويًا، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (16) مدير مكتب تربية وتعليم، و(260) مشرفًا تربويًا، وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة تطبيق الإدارة بالشفافية لدى مكاتب التربية والتعليم كبيرة.

الثقة من قبل المشرفين، موضحة صعوبة تحويل المجموعة من المستويات المنخفضة من الثقة إلى المستويات العليا.

ورأى هاشم والعابدي (2010) بأنها الفهم المتبادل بين المؤسسة والأفراد بما ينسجم ويحقق الأهداف التنظيمية. ومما سبق يمكن تعريف أن الثقة التنظيمية بأنها إيمان الفرد وثقته بزملاء العمل والرؤساء، كما أنها اعتزاز الفرد بأهداف المؤسسة التي يعمل فيها وبث جو يتسم بالتعاون وروح الفريق مما يؤدي إلى ولائه وانتمائه للمؤسسة والعاملين معه.

أهمية الثقة التنظيمية:

تُعد الثقة التنظيمية في علاقات العمل إحدى الركائز الأساسية التي تساعد المؤسسات على تدعيم فاعليتها وتحقيق أهدافها، كما أنها تعد أكثر الأدوات الإدارية فاعلية؛ لأنها تهيئ الظروف اللازمة لنجاح المؤسسات فهي عامل محوري في تحقيق نجاح المؤسسات، كذلك الثقة بالمؤسسة يُعد عنصرًا مهمًا في الثقة التنظيمية.

كما تتمثل أهمية الثقة التنظيمية في زيادة تبادل الأفكار بين العاملين بالمؤسسة، وارتفاع الروح المعنوية لديهم، وتقبل التجديد والتطوير وبذل المزيد من الجهد، وكذلك تسهم في زيادة الإنتاجية ومن ثم تحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها (ابراهيم، 2013).

أبعاد الثقة التنظيمية:

أ. الثقة بالمشرفين: تتمثل بالثقة المتبادلة بين المشرف والمرؤوسين في العمل وفقًا للعلاقات المتبادلة بين الطرفين (حكمت، 2010).

ب. الثقة بزملاء العمل: وهي تلك العلاقات المتبادلة القائمة على التعاون بين الأفراد وتبادل الأفكار والتواصل المشترك بين جميع الأطراف وذلك يسهم في تحقيق الأهداف المشتركة (هاشم والعابدي، 2010).

ج. الثقة بالمؤسسة: تتمثل الإدارة من اكتساب ثقة العاملين في المؤسسة من خلال إشباع احتياجاتهم

أما دراسة المرشد (2014) فكانت تهدف إلى دراسة علاقة الثقة التنظيمية بالإبداع الإداري من وجهة نظر موظفات جامعة الأميرة نور بنت عبد الرحمن وتكونت العينة من (321) موظفة تم اختيارهن عشوائيًا واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وكانت أهم النتائج إدراك الموظفين لأبعاد الثقة التنظيمية ووجود علاقة موجبة بين الثقة التنظيمية والإبداع الإداري.

كما هدفت دراسة فارس (2014) إلى التعرف على العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي في جامعة الأزهر بغزة، وتكوّن مجتمع الدراسة من العاملين والإداريين في جامعة الأزهر وبلغ عددهم (170) موظفًا وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالزملاء والالتزام التنظيمي.

3. دراسات متعلقة بالمتغيرين الشفافية الإدارية والثقة التنظيمية:

وجاءت دراسة الحربي (2011) بهدف التعرف على درجة تطبيق الإدارة بالشفافية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين في جامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الملك عبد العزيز بمكة، والكشف عن مستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين بالمؤسسات التي يعملون بها، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة طبقية عشوائية تناسبية بلغت (960) فردًا من أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الإدارة بالشفافية كانت متوسطة، ودرجة مستوى الثقة التنظيمية متوسطة، مع وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة: الجنس لصالح الذكور، الجنسية لصالح غير السعوديين. المؤهل العلمي وطبيعة العمل من حيث الدرجة الأكاديمية والمرتبة الوظيفية. كما أن معامل الارتباط بين الإدارة بالشفافية والثقة التنظيمية بلغ (0.749).

وقام الراجحي (2014) بدراسة هدفت للكشف عن واقع تطبيق الشفافية من وجهة نظر العاملين بكلية الملك فهد

وقام الربيع (2015) بدراسة تهدف إلى التعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية والمواطنة التنظيمية وتحديد طبيعة العلاقة بينهما، وأتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، وكانت أدوات الدراسة الاستبانة والمقابلة، وتكوّن مجتمع الدراسة من الجامعات السعودية الحكومية البالغ عددها (24) جامعة من جميع أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (23324) عضوًا. كما شملت جميع عمداء الكليات في الجامعات السعودية الحكومية البالغ عددها (508) عميدًا. وكانت أبرز النتائج أن درجة ممارسة القيادات الجامعية للشفافية الإدارية في الجامعات السعودية الحكومية كانت متوسطة.

2. الدراسات السابقة ذات الصلة بالثقة التنظيمية

وجاءت دراسة فينبرف (Vineburgh, 2010) للتعرف إلى العلاقة بين الثقة التنظيمية وبعض المتغيرات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أيوا (The University of IOWA)، إذ تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة عشوائية من (3070) من أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الثقة التنظيمية ومقاومة التغيير.

وأجرت البكار (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر معلمهم، وتمثلت العينة من (377) معلمًا ومعلمة، وتم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية، وقد أتبع المنهج الوصفي الارتباطي وطورت أداتان لقياس مستوى العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مستوى العدالة التنظيمية ومستوى الثقة التنظيمية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحي أبوكريم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

المستوى التعليم العالي جاء الاهتمام متأخرًا نوعًا ما، وأولها الحربي (2011) فقد جاء تطبيقها على الجامعات السعودية بدراسة المتغيرين معًا، ومن ثم تتميز هذه الدراسة بأنها الثانية على مستوى مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، والأولى بالنسبة لمجتمع الدراسة - حسب علم الباحثين - هي الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان وعددها (13) جامعة، وإلى أعضاء هيئة التدريس وعددهم (1835) عضوًا باستخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

وتناولت دراسة الحربي (2011) أبعادًا لممارسة الشفافية الإدارية تختلف عن أبعاد الدراسة الحالية إذ تمثلت في الشفافية المطلقة، المشاركة، المعلومات، المساءلة، السرية. في حين أن الدراسة الحالية تمثلت أبعادها في المعلومات، والاتصال الإداري، والمساءلة الإدارية، والمشاركة، والأنظمة وإجراءات العمل، وتقييم الأداء. وكذلك في أبعاد الثقة التنظيمية التي جاءت في دراسة الحربي (2011) على النحو الآتي: الثقة المطلقة، الجدارة، النزاهة، النية الحسنة. أما في الدراسة الحالية فتمثلت في بُعد المعلومات، والإبداع، والمشاركة، والسياسات والتشريعات، والأسلوب القيادي السائد، والقيم التنظيمية. علاوة على اختلاف المتغيرات التي تناولتها الدراسات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

أتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان وعددها 13 جامعة خاصة والبالغ عددهم (1835) عضو هيئة تدريس حسب معلومات قسم الموارد البشرية في الجامعات خلال عام 2018. كما هو موضح بالجدول (1) أدناه.

الأمنية وكلية الملك خالد العسكرية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ومدى انعكاس ذلك على ثقافتهم بمؤسساتهم. تم اختيار العينة من الضباط والمدنيين العاملين في الكليات الأمنية والبالغ عددهم (1138) فردًا، وجاءت أبرز نتائج الدراسة أن كلاً من الشفافية الإدارية والثقة التنظيمية مطبقة بدرجة متوسطة في المؤسسات الأكاديمية الأمنية، ووجود علاقة طردية بين واقع تطبيق الشفافية بأبعادها من جهة ومعرفتهم لواقع الثقة التنظيمية من جهة أخرى في المؤسسات الأكاديمية الأمنية.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تنوعت أهداف الدراسات التي تناولت متغير الشفافية الإدارية إذ إن بعضها تناول الشفافية الإدارية وعلاقتها ببعض المتغيرات الوظيفية والتنظيمية، وهدفت بعضها إلى معرفة درجة ممارسة الشفافية مثل دراسة رمزي (2013). وتبين أن بعض الدراسات تناولت متغير الثقة التنظيمية وعلاقتها بمتغيرات كما في دراسة البكار (2012) ودراسة فارس (2014)، ودراسة المرشد (2014). كما وجد الباحثان دراسات اهتمت بكلا المتغيرين معًا (الشفافية الإدارية والثقة التنظيمية) كدراسة الحربي (2011). وقد تنوعت الدراسات السابقة من حيث الأدوات التي اعتمدت عليها للحصول على المعلومات فقد اعتمد معظمها على استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات. واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة للتعرف على درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم مثل دراسة كل من الحربي (2011)، والراجحي (2014)، والربيعية (2015) وغانم (2017)، والحردان (2017).

تعدّ الدراسات السابقة التي تناولت الشفافية والثقة التنظيمية حديثة نسبيًا وخصوصًا العربية منها؛ ولكن على

جدول 1

توزيع أفراد مجتمع الدراسة في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان حسب الجنس:

الرقم	الجامعة	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
1	عمّان العربية	75	14	89
2	الشرق الأوسط	119	51	170
3	عمّان الأهلية	158	54	212
4	العلوم التطبيقية	197	57	254
5	فيلا دلفيا	173	41	214
6	الإسراء	181	42	223
7	البترا الأهلية	157	70	227
8	الزيتونة الأردنية	195	60	255
9	الأميرة سميرة للتكنولوجيا	85	13	98
10	الأكاديمية الأردنية للموسيقى	14	1	15
11	كلية العلوم التربوية والآداب_أنروا	22	10	32
12	كلية الأردن الجامعية التطبيقية للتعليم الفندقى والسياحي	4	2	6
13	الجامعة العربية المفتوحة	28	12	40
المجموع		1408	427	1835

2. العينة الطبقية العشوائية النسبية: اختيرت لتكون نسبة

الخطأ العيني فيها قليلاً بحيث تكون نسبة العينات في كل طبقة نفس نسبة تواجدهم تقريباً في مجتمع الدراسة مثل (الجنس)، وبلغ عددها (269) وفقاً لجدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعده كريسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970). كما هو موضح بالجدول رقم (2) أدناه:

عينة الدراسة: تم استخدام الإجراءات الآتية:

1. العينة العنقودية العشوائية: اختيرت أربع جامعات من الجامعات الأردنية الخاصة وعددها (13). وهنا وحدة الاختيار المجموعة وتم استخدامها كون الدراسة مسحية، كما أن توافر البيانات عن الجامعات غير دقيق بنسبة 100%، ومع وجود جامعات حكومية وخاصة في العاصمة عمان، تم اختيار هذه العينة لتناسبها مع المجتمع المدروس كمجموعات.

جدول 2

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

الجامعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
الشرق الأوسط	36	16	52
الإسراء	56	13	69
البترا الأهلية	48	22	70
الزيتونة الأردنية	60	18	78
المجموع			269

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحي أبوكريم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

أداتا الدراسة:

على مجموعة من المحكمين من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس من أساتذة العلوم التربوية في عدد من الجامعات الأردنية، وقد تم الأخذ بالفقرات التي حصلت على موافقة بنسبة (80%) من المحكمين فأكثر، وتم إجراء اللازم مع الفقرات التي اقترح تعديلها أو إعادة صياغتها أو حذفها.

ثبات أداتي الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحثان باستخدام نوعين من الثبات، كما هو موضح بالجدول (3،4) أدناه وهي على النحو الآتي:

1. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) وذلك من خلال اختيار عينة مقدارها (25) من أعضاء الهيئة التدريسية من خارج عينة الدراسة بفاصل زمني مقداره أسبوعان.

2. طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة، طور الباحثان أداتي الدراسة اعتماداً على مسح الأدب النظري السابق المتعلق بممارسة الشفافية الإدارية والثقة التنظيمية والإفادة منها في بناء أداتي الدراسة؛ إذ تم الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسة كل من الحربي (2011)، والراجحي (2014)، والحردان (2017)، وغانم (2017) وهي على النحو الآتي:

أولاً: استبانة لدراسة درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ثانياً: استبانة لدراسة درجة الثقة التنظيمية لأعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم.

الصدق الظاهري لأداتي الدراسة:

تم التحقق من صدق أداتي الدراسة باستخدام الصدق الظاهري وذلك بعرض فقرات الاستبانتين بصيغتهما الأولى

جدول 3

معاملات ثبات استبانة الشفافية الإدارية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي:

الرقم	البعد	معامل الثبات الاختبار - إعادة الاختبار	معامل الثبات الاتساق الداخلي
1	المعلومات	0.81	0.76
2	الاتصال الإداري	0.82	0.82
3	المساءلة الإدارية	0.86	0.87
4	المشاركة	0.84	0.82
5	الأنظمة وإجراءات العمل	0.88	0.84
6	تقويم الأداء	0.90	0.84

الدرجة الكلية للشفافية

يظهر الجدول رقم (3) معاملات ثبات استبانة الشفافية الإدارية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار فقد تراوحت بين (0.81 - 0.90) وأعلى معامل ثبات كان لُبعد تقويم الأداء، وكان معامل الثبات للدرجة الكلية للشفافية (0.94) وهي مرتفعة، وكذلك يظهر الجدول معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وتراوحت بين (0.84 - 0.87)، وأعلى معامل ثبات للُبعد تقويم الأداء، وتعدُّ هذه القيم مقبولة لإجراء الدراسة.

جدول 4

معاملات ثبات استبانة الثقة التنظيمية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي:

الرقم	البعد	معامل الثبات الاختبار - إعادة الاختبار	معامل الثبات الاتساق الداخلي
1	المعلومات	0.82	0.85
2	الإبداع والمشاركة	0.85	0.88

الرقم	البُعد	معامل الثبات الاختبار - إعادة الاختبار	معامل الثبات الاتساق الداخلي
3	السياسات والتشريعات	0.84	0.76
4	الأسلوب القيادي السائد	0.88	0.73
5	القيم التنظيمية	0.86	0.91
الدرجة الكلية للثقة التنظيمية		0.89	

يظهر الجدول رقم (4) معاملات ثبات استبانة الثقة التنظيمية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وأعلى معامل ثبات كان لُبعد الأسلوب القيادي السائد، وكان معامل الثبات للدرجة الكلية للثقة التنظيمية (0.89) وهي مرتفعة، وأعلى معامل ثبات للاتساق الداخلي لُبعد القيم التنظيمية، وتعتبر هذه القيم مقبولة لاجراء الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على كل من المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات التابعة: الشفافية الإدارية، والثقة التنظيمية
2. المتغيرات المستقلة، وهي على النحو الآتي:

- الجنس، وهو فئتان: ذكور وإناث.
- الرتبة الأكاديمية وهي ثلاث رتب: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد.
- تخصص الكلية وهو نوعان: الكلية العلمية، الكلية الإنسانية.

المعالجة الإحصائية:

1. للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى.
2. للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، والاختبار التائي لمعرفة مستوى دلالة.
3. للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس تم استخدام اختبار (t- test)، لعينتين مستقلتين للإجابة عن متغير الجنس، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للإجابة عن متغير الرتبة الأكاديمية، وتخصص الكلية.
4. تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) لإيجاد ثبات الأدوات. وتم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للأدوات.
5. تم تحديد مستوى ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للشفافية الإدارية وفقاً للمعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1 - 5}{3} = \frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}}$$

وبذلك: يكون المستوى منخفضاً من (1 - 2.33)، ويكون المستوى المتوسط من (2.34 - 3.67)، ويكون المستوى المرتفع من (3.68 - 5) وتم تطبيق المعادلة ذاتها لتحديد درجة الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس.

إجراءات تطبيق الدراسة:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحي أبوكريم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

5. تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS).
 نتائج الدراسة
 السؤال الأول: ما درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
 6. رصد النتائج وتحليلها وعرضها ومناقشتها.
 7. تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة الشفافية الإدارية مرتبة تنازليًا.

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	المعلومات	4.50	0.42	1	مرتفع
5	الأنظمة وإجراءات العمل	4.45	0.52	2	مرتفع
2	الاتصال الإداري	4.40	0.46	3	مرتفع
6	تقويم الأداء	4.36	0.48	4	مرتفع
3	المساءلة الإدارية	4.27	0.57	5	مرتفع
4	المشاركة	4.20	0.52	6	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.36	0.41		مرتفع

يظهر الجدول (5) أن درجة ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كانت مرتفعة، وجاءت أبعاد 1. بعد المعلومات:

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة الشفافية الإدارية لُبُعد المعلومات مرتبة تنازليًا.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	تتسم المعلومات الصادرة من رئيس القسم بالمصداقية.	4.74	0.52	1	مرتفع
6	تلي المعلومات الصادرة من رئيس القسم متطلبات العمل.	4.56	0.84	2	مرتفع
2	يقدم رئيس القسم المعلومات الكافية بشفافية دون طلب من أعضاء هيئة التدريس.	4.55	0.55	3	مرتفع
3	يتيح رئيس القسم لأعضاء هيئة التدريس الفرصة للاطلاع على المعلومات والإجراءات الإدارية المختلفة.	4.42	0.62	4	مرتفع
4	يتلقى عضو هيئة التدريس المعلومة في الوقت المناسب.	4.38	0.65	5	مرتفع
5	يحافظ رئيس القسم على سرية المعلومات.	4.28	0.67	6	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.50	0.42		مرتفع

يلاحظ في الجدول (6) أن مستوى ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية لُبُعد المعلومات كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.50) وانحراف معياري (0.42)، وجاءت فقرات هذا البُعد جميعها في المستوى المرتفع.

2. بُعد الأنظمة وإجراءات العمل:

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة الشفافية الإدارية لبُعد الأنظمة وإجراءات العمل مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	يعلن رئيس القسم التشريعات الإدارية المعمول بها.	4.52	0.67	1	مرتفع
3	يُيسر رئيس القسم الإجراءات بصورة واضحة.	4.51	0.72	2	مرتفع
2	يحرص رئيس القسم على تنفيذ الإجراءات بنزاهة.	4.49	0.65	3	مرتفع
4	يطبق رئيس القسم التشريعات على جميع العاملين دون تمييز.	4.29	0.69	4	مرتفع
5	يراجع رئيس القسم التشريعات الإدارية بهدف توضيحها.	4.29	0.77	4	مرتفع
الدرجة الكلية		4.45	0.52		مرتفع

يلاحظ في الجدول (7) أن مستوى ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية لبُعد الأنظمة وإجراءات العمل كان مرتفعاً، وجاءت فقرات هذا البُعد 3. بُعد الاتصال الإداري:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة الشفافية الإدارية لبُعد الاتصال الإداري مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	يعمل رئيس القسم على توفير نظام اتصال ميسر بين جميع أعضاء القسم.	4.46	0.68	1	مرتفع
6	يوظف رئيس القسم التكنولوجيا في مجال الاتصال.	4.46	0.68	1	مرتفع
4	يستفيد رئيس القسم من ردود التغذية الراجعة للتأكد من فهم الغاية من عملية الاتصال.	4.42	0.63	3	مرتفع
3	تتصف المعلومات التي ينقلها رئيس القسم من الإدارة العليا بالدقة والوضوح.	4.38	0.72	4	مرتفع
2	يستخدم رئيس القسم أساليب اتصال متنوعة.	4.36	0.68	5	مرتفع
5	يعتمد رئيس القسم التسلسل الإداري في المخاطبات الرسمية مع الإدارة العليا.	4.31	0.59	6	مرتفع
الدرجة الكلية		4.40	0.46		مرتفع

يلاحظ في الجدول (8) أن مستوى ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية لبُعد الاتصال الإداري كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.40) وانحراف معياري (0.46)، وجاءت فقرات هذا البُعد جميعها في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.31-4.46).

4. بُعد تقويم الأداء

جدول 9:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة الشفافية الإدارية لبُعد تقويم الأداء مرتبة تنازلياً.

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحى أبوكریم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
2	يطبق رئيس القسم آلية تقويم الأداء بمصادقية تامة.	4.44	0.69	1	مرتفع
6	يُطلع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على الجوانب الإيجابية والسلبية لعملية التقويم.	4.36	0.81	2	مرتفع
5	يوفر رئيس القسم التسهيلات اللازمة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.	4.30	0.72	3	مرتفع
3	يُقوم رئيس القسم أداء أعضاء هيئة التدريس بصورة دورية.	4.28	0.63	4	مرتفع
7	يؤثق رئيس القسم نتائج عملية تقويم الأداء بكل دقة وموضوعية.	4.25	0.89	5	مرتفع
1	يعتمد رئيس القسم آلية محددة لتقويم الأداء.	4.22	0.71	6	مرتفع
4	يسمح رئيس القسم بتقويم أدائه من قبل أعضاء هيئة التدريس دون تعمد إخفاء أي معلومة.	4.18	0.74	7	مرتفع
الدرجة الكلية		4.36	0.48		مرتفع

يلاحظ في الجدول (9) أن مستوى ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية لُبعد تقويم الأداء كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.36) وانحراف معياري (0.48)، 5. بُعد المساءلة الإدارية

جدول 10:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة الشفافية الإدارية لُبعد المساءلة الإدارية مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	يوضح رئيس القسم لأعضاء هيئة التدريس القواعد المطلوب الالتزام بها.	4.32	0.81	1	مرتفع
5	يحارب رئيس القسم جميع أشكال الفساد الإداري.	4.28	0.69	2	مرتفع
3	يطبق رئيس القسم نظام المساءلة بفاعلية.	4.27	0.66	3	مرتفع
2	يطبق رئيس القسم العقوبات المفروضة على أعضاء هيئة التدريس تبعاً لنوع المخالفة.	4.26	0.72	4	مرتفع
6	يطلب رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس تقديم تفسيرات لقراراتهم وتصرفاتهم المخالفة للقوانين.	4.23	0.82	5	مرتفع
4	يُنمّي رئيس القسم أسلوب الرقابة الذاتية.	4.12	0.83	6	مرتفع
الدرجة الكلية		4.27	0.57		مرتفع

يلاحظ في الجدول (10) أن مستوى ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية لُبعد المساءلة الإدارية كان مرتفعاً، وجاءت فقرات هذا البُعد جميعها في الدرجة المرتفعة.

6. بُعد المشاركة

جدول 11:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للشفافية الإدارية لُبعد المشاركة مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	مستوى
-------	--------	---------	----------	--------	-------

الممارسة	الحسابي	المعياري	
مرتفع	4.24	0.64	1
مرتفع	4.24	0.68	2
مرتفع	4.21	0.77	3
مرتفع	4.14	0.79	4
مرتفع	4.08	0.78	5
مرتفع	4.06	0.81	6
مرتفع	4.20	0.53	

يلاحظ في الجدول (11) أن مستوى ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لُبعد المشاركة كان مرتفعاً، وجاءت فقرات هذا البُعد جميعها في الدرجة المرتفعة.

السؤال الثاني: ما درجة الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم؟

جدول 12:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لمستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	المعلومات	4.46	0.50	1	مرتفع
3	السياسات والإجراءات	4.45	0.66	2	مرتفع
5	القيم التنظيمية	4.43	0.50	3	مرتفع
4	الأسلوب القيادي السائد	4.35	0.84	4	مرتفع
2	الإبداع والمشاركة	4.31	0.58	5	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.40	0.48		مرتفع

يظهر الجدول (12) أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظرهم كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.40) وانحراف معياري (0.48)، وجاءت أبعاد الأداة جميعها في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.31 - 4.46).

1. بُعد المعلومات:

جدول 13:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لمستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس لُبعد المعلومات مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	أثق بالمعلومات الصادرة عن رئيس القسم.	4.50	0.68	1	مرتفع
4	أحصل على المعلومات التي احتاجها من رئيس القسم لتأدية مهامتي بالوقت المناسب.	4.41	0.66	2	مرتفع
2	أتمكن من الوصول إلى المعلومات بسرعة وسهولة.	4.38	0.67	3	مرتفع
3	أشعر بتنوع وسائل الاتصال التي يستخدمها رئيس القسم مع أعضاء هيئة التدريس.	4.32	0.75	4	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.46	0.50		مرتفع

يلاحظ في الجدول (13) أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس لُبعد المعلومات كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.46) وانحراف معياري (0.50)، وجاءت 2. بُعد السياسات والإجراءات:

جدول 14

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس لُبعد السياسات والإجراءات مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	أقوم بالعمل ضمن وصفٍ وظيفي محدد.	4.47	0.77	1	مرتفع
4	أشارك في إبداء الرأي في عملي.	4.43	0.84	2	مرتفع
3	أشعر بالرضا عن التشريعات التي تضمن فرص النمو المهني لدي.	4.36	0.74	3	مرتفع
2	أثق في نظام الحوافز المتبع داخل القسم.	4.34	0.77	4	مرتفع
5	أقوم بتنفيذ مهامى بمساحة كافية دون أي تدخل.	4.33	0.80	5	مرتفع
6	أثق في السياسات والتشريعات المتبعة في القسم والجامعة.	4.32	0.79	6	مرتفع
الدرجة الكلية		4.45	0.66		مرتفع

يلاحظ في الجدول (14) أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظرهم لُبعد السياسات والإجراءات كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.45) وانحراف معياري (0.66)، وجاءت فقرات هذا لُبعد جميعها في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.32 – 4.47).

3. بُعد القيم التنظيمية

جدول 15

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس لُبعد القيم التنظيمية مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	أشعر بتوفر مناخ ديمقراطي في قسمي.	4.46	0.76	1	مرتفع
2	أرى أن رئيس القسم يبتعد عن الإجراءات البيروقراطية الشديدة.	4.41	0.76	2	مرتفع
3	أثق بموضوعية وعدالة النظام في الكلية والقسم.	4.41	0.77	3	مرتفع
4	أرى أن رئيس القسم يوفر التعاون الكامل بين أعضاء هيئة التدريس.	4.30	0.82	5	مرتفع
5	أشعر بالانتماء القوي اتجاه جامعتي.	4.30	0.79	4	مرتفع
8	أثق بمصداقية جميع التعاملات في القسم.	4.26	0.84	6	مرتفع
7	أشعر بالاحترام والتقدير من القسم.	4.24	0.78	7	مرتفع
6	أثق في الإجراءات المتبعة لحل المشكلات في القسم.	4.14	0.81	8	مرتفع
الدرجة الكلية		4.43	0.50		مرتفعة

يلاحظ في الجدول (15) أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس لُبعد القيم التنظيمية كان مرتفعاً، وجاءت فقرات هذا لُبعد جميعها في الدرجة المرتفعة.

4. بُعد الأسلوب القيادي السائد:

جدول 16

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس لُبعد الأسلوب القيادي السائد مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	أشارك في حل المشكلات داخل القسم.	4.63	0.86	1	مرتفع
3	لدي صورة واضحة عن رؤية الجامعة والكلية.	4.28	0.81	2	مرتفع
2	أرى أن رئيس القسم يشجع على التفكير العلمي والتجديد.	4.27	0.84	3	مرتفع
4	أرى أن العلاقات داخل القسم تتسم بالإنسانية.	4.22	0.83	4	مرتفع
5	أرى أن قيادة القسم تتسم بالجرأة العالية.	4.21	0.85	5	مرتفع
6	أثق بقدرة قيادة القسم على تحقيق أهدافنا.	3.85	0.89	6	مرتفع
الدرجة الكلية		4.35	0.84	مرتفع	

يلاحظ في الجدول (16) أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظرهم لبعد الأسلوب القيادي السائد كان مرتفعاً.

5. بُعد الإبداع والمشاركة:

جدول 17:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس لبعد الإبداع والمشاركة مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	أثق بدعم رئيس القسم وتحفيزه لتحقيق أعلى مستويات الإنتاج.	4.44	0.74	1	مرتفع
2	أشعر بحرص رئيس القسم على تفويض الصلاحيات اللازمة لمصلحة العمل.	4.37	0.68	2	مرتفع
3	يحفزني رئيس القسم لمشاركة أفكارتي.	4.28	0.72	3	مرتفع
4	أشارك في صناعة القرارات الخاصة بي.	4.19	0.81	4	مرتفع
6	أرى بأن رئيس القسم يعزز الإبداع الذاتي لدي.	4.11	0.91	5	مرتفع
5	أرى أن فرص النمو الوظيفي في القسم تزداد كلما زاد الأداء.	4.10	0.87	6	مرتفع
الدرجة الكلية		4.31	0.58	مرتفع	

يلاحظ في الجدول (17) أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس لبعد الإبداع والمشاركة كان مرتفعاً، وجاءت فقرات هذا البعد جميعها في الدرجة المرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.10 - 4.44).

جدول 18

معاملات الارتباط بين درجة ممارسة الشفافية الإدارية ودرجة الثقة التنظيمية باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المعلومات	البعد	المعلومات	الإبداع والمشاركة	السياسات والتشريعات	الأسلوب القيادي السائد	القيم التنظيمية	الثقة التنظيمية
المعلومات	معامل الارتباط	0.64	0.56	0.44	0.46	0.60	0.69
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الاتصال الإداري	معامل الارتباط	0.48	0.30	0.36	0.33	0.62	0.52
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
المساءلة الإدارية	معامل الارتباط	0.35	0.19	0.28	0.30	0.44	0.39

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحي أبوكريم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

0.000	0.000	0.000	0.000	0.002	0.000	مستوى الدلالة	
0.38	0.36	0.32	0.21	0.31	0.26	معامل الارتباط	المشاركة
0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	مستوى الدلالة	
0.60	0.57	0.39	0.41	0.46	0.57	معامل الارتباط	الأنظمة وإجراءات العمل
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	
0.68	0.68	0.48	0.42	0.56	0.54	معامل الارتباط	تقويم الأداء
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	
0.65	0.65	0.45	0.42	0.47	0.56	معامل الارتباط	الشفافية الإدارية
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	مستوى الدلالة	

يتبين في الجدول (18) وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة الشفافية الإدارية ومستوى الثقة التنظيمية، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين جميع أبعاد درجة ممارسة الشفافية وأبعاد مستوى الثقة التنظيمية.

1. متغير الجنس: تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابة لدرجة

جدول 19

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية، واختبار (t -test) تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
المعلومات	ذكر	200	4.37	0.43	-7.42	0.00
	أنثى	69	4.74	0.26		
الاتصال الإداري	ذكر	200	4.34	0.48	-2.99	0.39
	أنثى	69	4.52	0.42		
المساءلة الإدارية	ذكر	200	4.27	0.53	-10.14	0.00
	أنثى	69	4.28	0.65		
المشاركة	ذكر	200	4.18	0.47	-10.96	0.00
	أنثى	69	4.24	0.61		
الأنظمة وإجراءات العمل	ذكر	200	4.36	0.52	-4.49	0.01
	أنثى	69	4.64	0.48		
تقويم الأداء	ذكر	200	4.25	0.49	-5.03	0.03
	أنثى	69	4.55	0.39		
الشفافية الإدارية	ذكر	200	4.30	0.40	-3.88	0.04
	أنثى	69	4.49	0.40		

تشير النتائج التي تظهر في الجدول (19) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

2. الرتبة الأكاديمية:

متوسطات الاستجابة لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك وجود دلالة إحصائية على جميع الأبعاد باستثناء بُعد الاتصال الإداري لصالح فئة الإناث.

جدول 20

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

البُعد	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلومات	أستاذ مساعد	182	4.51	0.36
	أستاذ مشارك	56	4.39	0.49
	أستاذ	31	4.66	0.35
الاتصال الإداري	أستاذ مساعد	182	4.28	0.39
	أستاذ مشارك	56	4.35	0.52
	أستاذ	31	4.75	0.36
المساءلة الإدارية	أستاذ مساعد	182	4.01	0.48
	أستاذ مشارك	56	4.37	0.58
	أستاذ	31	4.71	0.39
المشاركة	أستاذ مساعد	182	4.04	0.46
	أستاذ مشارك	56	4.25	0.54
	أستاذ	31	4.49	0.50
الأنظمة وإجراءات العمل	أستاذ مساعد	182	4.38	0.49
	أستاذ مشارك	56	4.38	0.58
	أستاذ	31	4.73	0.39
تقويم الأداء	أستاذ مساعد	182	4.22	0.40
	أستاذ مشارك	56	4.41	0.54
	أستاذ	31	4.57	0.39
الشفافية الإدارية	أستاذ مساعد	182	4.24	0.30
	أستاذ مشارك	56	4.36	0.49
	أستاذ	31	4.65	0.41

يتبين من الجدول (20) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الآتي الذي يوضحه الجدول (21).

جدول 21

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية:

البُعد	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	2.43	2	1.22	7.20	0.01
	داخل المجموعات	44.74	267	0.17		
	المجموع	47.17	269			

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحى أبوكريم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

0.00	24.76	4.59	2	9.18	بين المجموعات	الاتصال الإداري
		0.19	267	50.10	داخل المجموعات	
			269	59.29	المجموع	
0.00	41.45	10.43	2	20.87	بين المجموعات	المساءلة الإدارية
		0.25	267	67.96	داخل المجموعات	
			269	88.82	المجموع	
0.00	17.27	4.26	2	8.52	بين المجموعات	المشاركة
		0.25	267	66.56	داخل المجموعات	
			269	75.07	المجموع	
0.00	11.15	2.81	2	5.61	بين المجموعات	الأنظمة وإجراءات العمل
		0.25	267	67.99	داخل المجموعات	
			269	73.60	المجموع	
0.00	12.63	2.64	2	5.29	بين المجموعات	تقويم الأداء
		0.21	267	56.52	داخل المجموعات	
			269	61.80	المجموع	
0.00	23.34	3.39	2	6.78	بين المجموعات	الشفافية الإدارية
		0.15	267	39.19	داخل المجموعات	
			269	45.97	المجموع	

تظهر النتائج في الجدول (21) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة عائدة

جدول 22

اختبار شيفيه للفروق في درجة ممارسة الشفافية الإدارية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية:

البُعد	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
المعلومات	أستاذ مساعد	4.39	-	4.51	4.66
	أستاذ مشارك	4.51	-	-	0.15
	أستاذ	4.66	-	-	-
الاتصال الإداري	أستاذ مساعد	4.28	-	4.35	4.75
	أستاذ مشارك	4.35	-	0.07	0.47
	أستاذ	4.75	-	-	0.40
المساءلة الإدارية	أستاذ مساعد	4.01	-	4.37	4.71
	أستاذ مشارك	4.37	-	0.36	0.70
	أستاذ	4.71	-	-	0.34
المشاركة	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
			4.04	4.25	4.49

أستاذ مساعد	4.04	-	0.21	*0.45
أستاذ مشارك	4.25	-	0.24	
أستاذ	4.49			
الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
		4.37	4.38	4.73
الأنظمة وإجراءات العمل				
أستاذ مساعد	4.37	-	0.01	*0.36
أستاذ مشارك	4.38			*0.35
أستاذ	4.73			
الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
		4.22	4.41	4.57
تقويم الأداء				
أستاذ مساعد	4.22	-	0.19	*0.35
أستاذ مشارك	4.41	-	0.16	
أستاذ	4.57			
الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
		4.24	4.36	4.65
الدرجة الكلية للشفافية				
أستاذ مساعد	4.24	-	0.12	*0.41
أستاذ مشارك	4.36	-		*0.29
أستاذ	4.65			

* الفرق الدال إحصائياً عند درجة ($\alpha \leq 0.05$)

3. تخصص الكلية: يلاحظ في الجدول (22) أن الفرق كان لصالح فئة الرتبة الأكاديمية "أستاذ" لجميع الأبعاد والدرجة الكلية للشفافية.

جدول 23

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تبعاً لمتغير تخصص الكلية:

البعد	تخصص الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلومات	علمية	114	4.55	0.32
	إنسانية	155	4.46	0.49
الاتصال الإداري	علمية	114	4.31	0.40
	إنسانية	155	4.48	0.50
المساءلة الإدارية	علمية	114	4.08	0.50
	إنسانية	155	4.42	0.58
المشاركة	علمية	114	4.04	0.44
	إنسانية	155	4.33	0.55
الأنظمة وإجراءات العمل	علمية	114	4.46	0.42
	إنسانية	155	4.45	0.59
تقويم الأداء	علمية	114	4.34	0.35
	إنسانية	155	4.37	0.56
الشفافية الإدارية	علمية	114	4.29	0.31
	إنسانية	155	4.42	0.47

يلاحظ من الجدول (23) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية، تبعاً لمتغير تخصص الكلية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الآتي الذي يوضحه الجدول (24).

جدول 24

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية، تبعاً لمتغير تخصص الكلية:

البُعد	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	0.46	1	0.46	2.62	0.11
	داخل المجموعات	46.71	268	0.18		
	المجموع	47.17	269			
الاتصال الإداري	بين المجموعات	1.86	1	1.86	8.78	0.00
	داخل المجموعات	57.43	268	0.21		
	المجموع	59.29	269			
المساءلة الإدارية	بين المجموعات	7.60	1	7.60	25.34	0.00
	داخل المجموعات	81.23	268	0.30		
	المجموع	88.82	269			
المشاركة	بين المجموعات	5.71	1	5.71	22.33	0.00
	داخل المجموعات	69.36	268	0.26		
	المجموع	75.07	269			
الأنظمة وإجراءات العمل	بين المجموعات	0.00	1	0.00	0.00	0.95
	داخل المجموعات	73.60	268	0.27		
	المجموع	73.60	269			
تقويم الأداء	بين المجموعات	0.06	1	0.06	0.28	0.60
	داخل المجموعات	61.74	268	0.23		
	المجموع	61.80	269			
الشفافية الإدارية	بين المجموعات	1.02	1	1.02	6.14	0.01
	داخل المجموعات	44.95	268	0.17		
	المجموع	45.97	269			

تبين النتائج في الجدول (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تبعاً لمتغير تخصص الكلية، وكان الفرق لصالح الكليات الإنسانية بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي للكليات الإنسانية عن المتوسط الحسابي للكليات العلمية باستثناء بُعد المعلومات وبُعد الأنظمة وإجراءات العمل.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الثقة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، وتخصص الكلية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1. متغير الجنس:

جدول 25:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الثقة التنظيمية، واختبار (t -test) تبعاً لمتغير الجنس

البُعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
المعلومات	ذكر	200	4.27	0.46	-7.42	0.00

0.35	4.83	69	أنثى		
0.39	-2.99	0.50	4.07	200	ذكر
		0.43	4.76	69	أنثى
0.27	-2.58	0.70	4.27	200	ذكر
		0.42	4.79	69	أنثى
0.90	-1.94	0.54	4.12	200	ذكر
		0.87	4.80	69	أنثى
0.00	-6.84	0.52	4.29	200	ذكر
		0.32	4.70	69	أنثى
0.08	-4.46	0.40	4.20	200	ذكر
		0.36	4.77	69	أنثى

تظهر النتائج في الجدول (25) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاستجابة لدرجة الثقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس، باستثناء بُعدي المعلومات، والقيم التنظيمية ولصالح فئة الإناث.

2. الرتبة الأكاديمية:

جدول 26:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الثقة التنظيمية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية:

البُعد	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلومات	أستاذ مساعد	182	4.50	0.53
	أستاذ مشارك	56	4.36	0.51
	أستاذ	31	4.54	0.42
الإبداع والمشاركة	أستاذ مساعد	182	4.31	0.61
	أستاذ مشارك	56	4.23	0.54
	أستاذ	31	4.43	0.55
السياسات والتشريعات	أستاذ مساعد	182	4.43	0.51
	أستاذ مشارك	56	4.29	0.60
	أستاذ	31	4.75	0.91
الأسلوب القيادي السائد	أستاذ مساعد	182	4.35	0.73
	أستاذ مشارك	56	4.31	0.62
	أستاذ	31	4.44	0.60
القيم التنظيمية	أستاذ مساعد	182	4.30	0.41
	أستاذ مشارك	56	4.43	0.57
	أستاذ	31	4.71	0.47
الثقة التنظيمية	أستاذ مساعد	182	4.38	0.48
	أستاذ مشارك	56	4.32	0.45
	أستاذ	31	4.57	0.41

يلاحظ من الجدول (26) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الثقة التنظيمية، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الآتي الذي يوضحه الجدول (27).

جدول 27:

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة الثقة التنظيمية، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية:

البُعد	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	1.53	2	0.77	3.06	0.05
	داخل المجموعات	67.69	267	0.25		
	المجموع	69.22	269			
الإبداع والمشاركة	بين المجموعات	1.38	2	0.69	2.09	0.13
	داخل المجموعات	89.21	267	0.33		
	المجموع	90.60	269			
السياسات والتشريعات	بين المجموعات	7.63	2	3.81	9.22	0.00
	داخل المجموعات	111.71	267	0.41		
	المجموع	119.34	269			
الأسلوب القيادي السائد	بين المجموعات	0.56	2	0.28	0.40	0.67
	داخل المجموعات	189.17	267	0.70		
	المجموع	189.73	269			
القيم التنظيمية	بين المجموعات	6.68	2	3.34	14.59	0.00
	داخل المجموعات	61.87	267	0.23		
	المجموع	68.56	269			
الثقة التنظيمية	بين المجموعات	2.34	2	1.17	5.36	0.00
	داخل المجموعات	58.99	267	0.22		
	المجموع	61.34	269			

تبين النتائج في الجدول (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة الثقة التنظيمية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة عائلية الفروق

جدول 28:

اختبار شيفيه للفروق في درجة الثقة التنظيمية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية:

البُعد	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
السياسات والتشريعات	أستاذ مساعد	4.43	-	4.29	4.75
	أستاذ مشارك	4.29	-	-0.14	*0.32
	أستاذ	4.75	-	-	*0.44
القيم التنظيمية	أستاذ مساعد	4.30	-	4.43	4.71
	أستاذ مشارك	4.43	-	0.13	*0.41
	أستاذ	4.71	-	-	*0.28
الدرجة الكلية للثقة	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ

التنظيمية	4.32	4.38	4.57
أستاذ مساعد	4.32	0.06	*0.25
أستاذ مشارك	4.38	-	0.19
أستاذ	4.57		

* الفرق الدال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ في الجدول (28) أن الفرق كان لصالح فئة الرتبة 3. تخصص الكلية: الأكاديمية "أستاذ" لجميع الأبعاد والدرجة الكلية للثقة التنظيمية.

جدول 29

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الثقة التنظيمية تبعًا لمتغير تخصص الكلية:

البعد	تخصص الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلومات	علمية	114	4.51	0.51
	إنسانية	155	4.42	0.50
الإبداع والمشاركة	علمية	114	4.49	0.55
	إنسانية	155	4.17	0.56
السياسات والتشريعات	علمية	114	4.60	0.77
	إنسانية	155	4.33	0.54
الأسلوب القيادي السائد	علمية	114	4.43	0.45
	إنسانية	155	4.29	0.78
القيم التنظيمية	علمية	114	4.45	0.45
	إنسانية	155	4.40	0.54
الثقة التنظيمية	علمية	114	4.50	0.42
	إنسانية	155	4.33	0.50

يتبين من الجدول (29) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الثقة التنظيمية، تبعًا لمتغير تخصص الكلية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الآتي الذي يوضحه الجدول (30).

جدول 30

تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لدرجة الثقة التنظيمية، تبعًا لمتغير تخصص الكلية:

البعد	مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الدلالة
المعلومات	بين المجموعات	0.51	1	0.51	2.02	0.16
	داخل المجموعات	68.71	268	0.25		
	المجموع	69.22	269			
الإبداع والمشاركة	بين المجموعات	6.68	1	6.68	21.56	0.00
	داخل المجموعات	83.92	268	0.31		
	المجموع	90.60	269			
السياسات والتشريعات	بين المجموعات	4.90	1	4.90	11.61	0.01
	داخل المجموعات	114.44	268	0.42		
	المجموع	119.34	269			

0.18	1.79	1.25	1	1.25	بين المجموعات	
		0.70	268	188.48	داخل المجموعات	الأسلوب القيادي السائد
			269	189.73	المجموع	
0.49	0.48	0.12	1	0.12	بين المجموعات	
		0.25	268	68.44	داخل المجموعات	القيم التنظيمية
			269	68.56	المجموع	
0.00	8.88	1.95	1	1.95	بين المجموعات	
		0.22	268	59.39	داخل المجموعات	الثقة التنظيمية
			269	61.34	المجموع	

يؤثر سلباً على علاقتهم معهم، مما قد يؤثر أيضاً على تقييمهم وتطورهم الوظيفي وتقاريرهم السنوية واستمرارية عقودهم وتجديدها.

وبوجه عام يمكن تفسير هذه النتيجة التي جاءت بمستوى مرتفع على أنها نتيجة إيجابية، كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة لتبني رؤساء الأقسام الأكاديمية مفهوم الشفافية الإدارية مع أعضاء هيئة التدريس وإدراكهم لممارساتها والذي انعكس على استجابة أفراد العينة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على "ما درجة الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظرهم؟"

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (12) أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس مرتفع، كما أن مستوى جميع أبعاد الاستبانة جاءت مرتفعة، لكون الثقة التنظيمية في الجامعات تعدّ عنصراً مهماً وضرورياً لتكوين العلاقات، إذ إنها تشجع على الاستقرار التنظيمي والرضا وتساعد في تخفيف الصراعات السلبية وتعزيز الاستجابات الفعالة في حل المشكلات، وبما أن الجامعات الخاصة تتبنى مبادئ تعمل على تقليل الرقابة المباشرة والتوجيه المستمر في العمل الإداري فوجود الثقة المتبادلة بين العاملين والجامعة يساهم في تطبيق الأكثر فاعلية للاستراتيجية مما يرفع من مستوى الأداء الوظيفي. كما أشارت النتائج إلى درجة إيجابية ومرضية في استجابات أعضاء هيئة التدريس، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن كل ما يمارسه عضو هيئة التدريس من سلوكيات

تبين النتائج في الجدول (30) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة الثقة التنظيمية تبعاً لمتغير تخصص الكلية، وكان الفرق لصالح الكليات العلمية بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي للكليات العلمية عن المتوسط الحسابي للكليات الإنسانية.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على "ما درجة ممارسة الشفافية الإدارية في الجامعات الأردنية الخاصة في العاصمة عمان لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

أوضحت النتائج في الجدول (9) أن مستوى ممارسة الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كان مرتفعاً، وجاءت جميع الأبعاد بمستوى مرتفع أيضاً. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة ربما تكون طبيعية ويعود ذلك لحرص الجامعات الخاصة على تطبيق المبادئ والمفاهيم الأساسية لحوكمة التعليم العالي ومنها مفهوم الشفافية، كما أنّ الجامعات الخاصة تخضع لرقابة عالية على جميع السلوكيات المتعلقة بالعمل الأكاديمي، وتقع تحت طائلة المسؤولية الاجتماعية والرقابة من قبل جميع متلقي الخدمة، وعليه فإن ثقافة الجامعة انعكست على الكلية والقسم، مما انعكس على استجابات أفراد العينة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة ربما إلى أن المستجيبين من أفراد العينة يميلون إلى المستوى المرتفع في الإجابة لتجنبهم التقييم المنخفض لرؤساء أقسامهم الذي ربما يعتقدون بأنه قد

والقادة، فكلما كانت ممارسات الإدارة تعكس شفافيتها كان العاملين أكثر ثقة بأنفسهم وعملهم وجامعتهم، مما يزيد الرغبة لديهم في تطور المؤسسة التي يعملون بها من خلال زيادة كفايتهم العملية والإنتاجية، مما ينعكس بصورة إيجابية على جودة الجامعة وتطورها والنهوض بها وهذا ما تسعى إليه الجامعات الخاصة.

وتُعد النتيجة التي أظهرتها الدراسة نتيجة طبيعية لارتفاع درجة ممارسة الشفافية الإدارية وارتفاع مستوى الثقة التنظيمية مما أدى إلى وجود علاقة إيجابية ارتباطية، كما أن أبعاد الشفافية الإدارية تتداخل بشكل أو بآخر وترتبط وتنسجم مع أبعاد الثقة التنظيمية مما أثر على الاستجابات لأعضاء هيئة التدريس. كما أن الثقة التنظيمية تتمثل في انعكاس الممارسات المختلفة التي تصدر من الطرف الآخر ومن ثم فإن السلوكيات الدالة على الشفافية الإدارية من قبل رئيس القسم أدت إلى وجود ثقة تنظيمية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ وعلمًا وتطلعًا لكل ما هو جديد من ممارسات وسلوكيات تعزز مفاهيم ومبادئ جديدة تؤثر تأثيرًا فعليًا على العملية التعليمية ويستطيع بذلك أن يكون أكثر حرصًا على تعزيز وممارسة المفاهيم الجديدة التي يكون على معرفة ودراية كافية بها ومنها الشفافية الإدارية.

وتوضح النتائج في الجداول (23)، (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة الشفافية الإدارية وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، ويعزو الباحثان ذلك ربما إلى أن الثقافة السائدة في الجوانب الإنسانية أكثر في الكليات الإنسانية من الكليات العلمية بوجه عام، وكما أن الكليات العملية تعتمد على الأسلوب العلمي فلا يصلح في مثل هذه القضايا مما جعل استجابة الكليات الإنسانية أعلى في هذا الجانب بالرغم من أن كليهما مرتفع.

وأعمال وتصرفات إنما هي سلوكيات نابعة من إحساس داخلي يوضح أهمية العمل الذي يقوم به ويولد لديه شعورًا بالولاء والرضا والانتماء للجامعة، وهذا ما انعكس في استجاباتهم الإيجابية على أبعاد الثقة التنظيمية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، تبين المتوسطات الحسابية للاستجابة لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية ودرجة الثقة التنظيمية؟"

تشير النتائج الموضحة في الجدول (18) إلى وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الشفافية الإدارية ودرجة الثقة التنظيمية، كما توجد علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد ممارسة الشفافية الإدارية وأبعاد مستوى الثقة التنظيمية، فالعلاقة الارتباطية بين الشفافية الإدارية والثقة التنظيمية ينبغي أن تكون موجبة كما كشفتها الدراسة لأن الوضوح والانفتاح الذي تحققه الشفافية الإدارية يعمل على توفير مناخ تنظيمي ديمقراطي، كما أن الثقة لدى أعضاء هيئة التدريس مرتبطة بالممارسات الإدارية للإدارة بين متوسطات الاستجابة لدرجة ممارسة الشفافية الإدارية تعزى لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، وتخصص الكلية؟"

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (19) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الشفافية الإدارية تبعًا لمتغير الجنس وكانت الفروق في الدرجة الكلية وجميع الأبعاد لصالح الإناث، ويعزى ذلك ربما إلى كون عضوات هيئة التدريس أكثر التزامًا بعملهن، ولكون مجال التدريس هو المجال الأفضل لهن ولكونهن أكثر تماسكًا بالعمل وربما لخوفهن من فقدان الوظيفة والترقيات.

أما من حيث متغير الرتبة الأكاديمية فتشير النتائج في الجداول رقم (21)، (22) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الشفافية الإدارية وكانت الفروق لصالح رتبة "أستاذ" ويعزى ذلك إلى أنه كلما زادت الرتبة الأكاديمية ازداد عضو هيئة التدريس عمرًا وازداد حرصًا،

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحي أبو كرم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

توصيات الدراسة ومقترحاتها

- تعميق وزيادة الوعي بممارسة الشفافية الإدارية لدى الكوادر الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية عن طريق تدريبهم وإطلاعهم على التجارب العالمية.
- ربط نظام الاعتماد العام والخاص للجامعات بدرجة ما تقدمه الجامعات في اتجاه تطبيق مبادئ الشفافية الادارية والثقة التنظيمية في مؤسساتهم.
- ربط نظام منح ضمان الجودة والاعتماد بقدرة مؤسسات التعليم العالي على توفير مبادئ الشفافية الإدارية والثقة التنظيمية في ممارساتهم.
- ضرورة وضع خطة استراتيجية ملزمة بتطبيق الشفافية في وزارة التعليم العالي، ورصد جائزة سنوية للمؤسسات التعليمية الأكثر شفافية.
- إجراء دراسة لدرجة توافر الشفافية الإدارية في إجراءات تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس.

المراجع:

- إبراهيم، منى عمر عقل (2013). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- أبو كرم، أحمد فتحي (2009)، الشفافية والقيادة في الإدارة. عمان: دار الحامد للنشر.
- برقاوي، أحمد (1988). محاولة في قراءة عصر النهضة. عمان: الرواد للنشر والتوزيع.
- البكار، أماني يوسف طالب (2012). مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- حرب، نعيمة محمد (2011). واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي ينص على

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الثقة التنظيمية

تعزى لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، وتخصص الكلية"

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (25) إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى

الثقة التنظيمية تبعاً لمتغير الجنس، أما نتائج بُعد المعلومات

والقيم التنظيمية الموضحة في الجداول تشير لوجود فروق ذات

دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح

الإناث، ويعزى ذلك ربما لحرص فئة الإناث على الالتزام أكثر

من فئة الذكور، أما النتائج الموضحة في الجداول رقم (27)،

(28) فتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير

الرتبة الأكاديمية وكانت الفروق لصالح رتبة "أستاذ"، ويعزو

الباحثان ذلك إلى أنه كلما زادت الرتبة الأكاديمية ازداد عضو

هيئة التدريس عمراً وازداد حرصاً، وعلماً وتطلعاً لكل ما هو

جديد من ممارسات وسلوكيات تعزز مفاهيم ومبادئ جديدة

تؤثر تأثيراً فعلياً على العملية التعليمية ويستطيع بذلك أن

يكون أكثر حرصاً على تعزيز وممارسة المفاهيم الجديدة التي

يكون على معرفة ودراية كافية بها ومنها الثقة التنظيمية.

كما تشير النتائج في الجداول (29)، (30) إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير تخصص الكلية وكانت

الفروق لصالح الكليات العلمية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن

الثقة التنظيمية في الكليات العلمية أكبر منها في الكليات

الإنسانية ويعود ذلك إلى اعتماد الكليات العلمية على الوقائع

والحقائق ومقارنتها مع ما تعلموه في جامعاتهم الأجنبية التي

تخرج معظم أعضاء هيئة التدريس منها، ومن ثم جاء مستوى

الثقة التنظيمية عالياً قياساً مع درجة الشفافية الإدارية

ومنسجمة معها على عكس استجابات أعضاء هيئة التدريس

للكليات الإنسانية فجاءت مضطربة إذ كانت استجابة

أعضاء هيئة التدريس للكليات الإنسانية أكبر بدرجة ممارسة

الشفافية الإدارية وبمستوى الثقة التنظيمية أقل.

- الحري، محمد بن محمد أحمد (2012). درجة التزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6(1)، 308-341.
- الحري، نيفين بنت حامد بن سالم الصاعدي (2011). *الإدارة بالشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الحداد، نسيم فلاح رفيفان (2017). *درجة التكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم في العاصمة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- حكمت، محمد فليح (2010). تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي (دراسة استطلاعية في دائرتي التقاعد والرياسة الاجتماعية في مدينة تكريت). *مجلة الإدارة والاقتصاد*، 83 (3)، 166 - 202.
- الخالدي، إبراهيم بدر شهاب (2011). *معجم الإدارة*، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الراجحي، محمد علي (2014). *الشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية في المؤسسات الأكاديمية الأمنية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الراشد، سعيد علي (2007). *الإدارة بالشفافية*. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- الريعة، صالح بن محمد (2015). *الشفافية الإدارية والمواطنة التنظيمية في الجامعات السعودية (رؤية تطويرية مقترحة)*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- رمزي، فهد عبد الرحمن (2013). *الإدارة بالشفافية لدى مكاتب التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمشرفين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزهراني، أحمد بن حسن الوزاب (2012). *الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بالطائف وعلاقتها بالسلوك الإداري الإبداعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- السبيعي، فارس بن علوش بن بادي (2010). *دور الشفافية في الحد من الفساد الإداري في القطاعات الحكومية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- صديق، محمد جلال سليمان (2005). *أثر الثقة التنظيمية على إدراك العاملين لإدارة المعرفة في البنوك التجارية المعربة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.
- الطراونة، رشا نايل حامد والعضايلة، محمد عمر (2010). أثر تطبيق الشفافية على المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 6 (1)، 36 - 96.
- عبد الحليم، أحمد وعبابنة، رائد (2006)، 25-27 نيسان). أهمية التفويض الإداري والشفافية في ممارسة الإبداع الإداري في القطاع العام الأردني من وجهة نظر الإدارة الإشرافية. *مؤتمر الإبداع والتحول الإداري والاقتصادي*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الغامدي، عبدالله الغني (1990). *الثقة التنظيمية للأجهزة الإدارية في المملكة العربية السعودية*. *المجلة العربية للإدارة*، 14 (3)، 5 - 47.
- غانم، عدنان كامل فارس (2017). *درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية الشفافية الإدارية في كليات المجتمع الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالتفاؤل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- فارس، محمد جودت (2014). *العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي - دراسة ميدانية على جامعة الأزهر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- المرشد، منى عبد الهادي (2014). *الثقة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري - دراسة تطبيقية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- هاشم، صبيحة قاسم والعايدي، علي رزاق جواد (2010). أثر الثقة التنظيمية في الأداء الاستراتيجي باستخدام نموذج بطاقة الأداء المتوازنة - دراسة تطبيقية في الشركة العامة للإسمت الجنوبية في الكوفة، مجلة *القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 12 (1)، 41 - 61.
- Abdel Halim, A. & Ababneh, R. (2006, April 25-27). The importance of administrative authority and transparency in the practice of administrative creativity in the Jordanian public sector from the point of view of supervision (in Arabic). *Conference of reativity and transformation of administrative and economic*, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Albakar, A.Y. (2012). *The level of organizational justice practiced by high school principals in Amman governorate and its relation to the level of organizational trust in their schools from the point of view of teachers (in Arabic)*. Unpublished MA. Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.
- Alghamede, A. (1990). Organizational Trust of Administrative Bodies in Saudi Arabia (in Arabic). *Arab Journal of Management*, 14(3), 5-47.
- Alharbi, M. (2012). *The degree of commitment by practicing the administrative transparency of the academic sections in the Educational College in King Saud University (in Arabic)*. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 6(1), 308-341.
- Alharbi, N.H. (2011). *Transparency and its relationship to organizational trust in Saudi universities from the perspective of faculty members and employees (in*

نداء أكرم أحمد وأحمد فتحي أبوكریم: الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس..

- transparency in the private community colleges in the province of Amman and its relationship to the academic optimism of the members of the faculty from their point of view (in Arabic)*. Unpublished Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.
- Hakmat, M. (2010). Analysis of the relationship between organizational trust and organizational commitment survey in the constituencies of the retirement and social welfare in the city of Tikrit (in Arabic). *Journal of Administration and Economics*, 83 (3), 166-202.
- Harb, N.M. (2011). *The reality of administrative transparency and its application requirements in the Palestinian universities in the Gaza Strip (in Arabic)*. Unpublished MA. Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Harman, J. (2010). Perceptions of Technology Transfer Specialists and Science and Technology Academic. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32 (1), 69 – 83.
- Hashiam, S. & Alabede, A. (2010). *The impact of organizational Trust in strategic performance using the Balanced Scorecard model (applied study in the General Company for Southern Cement in Kufa) (in Arabic)*. *AL-Qadisiyah Journal For Administrative and Economic sciences*, 12(1), 41 -61.
- Ibrahim, M.O. (2013). *The degree of the practice of private high school principals in Amman governorate for the servant leadership and its relation with the level of organizational trust prevailing in their schools from the point of view of the teachers (in Arabic)*. Unpublished Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities, *Educational and psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Oliver, R.W. (2004). What is Transparency, *The McGraw-Hill Companies*, Inc, USA. (On-line), available: <http://cutt.us/ldAEX>.
- Ramzi, F.A. (2013). *The administration is transparent in the offices of education in Mecca area from the point of view of managers and supervisors (in Arabic)*. Unpublished MA. Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Sadeq, M.J. (2005). *The impact of organizational trust on employees' understanding of knowledge management in Arab commercial banks (in Arabic)*. Unpublished MA. Thesis, Mansoura University, Mansoura, Egypt.
- Vineburgh, J.H. (2010). *A Study of Organizational Trust and Related variables among Faculty members at HBCUs*, Unpublished PhD. Dissertation, University of Iowa, U.S.A.
- Arabic). Unpublished PhD. Dissertation, Umm Al Qura University, Makkah, Saudi Arabia.
- Al-Hardan, N.R. (2017). *The degree of emotional intelligence of high school principals and their relationship to the organizational trust of teachers from their point of view in the capital Amman (in Arabic)*. Unpublished MA. Thesis, Middle East University, Amman, Jordan.
- Almorshed, M.A. (2014). *Organizational trust and its relation to administrative innovation - applied study (in Arabic)*. Unpublished MA. Thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Rabiah, S.M. (2015). *Administrative Transparency and Organizational Citizenship in Saudi Universities (Proposed Pilot Vision)*. Unpublished PhD. Dissertation, King Saud University, Makkah, Saudi Arabia.
- AlRajhi, M.A. (2014). *Transparency and its relation to organizational trust in Saudi academic security institutions from the point of view of its employees (in Arabic)*. Unpublished MA. Thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Saudi Arabia.
- AlSubaie, F.A. (2010). *The role of transparency in reducing administrative corruption in government sectors (in Arabic)*. Unpublished PhD. Dissertation, Naifah Arab University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.
- Altarawneh, R. & Al-Adaileh, M. (2010). The Impact of Transparency Implementation on the Level of Administrative Accountability in Jordanian Ministries (in Arabic). *Jordan Journal of Business Administration*, 6(1), 63-96.
- AlZahrani, A.H. (2012). Organizational trust among high school principals in Taif and their relation to creative management behavior. Unpublished MA, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.
- Davis, J.H, Schoorman, F.D, Manyer R.C & Tan H.H (2000). The Trusted General Manager and Nusiness Unit Performance: Empirical evidence of a Competitive advantage. *Stratagic Management Journal*, 21 (5), 563- 576.
- Deseler, G. (2003). *Human Reasource Management*. 9th Ed, New Jersey: Prentiee Hall.
- Dill.D.D & SOO.M. (2004). Transparency and Quality for Higher Education Markets. *Public policy for Academic Quality*. (On-line), available: <http://unc.edu>
- Fares, M.J. (2014). *The Relationship between Organizational Trust and Organizational Commitment - A Field Study on Al-Azhar University (in Arabic)*. Unpublished MA. Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.
- Ghanim, A.K. (2017). *Degree of application of the heads of academic departments administrative*

The Administrative Transparency by the Academic Departments Heads and its Relationship to the Organizational Trust for Faculty Members at Jordanian Private Universities

Nida'a Akram Sa'ad

Faculty of Educational Sciences - Middle East University

Ahmad Fathe Abu_Kraem

Faculty of Educational Sciences - Middle East University

Submitted 14-09-2018 and Accepted on 11-11-2018

Abstract: This study aimed to identify the degree of administrative transparency in the heads of the academic departments and their relation to the degree of organizational trust in the faculty members from their point of view at the private Jordanian universities. In order to achieve this goal, a random sample consisting of four Universities. A random sample was taken from the faculty member, there were 269. The researchers used the descriptive approach to the study, and distributed two questionnaires; the first one was of administrative transparency, while the second one was of organizational trust, both tools was verified.

The results showed that the total degree of the heads of academic departments was high, and the level of organizational trust was high. Also as a result, there was a positive correlation between the degree of transparency and the degree of organizational trust, as well as a positive relationship. As there are statistically significant differences in the practice of administrative transparency due to the gender variable in favor of females, Academic level in favor of the category of "professor", and the specialization of the college in favor of the humanitarian faculties, There were statistically significant differences in the degree of organizational trust attributed to the academic level variable in favor of the category "professor" and the variable specialization of the college for the benefit of scientific colleges.

Keywords: Administrative Transparency, Organizational Trust, Heads of Academic Departments, Faculty Members

الصادق عبد الصديق البدوي: فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم...

فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم (دراسة ميدانية بكلية التربية جامعة البطانة، السودان)

الصادق عبد الصديق البدوي بلة

كلية التربية، جامعة البطانة، السودان

قدم للنشر 1440/1/9 هـ - وقبل 1440/4/23 هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استقصاء آراء الأساتذة والطلاب نحو فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم. وهدفت إلى التعرف على وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من الأساتذة والطلاب بكلية التربية بجامعة البطانة، وتم إجراء الدراسة في العام الدراسي 2017/2018م، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة أداة بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتم اختيار عينة عشوائية مجموعها 350 من الطلاب 325 ومن الأساتذة 25، ومعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: درجة الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي عموماً تتحقق بوسط حسابي 2.04 وبدرجة تقديرية دون الوسط، تتحقق فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى عينة الدراسة بوسط حسابي 4.24 وبدرجة تقديرية عالية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المفحوصين في مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم تعزى للنوع (ذكر. أنثى) لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المفحوصين في مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم تُعزى للصفة (أستاذ. طالب)، وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها: ضرورة توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التعليمية؛ وذلك من خلال الاستفادة من الخدمات التي تقدمها، وتحسين مهارات الأساتذة والطلاب في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؛ من خلال الدورات التدريبية، كما اقترحت الدراسة عدداً من الدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: شبكات الاتصال، الشبكات الإلكترونية، مواقع التواصل، المجموعات.

المقدمة:

يسهم في تفعيل العملية التعليمية ورفع كفاءتها وتحقيق الأهداف المرجوة.

مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة تطلعاً للبحث عن وسائل تعليمية حديثة والخروج بالتعليم من التقليدية الضيقة إلى رحاب الحداثة، والمواكبة لروح العصر، وتوظيفاً لمستحدثات العصر بما يخدم العملية التعليمية؛ وتعد شبكات التواصل الاجتماعي من أهم مظاهر التطور في وسائل الاتصال.

وقد تناولت مجموعة من الدراسات والتقارير انتشار شبكات التواصل الاجتماعي في الحياة اليومية بصورة واسعة؛ فقد ورد في صحيفة (القدس العربي): "تشكل مواقع التواصل الاجتماعي في السودان أهمية كبرى؛ خاصة لدى الشباب ويتم من خلالها المساهمة في حل العديد من مشكلات المجتمع؛ ففي الفعاليات التي ضربت البلاد في أعوام سابقة ظهرت جماعة (نفير) التي قامت بدور كبير في درء آثار هذه الكارثة، وهناك (ناس شارع الحوادث) التي تقوم بجهود مستمرة لحملات التبرع بالدم من أجل إنقاذ ضحايا الحوادث والمرضى الفقراء في المستشفيات، وهناك مجموعات عديدة تنشط في (فيسبوك) و(واتساب) (<https://www.alquds.co.uk>).

وهذا يؤكد انتشار شبكات التواصل الاجتماعي واستخدامها فيما يخدم المجتمعات؛ إذ إن معظم الأساتذة والطلاب يستخدمون أكثر من شبكة من هذه الشبكات، والاستفادة منها في الحياة العامة فقد أثبتت فاعليتها في كثير من المجالات، وفي هذه الدراسة يحاول الباحث أن يتحرى هذه الفاعلية في مجال التعليم الجامعي في مجتمع الدراسة؛ كما أنه يحاول في هذه الدراسة استقصاء الاستخدام الفعلي لهذه الشبكات في مجتمع الدراسة سعياً للاستفادة من ذلك؛ إذ إن هذه الدراسة تستطلع الطلاب والمعلمين معاً.

وتناولت كثير من الدراسات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، فقد تناولت دراسات: الكحالي (2018) ودراسة حنتوش (2017) ودراسة عواج وتبري (2016) ودراسة

من أهم سمات هذا العصر التطور الكبير في وسائل التواصل والمستحدثات التكنولوجية المرتبطة بها" وقد ساهمت هذه الشبكات في حالة من التقارب والتواصل، وإزالة الفواصل ومتابعة الأحداث؛ بما تملكه من قدرات ووسائل تقنية عديدة يُضاف إليها كل يوم تقنيات جديدة؛ مما جعل العالم قرية كونية صغيرة مترابطة بشكل مذهل وسريع.

"وتعد مواقع التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت من أحدث مفرزات الثورة المعلوماتية وأكثرها شعبية، ورغم أن هذه المواقع قد أنشئت للتواصل الاجتماعي بين الأفراد إلا أن استخدامها امتد ليشمل كافة المناشط السياسية والاجتماعية والثقافية" (عوض، 2011: 4). "ومع بداية القرن الحادي والعشرين بدأت الشبكة الإلكترونية (الإنترنت) تشهد انتشاراً واسعاً إلى أن أصبحت من أهم وسائل الانتشار شيوعاً وإقبالاً من قبل الشعوب؛ حيث أدت التطورات المتزايدة في تكنولوجيا المعلومات والإنترنت إلى زيادة أعداد المشتركين في شبكات التواصل الاجتماعي" (خالد، 2008: 27).

ومع أن هناك عدداً من الدراسات قد تناولت شبكات التواصل الاجتماعي وفاعلية استخدامها في كثير من المجالات بما فيها مجال التعليم؛ فإن التطور والتعدد المتسارع لوسائل التواصل الاجتماعي يقتضي دراسة إمكانية الاستفادة القصوى منها في مجال التعليم. وتوظيفها توظيفاً إيجابياً؛ حتى لا تكون حصصاً وخصماً على العملية التعليمية؛ لاسيما أن معظم الطلاب في الجامعات من أكثر فئات المجتمع استخداماً لهذه الشبكات. ولعل محاولة الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم الجامعي قد تحوّل من مسارات الاهتمام بالنسبة للطلاب من الاستخدام السالب إلى الاستخدام الموجب؛ وشغل أوقات الفراغ بما يفيد؛ والتركيز في المجال العلمي والبحث عن التطور في المجال بما

الصدیق عبدالصادق البدوي: فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم...

- الدريويش (2014) عدة جوانب في استخدام شبكات التواصل 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العينة في دعم العملية التعليمية من عدة جوانب من بينها التحصيل الدراسي للطلاب وخدمة التعليم النظامي والتعليم عن بعد في الجامعات والمدارس من وجهة نظر الأساتذة والطلاب.
- مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم تعزى للنوع (ذكر، أنثى).
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العينة في مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم تعزى للصفة (أستاذ، طالب) لصالح الأساتذة.
- أسئلة الدراسة:**

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم؟
وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

- يمكن لتتائج هذه الدراسة أن تفيد الجهات الآتية:
- 1- الأستاذ في الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في دعم مقرراته الدراسية، من خلال التواصل مع الطلاب، والاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي كمصدر تعليمي ووسيلة تعليمية فاعلة.
 - 2- المسؤولين عن المناهج في التعليم العالي والتعليم العام والتربويين والمعنيين بأمر المناهج عموماً، في إيلاء المزيد من الاهتمام بشبكات التواصل الاجتماعي من خلال:
 - الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في إسناد العملية التعليمية.
 - الوقوف على الجوانب الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي لتدعيمها، والجوانب السالبة لمعالجتها.
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات آراء العينة تُعزى للمتغيرات: (النوع، الصفة) في التعرف على مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على درجة الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي.

2- التعرف على مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم.

3- معرفة أثر متغيرات الدراسة (النوع، الصفة) في مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم.

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة في الآتي:

1- درجة الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي عموماً متوسطة.

2- تتحقق فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى عينة الدراسة بدرجة عالية.

أهمية الدراسة:

- يمكن لتتائج هذه الدراسة أن تفيد الجهات الآتية:
- 1- الأستاذ في الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في دعم مقرراته الدراسية، من خلال التواصل مع الطلاب، والاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي كمصدر تعليمي ووسيلة تعليمية فاعلة.
 - 2- المسؤولين عن المناهج في التعليم العالي والتعليم العام والتربويين والمعنيين بأمر المناهج عموماً، في إيلاء المزيد من الاهتمام بشبكات التواصل الاجتماعي من خلال:
 - الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في إسناد العملية التعليمية.
 - الوقوف على الجوانب الإيجابية لشبكات التواصل الاجتماعي لتدعيمها، والجوانب السالبة لمعالجتها.

حدود الدراسة:

- 1- الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة على فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم.
- 2- الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2017-2018م.
- 3- الحد البشري: الأساتذة والطلاب.
- 4- الحد المكاني: كلية التربية برفاعة، جامعة البطانة، السودان.

مصطلحات الدراسة:

1/ فاعلية:

-أُغويًا: وصف كل ما هو فاعل، وهي لفظ أقرّه مجمع اللغة العربية بالقاهرة (أنيس وآخرون، 1985)
- اصطلاحاً: يتبنّى الباحث تعريف (اللقاني، 1996):
فاعلية مقصود بها مدى النجاح الذي يحققه البرنامج بدرجة مرضية عندما يستخدمه أولئك الذين أُعدّ من أجلهم، ومدى تحقيق الأهداف المنشودة، ويقاس بأثره في الدارسين عن طريق الاختبارات والمقاييس
-إجرائياً: يبحث عن مدى نجاح شبكات التواصل الاجتماعي في دعم العملية التعليمية من خلال استطلاع آراء الأساتذة والطلاب بكلية التربية بجامعة البطانة.

2/ شبكات التواصل الاجتماعي:

"هي منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشارك فيها بإنشاء موقع خاص به، و من ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها أو جمعه مع أصدقاء الجامعة أو الثانوية" (راضي، 2003: 23)
شبكات التواصل الاجتماعي عبارة عن مواقع إلكترونية تقدم مجموعة من الخدمات للمستخدمين مثل: الرسائل الخاصة والفيديو والتدوين ومشاركة الملفات وغيرها من الخدمات وهي تجمع الملايين من المستخدمين ليتشاركوا ويتبادلوا الاهتمامات.

3/ جامعة البطانة:

"جامعة حكومية تقع في دولة السودان بولاية الجزيرة، محلية شرق الجزيرة تمت إجازة قانونها من قبل المجلس الوطني في عام 2008 ، وصادق عليه السيد رئيس الجمهورية وتم تعيين مدير الجامعة في سبتمبر 2009، وتم تخريج الدفعة الأولى من الجامعة في العام 2015" (دليل جامعة البطانة، السودان، 2017: 15).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أ/ الإطار النظري:

1- مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي:

يعرفها مركز معلومات الجوار الأوروبي " EU Neighbourhood Info Centre بأنها: عبارة عن شبكات على شبكة الإنترنت تتيح الفرصة للمستخدم التواصل مع الأفراد والتفاعل معهم وتبادل المعلومات والأفكار، ومشاركتهم الاهتمام داخل مجتمع افتراضي". (مركز معلومات الجوار الأوروبي: 5)

يعرفها الجهني (2017: 126): "بأنّها مصطلح يطلق على مجموعة من الشبكات على شبكة الإنترنت؛ تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم في مجموعات اهتمام أو شبكات انتماء، ويتم عن طريق خدمات التواصل المباشر مثل: إرسال الرسائل أو الاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين، ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم التي يتيحونها للعرض".

وعرفها إبراهيم " (2014: 415): "بأنّها شبكات على الإنترنت تقدم للأفراد خدمة التواصل المستمر بكل أشكال التفاعل: من تبادل الملفات، ودرشة ورسائل ومحادثات؛ ذلك بهدف استمرار الاتصال الاجتماعي وتبادل المصالح المشتركة".

2- من أنواع شبكات التواصل الاجتماعي:

أ/ الفيس بوك (Facebook):

"وهو وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي، والتي تسمح لمن يرغب بالحصول على موقع لأغراض التواصل الاجتماعي مع الأقارب والأصدقاء وزملاء العمل وغيرهم، ويستخدم لتبادل المعلومات والصور الشخصية ومقاطع الفيديو، قام بتأسيسه مارك زوكربيرج عام 2004 "طالب بجامعة هارفرد" بالاشتراك مع داستين موسكوفيتزوكريس هيوز، بلغ عدد مستخدميه حول العالم حسب إحصائيات

الصدیق عبدالصادق البدوي: فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم...

هـ/ إنستجرام (Instagram):

أطلقه مايك كريبجر وكيفن سيسترون عام 2010، ويضم أكثر من 300 مليون مشترك، وهو موقع لتبادل الصور والفيديوهات عبر الهاتف المحمول أو الكمبيوتر، ويتيح للمستخدم ربط حسابه بأي حساب آخر له كفيس بوك. ومن ذلك الاختيار يمكنه بمجرد نشر صورة له على إنستجرام أيضاً تنشر على باقي المواقع التي تم الربط بها في الوقت نفسه، ومع ظهور إنستجرام ظهرت سمات عديدة في مقدمتها السيلفي (المنصور. 2012: 88).

هـ/ إيمو (Imo):

الإيمو تطبيق من التطبيقات الاجتماعية المشابهة للكثير من التطبيقات الإلكترونية المجانية على الهواتف الذكية كالواتساب والفايبر والتانجو وغيرها الكثير، ويتميز الإيمو بإمكانية إجراء مكالمات صوتية بالفيديو؛ أي أنه يجمع ما بين المميزات التي يقدمها كل من السكايب والواتساب. بالإضافة إلى الجودة العالية التي يقدمها هذا التطبيق عند إجراء مكالمة الفيديو ومكالمات الصوت في الاتجاه المطلوب، دون وجود أي عوائق أو عقبات عند القيام بذلك، ويمكن للمستخدم من استعمال المحادثات الكتابية الجماعية مع عدد كبير من الأشخاص، بالإضافة إلى سهولة استعماله وعدم فرض أي رسوم إضافية عند تحميله على الجهاز الذكي الخاص بالمستخدم (<https://mawdoo3.com>)

3- أهمية شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية:

تتمثل أهمية وسائل التواصل الاجتماعي كما جاء في: (الشهران، 2003) و (سلامة، 2000):

أها أداة مهمة للحصول على المعلومات وحفظها وتبادلها مستفيدة من سرعة وصول المعلومات من المصدر إلى المتلقي، كما أنها تعمل على تنمية التعلم الذاتي لدى المتعلم، وهي أداة فاعلة للبحث والاستكشاف، وتنمية مهارات التفكير العلمي للمعلم وللطالب، كما أنها تعمل على زيادة فرص

موقع الفيسبوك في تاريخ 31 ديسمبر لعام 2014 مليار مستخدم نشط شهرياً، ويقدر نحو 82.4% من المستخدمين من خارج أمريكا وكندا" (اطميري، 2013: 143).

ب/ جوجل بلس (Google Plus):

هي من أكبر شبكات التواصل الاجتماعي وتأتي بعد الفيس بوك، تم إطلاقها رسمياً بواسطة شركة جوجل 2011، وتقدم الشبكة عدة خدمات من أهمها: الدوائر والمحادثات الجماعية، والمنتديات والصفحات وغيرها مع دمج الخدمات القديمة لجوجل، يبلغ مستخدمي الشبكة حوالي 260 مليون مستخدم نشط شهرياً؛ إذ ينمو عدد المستخدمين بنسبة 33% سنوياً من تاريخ 31 ديسمبر لعام 2014.

ج/ تويتر (Twitter):

تويتر هو أحد مواقع الشبكات الاجتماعية تم تأسيسه عام 2006 من طرف الشاب جاك دورسي، وتقدم الشبكة خدمة التدوين المصغر والتي تسمح لمستخدميه بإرسال تحديثات كتابية، تُعرف بالتغريدات، جمع تغريدة وتكون بحد أقصى 140 حرفاً للرسالة الواحدة، وذلك مباشرة عن طريق موقع تويتر أو عن طريق رسالة نصية قصيرة (SMS) أو برامج المحادثة الفورية أو التطبيقات التي يقدمها المطورون مثل الفيسبوك (اطميري، ص: 145).

د/ الواتساب (WhatsApp):

"هو عبارة عن برنامج مجاني يتم تحميله من المتجر على الهاتف لإجراء محادثة بين الشخص وجميع الأصدقاء المضافين في قائمة الأسماء على الجهاز، على أن يمتلك الطرف الآخر نفس البرنامج، وقد تأسس عام 2009 على يد جين كوم وبراين أكتن، كانت بدايته كتطبيق بديل للرسائل النصية القصيرة، وتم تطويره ليتضمن إرسال واستقبال أنواع متعددة من الوسائط منها: الرسائل النصية والصور ومقاطع الفيديو والمستندات والموقع الجغرافي والرسائل الصوتية.

الاتصال بين المعلم والمتعلم وبين المؤسسات التعليمية، كما أنها تسهم في تحقيق بعض أهداف التعلم، فضلاً عن إسهامها في توفير وقت المعلم والمتعلم وجهده، كما أنها تعمل على إيجاد استراتيجيات وخطط لحل بعض المشاكل.

كما تمثل أهمية شبكات الاتصال الاجتماعي في إمكانية تقديم وسائل تعليمية متنوعة تسهم في تعزيز المواقف التعليمية، وإمكانية الحصول على المستجدات العلمية العالمية في مجال التخصص، وتنمي مهارات العمل بروح الفريق بين المتعلمين من خلال مشاركتهم في المجموعات، وتنمي مهارات استخدام الأجهزة والشبكات لدى الطلاب وإعدادهم للتعيش مع البيئات التقنية المتطورة.

ب/ الدراسات السابقة:

المتتبع للبحوث والدراسات السابقة في مجال استخدام شبكات الاتصال الاجتماعي يلحظ ندرة الدراسات التي تناولت الموضوع؛ وذلك لحداثة ظهور شبكات الاتصال الاجتماعي نفسها؛ وما يؤكد ذلك أن الدراسات التي تحصل عليها الباحث كانت بين الأعوام 2010-2018، وهذه الدراسات هي:

هدفت دراسة الكحالي (2018) إلى التعرف على وسائل الاتصال الاجتماعي وتأثيرها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بسلطنة عمان والتعرف على الفروق وفق متغير النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من 200 معلم ومعلمة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبانة أداة لجمع البيانات مكونة من 28 فقرة توزعت على محورين هما: المحور الأول الآثار الإيجابية ويتكون من 15 فقرة. والمحور الثاني الآثار السلبية ويتكون من 14 فقرة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود درجة عالية في تأثير وسائل الاتصال الاجتماعي على التحصيل الدراسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير وسائل الاتصال

الاتصال الاجتماعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي إلا في المحور الأول الآثار الإيجابية لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير وسائل الاتصال الاجتماعي تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: إقامة برامج توعية لأولياء الأمور بآثار استخدام وسائل الاتصال الاجتماعي لأبنائهم وبيان مخاطر الاستخدام السيئ لهذه الوسائل. والتعاون من قبل المدرسة والأسرة والطالب لعمل خطة يوضح فيها الاستخدام الأمثل لوسائل الاتصال الاجتماعي. وضرورة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم في أثناء استخدام وسائل الاتصال الاجتماعي. ومع أن هذه الدراسة ودراسة الكحالي تتناولان موضوع استخدام شبكات الاتصال في التعليم؛ فإنهما تختلفان في الأهداف إذ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام شبكات الاتصال الاجتماعي في التعليم بصورة عامة، في حين هدفت دراسة الكحالي إلى التعرف على أثر وسائل الاتصال الاجتماعي على التحصيل من وجهة نظر المعلمين، وتلتقي هذه الدراسة مع دراسة الكحالي في المنهج والأداة؛ إذ إن الدراستين اتبعتا المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة، ونرى أن قياس أثر التحصيل الدراسي لدى التلاميذ من الأفضل أن يُقاس بالمنهج التجريبي، ولكن هناك تباين واضح في نوع العينة بين الدراستين في مجتمع الدراسة، فقد اقتضت دراسة الكحالي على المعلمين فقط في مرحلة التعليم الأساسي، في حين كانت العينة في هذه الدراسة من المعلمين والطلاب في مرحلة التعليم الجامعي؛ ويرجع الاختلاف في عدم اختيار الكحالي للتلاميذ عينة للدراسة في أن التلاميذ في مرحلة الأساس في أعمار صغيرة يصعب عليه معرفة تأثير مواقع الاتصال الاجتماعي على التحصيل الدراسي، كما أن النتائج التي خرجت بها دراسة الكحالي تحتاج إلى الدقة نوعاً ما؛ إذ لم تحدد درجة تحقق الآثار الموجبة أو السالبة.

وهدف دراسة حنتوش (2017) إلى التعرف على أثر مواقع الاتصال الاجتماعي وفي مقدمتها موقعي الفيسبوك

الصادق عبدالصديق البدوي: فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم...

توظيف كل من المعلم والمتعلم لهذه المواقع في التعليم عن بُعد، ومعرفة أهداف استخدام كل من المعلم والمتعلم لمواقع التواصل الاجتماعي في التعليم عن بعد ومدى استفادتهم منها في تذليل العيوب والمعوقات.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والاستبانة أداة، وتكونت عينة الدراسة من 197 طالباً و 35 أستاذاً تم اختيارهم قصدياً.

وبناءً على ذلك توصلت الدراسة إلى حقيقة مفادها أن مواقع التواصل الاجتماعي خاصة الفيسبوك واليوتيوب تلعب دوراً فاعلاً في عملية التعليم عن بُعد. وتساهم بشكل كبير في تذليل عيوب التعليم التقليدي. كما أوصت الدراسة بضرورة القيام بتجارب للتعليم عبر مواقع التواصل الاجتماعي وتعميمها على مستوى الجامعات.

وتلتقي دراسة عواج وتبري مع الدراسة الحالية في الهدف العام، وهو التعرف على دعم مواقع التواصل الاجتماعي للتعليم ولكن تختلفان في مجتمع الدراسة؛ حيث أن دراسة عواج وتبري أجريت في التعليم عن بُعد؛ متسقة مع نوع الدراسة الذي لا يعتمد على حضور الطالب للدراسة، كما أن الدراسة الحالية ودراسة عواج وتبري تشابهتا في المنهج الوصفي وفي أداة الاستبانة ونوع العينة من المعلمين والطلاب، وهناك اختلافات في النتائج بين الدراستين بل خرجت دراسة عواج وتبري بنتائج تفصيلية عن مواقع بعينها خاصة الفيسبوك واليوتيوب؛ في حين خرجت الدراسة الحالية بنتائج عامة عن كل شبكات التواصل الاجتماعي؛ ويعود الاختلاف بين الدراستين إلى اختلاف مجتمعي الدراستين.

وهدف دراسة الطيار (2014): لمعرفة بيان أثر شبكات التواصل الاجتماعي على القيم لدى طلاب الجامعة من خلال التعرف على الأهداف الفرعية الآتية: بيان الآثار السلبية المترتبة على استخدام طلاب الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي، وبيان الآثار الإيجابية المترتبة على

واليوتيوب في ميدان التعليم. مقارنة بالإقبال المتزايد لمستعملي هذه المواقع من قبل الأستاذ والطلاب، وما يمكن أن تقدمه هذه المواقع من تحسين واقع التعليم الجامعي. ومعرفة تقنيات مواقع التواصل وتطبيقاتها وإمكانية توظيفها في العملية التعليمية، فضلاً عن التعرف على إيجابياتها وسلبياتها. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي، وشملت عينة البحث على 25 عضواً من هيئة التدريس و 50 طالباً من طلاب البكالوريوس بكلية الطب البيطري جامعة القاسم الخضراء. تم اعتماد الاستبانة لجمع المعلومات من عيني البحث.

وكانت أهم النتائج: أن مواقع التواصل الاجتماعي لها فوائد عدة يمكن توظيفها في التعليم الجامعي، وأن لهذه المواقع تأثيراً كبيراً في التواصل الأكاديمي بين الطلاب. ومن توصيات الدراسة: ضرورة قيام برامج تثقيفية تزيد المعرفة بالفوائد الإيجابية لاستعمال مواقع التواصل الاجتماعي في التعليم الجامعي، وتوفير بنية تحتية جيدة تمكن من استعمال هذه المواقع بالصورة المثلى.

وتلتقي دراسة حنتوش مع الدراسة الحالية في الهدف العام وهو التعرف على أثر مواقع التواصل الاجتماعي في التعليم الجامعي؛ بل تعمقت دراسة حنتوش لتدرس أثر مواقع بعينها هما: الفيسبوك واليوتيوب وهي دراسة ربما انبنت على دراسات سابقة في مجتمع الدراسة، واستقصت أكثر المواقع استخداماً في مجتمع الدراسة. كما تشابه الدراستان في استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، ونجد أن تنوع عينة الدراسة (معلمين، طلاب) قد خدم أهداف الدراسة بدرجة عالية؛ إذ شمل طرقي العملية التعليمية الرئيسين، وربما تعود قلة عدد الطلاب في عينة الدراسة لإحصائية الطلاب في مجتمع الدراسة.

وهدف دراسة عواج وتبري (2016) إلى التعرف على مدى دعم مواقع التواصل الاجتماعي للتعليم عن بُعد من خلال التعرف على: مدى إقبال أطراف العملية التعليمية على مواقع التواصل الاجتماعي، ومعرفة عادات وأنماط

وعلى الرغم من التشابه بين الدراستين في المنهج والأداة فإن الدراستين اختلفتا في نوع العينة وعدد العينة فقد اختار الطيار عينته من الطلاب فقط وتميزت دراسته بعدد كبير من الطلاب في العينة 2274، وفي النتائج لم تظهر دراسة الطيار المقارنة بين الآثار الإيجابية والسلبية لوسائل التواصل الاجتماعي على القيم في مجتمع الدراسة.

وهدفت دراسة الدريويش (2014) إلى استقصاء واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى طلاب كلية المعلمين في جامعة الملك سعود، ووضع آليات لتفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 100 طالب. وقد أظهرت النتائج اتفاق الطلاب على أهمية جميع مفردات المحور الأول، إذ حصلت عبارة "إذا حصلتُ على معلومة جديدة في مجال التعليم أحرصُ على نشرها في شبكات التواصل الاجتماعي" على نسبة بلغت 98%.

كما أظهرت النتائج اتفاق الطلاب على أهمية معظم مفردات المحور الثاني المكون من 11 عبارة. وقد حصلت العبارة رقم 6 "أتعاونُ مع زملائي في أداء الواجبات التعليمية باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي". والعبارة رقم 9 "أشعرُ بالمتعة عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم" على أعلى المفردات فقد جاءت النسبة في كليهما 97%.

واتفق الطلاب على أهمية جميع مفردات المحور الثالث. إذ حصلت العبارة رقم 1 "إيجاد شبكة إنترنت عالية السرعة في الجامعات" والعبارة رقم 2 "توفير شبكة تواصل اجتماعي خاصة بالتعليم على أعلى المفردات. إذ كانت النسبة في كليهما 99%، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: ضرورة تطبيق آليات تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم بالجامعات السعودية على وجه العموم وجامعة الملك سعود على وجه الخصوص.

استخدام طلاب الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي، وبيان أثر شبكات التواصل الاجتماعي في تغيير القيم الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من 2274 طالباً اختبروا بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن أهم الآثار السلبية لشبكات التواصل تمثلت في: التمكن من إجراء علاقات غير شرعية مع الجنس الآخر، والإهمال في الشعائر الدينية، وأن أهم الآثار الإيجابية تمثلت في: الاطلاع على أخبار البلد الذي نعيش فيه، وتعلم أمور جديدة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، والتعبير بحرية عن الرأي، والتمكين من تخطي حاجز الخجل. وأن أهم مظاهر تغيير القيم نتيجة شبكات التواصل ظهر في: تعزيز استخدام الطالب لشبكات التواصل الاجتماعي، القدرة على مخاطبة الجنس الآخر بجرأة.

وكان من أهم توصيات الدراسة ما يأتي: تكثيف الندوات العلمية والبرامج التعليمية الهادفة التي تبين لطلاب الجامعة التأثير السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية، والاهتمام بصورة مستمرة خاصة في الوقت الراهن بدراسة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الأفراد خاصة الشباب؛ نتيجة لما تؤثر به على سلوك الشباب وعلى القيم والمفاهيم والثقافة والهوية المحلية، وكذلك الهوية الدينية وما يرتبط بها من قيم وعادات وسلوكيات.

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة الطيار في الأهداف إذ إن دراسة الطيار تهدف إلى معرفة أثر شبكات التواصل الاجتماعي على القيم من خلال معرفة السلبيات والإيجابيات لمواقع التواصل الاجتماعي على القيم. وتتمثل أهمية دراسة الطيار في دراسة أثر شبكات التواصل الاجتماعي على القيم؛ إذ إنها من الدراسات النادرة التي ربطت بين هذه الوسائل والقيم؛ سعياً للمعالجة والتوظيف لهذه الشبكات إيجاباً.

الصادق عبدالصادق البدوي: فأعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم...

أن 79% من الطلاب الجامعيين الذين شملتهم الدراسة اعترفوا بأن إدماجهم على موقع "فيس بوك" أثر سلبياً على تحصيلهم الدراسي.

واختلفت دراسة أرين كاربنسكي من حيث الأهداف مع هذه الدراسة؛ حيث تميّزت أرين كاربنسكي بفحص موقع واحد من شبكات التواصل الاجتماعي هو (فيس بوك)، في حين استهدفت الدراسة الحالية كل شبكات التواصل الاجتماعي وربما يعود الاختلاف في الأهداف لاختلاف المجتمعات؛ إذ إن دراسة أرين كاربنسكي جرت في مجتمع متقدم في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي عن مجتمع هذه الدراسة. وعلى الرغم من الاتفاق بين الدراستين في المنهج والأداة فإنهما اختلفتا في العينة فدراسة أرين كاربنسكي استهدفت الطلاب فقط، في حين استهدفت الدراسة الحالية طرقي العملية التعليمية الأساسيين: المعلمين والطلاب.

وتميّزت دراسة أرين كاربنسكي بالشمول من خلال الربط بين درجة الاستخدام للموقع والتحصيل الدراسي، كما تناولت الدراسة قضية إدمان الإنترنت من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.

ومن أهم الملاحظات التي نوردتها للعلاقة بين الدراسة الحالية والدراست السابقة:

على الرغم من استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في المنهجية وفي بناء الاستبانة وفي الإطار النظري، فإنها تميّزت عنها في أنها بيّنت أهم شبكات التواصل الاجتماعي المستخدمة في مجتمع الدراسة؛ مما يفيد الباحثين في إمكانية دراسة وتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي حسب الاستخدام.

كما نشير إلى أن معظم الدراسات تشابهت في التوصيات التي أشارت إلى ضرورة التوعية بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي، وضرورة توظيفها في خدمة التعليم والتربية، كما

وتلتقي دراسة الدريويش مع الدراسة الحالية في الأهداف بصورة عامة غير أن دراسة الدريويش استقصت عن الواقع لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي بين الطلاب، في حين استقصت الدراسة الحالية آراء المعلمين والطلاب معاً عن دور شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، وفضلاً عن ذلك فقد استقصت الدراسة الحالية عن شبكات التواصل الاجتماعي المستخدمة في مجتمع الدراسة، وربما يعود استقصاء دراسة الدريويش عن الواقع لاستخدام شبكات التواصل في التعليم لتقدم مجتمع الدراسة في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي عن مجتمع هذه الدراسة، وتلتقي الدراسة الحالية مع دراسة الدريويش في استخدام المنهج الوصفي وفي استخدام الاستبانة أداة غير أن دراسة الدريويش قد تميزت باستعراض نتائج تفصيلية في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، ولكن من المستحسن إيراد نتائج عامة أولاً تغطي أهداف الدراسة ومن ثم تفصيل النتائج.

هدفت دراسة أرين كاربنسكي: Aren karbnsky (2010) إلى التعرف على أثر استخدام موقع "فيس بوك" على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات. وقد طبقت الدراسة على 219 طالباً جامعياً، وتم استخدام المنهج الوصفي. إذ أظهرت النتائج أن الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعات المدمنون على شبكة الإنترنت وتصفح موقع "فيس بوك" أكبر الشبكات الاجتماعية على الإنترنت أدنى بكثير من تلك التي يحصل عليها نظراؤهم الذين لا يستخدمون هذا الموقع.

كما أظهرت النتائج أنه كلما ازداد الوقت الذي يمضيه الطالب الجامعي في تصفح هذا الموقع كلما تدنت درجاته في الامتحانات. كما بينت النتائج أن الأشخاص الذين يقضون وقتاً أطول على الإنترنت يخصصون وقتاً أقصر للدراسة مشيراً إلى أن لكل جيل اهتمامات تجذبه. وأن هذا الموقع يتيح للمستخدم "الدردشة". وحل الفوايزر. وإبداء رأيه في كثير من الأمور والبحث عن أصدقاء جدد أو قدامى. وبينت النتائج

كليات التربية بجامعة الجزيرة والبطانة. وتخصصاتهم على النحو الآتي: ثلاثة من تخصص تكنولوجيا التعليم. واثنان من تخصص المناهج وطرائق التدريس. واثنان من علم النفس التربوي. وتكونت محاور الاستبانة وعباراتها من:

وقد استعان الباحث لمعالجة البيانات الإحصائية بالبرنامج الإحصائي SPSS والذي يشير اختصاراً إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences؛ وذلك لتفريغ بيانات الاستبانة وتبويبها وتحليلها كما تمت الاستعانة ببرنامج Excel لتنفيذ الأشكال البيانية المطلوبة.

أساليب المعالجات الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها هي:

- مربع كاي لقياس دلالة الفروق بين التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحراف المعياري.
- اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسط عینتين مستقلتين.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.

تطبيق أداة الدراسة:

تم ترميز المتغيرات النوعية وذلك بإعطاء كل وصف أو صفة وزناً يقابل تلك الصفة من خيارات مقياس (ليكرت) الخماسي حتى يسهل التعامل مع تلك البيانات بواسطة الحاسب الآلي. وذلك على النحو الآتي:

أشارت الدراسات إلى أهمية توفير الدعم للاستفادة من هذه الشبكات من خلال الأجهزة والشبكات.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه الأنسب في دراسة مثل هذه المشكلات. ويقوم المنهج الوصفي بوصف ما هو كائن وتفسيره. وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي تواجه الواقع. كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة. والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل فرد من الأفراد والجماعات. وطرائقها في النمو والتطور.

ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها. وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك؛ لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات. ولذلك كثيراً ما يقترن الوصف بالمقارنة (جابر. وكاظم،. 1985: 136).

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة لمناسبتها لهذا النوع من الدراسات؛ إذ تساعد في الحصول على الحقائق. وتجميع المعلومات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل.

قام الباحث باستطلاع بعض الدراسات السابقة. وعلى ضوءها تم تصميم الاستبانة من جزأين: البيانات العامة والمحاور. وتم تقسيم المحاور إلى محورين في المحور الأول 5 عبارات. وفي الثاني 15 عبارة (بعد التأكد من صدقها الظاهري عن طريق تحكيمها من بعض المختصين) وقد تم تحكيم الاستبانة بواسطة سبعة من أعضاء هيئة التدريس من

جدول 1

جدول ترميز المتغيرات النوعية

الصدىق عبدالصاىق البىوى: فأعلبة اسىءءاء شبكات الوأاصل الاىءماعى فى الءعللم...

الاىءار	أوافق بشءة	أوافق	مءاء	لا أوافق	لا أوافق بشءة
الوزن	5	4	3	2	1

وىءم ءساب الوسط الفرضى على النءو الآى:

$$\text{الوسط الفرضى} = \frac{\text{مءموع الأوزان}}{\text{عءءها}} = \frac{5 + 4 + 3 + 2 + 1}{5} = 3$$

صءق وءباء الاسءبائه:

ءءول 2

معاملاء الءباء و الصءق لاسءبائه الءراسة

العباراء	عءء الفقراء	معاىل الءباء	معاىل الصءق
مءور ءرءة اسىءءاء شبكات الوأاصل	5	0.78	0.88
مءور فأعلبة اسىءءاء شبكات الوأاصل الاىءماعى فى الءعللم	16	0.81	0.90
كل الاسءبائه	21	0.81	0.90

بقصء بمءءمع الءراسة المءموعة الكلية من العناصر الءى يسعى الباءء أن يعمم عليها الءئاىء ءاء العلاقة بالمشكلة المءروسة. ىءكون المءءمع الأصلى للءراسة من الأساءة والءلاب بكلية الءرببة ءامعة البءانة مءموعهم الكلى 2045 فرداً. عءء الأساءة 50 والءلاب 1995 طالباً نءامياً. وقء اءءبر عىنة عشوائىة منهم ممءل المءءمع.

ءءول 3

الءوزىع الءءرارى لأفراء العىنة ءسب المءءعبراء

النوع	الءءرار	النسبة
ءكر	124	35.4%
أنى	226	64.6%
المءموع	350	100%
الصفة	الءءرار	النسبة
أساء	25	7.1%
ءلاب	325	92.9%
المءموع	350	100%

من الءءول (3) ىءضء أن نسبة الإناء فى عىنة الءراسة هم الأكثر بنسبة 64.4%. فى ءىن أن نسبة الءءور 35.4%؛ وءذه النسبة مقاربة للنسبة العامة من ءىء النوع. وىءضء أن 7.1% من ءملة أفراء العىنة أساءة، فى ءىن 92.9% منهم طلاب. مما سبىق نساءءء أن معظم أفراء

من ءلال الءءول (2) ىءضء أن ءمىع معاملاء الءباء والصءق للاسءبائه عالىة (أكبر من 70%) لمءاور الاسءبائه وءذا ىوضء أن الاسءبائه بصورءها عامة ىءمءع بءباء وصءق كبىرىن. ءذا يعنى أننا إذا طبقنا الءراسة باسىءءاء ءذه الاسءبائه بصورءها الءالىة على مءءمع مماءل مءة مرة سوف نءصل على نفس الءئاىء بنسبة 81% وءى ممءل قىمة معاىل الءباء الكلية وىكون الءئاىء صاءقة أى إن الاسءبائه ءفى بالعرض الءى صمماء من أجله بنسبة ىصل إلى 90% ءقرىياً وءى قىمة معاىل الصءق الكلية. على ضوء ءلك سىءم اعءماء الاسءبائه بصورءها الءهىاءة الءالىة لءطبىق الءراسة.

علماً بأن معاىل الءباء ىءسب من الصىغة الآىة:

$$\text{Alpha} = \frac{2r}{1+r}$$

ءىء:

Alpha: معاىل الءباء

r: معاىل الارتباط

وأن معاىل الصءق $\sqrt{\text{Alpha}}$ أى الءءر الءربعى

لمعاىل الءباء.

مءءمع وعىنة الءراسة:

العينة المستهدفة طلاب باعتبارهم أصحاب الشأن في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. السؤال الأول: ما درجة الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي؟

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

جدول 4

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لمربع كاي لعبارات محور الاستخدام الفعلي لوسائل التواصل الاجتماعي.

م	الشبكات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	درجة الاستخدام الفعلي
1	الواتساب WhatsApp	3.36	1.38	84.49	فوق الوسط
2	الفيس بوك Facebook	2.87	1.53	31.63	وسط
3	يوتيوب Youtube	2.07	1.24	192.20	دون الوسط
4	إيمو imo	2.18	1.33	164.94	دون الوسط
5	التويتير Twitter	1.56	0.98	545.37	ضعيف
المتوسط العام للوسط الحسابي		2.4	دون الوسط		

مما سبق من نتائج فيما يخص محور الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي من التحليل الوصفي ونتائج الجدول رقم (4) يتضح أن الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل بصورة عامة يتحقق بوسط حسابي 2.04 ودرجة تقديرية دون الوسط. وعليه تكون الإجابة عن السؤال الأول للدراسة ما درجة الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي؟ : هي أن درجة الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي دون الوسط، وهي درجة ضعيفة نوعاً ما؛ ويعود ذلك لمجتمع الدراسة الذي يُعدُّ من المجتمعات غير المتقدمة في استخدام الأجهزة المتعلقة بشبكات التواصل الاجتماعي، واستحوذ (الواتساب، والفيسبوك) على أكبر عدد من المستخدمين لشبكات التواصل الاجتماعي في مجتمع الدراسة؛ وهذه إشارة يمكن أن يبنى عليها الباحثون والمهتمون بأمر التعليم وشبكات التواصل الاجتماعي في الاستفادة من هذه الشبكات وتوجيهها توجيهاً جيداً لخدمة التعليم

السؤال الثاني: ما درجة تحقق فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى عينة الدراسة؟

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة : ما درجة الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي؟ نلاحظ من الجدول رقم (4) والخاص بمحور درجة الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي يتضح أن جميع القيم الاحتمالية (Sig) للعبارات أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية أي توجد فروق في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات درجة الاستخدام (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) أي إن إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار دون غيره. كما يُلاحظ من الجدول السابق أن معظم قيم الأوساط الحسابية أقل من الوسط الفرضي (3) هذا يدل على أن استجابات أفراد العينة تتحيز لخيارات التقدير بدرجة متوسطة أو ضعيفة لوسائل التواصل خاصة اليوتيوب والإيمو والتويتير. يعني ذلك أن هنالك استخداماً فعلياً لشبكات التواصل الاجتماعي على النحو الآتي:

1- استخدام فوق الوسط للواتساب ومتوسط للفيسبوك.

2- استخدام دون الوسط أو ضعيف للشبكات الأخرى.

جدول 5

یوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لمربع كاي عبارات محور فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم

البيان	العبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الترتيب	القرار
1	سرعة التواصل مع الآخرين مهما كانت المسافات بين المستخدمين.	4.50	0.87	513.37	0.000	1	عالية جداً
2	توفير البيانات والمعلومات المطلوبة للمستخدمين بصورة سهلة.	4.25	0.90	323.40	0.000	5	عالية جداً
3	الانتشار السريع للمعلومة.	4.25	0.98	309.97	0.000	5	عالية جداً
4	تعزيز مهارات التواصل لدى المستخدمين.	4.11	1.00	240.37	0.000	14	عالية
5	تساعد على إيجاد بيئة تعليمية تعاونية (المجموعات).	4.14	0.99	274.77	0.000	12	عالية
6	تسهم في زيادة التفاعل بين المعلم والمتعلم.	4.20	0.94	284.34	0.000	8	عالية جداً
7	تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المستخدمين.	4.19	0.88	301.29	0.000	9	عالية
8	الاطلاع على التجارب العالمية في شتى المجالات.	4.22	0.92	290.09	0.000	7	عالية جداً
9	الإسهام في تفعيل التعليم عن بعد.	4.18	0.95	289.74	0.000	11	عالية
10	معالجة عيوب التعليم التقليدي.	4.19	0.97	282.11	0.000	9	عالية
11	تسهيل عملية الوصول إلى مصادر المعلومات.	4.27	0.79	341.86	0.000	4	عالية جداً
12	متابعة المستجدات في الميادين المختلفة.	4.05	1.00	211.63	0.000	15	عالية
13	تساعد المتعلم على المذاكرة المثمرة من خلال تقديم تدريبات متنوعة	4.14	1.02	259.97	0.000	12	عالية
14	جعل التعليم أكثر حيوية ومتعة ومعايشة.	4.36	0.90	388.14	0.000	2	عالية جداً
15	التحفيز على التفكير الإبداعي بأنماط وطرق مختلفة.	4.34	0.87	364.09	0.000	3	عالية جداً
	الوسط الحسابي العام	4.23					عالية جداً

4). يعني أنّ معظم أفراد العينة يوافقون بدرجة عالية على أن ما جاء بالمحور يمثل أهم مميزات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

وبتناول عبارات المحور بالتفصيل حسب الترتيب في المرتبة الأولى تأتي عبارة: سرعة التواصل مع الآخرين مهما كانت المسافات بين المستخدمين بوسط حسابي 4.50 وبدرجة عالية جداً. وتليها في المرتبة الثانية عبارة: جعل التعليم أكثر حيوية ومتعة ومعايشة بوسط حسابي 4.36 وبدرجة عالية جداً. وفي المرتبة الثالثة جاءت عبارة: التحفيز على التفكير الإبداعي بأنماط وطرق مختلفة بوسط حسابي 4.34 وبدرجة عالية جداً. وجاءت كل العبارات المتبقية (اثنتا عشرة) عبارة بقرار وبدرجة عالية. وجاءت في المرتبة الرابعة عبارة: تسهيل عملية الوصول إلى مصادر المعلومات

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة تحقق فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى عينة الدراسة؟ يتضح من الجدول رقم (5) الخاص بمحور فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم أن جميع القيم الاحتمالية (Sig) للعبارات أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية أي توجد فروق في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات درجة الاستخدام (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) أي إن إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار دون غيره. كما يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم الأوساط الحسابية أكبر من الوسط الفرضي وهو 3 هذا يدل على أن استجابات أفراد العينة تتحيز لخيارات الموافقة على ما جاء بالمحور؛ لأن خيارات الموافقة تأخذ الوزن الأكبر (5)،

وإجمالاً نجد أن الوسط الحسابي العام لكل عبارات المحور قد بلغ 4.23 وهذه النسبة تشير إلى أن موافقة بدرجة عالية جداً من المفحوصين على العبارات الواردة؛ أي إن فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية قد تحققت بدرجة عالية جداً؛ إذ إن أفراد العينة يرون أن ما ذكر بالمحور يمثل مميزات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التعليم وبصورة خاصة العبارات رقم 15، 14، 1؛ عليه تكون الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة أن فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم تتحقق لدى عينة الدراسة تحقق بدرجة عالية جداً. وهذه النتيجة تؤكد أن عينة الدراسة

وعلى الرغم من الاستخدام وهذه النتيجة تتوافق مع ما ذهب إليه (الشهران، 2003) و (سلامة، 2000) في أنّ شبكات التواصل الاجتماعي لها من الموصفات والإمكانات التي يمكن من خلالها أن تخدم العملية التعليمية بدرجة عالية إذا أُحسن توظيفها، من خلال توفير المعينات من أجهزة وشبكات ومصادر تعليم، مع تأهيل للكوادر البشرية في إدارة هذه الشبكات.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات آراء العينة تُعزى للمتغيرات: (النوع، الصفة) في التعرف على مدى فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم؟

بوسط حسابي 4.27. وفي المرتبة الخامسة جاءت عبارتان بوسط حسابي 4.25 هما: توفير البيانات والمعلومات المطلوبة للمستخدمين بصورة سهلة. والانتشار السريع للمعلومة. وجاءت في المرتبة السابعة بوسط حسابي 4.22 عبارة: الاطلاع على التجارب العالمية في شتى المجالات. وفي المرتبة الثامنة جاءت عبارة: تسهم في زيادة التفاعل بين المعلم والمتعلم بوسط حسابي 4.22. وفي المرتبة التاسعة جاءت بوسط حسابي 4.19 عبارتان هما: تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المستخدمين. و معالجة عيوب التعليم التقليدي. وجاءت في المرتبة الحادية عشرة عبارة: الإسهام في تفعيل التعليم عن بعد بوسط حسابي 4.18. وفي المرتبة الثانية عشرة جاءت عبارتان بوسط حسابي 4.14 هما: تساعد المتعلم على المذاكرة المثمرة من خلال تقديم تدريبات متنوعة بوسط حسابي. وعبارة: تساعد على إيجاد بيئة تعليمية تعاونية (المجموعات). وفي المرتبة الرابعة عشرة جاءت عبارة: تعزيز مهارات التواصل لدى المستخدمين بوسط حسابي 4.11. وفي المرتبة الخامسة عشرة والأخيرة جاءت عبارة: متابعة المستجدات في الميادين المختلفة بوسط حسابي 4.05. كما يتضح من الجدول رقم 5 أن معظم قيم الانحرافات المعيارية لعبارات المحور أقل من الواحد صحيح وهي تعدّ صغيرة نسبياً مما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة على عبارات مميزات شبكات التواصل الاجتماعي. أي لا يوجد تضارب في الآراء.

جدول 6

الإحصاءات الوصفية للاستجابات عن فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وفقاً للنوع

النوع	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	124	4.11	0.539
أنثى	226	4.29	0.554

حين أن متوسط استجابات الإناث بلغ 4.29 درجة. مما سبق نستنتج أن فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم عند الإناث أكبر مقارنة بالذكور.

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة من الجدول 6 يتضح أن متوسط استجابات المبحوثين الذكور فيما يخص فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بلغ 4.11 درجة في

الصادق عبد الصديق البدوي: فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم...

جدول 7

نتائج اختبار (ت) لمتوسط الاستجابات وفق متغير النوع

قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
-2.930	348	0.004	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
يتضح من الجدول 7 أن مستوى الدلالة للاختبار تساوي 0.004 فهي أقل من الخطأ المسموح به 0.05 عليه نستنتج أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث فيما يخص فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم. مما سبق يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الاستخدام تُعزى لمتغير النوع. ويتضح ذلك من نتائج جدول الإحصاءات الوصفية رقم 6 و الجدول رقم 7؛ فإن هنالك فروقاً لصالح الإناث؛ وربما تُعزى هذه النتيجة لاهتمام الإناث عموماً بالتعليم أكثر من الذكور؛ إذ إن الوظائف للذكور في			

جدول 8

الإحصاءات الوصفية للاستجابات عن فاعلية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التعليم وفقاً للصفة:

الصفة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	25	4.44	0.365
طالب	325	4.21	0.564
للإجابة عن السؤال الرابع من الجدول 8 يتضح أن متوسط استجابات الطلاب المبحوثين بلغ 4.21 درجة. ويستخدم الأساتذة شبكات التواصل الاجتماعي بفاعلية أكثر مقارنة بالطلاب.			

جدول 9

نتائج اختبار (ت) لمتوسط الاستجابات وفق الصفة

قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
1.935	348	0.054	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
يتضح من الجدول 9 أن مستوى الدلالة للاختبار تساوي 0.398 فهي أكبر من الخطأ المسموح به 0.05 وعليه نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والطلاب فيما يخص الاستخدام الفعلي لشبكات التواصل الاجتماعي في التعليم. ما سبق يعني عدم وجود علاقة بين متغير صفة المبحوث (أستاذ. طالب) وفاعلية استخدام شبكات التواصل			

إبراهيم، خديجة عبدالعزيز (2014). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بجامعة صعيد مصر، مجلة العلوم التربوية، 22(3)، 413 - 476.

استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (2014). مركز معلومات الجوار الأوروبي EU Neighbourhood Info Centre: An ENPI Project، ص5.

اطميري، جميل (2013م). نظم التعليم الإلكتروني وأدواته. الدمام. السعودية، مكتبة المتنبي

جابر، عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيرى (1985م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

الجهني. خالد عبدالله (2017). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر التعلم للمرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(4)، 126-136.

حتنوش، أحمد كاظم (2017م). ورقة علمية مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في قطاع التعليم الجامعي كلية الطب البيطري: جامعة القاسم الخضراء. مجلة جامعة بابل للدراسات الإنسانية، 7(4)، 196-231.

خالد، معالي (2008م). أثر الصحافة الإلكترونية على التنمية السياسية الفلسطينية في فلسطين (الضفة الغربية وقطاع غزة من 1996-2007م)، دراسة ماجستير، جامعة النجاح الفلسطينية، نابلس. فلسطين.

الدريويش، أحمد بن عبدالله (2014م). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، ورقة علمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالمي، 34(2)، 91-102.

دليل جامعة البطانة السودان 2019/2017م (2017م). مطبعة محمد علي. الطبعة الأولى.

راضي، زاهر، (2003). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي، مجلة التربية، جامعة عمان الأهلية، (15)، 23. سلامة، عبد الحافظ (2000م): الوسائل التعليمية والمنهج، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.

الشرهان، جمال بن عبد العزيز (2003). الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، الطبعة الثالثة، المملكة العربية السعودية مطابع الحميضى.

الطيبار، فهد بن علي: (2014م). شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على القيم لدى «تويتر نموذجاً» طلاب الجامعة دراسة تطبيقية

النتيجة تؤكد أن استشعار فاعلية شبكات التواصل الاجتماعي يتساوى فيه الأستاذ والطالب؛ وفي ذلك إشارة لارتفاع درجة الوعي لدى الطلاب في معرفة ما يفيدهم من وسائل مستحدثة في التعليم؛ كما يؤكد أنّ الطلاب على الرغم من أنهم في دولة نامية فإنهم يواكبون التطور في مجال شبكات التواصل الاجتماعي مثلهم مثل الأساتذة.

التوصيات والمقترحات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الدراسة بعدد من التوصيات وتقترح مقترحات لدراسات مستقبلية؛ إسهاماً في تفعيل استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية ومن أهم هذه المقترحات:

1- ضرورة توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التعليمية؛ وذلك من خلال الاستفادة من خدمات المجموعات التي تقدمها الشبكات.

2- وتحسين مهارات الأساتذة والطلاب في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؛ من خلال الدورات التدريبية والمناهج التعليمية.

كما اقترحت الدراسة بعض الدراسات المستقبلية منها:

1- أثر شبكات التواصل الاجتماعي في التحصيل الدراسي لدى الطلاب (الواتساب أمودجاً).

2- كفايات الأساتذة والطلاب بالجامعات في شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

3- معوقات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

4- سبليات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي للطلاب الجامعي.

المراجع

إبراهيم، أنيس وآخرون (1985م). المعجم الوسيط. مطابع الأوفيس بشركة الإعلانات الشرقية.

- Faculty of Arts and Education. Arab Academy of Denmark .
- Al-Tayyar, Fahad Bin Ali: (2014). Social Media and its Impact on Values Twitter has a model for university students. An applied study on KSU students, scientific paper, *Arab Journal for Security Studies and Training*, 31 (61), 193-224.
- Aren, Karbiniski.(2010) Facebook and the technology revolution, N,Y Spectrum Puplications
- Awaj, Samia, Tabri, Samia (2016). The role of social media sites in supporting distance education for university students, paper at the 11th International Conference, *Learning in the digital age, Tripoli, Lebanon*, 1-21
- Dariwish, A.Abdullah (2014). The reality of the use of social networks in education among students of Teachers College, King Saud University, scientific paper, *Journal of the Union of Arab Universities for Research in Higher Education*, 34 (2), 91-102
- Hantoush, A. Kazim (2017). College of Veterinary Medicine: Al-Qasim Green University. *Journal of the University of Babylon for Humanities*, 7 (4), 196-231. From:
- <https://mawdoo3.com>
- <https://www.alquds.co.uk>
- Ibrahim, K. Abdulaziz (2014). The reality of the use of social networks in the educational process, Upper Egypt University, *Journal of Educational Sciences*, 22 (3), 413 - 476.
- Juhani. K. Abdullah (2017). The impact of the use of social networks on students in the development of academic achievement in research and learning resources for secondary level, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1 (4), 126-136.
- Khaled, M. (2008). *The Impact of the Electronic Journalism on Palestinian Political Development in Palestine (West Bank and Gaza Strip from 1996-2007)*, MA Thesis, An-Najah University, Nablus, Palestine, 27.
- Radi, Zaher (2003). The Use of Social Networking Sites in the Arab World, *Journal of Education*, Issue 15, Amman Private University, Amma, 23.
- على طلاب جامعة الملك سعود، ورقة علمية، *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، 31(61)، 193-224.
- العماري، خالد بن محمد (2013م). ماذا بعد تويتر وفيس بوك؟ قراءة في تاريخ تقنيات التواصل الاجتماعي ومستقبلها، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان.
- عواج، سامية، وتري، سامية(2016م). دور مواقع التواصل الاجتماعي في دعم التعليم عن بعد لدى الطالب الجامعي، ورقة علمية في المؤتمر الدولي الحادي عشر، التعلّم في عصر التكنولوجيا الرقمية. طرابلس، لبنان، ص 1-21.
- الكحالي، خلفان بن سالم بن عبد الله (2018م). وسائل التواصل الاجتماعي ودرجة تأثيرها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بسلطنة عمان، *مجلة ريس (تركيا)*، (26)، 312-335.
- اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد (2003م). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. ط2. القاهرة. عالم الكتب.
- المنصور، محمد (2012). أثر شبكات التواصل الاجتماعي على المتلقين، دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية "العربية نموذجاً"، رسالة ماجستير، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية الدنمارك.
- مؤتمر الإعلام الإسلامي. (2011 م). تأثير شبكات التواصل على الربيع العربي، جامعة بنزرت تونس، جامعة بنزرت.
- Al-Kahali, K. bin Salim bin Abdullah (2018). Social media and the degree of its impact on academic achievement from the perspective of teachers in the Sultanate of Oman, *Journal Reis (Turkey)*, (26), 312-335.
- Al-Mansour, M. (2012). *The Impact of Social Networking on Recipients, A Comparative Study of Social Websites and Web Sites, "Arabic as a Model"*, Master Thesis.

**Effectiveness of using Social Media sites in education
(Field Study at the Faculty of Education, Al - Butana University- Sudan)**

Siddiq Abdul-Sadiq al-Badawi
College of Education, Al-Batana University, Sudan

Submitted 19-09-2018 and Accepted on 31-12-2018

Abstract: The study aimed to investigate the views of teaching staff and students on the effectiveness of using social media sites in education. It also aimed to identify the social media used among the subjects. The study used the descriptive approach. The study was conducted in the academic year 2017/2018. To achieve the objectives of the study, the questionnaire was administered after verifying its validity and stability. A random sample of 350 participants was selected, including 325 students, and 25 teaching staff. To analyze the data statistically, the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) program was used. The study reached several results, the most important of which are: the degree of actual use of social media sites is generally achieved by a mean 2.04 , and an estimate below the average. Moreover, the effectiveness of the use of social media sites in education in the study sample is achieved by a mean 4.24 and with a high degree of discretion. There are statistically significant differences among the respondents in the effectiveness of using social media sites in education due to gender (male, female) for females. There were no statistically significant differences among the subjects in the effectiveness of the use of social media sites in education due to the degree (teaching staff, student). In light of the results, the study recommended several recommendations, including: the need to employ social media sites to promote educational process, using the services provided by these sites and improve the skills of teachers and students in the use of social media sites, through training courses and curricula. The study also suggested several future studies.

Key words: Communication, Networking, Communication Programs, Groups

أمجاد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية في المرحلة الابتدائية

أمجاد عبدالعزيز البداح

مريم حافظ تركستاني

كلية التربية-جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1440/1/4 هـ - وقبل 1440/5/10 هـ

المستخلص : هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في ضوء المستجدات التقنية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع ، في برامج التربية الخاصة في المعاهد ومدارس الدمج في المرحلة الابتدائية، كما تهدف الدراسة إلى الكشف عن أوجه الاختلاف في الاحتياجات التدريبية في ضوء أبعاد التخصص والمؤهل وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية المتعلقة بالتطورات التقنية ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثتان باتباع المنهج الوصفي. واستخدمت أداة الاستبانة، مكونة من جزأين: البيانات الأساسية ، والاحتياجات التدريبية للمعلمات ، إذ تم تقسيمها لثلاث مجالات أساسية (المعرفة، الاستخدام، الإنتاج)، وقد تم تطبيقها بعد التحقق من صدقها وثباتها، كما بلغت عينة الدراسة (205) معلمة من معلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في المعاهد ومدارس الدمج في المرحلة الابتدائية، وتمثلت أبرز الاحتياجات التدريبية في بُعد المعرفة في: "معرفة معايير اختيار التطورات التقنية تبعاً لاختلاف أنماط تعلم الطلاب الصم وضعاف السمع في الصف الدراسي"، وفي بُعد الاستخدام تمثلت في "استخدام أدوات الرسوم البيانية (أدوبي فوتوشوب- الستريت) والاستفادة من مزاياها في إيضاح المفاهيم"، وفي بُعد الإنتاج تمثلت في "إنتاج القصص الرقمية". وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05% في استجابات عينة الدراسة على بُعد (المعرفة) تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية ، كما وجدت فروق على بُعدَي (المعرفة والاستخدام) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. في حين لم تكشف الدراسة عن أي فروق في الاحتياج تُعزى لمتغيري التخصص الأكاديمي والدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، المعلمات، التلميذات الصم وضعاف السمع، المستجدات التقنية.

المقدمة:

(Kaewprapan,&Murphy, 2017) والتي هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس الرياضيات، وقد كشفت النتائج إلى أن الوسائط المتعددة تسهم إسهامًا كبيرًا في زيادة الدافعية وسهولة الفهم لدى التلاميذ الصم.

كما تؤدي التقنية دورًا فاعلاً في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع، فقد أجرى الثقفى (2012) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج حاسوبي لتحسين بعض المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين بعض المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة.

وتؤكد دراسة الدهمسي والعنزي (Aldahmashi & Alanazi, 2017) على دور التقنيات في تطوير مهارات التلاميذ الصم وضعاف السمع، إذ هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام برمجية حاسوبية على مهارات القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية، وقد أشارت النتائج إلى إحراز المجموعة التجريبية على نتائج أفضل من أقرانهم في المجموعة الضابطة، وساهم استخدام البرمجية من تقليل مخاوفهم من الاختبار، على العكس من أقرانهم في المجموعة التجريبية.

ونظرًا للدور الذي تلعبه هذه المستحدثات التقنية فقد نصت التشريعات والمعايير الدولية والمحلية على أهمية استخدام المستحدثات التقنية في تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع، إذ تشير معايير المجلس الوطني للأفراد الصم Council on Education Of The Deaf (CED) إلى أن المعلم هو المسؤول الأول عن استخدام وتوظيف التّقنيات الحديثة المتنوعة، كالتّقنيات البصرية والسمعية (CED, 2017).

وعلى الصعيد المحلي، فقد نص الدليل التنظيمي في التربية الخاصة على أن أحد أهم واجبات معلم التلاميذ الصم وضعاف السمع هو السعي للتنمية الذاتية، والتعرف على المستحدثات التعليمية والتقنية (وزارة التعليم، 2015). وتشكل سرعة تطور التّقنيات الحديثة وتجديدها، تحديًا يواجهه معلمي

تترك الإعاقة السمعية عديدًا من الآثار على مختلف جوانب النمو الاجتماعي واللغوي والأكاديمي (الصفدي، 2012)، وقد اهتمت الأدبيات السابقة في البحث عن أساليب فاعلة للحد من هذه التأثيرات، ومن أبرزها تفعيل المستحدثات التقنية التي أحدثت دورًا كبيرًا في إثراء عملية التعليم، إذ أعطت التلاميذ الصم وضعاف السمع فرصة التعبير عن أنفسهم، وحسّنت من جودة حياتهم، وساعدت على رفع مستواهم بما يتوافق مع مستوى أقرانهم السامعين (Tomei, 2003) كما وفّرت لهم تعليمًا ذا مستوى عالٍ من الجودة والفاعلية (Campoy, Cote, & Stang, 2016).

فبالإضافة إلى امتلاك المستحدثات التقنية لعناصر التحفيز والتشويق، واستثارة مختلف الحواس في أثناء العملية التعليمية، فإنها تساهم في تسريع إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ، من خلال تحويل المفاهيم المجردة إلى مفاهيم محسوسة (Isman, 2007, Yaratan, & Caner). وتحد من العزلة، وتزيد الاستقلالية، وتساعد في العملية التعليمية (Kaye, 2000).

كما يتنوع تأثير المستحدثات التقنية على مختلف المهارات لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع، ففي الجانب القرائي أجرى العيسى (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف السمع، وتم تحديد المهارات المستهدفة في أربع مهارات، هي: (القراءة الصحيحة للكلمات، ومهارة القراءة بطلاقة ويسر، ومهارة الضبط النحوي للنص المقروء، ومهارة تلوين الأداء القرائي حسب السياق)، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع تأثير برنامج الوسائط المتعددة على مهارات القراءة الجهرية المستهدفة لصالح المجموعة التجريبية.

وتوافقها في التأثير دراسة تشارونغرونغ، سوكساكولشاي، كاوبرابان، وموري (Techaraungrong, Suksakulchai, 2015).

أمجد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

التكنولوجيا: عدم توافر الوقت، ونقص المعرفة التكنولوجية لدى المعلمين، كما يشير الشهراني (Alshahrani, 2014) إلى عدم رضا المعلمين عن مدة ونوعية التدريب المهني المقدمة في أثناء الخدمة، إذ إن الدورات المقدمة تركز على الجانب النظري دون العملي، كما أشاروا إلى احتياجهم للعلم بجميع الاتجاهات الحديثة في التعليم والتكنولوجيا الحديثة، وتتفق معها دراسة التويجري (2014) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية، وتمثلت المشكلات في: ضعف تأهيل المعلم في استخدام التقنيات.

كما يعد التخطيط للتدريب من القضايا الحاسمة التي تتطلب معالجة من الجهات المعنية، ويؤدي تجاهلها إلى زيادة مستويات الإحباط لدى المعلمين، فضلاً عن انخفاض مستويات الإنجاز (نيوباي، ستييتش، ليمان، راسل، أوتينبريت، وليفتيوتش، 2014)، ويعدُّ تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، من أهم الوسائل التي يتم من خلالها تحديد الفجوة بين الأداء الحالي ومستوى الأداء المطلوب بما يحسّن من الأداء ويزيد الكفاءة ويوفر المال والجهد والوقت (مقابلة، 2011).

وتطرق الأدبيات السابقة لذلك، فقد أجرى الجابري (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعوقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وقد تكونت العينة من (150) معلماً و(35) مشرفاً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال تطبيق الاستبانة لقياس استجابات المشاركين، وحصلت الكفايات في تكنولوجيا التعليم على درجة عالية، ولم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين تعزى لمتغيري التخصص والدورات التدريبية.

كما أجرت الجوفي (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن الكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومدى ممارستهم لها في ضوء متغيرات المؤهل العلمي والخبرة

التعليم العام (الضبع وجاب الله، 2006). وكذلك معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع، بسبب فقد التلاميذ مدخلاً حسيًا مهمًا تركز عليه العملية التعليمية (بحراوي والتل، 2012).

ولمواجهة هذه التحديات يبرز دور التدريب المهني للمعلمين، والذي يُعد من الأولويات المهمة لدى القيادات التربوية (تريلنج، فادل، 2013)، إذ تشير دراسة جوهنسون (Johnson, 2004) إلى أن قدرة التلاميذ الصم وضعاف السمع على تحقيق النجاح في النواحي الأكاديمية يرتبط بالاهتمام ببرامج إعداد وتدريب المعلمين، وإنشاء بيئات تعلم فعالة، وهذا يتوافق مع أهداف وزارة التعليم، والتي تهتم بالجانب التدريبي والتطويري لمعلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع، وقد نصّت أهداف وحدة التدريب والابتعاث، على أهمية تزويد المتدربين بالمعلومات التربوية والمهارات، والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات التربوية، التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات (وزارة التعليم، 2016).

وتزداد أهمية تدريب معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع في أثناء الخدمة، بسبب عدم كفاية الإعداد الذي تلقّوه قبل الخدمة لتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع، خاصة المعلمين الذين يعملون في هذا المجال من تخصصات ومجالات أخرى (الصمادي والقريوتي، 2012)، كما يشير غاردينو (Guardino, 2015) إلى أن 54% من المعلمين يرون بأن برامج الإعداد لم تعدهم بشكل كاف للعمل مع الطلاب الصم وضعاف السمع متعددي العوق، كما يرى 60% من المعلمين الأكثر خبرة بأن برامج إعداد المعلمين لا تركز على الطلاب الصم متعددي العوق، ويُقترح إيجاد دورات تدريبية متخصصة للمعلمين، لمواجهة وتلبية احتياجات طلابهم، وفي دراسة أجراها كل من بالميو و نيمو وباغال وبوغا (Balmeo, Nimo, Pagal & Puga, 2014) هدفت إلى التعرف على مدى توافر التكنولوجيا وفعالية دمجها في تعليم ذوي الإعاقة في الفلبين، واتضح أن أكثر المشاكل المؤثرة سلباً على دمج

وفي هذا الصدد، أجرى الصمادي والقريوتي (2012) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي في أثناء الخدمة لمعلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع في ضوء احتياجاتهم التدريبية والتحقق من فاعليته، تكونت عينة الدراسة من (47) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ورياض الأطفال، وقد تم تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال إجابة المعلمات على أسئلة مفتوحة تتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتوصلت النتائج إلى وجود احتياجات تدريبية وهي مرتبة حسب الأولوية على النحو الآتي: إنتاج الوسائل التعليمية، واستراتيجيات التدريس، وجاءت الحاجة إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات بالمرتبة قبل الأخيرة.

هدفت دراسة الزيد (ALzaid, 2012) إلى التعرف على تصورات المعلمات حول دمج التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والتحديات التي تواجههم في مدينة الرياض، واتبعت منهج دراسة الحالة وقد تكونت العينة من (3) معلمات متخصصات، و(3) معلمات تعليم عام، واستخدمت الباحثة أسلوب المقابلة واشتملت على (10) أسئلة، وكشفت النتائج عن وجود احتياجات تدريبية متعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لصالح معلمات التربية الخاصة تخصص الإعاقة السمعية، وبالأخص التدريب على استخدام السبورة الذكية، واستخدام الحاسب الآلي وبرمجياته.

كما أجرت السبيعي (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالملكة العربية السعودية. إذ تكونت العينة من (57) مشرفة، و(325) معلمة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، باستخدام استبانة تم إعدادها لذلك، وكشفت النتائج عن وجود احتياج تدريبي متوسط لدى المعلمات في استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة، ودمج الحاسب الآلي في برامج التربية الخاصة، كما لم توجد فروق بين المعلمات ترجع إلى التخصص، أو الدورات التدريبية أو سنوات الخبرة.

التدريبية، وقد صممت الباحثة استبانة تحتوي على (60) كفاية فرعية تدرج تحت خمس مجالات رئيسية: الاستخدام، وتصميم التعليم، والإنتاج، وخدمات غرف مصادر التعلم، والتقويم، وقد شارك في هذه الدراسة (135) معلمًا ومعلمة تربية خاصة، وكشفت النتائج عن انخفاض مستوى الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين في مجال إنتاج واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولم توجد فروق في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية تعزى للخبرة، أما في متغير المؤهل العلمي فقد وجدت فروق في درجة امتلاك الكفايات تعزى للمؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس على الدبلوم.

وفي دراسة أجراها حسن والنبهاني (2009) هدفت إلى التعرف على اتجاهات وتصورات ومهارات وحاجات معلمي الدمج المكاني في سلطنة عمان، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق (3) استبانات لقياس الاتجاهات والمهارات والاحتياجات التدريبية، شارك في الدراسة (132) معلمة، (64) منهن عوق سمعي، و(68) إعاقة عقلية، وبرزت الاحتياجات التدريبية في التعرف على الوسائل الحديثة للاتصال والتواصل مع التلاميذ و الافتقار إلى مهارة استخدام التقنيات الحديثة بالتلاميذ ذوي الإعاقة، ولم توجد فروق تعزى لمتغير التخصص، ومتغير سنوات الخبرة التدريسية في تحديد الاحتياجات التدريبية.

وتتفق معها دراسة صديق (2010) والتي هدفت إلى اقتراح برنامج تدريبي لتنمية كفايات معلمات ضعاف السمع في تدريس مادة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، باتباع المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (5) معلمات متخصصات بالإعاقة السمعية، واستخدمت الباحثة الاستبانة للكشف عن الكفايات، وكشفت النتائج إلى أن أضعف كفايات معلمات التلاميذ ضعاف السمع في تدريس القراءة تتضح في بندي تصميم الوسائل التعليمية واستخدامها، والأدوات المساعدة، وهذا يوضح مدى حاجة المعلمات للتدرب على هذه الكفاية.

أمجد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

عمومًا ومجال تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع ، ومن هنا تبرز أهمية دراسة وتحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين. وانطلاقًا من هذه الأهمية، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في ضوء المستجدات التقنية.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ عملية إعداد وتدريب معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع من أهم عمليات الاهتمام بهم، إذ يواجه المعلم تحديًا كبيرًا في تعليم طلابه، غير أن الدورات التدريبية في أثناء الخدمة شكلت دورًا مساعدًا للمعلمين في مواجهة هذه التحديات (Krywko, 2012). ولقد اهتمت وحدة التدريب والابتعاث في وزارة التعليم بإصدار دليل للدورات التدريبية لكل عام دراسي، واحتوى الدليل لعام 1437-1438هـ على (85) دورة تدريبية وتطويرية متنوعة في جميع التخصصات، وموجهة لمختلف العاملين في الميدان التربوي (معلمات- مشرفات) (وزارة التعليم، 2016).

وقد شكلت المبادرات المتخصصة في التدريب على المستجدات التقنية والتربية الخاصة (17.6%) فقط من إجمالي محتوى الدورات التدريبية، كما لم تتم الإشارة في الدليل التدريبي إلى مسح الاحتياجات التدريبية للمعلمات قبل البدء بالتخطيط لهذه البرامج التدريبية (وزارة التعليم، 2016)، وهذا ما يشير إليه الخطيب (2015) بأن عملية الإعداد والتنمية المهنية تفتقر إلى إطار مفاهيمي واضح يتسم بالتخطيط والتنظيم والإعداد الجيد للبرامج والحاجات الميدانية، كما أن برامج التدريب شكلية وتقليدية إلى حد كبير، ولا تحقق عائداً في تنمية الكفايات المختلفة، لقلة الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات. كما يشير حجازي (2010) إلى أن من أهم المشاكل التي تواجه التدريب في الدول النامية عدم وجود نظم سليمة للكشف الدقيق عن الاحتياجات التدريبية وحصصها، بما يؤثر على كفاءة وفعالية التدريب.

واتفقت معها أيضًا ما توصل إليه العايد والعايد (2015) في دراستهما التي هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية شملت عينة الدراسة (66) معلمًا من معلمي التربية الخاصة في المدارس الأهلية والحكومية في المجمعة، واستخدمت الاستبانة أداةً لتحديد الاحتياجات التدريبية، وكشفت النتائج عن وجود حاجة لدى معلمي التربية الخاصة في استخدام التقنية، كما كشفت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وفق متغير التخصص الأكاديمي، وسنوات الخبرة.

وفي دراسة أجراها كل من إبراهيم ومصري (2017) هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في توظيف المستجدات التقنية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية والتعرف على آرائهم نحو توظيف المستجدات التكنولوجية ومعوّقات تطبيقها، والكشف عن مقترحاتهم لتفعيل وتوظيف المستجدات التكنولوجية، وصمم الباحثان استبانة في ثلاثة مجالات: المجال الأول: الاحتياجات التدريبية لتوظيف المستجدات التكنولوجية، المجال الثاني: الآراء نحو توظيف المستجدات التكنولوجية الخاصة في التعليم. المجال الثالث: معوقات توظيف المستجدات التكنولوجية الخاصة، المجال الرابع: مقترحات تفعيل توظيف المستجدات التكنولوجية، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (62) معلمًا، توصلت النتائج إلى وجود احتياجات تدريبية عالية لدى المعلمين في المجالات التدريبية الآتية: مستحدثات تطوير لغة الإشارة، يليها المستجدات المساعدة على السمع، ثم مستحدثات الاتصال عن بعد، وأخيرًا المستجدات التعليمية العامة، ولم توجد فروق بين المستجيبين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويتضح مما سبق بأن موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية نال اهتمامًا كبيرًا لدى الباحثين، فقد اتفقت الدراسات على وجود احتياجات تدريبية خاصة في مجال استخدام المستجدات التقنية لدى المعلمين في مجال التربية الخاصة

6. هل تختلف استجابات معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تحديد احتياجاتهم التدريبية في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير (المؤهل العلمي)؟

7. هل تختلف استجابات معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تحديد احتياجاتهم التدريبية في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير (عدد الدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في ضوء المستحدثات التقنية في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية، والكشف عن مدى اختلاف الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع باختلاف متغير (التخصص الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية).

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، من خلال استطلاع وجهة نظر معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع حول احتياجاتهم التدريبية في ضوء المستحدثات التقنية، بهدف تحديد احتياجاتهم التدريبية الحالية، ويعرّف المنهج المسحي بأنه: "نوع من البحوث يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" (العساف، 2012، ص179).

ومع وجود بعض الدراسات التي تناولت حصر الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع في المراحل التعليمية المختلفة (الجابري، 2004؛ ALzaid، 2012؛ السبيعي، 2014؛ إبراهيم ومصري، 2017)، فإنه - في حدود علم الباحثين - توجد قلة في الدراسات الخاصة بمسح الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في ضوء المستحدثات التقنية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، لذا تهدف الدراسة الحالية إلى مسح الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في ضوء المستحدثات التقنية في المرحلة الابتدائية، إذ تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ماهي الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في ضوء المستحدثات التقنية في المرحلة الابتدائية؟

أسئلة الدراسة:

1. ماهي الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية؟
2. ماهي الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية؟
3. ماهي الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد إنتاج المستحدثات التقنية؟
4. هل تختلف استجابات معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تحديد احتياجاتهم التدريبية في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير (التخصص الأكاديمي)؟
5. هل تختلف استجابات معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تحديد احتياجاتهم التدريبية في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية تعزى باختلاف متغير (عدد سنوات الخبرة التدريسية)؟

أمجاد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

مجتمع الدراسة:

في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (188) معلمة (تخصص إعاقات سمعية) و(443) معلمة من تخصصات أخرى (إدارة التربية الخاصة، 2017). واستخدمت الباحثتان أسلوب العينة العشوائية البسيطة، إذ تم اختيار 280 معلمة بنسبة (44%) من المجتمع الأصلي، وتم استلام (205) استبانة بنسبة استجابة تمثل (73%) من عينة الدراسة، وهي نسبة مقبولة لتعميم النتائج على جميع عينة الدراسة، ويبين الجدول (1) التوزيع الديموغرافي للعينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في معاهد الأمل والمدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (188) معلمة (تخصص إعاقات سمعية) و (443) معلمة من تخصصات أخرى (إدارة التربية الخاصة، 2017).

عينة الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في معاهد الأمل والمدارس الابتدائية الحكومية

جدول 1

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية، عدد الدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم	28	13.7
	بكالوريوس	165	80.5
	ماجستير	12	5.9
التخصص الأكاديمي	تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع	120	58.5
	تخصص آخر	85	41.5
عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	18	8.8
	من 6 - 15 سنة	67	32.7
	من 16 - 25 سنة	111	54.1
	من 26 سنة فأكثر	9	4.4
عدد الدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية	لا يوجد	46	22.4
	أقل من 5 دورات	104	50.7
	من 6 إلى 10 دورات	35	17.1
	أكثر من 10 دورات	20	9.8

أداة الدراسة:

المتعلق بالاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع، والمستحدثات التقنية في تربيتهم وتعليمهم والاطلاع على المعايير الدولية، مثل الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE Standards Teachers, 2008) ومعايير ولاية إنديانا لتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع (indiana content standards for education, 2010) وتقرير اجتماع الخبراء

استبانة "الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في ضوء المستحدثات التقنية في المرحلة الابتدائية" من إعداد الباحثين: بناءً على مشكلة الدراسة وأسئلتها والمنهج المتبع فيها، تم إعداد استبانة أداة للدراسة، بعد الاطلاع على الأدب التربوي

لاستطلاع آرائهم بشأن صدق عبارات الاستبانة، ومدى وضوح صياغتها وملاءمتها لما وضعت لقياسه، وقد تم تحديد (85%) فأكثر كنسبة لاتفاق المحكمين على قبول كل عبارة من عبارات الاستبانة.

صدق المقارنة الطرفية :

للتحقق من صدق المقارنة الطرفية تم حساب الربيع الأدنى والربيع الأعلى لبيانات الدرجة الكلية للأداة وبلغ الربيع الأدنى (2.75) في حين بلغ الربيع الأعلى (3.78) وتم تقسيمهم بناءً على هذه النتائج إلى مجموعتين مجموعة دنيا (التي حصلت على قيمة الربيع الأدنى فأقل وبلغت 25 مستجيباً) ومجموعة عليا (التي حصلت على قيمة الربيع الأعلى فأعلى وبلغت 25 مستجيباً) ومن ثم تمت المقارنة بين المجموعتين باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (2):

الاستشاريين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتفريد التعليم للأفراد ذوي الإعاقة (Consultative Expert Meeting Report Accessible ICTs and Personalized Learning for Students with Disabilities, 2011)، والدراسات السابقة المتعلقة بذلك والأدوات المستخدمة فيها (إبراهيم ومصري، 2017؛ الجوفي، 2008؛ الصمادي والقريوتي، 2012)، ثم بناء الاستبانة وهي مكونة من جزأين: الأول: البيانات الأولية وتشمل: التخصص الأكاديمي- عدد سنوات الخبرة التدريسية- المؤهل العلمي- الدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية، والجزء الثاني يتكون من (42) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (معرفة، واستخدام، وإنتاج المستحدثات التقنية).

قياس صدق وثبات أداة الدراسة:

*الصدق الظاهري للأداة:

عرضت الباحثان الصورة الأولية للاستبانة على (11) محكماً من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة، وفي تقنيات التعليم، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس؛ وذلك

جدول 2

صدق المقارنة الطرفي لأداة الدراسة

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المعرفة	دنيا	25	2.3150	.5411	-12.652	**0.000
	عليا	25	4.2600	.5460		
الاستخدام	دنيا	25	2.2222	.5132	-14.746	**0.000
	عليا	25	4.2911	.4783		
الإنتاج	دنيا	25	2.4400	.7263	-10.722	**0.000
	عليا	25	4.4850	.6180		
الدرجة الكلية	دنيا	25	2.2990	.3819	-18.234	**0.000
	عليا	25	4.3162	.4001		

** فروق دالة عند مستوى 0.01 فأقل

الصدق الذاتي:

للتحقق من الصدق الذاتي للأداة، تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي للثبات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3) :

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن قيم (ت) للفروق بين متوسطات المجموعتين الدنيا والعليا كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل الأبعاد المكونة لها وللدرجة الكلية للأداة، مما يعني صدق الأبعاد والدرجة الكلية.

أمجاد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

جدول 3

نتائج معامل كرونباخ ألفا والصدق الذاتي للأداة

البعد	عدد الفقرات	ثبات كرونباخ ألفا	الصدق الذاتي
المعرفة	16	0.9429	0.9710
الاستخدام	18	0.9417	0.9704
الإنتاج	8	0.9074	0.9526
الدرجة الكلية	42	0.9695	0.9846

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن قيم معامل كرونباخ ألفا كان مرتفعاً، فقد تراوحت القيم ما بين (0.9417) و (0.9074)، كما تراوحت قيم الصدق الذاتي ما بين (0.9704) و (0.9526)؛ مما يبين تمتع الاستبانة بمعاملات صدق مرتفعة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ويوضح الجدول رقم (4) معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول 4

معاملات ثبات محاور الاستبانة

البعد	معامل الثبات
المعرفة	0.9429
الاستخدام	0.9417
الإنتاج	0.9074
معامل ثبات الدرجة الكلية	0.9695

يتضح من الجدول رقم (4) بأن قيم الثبات للأبعاد الفرعية تراوحت بين (0.9074) و (0.9429) وهي قيمة مرتفعة؛ وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من ثبات الاستبانة، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (35) معلمة، ويوضح جدول رقم (5) نتائج قيم معاملات الارتباط:

أولاً: معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، يوضحها الجدول الآتي:

جدول 5

قيم معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة.

المعرفة	الاستخدام	الإنتاج	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
رقم العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	17	**0.789	**0.696	35	**0.757
2	18	**0.652	**0.692	36	**0.783
3	19	**0.770	**0.527	37	**0.577

المعرفة	الاستخدام	الإنتاج	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
رقم العبارة	رقم العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
4	20	38	**0.686	**0.793	**0.759
5	21	39	**0.708	**0.824	**0.787
6	22	40	**0.724	**0.822	**0.877
7	23	41	**0.651	**0.819	**0.840
8	24	42	**0.695	**0.764	**0.861
9	25		**0.800	**0.822	
10	26		**0.834	**0.575	
11	27		**0.787	**0.596	
12	28		**0.732	**0.703	
13	29		**0.765	**0.795	
14	30		**0.656	**0.681	
15	31		**0.724	**0.600	
16	32		**0.797	**0.704	
	33			**0.686	
	34			**0.755	

ن=205 ** مستوى الدلالة = 0.01 فأقل.

ثانيًا: معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول 6

قيم معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة

المعامل الارتباط	البعد
**0.875	المعرفة
**0.953	الاستخدام
**0.896	الإنتاج

ملاحظة: ن = 205

** مستوى الدلالة = 0.01

إليه وقيم معاملات ارتباط الدرجة على البعد بالدرجة الكلية للاستبانة، وهي مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على الاتساق الداخلي بأبعاد الاستبانة وعباراتها.

يتضح من الجدول رقم (5) والجدول رقم (6) أن جميع قيم معاملات ارتباط كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه وقيم معاملات ارتباط الدرجة على البعد بالدرجة الكلية للاستبانة، وهي مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على الاتساق الداخلي بأبعاد الاستبانة وعباراتها.

نتائج الدراسة:

أمجاد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

أولاً: نتائج السؤال الأول: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات

ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية؟
للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية تم حساب

جدول 7

استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد معرفة المستحدثات التقنية

العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	لا يوجد احتياج		
1	ك	58	47	61	18	21	2
	%	28.3	22.9	29.8	8.8	10.2	
2	ك	56	44	67	20	18	3
	%	27.3	21.5	32.7	9.8	8.8	
3	ك	52	49	67	24	13	1
	%	25.4	23.9	32.7	11.7	6.3	
4	ك	43	60	63	19	20	5
	%	21.0	29.3	30.7	9.3	9.8	
5	ك	37	56	69	17	26	10
	%	18.0	27.3	33.7	8.3	12.7	
6	ك	40	48	69	23	25	15
	%	19.5	23.4	33.7	11.2	12.2	
7	ك	51	49	65	21	19	4
	%	24.9	23.9	31.7	10.2	9.3	
8	ك	45	50	60	24	26	8
	%	22.0	24.4	29.3	11.7	12.7	
9	ك	34	58	71	18	24	11
	%	16.6	28.3	34.6	8.8	11.7	
10	ك	41	48	68	23	25	14
	%	20.0	23.4	33.2	11.2	12.2	
11	ك	50	40	68	30	17	6
	%	24.4	19.5	33.2	14.6	8.3	
12	ك	39	54	63	28	21	9
	%	19.0	26.3	30.7	13.7	10.2	
13	ك	42	59	60	20	24	7
	%	20.5	28.8	29.3	9.8	11.7	
14	ك	47	43	64	25	26	13
	%	22.9	21.0	31.2	12.2	12.7	
15	ك	46	40	65	28	26	16

			12.7	13.7	31.7	19.5	22.4	%	
16	ك	49	32	72	33	19	3.29	1.252	12
	%	23.9	15.6	35.1	16.1	9.3			
المتوسط العام									
			3.36	0.862					

بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.50).

3. جاءت العبارة رقم (2) وهي " معرفة أنواع التّقنيات المؤثرة على جودة تعلم التلاميذ الصّم وضعاف السمع " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.49).

4. جاءت العبارة رقم (7) وهي " الاستفادة من النتائج التجريبية للدراسات والأبحاث في بُعد المستحدثات التقنية التعليمية " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.45).

5. جاءت العبارة رقم (4) وهي " الإلمام بكيفية توظيف المستحدثات التقنية في تحقيق أهداف المناهج " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.42).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصّم وضعاف السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصّم وضعاف السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات البُعد وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (8):

جدول 8

استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد استخدام المستحدثات التقنية:

العبارة	التكرار	درجة الموافقة					النسبة %	الانحراف المعياري	الرتبة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	لا يوجد احتياج			
17	ك	50	39	60	39	17	3.32	1.262	5
	%	24.4	19.0	29.3	19.0	8.3			
18	ك	53	33	42	37	40	3.11	1.468	15

أمجاد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

			19.5	18.0	20.5	16.1	25.9	%	
13	1.454	3.16	44	21	48	43	49	ك	19
			21.5	10.2	23.4	21.0	23.9	%	
11	1.372	3.21	38	16	61	45	45	ك	20
			18.5	7.8	29.8	22.0	22.0	%	
6	1.359	3.32	35	15	50	59	46	ك	21
			17.1	7.3	24.4	28.8	22.4	%	
8	1.316	3.30	27	28	52	52	46	ك	22
			13.2	13.7	25.4	25.4	22.4	%	
9	1.436	3.29	38	21	43	49	54	ك	23
			18.5	10.2	21.0	23.9	26.3	%	
14	1.353	3.15	32	31	64	31	47	ك	24
			15.6	15.1	31.2	15.1	22.9	%	
4	1.314	3.35	22	32	59	37	55	ك	25
			10.7	15.6	28.8	18.0	26.8	%	
18	1.511	2.99	56	20	45	38	46	ك	26
			27.3	9.8	22.0	18.5	22.4	%	
17	1.397	2.99	45	23	68	27	42	ك	27
			22.0	11.2	33.2	13.2	20.5	%	
3	1.343	3.37	20	38	55	30	62	ك	28
			9.8	18.5	26.8	14.6	30.2	%	
2	1.51	3.43	17	43	47	31	67	ك	29
			8.3	21.0	22.9	15.1	32.7	%	
7	1.384	3.32	25	39	45	37	59	ك	30
			12.2	19.0	22.0	18.0	28.8	%	
10	1.445	3.26	40	18	50	42	55	ك	31
			19.5	8.8	24.4	20.5	26.8	%	
16	1.473	3.10	46	24	48	37	50	ك	32
			22.4	11.7	23.4	18.0	24.4	%	
1	1.222	3.45	14	29	68	38	56	ك	33
			6.8	14.1	33.2	18.5	27.3	%	
12	1.417	3.16	41	22	51	45	46	ك	34
			20.0	10.7	24.9	22.0	22.4	%	
0.854		3.24	المتوسط العام						

يتضح من النتائج أن عَيَّنة الدراسة موافقات بدرجة عالية على اثنين من الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية وهي العبارة رقم (33 ، 29) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عَيَّنة الدراسة عليهما بدرجة عالية على النحو الآتي:

1. جاءت العبارة رقم (33) وهي " استخدام أدوات الرسوم البيانية (أدوبي فوتوشوب- الستريت) والاستفادة من مزاياها في

إيضاح المفاهيم " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.45) .

2. جاءت العبارة رقم (29) وهي " استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست)، لإيضاح مفهوم أو معلومة جديدة للطالبات التلاميذ الصم وضعاف السمع " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.43 من 5).

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

جدول 9

استجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد إنتاج المستحدثات التقنية:

العبارة	التكرار	النسبة %	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة			
35	ك	42	35	68	32	28	3.15	1.295	8
	%	20.5	17.1	33.2	15.6	13.7			
36	ك	55	30	64	37	19	3.32	1.296	6
	%	26.8	14.6	31.2	18.0	9.3			
37	ك	59	39	61	28	18	3.45	1.277	2
	%	28.8	19.0	29.8	13.7	8.8			
38	ك	45	44	60	24	32	3.22	1.339	7
	%	22.0	21.5	29.3	11.7	15.6			
39	ك	55	38	66	22	24	3.38	1.303	3
	%	26.8	18.5	32.2	10.7	11.7			
40	ك	73	29	57	34	12	3.57	1.284	1
	%	35.6	14.1	27.8	16.6	5.9			
41	ك	56	34	59	33	23	3.33	1.330	5
	%	27.3	16.6	28.8	16.1	11.2			
42	ك	61	27	62	35	20	3.36	1.327	4
	%	29.8	13.2	30.2	17.1	9.8			
المتوسط العام							3.35	0.998	

1. جاءت العبارة رقم (40) وهي " إنتاج القصص الرقمية " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.57).

2. جاءت العبارة رقم (37) وهي " إنتاج دروس نموذجية تعتمد نظام التصفح على شبكة الإنترنت " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.45).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع:

أمجاد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

هل تختلف استجابات معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تحديد احتياجاتهن التدريبية في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير (التخصص الأكاديمي)؟
 للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير

جدول 10

نتائج اختبار " ت : Independent Sample T-test " للفروق بين إجابات عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير التخصص الأكاديمي:

المحور	التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية	تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع	120	3.32	0.881	-	0.463
	تخصصاً آخر	85	3.41	0.836		0.735
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية	تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع	120	3.19	0.895	-	0.318
	تخصصاً آخر	85	3.31	0.792		1.001
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد إنتاج المستحدثات التقنية	تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع	120	3.37	0.985	0.439	0.661
	تخصصاً آخر	85	3.31	1.021		

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في أبعاد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير التخصص الأكاديمي (تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع - تخصصاً آخر).

خامساً: نتائج السؤال الخامس:

هل تختلف استجابات معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تحديد احتياجاتهن التدريبية

في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير (عدد سنوات الخبرة التدريسية)؟
 للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية استخدمت الباحثتان " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 11

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات عيّنة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية:

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية	بين المجموعات	6.673	3	2.224	3.086	0.028*
	داخل المجموعات	144.866	201	0.721		
	المجموع	151.539	204	-		
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية	بين المجموعات	1.617	3	0.539	0.737	0.531
	داخل المجموعات	147.105	201	0.732		
	المجموع	148.722	204	-		
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد إنتاج المستحدثات التقنية	بين المجموعات	3.892	3	1.297	1.308	0.273
	داخل المجموعات	199.367	201	0.992		
	المجموع	203.259	204	-		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات عيّنة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد استخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية. ولتحديد صالح الفروق بين فئات سنوات الخبرة التدريسية في بُعد معرفة المستحدثات التقنية تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

جدول 12

نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات سنوات الخبرة التدريسية

المحور	سنوات الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	15-6 سنة	25-16 سنة	26 سنة فأكثر
الاحتياجات التدريبية	أقل من 5 سنوات	18	3.02	-			**
لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية	من 6 - 15 سنة	67	3.25		-		*
	من 16 - 25 سنة	111	3.43			-	
	من 26 سنة فأكثر	9	3.97				-

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل * دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتبين من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل بين عيّنة الدراسة اللاتي عدد سنوات خبرتهن التدريسية أقل من 5 سنوات عيّنة الدراسة اللاتي عدد سنوات خبرتهن التدريسية من 26 سنة فأكثر، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

أمجاد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

مستوى 0.05 فأقل بين عينة الدراسة اللائي عدد سنوات خبرتهن التدريسية من 6 - 15 سنة و 26 سنة فأكثر لصالح عينة الدراسة اللائي عدد سنوات خبرتهن التدريسية من 26 سنة فأكثر.

سادساً: نتائج السؤال السادس:

هل تختلف استجابات معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تحديد احتياجاتهن التدريبية

في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير (المؤهل العلمي)؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي استخدمت الباحثتان "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (13):

جدول 13

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية	بين المجموعات	8.358	2	4.179	5.896	0.003**
	داخل المجموعات	143.181	202	0.709		
	المجموع	151.539	204	-		
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية	بين المجموعات	5.087	2	2.543	3.577	0.030*
	داخل المجموعات	143.635	202	0.711		
	المجموع	148.722	204	-		
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد إنتاج المستحدثات التقنية	بين المجموعات	3.219	2	1.610	1.625	0.199
	داخل المجموعات	200.039	202	0.990		
	المجموع	203.259	204	-		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد إنتاج المستحدثات التقنية.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول رقم (14) ذلك:

جدول 14

نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية	دبلوم	28	3.47	-	**	**
	بكالوريوس	165	3.39	-	-	-
	ماجستير	12	2.55	-	-	-
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد إنتاج المستحدثات التقنية	دبلوم	28	3.28	-	-	-

الخوار	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية	بكالوريوس	165	3.28	-	*	
	ماجستير	12	2.61	-		-

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل * دالة عند مستوى 0.05 فأقل

سابعاً: نتائج السؤال السابع:

هل تختلف استجابات معلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في تحديد احتياجاخن التدريبية في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير (عدد الدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية)؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير الدورات التدريبية استخدمت الباحثان " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير الدورات التدريبية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (15):

يكشف الجدول رقم (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل بين المعلمات اللاقي مؤهلهن العلمي (دبلوم، بكالوريوس) والمعلمات اللاقي مؤهلهن العلمي ماجستير حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية، لصالح المعلمات اللاقي مؤهلهن العلمي (دبلوم، بكالوريوس).

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين المعلمات اللاقي مؤهلهن العلمي بكالوريوس والمعلمات اللاقي مؤهلهن العلمي ماجستير في الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية، لصالح عينة الدراسة اللاقي مؤهلهن العلمي بكالوريوس.

جدول 15

" تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير الدورات التدريبية:

الخوار	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد معرفة المستحدثات التقنية	بين المجموعات	4.974	3	1.658	2.274	0.081
	داخل المجموعات	146.566	201	0.729		
	المجموع	151.539	204	-		
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد استخدام المستحدثات التقنية	بين المجموعات	2.304	3	0.768	1.054	0.370
	داخل المجموعات	146.418	201	0.728		
	المجموع	148.722	204	-		
الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد إنتاج المستحدثات التقنية	بين المجموعات	0.977	3	0.326	0.324	0.808
	داخل المجموعات	202.281	201	1.006		
	المجموع	203.259	204	-		

يتبين من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات عينة الدراسة في الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الضم وضعاف السمع في بُعد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية

باختلاف متغير الدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية.

مناقشة النتائج:

أمجد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

الأولى إلى استيعاب مستوى المفهوم النظري وعدم الاكتفاء بالمستوى السطحي منها.

وتمثلت عبارة "معرفة معايير اختيار المستحدثات التقنية تبعاً لاختلاف أنماط تعلم التلاميذ الصم وضعاف السمع في الصف الدراسي" المرتبة الأولى في الاحتياجات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أزيوتش و كافياكتار (Özgüç & Cavkaytar, 2014)، والتي أشارت إلى أن من أهم عقبات تفعيل المستحدثات التقنية عدم قدرة المعلمين على تكييفها وفقاً

لمستويات التلاميذ، كما جاءت عبارة: معرفة بعض خيارات الوصول في أنظمة تشغيل الحاسب الآلي للطلّابات الصم وضعاف السمع (كالتحقق من إمكانية الوصول- ضبط الصوت... الخ) بالمرتبة الأخيرة، وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم وعي المعلمات وإلماهن الكافي بأهمية خيارات الوصول في أنظمة تشغيل الحاسب الآلي، ومدى تأثيرها في عملية تعليم التلاميذ الصم وضعيفات السمع اللاتي فقدن مدخلاً حسيًا مهمًا يؤثر بالدرجة الأولى على قدرتهن على استيعاب الأصوات الكلامية من خلال حاسة السمع (الكبيسي والحياي، 2014)، وهذا يحتم على المعلمين استخدام الوسائل البديلة لترجمة الأصوات والتعرف عليها، ويشير كل من دورلاج ولويس (2011) إلى أن الوعي بالتقنيات الحديثة وتطوراتها من واجبات المعلم، لاسيما في ثورة اهتمام أنظمة التشغيل في الوقت الحالي إلى تكييفها للأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة، متضمنةً الإعاقة السمعية.

كما أظهرت النتائج موافقة معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع بدرجة عالية على الاحتياجات التدريبية في بُعد "استخدام المستحدثات التقنية"، وتتفق هذه النتيجة مع (الجابري، 2004؛ الجوفي، 2008؛ حسن والنبهاني، 2009؛ صديق، 2010؛ الصمادي والقروي، 2012؛ ALzaid, 2012؛ السبيعي، 2014؛ العايد والعايد، 2015؛ إبراهيم ومصري، 2017).

كشفت النتائج عن وجود احتياجات تدريبية في ضوء المستحدثات التقنية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع، على أبعاد (المعرفة والاستخدام والإنتاج) بدرجات متفاوتة ما بين متوسطة إلى عالية، وهذا يتفق مع دراسة كل من (الجابري، 2004؛ الجوفي، 2008؛ حسن والنبهاني، 2009؛ صديق، 2010؛ الصمادي والقروي، 2012؛ ALzaid, 2012؛ السبيعي، 2014؛ 2014؛ Alshahrani, 2014؛ العايد والعايد، 2015؛ إبراهيم ومصري، 2017)

كما تتزامن نتائج هذه الدراسة مع الاستجابات العلمية الحديثة التي تدعم دمج المستحدثات التقنية في التعليم، إذ أشار تقرير لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية لغرب آسيا (Escwa) إلى أهمية التوظيف الأمثل للاتصالات وتقنية المعلومات في التعليم والتدريب بجميع مراحله، وتطوير برنامج تدريب القوى الوطنية وتأهيلها بما يواكب المعارف والتقنيات الحديثة (الإسكوا، 2013)، وعلى الصعيد المحلي تتفق نتائج هذه الدراسة مع توجه وزارة التعليم التي قامت بتدشين برنامج "بوابة المستقبل" لتطبيق التحول الرقمي في جميع المدارس، والذي هدف إلى المساهمة في التحول إلى بيئة رقمية تفاعلية، كما ركّز المشروع على تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام التقنية والتفاعل معها (وزارة التعليم، 2017).

وقد كشفت نتائج الدراسة عن موافقة معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع بدرجة عالية على الاحتياجات التدريبية في بُعد "معرفة المستحدثات التقنية"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من حسن والنبهاني (2009) ودراسة الشهراني (Alshahrani, 2014)، إذ تُمثل المعرفة الأساس النظري الذي تستند عليه عملية استخدام وتفعيل المستحدثات التقنية في الواقع التدريسي للصم وضعاف السمع، ويؤكد ذلك ما أشار إليه نيوباي وآخرون (2014) باعتبار أن القدرة على اختيار واستخدام الأدوات والتقنيات للوصول إلى حل يلي مطالب موقف معين السمة الرئيسة للممارسة المهنية، ويتطلب ذلك توافر المرونة والقدرة على التكيف وهذا يرجع بالدرجة

وتثلت أبرز هذه الاحتياجات في استخدام أدوات الرسوم البيانية (أدوبي فوتوشوب- الستريت) والاستفادة من مزاياها في إيضاح المفاهيم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بإدراك المعلمات لإسهامات هذه البرامج في توضيح المفاهيم بشكل رسوم وصور وخرائط ذهنية للطلابات التلاميذ الصم وضعاف السمع، وانعكاسها على العملية التعليمية، وعلى مدى وعي واستيعاب الصم وضعيفات السمع خاصة في شرح المفاهيم المجردة، وتشير الفايز (2010) إلى أن الصم غالباً ما يتسمون بصعوبة في إدراك المثيرات اللفظية المجردة والرمزية، وذلك يُلزم المعلم بالتدرج في المعلومات التي يليها للطلاب الصم، إذ يبتدئ من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب، وربط الكلمات بمدلولاتها الحسية، بواسطة استخدام الوسائط البصرية في إيضاح المفاهيم المجردة، ويؤكد ذلك دراسة نيكولارايزي وثيوفانوس (Nikolaraizi, Theofanous, 2012) فقد أشارت إلى أهمية استخدام الخرائط الذهنية إذ أثبتت فاعليتها على جوانب القراءة لدى الصم، كما حصلت عبارة "استخدام محركات البحث (جوجل- ياهو- أسأل... الخ) والاستفادة من جميع مزاياها" على المرتبة الأخيرة، وقد تعزو الباحثتان ذلك بسبب دمج محركات البحث في الهواتف الذكية مما يُمكن المعلمات من استخدامها باستمرار، وقد احتلت المملكة العربية السعودية المرتبة الثالثة عالمياً في استخدام الهواتف الذكية (عالم التقنية، 2015).

وتوصلت الدراسة إلى موافقة معلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع بدرجة عالية على الاحتياجات التدريبية في بُعد إنتاج المستحدثات التقنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الجوفي، 2008؛ صديق، 2010؛ الصمادي والقوي، 2012)، وتمثلت أبرز هذه الاحتياجات في "إنتاج القصص الرقمية"، وقد تعود هذه النتيجة إلى إمكانيات القصص الرقمية الفائقة والتي تحتوي على الوسائط المتعددة (الصور، والرسوم، والنصوص، وإمكانية الترجمة الإشارية)، إذ تساهم القصص الرقمية مباشرةً في إيضاح المفاهيم، وتزيد من

فرص مناقشة التلاميذ حول الموضوعات المتناولة في القصة، كما تُمكن من تبسيط وتقريب المحتوى التجريدي إلى محتوى أقرب للفهم (Robin, 2008)، وقد حصلت عبارة "المعرفة في إنتاج الصور الفوتوغرافية على المرتبة الأخيرة؛ وقد يعود ذلك إلى اعتماد المعلمات على الصور الفوتوغرافية الجاهزة والمتاحة عبر الشبكة العنكبوتية، بالإضافة إلى الصور المتوفرة بالكتب المدرسية، ومن ثم تعتقد المعلمات عدم الحاجة إلى إنتاجها، على الرغم من أن المعرفة والإلمام في إنتاج الصور الفوتوغرافية تمكن المعلمة من المهارة في إنتاج الصور باختلاف الوحدات التعليمية والموضوعات الدراسية، فعلى الرغم من كثرة الصور المتاحة والمتوفرة وتعددتها فإنها قد لا تغطي بعض المواضيع الدراسية في المنهج الدراسي والتي تتطلب إنتاجاً للصور التي تُساعد في إيصال المعاني والمفاهيم المجردة للطلابات التلاميذ الصم وضعاف السمع وبذا تشكل عملية إنتاج الصور جزءاً أساسياً من أدوات تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع، إذ يشير عبدالمالك (2010) إلى أن الصور تساهم إسهاماً مباشراً في تبسيط المفاهيم المجردة وتحويلها إلى مفاهيم مرئية ومحسوسة، لتساعد في التغلب على زيادة معدل النسيان لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.

كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات عيّنة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في أبعاد معرفة واستخدام وإنتاج المستحدثات التقنية باختلاف متغير التخصص الأكاديمي، وهذا يتفق مع دراسة الجابري (2004) ودراسة حسن والنبهاني (2009) ودراسة السبيعي (2014) ودراسة العايد والعايد (2015) في حين اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة الزيد (Alzaid, 2012) إذ كشفت عن فروق في بُعد "استخدام المستحدثات التقنية" تُعزى لمتغير التخصص، ولصالح المعلمات المتخصصات.

وقد تعود هذه النتيجة، إلى تشابه أهداف برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في المملكة العربية السعودية، إذ

أمجد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...

يدرس جميع التلاميذ المعلمين الملتحقين في برامجها المختلفة سواء في التربية الخاصة أم في التخصصات الأخرى مقررات خاصة بالوسائل التعليمية والتقنية، ويشير تضمن هذه المقررات ضمن الخطط الدراسية إلى اهتمام المؤسسات التعليمية بالجمع بين الأصالة والمعاصرة والاهتمام بكل جديد يظهر في هذا العصر من العلوم والتقنية والمعرفة، ويعد هذا الاهتمام من أهم وأبرز أسس بناء مناهج إعداد المعلم في كليات التربية (أسود، 2010).

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 و 0.05 فأقل في استجابات عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد "معرفة المستحدثات التقنية" باختلاف متغير عدد سنوات خبرتهن التدريسية، لصالح المعلمات اللاتي عدد سنوات خبرتهن التدريسية 26 سنة فأكثر، وتختلف هذه النتيجة عما أشار إليه حسن والنبهاني (2009) في عدم وجود فروق في بُعد "معرفة المستحدثات التقنية" تُعزى لمتغير الخبرة.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة إلى أنها قد تعود إلى حاجة المعلمات ذوات الخبرة الأطول إلى تطوير أنفسهن في الجانب النظري والمعرفي المتعلق بمعرفة المستحدثات التقنية، لاسيما وأنهن خضعن لبرامج إعداد المعلمين في وقت لم تتطور فيه التقنية بالشكل المتسارع الذي نشهده اليوم، وقد أشار الغانم (2009) إلى أهمية المراجعة الشاملة لبرامج إعداد وتدريب المعلمين، والاهتمام بالتطوير المستمر لمحتويات البرامج حسب المستجدات في كل مجال من مجالات المعرفة، حتى تتمكن من مواجهة متطلبات العصر في مجال تربية المعلمين وإعدادهم.

كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعدَي: استخدام وإنتاج المستحدثات التقنية، باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية، وهذا يتفق مع دراسة الجوفي

(2008) ودراسة حسن والنبهاني (2009) ودراسة السبيعي (2014) ودراسة العايد والعايد (2015)، وقد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمات بحاجة إلى التدريب على استخدام وإنتاج المستحدثات التقنية على اختلاف سنوات خبرتهن التدريسية، ويُعد عدم الاهتمام بالبرامج التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية من أهم العقبات التي تواجه المعلمات في دمج المستحدثات التقنية في العملية التعليمية، وهذا يتفق مع دراسة كل من بالميو وآخرين (Balmeo et al., 2014) ودراسة أزيوتش و كافياكتار (Özgüç & Cavkaytar, 2014) ودراسة التويجري (2014).

وتشير نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد "معرفة المستحدثات التقنية"، باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي (دبلوم، بكالوريوس)، ولصالح المعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس في بُعد "استخدام المستحدثات التقنية"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجوفي (2008)، وتختلف عن دراسة إبراهيم ومصري (2017).

في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في بُعد "إنتاج المستحدثات التقنية" تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة الجوفي (2008)؛ وقد تفسر هذه النتيجة بحاجة المعلمات الضرورية على التدريب في بُعد إنتاج المستحدثات التقنية باختلاف مؤهلاتهن التعليمية، إذ يشهدن عصراً تداخلت فيه التقنية في مختلف نواحي الحياة، بما يستلزم منهن المشاركة في إنتاج المستحدثات التقنية التي تزيد من فاعلية أدائهن التدريسي في الفصل الدراسي، وتسهم بصورة فاعلة في تحقيق الأهداف التربوية، وقد أشارت الدراسات إلى أن المستحدثات التقنية بأشكالها المختلفة ساهمت بتسريع وصول المعلومات إلى أذهان المتعلمين التلاميذ الصم وضعاف السمع (الثقفي، 2012؛

العيسى، 2014؛ Aldahmashi & Alanazi, 2017؛ (Techaraungrong et al., 2017). كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في أبعاد (معرفة، واستخدام، وإنتاج المستحدثات التقنية) باختلاف متغير الدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجابري (2004) ودراسة السبيعي (2014)؛ وتغزو الباحثتان هذه النتيجة إلى احتمالية انخفاض فاعلية برامج الدورات التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية، إذ إن الدورات قد لا تُلبّي الاحتياجات التدريبية للمعلمات، فانعكس ذلك على تساوي الاحتياجات التدريبية للمستحدثات التقنية، وقد يعود ذلك إلى عدم تلمس الاحتياجات التدريبية ومن ثم بناء وتخطيط البرامج بما يتناسب مع هذه الاحتياجات وهذا ما أشارت إليه أميرة بخش (2009) إذ لا يوجد تخطيط عند بناء البرامج التدريبية، وعدم بنائها وفقاً للاحتياجات التدريبية لمعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع.

التوصيات:

1. إجراء المزيد من الدراسات المسحية لاحتياجات المعلمين التدريبية في أبعاد المستحدثات التقنية، وبناء البرامج التدريبية وفقاً لهذه الاحتياجات.
2. تزويد كليات التربية وأقسام التربية الخاصة بنتائج هذه الدراسات؛ بحيث يتم تدريبهم على طرق وأساليب توظيف المستحدثات التقنية منذ فترة الإعداد وإدراج مقررات ذات علاقة.
3. توفير مساعدين تقنيين في كل مدرسة، لمساعدة المعلمين في استخدام وتكييف المستحدثات التقنية تبعاً لاختلاف أنماط تعلم التلاميذ الصم وضعاف السمع في الصف الدراسي.

4. إقامة دورات تدريبية متعلقة باستخدام أدوات الرسوم البيانية (أدوبي فوتوشوب - الستريت)، وكيفية توظيفها في تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع.
5. توعية معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع بأهمية المستحدثات التقنية، وربط المعرفة النظرية بالعملية وطرح تطبيقات عملية توضح بأن التقنية وضعت للتسهيل على المعلم في العملية التعليمية.
6. إنشاء منظمات على شبكة الإنترنت تعنى بمعلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع، تحتوي على قاعدة بيانات لأهم الأبحاث في المجال، وتعرض أفضل أساليب التدريس والوسائل والنظريات والنماذج التعليمية الحديثة.

المراجع

- إبراهيم، جمعة ومصري، غالية. (2017). الاحتياجات التدريبية لتوظيف المستحدثات التكنولوجية الخاصة في تأهيل وتعليم ذوي الإعاقة السمعية. مجلة جامعة تشرين. 39(3). 339-414.
- الإسكوا المتحدة. (2013). الملامح الوطنية لمجتمع المعلومات تقرير. مسترجع <http://css.escwa.org.lb/ictd/docs/Saudi%20Arabia-2013-Ar.pdf>
- أسود، محمد. (يناير، 2010). إعداد المعلم وتقويمه، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.
- بحراوي، عاطف، والتل، سهير. (2012). النمو اللغوي لدى المعاقين سمعياً. عمان: دار زمزم.
- تريبلنج، بيبي، وفادل، تشارلز. (2013). مهارات القرن الواحد والعشرين لتعلم للحياة في زمننا. (ترجمة بدر الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2009).
- التويجري، عبدالرحمن. (2014). المشكلات التي تواجه معلمي معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.
- الثقفي، نايف. (2012). فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الجابري، حسن. (٢٠٠٤). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعوقين سمعياً من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

- أمجد عبدالعزيز البداح ومريم حافظ تركستاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية...
 وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المعاقين سمعياً. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. (159)، 150 - 209.
 العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
 العيسى، محمد. (2014). أثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى ضعاف السمع من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بمحافظة القنفذة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة، الباحة.
 عمران، ثامر. (مايو 2015). عالم التقنية. تم الاسترجاع 16 / 4 / 1439 هـ من: <https://goo.gl/wGtNiz>
 الغانم، ماهر. (2009). نظرة تحليلية لواقع برامج إعداد المعلمين في بعض دول العالم. مجلة العلوم العربية والإنسانية. (12)، 163 - 191.
 الفايز، فايزة. (2010). مراكز مصادر التعلم والتكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. القاهرة: دار الفكر العربي.
 الكبسي، عبدالواحد والحياي، صبري. (2014). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.
 مقابلة، محمد. (2011). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الشروق.
 نيوباي، ت، ستيتش، د، ليمان، ج، راسل، ج، أوتينيريت، أ، وليفتويتش. (2014). التقنية التعليمية للتعليم والتعلم، (ترجمة سارة العريني). الرياض: دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في عام 2011).
 وزارة التعليم (2015- 2016). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإصدار الأول. المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع 20 / 5 / 1438 من: <http://www.bahaedu.gov.sa/portal/?action=departments&id=44>
 وزارة التعليم، إدارة التدريب والابتعاث. (2016). الجدول الزمني لبرامج إدارة التدريب والابتعاث للفصل الدراسي الأول لعام 1437 - 1438 هـ. تم الاسترجاع 1 / 4 / 1438 هـ من: <http://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/TrainingAndScholarship/Pages/default.aspx>
 وزارة التعليم، إدارة التدريب والابتعاث. (2016). الجدول الزمني لبرامج إدارة التدريب والابتعاث للفصل الدراسي الأول لعام 1437 - 1438 هـ. تم الاسترجاع 1 / 4 / 1438 هـ من: <http://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/TrainingAndScholarship/Pages/default.aspx>
 وزارة التعليم، إدارة التربية الخاصة. (2017). إحصائيات إدارة التربية الخاصة. الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة.
- الجوي، تحاني. (2008). الكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية-عمان- ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية، الأردن.
 حجازي، وجدي. (2010). التدريب في القرن الحادي والعشرين. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
 حسن، عبدالحمد، والنبهاني، هلال. (2009). معلم الدمج في سلطنة عمان: اتجاهاته، مهاراته، حاجته التدريبية. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، (1434)، 105 - 120.
 الخطيب، عاكف. (2015). تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية، (13)، 36 - 51.
 دورلاج، ولويس. (2011). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية (ترجمة عبدالعزيز المعقل وإيهاب البلاوي). الرياض: جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2008).
 السبيعي، نخله. (2014). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات و معلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العلوم الإنسانية والاجتماعية (33)، 169 - 226.
 صديق، لينا. (2010). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمات ضعيفات السمع لتدريس مادة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بمكة. مجلة كلية التربية. (34)، 437 - 481.
 الصفدي، عصام. (2012). الإعاقة السمعية. عمان: دار اليازوري.
 الصمادي، أسامة، والقريوتي، إبراهيم. (2012). أثر برنامج تدريبي لمعلمي المعاقين سمعياً في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن. مجلة العلوم التربوية. (2)، 41 - 74.
 الضبع، ثناء. جاب الله، منال (2006). المدرسة العصرية بين أصالة الماضي واستشراف المستقبل، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
 عاصي، يوسف. (2011). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أدوات التفكير التفاعلية في تنمية التفكير الإبداعي واستشارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأساسية في عينة أردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن.
 العايد، يوسف وواصل، العايد. (2015). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (3)، 225 - 264.
 عبدالمالك، لوريس. (2010). برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على المدخل البصري والمكاني لتنمية التحصيل في العلوم ومهارات قراءة البصريات

وزارة التعليم، الأخبار. (2017). وزير التعليم ي دشّن برنامج "بوابة المستقبل" لتطبيق التحول الرقمي في جميع مدارس المملكة للبنين والبنات. تم الاسترجاع 2/ 4/ 1439هـ من:

<https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/f-g-launch.aspx>

- Aldahmashi, M. A., & Alanazi, T. S. (2017). THE EFFICIENCY OF USING TECHNOLOGY IN TEACHING DEAF STUDENTS THE SKILLS OF READING AND WRITING IN ENGLISH IN THE KINGDOM OF SAUDI ARABIA. *European Journal of Business and Social Sciences*, 5(12), 01-09.
- Alshahrani, M. (2014). Saudi Educators attitudes towards deaf and hard of hearing inclusive education in Jeddah, Saudi Arabia. (Unpublished). Phd thesis. University of Exeter, education, 432.
- Alshahrani, M. (2014). Saudi Educators attitudes towards deaf and hard of hearing inclusive education in Jeddah, Saudi Arabia. (Unpublished). Phd thesis. University of Exeter, education, 432.
- Alzaid, S. (2012). Perceptions of teachers about the challenges of integrating hearing impaired children in mainstream primary schools. (Unpublished). Master thesis. London metropolitan university, Education, 96.
- Balmeo, M. L., Nimo, E. M. A., Pagal, A. M., & Puga, S. C. (2014). Integrating Technology in Teaching Students with Special Learning Needs in the SPED Schools in Baguio City. *IAFOR Journal of Education*, 2(2), 149-178.
- Bernard R. Robin (2008) Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. DOI: 10.1080/00405840802153916.
- Campoy, f. & cote, d & stang, k. (2016) Technology and Special Education Implementation and Instructional Practice for Students with Special Need. *Journal of Gender and Power*. 2(6)134- 146.
- Consultative Expert Meeting Report Accessible ICTs and Personalized Learning for Students with Disabilities (2011). Report submitted to UNESCO Headquarters (Paris 17- 18 Nov. 2011). Retrieved from
- council on Education of the Deaf (CED). (2017). CED standards for programs preparing teachers of students who are deaf and hard of hearing. Retrieved 1 March ,2017, from <http://councilondeafed.org/standards> .

- curriculum: Issues and solutions*. Hershey. PA: information science publishing.
- Guardino, C. (2015). Evaluating teachers' preparedness to work with students who are deaf and hard of hearing with disabilities. *American Annals of the Deaf*, 160(4), 415-426. from: <http://www.doe.in.gov/sites/default/files/licensing/exceptional-needs-deaf-hard-hearing.pdf>
- http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/accessible_ict_personalized_learning_2012%20.pdf
- https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf
- Indiana Content Standards for Educators. (2010). Indiana Department of Education. Retrieved from
- Isman, A., Yaratan, H., & Caner, H. (2007). How Technology is Integrated into Science Education in a Developing Country: North Cyprus Case. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 6(3), 54-60.
- ISTE Standards Teachers. (2008). International Society for Technology in Education. Retrieved from
- Johnson, H. A. (2004). US deaf education teacher preparation programs: A look at the present and a vision for the future. *American Annals of the Deaf*, 149(2), 75-91
- Kaye, H. S. (2000). Computer and Internet Use among People with Disabilities. *Disability Statistics Report* 13.
- Krywko, K. (2012). The changing landscape of deaf education. *Volta Voices*, 19(6). Retrieved 28 February ,2017. from: https://www.agbell.org/uploadedFiles/Connect/Publications/Volta_Voices/VV_NovDec12.pdf
- Nikolarazi, M., & Theofanous, M. (2012). The Strategical Use of Concept Maps in Reading Comprehension of Students Who are Deaf.
- Özgüç, C. S., & Cavkaytar, A. (2014). Teacher use of instructional technology in a special education school for students with intellectual disabilities: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 47-59.
- Techaraungrong, P., Suksakulchai, S., Kaewprapan, W., & Murphy, E. (2017). The design and testing of multimedia for teaching arithmetic to deaf learners. *Education and Information Technologies*, 22(1), 215-237.
- Tomei, L. A. (2003). *Challenges of teaching with technology across the*

Training Needs For Female Teachers Of Deaf And Hard Of Hearing Students ,Considering Elementary Schools Technological Advances

Amjad abdulaziz Albidah
king saud university

Maryam Hafez Turkestany
king saud university

Submitted 14-09-2018 and Accepted on 16-01-2019

Abstract The purpose of this study was to recognize the extent of training needs for female teachers of deaf and hard of hearing students ,considering institutions and inclusive programs in elementary schools. It also aimed to reveal differences in training needs according to dimensions of specialization, qualification, years of teaching experience and number of training courses related to technological Advances.

To achieve this aim, the researcher used the descriptive analytic method

the researcher composed a questionnaire consisted of two parts: basic data and (42) training needs. divided into three main domains, which are: Knowledge, Uses, Production.

This instrument was used with the study sample which consisted of (205) teachers of the deaf and hard of hearing students in institutions and inclusive programs in elementary schools.

The study results found that there was The tendency of the study sample to estimate there The most important training needs were seen in realizing the selection criteria of advanced technologies according to the deaf and hard of hearing students and in the classrooms. In uses domain , it was seen in the use of illustration (Photoshop - Illustrator) benefiting from their advantages in explaining the concepts. And in the production area , it was seen through the digital stories .The results have shown significant differences statistically by 0.05% in the study sample responses in knowledge , as a result of years of teaching experiences in addition to the differences between knowledge and its use due to academic qualification. However the study didn't show any differences as for the needs due to the variable academic qualification and the advanced technologies related training .

Keywords: Training Needs, Teachers, Deaf And Hard Of Hearing Students, Technological Advances.

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

خلود راشد الكثيري

كلية التربية - جامعة الملك سعود

نورة علي الكثيري

كلية التربية - جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1440/2/13هـ - وقبل 1440/5/30هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك من خلال التعرف على اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة واضطرابات الإدراك البصري واضطرابات الإدراك السمعي واضطرابات التمييز اللمسي، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق في مستوى معرفة معلمة الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم باختلاف المتغيرات الشخصية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لدراستهن. أما أفراد الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بلغ عددها (55) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: أن معلمات رياض الأطفال لديهن معرفة متوسطة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك بنسبة (57%). كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة، وتبين النتائج أن الفروق لصالح المعلمات البالغ عدد سنوات خبرتهن (10) سنوات فأكثر، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة. وفي ضوء هذه النتائج ظهرت عدة توصيات أهمها: عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التربية الخاصة لرفع كفاءتهن وتزويدهن بالمهارات اللازمة لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات الإدراك، الاهتمام بالاكشاف المبكر لأي قصور في المهارات لأطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: معلمات الروضة - صعوبات الإدراك - المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

المقدمة:

المستقبلية سواء في سنوات تعلمه أو في مواجهة متطلبات الحياة العملية المتعددة فيما بعد، فهي الأساس في السلم التعليمي، لأنها مرحلة تربوية تعليمية ضرورية للتمهيد لمسار العملية التربوية. (عبدالجواد، 1990)

واتجهت الدراسات الحديثة إلى دراسة العمليات المعرفية لذوي صعوبات الإدراك، غير أنها كانت محدودة بسبب تنوع وعدم تجانس هذه الفئة لنوع الصعوبات ومشكلات تحديد مستويات القدرات المتشابهة، ويمثل الإدراك إحدى العمليات المعرفية الأساسية المهمة في النشاط العقلي المعرفي، ومع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته وعملياته "أصبح موضوع الإدراك محوراً أساسياً في التناول المعرفي للنشاط العقلي وعملياته" (الشرقاوي، 2004)

فالإدراك هو العملية النمائية التي يعاني منها كثير من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال بإعطاء معنى للمثيرات الحسية أيًا كانت هذه المثيرات سواء أبصرية كانت أم سمعية أم لمسية وغيرها (الظاهر، 2010، ص 153).

وصعوبة الإدراك تتمثل في الصعوبات التمييزية (البصري، السمعي، اللمسي، الحركي، والتمييز بين الشكل والأرضية وصعوبة الإغلاق). إذ يصعب على الطفل ذي الصعوبة ترجمة ما يراه، وقد لا يميز علاقة الأشياء بعضها ببعض، وقد يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه واستيعابه، ومن ثم فإن استجابته قد تتأخر، وقد يخلط بين بعض الكلمات التي لها الأصوات نفسها، مثل جبل وجمل، وقد يجد صعوبة في الكتابة والرسم (القيش والمعاينة، 2007، 182).

ويعُدُّ الكشف والتعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات الإدراك في مرحلة رياض الأطفال، من الأمور المهمة والضرورية لنمو وتطور هؤلاء الأطفال في السنوات التالية. إذ يساعد التعرف عليهم وعلى خصائصهم وتحديدهم لتقديم برامج التدخل الملائمة لهم، واتخاذ إجراءات الوقاية المناسبة للحد من صعوبات التعلم، وشيوعها في المستقبل. فكلما كان التعرف عليهم في سن مبكرة كان التغلب على الصعوبات

تعدُّ مرحلة الطفولة المبكرة من أهم الفترات في تكوين شخصية الطفل، فهي مرحلة تكوين وإعداد، فيها ترسم شخصية الفرد مستقلاً، وفيها تشكل العادات والاتجاهات ونمو الميول والاستعدادات وتفتح القدرات وتتكون المهارات وتتكشف، وتمثل القيم والتقاليد والأنماط السلوكية، وبذلك فهي من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، نظراً لقابليته للتأثر الشديد بما يحيط به من عوامل مختلفة تؤثر على نموه بوجه عام، وعلى ما عنده من خصائص وسمات شخصية. ولكون رياض الأطفال هي مؤسسات تربوية ترعى الأطفال في المرحلة السنية من ثلاث سنوات حتى سن السادسة، وتسبق المرحلة الابتدائية أو التعليم الأساسي وتقدم رعاية منظمة هادفة محددة المعالم.

إن النمو عملية ارتقائية متتابعة التغيرات التي تكشف عن إمكانات الطفل وتبرزها، بمعنى أنه عملية تفتح مركب للخصائص والإمكانات تؤلف معاً وحدتها الوظيفية المتكاملة ما نسميه بالشخصية وهذا التفتح الموجه يتحقق من خلال العلاقات الدينامية بين الطفل والبيئة، وكذلك بين المحددات الداخلية، والمؤثرات الخارجية. "فكل هذه الإمكانات قد تظهر وقد لا تظهر، أو قد تحقق بمستوى أو بآخر وفقاً للتفاعل الوظيفي الموصول بين الطفل والبيئة، وتوجيه هذا التفاعل هو وحده الذي يهيئ التغيرات العديدة والمركبة التي تميز النمو وتحققه" (علي وعبد الخالق، 2011، ص 37).

وبما أن فترات ما قبل المدرسة في حياة الطفل، ليس مجرد كونها بداية سلسلة طويلة من التغيرات، بل إنها أكثر مراحل نمو الإنسان أهمية، وتأثيراً فيما يليها من مراحل، فقد ثبت علمياً أن مرحلة الطفولة المبكرة تعد مرحلة أساسية تبني عليها مراحل النمو التي تليها، وأن للاستشارة الحسية، والإدراكية، والعقلية، واللغوية السليمة في هذه المرحلة آثاراً إيجابية في تكوين شخصية الطفل، واستمرار نموه السوي في حياته

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

تساعد في رعاية هؤلاء الأطفال مما قد يساهم في مساعدة المختصين في توجيه الاهتمام لهؤلاء الأطفال منذ بداية المشكلة ومن ثم سيقبل الفاقد في التعلم فيما بعد، واستخدم الباحثات المنهج الوصفي المقارن، وبلغت عينة الدراسة من (60) طفل وطفلة وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث، فنجد أن الذكور أكثر صعوبات تعلم من الإناث في أغلبية الصعوبات المتمثلة في (الذاكرة، والإدراك الاستماعي، والبصري، والحركي).

وبحنت دراسة خوج (2013) من خلال المنهج الوصفي المقارن، على عينة مكونة من (30) طفلاً وطفلة عن الفروق في مستوى الإدراك بين أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وبين العاديين، وأظهرت عدم وجود فروق بين مجموعة صعوبات التعلم في اللغة ومجموعة صعوبات الحساب في مستوى الإدراك، في حين وجدت بين المجموعتين والعاديين في مستوى الإدراك لصالح العاديين.

دراسة جدعان (2007) هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية المعرفية وقياس أثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في دولة الكويت على عينة من (40) طفلاً وطفلة. وتوصلت إلى أن هناك فروقاً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري بعد تطبيق البرنامج، وكانت هذه الفروق لصالح الأطفال في المجموعة التجريبية، وكذلك هناك فروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري وفقاً للجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور في مهارات التتابع السمعي، التمييز السمعي، إدراك العلاقات المكانية، والذاكرة البصرية لصالح المجموعة التجريبية، أما مهارة التمييز البصري فكانت لصالح الإناث.

وتناولت دراسة عبد الرزاق (2005) القصور في نمو عمليات الإدراك لدى أطفال ما قبل المدرسة لخص مستوى

أسير وأسفل لذلك لا بد من إجراء دراسات في هذا المجال (عصفور، الشايب، 2014).

وفي مجال الدراسات لهذه الفئة من الأطفال أشارت دراسة الزعي (2017) إلى تحديد حجم مشكلة فروقات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بعد تطبيق الدراسة المسحية على (100) طفل وطفلة بمنطقة شمال جدة، إلى أن فروقات التعلم النمائية والأكاديمية للأطفال ما قبل المدرسة الأكثر هي الذاكرة البصرية، تليها الإدراك السمعي، وفروقات تعلم الكتابة.

أيضاً هدفت دراسة الشوكي وكرم (2016) إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية للأطفال الروضة من وجهة نظر معلمهم، باتباع المنهج الوصفي على عينة مكونة من (409) معلمة، وتوصلت إلى معرفة صعوبات التعلم النمائية الأكثر حدة مرتبة بالآكثر (صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات التفكير، الصعوبات اللغوية) مما يعني أن صعوبات الانتباه كانت الأوضح من بقية الصعوبات.

وأشارت دراسة الكثيري (2015) إلى التعرف على مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، مستخدمة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (146) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مؤشرات الضبط الحركي ميلان خط الطفل، وبالنسبة لمؤشرات العلاقات المكانية أن أشكال الحروف والأرقام تبدو كبيرة عند الكتابة، وفي مجال الإدراك البصري يلاحظ أن الطفل يجد صعوبة في نسخ الحروف والكلمات والأشكال الهندسية، أما مؤشر الذاكرة البصرية فإن الطفل يجد صعوبة في استدعاء الأرقام والأشكال.

وتشير كرم الدين (2015) في دراستها التي خلصت إلى تقدير الخصائص النمائية للأطفال المصابين بتشتت الانتباه وفرط الحركة من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة للمقيدين في الصف الثاني KG2 ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومن ثم التوصل إلى بعض التطبيقات التربوية التي

والبصرية، وإدراك العلاقات الكتابية، والتسلسل السمعي، وذلك لما تتطلبه من قدرة على التعرف والتماثل ونسخ الأشكال وتمييز التفاصيل، بالإضافة إلى القدرة على التذكر البصري وغيرها من المهارات الإدراكية، وأي قصور في هذه المهارات سوف ينتج عنه صعوبات في القراءة والحساب والكتابة. ويؤكد ريتشاردسون (Richardson, 2003, 55) أن الأطفال الذين يجدون صعوبة في معالجة المثيرات البصرية تظهر لديهم صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار (الاتجاهات)، وعكس الأحرف أو الأرقام عند الكتابة، وصعوبة إدراك الكلمات، وصعوبة في إكمال الألغاز أو البازل، وصعوبة في النسخ من الكتاب أو السبورة، وصعوبة في التمييز بين المتشابه والمختلف، وفهم التعليمات والتشتت. وهذا ما أكدت عليه دراسة عبدالله (2005) أن الأطفال ذوي صعوبات الإدراك يعانون من قصور في التعرف على الحروف والأعداد والأشكال.

كما أثبت عبدالله وسليمان (2005) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في المهارات قبل الأكاديمية، والتي يأتي في مقدمتها مهارة التعرف على الحروف ويلبيها الإدراك الفونولوجي ثم التعرف على الأعداد.

وأكدت دراسة جدعان (2007) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري بعد تطبيق البرنامج والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية.

وتوصل ماتير كيرنز (Mateeri & Kerns، 2001) إلى أن استخدام استراتيجيات تقلل من القصور المعرفي لديهم، وأن تعديل البيئة قد يؤدي إلى تحسين دافعيتهم وزيادة استراتيجيات التعلم الفعال.

وأثبتت دراسة روث وآخرين (2004) تأثير التدريب لتنمية الإدراك السمعي، والبرنامج الخاص بتمييز الأصوات كان له أثر في تعلم الطفل القراءة والهجاء.

صعوبات التعلم لديهم مع استخدام فنية من فنيات العلاج السلوكي والاقتصادي الرمزي، ووضع برنامج الإرشاد السلوكي لتحسين فاعلية المهارات الإدراكية لذوي صعوبات التعلم، باستخدام وسائل تساعد على تنمية قدراتهم الإدراكية. وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم وخلصت النتائج إلى أن هناك فرقاً بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في الأداء على المقياس الإدراكي الحس حركي قبل تقديم البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي.

وفي دراسة عبدالله وسليمان (2005) التي هدفت إلى الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية، وقد بينت أن القصور يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60%، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات (اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة) بنسبة 13.03%، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 11.62%، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93%، في حين يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 5.95%. وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67%.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنشأ صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في عملية الإدراك نتيجة عجزهم عن تفسير المثيرات الصوتية أو البصرية، والوصول إلى مدلولاتها من المعاني الملائمة لها، ويعد الإدراك من ضمن العمليات النمائية.

وترتبط المهارات الإدراكية بمختلف جوانب التعليم، وخصوصاً فيما يتعلق بمهارات القراءة والحساب والكتابة، لأنها تتطلب مهارات التمييز السمعي والبصري، والذاكرة السمعية

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

- كما هدفت دراسة بنجيت (2013) لمهارات اكتشاف معلمات رياض الأطفال لصعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة، وتوصلت لفعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات اكتشاف المعلمات. وبحكم عمل الباحثين في الميدان وما لاحظنا على أطفال الطفولة المبكرة من وجود تباين في فهم وإدراك المعلمات لخصائص هذه الفئة من الأطفال جاءت هذه الدراسة التي تتمثل مشكلتها في الإجابة عن السؤال الآتي: ما مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟ وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:
- ما مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟
 - ما مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟
 - ما مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

1. قد تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في الميدان التربوي في التدخل المبكر لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
2. قد تساهم هذه الدراسة في تحسين وتطوير برامج التدخل المبكر.
3. الاستفادة من الاقتراحات والتوصيات التي سوف تخرج بها هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: أجريت هذه الدراسة للتعرف على موضوع صعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
2. الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض.
3. الحدود المكانية: تغطي هذه الدراسة رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة الرياض.
4. الحدود الزمنية: نفذت هذه الدراسة عام 1437هـ.

مصطلحات الدراسة:

- ما مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

- حاولت هذه الدراسة التعرف على الهدف الرئيس الآتي:
- التعرف على مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- وتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:
- التعرف على مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم في الإدراك:

تحتل اضطرابات الإدراك موقعاً مركزياً بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، بوصفها واحدة من العمليات النفسية الأساسية. وتفترض التعريفات التي وضعها كل من كيرك وكالفنت أن صعوبات التعلم النمائية ومن بينها الصعوبات الإدراكية تؤثر في تحصيل الأطفال في المجالات الأكاديمية (صباح، 2014).

الإدراك Perception

هو أحد العمليات المعرفية النفسية التي تتضمن التعرف، والتنظيم، والترجمة أو تفسير المعلومات الحسية والوصول إلى معنى مستخلص (محروس وصابر، 2013). وأن عملية الإدراك لا تكون مستقلة عن العمليات المعرفية الأخرى وإنما تشكل عملية ديناميكية بينهما وبين العمليات فهي تتأثر بالتعلم السابق وكذلك تؤثر فيه (الظاهر، 2010).

اضطرابات الإدراك Perception Disorder

هو خلل في أنظمة الحواس السمعية والبصرية، واضطراب الإدراك السمعي يشمل صعوبة في التمييز السمعي، والذاكرة السمعية، والتسلسل السمعي، واضطراب الإدراك البصري يشمل صعوبة التمييز البصري، وصعوبة الذاكرة البصرية، وصعوبة في إدراك العلاقات المكانية (Hardman, et al. 1996).

مظاهر صعوبات الإدراك Perception Disabilities

هناك عدة مظاهر لصعوبات الإدراك عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:

اضطرابات الإدراك البصري: قد يواجه الأطفال صعوبات في كيفية تعامل الطفل مع المثيرات البصرية من حيث شكلها وحجمها وعلاقاتها، وإعطاؤها معنى حقيقياً يمثلها، ولا يقصد هنا قصوراً في حدة الإبصار، إذ قد يفتقر الفرد ذو صعوبات التعلم إلى التفسيرات الصائبة للمثيرات البصرية وهذا يؤثر على الجانب الأكاديمي.

اضطرابات الإدراك السمعي: قد يواجه الأطفال صعوبة في إدراك المسموع الذي يؤثر في تشكيل المعنى الكامل. إذ قد يمتلك الطفل حدة سمع عادية لكنه لا يستطيع أن يميز الأصوات من حيث التشابه والاختلاف. مثل عدم القدرة على تمييز صوت جرس البيت وجرس التلفون، ومن مظاهرها صعوبة تمييز الأطفال للكلمات أو الأصوات المشابهة.

الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم: يُعرّفون بأنهم الأطفال الذين يعانون من القصور في المهارات قبل الأكاديمية أثناء التحاقهم بالروضة، مما يؤدي فيما بعد إلى أن يعاني الطفل من صعوبات تعلم في القراءة أو الكتابة أو الحساب (خوج، 2013).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، عن طريق جمع المعلومات والبيانات عنها وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها بهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تساعد في تطوير الواقع الذي تتم دراسته والذي يعد من أنسب المناهج ملائمة، للتعرف على مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض والبالغ عددهن (2177)، في حين تمثلت العينة في عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (55) معلمة في روضات الأطفال الحكومية والأهلية بمدينة الرياض.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على استفتاء مجموعة من معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض،

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

أ/ الجزء الأول: ويشتمل على المتغيرات لأفراد الدراسة والتي تمثلت في (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة).

ب/ الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الدراسة، والتي تقيس مستوى معرفة معلمات الروضة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد اشتمل هذا الجزء على (23) عبارة، موزعة على أربعة محاور وهم:

– المحور الأول: خصائص الأطفال ذوي اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ويشتمل هذا المحور على (5) عبارات.

– المحور الثاني: خصائص الأطفال ذوي اضطرابات الإدراك البصري المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ويشتمل هذا المحور على (7) عبارات.

– المحور الثالث: خصائص الأطفال ذوي اضطرابات الإدراك السمعي المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ويشتمل هذا المحور على (6) عبارات.

– المحور الرابع: خصائص الأطفال ذوي اضطرابات التمييز اللمسي المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ويشتمل هذا المحور على (5) عبارات.

ويقابل كل فقرة من الفقرات السابقة قائمة تحمل العبارات الآتية: (متحقق، متحقق إلى حد ما، غير متحقق). وقد تبنت الباحثتان في إعداد المحاور الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال الآتي:

أ/الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة face validity

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثتان بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، للتأكد من صدقها الظاهري وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة

والمتغيرات المستقلة المتعلقة بخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة هي: (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

فيما يتعلق بسنوات الخبرة: يتبين أن (52.7%) من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهن (أقل من 5 سنوات)، وهم الفئة الأكبر من أفراد الدراسة، وأن (36.4%) من إجمالي أفرادها سنوات خبرتهن (10 سنوات فأكثر)، في حين وجد أن (10.9%) من إجمالي الأفراد سنوات خبرتهن تتراوح ما بين (5 إلى 10 سنوات)، وهم الفئة الأقل من أفراد الدراسة، وهذه النتيجة تدل على تنوع سنوات الخبرة بين أفراد الدراسة مما يخدم أهداف الدراسة وذلك للحصول على استجابات متنوعة ومتعددة بتنوع سنوات الخبرة.

فيما يتعلق بالدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة: تكشف النتائج أن (47.3%) من إجمالي أفراد الدراسة (لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة)، وهم الفئة الأكبر من أفراد الدراسة، في حين وجد أن (30.9%) من إجمالي أفراد الدراسة حصلوا على (دورتين في مجال التربية الخاصة)، وأخيراً وجد أن (21.8%) من إجمالي أفراد الدراسة حصلوا على (دورة واحدة)، وهم الفئة الأقل، وتُظهر النتيجة السابقة أن ما يقارب من نصف أفراد الدراسة لم يحصلوا على دورات تدريبية لذلك توصي الباحثتان بضرورة عقد دورات تدريبية في مجال التربية الخاصة لمعلمات رياض الأطفال اللاتي لم يحصلن على دورات تدريبية.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، استخدمت الباحثتان الاستبانة أداة لهذه الدراسة، وقد اعتمدت الباحثتان على المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة أو جزء من مشكلة الدراسة، والبحوث التي تناولت أجزاء أو محاور من موضوع الدراسة. وتكونت الاستبانة من جزأين وهما على النحو الآتي:

كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات في أي محور من المحاور؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم توصلت الباحثتان للاستبانة بصورتها النهائية.

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانياً على عينة من معلمات روضات الأطفال الحكومي الأهلي وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثتان بتمييزها وإدخال البيانات. باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها (SPSS) ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون، وتم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك على النحو الآتي:

ب/ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

جدول 1

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	خصائص ذوي اضطرابات الإدراك السمعي		خصائص ذوي اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة
1	0.669***	1	0.702**
2	0.625**	2	0.811**
3	0.765**	3	0.763**
4	0.589**	4	0.790**
5	0.705**	5	0.773**
	خصائص ذوي اضطرابات الإدراك البصري	6	0.793**
1	0.667**		خصائص ذوي اضطرابات التمييز اللمسي
2	0.686**	1	0.760**
3	0.671**	2	0.656**
4	0.709**	3	0.728**
5	0.518**	4	0.735**
6	0.778**	5	0.782**
7	0.659**		

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل * دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (1) تبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 أو 0.05 فأقل وجميعها قيم موجبة. وهذا يشير إلى صدق فقرات المجال وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية للاستبانة

محاور الاستبانة	معامل الارتباط
المحور الأول	0.792**
المحور الثاني	0.842**

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

المحور الثالث	خصائص ذوي اضطرابات الإدراك السمعي	0.883**
المحور الرابع	خصائص ذوي اضطرابات التمييز اللمسي	0.803**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 فأقل وجميعها قيم موجبة. وهذا يشير إلى صدق محاور الدراسة وقياسها للسمعة التي وضعت لقياسها.

جدول 3

يوضح "قيم معامل كرونباخ ألفا" لأداة الدراسة

محاور الدراسة	محاور الاستبانة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	خصائص الأطفال ذوي اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة	5	0.689
المحور الثاني	خصائص الأطفال ذوي اضطرابات الإدراك البصري	7	0.789
المحور الثالث	خصائص الأطفال ذوي اضطرابات الإدراك السمعي	6	0.866
المحور الرابع	خصائص الأطفال ذوي اضطرابات التمييز اللمسي	5	0.782
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الدراسة).		23	0.911

الآلي، وتبينت الباحثان في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة، فاستخدما مقياس ليكرت الثلاثي (متحقق، متحقق إلى حد ما، غير متحقق)، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (كرونباخ ألفا)، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، واستخدام اختبار (أقل فرق معنوي) (LSD)، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS) لنحصل على التصنيف الذي يوضحه الجدول (4):

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (3) تبين أن معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة مرتفعة فقد تراوحت ما بين (0.689 و 0.866)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ومن ثم يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، التي يرمز لها (SPSS) وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب

جدول 4

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

درجة التحقق	الترميز	مدى التحقق
غير متحقق	1	من 1 إلى 1.66
متحقق إلى حد ما	2	من 1.67 إلى 2.33
متحقق	3	من 2.34 إلى 3

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها:
 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:
 ما مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات عملية
 التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر
 صعوبات التعلم؟
 جدول 5

استجابات معلمات رياض الأطفال لمستوى معرفتهن باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق			الفقرات	المتوسط الحسابي العام
				متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق		
1	متحقق	.601	2.44	27	25	3	ك يظهر بعض الأطفال بطئاً في استرجاع المعلومات التي ذكرتها المعلمة.	ك
2	متحقق إلى حد ما	.519	1.91	5	40	5.5	ك غالباً يرفض الطفل أداء الأنشطة.	%
3	متحقق	.627	2.40	9.1	72.7	18.2	% يبدو لدى الطفل انخفاض في التركيز	%
4	متحقق إلى حد ما	.629	2.11	14	33	8	ك يظهر الطفل ردود فعل غير مقبولة	ك
5	متحقق	.627	2.40	26	25	4	ك يحتاج بعض الأطفال وقتاً لتذكر الأشياء كال: الهندسة المربعة والمثلث	%
	متحقق إلى حد ما	.404	2.25	47.3	45.5	7.3	المتوسط الحسابي العام	

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (5) أن معلمات رياض الأطفال يرين أن هناك عبارتين متحققتين إلى حد ما وهما (2-4) واللتين بلغ متوسطهما الحسابي (1.91 ، 2.11) على التوالي، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق إلى حد ما، وتدلل هذه النتيجة على تفاوت وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول العبارات المتعلقة بمستوى معرفتهن باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

1. جاءت العبارة (1) وهي "يظهر بعض الأطفال بطئاً في استرجاع المعلومات التي ذكرتها المعلمة" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (5) تبين ما يأتي:

أ- أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفتهن باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، فقد تراوحت متوسطات موافقتهن على عبارات هذا المحور ما بين (1.91 إلى 2.44) وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تشيران إلى درجة (متحقق إلى حد ما، متحقق)، إذ يتبين من النتائج أن معلمات رياض الأطفال يرين أن هناك ثلاث عبارات متحققة، وهي (1-3-5)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.40 إلى 2.44)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (2.34 إلى 3)،

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

- باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة
المعرضين لخطر صعوبات التعلم، بمتوسط حسابي (2.44
من 3)، وانحراف معياري (0.601).
2. جاءت العبارة (3) وهي "يبدو لدى الطفل انخفاض في
التركيز مع المعلمة" والعبارة (5) وهي "يحتاج بعض
الأطفال وقتاً لتذكر الأشكال الهندسية المعروضة عليه"
بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة
معلمات الروضة باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة
لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم،
بمتوسط حسابي (2.40 من 3)، وانحراف معياري
(0.627).
3. جاءت العبارة (2) وهي "غالباً يرفض الطفل أداء الأنشطة"
بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة
معلمات الروضة باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة
لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم
بمتوسط حسابي (1.91 من 3)، وانحراف معياري
(0.519).
- ب - بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور المتعلق باضطرابات
عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة (2.25 من 3)،

جدول 6

استجابات معلمات رياض الأطفال بمستوى معرفتهن باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

الترتيب	الفقرات	متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يجد بعض الأطفال صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة (د-ذ) عند	27	26	2	2.45	.571	متحقق	1
2	يفشل بعض الأطفال في إكمال الحرف الناقص في الكلمة.	27	21	7	2.36	.704	متحقق	3
3	قد يواجه بعض الأطفال صعوبة في المطابقة بين نماذج الحروف.	11	31	13	1.96	.666	متحقق إلى حد ما	4
4	يواجه بعض الأطفال صعوبة في المقارنة بين المسافات (قريب- بعيد).	6	33	16	1.82	.611	متحقق إلى حد ما	6
5	يواجه بعض الأطفال صعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة مثلاً (2_6)	27	26	2	2.45	.571	متحقق	2
		49.1	47.3	3.6				

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق			الفقرات	المتوسط الحسابي العام
				متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق		
6	متحقق إلى حد ما	.666	1.76	20	28	7	ك يواجه الطفل صعوبة في إكمال غلق صورة شكل (مثل المربع) إذا عرضت	ك %
7	متحقق إلى حد ما	.712	1.89	17	27	11	ك يعاني الأطفال صعوبة تمييز الشكل والأرضية مثل إيجاد صورة عصفور فوق	ك %
	متحقق إلى حد ما	.435	2.10					

* المتوسط الحسابي من 3 درجات.

1. جاءت العبارة (1) وهي "يجد بعض الأطفال صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة (د-ذ) عند عرضها عليه" العبارة (5) وهي "يواجه بعض الأطفال صعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة مثل (2_6)" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، بمتوسط حسابي (2.45) من (3)، وانحراف معياري (0.571).

2. جاءت العبارة (4) وهي "يواجه بعض الأطفال صعوبة في المقارنة بين المسافات (قريب- بعيد)" بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة بمتوسط حسابي (1.82 من 3)، وانحراف معياري (0.611).

3. جاءت العبارة (6) وهي "يواجه الطفل صعوبة في إكمال غلق صورة شكل (مثل المربع) إذا عرضت أمامه" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، بمتوسط حسابي (1.76 من 3)، وانحراف معياري (0.666).

ب - بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور المتعلق باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة (2.10 من 3)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي وهي الفئة التي تشير إلى متحقق إلى حد ما، أي إن معلمات رياض الأطفال يرين أن مستوى معرفتهن باضطرابات الإدراك

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (6) يتبين ما يأتي:

أ- أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، فقد تراوحت متوسطات موافقتهن على عبارات هذا المحور ما بين (1.76 إلى 2.45) وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللتي تشيران إلى درجة (متحقق إلى حد ما، متحقق)، إذ يتبين من النتائج أن معلمات رياض الأطفال يرين أن هناك ثلاث عبارات متحققة وهي (1-5-2)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.36 إلى 2.45)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (2.34 إلى 3)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (6) أن معلمات رياض الأطفال يرين أن هناك أربع عبارات متحققة إلى حد ما وهي (3-7-4-6) فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (1.76 إلى 1.96)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق إلى حد ما، وتدل هذه النتيجة على تفاوت وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول العبارات المتعلقة بمستوى معرفتهن باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

البصري لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم
متحققة إلى حد ما.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة (الكثيري، 2015) والتي دلت على أنه في مجال اضطرابات الإدراك البصري يلاحظ أن الطفل يجد صعوبة في نسخ الحروف والكلمات والأشكال الهندسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك

جدول 7

استجابات معلمات رياض الأطفال على مستوى معرفتهن باضطرابات الإدراك السمعى لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق			الفقرات	النتائج	
				متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق			
1	متحقق	.621	2.20	6	32	17	ك	تكون استجابة الطفل متأخرة ولا تتناسب مع الأسئلة المحمّلة له.	
2	الحد	.799	2.25	10.9	58.2	30.9	%	ك	يخلط الأطفال بين الكلمات عند سماعها مثل(ناب – باب).
3	الحد	.762	1.78	21.8	30.9	47.3	%	ك	صعوبة تقليد الأصوات (أصوات حيوانات- مواصلات).
4	الحد	.722	2.18	41.8	38.2	20	%	ك	صعوبة التعرف على بعض الكلمات إذا سمعوا جزءاً منها.
5	إلى حد	.714	2.16	18.2	45.5	36.4	%	ك	مشكلات في تذكر سلسلة من الكلمات مثل حفظ (أنشودة).
6	إلى حد	.680	2.38	18.2	47.3	34.5	%	ك	نقص المحصول المعرفي والحصيلة اللغوية لدى الطفل .
				10.9	40	49.1	%	المتوسط الحسابي العام	
متحقق إلى حد ما				.555	2.16				

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

متحقق)، إذ يتبين من النتائج أن معلمات رياض الأطفال يرين أن هناك عبارة واحدة متحققة وهي (6)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (2.38 من 3)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (2.34 إلى 3)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (7) أن معلمات رياض الأطفال يرين أن هناك خمس عبارات متحققة إلى حد ما، وهي: (2-1-4-5-3)، فقد تراوحت المتوسطات

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (7) يتبين ما يأتي:

أ- أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك السمعى لدى أطفال الروضة، فقد تراوحت متوسطات موافقتهن على عبارات هذا المحور ما بين (1.78 إلى 2.38) وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللّتين تشيران إلى درجة (متحقق إلى حد ما،

الحسابية لهذه العبارات ما بين (1.76 إلى 2.25)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق إلى حد ما، وتدلل هذه النتيجة على تفاوت وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول العبارات المتعلقة بمستوى معرفتهن باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

1. جاءت العبارة (6) وهي "نقص المحصول المعرفي والحصيله اللغوية لدى الطفل" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة، بمتوسط حسابي (2.38 من 3)، وانحراف معياري (0.680).

2. جاءت العبارة (5) وهي "مشكلات في تذكر سلسلة من الكلمات مثل حفظ (أنشودة)" بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة، بمتوسط حسابي (2.16 من 3)، وانحراف معياري (0.714).

3. جاءت العبارة (3) وهي "صعوبة تقليد الأصوات (أصوات حيوانات-مواصلات)" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة، بمتوسط حسابي (1.76 من 3)، وانحراف معياري (0.762).

ب - بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور المتعلق بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة (2.16 من 3)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي وهي الفئة التي تشير إلى متحقق إلى حد ما، أي إن معلمات رياض الأطفال يرين أن مستوى معرفتهن باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة متحققة إلى حد ما.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة كرم (2015) فوجد أن الذكور أكثر صعوبات تعلم من الإناث في أغلبية الصعوبات المتمثلة في (الذاكرة، والإدراك الاستماعي، والبصري، والحركي).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: ما مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات معلمات رياض الأطفال على مستوى معرفتهن باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (8):

جدول 8

استجابات معلمات رياض الأطفال بمستوى معرفتهن باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق			الفقرات	الترتيب
				متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق		
1	متحقق إلى حد ما	.584	1.75	4	33	18	يجد بعض الأطفال صعوبة في استخدام الشوكة والملعقة.	5
2	متحقق إلى حد ما	.650	2.20	18	30	7	يجد بعض الأطفال صعوبة في ترزير الجاكت.	2
3	متحقق	.627	2.40	26	25	4	يجد بعض الأطفال صعوبة في مسك القلم بطريقة صحيحة.	1
4	متحقق إلى حد ما	.666	1.76	7	28	20	يجد بعض الأطفال صعوبة في التقاط	4

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق			الفقرات	الأسئلة
				متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق		
3	حد ما متحقق إلى حد ما	.669	2.18	36.4	50.9	12.7	%	الأشياء.
5	حد ما متحقق إلى حد ما	.468	2.06	8	29	18	ك	يجد بعض الأطفال صعوبة التأزر
				14.5	52.7	32.7	%	المصدي، الحرك. (مثلا نظمه الحرك).
								المتوسط الحسابي العام

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة، بمتوسط حسابي (2.40 من 3)، وانحراف معياري (0.627).

2. جاءت العبارة (2) وهي "يجد بعض الأطفال صعوبة في ترزير الجاكيت" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة، بمتوسط حسابي (2.20 من 3)، وانحراف معياري (0.650).

3. جاءت العبارة (1) وهي "يجد بعض الأطفال صعوبة في استخدام الشوكة والملقعة" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة، بمتوسط حسابي (1.75 من 3)، وانحراف معياري (0.584).

ب - بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور المتعلق بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة (2.06 من 3)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي وهي الفئة التي تشير إلى متحقق إلى حد ما، أي إن معلمات رياض الأطفال يرين أن مستوى معرفتهن باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم متحققة إلى حد ما. وهذه الدراسة تتفق مع دراسة عبدالرازق (2005) والتي خلصت إلى أن هناك فرقاً بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في الأداء على المقياس الإدراكي الحس حركي قبل تقديم البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي، وهذا ما تبثته

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (8) يتبين ما يأتي:

أ - أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة، فقد تراوحت متوسطات موافقتهن على عبارات هذا المحور ما بين (1.75 إلى 2.40) وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللتيين تشيران إلى درجة (متحقق إلى حد ما، متحقق)، إذ يتبين من النتائج أن معلمات رياض الأطفال يرين أن هناك عبارة واحدة متحققة وهي (3)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (2.40 من 3)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (2.34 إلى 3)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (8) أن معلمات رياض الأطفال يرين أن هناك أربع عبارات متحققة إلى حد ما وهي (2-4-5-1) فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (1.75 إلى 2.20)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق إلى حد ما، وتدل هذه النتيجة على تفاوت وجهات نظر معلمات رياض الأطفال حول العبارات المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة.

1. جاءت العبارة (3) وهي "يجد بعض الأطفال صعوبة في مسك القلم بطريقة صحيحة" بالمرتبة الأولى بين

الدراسة بأن أطفال الروضة لديهم اضطرابات في التمييز اللمسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

للتعرف على مستوى معرفة معلمات الروضة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على مستوى معرفة معلمات الروضة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول 9

مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

مستوى معرفة معلمة الروضة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك.	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة.	2.25	.404	1	متحقق إلى حد ما
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.	2.10	.435	3	متحقق إلى حد ما
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة.	2.16	.555	2	متحقق إلى حد ما
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة.	2.06	.468	4	متحقق إلى حد ما
المتوسط العام لمستوى معرفة معلمة الروضة للأطفال ذوي صعوبات الإدراك.	2.14	.388	-	متحقق إلى حد ما

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (9) يتبين أن مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة جاءت في المرتبة الأولى بين الأبعاد المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك بمتوسط حسابي (2.25 من 3)، تليها مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة بمتوسط حسابي (2.16 من 3)، ثم مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة بمتوسط حسابي (2.10 من 3)، في حين تأتي مستوى معرفة معلمات الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة بالمرتبة الأخيرة بين الأبعاد المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الروضة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك بمتوسط حسابي (2.06 من 3)، أما المتوسط الحسابي العام بمستوى معرفة معلمات الروضة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك فقد بلغ (2.14 من 3)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة

متحقق إلى حد ما، أي إن معلمات رياض الأطفال لديهن معرفة بدرجة متوسطة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة ماتير كرونز (Mateer & Kerns, 2001) إذ اتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدون تأخراً نمائياً دالاً في مستوى النمو المعرفي - المكاني عامة، وليس في القدر على الإدراك البصري فقط وما يتعلق بها من مهارات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك تعزى للمعلومات الشخصية (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة).

أولاً: الفروق باختلاف سنوات الخبرة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

التعلم تعزى لسنوات الخبرة استخدمت الباحثتان اختبار (تحليل التباين الأحادي) والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول 10

نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى

الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم تعزى لسنوات الخبرة

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
خصائص ذوي اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة.	بين المجموعات	1.603	2	.801	5.775	.005 دالة*
	داخل المجموعات	7.215	52	.139		
	المجموع	8.817	54			
	بين المجموعات	2.708	2	1.354	9.361	.000 دالة*
خصائص ذوي اضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.	داخل المجموعات	7.520	52	.145		
	المجموع	10.228	54			
	بين المجموعات	4.571	2	2.286	9.850	.000 دالة*
	داخل المجموعات	12.065	52	.232		
خصائص ذوي اضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة.	المجموع	16.636	54			
	بين المجموعات	2.016	2	1.008	5.348	.008 دالة*
	داخل المجموعات	9.798	52	.188		
	المجموع	11.814	54			

*دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (10) يتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك (اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة، اضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة) باختلاف سنوات الخبرة، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة حول هذه المحاور استخدمت الباحثتان اختبار "LSD"، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (11):

جدول 11

نتائج اختبار "LSD" للتعرف على الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة.	أقل من 5 سنوات	29	2.09	-	-	-.350*
	من 5 إلى 10 سنوات	6	2.40			
	10 سنوات فأكثر	20	2.44	.350*		-
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة	أقل من 5 سنوات	29	1.90	-	-	-.476*
	من 5 إلى 10 سنوات	6	2.17			

المخاور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
سنوات						
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة	10 سنوات فأكثر	20	2.38	.476*	-	-
	أقل من 5 سنوات	29	1.89	-	-.665*	-.546*
	من 5 إلى 10	6	2.56	.665*	-	-
سنوات						
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة	10 سنوات فأكثر	20	2.44	.546*	-	-
	أقل من 5 سنوات	29	1.89	-	-.544*	-.300*
	من 5 إلى 10	6	2.43	.544*	-	-
سنوات						
	10 سنوات فأكثر	20	2.19	.300*	-	-

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل

معرفة ووعي أكبر بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك من باقي المعلمات.

ثانياً: عدد الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمة الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم تعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة استخدمت الباحثتان اختبار (تحليل التباين الأحادي) والجدول (12) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك (اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة، اضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، اضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة، اضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة) باختلاف سنوات الخبرة، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول (يتبين أن الفروق لصالح المعلمات البالغ عدد سنوات خبرتهم (10) سنوات فأكثر، وذلك لأنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي، كما أنهم يتمتعون بمستوى

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم تعزى للدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة:

المخوار	المجموعات	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة.	بين المجموعات	.343	2	.171	1.051	357. غير
	داخل المجموعات	8.475	52	.163		دالة

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

المجموع	8.817	54					
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.	بين المجموعات	202	2	.101	.524	.595	غير دالة
داخل	10.026	52	.193				
المجموعات							
المجموع	10.228	54					
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة.	بين المجموعات	.022	2	.011	.034	.966	غير دالة
داخل	16.615	52	.320				
المجموعات							
المجموع	16.636	54					
مستوى معرفة معلمة الروضة باضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة.	بين المجموعات	.218	2	.109	.488	.616	غير دالة
داخل	11.596	52	.223				
المجموعات							
المجموع	11.814	54					

التركيز مع المعلمة، يحتاج بعض الأطفال وقت لتذكر الأشكال الهندسية المعروضة عليه).

— كشفت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يرين أن اضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة متحققة إلى حد ما بمتوسط حسابي (2.10 من 3)، وبنسبة تحقق (55%)، كما تبين من النتائج أن العبارات التي تحققت في هذا المحور هي (يجد بعض الأطفال صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة (د-ذ) عند عرضها عليه، يواجه بعض الأطفال صعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة مثل (2_6)، يفشل بعض الأطفال في إكمال الحرف الناقص في الكلمة).

— أوضحت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يرين أن اضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة متحققة إلى حد ما بمتوسط حسابي (2.16 من 3)، وبنسبة تحقق (58%)، كما تبين من النتائج أن هناك عبارة واحدة فقط في هذا المحور تحققت وهي (نقص المحصول المعرفي والحصيلة اللغوية لدى الطفل).

— أظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يرين أن اضطرابات التمييز اللمسي لدى أطفال الروضة متحققة إلى حد ما، بمتوسط حسابي (2.06 من 3)، وبنسبة تحقق (53%)، كما تبين من النتائج أن هناك عبارة واحدة فقط في

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (12) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك (اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة، اضطرابات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة، اضطرابات الإدراك السمعي لدى أطفال الروضة، اضطرابات التمييز لدى أطفال الروضة) باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة.

خلاصة النتائج:

توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج كان أبرزها ما يأتي:

— أظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال لديهن معرفة بدرجة متوسطة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وذلك بمتوسط حسابي (2.14 من 3)، وبنسبة تحقق (57%).

— أوضحت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يرين أن اضطرابات عملية التجهيز والمعالجة لدى أطفال الروضة متحققة إلى حد ما بمتوسط حسابي (2.25 من 3)، وبنسبة تحقق (62.5%)، وتبين من النتائج أن العبارات التي تحققت في هذا المحور هي (يظهر بعض الأطفال بطئًا في استرجاع المعلومات التي ذكرتها المعلمة، يبدو لدى الطفل انخفاض في

— قياس مدى فاعلية استخدام الاستراتيجيات في التقليل من القصور المعرفي لدى الأطفال الذين لديهم قصور معرفي.

— بناء برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية المعرفية وقياس أثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في المملكة العربية السعودية.

المراجع:

بحيث، ماجدة هاشم. (2013). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك المعرفي ومهارات اكتشاف صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة. مجلة كلية التربية. أسبوط، 29(3)، 515-583.

جدعان، منصور منيف. (2007م). "بناء برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية المعرفية قياس أثره في تنمية مهارات الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في دولة الكويت". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان.

خوج، حنان أسعد. (2013). مستوى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل. العلوم الإنسانية والإدارية، 14(2)، 239-286.

الزعي، نضال أحمد. (2017). فروقات التعلم النمائية والأكاديمية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمنطقة شمال جدة في السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث، فلسطين، 1(5)، 165-182.

الشرقاوي، أنور. (2004م). علم النفس المعرفي المعاصر. مكتبة الشرق الأنجلو المصرية. القاهرة.

الشوكي، أحمد، وكرم، ربيعة. (2016). صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة من وجهة نظر معلميه بمدينة مصراته. مجلة كلية الآداب. جامعة مصراته، 9، 7-28.

صباح، منصور عبد الله. (2014). الفروق في مهارات الإدراك البصري بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، (7)، 262-316.

الظاهر، قحطان أحمد. (2010م). صعوبات التعلم. الطبعة الثالثة. دار وائل. الأردن.

هذا المحور تحققت وهي (يجد بعض الأطفال صعوبة في مسك القلم بطريقة صحيحة).

— كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح المعلمات البالغ عدد سنوات خبرتهن (10) سنوات فأكثر، وذلك لأنهن يتمتعن بمستوى معرفة ووعي أكبر بصعوبات الإدراك من باقي المعلمات.

— أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الروضة بخصائص الأطفال ذوي صعوبات الإدراك باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثتان بالآتي:

— عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال التربية الخاصة لرفع كفاءتهن وتزويدهن بالمهارات اللازمة لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات الإدراك.

— الاهتمام بالكشف المبكر لأي قصور في المهارات لأطفال الروضة على أن تتضمن برامج التدخل المبكر تدريبات وأنشطة متباينة ومتعددة لتنمية الانتباه والإدراك والذاكرة لأطفال الروضة.

— أن يتم تدريب أطفال الروضة ذوي صعوبات الإدراك على إدراك التمييز بين الأشياء المختلفة.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

— قياس فاعلية تعليم مفاهيم الإدراك المكاني بواسطة الوسائل التعليمية.

خلود راشد الكثيري ونورة علي الكثيري: مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المعرضين لخطر ...

- Annual Conference of the Egyptian Society for Psychological Studies. 31.1.2.
- Alkatiri, N. Ali. (2015). Indicators of the difficulties of writing in kindergarten from the point of view of its teachers. *Journal of Educational Sciences. Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, (4), 515-560.
- ALseah. M. Abdullah. (2014). Differences in visual perception skills among students with reading difficulties and both ordinary and high reading students in Grade 4 in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Special Education, Center for Educational, Psychological and Environmental Information*, (7), 262-316.
- Bakheet, M. Hashem. (2013). The effectiveness of a training program for kindergarten teachers in the development of cognitive awareness and skills to discover the developmental learning difficulties of kindergarten children. *Journal of the Faculty of Education. Assiut*, 29(3), 515-83.
- Hardman, M. (1996). *Human Exceptionality; Society, school & family*. ED Ray short, Boston allyn & bacon.
- Khoj, H. Asaad. (2013). The level of kindergarten children at risk of learning difficulties and ordinary. *Scientific Journal of King Faisal University. Humanities and Administrative Sciences*, 14 (2), 239-286.
- Mateeri, A & Kerns, A. (2001). Management of attention and memory disorders following traumatic brain injury, *journal of learning disabilities*, 1 (8), p 1-10.
- Richardson, U, leppanen PH, M, Lyytinen H (2003). *Speech perception of infants with high familial risk for dyslexia differ at the age of 6 months. Developmental Neuropsychology*. 385.(3). 23- 97.
- Rothe, Evelyn E; Grnling, Carolin C; Ligges, Maec M;
- Shawki, Ahmed. And Karim, Rabia. (2016). Developmental learning difficulties for kindergarten children from the point of view of their teachers in Misrata. *Journal of the Faculty of Arts. University of Misurata*, 7.9-28.
- Zu'bi, Ni. Ahmad. (2017). Developmental and Academic Learning Differences for Preschool Children in Northern Jeddah, Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences. National Research Center, Palestine*, 1 (5), 165-182.
- عبد الرزاق، نسرین عمر. (2005). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في التغلب على بعض صعوبات التعلم لدى عينة من الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الجواد، نجوى. (1990م). تأثير الحالة الصحية للمسكن على التربية الحسية لأطفال دور الحضانه. المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، مركز الدراسات الطفولة. جامعة عين شمس، 2، 895-909.
- عبد الله، عادل. (2005م). الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية. بني سويف، جامعة القاهرة، 1، 2، 405-443.
- عبد الله، عادل. وسليمان، محمد. (2005م). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. المؤتمر السنوي الحادي والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية. 2/2- 1/31.
- عصفور، قيس نعيم سليم؛ الشايب أرمو محمود صالح. (2014م). مقدمة في صعوبات التعلم، ط1، مكتبة المتنبي، الدمام.
- علي، محمد. وعبدالحالقي، عبدالحالقي. (2011م). دراسات في مناهج وطرق التعليم في رياض الأطفال. الطبعة الثانية. مكتبة المتنبي، الدمام.
- القيش، مصطفى نوري. والمعاطبة، خليل عبد الرحمن. (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - مقدمة في التربية الخاصة. دار المسيرة، عمان.
- الكثيري، نورة علي. (2015). مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 4، 515-560.
- كرم الدين، ليلي أحمد السيد؛ أحمد، جمال شفيق؛ شلي، وفاء، جمال (2015). تقدير الخصائص النمائية للأطفال المصابين بتشتت الانتباه فرط الحركة من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة. جامعة عين شمس -معهد الدراسات العليا للطفولة.
- محروس، منال ؛ صابر، منى رجب. (2013م). صعوبات التعلم. مكتبة المتنبي، الرياض.
- Abdul Jawad, Najwa. (1990). The effect of the health status of the house on the sensory education of nursery children. *Third Annual Conference of the Egyptian Child, Center for Childhood Studies. Ain Shams University*, 2, 895-909.
- Abdullah, Adel. (2005). Pre-school preparation and pre-academic skills deficiencies for kindergarten children as an indicator of learning disabilities. *Journal of the Faculty of Education. Beni Suef, Cairo University*, 1 (2), 405-443.
- Abdullah, Adel. And Solomon, Muhammad. (2005). The lack of some pre-academic skills for kindergarten children as indicators of learning disabilities. *21st*

The Level of Knowledge of Kindergarten Teachers of Perceptual Difficulties in Children at risk for learning difficulties

Dr.Kholoud Rashed ALKatheery

College of education – King Saud University

Dr.Nora Ali ALKatheery

College of education – King Saud University

Submitted 23-10-2018 and Accepted on 05-02-2019

Abstract: This study aimed to investigate the level of knowledge of kindergarten teachers of perceptual difficulties in children at risk for learning difficulties through recognizing processing disorders, visual cognitive disorders, auditory cognitive disorders, sensory discrimination disorders. It also aimed to identify if there were any statistically significant differences in the level of knowledge of kindergarten teachers of perceptual difficulties in children at risk for learning difficulties based on personal variables. The study followed an analytical descriptive approach, and used a questionnaire as a tool for their study. The study consisted of a random sample of 55 teachers. The study revealed the following results: kindergarten teachers have a medium level of knowledge of perceptual difficulties in children at risk for learning difficulties by (57%). The results revealed that there were statistically significant differences between the study members' responses about the level of knowledge of kindergarten teachers of perceptual difficulties in children at risk for learning difficulties, according to the years of experience in favor for teachers with 10 years of experience and more. However, the results showed no statistically significant differences in the number of special education training courses. The study recommended the following: conducting training courses for kindergarten teachers in the field of special education to raise their competencies and equip them with the necessary skills to help students with perceptual difficulties; and focusing on early detection of any insufficiencies of any skills of kindergarten children.

Keywords: Kindergarten teacher - Perceptual difficulties- Children at risk for learning difficulties

